

**Bachelor-Arbeit**  
**Ausbildungsgang Sozialpädagogik**

Kurs TZSP 2012 - 2018

**Michel Eiroa**

**Coersion als Konfliktstrategie im Spektrum von abweichendem Verhalten**

**Handlungsmöglichkeiten für die Soziale Arbeit im Heimkontext mit Jugendlichen**

Diese Bachelor-Arbeit wurde im August 2018 eingereicht zur Erlangung des vom Fachhochschulrat der Hochschule Luzern ausgestellten Diploms für Sozialpädagogik.

---

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. Sozialpädagogisches Denken und Handeln ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es ist daher naheliegend, 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 Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachleuten aufgenommen werden.

Luzern, im August 2018

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit  
Leitung Bachelor

## **Abstract**

Konflikte kommen fast überall vor und sind an sich nichts Schlechtes. Entscheidend ist die Art und Weise, wie ein Konflikt ausgetragen wird. Die vorliegende Bachelorarbeit befasst sich mit Heimjugendlichen, die Coersion als Konfliktstrategie anwenden. Das Ziel dieser Bachelorarbeit ist es den Professionellen der Sozialen Arbeit im Alltag, besonders im Heimkontext geeignete und praxisnahe Interventionsmöglichkeiten in Konflikten aufzuzeigen.

Hierbei werden die heiminterne Peer Group, als Einflussfaktor, die Sozialisation und abweichendes Verhalten thematisch aufgegriffen und vertieft. Inwiefern die Peer Group im Heimkontext für Jugendliche mit abweichendem Verhalten sowohl Chance als auch Risiko in Bezug auf ihre Entwicklung darstellt, ist deshalb eine praxisrelevante Frage, als dass der Jugendzeit eine besondere Rolle bei Entwicklungsaufgaben zugeschrieben wird. Abweichende Verhaltensweisen können entsprechend sanktioniert werden, besonders dann, wenn diese von der gesellschaftlichen Norm als abweichend wahrgenommen werden.

Durch die Erklärung der Themen Sozialisation, Peer Group und abweichendes Verhalten soll aufgezeigt werden, wie Interventionsmöglichkeiten gestaltet werden müssen. Es zeigte sich das die Heimjugendliche an der Gestaltung der gemeinsamen Zusammenarbeit mit den Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen miteinbezogen werden müssen. Somit kann ein gemeinsamer Arbeitsrahmen erarbeitet werden, der auf einen gemeinsamen Konsens basiert. Nur so kann eine Verhaltensänderung im Konfliktverhalten der Heimjugendlichen stattfinden.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung</b>	<b>4</b>
<b>1.1 Ausgangslage</b>	<b>5</b>
<b>1.2 Ziel der Bachelorarbeit</b>	<b>9</b>
<b>1.3 Fragestellungen</b>	<b>9</b>
<b>1.4 Thematische Abgrenzung</b>	<b>10</b>
<b>1.5 Motivation</b>	<b>11</b>
<b>1.6 Aufbau der Bachelorarbeit</b>	<b>12</b>
<b>2. Die Lebensphase Jugend</b>	<b>13</b>
<b>2.1 Sozialisation in der Lebensphase der Jugend</b>	<b>13</b>
<b>2.2 Entwicklungsaufgaben in der Jugend</b>	<b>17</b>
<b>2.3 Zusammenfassung</b>	<b>19</b>
<b>3. Die Peer Group</b>	<b>21</b>
<b>3.1 Die Peer Group – Ein Definitionsversuch</b>	<b>21</b>
<b>3.2 Die Peer Group und ihre Funktion</b>	<b>23</b>
<b>3.3 Die Peer Group im Heimkontext</b>	<b>25</b>
<b>3.4 Zusammenfassung</b>	<b>27</b>
<b>4. Abweichendes Verhalten</b>	<b>29</b>
<b>4.1 Definitionen</b>	<b>29</b>
<b>4.2 Gemeinsamkeiten der Begriffe</b>	<b>33</b>
<b>4.3 Erklärungsansätze von abweichendem Verhalten</b>	<b>34</b>
4.3.1 Kriminologische Kontrolltheorien	34
Theorie des inneren Halts nach Albert J. Reiss	34
Theorie des äusseren Halts nach Walter C. Reckless	35
4.3.2 Lerntheoretische Ansätze	36
Theorie der differentiellen Assoziation nach Edwin H. Sutherland	36
Theorie der differentiellen Identifikation nach Daniel Glaser	38
Die Subkulturtheorie	39
Der Labeling Approach	39
<b>4.4 Zusammenfassung</b>	<b>41</b>

<b>5. Konflikte und Ihre Bedeutung</b>	<b>43</b>
<b>5.1 Sinn von Konflikten</b>	<b>43</b>
<b>5.2 Coersive Konfliktstrategie als Risiko</b>	<b>45</b>
<b>5.3 Zusammenfassung</b>	<b>48</b>
<b>6. Sozialpädagogischen Strategien im Umgang mit Konflikten in Gruppen</b>	<b>49</b>
<b>6.1. Sozialpädagogik</b>	<b>49</b>
6.1.1 Definition	49
<b>6.2 Sozialpädagogische Zugänge zu abweichendem Verhalten</b>	<b>50</b>
<b>6.3 Pädagogische Strategien bei Konflikten in Gruppen</b>	<b>54</b>
6.3.1 Die Verantwortlichkeit definieren	54
6.3.2 Die Übermacht akzeptieren, aus dem Feld gehen und Nachbehandlung ankündigen	55
6.3.3 Die eigene Ohnmacht offensiv ausspielen	55
6.3.4 Versuch den Block aufzulösen	56
6.3.5 Das System erweitern	57
6.3.6 Eine Deutung geben, die den Kern trifft	57
<b>6.4 Reframing</b>	<b>58</b>
<b>6.5 Transtheoretisches Modell</b>	<b>60</b>
<b>6.6 Zusammenfassung</b>	<b>62</b>
<b>7. Fazit</b>	<b>63</b>
<b>8. Ausblick</b>	<b>64</b>
<b>9. Literaturverzeichnis</b>	<b>65</b>

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Anteil platzierter Kinder in Pflegefamilien und Heimen an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung von 0–18 Jahren im Jahr 2015 in 16 Kantonen	8
Tabelle 2:	Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung nach Erikson	17

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Prozentuale Dauer der Konflikte relativiert an der Interaktionsdauer mit den jeweiligen Interaktionspartnerinnen und – partnern	6
Abbildung 2:	Prozentuale Verteilung der Konfliktstrategien Aushandlung, Coersion, Distanzierung und Third Party Intervention (Intervention durch Dritte)	7
Abbildung 3:	Strukturierung von Lebensphasen zu vier historischen Zeitpunkten	14
Abbildung 4:	Identität als Balanceakt	24
Abbildung 5:	Formen der Devianz	32
Abbildung 6:	Sutherlands Theorie der differentiellen Assoziation	38
Abbildung 7:	Prozess des Labeling Approach	40
Abbildung 8:	Phasenmodell der Eskalation	45
Abbildung 9:	Spiral model of the phases of change	60

# 1. Einleitung

Probleme zu besprechen, zu plaudern, gemeinsame Interessen zu verfolgen oder etwas mit seinen Freunden zu unternehmen, kann zum Wohlbefinden beitragen und einen Ausgleich im Alltag schaffen. Der Freundeskreis nimmt im Leben oft einen zentralen Platz ein. Jeder Mensch schätzt seinen Freundeskreis und weiss um seine Relevanz. So sucht jeder nach seinem Platz in der Gesellschaft.

Aus der einschlägigen Literatur geht eindeutig hervor, dass die Peer Group eine zentrale Rolle bei der Entwicklung von Jugendlichen einnimmt. Die Peer Group stellt ein Übungs- und Entwicklungsfeld dar, das Chancen und Risiken für die weitere Entwicklung der Jugendlichen bietet. Gerade in dieser bedeutsamen Zeitspanne der Jugend und mit Blick auf die Entwicklung der Sozialkompetenzen können Peer-Einflüsse riskante aber auch schützende Wirkungen auf die gegenwärtige und zukünftige Entwicklung haben.

Die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen sind in ihrer professionellen Tätigkeit, besonders im Heimkontext, in unterschiedlichen Bereichen mit der Peer Group, den Jugendlichen und den damit verbundenen Entwicklungsaufgaben beschäftigt. Damit die Professionellen der Sozialen Arbeit den Entwicklungsprozess bestmöglich unterstützen und in eine positive Richtung steuern können, braucht es spezifisches Wissen über Sozialkompetenzen im Bereich der Entwicklung sowie weitere Kenntnisse zur Peer Group als Bildungs- und Sozialisationsinstanz. Das erste Unterkapitel schildert zunächst die Ausgangslage. Daraus werden dann die Zielsetzungen sowie die einzelnen Fragestellungen abgeleitet. In den weiteren Unterkapiteln wird dann auf die thematische Abgrenzung sowie die Motivation des Autors eingegangen. Zum Schluss wird der Aufbau dieser Bachelorarbeit aufgezeigt.



## 1.1 Ausgangslage

Jeder Mensch ist Konflikten ausgesetzt, unabhängig ob er in der Sozialen Arbeit tätig ist oder nicht. Die Professionellen der Sozialen Arbeit sind in Ihrer beruflichen Praxis aufgrund des institutionellen Auftrages den Sie ausführen oft in Konflikte mit ihrer Klientel verwickelt. Durch eine äussere Sanktion bzw. Anweisung, befinden sich die Betroffenen in einer Situation, in der sie nicht sein wollen. So kann ein Zwangskontext dazu führen, dass die Jugendlichen mit Konflikten reagieren.

Der Umgang mit Konflikten kann für die Beteiligten eine Herausforderung oder gar eine Belastung darstellen. Aus eigener Erfahrung hält der Autor fest, dass im Heimalltag kaum ein Tag vergeht, an dem keine Konflikte ausgetragen werden.

Auch Marion Scherzinger und Alexander Wettstein (2015) betonen, dass Konflikte im Heimkontext zum Alltag gehören. Sie sind nicht grundsätzlich schlecht, denn sie sind ein bedeutender Motor für die soziale und emotionale Entwicklung (S. 79). So beispielsweise, wenn verschiedene Sichtweisen, Ziele oder Interessen ausgetauscht oder verhandelt werden. Problematisch werden Konflikte erst dann, wenn sie mittels coersiver Strategien wie Drohungen oder Zwang durchgesetzt werden. Solche destruktiven Strategien gefährden, gemäss Berkel, unter anderem die sozialen Beziehungen (Berkel, 2006; zit. in Scherzinger & Wettstein, 2015, S. 80).

In einer Kamerabrillen-Studie haben Alexander Wettstein, Marion Scherzinger, Jasmin Meier & Andreas Altorfer (2013) die Umwelt von acht Heimjugendlichen untersucht, die als verhaltensauffällig gelten. Dazu trugen die Jugendlichen über mehrere Tage hinweg eine Brille, in die eine Kamera integriert war. So filmten sie ihren Alltag in der Schule, in der Freizeit und auf der Wohngruppe. Als Kontrastgruppe wurde der Alltag von vier nicht verhaltensauffälligen Jugendlichen untersucht (Wettstein, Scherzinger, Meier & Altorfer, 2013; zit. in Scherzinger & Wettstein, 2015, S. 80).

Mittels dieser Kamerabringen-Studie haben Wettstein et al. (2013) herausgefunden, dass Heimjugendliche mit auffälligem Verhalten rund 5-mal häufiger in Konflikte verwickelt sind (8,57 %), als Jugendliche ohne auffälliges Verhalten (1,61 %) (siehe Abbildung 1). (Wettstein, Scherzinger, Meier & Altorfer, 1993; zit. in Scherzinger & Wettstein, 2015, S. 79–82).

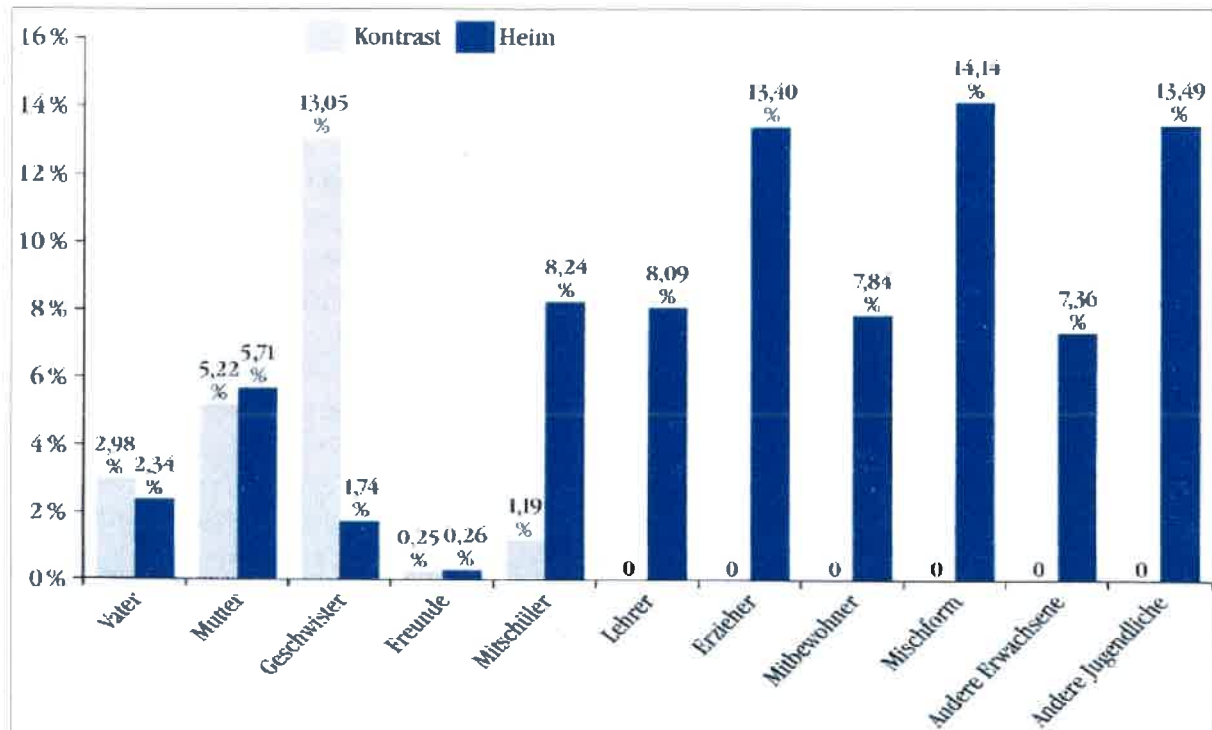


Abbildung 1: Prozentuale Dauer der Konflikte relativiert an der Interaktionsdauer mit den jeweiligen Interaktionspartnerinnen und -partnern (Wettstein, Scherzinger, Meier & Altorfer, 1993; zit. in Scherzinger & Wettstein, 2015, S. 81)

Brett Laursen, Benjamin Finkelstein und Noel Townsend Bett (2001) identifizierten diesbezüglich in einer Analyse drei Konfliktstrategien, die Jugendliche in Bezug auf Konfliktverhalten anwenden (Wettstein, Scherzinger, Meier & Altdorfer, 1993; zit. in Scherzinger & Wettstein, 2015, S. 82):

1. Bei der **Coersion** werden aggressive Strategien verfolgt. Mittels verbaler oder physischer Aggression, versuchen die Personen ihre Interessen durchzusetzen. Coersion bedeutet in diesem Falle, dass eine Person Zwang, Druck und Erpressung auf eine Person oder eine Gruppe ausübt, um die eigenen Absichten zu erreichen.

2. Beim **Rückzug** wird dem Konflikt ausgewichen, ohne dass er gelöst wird.

3. Bei der **Aushandlung** werden Interessen und Ziele beider Seiten ausgehandelt und Kompromisse gemacht.

Ferner konnte herausgefunden werden, dass Jugendliche mit auffälligem Verhalten in rund dreiviertel der verwickelten Konflikte auf Coersion setzen (siehe Abbildung 2).

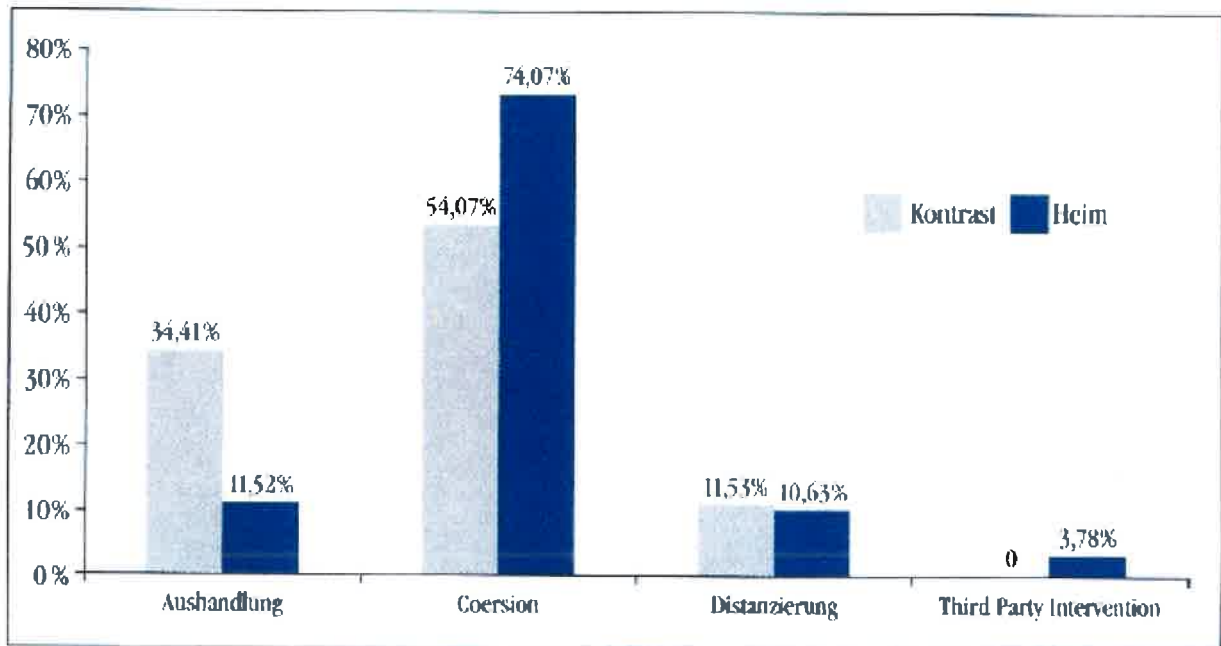


Abbildung 2: *Prozentuale Verteilung der Konfliktstrategien Aushandlung, Coersion, Distanzierung und Third Party Intervention (Intervention durch Dritte) (Wettstein, Scherzinger, Meier & Altorfer, 1993; zit. in Scherzinger & Wettstein, 2015, S. 82)*

Erich Otto Graf hält fest, dass Kinder und Jugendliche in Erziehungsheimen meist aus stark belasteten Familien stammen. In diesen Familien ist ein krisenhafter Alltag Realität und die Eltern sind oft mit den erzieherischen Aufgaben überfordert. Bereits in den Familien erlernen die Jugendlichen mit abweichendem Verhalten destruktive Konfliktstrategien. Eine Heimeinweisung erfolgt dann, wenn die Eltern ihren Erziehungspflichten nicht mehr ausreichend nachkommen oder das Wohl des Kindes oder Jugendlichen gravierend gefährdet ist. Weiter sieht Graf eine Aufgabe des Erziehungsheims darin, familiäre Risikofaktoren sowie das abweichende Verhalten zu korrigieren. Die Kinder und Jugendlichen sollen im Heim positives Sozialverhalten lernen (Graf, 1993; zit. in Scherzinger & Wettstein, 2015, S. 80).

Dieses Erlernen neuen Verhaltens gestaltet sich insofern als herausfordernd, als dass die Jugendlichen ihr bisheriges Konfliktverhalten von Zuhause mit in die Institution hineinbringen. In Folge dessen können Jugendliche mit abweichendem Verhalten gegenwärtig und in Zukunft die gesellschaftlichen Normen, Werte sowie die Erwartungen und Regeln verletzen.

Gemäss Nicolette Seiterle (2017) wurden in der Schweiz im Jahr 2015 schätzungsweise 13'000 Kinder und Jugendliche in Heimen platziert (siehe Tabelle 1). Werden die Kinder und Jugendlichen, die in Pflegefamilien leben, dazu gezählt, dann erhöht sich die Zahl auf 18'000 (S. 10).

Kanton	Wohnbevölkerung 0-18J.	Anzahl Pflege- und Heimkinder total	Anteil Pflege- und Heimkinder	Anzahl Pflegekinder	Anteil Pflegekinder	Anzahl Heimkinder	Anzahl Heimkinder
AI	3100	6	0,2%	6	0,2%	0	0,0%
AR	10 400	167	1,6%	120	1,2%	47	0,5%
BE	182 300	2447	1,3%	647	0,4%	1794	1,0%
BL*	61 400	106	0,8%	106*	0,2%	414	0,8%
BS*	30 600	782	2,6%	127*	0,4%	655*	2,1%
GL	7300	43	0,6%	26	0,4%	17	0,2%
OW	7200	39	0,5%	30	0,4%	8	0,1%
SG	97 800	568	0,6%	343	0,4%	215	0,2%
SH	14 200	125	0,9%	72	0,5%	53	0,4%
FR	66 400	k.A.	k.A.	168	0,3%	k.A.	k.A.
GR	34 000	k.A.	k.A.	110	0,3%	k.A.	k.A.
NW	7600	k.A.	k.A.	19	0,3%	k.A.	k.A.
SO	48 300	k.A.	k.A.	196	0,4%	k.A.	k.A.
TG	62 000	k.A.	k.A.	247	0,5%	k.A.	k.A.
ZG	23 600	k.A.	k.A.	40	0,2%	k.A.	k.A.
ZH*	273 600	k.A.	k.A.	793*	0,3%*	k.A.	k.A.
<b>Total AI bis SH</b>	<b>404 300</b>		<b>1,1</b>			<b>3203</b>	
<b>Total AI bis ZH</b>	<b>909 600</b>			<b>3049</b>			
<b>Durchschnitt in Prozent</b>				<b>0,3</b>		<b>0,8</b>	

Tabelle 1: Anteil platzierter Kinder in Pflegefamilien und Heimen an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung von 0–18 Jahren im Jahr 2015 in 16 Kantonen (Seiterle, 2017, S. 10)

Coersion als gewählte Konfliktstrategie kann als eine Form von abweichendem Verhalten verstanden werden. Aufgrund der Hintergrundinformationen (Anzahl Heimjugendliche und Häufigkeit der Konflikte Heimjugendlicher mit abweichendem Verhalten) kann festgehalten werden, dass das Konfliktverhalten ein Übungs- und Entwicklungsfeld darstellt, das Chancen und Risiken in Bezug auf die individuelle Entwicklung bietet – sowohl für die Jugendlichen als auch für ihre Betreuungspersonen.

