



Herausragende Masterarbeiten

Autor*in

Studiengang

Masterarbeitstitel

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis..... I

Abkürzungsverzeichnis..... II

1 Einleitung 1

- 1.1 Ausgangssituation 2
- 1.2 Forschungsfrage und Ziele der Arbeit 4
- 1.3 Aufbau der Arbeit 6

2 Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland - Arbeitsfelder, Aufträge und Anforderungen 6

- 2.1 Die Heterogenität der Beschäftigten in der Kinder- und Jugendhilfe 8
- 2.2 Aufträge und Aufgaben sozialer Arbeit in der ambulanten und stationären Kinder- und Jugendhilfe 10
- 2.3 Helfen als Beruf – Konfliktkompetenzen für die Bewältigung von Aufträgen in ambulanten und stationären Settings der Kinder- und Jugendhilfe 12

3 Konfliktkompetenz als Schlüsselkompetenz im Kontext sozialer Fähigkeiten 17

- 3.1 Theoretische Einordnung relevanter Konfliktbegriffe 19
- 3.2 Konflikte und organisationale Konfliktkultur in der sozialen Arbeit 22
- 3.3 Supervision als Instrument in Konfliktmanagementsystemen 25
- 3.4 Kommunikative Fähigkeiten als Element der individuellen Konfliktkompetenz 27
- 3.5 Empathie und Einfühlungsvermögen zur Steigerung der Konfliktkompetenz 29
- 3.6 Proaktives Handeln als Bereitschaft zur konstruktiven Auseinandersetzung 31

4 Systemtheorie und Konstruktivismus 33

- 4.1 Die Organisation als soziales System 35
- 4.2 Systemische Konflikttheorie 38
- 4.3 Sprache zur Konstruktion von Wirklichkeiten 40
- 4.4 Die objektive Wirklichkeit gibt es nicht – eine Annäherung an eine systemische Haltung und deren Annahmen 42
- 4.5 Ressourcen- und Lösungsorientierung 45

5 Supervision – ein Instrument zur Erweiterung der Konfliktkompetenz	47
5.1 Supervision im historischen Bezug und in Abgrenzung zu verwandten Instrumenten	49
5.2 Impulse zur Haltung und dem Handeln von Supervisorinnen und Supervisoren	52
5.3 Konfliktkompetenz Kommunikation im Kontext der Supervision	54
5.4 Konfliktkompetenz Empathie im Kontext der Supervision.....	58
5.5 Konfliktkompetenz proaktives Handeln im Kontext der Supervision	61
5.6 Grenzen und Herausforderungen in der Supervision.....	64
6 Fazit und weitere Forschungsfelder	67
Literaturverzeichnis.....	III
Eigenständigkeitserklärung.....	XIV

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1: Ausgaben der Kinder- und Jugendhilfe 2002 – 2021
- Abb. 2: Leistungsspektrum ambulanter, teilstationärer und stationärer Kinder- und Jugendhilfe
- Abb. 3: Kompetenzbereiche pädagogischer Fachkräfte
- Abb. 4: Konfliktreaktionsmuster
- Abb. 5: Konflikttypologie
- Abb. 6: Konflikteinteilung
- Abb. 7: Konfliktstufen
- Abb. 8: Kommunikationsmodelle
- Abb. 9: Vergleichende Übersicht der Formate
- Abb. 10: Triadentrias
- Abb. 11: Lösungsorientierte