## 1.2 Ziel der Bachelorarbeit

Das Ziel dieser Arbeit besteht darin, aufzuzeigen, dass das Konfliktverhalten als Sozialkompetenz einen hohen Stellenwert einnimmt. Es besteht für die Professionellen der Sozialen Arbeit die Herausforderung, Heimjugendliche mit abweichendem Verhalten im Kontext des gelingenden Erwerbs von Sozialkompetenzen so zu stärken, dass sie in der Gesellschaft ihren Platz einnehmen, ohne herrschende Normen und Werte zu verletzen. Hierzu ist es nötig, Verständnis für die Lebenslage dieser Jugendlichen zu schaffen. Das Sammeln spezifischen Wissens über diese Personengruppe ist eine wesentliche Voraussetzung für die professionelle Soziale Arbeit. Diese Bachelorarbeit richtet sich folglich an Sozialarbeitende, die im Heimkontext mit Jugendlichen arbeiten, die abweichendes Verhalten in Konfliktsituationen aufweisen. Es soll aufgezeigt werden, wie die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen auf Konflikte in Wohngruppen von Jugendlichen reagieren können. Das Ziel besteht darin, die Professionellen zum Thema zu sensibilisieren und fundierte Kenntnisse zu vermitteln, damit diese Jugendlichen bestmöglich unterstützt werden können.

## 1.3 Fragestellungen

Basierend auf der Ausgangslage und der Motivation, ergibt sich für die vorliegende Arbeit folgende Hauptfragestellung:

***Welche Interventionsmöglichkeiten lassen sich in der Arbeit mit Peers bezüglich Konfliktverhalten im Spektrum von abweichendem Verhalten im Heimkontext ableiten?***

Für die entsprechende Beantwortung wurde die zentrale Frage in folgende Teilfragen aufgeteilt:

- 1. Was zeichnet die Jugend als Lebensphase aus und welche Herausforderungen stellen sich für die Jugendlichen?***
- 2. Was ist eine Peer Group und welche Funktion hat die Peer Group im Heimkontext?***
- 3. Was ist abweichendes Verhalten und wie lässt sich dieses erklären?***
- 4. Welche Bedeutung haben Konflikte und wie können sozialpädagogische Strategien im Umgang mit Konflikten in Gruppen aussehen?***

## 1.4 Thematische Abgrenzung

Die vorliegende Bachelorarbeit legt den Fokus auf die Peer Group, abweichendes Verhalten und die daraus resultierenden Konflikte die es geben kann. Deshalb ist der Autor bemüht, sich von den Sozialisationsinstanzen Familie und Schule abzugrenzen. An dieser Stelle ist muss erwähnt werden, dass Sozialisation in der Peer Group nicht getrennt beachtet werden kann, sondern zum Verständnis immer wieder Brücken zu den anderen Sozialisationsinstanzen geschlagen werden müssen oder können.

Fachspezifische Begriffe der Sozialen Arbeit werden bei der Zielgruppe für die die vorliegende Bachelorarbeit bestimmt ist vorausgesetzt.

Da die Arbeit von Heimjugendlichen handelt und diese Gruppe aus weiblichen wie männlichen Jugendlichen besteht, wird in diesem Zusammenhang für die Person und für die Gruppe die gendergerechte Formulierung angewandt.

Dem Autor ist bewusst, dass auch die Professionellen der Sozialen Arbeit sowie die Institution in der sie tätig sind, jeweils Einfluss auf die Gruppendynamik der heiminternen Peer Group haben.

Risiken und Chancen sollen zwar im Heimkontext beschrieben werden, jedoch ohne die Aufgaben der Betreuungspersonen allzu stark zu problematisieren oder ins Zentrum zu stellen; ihre Rolle soll als Heimkontext beschrieben werden.

Es gilt vor Augen zu halten, dass die Einflüsse der Peer Group auf abweichendes Verhalten nur als ein Teilbereich verstanden werden dürfen und nur einen Teil der komplexen Thematik abdecken. Da der Fokus auf die Peer Group im Heimkontext gerichtet ist, wird auf das Handlungsfeld der Sozialpädagogik eingegangen. Insbesondere sollen Interventionsmöglichkeiten in Wohngruppen im Rahmen der Heimerziehung ausgearbeitet und betrachtet werden.

## 1.5 Motivation

Die Thematik aufzugreifen und sich genauer damit auseinanderzusetzen geht aus einer intrinsischen Motivation hervor. Dem Autor ist aus der eigenen Berufspraxis bekannt, dass die Betreuung von Heimjugendlichen mit abweichendem Verhalten im Heimkontext für die Beteiligten eine Herausforderung oder gar eine Belastung darstellen kann. Weiter wurde vom Autor festgestellt, dass Heimjugendlichen oft andere Peer-Vorbilder fehlen. So konnte der Autor in seiner Tätigkeit als angehender Sozialpädagoge in Erfahrung bringen, dass Heimjugendliche selten Kontakte zu Jugendlichen ausserhalb des Heimkontextes pflegen. Somit finden die Jugendlichen, die in Erziehungsheimen platziert werden, oft nur die heiminterne Peer Group vor.

Alexander Wettstein (2014) hebt hervor, dass eine hohe Konzentration von Jugendlichen mit abweichendem Verhalten schwierig ist. Es besteht die Gefahr, dass der negative Peer-Einfluss die Effekte der Erziehungsmaßnahme schwächt (S. 245). Trotzdem werden Jugendliche mit abweichendem Verhalten meistens in Erziehungsheimen untergebracht, wo sie auf weitere Jugendliche mit abweichendem Verhalten treffen können. Es besteht für die Professionellen der Sozialen Arbeit die Herausforderung, Heimjugendliche mit abweichendem Verhalten bezüglich des gelingenden Erwerbs von Sozialkompetenzen so zu stärken, dass ihr Wohlergehen gesichert ist. Einerseits stellt sich dem Autor die Frage, wie stark die heiminterne Peer Group Einfluss auf das Individuum hat, andererseits geht dies mit der Frage einher, ob die Professionellen der Sozialen Arbeit das Verhalten der Jugendlichen dahingehend steuern können, damit diese gegenwärtig und in Zukunft die gesellschaftlichen Erwartungen, Regeln und informellen wie formellen Normen nicht verletzen. So gilt es einerseits adäquat und im Moment auf Konflikte zu reagieren (kurzfristig) und andererseits sollen Jugendlichen, anstelle der Coersion, konstruktive Konfliktstrategien lernen (längerfristig).

## 1.6 Aufbau der Bachelorarbeit

Im zweiten Kapitel der Bachelorarbeit wird die Lebensphase der Jugend dargestellt, wobei die Begrifflichkeit, Entwicklung, Sozialisation und die Peer Group als Sozialisationsinstanz beschrieben werden. Die Suche nach der Definition ist Gegenstand des dritten Kapitels, zudem werden die Funktionen der Peer Group näher beschrieben. Aus der Gegenüberstellung von heiminternen Peers mit 'normalen' Peers ergeben sich Abweichungen, die möglicherweise bei Interventionen berücksichtigt werden müssen.

Das vierte Kapitel ist dem abweichenden Verhalten gewidmet. Es wird auf die Definition sowie auf die Erklärungsansätze von abweichendem Verhalten eingegangen. Hierbei werden Einflussfaktoren erklärt, die in Zusammenhang mit den kriminologischen Kontrolltheorien stehen.

Das fünfte Kapitel beschäftigt sich mit den Konflikten und ihrer Bedeutung. Hier wird unter anderem dem Sinn von Konflikten nachgegangen.

Im darauffolgenden sechsten Kapitel steht der Umgang mit Konflikten in Gruppen im Zentrum. Hier werden mögliche Zugänge zu abweichendem Verhalten aufgezeigt. Konkrete praxisnahe Handlungsansätze im Umgang mit Konflikten in Gruppen werden aufgeführt und bewertet.

Im Schlussteil dieser Arbeit wird die Hauptfrage aufgegriffen und in einem Schlussfazit beantwortet.



## 2. Die Lebensphase Jugend

In diesem Kapitel wird den Fragen nachgegangen, was die Jugend als Lebensphase auszeichnet und welche Herausforderungen sich für die Jugendlichen stellen (vgl. Teilfrage 1, Kap. 1.3). Bevor auf die bereits gestellten Fragen eingegangen werden kann, ist es erforderlich, die Begriffe Jugend, Sozialisation und die damit verbundenen Entwicklungsaufgaben kenntlich und fassbar zu machen. In einem ersten Schritt wird der Begriff der Jugend definiert. In einem zweiten Schritt wird die Sozialisation und ihre Relevanz näher beschrieben. Die Entwicklungsaufgaben in der Jugend bilden den Abschluss dieses Unterkapitels. Danach erfolgt die Zusammenfassung des Kapitels und die Beantwortung der Teilfrage 1, die im Kapitel 1.3 gestellt wurde.

### 2.1 Sozialisation in der Lebensphase Jugend

Das Leben eines Menschen ist im Groben in die vier Lebensabschnitte Kindheit, Jugend, Erwachsenenalter sowie Seniorenalter gegliedert. Die Jugend wird im Allgemeinen als die Phase zwischen Kindheit und Erwachsenenalter bezeichnet und ist mit den Begriffen Pubertät oder Adoleszenz verknüpft.

Der Begriff Jugend kann nach Peter Zimmermann (2003) nicht eindeutig definiert werden, da er in vergangenen Zeitabschnitten und in unterschiedlichen Kulturen ungleich dargelegt wurde. Weiter betont er, dass der Begriff oft generalisiert verwendet wird. So kann sich der Begriff je nach Deutung auf eine Entwicklungsphase, eine soziale Gruppe als Subkultur oder einen Wertebegriff beziehen (S. 165).

Die Pubertät ist gemäss Dieter Baacke (2003) die Phase, in der die Jugendlichen eine einschneidende physiologische und biologische Veränderung durchmachen. Hier nennt er eine Altersspanne von 13–18 Jahren. Beim Begriff der Adoleszenz, hingegen, sind die körperlichen Veränderungen zwar abgeschlossen, jedoch sind die daraus resultierenden sozialen und emotionalen Folgen noch nicht überwunden worden (S. 41).

Es kann also festgehalten werden, dass die Adoleszenz als Prozess über die Pubertät hinausgeht und zur Verarbeitung von Erfahrungen dient. Im Alltag wird die Jugend jedoch meistens als eine Übergangszeit vom Kindes- ins Erwachsenenalter angesehen.

Gemäss Klaus Hurrelmann (2004) hat sich die Lebensphase Jugend im Laufe der Zeit mehr und mehr ausgedehnt (siehe Abbildung 3). Zwar hat es die Jugend als biologische und psychologische Phase immer gegeben, jedoch ist diese immer kulturellen, sozialen und ökonomischen Bedingungen unterlegen gewesen (S. 19).

Er zeichnet hierfür folgende Entwicklung auf:

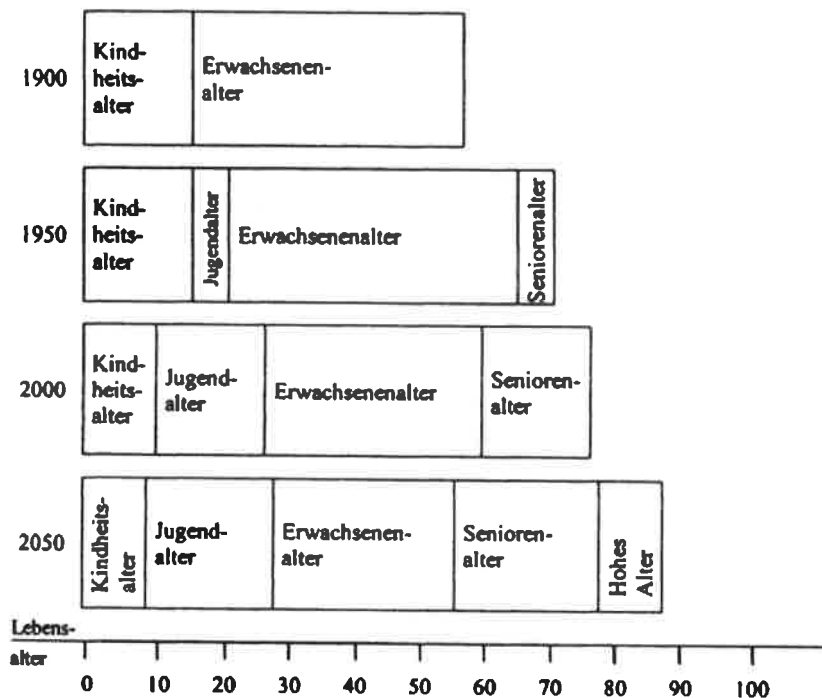


Abbildung 3: Strukturierung von Lebensphasen zu vier historischen Zeitpunkten (Hurrelmann, 2004, S. 17)

Dass Menschen Gemeinschaften bilden liegt in ihrer Natur. Schon immer hat der Mensch in Gruppen gelebt. Dies hat sich bis heute nicht geändert. Bernhard Schäfers (2008) hält hierzu fest, dass der Gruppe unter den sozialen Gebilden in der Menschheitsgeschichte eine Sonderstellung zukommt. Dies begründet er damit, dass der Mensch in seiner Geschichte schon fast immer in Gruppen (Stämmen, Banden, Clans etc.) lebte. Des Weiteren ist die Gruppe das soziale Gebilde, das am weitesten verbreitet ist, denn jeder Mensch gehört auf irgendeine Art immer einer sozialen Gruppe an. So vermag es nur die Gruppe, die Individualnatur des Menschen mit seiner Sozialnatur zu verbinden, sprich das Individuum mit der Gesellschaft (S. 130). Demnach knüpft beispielsweise das Kind nach der Geburt bereits Kontakte mit seiner ersten Gemeinschaft, seiner Familie. Mit zunehmendem Alter kommt das Kind in Berührung mit anderen Gemeinschaften, wie der Schule oder dem Bekanntenkreis. Dieser Prozess setzt sich fort und die ausserhäuslichen Kontakte intensivieren sich.

Innerhalb dieser Entwicklung sind die Menschen immer wieder Sozialisationsinstanzen ausgesetzt. Hartmut M. GRIESE (2016) hält hierzu fest, dass der Mensch zwar als 'soziales Wesen' zur Welt kommt, aber erst durch den Kontakt mit Mitmenschen 'sozial' wird (S. 56). Anhand dieser sozialen Beziehungen ist der Mensch also in der Lage, seine individuelle Persönlichkeit auszubilden und seinen Platz in der Gesellschaft zu finden.

Die heutige moderne Gesellschaft bietet jedoch eine enorme Fülle an Individualismus und zwingt den Menschen in einem gewissen Masse dazu, sich den gesellschaftlichen Strukturen anzupassen, damit er handlungsfähig bleibt. Das Individuum selbst entscheidet, wie stark die gesellschaftlichen Strukturen in sein Leben greifen und welchen Stellenwert diese einnehmen. Denn nach Dieter Geulen (2007) ist Sozialisation ein Prozess der zwei Seiten in sich birgt: einerseits erlernt der Mensch die Grundlagen des sozialen Handelns und die Kultur in der vorherrschenden Gesellschaft und andererseits ist die Sozialisation auch als ein Prozess der Identitätsbildung des Individuums zu verstehen. Somit werden auch persönliche Merkmale gebildet (S. 140). Damit ein Mensch seinen Platz in der Gesellschaft findet muss er also lernen, in dessen Kultur und den damit verbundenen Normen und Werte zu leben. Jedoch entstehen im Zuge dieses Prozesses spezifische individuelle Merkmale, die eventuell nicht gesellschaftskonform sind.

Zimmermann (2003) verdeutlicht hier, dass die Aneignung nicht als Anpassung verstanden werden darf (S. 15). Somit ist die Sozialisation als ein immerwährender und womöglich sich widersprechender Prozess zu verstehen.

Die Sozialisation spielt sich nach Klaus Hurrelmann und Ulrich Bauer (2015) in drei Sozialisationsinstanzen ab (S. 180–183):

- Die primäre Sozialisation beschreibt den ersten Abschnitt der Sozialisation durch die klassische Erziehung und Prägung des Elternhauses in den ersten Lebensjahren. Die Familie spielt hier die maßgebliche Bezugsinstanz.
- Die sekundäre Sozialisation beschreibt den nächsten Abschnitt der Sozialisation. Hier kommen weitere gesellschaftliche, Strukturen – nebst dem Elternhaus – ins Spiel. Spätestens mit der Einschulung werden die Heranwachsenden von weiteren Bezugsinstanzen geprägt (Lehrpersonen, Medien). Bei dieser Sozialisationsinstanz lässt sich auch die Peer Group einordnen.

- Die tertiäre Sozialisation beschreibt Institutionen und Organisationen, die im Lebensalltag vorkommen. Hierzu zählen Freunde, Partnerschaften aber auch die Gesellschaft.

Es kann also festgehalten werden, dass es ein Grundbedürfnis des Menschen ist, einer Gemeinschaft anzugehören. Denn nur in diesem Prozess findet die Verknüpfung der Individualnatur mit der Sozialnatur des Menschen statt. Anhand dieser entstandenen sozialen Beziehungen ist der Mensch fähig, seine individuelle Persönlichkeit auszubilden und seinen Platz in der Gesellschaft zu finden. Weiter kann die Sozialisation als immerwährender Prozess verstanden werden, der in den drei Sozialisationsinstanzen stattfindet beziehungsweise stattgefunden hat. Diese Sozialisationsinstanzen bergen sowohl Risiken als auch Chancen, wenn es darum geht, vorherrschende Normen und Werte zu vermitteln. Eine solche Sozialisationsinstanz kann die Peer Group darstellen.

## 2.2 Entwicklungsaufgaben in der Jugend

Erik Erikson beschreibt in seinem Stufenmodell acht Lebenskrisen (siehe Tabelle 2) die es zu bewältigen gilt – wobei jede dieser acht Stufen einem Spannungsfeld zwischen den individuellen Bedürfnissen und den äusseren Anforderungen ausgesetzt ist. Die Auseinandersetzung mit den jeweiligen Entwicklungsaufgaben gipfelt nach Erikson in einer Krise. Diese gilt es zu bewältigen, damit die aktuelle Stufe bewältigt und die nächste Stufe in Angriff genommen werden kann (Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung nach Erikson, ohne Datum).

### Psychosoziale Krisen nach Erikson (1973)

Altersabschnitt	Psychosoziale Krise
Säuglingsalter (1. Lebensjahr)	Urvertrauen versus Urmisstrauen
Frühes Kindesalter (1–3 Jahre)	Autonomie versus Selbstzweifel
Mittleres Kindesalter (3–5 Jahre)	Initiative versus Schuldgefühl
Spätes Kindesalter (bis Pubertät)	Kompetenz versus Minderwertigkeitsgefühl
<b>Adoleszenz (ab Pubertät)</b>	<b>Identität versus Rollendiffusion</b>
Frühes Erwachsenenalter (ab 20 Jahren)	Intimität versus Isolation (Rückzug)
Mittleres Erwachsenenalter (ab 40 Jahren)	Generativität versus Stagnation
Höheres Erwachsenenalter (ab 60 Jahren)	Ich-Integrität versus Verzweiflung

Tabelle 2: Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung nach Erikson (Freie Universität Berlin, Fachtag für Fachkräfte im Kinderschutz, 2017)

In der aktuellen Arbeit wird nur die Stufe der Adoleszenz näher betrachtet (siehe Tabelle 2). In der Adoleszenz befinden sich die Jugendlichen laut Ursula Pav (2016) in der Auseinandersetzung mit ihrer Psyche und den damit verbundenen Aufgaben. Zentral in dieser Phase ist die Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper (beispielsweise die Übernahme der weiblichen oder männlichen Geschlechtsrolle, die Akzeptanz der eigenen körperlichen Erscheinung oder eine positive Beziehung zum eigenen Körper) und den gesellschaftlichen Anforderungen (beispielsweise die Entwicklung von Werthaltungen, ethischen Prinzipien oder die Übernahme von sozialer Verantwortung) die den Jugendlichen gestellt werden. Somit werden sie innerlich und äusserlich gefordert, ihre Identität zu finden. Um diese Stufe erfolgreich zu bewältigen, müssen sich die Jugendlichen hinsichtlich ihres Reflexionsvermögens entwickeln, denn das Weltverständnis, das die Jugendlichen seit ihrer Kindheit in sich tragen, gerät nun ins Wanken und soll über die Entwicklung der Selbstreflexion neu organisiert werden. Diese grosse Veränderung gilt es gelingend zu

lösen. Oftmals gehen Impulse, Wünsche, Bedürfnisse und Gefühle in dieser Zeit mit einer Zunahme von Heftigkeit und Intensität einher. Erikson formuliert diese Stufe als jene zwischen Identität und Identitätsdiffusion. Die Identität ist somit ein Konstrukt, das von der inneren sowie äusseren Welt gespiesen wird (S. 93–97).

Auch Kitty Cassée und Han Spanjaard (2011) verweisen darauf, dass Menschen im Verlauf ihres Lebens verschiedene Lebensereignisse zu bewältigen haben. Sie unterscheiden hierbei zwischen normativen und nicht normativen Lebensereignissen. Vorhersehbare Ereignisse, wie Einschulung oder Berufseintritt, werden den normativen Lebensereignissen und nicht vorhersehbare Ereignisse, wie Krankheit oder Arbeitslosigkeit, werden den nicht normativen Lebensereignissen zugeordnet. Nun gilt es diese vom Individuum zu bewältigen. Dieser Bewältigungsprozess wird oft von Konflikten begleitet. Des Weiteren wird darauf hingewiesen, dass Entwicklungsaufgaben an eine zeitliche Dimension gebunden sind. Dies bedeutet, dass bestimmte Entwicklungsaufgaben in einem gewissen Zeitraum bewältigt werden müssen bzw. ein bestimmter Zeitraum für diese Aufgabe vorhergesehen ist. Auch hier wird zwischen Entwicklungsaufgaben unterschieden, die innerhalb eines Lebensabschnittes abgeschlossen werden (Schuleintritt) und Aufgaben, die über mehrere Lebensabschnitte erfolgen können (Beziehungsaufbau). Entwicklungsaufgaben, die nicht innerhalb des vorgesehenen Zeitraumes abgeschlossen werden, können zu einem späteren Zeitpunkt aufgearbeitet werden. Dies erfordert jedoch grösseren Aufwand vom Individuum selber. Hinzu kommt, dass nicht alle Aufgaben den gleichen Grad an Verpflichtung aufweisen. Um der gelungenen Sozialisation Rechnung zu tragen, ist eine gelungene Bewältigung der einzelnen Entwicklungsaufgaben obligatorisch. So wirken sich beispielsweise die Schulfähigkeit bei Kindern oder die Berufsbildung bei Jugendlichen positiv auf den Sozialisationsprozess aus. Entwicklungsaufgaben die keinen hohen Verpflichtungsgrad aufweisen, sind als Möglichkeit oder Chance aufzufassen. Hier kann beispielsweise der Entschluss eine Familie zu gründen genannt werden.

Die erfolgreiche Bewältigung spezifischer Aufgaben in der dafür vorhergesehenen Lebensphase führt jeweils zum Erwerb von Fähigkeiten und läutet somit den Eintritt in die nächste Phase ein. Das Individuum erfährt bei der Bewältigung eine Stärkung der Selbstwirksamkeit. Wird eine Aufgabe nicht erfolgreich bewältigt, so kann dies zu negativen gesellschaftlichen Sanktionen führen und für künftige Entwicklungsaufgaben ein Risiko darstellen (S. 39–41).

Es kann also festgehalten werden, dass die Identitätsfindung die Hauptaufgabe in der Entwicklung von Jugendlichen ist.

## 2.3 Zusammenfassung

Im ersten Teil des Kapitels wurde dem Begriff der Jugend nachgegangen. Dabei wurde deutlich, dass der Begriff oftmals generalisiert verwendet wird und dass sich die Fachliteratur hinsichtlich Altersspannen nicht einig ist. In der in dieser Arbeit aufgeführten Literatur, kann bei Jugendlichen von einem Alter zwischen zehn und 21 Jahren ausgegangen werden. Ebenfalls wurde ersichtlich, dass sich die Phase der Jugend im Laufe der Zeit mehr und mehr ausdehnte. Der Begriff Jugend prägt den Übergang von der Kindheit ins Erwachsenenalter und die damit verbundenen Entwicklungsprozesse. Es wurde darauf aufmerksam gemacht, dass der Begriff der Jugend nicht zwingend an einem bestimmten Alter festgemacht werden kann. Der Begriff dehnte sich im Lauf der Zeit mehr und mehr aus, weshalb sich dieser auch in Zukunft noch verändern werden kann.

Im zweiten Teil des Kapitels wurde auf die primäre sowie sekundäre Sozialisation eingegangen. Weiter wurde herausgearbeitet, dass die primäre Sozialisation eine Rolle spielen kann, wenn es darum geht, in der Jugendphase Entwicklungsaufgaben zu bewältigen. So werden im ersten Abschnitt der Sozialisation durch die klassische Erziehung und Prägung des Elternhauses die Grundlagen für die Werte und Normen gelegt, die sich dann in späteren Verhaltensweisen äussern können. In der sekundären Sozialisation kommen weitere gesellschaftliche, Strukturen – nebst dem Elternhaus – ins Spiel. Spätestens mit der Einschulung werden die Heranwachsenden von weiteren Bezugsinstanzen geprägt. Die sekundäre Sozialisation spielt eine elementare Rolle bei den Entwicklungsaufgaben im Jugendalter.

In der Auseinandersetzung mit den Entwicklungsaufgaben im Jugendalter konnte festgehalten werden, dass die Jugendlichen vor der schwierigen Aufgabe stehen, das Spannungsfeld zwischen äusseren Anforderungen und Autonomie auszubalancieren. Weil die Jugendlichen neue ausserhäusliche Kontakte pflegen, kann erschwerend hinzukommen, dass das Weltbild, das sich seit der Kindheit manifestiert hat, ins Schwanken gerät. Daher ist es essentiell, dass die Jugendlichen ein Reflexionsvermögen entwickeln.

Ferner stellte sich heraus, dass die Identitätsfindung in der Adoleszenz ein zentrales Thema darstellt. Es wurde deutlich, dass die Entwicklung der Identität auf inneren psychischen und äusseren, sich wechselseitig beeinflussenden Prozessen beruht. Die Adoleszenz ist nur eine von verschiedenen Entwicklungsstadien, die es zu bewältigen gilt. Weiter wurde auch aufgeführt, dass Entwicklungsaufgaben durch normative und nicht normative Lebensereignisse beeinflusst werden können, die es aber so oder so zu bewältigen gilt. Außerdem können Entwicklungsaufgaben an eine zeitliche Dimension gebunden sein. So

gibt es Zeiträume, die für bestimmte Aufgaben vorgesehen sind. Werden Herausforderungen in der vorgesehenen Periode nicht erfolgreich gemeistert, so können diese zu einem späteren Zeitpunkt, jedoch mit grösserem Aufwand, nachgeholt werden. Auch weisen nicht alle Entwicklungsaufgaben den gleichen Verpflichtungsgrad auf. Es wird zwischen höheren und niedrigen graduellen Verpflichtungen unterschieden. Wird die jeweilige Phase erfolgreich bewältigt, so führt dies zum Erwerb von Fähigkeiten und der Stärkung der Selbstwirksamkeit. Zeitgleich läutet die erfolgreiche Bewältigung der abgeschlossenen Phase die nächste Entwicklungsphase ein. Ein Scheitern bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben kann ein Risiko im Jetzt und auch in der Zukunft darstellen.



### 3. Die Peer Group

Das folgende Kapitel befasst sich mit der Peer Group und ihrer Funktion. Es wird der Frage nachgegangen, was eine Peer Group ist und welche Funktionen eine Peer Group hat (vgl. Teilfrage 2, Kap. 1.3). Die Erkenntnisse werden in der Zusammenfassung des Kapitels dargelegt, wo somit auch die Beantwortung der Teilfrage 2 stattfindet, die in Kapitel 1.3 aufgeführt wurde.

#### 3.1 Die Peer Group – ein Definitionsversuch

Die vorhandene Literatur zum Thema Peer Group stimmt in der Beschreibung beziehungsweise der Umschreibung der Peer Group im Großen und Ganzen überein: Als Peer Group wird eine Gruppe überwiegend Gleichaltriger beziehungsweise von Gleichgesinnten bezeichnet, an der das Individuum sich orientiert. Die Mitglieder einer solchen Gruppe zeichnen sich laut Matthias Grundmann (2006) nicht nur durch dasselbe Alter aus, sondern auch durch entwicklungsbedingte ähnliche Fähigkeiten, eine gemeinsame soziale Lage und gemeinsame Persönlichkeitsmerkmale (S. 129–130).

Wird gemäss Hans Oswald (2008) der Ursprung des Begriffes Peers betrachtet, so entstand dieser Begriff aus dem lateinischen 'par/pares/pari', was sich mit 'gleich' übersetzen lässt und hier 'Gleichaltrige' oder 'Ebenbürtige' meint (S. 38).

Bei weiterer Recherche wird jedoch deutlich, dass der Begriff Peer Group zwar ähnlich jedoch nicht einheitlich definiert ist. Der Versuch, anhand verschiedener wissenschaftlicher Werke eine einheitliche Definition des Begriffes festzulegen, führt zu keiner eindeutigen Antwort. So sind schon bei der Schreibweise uneinheitliche Definitionen auszumachen: 'Peer-Group', 'Peer Group', 'Peer Gruppe' oder in der Mehrzahl als 'Peers' und 'peers' oder 'Peer-Groups', um einige zu nennen. Sina-Mareen Köhler, Heinz-Hermann Krüger und Nicole Pfaff (2016) machen deutlich, dass die Verwendung unterschiedlicher Bezeichnungen für zwischenmenschliche Interaktionen auch innerhalb der Peerforschung stattfindet (S. 12).

Bezüglich der grundlegenden begrifflichen Bestimmungen verweisen Köhler et al. (2016) auf die Gleichartigkeit, wenn es um die Bezeichnung Peer geht. Bei der Begriffserklärung Peer stellt die Freiwilligkeit ein weiteres Merkmal dar. So bilden sich formelle (Schulklasse, Familie) und informelle (Cliques, Freundeskreis) Peers. Die Unterscheidung in Sympathie- (freundschaftliche Beziehungen, Kumpels, enge Freundschaften, Cliques) und Antipathie-Beziehungen (Peerablehnung, Feindschaft) stellt eine weitere Möglichkeit dar, den Begriff

Peer exakter zu definieren. Eine weitere bedeutende Rolle spielt die Intensität und Kontinuität, also Dauerhaftigkeit, von Peerbeziehungen (S. 12–13).

Schäfers (2008) spricht in diesem Zusammenhang von einer Gruppe als Sozialgebilde. So hebt er folgende Definitionselemente hervor (S. 133):

- Eine bestimmte Zahl von Mitgliedern zwischen drei und 25 Personen.
- Ein gemeinsames Gruppenziel und ein Verhaltensmotiv für die Gruppe aber auch für jedes Mitglied.
- Ein 'Wir-Gefühl', das die Gruppenzugehörigkeit und den Gruppenzusammenhalt stärkt und zur Unterscheidung von Eigengruppe und Fremdgruppe dient (siehe Definition Köhler et al. (2016) Sympathie- und Antipathie-Beziehungen).
- Gemeinsame Normen und Werte als Grundlage von Prozessen in Kommunikation und Interaktion.
- Ein Geflecht aufeinander bezogener sozialer Rollen, das auf das Gruppenziel bezogen ist.

In der Entwicklungspsychologie wird die Peer Group gemäss Werner Wicki (2010) schlicht als eine Gruppe von Kindern und Jugendlichen in einem ähnlichen Alter bezeichnet (S. 119).

Auch im alltäglichen Gebrauch ist mit dem Begriff Peer Group eine Clique oder eine grössere Gruppe von Kindern oder Jugendlichen gleichen oder ähnlichen Alters gemeint. Das Spektrum der Gleichaltrigengruppe umfasst laut Hurrelmann (2004) weitaus mehr. Dieses reicht von festen sozialen Gefügen (Banden) bis hin zu spontan entstehenden Gruppen, die aus bestimmten Bedürfnissen entstehen, zu bestimmten Anlässen gebildet werden und wieder zerfallen können (S. 127).

Weiter hält Griese (2016) fest, dass die Peer Group bestimmten Regeln und Prozessen unterliegt. Durch ähnliche Ziele, Interessen und Bedürfnissen bilden sich Soziale Gruppen. Weiter ist für ihn kennzeichnend, dass sich die Mitglieder der Peer Group von anderen sozialen Gruppen durch Rituale, Ziele, Gefühle und Interventionen abgrenzen. Dies stärkt den inneren Zusammenhalt, was sich als 'Wir-Gefühl' beschreiben lässt (S. 57–58).

## 3.2 Die Peer Group und ihre Funktion

Die Peer Group nimmt verschiedene bedeutende Funktionen wahr, die im Folgenden näher erläutert werden.

### **Ablösung vom Elternhaus und Schaffung eines neuen Raumes**

Eine zentrale Funktion der Peer Group ist, dass sie ein kleines Übungsfeld ausserhalb der Kontrolle durch Erwachsene bietet. So können Jugendliche Fähigkeiten erlernen, die sie zur Bewältigung von Anforderungen durch Gesellschaft und Schule benötigen. Marius Haring, Oliver Böhm-Kasper, Carsten Rohlf und Christian Palentien (2010) halten fest, dass die Peer Group die Familie als primäre Bezugsinstanz ablöst und den Jugendlichen Raum für den Erwerb sozialer Kompetenzen öffnet (S. 9).

Günther Opp und Jana Teichmann (2016) zufolge handelt es sich hierbei um einen sozialen Raum, in dem die Jugendlichen altersspezifische Entwicklungsherausforderungen bearbeiten und bewältigen können (S. 491). In diesem sozialen Raum können sie Themen ansprechen, die sie nicht mit ihren Eltern oder Lehrpersonen besprechen möchten. Darüber hinaus können Interessen, Hobbys und Vorlieben entwickelt und gemeinsam ausgelebt werden.

### **Identitätsbildung, Werte und Normen**

Die Peer Group tritt laut Nicole Pfaff (2009) nicht nur als Instanz der Aufweichung der Familienkultur auf, sondern pflegt diese weiter oder es entstehen eigene Wertvorstellungen (S. 7–8). Die Jugendlichen machen erste Erfahrungen mit gleichberechtigten Beziehungen und können ihre Werte und Normen, die sie durch ihre Primärsozialisation (Familie) erlangt haben, nun überprüfen und erweitern. So erwähnt Pfaff (2009), dass die Bedeutung des Lernens unter Gleichaltrigen in Zeiten des gesellschaftlichen Wandels besonders hoch ist, da das Wissen älterer Generationen entwertet wird (S. 3).

Die Peer Group dient auch zur Entwicklung der eigenen Identität. Diese setzt sich gemäss Rolf Eickelpasch (1999) aus der sozialen Identität und der persönlichen Identität zusammen. Mit der sozialen Identität ist die primäre Sozialisation gemeint, die sich durch die Aufnahme und Verinnerlichung der herrschenden Normen und Werte, Bräuche und Sitten sowie Gewohnheiten und Rechte entwickelt. Auch die persönliche Identität ist mit Normen und Werten verbunden. Jedoch bilden sich diese aus den eigenen Bedürfnisse und Interessen heraus. Somit können die Jugendlichen vor der schwierigen Aufgabe stehen, diese Spannung (siehe Abbildung 4) auszubalancieren (S.29–32).

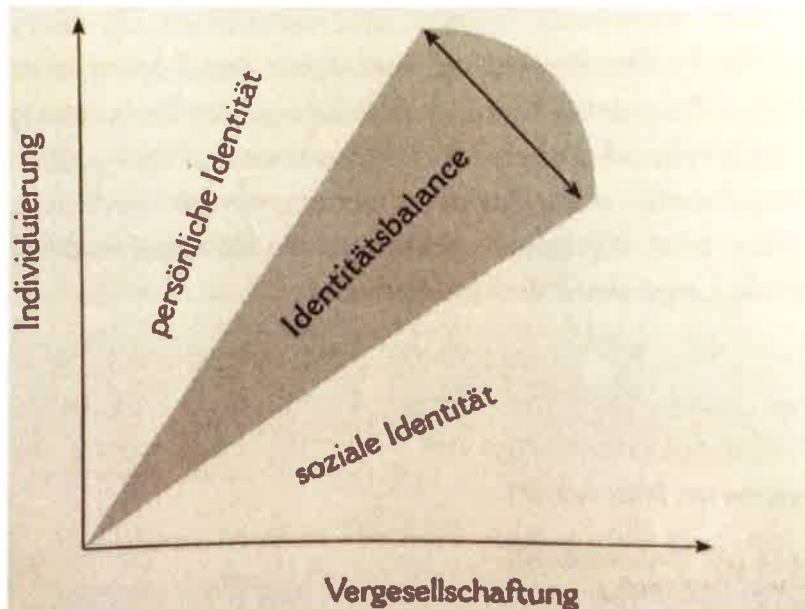


Abbildung 4: *Identität als Balanceakt*  
(Eickelpasch, 1999, S. 32)

### Erwerb von Kompetenzen

Die Wirksamkeit der Beziehungen mit Peers kann gemäss Harring et al. (2010) durchaus auf das Konzept des 'sozialen Lernens' zurückgeführt werden. Hierbei dienen Jugendliche untereinander als Modell. Somit haben Beziehungen innerhalb von Peers einen Einfluss auf den Erwerb von Sozial-, Sach- und Fachkompetenzen. Sozialkompetenzen können Fähigkeiten, Einstellungen und Fertigkeiten sein die dazu dienen, den Menschen in Kommunikations- und Interaktionssituationen handlungsfähig zu machen. Beim Erwerb von Sach- und Fachkompetenzen steht nicht primär die Beziehungsfähigkeit im Vordergrund, sondern vielmehr die peerspezifischen kognitiven Leistungsfähigkeiten, wie beispielsweise Medien- oder Sprachkompetenz (S. 9–10).

### Ein Ort für informelles Lernen

Nach Harring et al. (2010) eröffnen Peers neue Bildungs- und Sozialisationsräume für informelles Lernen, wie beispielsweise den Erwerb von sozialen Kompetenzen (S. 9). Aufbauend auf dem vorherigen Kapitel, kann die Peer Group als separater sozialer Raum angesehen werden. In diesem Sozialraum findet informelles Lernen statt. Um zu verstehen, was informelles Lernen ist und wie es sich von anderen Bildungsprozessen unterscheidet, werden die verschiedenen Bildungsprozesse erläutert. Marius Harring (2010) definiert drei Formen der Bildung (S. 27–28): Die formelle Bildung, die non-formale Bildung und das informelle Lernen.

## **Formelle Bildung**

Formelle Bildung sind Lernprozesse, die in bestimmten dafür vorgesehenen Institutionen erfolgen, wie in der Schule oder bei der Ausbildung. Formales Lernen ist zielgerichtet und mit einer bestimmten Qualifizierung verbunden.

## **Non-formale Bildung**

Im Mittelpunkt der non-formalen Bildung steht die Vermittlung von Kompetenzen und die Förderung, an gesellschaftlichen Prozessen teilzunehmen und nicht die schulische Qualifikation. Non-formale Bildungsorte unterscheiden sich im Gegensatz zu formalen Bildungsorten darin, dass sie offen sind und freiwillig genutzt werden können. Beispiele hierfür sind die Kinder- und Jugendhilfe oder Institutionen der vorschulischen Bildung.

## **Informelles Lernen**

Alle bewussten und unbewussten Lernprozesse, die abseits der strukturierten und kontrollierten Instanzen angeboten werden, sind als informelles Lernen anzusehen. Die Bildungsorte können in der Familie, in der Peer Group oder in den Medien sein.

Folglich finden Bildungsprozesse nicht nur in der Schule statt, sondern, wie durch mehrere Studien bestätigt, zum Grossteil in ausserschulischen Kontexten. Die Freizeit von Jugendlichen – und so auch die Peer Group – hat Einfluss auf den Erwerb von Wissen.

## **3.3 Die Peer Group im Heimkontext**

Der Peer Group im Heimkontext kommt grundsätzlich die gleiche Funktion zu, wie sie in Kapitel 3.3 (Die Peer Group und ihre Funktion) beschrieben wurde. Jedoch weisen gemäss Susanne Siebholz (2016) Studien darauf hin, dass die Erfahrung, als jugendliche Person in einem Erziehungsheim zu leben oder gelebt zu haben, für die betroffenen Personen bestimmte Erlebnisse mit sich bringt. Sie weist auch darauf hin, dass Heimerziehung spezifische Peer-Prozesse hervorbringt (S. 439).

Jugendliche in Heimen verbindet laut Siebholz (2016) die Tatsache, dass sie nicht in ihrer Herkunftsfamilie, sondern in einer Einrichtung leben. Zudem kommen bei einer Unterbringung in eine Heimgruppe die anderen Bewohnerinnen und Bewohner als potenzielle Peer Group hinzu.

Die Studie von Landenberger und Trost (1988) untersuchte die Beziehungen zwischen den Jugendlichen. Dabei wurde die heiminterne Peer Group der ausserhäuslichen Peer Group gegenübergestellt. Der wesentliche Unterschied bestand hierbei darin, dass sich die Arbeiterjugendsubkultur als explizite Alternative zur Familie sieht und die Heims subkultur als Familienersatz dient (S. 443).

Zudem zeigte sich in der Studie von Klose und Mozzafari (2009), dass für die Befragten mit Heimvergangenheit die Balance von Nähe und Distanz in der Peer Group aber auch mit den Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen schwer zu finden war. In Bezug auf Konflikte kamen sie zum Schluss, dass auch Verlustangst und somit die Konfliktvermeidung zum Zuge kam. Ein anderes Muster war die Konflikteskalation, die als Selbstbehauptung angesehen wurde (S. 449). Somit zeigt diese Studie auf, dass die Betroffenen mit Heimvergangenheit zwei Seiten der Konfliktaustragung kennengelernt haben. Beide Konfliktstrategien stellen jedoch keine befriedigende Lösung im Umgang mit Konflikten dar. Hier ist vor allem die Beziehung zwischen den Sozialpädagoginnen/Sozialpädagogen und den Jugendlichen relevant. Demgegenüber stehen die soziale Position und der Status für die Positionierung in der Gruppe.

Einerseits fühlten sich die ehemaligen Heimjugendlichen im Heim sicher und werteten die Zusammenarbeit mit den Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, laut der Studie von Emond (2014), als unterstützend. Andererseits waren sie sich der damit verbundenen Stigmatisierungstendenzen bewusst, was sich in Peer-Beziehungen ausserhalb des Heimkontextes widerspiegelte (S. 450).

Diese und weitere Studien machen auf verschiedene Strukturmerkmale der Heimerziehung aufmerksam. So unterscheiden sich Peer Groups in Heimen in einigen Punkten deutlich von denen in anderen Bereichen. Die zumeist nicht selbstgewählte Gruppenzugehörigkeit in dieser Unterbringung, ist eine mögliche Antwort darauf, dass Heimerziehung spezifische Peerprozesse hervorbringt.

### 3.4 Zusammenfassung

Zunächst wurde der Frage nachgegangen, was eine Peer Group ist und wie diese definiert wird. Es wurde deutlich, dass sich die konsultierte Fachliteratur in vielen Punkten einig ist. Als Peer Group wird eine Gruppe überwiegend Gleichaltriger beziehungsweise von Gleichgesinnten bezeichnet, an der sich orientiert werden kann. Die Mitglieder einer solchen Gruppe zeichnen sich nicht nur durch dasselbe Alter aus, sondern auch durch entwicklungsbedingte ähnliche Fähigkeiten, eine gemeinsame soziale Lage und gemeinsame Persönlichkeitsmerkmale. Ebenfalls wurde deutlich, dass der Peer Group verschiedene Funktionen zukommen. Eine zentrale Funktion ist die Ablösung vom Elternhaus und die Schaffung eines neuen Raumes, in dem sich die Jugendlichen neue Fähigkeiten aneignen und diese üben können. Dieser kann als ein geschützter Raum betrachtet werden, in dem die Jugendlichen altersspezifische Entwicklungsaufgaben bewältigen können. Eine weitere Funktion dient der Identitätsbildung sowie der Verinnerlichung von Werten und Normen. Die Jugendlichen machen erste Erfahrungen mit gleichberechtigten Beziehungen und können ihre Werte und Normen, die sie durch ihre Primärsozialisation erlangt haben, nun überprüfen und erweitern. Dadurch kann auch die eigene Identität entwickelt werden. Hierbei gilt es für die Jugendlichen die Balance zwischen der sozialen und der persönlichen Identität zu finden. In diesem sozialen Raum dienen Jugendliche als Modell untereinander, das als soziales Lernen verstanden werden kann. Somit haben Beziehungen innerhalb der Peer Group einen Einfluss auf den Erwerb von Sozial-, Sach- und Fachkompetenzen.

Weiter kann festgehalten werden, dass Peers soziale Bildungsräume darstellen, die nicht durch die Erwachsenen kontrolliert werden. Hier erarbeiten die Jugendlichen Wissen und Kompetenzen durch informelles Lernen. Dies ist einerseits nötig, damit die Jugendlichen ihr eigenes Weltbild kreieren können und andererseits birgt dies gleichwohl ein Risiko, wenn abweichende Wertvorstellungen erzeugt werden, die die gesellschaftlichen Normen verletzen. Obwohl Jugendliche im Heimkontext sich oft in einem, von Erwachsenen, strukturierten Rahmen bewegen, findet immer wieder informelles Lernen statt – sei es beispielsweise in der Freizeit oder bei der Mediennutzung.

In einem weiteren Schritt wurde die heiminterne Peer Group der ausserhäuslichen Peer Group gegenübergestellt. Es wurde deutlich, dass die heiminterne Peer Group spezifische Peerprozesse hervorbringt, die sich von anderen Peers unterscheiden. So wurde festgehalten, dass die heiminterne Peer Group eine höhere Solidarität aufweist, da sie sich als Not- und Schicksalsgemeinschaft sieht. Eine weitere Unterscheidung besteht darin, dass

die heiminterne Peer Group als Familienersatz dienen kann, während ausserhusliche Peers als Alternative zur Familie dienen.

Kommt es im Heimkontext mit der Peer Group oder den Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen zum Konflikt, so zeigen Jugendliche mit Heimerziehung Schwierigkeiten, die Balance zwischen Nähe und Distanz zu finden. In Bezug auf das Konfliktverhalten lassen sich zwei Strategien unterscheiden: die Konfliktvermeidung und die Konflikteskalation. Die Betroffenen pendeln zwischen den gegensätzlichen Polen von Konfliktstrategien und es fehlt ihnen den Blick für die feinen Abstufungen von Konflikten und weiteren Strategien zur Konfliktbewältigung. Die Heimjugendlichen pendeln oft zwischen zwei gegensätzlichen Konfliktstrategien.

Ob Familie, die Schule, die Medien oder die Peer Group, es gibt viele Instanzen die für die Sozialisation und Identitätsentwicklung von Jugendlichen von Bedeutung sind. Die Peer Group ist für Jugendliche, nebst der Familie und der Schule, ein weiterer zentraler Lebenspunkt. Deshalb kann zusammengefasst werden, dass Beziehungen innerhalb der Peer Group einen Einfluss auf den Erwerb von Sozial-, Sach- und Fachkompetenzen haben.



## 4. Abweichendes Verhalten

Dieses Kapitel widmet sich der Frage, was abweichendes Verhalten ist und wo sich mögliche Erklärungsansätze finden lassen. Die Schlussfolgerungen werden in der Zusammenfassung des Kapitels gezogen, wo auch die Beantwortung der Teilfrage 3 stattfindet, die im Kapitel 1.3 gestellt wurde.

In der Auseinandersetzung mit der Thematik des abweichenden Verhaltens fällt auf, dass die Fachliteratur eine Vielzahl unterschiedlicher Begriffe verwendet. Bei der Konsultation der einschlägigen Literatur werden Begriffe, wie Problemverhalten, Verhaltensauffälligkeit, abweichendes Verhalten, Dissozialität, originelles Verhalten, herausforderndes Verhalten, Verhaltensstörungen oder erziehungsschwierig aufgeführt. Diesen Eindruck bestätigen auch Albert Lingg und Georg Theunissen (2008), indem sie festhalten, dass es für den Begriff der Verhaltensauffälligkeiten mehrere Parallelbezeichnungen gibt (S. 20). Mit den einzelnen Begriffen wird auch eine Fülle von verschiedenen Verhaltensweisen beschrieben. Hierzu zählen, laut Pia Bienstein (2016), beispielsweise selbstverletzendes Verhalten, massiv störendes Verhalten, Rückzug, Ängstlichkeit, übergriffiges oder sexualisiertes Verhalten (S. 360).

Es kann festgehalten werden, dass die Begrifflichkeiten heterogen genutzt werden und nicht auf eine einzige Definition zurückgegriffen werden kann. Damit nicht mehrere Begriffe für den identischen Sachverhalt verwendet werden, wird in der vorliegenden Arbeit durchweg eine dieser Definitionen verwendet, die im Folgenden erläutert wird.

### 4.1 Definition

Eine mögliche Definition von ‚Verhaltensstörungen‘ liefert das grosse Taschenbuch von Meyers (1987). Gemäss dessen Definition sind Verhaltensstörungen eine Gruppe funktioneller, psychophysischer Störungen, die zu einer mehr- oder minderstarken Beeinträchtigung im Leistungs- und Sozialbereich führen, aber nicht primär auf körperliche Schädigungen zurückzuführen sind (S. 138).

Lingg und Theunissen (2008) beschreiben unter dem Begriff Verhaltensauffälligkeiten ein gestörtes Verhältnis zwischen Individuum und Umwelt. Die betroffene Person versucht, dies durch bestimmte Verhaltensweisen oder Ausdrucksformen zu lösen. Jedoch müssen diese Versuche von Anderen als normabweichend, erwartungswidrig, gestört oder eben auffällig wahrgenommen und bewertet werden (S. 21). Die Aussage zeigt auf, dass der Begriff weder an das Individuum noch an die Umwelt gebunden ist, sondern als ein Teil davon, der mit weiteren Teilen des Individuums oder der Umwelt agiert.

Nach Definition von Andreas Beelmann und Tobias Raabe (2007), wird unter dem Begriff des dissozialen Verhaltens eine grössere Anzahl von Problemverhaltensweisen zusammengefasst. Sie fassen die Problemverhaltensweisen in vier Gruppen zusammen: oppositionelles, aggressives, delinquentes und kriminelles Verhalten. Bei oppositionellem Verhalten besteht meist ein Problem mit der Akzeptanz von Autoritäten, das sich in unangemessenen Wut- und Ärger-Reaktionen niederschlägt. Mit aggressivem Verhalten wird eine Verhaltensweise beschrieben, die auf die Schädigung von Sachen oder Personen abzielt. Die Delinquenz dient als Sammelbegriff für abweichendes Verhalten in der Adoleszenz und beschreibt den Verstoß gegen formelle Normen, der aber nicht zwingend strafrechtliche Folgen haben muss. Dagegen ist kriminelles Verhalten ein Verhalten, das gegen Gesetze verstösst und auch strafrechtliche Folgen haben kann (S. 17).

Die internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme (ICD, englisch *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*) ist das bedeutendste, weltweit anerkannte Klassifikationssystem für medizinische Diagnosen. Es wird von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) herausgegeben und oft als internationale Klassifikation der Krankheiten bezeichnet.

In der Fassung der ICD-10 werden «Störungen des Sozialverhaltens SSV» unter dem Kapitel 5 «Verhaltens- und emotionale Störungen mit Beginn in der Kindheit und Jugend F90-98» erfasst (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, ohne Datum).

Diese werden wie folgt beschrieben:

„Störungen des Sozialverhaltens sind durch ein sich wiederholendes und anhaltendes Muster dissozialen, aggressiven und aufsässigen Verhaltens charakterisiert. Dieses Verhalten übersteigt mit seinen gröberen Verletzungen die altersentsprechenden sozialen Erwartungen. Es ist also schwerwiegender als gewöhnlicher kindischer Unfug oder jugendliche Aufmüpfigkeit. Das anhaltende Verhaltensmuster muss mindestens sechs Monate oder länger bestanden haben. Störungen des

Sozialverhaltens können auch bei anderen psychiatrischen Krankheiten auftreten, in diesen Fällen ist die zugrunde liegende Diagnose zu verwenden.

Beispiele für Verhaltensweisen, die diese Diagnose begründen, umfassen ein extremes Maß an Streiten oder Tyrannisieren, Grausamkeit gegenüber anderen Personen oder Tieren, erhebliche Destruktivität gegenüber Eigentum, Feuerlegen, Stehlen, häufiges Lügen, Schulschwänzen oder Weglaufen von zu Hause, ungewöhnlich häufige und schwere Wutausbrüche und Ungehorsam. Jedes dieser Beispiele ist bei erheblicher Ausprägung ausreichend für die Diagnose, nicht aber nur isolierte dissoziale Handlungen. “ (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, ohne Datum)

Auch wenn dieses Klassifikationssystem international so anerkannt wird, werden im Zusammenhang mit dieser Arbeit nicht diese Begrifflichkeiten gewählt. Grund hierfür ist, dass alle bereits genannten Definitionsversuche zusätzliche Begriffe wie ‘Störung’ ‘auffällig’ oder ‘dissozial’ enthalten, was zu einer Pathologisierung führen kann.

Rüdiger Peuckert (2008) versucht mit seiner Definition den Stigmatisierungstendenzen entgegenzusteuern:

„Mit **abweichendem Verhalten (auch: Devianz)** werden Verhaltensweisen bezeichnet, die gegen die in einer Gesellschaft oder einer ihrer Teilstrukturen geltenden sozialen Normen verstossen und im Falle der Entdeckung soziale Reaktionen hervorrufen, die darauf abzielen, die betreffende Person, die dieses Verhalten zeigt, zu bestrafen, zu isolieren, zu behandeln oder zu bessern.“ (S. 108)

Diese Definition ist jedoch noch zu unscharf und hebt nicht die Nuancen von abweichendem Verhalten bzw. Devianz hervor. Es gilt festzuhalten, dass der Begriff Devianz als Sammelbegriff dient. Daher wird an dieser Stelle die Definition von Benjamin Gröschl hinzugezogen, um die Abstufungen des Begriffes aufzuzeigen.

Gröschl zeigt mit seiner Darstellung (siehe Abbildung 5), dass der Begriff Devianz als Sammelbegriff dient und es verschiedene Arten von Devianzen gibt (Benjamin Gröschl, 2014).

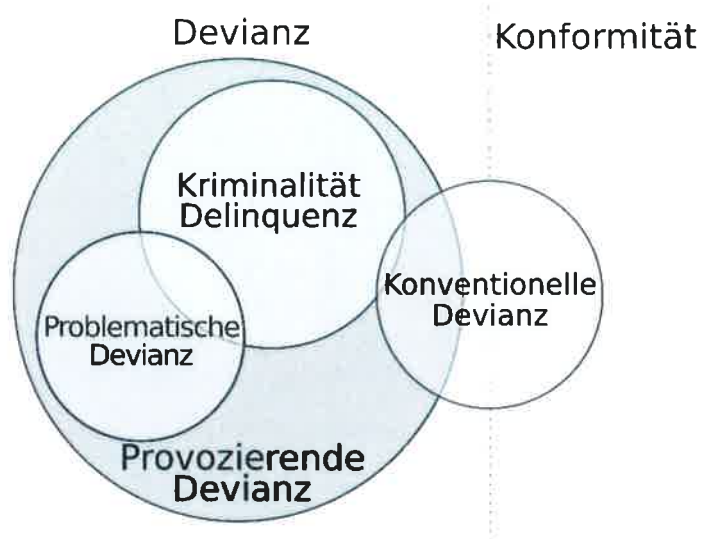


Abbildung 5: Formen der Devianz (Gröschl, 2014)

### **Konventionelle Devianz**

Als konventionelle Devianz können auffällige Kleidungsstile, ein ungewöhnliches Erscheinungsbild oder spezielle Begrüßungsrituale bezeichnet werden. Auch das Nicht-Einhalten der Pünktlichkeit bei einer privaten Verabredung kann schon als Abweichung wahrgenommen werden und fällt unter konventionelle Devianz (Benjamin Gröschl, 2014).

### **Provozierende Devianz**

Die provozierende Devianz stösst auf gesellschaftliche Ablehnung. Sie ist aber nicht per se kriminell. So können unterlassene Höflichkeitsformen wie die Nichtbeachtung gewisser gesellschaftlicher Regeln darunter gefasst werden (Benjamin Gröschl, 2014).

### **Problematische Devianz**

Krankheit, Alter, Drogenabhängigkeit oder kriminelle Handlungen können als problematische Devianz beschreiben werden. Diese rufen in der Gesellschaft besondere Gegenmassnahmen in Form von Institutionalisierung hervor (Benjamin Gröschl, 2014).

## Kriminalität

Kriminalität ist durch Rechtsnormen festgeschrieben und scheint daher einfach zu erkennen. Schwarzarbeit, Schwarzfahren oder sogenannte 'Bagatellkriminalität' gelten als Beispiele, aber auch Steuerhinterziehung kann hierzu gezählt werden. Jedoch muss festgehalten werden, dass die scheinbar klare Trennung selten trennscharf ist. Sie ist kontextabhängig. So gilt beispielsweise eine unerlaubt hohe Geschwindigkeit auf der Autobahn als unproblematische Delinquenz, während das gleiche Vergehen in einer 30 km/h-Zone eine problematische Abweichung darstellt (Benjamin Gröschl, 2014).

Aufgrund der Erläuterung von Gröschl stellt der Begriff Devianz einen Fachausdruck dar, den es zu erklären gilt. Seine Darstellung von Devianz dient als Oberbegriff, der sich wiederum aus verschiedene Devianz-Formen zusammensetzt. Daher ist es im Rahmen dieser Arbeit der beruflichen Professionalität geschuldet, den Begriff deviantes Verhalten zu verwenden. Da die ausgesuchte Fachliteratur diesen Begriff jedoch selten verwendet und stattdessen auf den Begriff abweichendes Verhalten zurückgreift, wird hier der Begriff abweichendes Verhalten verwendet. Sind jedoch gewisse Abstufungen für das Verständnis oder die sozialpädagogische Intervention nötig, kann es auch in dieser Arbeit vorkommen, dass die Begrifflichkeiten der Devianz aufgeführt werden.

## 4.2 Gemeinsamkeiten der Begriffe

Gemäss Bienstein (2016) ist abweichendes Verhalten überall dort vorzufinden, wo Regeln vorhanden sind. Die Autorin hält fest, dass die Gemeinsamkeit aller Arten abweichenden Verhaltens, die Abweichung von gesamtgesellschaftlichen dominanten Normen ist (S. 108–109). Auch Beelmann und Raabe (2007) weisen darauf hin, dass die Gemeinsamkeit dieser problematischen Verhaltensweisen, die Verletzung von altersgemässen Erwartungen, Regeln und informellen wie formellen Normen ist (S. 17) und Lingg und Theunissen (2008) sehen in diesem Zusammenhang die Abhängigkeit von Normen und Wertvorstellungen als ein zentrales Problem des Begriffes (S. 21).

Ob und welches Verhalten als problematisch gilt, hängt also von individuellen Einstellungen und von den sozialen Bewertungen ab, die im jeweiligen Bezugssystem vorherrschen.

## 4.3 Erklärungsansätze von abweichendem Verhalten

Wie beeinflussen Peers abweichendes Verhalten? Mögliche Erklärungsansätze lassen sich in der Kriminalsoziologie finden. Hierbei ist darauf hinzuweisen, dass die verschiedenen Erklärungsansätze für abweichendes Verhalten in dieser Arbeit nicht vollständig sind. Um zu veranschaulichen, wie die komplexen Themen Sozialisation und abweichendes Verhalten zusammenwirken, wird in den nächsten Kapiteln näher auf die Einflüsse der Peer Group auf abweichendes Verhalten eingegangen. Die Bandbreite der Prozesse die hierbei stattfinden können ist gross. Diesbezüglich wird auf die kriminologischen Kontrolltheorien (auch Bindungs- oder Halttheorien genannt) eingegangen. Diese Theorien zeigen auf, wie abweichendes Verhalten entstehen kann und dass es Prozesse gibt, die abweichendes Verhalten begünstigen. Im Umkehrschluss bedeutet dies aber auch, dass die gleichen Prozesse abweichendes Verhalten minimieren können.

### 4.3.1 Kriminologische Kontrolltheorien

Laut Frank Neubacher (2011) ist die Kriminologie eine internationale Sozialwissenschaft, die sich interdisziplinär zusammensetzen lässt. Denn in ihr tauschen sich, unter anderem, Rechtswissenschaftler, Soziologen, Psychologen und Erziehungswissenschaftler aus (S. 21). So beschäftigt sich die Kriminologie gemäss Ulla Törnig (2007) nicht nur mit dem Begriff Kriminalität im Sinne von Delikt, sondern auch mit abweichendem Verhalten, wie beispielsweise Schule schwänzen oder mit physischer und psychischer Aggression Äusserung in Konflikten. Nebenbei befasst sich die Kriminologie mit der Kontrolle von Kriminalität beziehungsweise abweichendem Verhalten. Sie will nicht aufklären, sondern vielmehr erklären (S. 1). Kontrolltheorien versuchen mittels psychologischer Ansätze abweichendes Verhalten zu erklären. In den folgenden Abschnitten wird deshalb auf die Theorie des inneren Halts nach Reiss sowie die Theorie des äusseren Halts nach Reckless eingegangen.

#### Theorie des inneren Halts nach Albert J. Reiss

Albert J. Reiss (1951) führt das sozial konforme Verhalten vor allem auf den Einfluss der familiären Beziehungen und der damit verbundenen Erziehung zurück. Sozialkonformes Verhalten hängt massgeblich von einer intakten familiären Erziehung ab. Also ergibt sich aus dem Umkehrschluss, dass abweichendes Verhalten mit der Familie als Sozialisationsinstanz zu tun hat. Es ist den Eltern oder Erziehungsberechtigten nicht genügend gut gelungen, ihrem Kind in der primären Sozialisation die soziale Rolle zu vermitteln. Somit steigt die Spannung zwischen der sozialen und der persönlichen Identität. Für die Kinder, die zu

Jugendlichen heranwachsen, wird es somit schwieriger, diese Spannung auszubalancieren. Denn sie haben nicht gelernt die soziale Identität (Vergesellschaftung) mit der persönlichen Identität (Individuierung) in Einklang zu bringen. Es fehlt der innere Halt, um äusseren Einflüssen (kriminelle Versuchungen oder Drogenkonsum) zu widerstehen. Somit steigt die Wahrscheinlichkeit von abweichendem Verhalten (Jörg-Michael Klös, 2004).

### **Theorie des äusseren Halts nach Walter C. Reckless**

Walter C. Reckless (1961) erweiterte die Theorie des inneren Halts durch die Ergänzung des äusseren Halts. Unter äusserem Halt werden alle formellen und informellen Kontrollinstanzen verstanden, die Betreuung oder Aufsicht leisten. Hierunter werden beispielsweise die Erziehungsberechtigten, die Peers oder die Schule gefasst. Somit haben Jugendliche nebst dem inneren Schutz, den sie durch die Primärsozialisation erfuhren, auch einen äusseren Schutz durch die Betreuung der Kontrollinstanzen, wie Eltern oder der Schule. Zu den inneren Schutzfaktoren können beispielsweise ein hohes Selbstwertgefühl, ein stabiles Selbstbewusstsein und eine hohe Frustrationstoleranz gezählt werden. Als äussere Schutzfaktoren können Familien oder Peers dienen, die von der Gesellschaft akzeptierte Werte vermitteln. Fehlt es am äusseren Halt, kann der innere Halt abweichende Handlungen verhindern. Auch umgekehrt kann das der Fall sein: fehlt innerer Halt, kann der äussere Halt abweichendes Verhalten verhindern. Fehlen dagegen äußerer und innerer Halt, ist abweichendes Verhalten wahrscheinlich (Jörg-Michael Klös, 2004).

### ***Verknüpfung mit ausgewählten Theorieansätzen***

Gestützt auf den im vorherigen Abschnitt aufgeführten Theorien kann festgehalten werden, dass abweichendes Verhalten mit der Sozialisation zusammenhängt, wie im Kapitel 2.1 (Sozialisation in der Lebensphase Jugend) beschrieben. Jugendliche, die in Erziehungsheimen platziert werden, kommen oft aus Familien, in denen ein krisenhafter Alltag Realität ist. Oftmals hat bereits eine problematische Vorgeschichte stattgefunden, bevor sie platziert wurden. Wird eine jugendliche Person im Erziehungsheim platziert, so kann davon ausgegangen werden, dass es aktuell oder in der Vergangenheit im Zuge der Sozialisation an innerem oder/und äusserem Halt gefehlt hat und diese Umstände abweichendes Verhalten begünstigt haben.

### 4.3.2 Lerntheoretische Ansätze

Lerntheoretische Ansätze versuchen mittels sozialpsychologischer Ansätze, die sich auf das Individuum beziehen, abweichendes Verhalten zu erklären. Es wird auf die Theorie der differentiellen Assoziation nach Sutherland sowie der differentiellen Identifikation nach Glaser eingegangen.

#### Theorie der differentiellen Assoziation nach Edwin H. Sutherland

Bernd Dollinger und Jürgen Raithel (2006) heben die Theorie von Sutherland hervor, da sie die erste ihrer Art war und andere dazugekommene Theorien sich auf diese Theorie beziehen. Die differentielle Assoziation geht davon aus, dass abweichendes Verhalten in Interaktionen mit Personen erlernt wird. Daher wird sie auch die Theorie der differentiellen Kontakte genannt (S. 45). Zwar haben gemäss Michael Bock (2007) Personen, im aktuellen Fall die Jugendlichen, Kontakte sowohl zu Personen mit abweichendem als auch zu Personen mit angepasstem Verhalten, jedoch werden das abweichende Verhaltensmuster und die damit verbundenen Einstellungen vom Individuum als positiv wahrgenommen (S. 50–51).

So trifft Sutherland die Aussage, dass kriminelles Verhalten gelernt wird. Das Erlernen krimineller Einstellungen, Motive und Definitionen wird also umso wahrscheinlicher, je mehr Kontakte zu Personen und Gruppen bestehen, die Gesetze übertreten, und je weniger Kontakt zu Personen und Gruppen besteht, die regelkonform leben (siehe Abbildung 6).

Gemäss Dollinger und Raithel (2006) formulierte Sutherland neun Thesen von Ursachen und Prozessen, die zu abweichendem Verhalten führen können (S. 45–47):

1. Kriminelles Verhalten ist erlernt. Hier wird darauf verwiesen, dass abweichendes Verhalten nicht per se vererbt ist, sondern Übung erfordert.
2. Kriminelles Verhalten wird in Interaktion mit anderen Personen in einem Kommunikationsprozess erlernt. Dies umfasst auch die non-verbale und symbolische Interaktion.
3. Die Lernprozesse finden primär in kleinen und intimen Gruppen statt. Hier verweist Sutherland darauf, dass die Peer Group besonders relevant ist.
4. Das Lernen krimineller Verhaltensweisen schließt das Erlernen von Techniken zur Ausübung eines Verbrechens sowie spezifische kriminelle Motive, Rationalisierungen und Einstellungen mit ein.
5. Indem Gesetze positiv oder negativ definiert werden, wird diese spezifische Richtung von Motiven und Trieben gelernt.



6. Eine Person zeigt abweichendes Verhalten, wenn die Einstellung der Normverletzung als positiv erachtet und die Einhaltung der Normen als negativ beurteilt wird. Dies ist eigentlich der Kern der differentiellen Assoziation. Hier entscheidet der Kontakt darüber, ob eine Person schlussendlich kriminell wird oder nicht.
7. Differentielle Kontakte variieren nach Häufigkeit, Dauer, Priorität und Intensität. Je höher die Frequenz der Kontakte, desto wahrscheinlicher ist konformes oder abweichendes Verhalten.
8. Der Prozess, in dem kriminelles Verhalten erlernt wird, umfasst alle Mechanismen, die bei jedem anderen Lernprozess auch beteiligt sind.
9. Obwohl kriminelles Verhalten ein Ausdruck genereller Bedürfnisse und Werte ist, wird es nicht durch diese erklärt. Auch nicht-kriminelles Verhalten kann nämlich aus genau denselben Werten und Bedürfnissen folgern. Beispielsweise ist es bekannt, dass Taschendiebe stehlen, um sich Geld zu beschaffen. Jedoch hat auch eine nicht kriminelle erwerbstätige Person das Bedürfnis Geld zu erlangen. Also kann das Bedürfnis nach Geld alleine nicht das Verhalten des Taschendiebes erklären.

Folglich können auch coercive Konfliktstrategien erlernt werden, wenn die Einstellungen, die diese Strategie begünstigen, als positiv gewertet werden. Daher kann durchaus das hier beschriebene kriminelle Verhalten durch den Begriff der Coersion ersetzt werden.

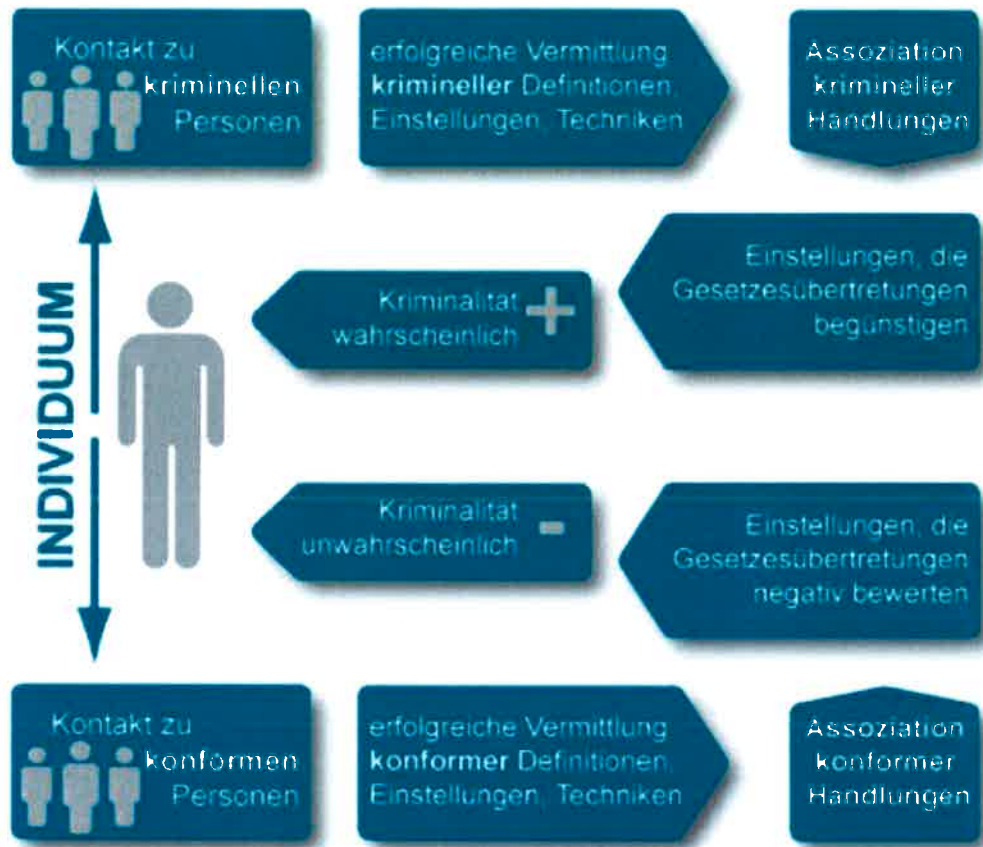


Abbildung 6: Sutherlands Theorie der differentiellen Assoziation (Christian Wickert, 2018)

### Theorie der differentiellen Identifikation nach Daniel Glaser

Mit der Theorie der differentiellen Identifikation erweiterte Daniel Glaser die Theorie von Sutherland. So halten Dollinger und Raithel fest (2006), dass es nicht generell die Kontakte zu Personen oder Gruppen sind, die ein abweichendes Verhalten bewirken, sondern dass es innerhalb von Gruppen Personen gibt, mit denen sich die bestimmte Person identifiziert. Diese Person soll als Vorbild für eigene Motive dienen (S. 49).

### Verknüpfung mit ausgewählten Theorieansätzen

Vereinfacht kann gesagt werden, dass die Verhaltensweisen modellhaft (siehe Abbildung 6) erlernt werden, die unter Kapitel 3.3 «Die Peer Group und ihre Funktion» beschrieben worden sind.

## Die Subkulturtheorie

Eine weitere Erklärung von abweichendem Verhalten ist laut Dollinger und Raithel (2006) die Subkulturtheorie. Gemäss dieser Theorie haben die in einer Gesellschaft vorherrschenden Normen und Werte nicht für alle die gleiche Bedeutung. Demnach können in den verschiedenen Subsystemen auch Normen und Werte gelten, die in Widerspruch zu den in der Gesellschaft vorherrschenden Normen und Werte stehen. Das Befolgen der Werte und Normen der Subkultur wird im Subsystem zwar als konform angesehen, jedoch gemessen an den vorherrschenden gesamtgesellschaftlichen Normen und Werte als abweichend wahrgenommen (S. 92).

Subkulturen sind als Reaktionen auf Anpassungsprobleme zu verstehen, die aus ungleichen gesellschaftlichen Lagen entstehen können. Sie entstehen, wenn Menschen sich mit dem vorherrschenden Normen- und Wertesystem nicht identifizieren können und es für besser befinden, abweichend zu handeln (Cohen, 1957; zit. in Siegfried Lamnek, 2007, S. 157–166).

## Der Labeling Approach

Den Labeling Approach beschreibt Karl-Ludwig Kunz (2011) als einen Zuschreibungsprozess, bei dem das Individuum in eine Rolle gedrängt wird. Durch die Definierung und Anwendung der gesellschaftlichen Normen und Werte gilt ein Verhalten als 'normal' oder als abweichend. Abweichendes Verhalten ist also eine Definitionsfrage. Durch die Normsetzung in der Gesellschaft, wird die Zahl der als konform geltenden Verhaltensweisen eingeschränkt.

Aus Mangel an konformen Verhaltensweisen sucht die gelabelte Person in abweichend definierten Verhaltensweisen einen Ausweg. Das Selbstbild stimmt nicht mehr mit dem Fremdbild überein. Deshalb passt die Person das Selbstbild dem Fremdbild an und übernimmt die zugeschriebene, abweichende Rolle (S. 162–163).

Siegfried Lamnek (2007) beschreibt hierfür folgenden Vorgang (S. 224–225):

1. Die Normsetzung ist die erste Voraussetzung für die Klassifikation von abweichendem Verhalten.
2. Durch die Anwendung von Normen wird Verhalten als abweichend oder konform wahrgenommen.
3. Daraus resultieren Definitions- und Zuschreibungsprozesse für abweichendes Verhalten.

4. Normen werden von oben gesetzt und angewendet. Es entsteht ein sozialstrukturelles Machtgefälle.
5. Durch die Normanwendung wird dem Individuum ein bestimmter Spielraum bezüglich seines Verhaltens gesetzt.
6. Mangelt es an konformen Verhaltensweisen, so sucht das Individuum einen Ausweg in abweichendem Verhalten. Dies führt zu sekundär abweichendem Verhalten.
7. Daraus bilden sich abweichende Selbstdefinitionen, die zu einer Identität führen, die zur Übernahme der zugeschriebenen Rolle angenommen werden.

Grafisch lässt sich dies folgendermassen darstellen (siehe Abbildung 7):

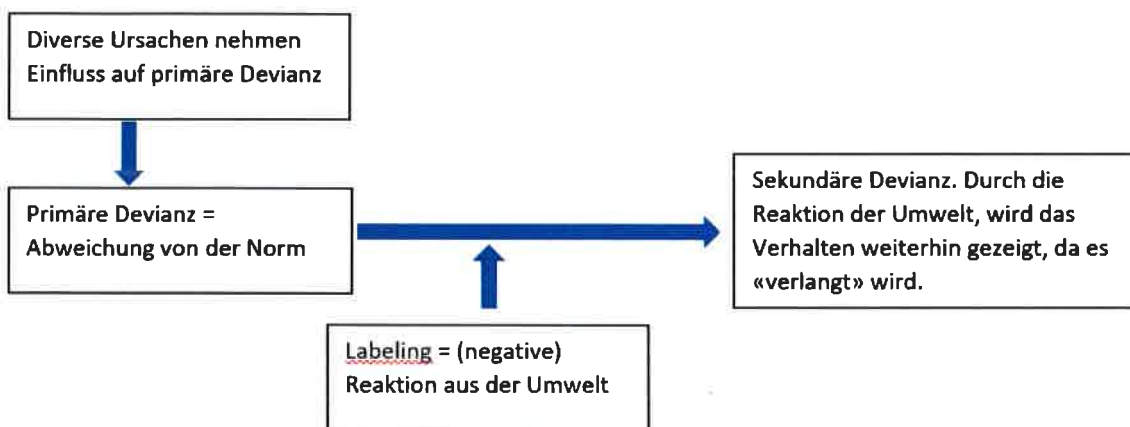


Abbildung 7: Prozess des Labeling Approach (eigene Darstellung)

## 4.4 Zusammenfassung

Dieses Kapitel widmete sich der Frage, was abweichendes Verhalten ist und wo sich mögliche Erklärungsansätze finden lassen.

Unter abweichendem Verhalten sind Verhaltensweisen, Handlungen und Einstellungen zu verstehen, die nicht mit den gesellschaftlichen Normen und Werten übereinstimmen. Coersion als Konfliktstrategie lässt sich als Teilbereich von abweichendem Verhalten einordnen. Jugendliche mit abweichendem Verhalten verletzen mit der Durchsetzung dieser Konfliktstrategie die gesellschaftlichen und öffentlichen Normen, Werte, Erwartungen und Regeln. Die Gesellschaft entscheidet, ob und welches Verhalten als problematisch gilt. Denn in jedem System gelten Werte und Normen, die bei Nicht-Einhaltung entsprechend sanktioniert werden.

In der Auseinandersetzung mit dem Begriff fiel auf, dass die Fachliteratur eine Vielzahl unterschiedlicher Begriffe verwendet. Obwohl diese Arbeit den Begriff des abweichenden Verhaltens verwendet gilt es festzuhalten, dass diese Definition unscharf ist und nicht in die einzelnen Nuancen von abweichendem Verhalten unterscheidet. Mit dem Begriff der Devianz und dessen genauerer Auseinandersetzung wurde dieser Sache Rechnung getragen. Somit kann am Ende dieses Kapitels festgehalten werden, dass zwischen konventioneller Devianz, provozierender Devianz, problematischer Devianz und Kriminalität unterschieden werden kann. Denn die genaue Verortung der Begrifflichkeiten und der Umgang damit sollte für Fachpersonen der Sozialen Arbeit als nötig erachtet werden, um daraus die richtigen Schlüsse zu ziehen, die passenden Massnahmen zu planen und entsprechende Unterstützung anbieten zu können.

Ob und welches Verhalten als problematisch gilt, hängt von individuellen Einstellungen und von den sozialen Bewertungen ab, die im jeweiligen Bezugssystem vorherrschen. Folglich kann die Erklärung für abweichendes Verhalten nicht alleine auf das Individuum zurückgeführt werden. Dies soll das Bewusstsein der Fachpersonen der Sozialen Arbeit insoweit fördern, dass diese erkennen, dass abweichendes Verhalten in Relation mit dem vorherrschenden System steht. Weiter soll die Auswahl der hier dargestellten Erklärungsansätze den zukünftigen Berufskolleginnen und Berufskollegen verdeutlichen, dass die erwähnten Theorien abweichendes Verhalten begünstigen oder verringern können. Diese Prozesse können aber auch von aussen durch sozialpädagogische Fachkräfte im Rahmen der individuellen oder institutionellen Möglichkeiten beeinflusst werden.

Weiter wurde auf mögliche Erklärungsansätze für abweichendes Verhalten eingegangen. Mittels der Kriminalsoziologie wurde herausgearbeitet, dass die Familie (Theorie des inneren Halts), die Persönlichkeit (Theorie des inneren und äusseren Halts) und das Milieu (Subkulturtheorie) aus dem die Jugendlichen stammen, Einfluss auf abweichendes Verhalten haben können. Bei der Verknüpfung von Coersion als Teilbereich von abweichendem Verhalten konnte weiter aufgezeigt werden, dass Peers als Faktor (Theorie der differentiellen Assoziation sowie Theorie der differentiellen Identifikation) die Jugendlichen beeinflussen können. Weitere Recherchen ergaben, dass abweichendes Verhalten nicht alleine auf das Individuum zurückzuführen ist, sondern durch ein Zusammenspiel von äusseren und inneren Faktoren zustande kommen kann (Labeling Approach).

Um zu veranschaulichen, wie die komplexen Themen Sozialisation und abweichendes Verhalten zusammenwirken, wurde näher auf den Einflussfaktor der Peer Group eingegangen. Die Bandbreite der Prozesse die hierbei stattfinden können ist gross. Deshalb muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die verschiedenen Erklärungsansätze für abweichendes Verhalten, die hier beschrieben worden sind, nicht vollständig sind. Die Auflistung weiterer Erklärungsansätze wäre über den Rahmen dieser Bachelorarbeit hinaus gegangen.

## 5. Konflikte und ihre Bedeutung

Aus den bereits beschriebenen Prozessen über die Entstehung abweichenden Verhaltens und dessen Festigung, können nun Konflikte entstehen. Diese Konflikte werden zwischen dem Individuum und seiner Umwelt ausgetragen. Es gibt eine Vielzahl an Möglichkeiten, Konflikte auszutragen. Die Art und Weise wie diese ausgetragen werden, ist hierbei entscheidend.

Friedrich Glasl (2013) unterscheidet bei der Definition den sozialen Konflikt und den intrapersonellen Konflikt. Der intrapersonelle Konflikt ist ein Konflikt, der sich im Individuum selbst abspielt (S. 13–16). Glasl hält zudem fest, dass ein sozialer Konflikt eine Interaktion zwischen Individuen, Gruppen oder Organisationen ist, wobei mindestens eine Partei eine Unvereinbarkeit durch die andere Partei im Denken, Fühlen oder Wollen wahrnimmt und so eventuell in der Ausübung der Interaktion beeinträchtigt wird (ebd.). Die Wahrnehmung alleine reicht laut Glasl (2013) nicht aus, um von einem sozialen Konflikt sprechen zu können. Hier spricht er von einer Unvereinbarkeit. Es ist Ausschlaggebend, dass eine beteiligte Partei das Gefühl hat, sie könne ihre Absichten nicht ausführen, weil sie von der anderen Partei daran gehindert wird. Erst dann besteht ein sozialer Konflikt (S. 17–19).

### 5.1 Sinn von Konflikten

In einem weiteren Schritt soll die Sinnhaftigkeit von Konflikten dargelegt werden. Es gilt den Blick für die positiven Aspekte von Konflikten freizulegen. Gerhard Schwarz (1990) weist darauf hin, dass die menschliche Logik bei Widersprüchen verlangt, welcher Aspekt der richtige und welcher der falsche ist. Diese Logik ist zwar einseitig, jedoch ermöglicht sie Zusammenhänge zu schaffen. Dennoch bleiben durch diese Einseitigkeit dabei Zusammenhänge mit anderen Bereichen verschlossen. Begreift eine Person in einem Konflikt nur die eine Seite der Beteiligten, so solle sie sich laut Schwarz bemühen, auch die andere Seite zu analysieren. Nur wenn die widersprüchlichen Aspekte einer Sache gleichzeitig berücksichtigt werden, resultiert daraus die Wahrheit (S. 13–14).

Trotz, dass Konflikte im Allgemeinen als negativ angesehen werden, ist laut Schwarz (1990) der Umgang mit Konflikten relevant. So sollen Schwarz zufolge Konflikte zur Sprache gebracht und ausgetragen werden, denn würden sie vermeiden werden, würden sie immer wieder auftreten (S.18). Konflikte können trennende und vereinigende Funktionen haben, worauf im Folgenden eingegangen werden soll.

### **Konflikte heben Unterschiede hervor**

Der Sinn von Konflikten kann gemäss Gerhard Schwarz (2010) darin bestehen, die in Gruppen vorhandenen Differenzen zu erfassen. Somit kann ein Konflikt Unterschiede deutlich machen. Diese müssen zugelassen und bearbeitet werden (S. 16–20).

### **Konflikte stellen Einheitlichkeit her**

Konflikte in Gruppen schaffen, so Schwarz (2010), auch eine dynamische Komponente. Mittels Konflikten werden Unterschiede zwischen den einzelnen Personen aufgezeigt. So kann es dazu kommen, dass einzelne oder einige Gruppenmitglieder exponiert werden und ihnen eine Aussenseiterposition zugeschrieben wird, was wiederum den Gruppenzusammenhalt fördert. Auf den ersten Blick scheint dies widersprüchlich zu sein. Doch durch das Exponieren einzelner Personen und dadurch, dass deren Handlungen oder Einstellungen als andersartig definiert werden, festigt sich die Gruppe. Dies darf aber nicht als abgeschlossener Prozess verstanden werden, denn im Zuge einer konstruktiven Konfliktbearbeitung können diese Personen wieder in die Gruppe integriert werden. In diesem Sinne tragen Konflikte nicht nur zur Überwindung von Unterschieden in Gruppen bei sondern können auch die für den Erhalt einer Gruppe notwendige Kontinuität herstellen (S. 20–22).

### **Konflikte erzeugen Komplexität**

Durch Auseinandersetzungen während eines Konfliktes können Schwarz (2010) zufolge individuelle Bedürfnisse und Interessen hervortreten. Hier liegt der Sinn darin, Bedürfnisse zu erfassen und diese zu differenzieren. Denn sobald individuelle Bedürfnisse zu sehr eingeschränkt werden, wird gegen das vorherrschende System rebelliert. Diese Aushandlungsprozesse erlauben es, mehrere Ansichten gleichzeitig zu berücksichtigen. Durch Konflikte wird Gemeinsamkeit erreicht. Individualität und Eigeninitiative müssen berücksichtigt werden und sind bei der Konfliktbearbeitung unumgänglich. Wenn aber die Individualität zu stark betont wird, besteht die Gefahr, dass gesellschaftliche Funktionen wie Solidarität und Interessen des Gemeinwesens in den Hintergrund gedrängt werden. Dies zeigt auf, dass Individualität und Gesellschaft in Wechselbeziehung zueinanderstehen (S. 22–24). Es gilt, einen gemeinsamen Nenner für individuelle und gesellschaftliche Wünsche zu finden.



## Konflikte garantieren Veränderungen

Schwarz (2010) hält fest, dass in der Geschichte der Menschheit viele bedeutsame Veränderungen auf der Basis konfliktreicher Auseinandersetzungen (Rebellionen, Aufstände etc.) gemacht wurden. Besonders dann, wenn es um das Finden von Identität oder um Emanzipations- bzw. Ablösungsprozesse beim Einzelnen oder in Gruppen geht, treten Konflikte auf. Es zeigt sich, dass der Sinn von Konflikten für die Weiterentwicklung von Gruppen und Organisationen eine große Bedeutung hat. Veränderungen haben zumeist Konflikte als Ursache (S. 26–28).

## Konflikte erhalten das Bestehende

Der Sinn von Konflikten liegt auch im Erhalten des Bestehenden. Konflikte schaffen hier Stabilität, indem sich eine Gruppe von anderen abgrenzt oder andere ausstösst. Durch die Konzentration auf bestimmte Normen, Handlungen oder Einstellungen, die als 'Böses' festgemacht werden, kann das Bestehende stabilisiert werden (S. 32–34).

## 5.2 Coersive Konfliktstrategie als Risiko

Um zu verstehen warum Coersion ein Risiko darstellt ist es hilfreich, die Coersion in das Phasenmodell der Eskalation (siehe Abbildung 8) von Glasl einzubetten.

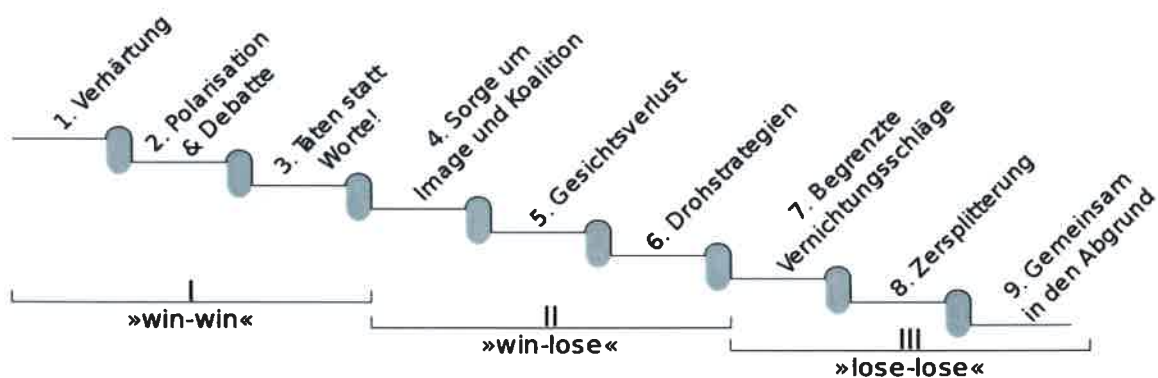


Abbildung 8: Phasenmodell der Eskalation (Glasl, 2010, S. 234)

Kurt Spillmann und Kati Spillmann (1989) beschreiben, was in den einzelnen Phasen des Eskalationsprozesses vorgeht (S. 25–29):

**Eskalationsstufe 1:** Hier führen gegensätzliche Erwartungen oder Bedürfnisse zum Konflikt. Die Beteiligten erkennen die zwischenmenschlichen Spannungen und versuchen sich kooperativ zu verhalten, um eine sachbezogene Lösung zu finden. Sie bemühen sich, durch Perspektivenübernahme und Empathie den Konflikt zu lösen. Diese Stufe kommt oft im Alltag vor.

**Eskalationsstufe 2:** Hier beginnen die eigenen Anliegen zu dominieren. Die Aufnahme von differenzierten oder sachbezogenen Informationen wird zugunsten der eigenen Argumente eingeschränkt. Es wird versucht, die Gegenseite mittels Logik, Verstand und der Erweiterung neuer Zusammenhänge zu überzeugen. Die Beteiligten schwanken zwischen Kooperation und Konflikt. Es wird immer wie verlockender, die Position zu stärken und die Ebene der Diskussion zu verlassen, um in die Handlung zu gehen. Geschieht dies, ist die Eskalationsstufe 3 erreicht.

**Eskalationsstufe 3:** Die Hoffnungen werden nun auf aktives Handeln gesetzt; die Beteiligten tun jetzt, worüber sie vorher zu debattieren versuchten. Sobald Handlungen getätigt werden, wächst bei den Beteiligten die Angst, dass der gemeinsame Nenner für eine Lösung verloren geht. Beide Konfliktparteien erwarten, dass die Gegenpartei durch Druck und Entschlossenheit nachgibt. Unterschiedliche Wahrnehmungen und Meinungen des Konfliktes werden nun immer weniger geduldet. Dies macht die Beteiligten zu Mitläufern, denn sich gegen den Druck aufzulehnen ist schwierig, weil dies mit Zuwendungsentzug, Verlassenheits- und Verlustängsten verbunden ist. Somit wird die Meinung vereinheitlicht und die sachbezogene, objektive Sicht auf den Konflikt wird einer reduzierten emotionalen Darstellung geopfert. Die Gegenpartei wird stereotypisiert und die negativen Charakterisierungen des Gegenübers treten in den Fokus. Diese andauernde Spannung hat einerseits zur Folge, dass die Bereitschaft zur Lösung mehr und mehr verschwindet und andererseits wird die innere Spannung mittels Handlungen abgebaut. Dies steigert sich bis 'das Fass voll ist' und die Bereitschaft zur Lösung gänzlich verschwindet.

**Eskalationsstufe 4:** Die Beteiligten der Eskalationsstufe 4 sind nicht mehr bereit, die Gedanken, Gefühle oder Perspektive des Gegenübers zu erschliessen und zu berücksichtigen. Es dominiert das 'Schwarz-Weiss-Sehen'. Jeder der nicht gleich denkt, handelt oder die gleiche Perspektive einnimmt, ist bedrohlich und wird abgelehnt. Bereits hier ist ein ernstzunehmendes Indiz für eine Eskalation wahrzunehmen. Der Abstand unter den Beteiligten sowie die gegenseitige negative Zuschreibung nehmen zu. Hier nehmen die Parteien wahr, dass sie von der Gegenseite in bestimmte Rollen gedrängt werden. Da diese Zuschreibung nicht ihrem eigenen Bild von sich entspricht, kann es geschehen, dass die Parteien sich provoziert fühlen. Beide Seiten provozieren und bekämpfen gleichzeitig ein

bestimmtes Verhalten der Gegenpartei. Kann der Konflikt auf dieser Stufe nicht gestoppt werden, erreicht die Eskalation eine Intensivierung. Dies geschieht dadurch, dass eine Seite eine Handlung begeht oder zu begehen droht, die von der Gegenseite als Kränkung, als 'Gesichtsverlust' erlebt wird, auf den sie sich entsprechend zu reagieren gezwungen fühlt.

**Eskalationsstufe 5:** Auf der Eskalationsstufe fünf geht es um Werte und Überzeugungen, die als heilig gelten und unantastbar scheinen. Das ganze Selbst- und Weltbild wird in den Konflikt hineingezogen. Das bedeutet, dass eigene Perspektiven und Bewertungen verschwinden und nur noch ein gemeinsames, geteiltes Bild hochgehalten wird. Die Wahrnehmung der Gegenseite wird zum Feindbild. Die emotionale Einordnung des Gegenübers erfolgt als fremd, bedrohlich und böse.

**Eskalationsstufe 6:** Die Beteiligten streben nach Kontrolle der Gesamtsituation. Die angebliche Erreichung der Kontrolle ist gekennzeichnet durch Drohungen und Angstprovokationen. Dieses Verhalten demonstriert der bedrohten Seite wiederum, dass sie mit der Zuschreibung der Aggressivität des Drohenden Recht hatte und beginnt ebenfalls zu provozieren.

**Eskalationsstufe 7 und 8:** Um glaubwürdig zu bleiben und die Gegenpartei von einem Gewaltakt abzuhalten, sehen sich die Beteiligten gezwungen, selbst Gewaltakte zu unternehmen. Das Unterstützersystem des Gegners soll mit Vernichtungsaktionen zerstört werden.

**Eskalationsstufe 9:** Der Feind wird als Sachobjekt entwertet. Damit schwinden nebst der Gemeinsamkeit, auch alle menschlichen Normen und Skrupel. Die emotionalen und kognitiven Kompetenzen wie Empathie, Perspektivenübernahme, Respekt, Toleranz und Kooperation werden demontiert. Ab hier wird die eigene Vernichtung mit einkalkuliert, um den Gegner zu besiegen.

Bei der Coersion werden aggressive Strategien verfolgt. Mittels verbaler oder physischer Aggression, versuchen die Personen ihre Interessen durchzusetzen. Wird diese Definition verwendet, so kann festgestellt werden, dass coersives Verhalten im Phasenmodell nach Glasl ab der Eskalationsstufe 6 in Erscheinung tritt. Dies zeigt auf, dass coersive Konfliktstrategien ein hohes Risiko an Eskalation in sich bergen. Deshalb ist es von Bedeutung, Coersion in konstruktive Konfliktstrategien umzuwandeln.

## 5.3 Zusammenfassung

Zunächst wurde definiert, was ein Konflikt ist und wie er entstehen kann. Meistens werden Konflikte als negativ wahrgenommen. Dabei sind Konflikte an und für sich nichts Schlechtes. Entscheidend die Betrachtungsweise. Konflikte können durchaus positive Aspekte beinhalten, denn durch sie werden verschiedene Situationen neu gewichtet. Sie beinhalten Funktionen die bestimmte Zwecke erfüllen. Es gilt den Blick frei zu legen, um den tieferen Sinn von Konflikten zu verstehen.

Jedoch ist die Art und Weise wie ein Konflikt ausgetragen wird entscheidend. Bei der Coersion werden aggressive Strategien verfolgt. Mittels verbaler Aggression oder physischer Aggression versuchen die Personen ihre Interessen durchzusetzen. Somit kann Coersion als Entwicklung von Gewalt angesehen werden, die unter anderem in Gewalttaten enden kann. Die Einbettung der Coersion als Konfliktstrategie ins Phasenmodell der Eskalation zeigte auf, dass dieses Verhalten ein hohes Risiko an Eskalation in sich birgt. Die einzelnen Stufen des Phasenmodells wurden erläutert und es zeigte sich, je höher die Stufe desto wahrscheinlicher kommt eine Eskalation zustande. Nun liegt es an den Professionellen der Sozialen Arbeit, entsprechende Lösungswege in Zusammenarbeit mit den Jugendlichen zu suchen und anzuwenden. Es gilt andere Konfliktstrategien zu suchen und einzuüben, damit die Jugendlichen gegenwärtig und in Zukunft die gesellschaftlichen Erwartungen, Regeln und informellen wie formellen Normen nicht verletzen.

## 6. Sozialpädagogische Strategien im Umgang mit Konflikten in Gruppen

In diesem Kapitel wird die Sozialpädagogik als Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit aufgeführt. Es soll aufgezeigt werden, wie der sozialpädagogische Rahmen für Konflikte aussehen kann, damit überhaupt mit den Jugendlichen gearbeitet werden kann. Im Anschluss werden Handlungsansätze und Methoden zum Umgang mit Konflikten in Gruppen dargestellt. Abschliessend erfolgt die Zusammenfassung des Kapitels.

### 6.1 Sozialpädagogik

#### 6.1.1 Definition

avenirsocial spricht nicht von einer spezifischen Definition der Sozialpädagogik. Vielmehr spricht sie von einem Berufsbild der professionellen Sozialen Arbeit. Dieses umfasst die Berufsgruppen Sozialarbeit, Sozialpädagogik, soziokulturelle Animation, Kindererziehung und sozialpädagogische Werkstattleitung (avenirsocial 2014). Allerdings werden die Definitionen von avenirsocial für alle Berufsgruppen der Sozialen Arbeit sehr allgemein gehalten. Das offizielle schweizerische Informationsportal der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung bietet hier eine detailliertere Definition der Sozialpädagogik und den damit verbundenen Tätigkeiten. Es führt hierzu Folgendes auf:

„Sozialpädagogen FH [sic!] sind dort tätig, wo Menschen ausgegrenzt oder in ihren sozialen Entwicklungschancen eingeschränkt sind. Dies kann vielfältige Ursachen haben, zum Beispiel Behinderung, Sucht, Straffälligkeit, Erwerbslosigkeit, Obdachlosigkeit oder eine schwierige familiäre Situation. Die Berufsleute begleiten betroffene Menschen bei der Bewältigung und Gestaltung von Alltag und Freizeit.

Sozialpädagoginnen FH [sic!] arbeiten meist in stationären oder teilstationären sozialen Einrichtungen wie Heimen, Wohngemeinschaften, Werkstätten, Tageskliniken, Notschlafstellen oder im Straf- und Massnahmenvollzug. Sie begleiten und unterstützen Menschen, die kurz- oder längerfristig nicht in der Lage sind, ihr Leben alleine zu bewältigen. Teilweise arbeiten sie auch im ambulanten Bereich, zum Beispiel in der sozialpädagogischen Familienbegleitung oder in Kriseninterventionsprojekten.

Sozialpädagogen FH [sic!] fördern die persönliche Entwicklung ihrer Klientel und deren Integration in ein funktionierendes soziales Umfeld. Personen, die von gesellschaftlichem Ausschluss bedroht sind, unterstützen sie bei der Alltagsbewältigung. Sie strukturieren und gestalten gemeinsam Tagesablauf, Alltag und Freizeit. Bei gemeinsamen Tätigkeiten wie Spielen, Lernen, Kochen oder Haushalten fördern sie Eigenverantwortung, Selbstvertrauen und Regel konformes Verhalten. In Gesprächen besprechen sie Konflikte und reflektieren Entwicklungen.

Sozialpädagoginnen FH [sic!] übernehmen auch Leitungsfunktionen in sozialen Institutionen. Sie führen Teams, planen Arbeitsabläufe und sind verantwortlich für Finanzen, Öffentlichkeitsarbeit, Qualitätssicherung, Weiterentwicklung der Institution sowie für die Vernetzung mit anderen Stellen und Fachleuten.

In Projekten beschäftigen sich Sozialpädagogen FH [sic!] zudem mit diversen sozialpädagogischen und sozialpolitischen Fragen. Sie untersuchen interne Strukturen und Prozesse oder organisieren Präventions- und Informationskampagnen. “ (offizielles schweizerische Informationsportal der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung, 2018)

## **6.2 Sozialpädagogische Zugänge zu abweichendem Verhalten**

Die Sozialpädagogik wird laut Sven Huber und Sascha Schierz (2015) von den gesellschaftlichen Akteuren mit der Aufgabe der Resozialisierung, der Reintegration und Hilfe verknüpft. Des Weiteren soll sie einen Zugang zu Menschen mit abweichendem Verhalten und den damit verbundenen Biografien schaffen. So sollen die Probleme erfasst und das jeweilige Handeln hinterfragt werden. Weiter soll die Sozialpädagogik beraten, erziehen oder das abweichende Verhalten von Menschen dahingehend beeinflussen, dass ihr Verhalten den Normalitätsvorstellungen entspricht (S. 70).

Huber und Schierz (2015) zeigen drei Zugänge zu abweichendem Verhalten auf, die auf der Metaebene angesiedelt werden können. Neben den Elementen des ‘Verstehens’ und des ‘Öffnens’ wird auch die ‘Grenzsetzung’ beschrieben (S. 71–76).

## Verstehen

In der Regel möchte die Sozialpädagogik die Beweggründe hinter den problematisch wahrgenommenen Verhaltensweisen verstehen. Die Herangehensweise ist hier von Bedeutung. So kann nicht davon ausgegangen werden, dass beispielsweise die Jugendlichen die professionelle sozialpädagogische Deutung der dahinterliegenden Motivation selbst auch verstehen. Dies würde dazu führen, dass sich die pädagogische Fachperson über die Jugendlichen stellen würde und ein Kontakt auf Augenhöhe nicht gegeben ist. Vielmehr soll das Verstehen über den Dialog erfolgen. Es gilt für die pädagogische Fachperson, die Balance zwischen der subjektiven und der objektiven Sichtweise aufrecht zu erhalten. Dieser Zugang kann anstrengend sein, aber er ermöglicht die Perspektive auf den Alltag und die Lebenswelt der jeweiligen Person. Aus dieser Perspektive lässt sich abweichendes Verhalten als Bewältigungsmuster beschreiben, denn die Person hat sich im Bereich des abweichenden Verhaltens Techniken angeeignet, die zum Ziel haben, die Handlungsfähigkeit zu erhalten oder wiederherzustellen. Hier wird deutlich, dass das sozialpädagogische Verständnis von abweichendem Verhalten auf die Wechselwirkung zwischen individuellem Verhalten und Umweltbedingungen zurückzuführen ist. Genau vor diesem Hintergrund gilt es, in Kooperation mit den Jugendlichen, entsprechende Hilfe anzubieten (S. 71–73).

## Öffnen

Beim Element des Öffnens geht es um die Beantwortung der Frage, wie sich Erziehungsprozesse trotz ungünstigster Ausgangslage realisieren und gestalten lassen. Dabei ist die Balance zwischen Struktur und Offenheit des jeweiligen Settings ausschlaggebend. Durch das Öffnen dieses Prozesses können zwei verschiedene Wege in Erscheinung treten: Einerseits kann dies mit einem Bruch der vertrauten Lebensführung verbunden sein und andererseits kann sich eine milieunahe Kontinuität auszeichnen. In der ersten Variante soll Heimerziehung laut Michael Winkler einen Ort darstellen, der Schutz bietet, Aneignungsprozesse bereithält sowie Fehler und Rückschritte zulässt und Lernprozesse stimuliert (Winkler, 1999; zit. in Huber & Schierz, 2015, S. 74).

Das Heim als anderer Ort soll an dieser Stelle den Rahmen für sozialpädagogische Interventionsmöglichkeiten bilden. So rückt Michael Winkler das Heim als Ort in den Mittelpunkt. Er geht der Frage nach, wie ein geeigneter Ort – in diesem Falle das Heim – sein müsste, damit Entwicklungs- und Lernprozesse möglich werden. Er verweist darauf, dass mit einem stationären Setting die Jugendlichen an einen neuen Ort gelangen aber auch dass die Jugendlichen von einem anderen Ort (von Zuhause, andere Institution...) kommen.

Dies weist auf einen Bruch im Lebenslauf der Jugendlichen hin. So soll für Winkler die pädagogische Betreuung von Jugendlichen ein Ort sein, der das Individuum zunächst aufnimmt und seine Existenz sichert. Der neue Ort sollte im Idealfall so gestaltet sein, dass das Aushalten eines gewissen gelähmten Zustandes möglich ist und dieses Aushalten intern und extern abgesichert wird (Winkler, 1999; zit. in Burkhard Müller & Mathias Schwabe, 2009, S. 54–55). Denn so sollen die Jugendlichen ihre Spannung fühlen und diese dann in Lernprozesse umwandeln (Winkler, 1988; zit. in Müller & Schwabe, 2009, S. 55).

Die zweite Variante nimmt die Milieustrukturen in den Fokus. Hier geht Lothar Böhnisch davon aus, dass der bekannte Nahraum für Jugendliche gerade im Zuge von zunehmender Individualisierung, Pluralisierung und Desorganisation einen sozialemotionalen Rückhalt bietet. (Böhnisch, 2004; zit. in Huber & Schierz, 2015, S. 74). Der Sozialpädagogik geht es in diesem Prozess um die Öffnung autoritärer Milieus. Dadurch soll den Jugendlichen ermöglicht werden, Zugehörigkeit und Anerkennung zu erfahren, die nicht auf Abwertung und Ausgrenzung gegenüber anderen aufgebaut ist. Ferner bemerken Burkhard Müller und Mathias Schwabe (2009), Lothar Böhnischs Begriff der Milieubildung mache deutlich, dass ein Setting so gestaltet werden sollte, dass es eine eigene innere Milieubildung erlaubt. Somit sollte sich das Heim auch dahingehend etablieren können, dass die Jugendlichen dieses als eigenen Ort wahrnehmen können. Es sollten die Interessen der Jugendlichen berücksichtigt werden und sie sollten den Alltag mitgestalten dürfen (Müller & Schwabe, 2009, S. 52).

### **Grenzsetzung**

Bezüglich der Grenzsetzung gilt es zwischen der Person und dem Verhalten zu unterscheiden. Hierbei müssen die Probleme behandelt werden, die der Jugendliche hat und nicht diejenigen, die er zurzeit macht. Es geht darum dem abweichenden Verhalten und nicht der Person selbst Grenzen aufzuzeigen. Dieses Verständnis verweist auf die Beziehungsebene. Die pädagogische Fachperson kann das abweichende Verhalten als Bewältigungsmuster annehmen, aber auch zurückspiegeln. Es soll klargestellt werden, dass das Verhalten des Jugendlichen nicht gebilligt wird, aber dennoch eine wohlwollende Beziehung zur jugendlichen Person aufrecht gehalten werden kann (S. 75–76).

Deshalb wird im Rahmen dieser Arbeit den Begriffen des 'Verstehens' des 'Öffnens' und der 'Grenzsetzung' der Begriff des 'Rahmens' zur Seite gestellt. Dieser Begriff von Jürgen Körner meint die triadische Struktur, in der sich die oder der Jugendliche und die Sozialpädagogin oder der Sozialpädagoge befinden. So stehen einerseits die/der Jugendliche und die Fachpersonen der Sozialpädagogik in Beziehung zueinander, aber auch



der institutionelle Auftrag steht an einer Ecke dieser triadischen Struktur. Die Verantwortung zur Wahrung dieses Rahmens ist ungleich verteilt. So haben Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen auf die Einhaltung dieses Rahmens zu achten und diese Herausforderung als eine gemeinsam zu bewältigende Situation zu erfassen. Es geht nicht darum, strikte Grenzen zu setzen und Verbote auszusprechen, vielmehr sollte dieser Prozess einen Raum hervorbringen, in dem Jugendliche die Grenzen testen und Sachen ausprobieren können. Mit der Zeit sollte ein gemeinsamer Rahmen entstehen, mit dem sich die Jugendlichen identifizieren können (Müller & Schwabe, 2009, S. 56–57).

Auch Karl Müller (2010) hält fest, dass das Heim einen sicheren Rahmen darstellen muss. Die Jugendlichen sollen einen Ort vorfinden, in dem sich verschiedene Situationen ereignen dürfen. Dieser Lebens-, Lern- und Wohnbereich gilt es als sozialen Ort zu vermitteln (S. 11).

### **Zusammenfassung**

Die Ausarbeitungen dieses Kapitels haben gezeigt, dass abweichendes Verhalten als ein Bewältigungsmuster anzusehen ist. Aus sozialpädagogischer Sicht ist das Verhalten über das Subjekt und nicht über die Verletzung von Normen und Werten aufzuschlüsseln. Dies ermöglicht gleichzeitig, zwischen der Person und ihrem Verhalten zu unterscheiden. Erst dann können Konflikte auf der Beziehungsebene konkret bearbeitet werden (S. 75–76).

Es gilt nun innerhalb dieses Rahmens Interventionsmöglichkeiten zu suchen und anzuwenden. Wie pädagogische Strategien im Umgang mit Konflikten in Gruppen aussehen können, wird im nächsten Kapitel aufgegriffen.

## 6.3 Pädagogische Strategien bei Konflikten in Gruppen

Pädagogische Fachkräfte müssen gemäss Mathias Schwabe (2010) oft handeln, ohne den Gesamtkontext einer Konfliktsituation zu kennen. Konflikte stellen immer mindestens zwei Systeme dar. Daraus stehen die pädagogischen Fachkräfte vor Aufgaben, die in einer Spannung zueinanderstehen können. Es sollte einerseits mit den involvierten Jugendlichen eine Lösung gefunden werden, die von allen als fair erlebt wird, andererseits finden solche Konflikte oft im Gruppenkontext statt. Daher müssen auch Anliegen von anderen, nicht direkt involvierten Personen bei der Konfliktbearbeitung berücksichtigt werden. Dies ist deshalb brisant, weil die Konfliktbewältigung vor einer interessierten Öffentlichkeit stattfindet. Eine zu schnelle und zu einfache Lösung könnte die Bedürfnisse der Unbeteiligten ungenügend befriedigen oder diese dazu auffordern, ein gleiches Konfliktmuster nachzuahmen. Des Weiteren könnte eine zu schnelle Lösung als ein Ausweichen vor einer Grenzsetzung angesehen werden und zum Imageverlust der pädagogischen Fachkraft führen. Der goldene Mittelweg wird folglich angestrebt, aber selten erreicht (S. 167–169).

Die Strategien bei Konflikten in Gruppen, die nachfolgend vorgestellt werden, sind nicht als ein 'Patentrezept' zu verstehen. Diesbezüglich ist zu erwähnen, dass es im Umgang mit Konflikten eine Vielzahl an Fachliteratur gibt. Jedoch erlebte der Autor die herangezogene Literatur und die darin beschriebenen Handlungskonzepte als praxis- und alltagsnah. Dies war dafür ausschlaggebend, dass diese nun im Folgenden aufgeführt und beschrieben werden.

### 6.3.1 Die Verantwortlichkeit definieren

Dieses Handlungskonzept geht laut Schwabe (2010) davon aus, dass es schwierig ist mit mehreren Menschen auf einmal fertig zu werden. Deshalb wird hier von vornherein auf die einseitige Durchsetzung der Sozialpädagogin/des Sozialpädagogen gesetzt. Trotz des Wissens, dass es sich bei Konflikten immer um Beiträge mehrerer Personen handelt, wird hierbei eine einzige Person aus der Gruppe herausgegriffen und zur Hauptverantwortlichen/zum Hauptverantwortlichen erklärt.

**Konstruktive Dynamik:** Die Sozialpädagogin/der Sozialpädagoge definiert sich vor der Gruppe als autoritäre Person die in der Lage ist, das Geschehen zu lenken und so der Gruppe Schutz zu bieten.

**Risiken:** Bei der von aussen definierten hauptverantwortlichen Person kann das Gerechtigkeitsempfinden verletzt werden, da nur sie als hauptverantwortliche angegangen wird (S.171–172).

### 6.3.2 Die Übermacht akzeptieren, aus dem Feld gehen und Nachbehandlung ankündigen

In diesem Fall geht Schwabe (2010) davon aus, dass die anstehende Konfliktsituation verloren geht oder die Wahrscheinlichkeit hoch ist, dass eine weitere Eskalation entstehen kann. Hier signalisiert die Sozialpädagogin/der Sozialpädagoge schnell den Rückzug, macht aber deutlich klar, dass der Konflikt in eine weitere Runde gehen wird.

**Konstruktive Dynamik:** Alle erhalten die Gelegenheit, sich aus dem Konflikt zurückzuziehen und die für sie entstehenden Konsequenzen und Risiken zu überdenken. Die Sozialpädagogin/der Sozialpädagoge zeigt den Restlichen der Gruppe, dass er primär für diejenigen da ist, die sich angemessen verhalten. Wenn mehrere Jugendliche sich gegen eine bestimmte Regelung auflehnen, werden alle gleichbehandelt und sie müssen als Gruppe für das was sie angerichtet haben Verantwortung übernehmen.

**Risiken:** Da die Jugendlichen nach dem Konflikt alleine gelassen werden, könnte dies bei einer Gruppe zu einem Solidarisierungseffekt führen. Des Weiteren könnte es sein, dass sie sich mit dem negativen Image identifizieren (siehe hierzu Kapitel 4.3.8 Der Labeling Approach). Dies wiederum könnte dazu führen, dass sich die Jugendlichen verstärkt abweichend verhalten (S. 173–174).

### 6.3.3 Die eigene Ohnmacht offensiv ausspielen

In diesem Handlungskonzept wird laut Schwabe (2010) die Überlegenheit der Gruppe von der Sozialpädagogin/dem Sozialpädagogen anerkannt und thematisiert. So wird einerseits anerkannt was sowieso der Fall ist, andererseits kann mit dieser Überlegenheit gearbeitet werden. Auf diese Weise kann von der Sozialpädagogin/dem Sozialpädagogen das moralische Unrecht ins Feld geführt werden. Der Begriff der Fairness wird zu einem zentralen Diskussionspunkt. 'Alle gegen eine/Alle gegen einen' oder 'die Starken gegen die Schwachen' sind Bilder die als Fachperson vermittelt werden können, die von vielen Jugendlichen nicht gutgeheissen werden. Mit der Anerkennung der Überlegenheit ist der Appell des Machtverzichtes verbunden. Dies wiederum zwingt die Jugendlichen zu einer Lösungsfindung, die nicht auf Machtausübung beruht.

**Konstruktive Dynamik:** Das Verhalten der Sozialpädagogin/des Sozialpädagogen verunsichert die Jugendlichen. Die Anerkennung der Überlegenheit der Gruppe und der Verweis auf Fairness können die Jugendlichen in ihrem Treiben stoppen. So kann die totale Machtergreifung der Gruppe beispielsweise übertrieben phantasiert werden, was dazu führen kann, eine andere Seite ihrer Ambivalenz in den Vordergrund treten zu lassen.

**Risiken:** Die Jugendlichen können das Verhalten der Sozialpädagogin/des Sozialpädagogen als Kapitulation verstehen. Dadurch könnte es geschehen, dass sie ihre Machtposition ausbauen und in einen Machtrausch geraten (S.175–176).

#### 6.3.4 Versuch den Block aufzulösen

Wie beim vorherigen Konzept wird in diesem Ablauf laut Schwabe (2010) ebenfalls die Überlegenheit der Gruppe und der Ehrenkodex der Fairness angesprochen. Es soll hier nicht rasch zu einer gütlichen Einigung kommen, sondern der Konflikt soll in eine direkte Konfrontation zwischen Sozialpädagogin/Sozialpädagogen und Jugendlichem/Jugendlicher transformiert werden. Denn mit Einzelpersonen lässt es sich deutlich besser verhandeln, als mit der oppositionellen Gruppe. Es wird erhofft, dass die Gruppe gespalten wird, der Konflikt an Dramatik verliert und die Eskalation abgewendet werden kann. Hierbei sollte mit den einzelnen Jugendlichen der Raum verlassen werden und ein Gespräch geführt werden (S. 177–178).

**Konstruktive Dynamik:** Die Gruppe wird gespalten und der Konflikt lässt sich für die Sozialpädagogin/den Sozialpädagogen leichter handhaben, da er in einzelnen Stücke geteilt wird. Die einzelnen Mitglieder der Gruppe werden zur Verantwortung gezogen. Nicht im Sinne einer negativen Sanktion, sondern im Sinne, dass sie ihre Meinung auch im persönlichen Gespräch kundtun und nicht nur in der Gruppe. Diese Einzelgespräche vermitteln den Jugendlichen, dass sie ernst genommen werden.

**Risiken:** Die Mitglieder die zurückbleiben, wenn die Sozialpädagogin/der Sozialpädagoge ein Gespräch mit einzelnen Jugendlichen führt, können ihr abweichendes Verhalten steigern. Dies kann wiederum andere Jugendliche in der Gruppe ängstigen oder ärgern. Nicht betroffene Jugendliche können sich schutzlos fühlen, wenn die Sozialpädagogin/der Sozialpädagoge für ein Gespräch den Raum verlässt.

### 6.3.5 Das System erweitern

Bei diesem Konzept gilt es, die Gruppe oder Aussenstehende als Mediatoren hinzuzuziehen. Dies kann laut Schwabe (2010) spielerisch gemacht werden, indem die Sozialpädagogin/der Sozialpädagoge ein Schiedsgericht einberuft. Das Schiedsgericht kann die Gruppe oder eine aussenstehende Person sein. Beide Parteien können ihre Anliegen vorbringen und werden nicht gestört.

**Konstruktive Dynamik:** Die Eskalation könnte durch die Idee des Schiedsgerichtes vermieden werden. Das Thema Konfliktschlichtung wurde im Sinne von situativem sozialem Lernen eingeübt.

**Risiken:** Diese Art von Konfliktlösung kann dazu führen, dass weitere Verweigerungen vorprogrammiert sind. Jugendliche könnten davon ausgehen, dass der Gruppenentscheid sie vor Konsequenzen schützt (S. 179–180).

### 6.3.6 Eine Deutung geben, die den Kern trifft

Für diese Strategie braucht es laut Schwabe (2010) ein vertieftes Verständnis von den Zusammenhängen der Jugendlichen und der Gruppe, in denen sie sich bewegen. Die Gruppendynamik kann auch aus eigenen Beobachtungen oder im Austausch mit dem Kollegium gewonnen werden.

Indem die Sozialpädagogin/der Sozialpädagoge Verhaltensweisen deutet, erhalten Jugendliche eine Art Aufklärung über ihre Motive und Hintergründe, die ihnen nicht bewusst waren. Diese Deutung kann die Jugendlichen aus dem Konzept bringen und sie zum Nachdenken bewegen. So soll die konflikthafte Dynamik, in der sich die Jugendlichen befinden, unterbrochen werden.

**Konstruktive Dynamik:** Die Dynamik die in einer Eskalation enden könnte wird gestoppt. Den betroffenen Jugendlichen wird deutlich gemacht, dass sich hinter dem konflikthafte Verhalten andere Gefühle als nur Aggression verbergen. Die Jugendlichen werden nicht nur defizitär wahrgenommen. Die Sozialpädagogin/der Sozialpädagoge wird als jemanden wahrgenommen, der zwischen den Zeilen lesen kann.

**Risiken:** Durch die Deutung von Gefühlen können sich neue Konfliktfelder öffnen. Da Gefühle sehr persönlich sind und gewisse Themen vor der Gruppe angesprochen werden, kann dies für die Betroffenen demütigend sein. Die Sozialpädagogin/der Sozialpädagoge wird als 'Psychotante oder Psychoheini' angesehen, der/die alles hinterfragt und deutet (S. 181–183). Da dies meist für die Betroffenen unangenehm ist, kann es sein, dass sich die Jugendlichen der Sozialpädagogin/dem Sozialpädagogen gegenüber verschliessen.

## 6.4 Reframing

Ein weiteres Werkzeug im Umgang und zur Deutung von Konflikten kann das Reframing darstellen. Das Reframing stammt aus dem Bereich des Neurolinguistischen Programmierens (NLP) und basiert auf systemischen Erkenntnissen. Reframing wird oft in Therapiezusammenhängen und Beratungen angewandt und zeichnet sich durch eine lösungsorientierte Vorgehensweise aus.

Cornelia Tillmann-Rogowski (2009) zufolge kann davon ausgegangen werden, dass durch jedes Verhalten ein Ziel erreicht und aus jedem Verhalten eine Konsequenz erfolgen soll. Somit besteht stets eine Absicht, die im entsprechenden Kontext einen Sinn ergibt. Demnach gilt es, das Verhalten ausschließlich kontextbezogen zu betrachten. Auch abweichendes Verhalten macht so betrachtet einen Sinn, denn das abweichende Verhalten hat sich mindestens einmal im Leben des Individuums als hilfreich erwiesen. Dies wird nun solange praktiziert, bis das Individuum eine entsprechende, für sich schlüssige, Alternative gefunden hat. Ab diesem Zeitpunkt kommt diese Alternative zum Tragen. Jedoch gestaltet sich die Suche nach einer solchen Alternative für Betroffene als schwierig. Daher ist es hilfreich, den Rahmen zu verlassen und Distanz zu gewinnen. Dadurch können neue Deutungen und Sichtweisen entstehen, die wiederum neue Lösungsmöglichkeiten schaffen. Im Zuge dieses Prozesses gilt es festzuhalten, dass jeder Mensch über Ressourcen verfügt. Diese können neu entfacht und gezielt eingesetzt werden, was zur Entwicklung individueller Herangehensweisen führt. Da die Herangehensweisen selbst entwickelt wurden, werden sie auch vom Individuum mitgetragen. Um an diesen Punkt zu kommen, liegt es an der Fachperson mit gezielter Fragestellung den Perspektivenwechsel zu ermöglichen. Dem Individuum sollen neue Sicht- und Denkweisen eröffnet werden (S.4–5). Hierbei wird zwischen dem Kontextreframing und dem Bedeutungsreframing unterschieden.

Beim Kontextreframing bleibt gemäss Tillmann-Rogowski (2009) das Verhalten bestehen, während der Kontext verändert wird. Im aktuellen Fall wird das abweichende Verhalten separat betrachtet und vom bestehenden Kontext losgelöst. Das abweichende Verhalten wird in einen neuen Rahmen gesetzt. Somit soll das bestehende Verhalten als weniger problematisch empfunden werden (S. 6).

Zum besseren Verständnis soll hierzu ein Beispiel aufgeführt werden:

Ein Sozialpädagoge beschreibt den Jugendlichen den er betreut als dickköpfig. Das Kontextreframing meint hierzu, der Sozialpädagoge solle sich vorstellen, dass dieser Jugendliche später als Chefeinkäufer eines grossen Unternehmens tätig sein könnte. Wäre es daher nicht nützlich, wenn er dann dickköpfig wäre, wenn es darum ginge den festgelegten Einkaufspreis beim Verkäufer durchzuringen? Der Zweck dieser Vermittlung ist, ein positives Gefühl für die abgelehnte Eigenschaft zu entwickeln.

Beim Bedeutungsreframing geht es Tillmann-Rogowski (2009) um die Umdeutung. Kontext und Verhalten bleiben nach wie vor bestehen. Jedoch soll der Inhalt neu gedeutet werden. Durch diese Neudeutung des Verhaltens können sich neue Sichtweisen und Möglichkeiten eröffnen. Durch die Möglichkeit einer anderen Betrachtung des Verhaltens, erweitern sich parallel dazu die Verhaltensmöglichkeiten (S. 7).

Auch soll ein Beispiel der Veranschaulichung dienen:

Die Sozialpädagogin ärgert sich über das Chaos im Zimmer der Jugendlichen.

Das Chaos kann für die Sozialpädagogin die Bedeutung haben, dass niemand auf sie hört, wenn es ums Aufräumen geht und dass die Jugendlichen sie und ihre Anweisungen nicht akzeptieren. Eine neue Bedeutung, gemäss des Bedeutungsreframings, könnte aber sein, dass sich die Jugendlichen wohl fühlen und Spass am Spielen haben.

Reframing stellt somit eine weitere Handlungsmöglichkeit dar. Diese soll dann genutzt werden, wenn es darum geht, Verhaltensweisen neu zu deuten oder diese in einen neuen Rahmen zu setzen. Mit dem Reframing können alternative Strategien erarbeitet und neue Lösungswege gefunden werden.

## 6.5 Transtheoretisches Modell

In der beruflichen Praxis arbeiten die Professionellen der Sozialen Arbeit oft mit Menschen zusammen, die nicht motiviert sind ihr Problemverhalten zu ändern. Jugendlichen im Heimkontext kann es im Hinblick auf abweichendes Verhalten an Problembewusstsein fehlen. Dies führt dazu, dass Hilfsprozesse stagnieren können und problematische Verhaltensweisen bestehen bleiben. Diese können unter anderem zu sozialen Problemen führen.

Das transtheoretische Modell wurde von James O. Prochaska und Carlo DiClemente entwickelt. Hierbei handelt es sich um ein Modell, das die verschiedenen Phasen der Verhaltensänderung eines Individuums beschreibt. So geht das Modell davon aus (siehe Abbildung 9), dass sich die Veränderung im Durchlaufen einzelner Stufen vollzieht. Diese beginnen bei der Absichtslosigkeit, führen dann weiter über die Absichtsbildung, die Vorbereitung, die Handlung und die Aufrechterhaltung und enden mit der Beendigung (Prochaska, DiClemente & Norcross, 1992; zit. in Kathrin Hilbert, 2014, S. 3).

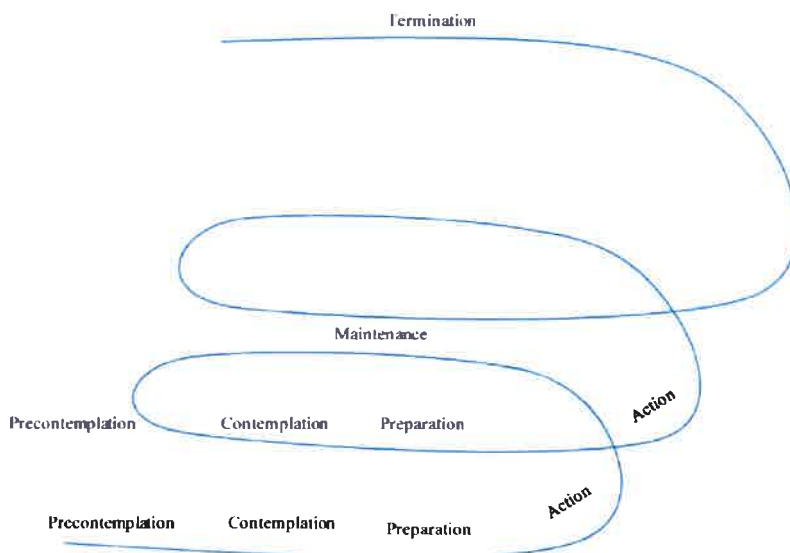


Abbildung 9: Spiral model of the phases of change (Hilbert, 2014, S. 3)

Im Folgenden wird auf die einzelnen Stufen eingegangen. Diese können der Sozialpädagogin/dem Sozialpädagogen Auskunft darüber geben, in welchem Stadium sich der/die Jugendliche befindet und wie geeignete Unterstützungsmöglichkeiten aussehen können.

Bei der Stufe der Absichtslosigkeit kann davon ausgegangen werden, dass der/dem Jugendlichen die problematische Verhaltensweise nicht bewusst ist. Eine



Verhaltensänderung wird in den nächsten sechs Monaten nicht eintreten (Prochaska, DiClemente & Norcross, 1992; zit. in Hilbert, 2014, S. 4). So können beispielsweise motivationsfördernde Unterstützungsmassnahmen die betroffene Person dazu bewegen, sich der Absichtsbildung zu widmen.

Bei der Absichtsbildung wird der/dem Jugendlichen bewusst, dass sie/er problematische Verhaltensweisen an den Tag legt. Menschen können sich lange in dieser Stufe aufhalten, denn sie wägen hier ab, welche Vor- und Nachteile eine Veränderung mit sich bringen kann. Sie befinden sich in einer Ambivalenz und sind unschlüssig (Prochaska, DiClemente & Norcross, 1992; zit. in Hilbert, 2014, S. 4). Hier ist es hilfreich, mit der betroffenen Person eine Auslegung der Argumente vorzunehmen.

In der Stufe der Vorbereitung wurde vom Individuum der Entschluss gefasst, in naher Zukunft sein Verhalten zu ändern (Prochaska, DiClemente & Norcross, 1992; zit. in Hilbert, 2014, S. 4–5). Hier wird konkret die vierte Stufe ins Visier genommen. Dabei ist es förderlich, die betroffene Person weiterhin zu motivieren und zu loben.

Auf der vierten Stufe erfolgen konkrete Verhaltensänderungen. Von den Betroffenen wird viel Zeit, Kraft und Durchhaltewillen erfordert, um diese Stufe erfolgreich zu absolvieren (Prochaska, DiClemente & Norcross, 1992; zit. in Hilbert, 2014, S. 5). Weiterhin können Anerkennung und Lob eine unterstützende Wirkung haben.

Um die Aufrechterhaltung der Verhaltensänderung geht es auch in der darauffolgenden fünften Stufe. In dieser soll die Fähigkeit erworben werden, das problematische bzw. das abweichende Verhalten für unbestimmte Zeit aufzugeben. Demnach wird hier das neue Verhalten stabilisiert. Als Unterstützung kann mit der betroffenen Person ein Notfallplan entworfen werden. Dieser soll dann greifen, wenn die betroffene Person das Gefühl hat, dass sie einen Rückfall erleidet (Prochaska, DiClemente & Norcross, 1992; zit. in Hilbert, 2014, S. 5). Im Falle von Coersion könnte mit der/dem Jugendlichen ausgemacht werden, dass wenn die Wut hochkommt ein Boxsack seine Dienste leisten kann. Oder wenn die betroffene Person eine Aggression verspürt, solle sie versuchen, an etwas Schönes zu denken oder von zehn rückwärts zu zählen. Hier sind der Kreativität fast keine Grenzen gesetzt. Die Hilfe zur Selbsthilfe kommt hier zum Tragen.

Die Stufe der Beendigung stellt im Idealfall die neue erfolgreiche Verhaltensänderung dar. Hier hat die betroffene Person die Änderung verinnerlicht und quält sich nicht mehr mit Gedanken oder Versuchungen, das frühere abweichende oder riskante Verhalten auszuprobieren (Prochaska, DiClemente & Norcross, 1992; zit. in Hilbert, 2014, S. 5).

## 6.6 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde zunächst die Sozialpädagogik als Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit aufgeführt und erläutert. Aufgrund der Definitionen von *avenirsocial* und des Informationsportals der Berufs-Studien- und Laufbahnberatung kann festgehalten werden, dass der Beruf der Sozialpädagogin/des Sozialpädagogen viele Facetten mit sich bringt. Hauptsächlich begleiten und unterstützen sie Menschen, die kurz- oder längerfristig nicht in der Lage sind, ihr Leben alleine zu bewältigen oder in ihren sozialen Entwicklungschancen eingeschränkt sind. Sie helfen betroffenen Menschen bei der Bewältigung und der Gestaltung von Alltag und Freizeit. Dabei regen Sozialpädagogen die individuelle Entwicklung ihrer Klientel an. Unter anderem fördern sie die Eigenverantwortung, das Selbstvertrauen und Regel konformes Verhalten. Daneben haben sie die Möglichkeit, Leitungsfunktionen in Institutionen wahrzunehmen.

In der weiteren Auseinandersetzung wurde festgehalten, wie Sozialpädagogik von der Gesellschaft verstanden wird. Resozialisierung, Reintegration, Erziehung, Beratung- und Hilfsangebote sind Aufgaben, die die Gesellschaft der Sozialpädagogik zuordnet. Um diese Anforderungen zu bewältigen, wurden drei Zugänge zu abweichendem Verhalten beschrieben. Neben den Elementen des 'Verstehens' und des 'Öffnens' wird auch die 'Grenzsetzung' aufgezählt. Als weiterer Begriff wurde in dieser Arbeit der Begriff des 'Rahmens' hinzugefügt. Diese Begrifflichkeiten zeigen auf, welche Struktur ein Setting im Spektrum von abweichendem Verhalten haben sollte, damit mit den Jugendlichen und ihren Verhaltensweisen gearbeitet werden kann. Hierzu ist Wissen im Umgang mit Konflikten vonnöten. Mit der praxisnahen Literatur von Mathias Schwabe wurden verschiedene Strategien im Umgang mit Konflikten in Gruppen vorgestellt.

Das Reframing wie im Kapitel 6.4 beschrieben, kann ein weiteres Werkzeug im Umgang mit Konflikten darstellen. Es soll dem Helfersystem dabei helfen, festgefahrene Denkmuster und Situationen aufzubrechen und Verhaltensweisen neu zu deuten, die als negativ empfunden werden. Durch den Perspektivenwechsel sollen neue Lösungswege entstehen.

Das transtheoretische Modell soll den Professionellen der Sozialen Arbeit als eine Art Orientierung dienen. Hierbei handelt es sich um ein Modell, das die verschiedenen Phasen der Verhaltensänderung eines Individuums beschreibt. Es gibt Aufschluss darüber, wo die betroffene Person im Prozess der Verhaltensänderung steht. Wie die Unterstützungsmöglichkeiten in den einzelnen Phasen aussehen können wurde am Rande erwähnt. Coersion ist ein Verhalten, das im Konflikt zum Tragen kommt. Es gilt dieses erlernte Verhalten zu ändern.

## 7. Fazit

„Welche Interventionsmöglichkeiten lassen sich in der Arbeit mit Peers bezüglich Konfliktverhalten im Spektrum von abweichendem Verhalten im Heimkontext ableiten?“ lautete die Hauptfragestellung dieser Bachelorarbeit.

In der Auseinandersetzung mit Konflikten im Rahmen von abweichendem Verhalten wurde deutlich, dass die Sozialpädagogik einige Handlungsmöglichkeiten bereithält. Obwohl Jugendliche im Heimkontext sich oft in einem strukturierten, von Erwachsenen geleiteten, Rahmen bewegen und von ihnen angeleitet werden, findet immer wieder informelles Lernen statt – sei es in der Pause, in der Freizeit oder bei der Mediennutzung.

Aus diesem sozialen Raum können sich nun die Jugendlichen, die sich in Peers zusammenschließen, in zwei Richtungen bewegen. Denn laut Heinz-Hermann Krüger (2016) lassen sich in der entwicklungspsychologisch und sozialtheoretisch orientierten Forschung zwei Hauptrichtungen ausmachen: Einerseits beeinflusst die Peer Group die Entwicklung sowie die Sozialisation der Jugendlichen positiv, andererseits beeinflusst sie das riskante und abweichende Verhalten der Jugendlichen (S. 39).

Die Soziale Arbeit kann konkret Einfluss auf die Peers und deren Verhalten nehmen. Sie kann im Heimkontext Verbote durchsetzen und konkrete Erwartungen aussprechen. Jedoch wären diese dann einseitig herangetragen und die Begegnung mit den Jugendlichen auf Augenhöhe wäre nicht gegeben. Erschwerend wäre in einer solchen Auffassung auch die Einhaltung dieses Rahmens, da er nicht mit den Jugendlichen gemeinsam entworfen und getragen würde. Deshalb ist die Einwirkung von aussen durch die Professionellen der Sozialen Arbeit im Heimkontext in Bezug auf gelingende Praxis für die Jugendlichen sowie für die Sozialpädagoginnen/Sozialpädagogen nicht befriedigend.

Damit ein solcher gemeinsamer Rahmen entstehen kann ist es von Bedeutung, sich mit den Jugendlichen und den Peers, in denen sie sich bewegen, auseinanderzusetzen und sich Wissen anzueignen. Abweichendes Verhalten kann verschiedene Ursprünge haben. Es zeichnet sich hier ein komplexes Konstrukt von inneren und äusseren Faktoren ab. Die Peer Group ist dabei nur ein Faktor von vielen, der im Zusammenhang mit Konflikten im Spektrum von abweichendem Verhalten stehen kann. Es gilt die Lebensweltorientierung und die Lebensumstände der betroffenen Jugendlichen in den Fokus zu nehmen. Denn nur so kann ein Setting geschaffen werden, das eine gewisse Flexibilität zulässt und gemeinsam getragen wird. Durch die Partizipation werden Abmachungen oder Verhaltensweisen

eingehalten, die auf gemeinsamen Werten und Normen basieren. Nur so kann eine Verhaltensänderung stattfinden.

## **8. Ausblick**

Im Verlauf der Auseinandersetzung mit dem Thema, haben sich Fragen ergeben: So stellt sich die Frage, welche Gefässe es auf institutioneller Ebene braucht, um Interventionen wie die in dieser Arbeit beschriebenen anzuwenden. Können diese Handlungsmöglichkeiten überhaupt angewandt werden? Wären Supervisionen oder Interventionen geeignete Gefässe? Und welchen Einfluss haben die Institutionen und ihre Konzepte auf den Umgang mit Konflikten oder abweichendem Verhalten? Wird dies in Leitbildern oder Konzepten explizit erwähnt und besteht eine thematische Sensibilisierung? Die Beantwortung dieser Fragen und die daraus resultierenden Ergebnisse würden sicherlich noch einen weiteren Blickwinkel freigeben, wenn es um die Auseinandersetzung mit dem Thema geht. Des Weiteren wäre die Handlungsfrage auf institutioneller Ebene sowie auf Teamebene relevant. Auch da könnte sich ein weiteres thematisches Feld öffnen, wenn es um den Umgang mit Konflikten und mit abweichendem Verhalten geht.

## 9. Literaturverzeichnis

- avenirsocial (2014). *Berufsbild der Professionellen Sozialer Arbeit*. Gefunden unter [http://www.avenirsocial.ch/cm\\_data/AS\\_Berufsbild\\_DE\\_def.pdf](http://www.avenirsocial.ch/cm_data/AS_Berufsbild_DE_def.pdf)
- Baacke, Dieter (2003). *Die 13-18-Jährigen. Einführung in Probleme des Jugendalters*. (8., überarb. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Beelmann, Andreas & Raabe, Tobias (2007). *Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen*. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.
- Bienstein, Pia (2016). Herausforderndes Verhalten. Ingeborg Hedderich, Gottfried Biewer, Judith Hollenweger & Reinhard Markowetz (Hrsg.). *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S.359-364). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bock, Michael (2007). *Kriminologie. Für Studium und Praxis*. (3., Aufl.). München: Verlag Franz Vahlen.
- Cassée, Kitty & Spanjaard, Han (2011). *KOSS-Manual. Handbuch für die kompetenzorientierte Arbeit in stationären Settings* (2.Auflage). Bern, Stuttgart & Wien: Haupt Verlag.
- Das offizielle schweizerische Informationsportal der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung (2018). *Sozialpädagoge/ Sozialpädagogin FH (BA/BSc)*. Gefunden unter <https://www.berufsberatung.ch/dyn/show/1900?lang=de&idx=30&id=3053>
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information DMDI. *ICD-10-GM Version 2018*. Gefunden unter <https://www.dimdi.de/static/de/klassi/icd-10-gm/kodesuche/onlinefassungen/htmlgm2018/block-f90-f98.htm>
- Dollinger, Bernd & Raithel, Jürgen (2006). *Einführung in die Theorien abweichenden Verhaltens*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Eickelpasch, Rolf (1999). *Grundwissen Soziologie. Ausgangsfragen. Schlüsselthemen. Herausforderungen*. Stuttgart, Düsseldorf und Leipzig: Ernst Klett Verlag.

- Freie Universität Berlin, Fachtag für Fachkräfte im Kinderschutz (2017). *Entwicklungsaufgaben und -herausforderungen im Jugendalter*, Gefunden unter [http://www.kinderschutz-niedersachsen.de/doc/doc\\_download.cfm?uuid=A85880E07C2D4F9F9D6A556E4242AA28&&IRACER\\_AUTOLINK&&](http://www.kinderschutz-niedersachsen.de/doc/doc_download.cfm?uuid=A85880E07C2D4F9F9D6A556E4242AA28&&IRACER_AUTOLINK&&)
- Geulen, Dieter (2007). Sozialisation. In Hans Joas (Hrsg.). *Lehrbuch der Soziologie* (S. 137 – 158). Frankfurt, New York: Campus Verlag GmbH.
- Glasl, Friedrich (2010). *Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater*. (9., überarb. Aufl.). Bern, Stuttgart & Wien: Haupt Verlag.
- Glasl, Friedrich (2013). *Konfliktmanagement: Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater*. Bern, Stuttgart & Wien: Haupt Verlag.
- Griese, Hartmut M. (2016). Die soziologische Perspektive: Peers und ihre Bedeutung für die gesellschaftliche (Des-?) Integration. In Sina-Mareen Köhler, Heinz-Hermann Krüger & Nicolle Pfaff (Hrsg.). *Handbuch Peerforschung* (S. 55-73). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Gröschl, Benjamin (2014, 20. Januar). Normalität, Konformität und deviantes Verhalten. *Soziologieblog*. Gefunden unter <https://soziologieblog.hypotheses.org/5824>
- Grundmann, Matthias (2006). *Sozialisation*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Harring, Marius, Böhm-Kasper, Oliver, Rohlf, Carsten & Palentien, Christian (2010). Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen – eine Einführung in die Thematik. In Harring, Marius, Böhm-Kasper, Oliver, Rohlf, Carsten & Palentien, Christian (Hrsg.). *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen* (S. 9 -19). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften Springer Fachmedien GmbH.
- Harring, Marius (2010). Freizeit, Bildung und Peers – informelle Bildungsprozesse im Kontext heterogener Freizeitwelten und Peer-Interaktionen Jugendlicher. In Harring, Marius, Böhm-Kasper, Oliver, Rohlf, Carsten & Palentien, Christian (Hrsg.). *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen* (S. 21 – 59). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften Springer Fachmedien GmbH.

- Hilbert, Kathrin (2014). *Aufbau von Veränderungsmotivation auf der Grundlage des Transtheoretischen Modells*. Verlag: GRIN.
- Huber, Sven & Schierz, Sascha (2015). Was charakterisiert «das Sozialpädagogische» an sozialpädagogischen Zugängen zu Devianz? In Rita Braches-Chyrek (Hrsg.). *Neue disziplinäre Ansätze in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung* (S. 70 – 85). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Hurrelmann, Klaus (2004). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die Sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. (7., überarb. Aufl.). Weinheim, München: Juventa.
- Hurrelmann, Klaus & Bauer, Ulrich (2015). *Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung* (11. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Klös, Jörg-Michael (2004, März). Kriminologie heute. *Die Kriminalpolizei. Zeitschrift der Gewerkschaft der Polizei*. Gefunden unter <https://www.kriminalpolizei.de/ausgaben/2004/maerz/detailansicht-maerz/artikel/kriminologie-heute-1.html>
- Krüger, Heinz-Hermann (2016). Die erziehungswissenschaftliche Perspektive: Peers, Lernen und Bildung. In Köhler, Sina-Mareen, Krüger, Heinz-Hermann & Pfaff, Nicole (Hrsg.). (2016). *Handbuch Peerforschung* (S. 37 – 53). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Köhler, Sina-Mareen, Krüger, Heinz-Hermann & Pfaff, Nicole (2016). Grundlegende begriffliche Bestimmungen zum Gegenstand Peers. In Köhler, Sina-Mareen, Krüger, Heinz-Hermann & Pfaff, Nicole (Hrsg.). (2016). *Handbuch Peerforschung*. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Kunz, Karl-Ludwig (2011). *Kriminologie* 6. Aufl.). Bern, Stuttgart & Wien: Haupt Verlag.
- Lamnek, Siegfried (2007). *Theorien abweichenden Verhaltens I: «Klassische» Ansätze. Eine Einführung für Soziologen, Psychologen, Juristen, Journalisten und Sozialarbeiter*. (8., überarb. Aufl.). Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.

- Laursen, Brett, Finkelstein, Benjamin & Betts, Noel Townsend (2001). A development meta-analysis of peer conflict resolution. *Developmental Review. Zeitschrift für Heilpädagogik*. Gefunden unter [http://www.fzbed.de/intern/images/pdf/Konflikte\\_Heimkinder.pdf](http://www.fzbed.de/intern/images/pdf/Konflikte_Heimkinder.pdf)
- Lingg, Albert & Theunissen, Georg (2008). *Psychische Störungen und geistige Behinderungen. Ein Lehrbuch und Kompendium für die Praxis*. (5., überarb. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Meyers (1987). *Meyers grosses Taschenlexikon*. Mannheim: Bibliografisches Institut.
- Müller, Karl (2010). *Wenn Heimerziehung scheitert oder schwierige Jugendliche nicht mehr können*. Freiburg: Centaurus Verlag.
- Müller, Burkhard & Schwabe, Mathias (2009). *Pädagogik mit schwierigen Jugendlichen. Ethnografische Erkundungen zur Einführung in die Hilfen zur Erziehung*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Neubacher, Frank (2011). *Kriminologie*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Opp, Günther & Teichmann, Jana (2016). Aufwachsen in Peergruppen. Ingeborg Hedderich, Gottfried Biewer, Judith Hollenweger & Reinhard Markowetz (Hrsg.). *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S.491-495). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Oswald, Hans (2008). Sozialisierung in Netzwerken Gleichaltriger. In Hurrelmann, Klaus, Bauer, Ullrich, Grundmann, Matthias & Walper, Sabine (2015). *Handbuch Sozialisationsforschung* (S.321-332). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Peuckert, Rüdiger (2008). Lektion VI. Abweichendes Verhalten und soziale Kontrolle. In Hermann Korte, Bernhard Schäfers (Hrsg.). *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie* (S. 106-127) (7., überarb. Aufl.). Wiesbaden: GWV Fachverlage GmbH.
- Pav, Ursula (2016). «...und wenn der Faden reisst, will ich nur noch zuschlagen!». *Pädagogischer Umgang mit Gewalt in der stationären psychotherapeutischen Behandlung Jugendlicher*. Giessen: Psychosozial-Verlag.
- Pfaff, Nicole (2009, März 2018). Informelles Lernen in der Peer-Group – Kinder und Jugendliche als Bildungsraum. Gefunden unter [http://www.informelles-lernen.de/fileadmin/dateien/Informelles\\_Lernen/Texte/Pfaff\\_2009.pdf](http://www.informelles-lernen.de/fileadmin/dateien/Informelles_Lernen/Texte/Pfaff_2009.pdf)



- Scherzinger, Marion & Wettstein, Alexander (2015). Konflikte verhaltensauffälliger Jugendlicher im Erziehungsheim. *Zeitschrift für Heilpädagogik*. Gefunden unter [http://www.fzbed.de/intern/images/pdf/Konflikte\\_Heimkinder.pdf](http://www.fzbed.de/intern/images/pdf/Konflikte_Heimkinder.pdf)
- Schäfers, Bernhard (2008). Lektion VII. Die soziale Gruppe. In Hermann Korte, Bernhard Schäfers (Hrsg.). *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie* (S. 129-144) (7., überarb. Aufl.). Wiesbaden: GWV Fachverlage GmbH.
- Schwabe, Mathias (2010). *Eskalation und De-Eskalation in Einrichtungen der Jugendhilfe. Konstruktiver Umgang mit Aggression und Gewalt in Arbeitsfeldern der Jugendhilfe*. Frankfurt / Main: IGfH-Eigenverlag.
- Schwarz, Gerhard (1990). *Konfliktmanagement: 6 Grundmodelle der Konfliktlösung*. Wiesbaden: Gabler.
- Schwarz, Gerhard (2010). *Konfliktmanagement. Konflikte erkennen, analysieren, lösen*. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Seiterle, Nicolette (2017). *Ergebnisbericht Bestandesaufnahme Pflegekinder Schweiz 2015*. Zürich: PACH Pflege- und Adoptivkinder Schweiz.
- Siebold, Susanne. (2016). Peers von Kindern und Jugendlichen in Heimen. In Sina-Mareen Köhler, Heinz-Hermann Krüger & Nicolle Pfaff (Hrsg.). *Handbuch Peerforschung* (S. 439-454). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Spillmann, Kurt & Spillmann, Kati (1989). *Feindbilder: Entstehung, Funktion und Möglichkeiten ihres Abbaus*. Gefunden unter [http://www.css.ethz.ch/content/dam/ethz/special-interest/gess/cis/center-for-securities-studies/pdfs/zb\\_12.pdf](http://www.css.ethz.ch/content/dam/ethz/special-interest/gess/cis/center-for-securities-studies/pdfs/zb_12.pdf)
- Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung nach Erikson (ohne Datum). Gefunden unter [https://www.yadvashem.org/yv/de/education/lesson\\_plans/erikson.pdf](https://www.yadvashem.org/yv/de/education/lesson_plans/erikson.pdf)
- Tillmann-Rogowski, Cornelia (2009). *«Reframing» als Methode in der Sozialen Arbeit. Schlüsselkompetenzen im Kontext*. Verlag: GRIN.
- Törnig, Ulla (2007). Vorwort. In Chirly dos Santos-Stubbe, Ulla Törnig & Fakultät für Sozialwesen der Hochschule Mannheim (Hrsg.). *Kriminologie für die Soziale Arbeit* (S. 1-2). Aachen: Shaker Verlag.

Wettstein, Alexander (2014). Negative Peerbeeinflussung. Selektion und Sozialisation unter aggressiven Frühadoleszenten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht. Zeitschrift für Heilpädagogik*, 242-251.

Wickert, Christian (2018). *Theorie der differentiellen Kontakte (Sutherland)*. Gefunden unter <https://soztheo.de/kriminalitaetstheorien/lernen-subkultur/theorie-der-differentiellen-kontakte-sutherland/>

Wicki, Werner (2010). *Entwicklungspsychologie*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Zimmermann, Peter (2003). *Grundwissen Sozialisation: Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften GmbH.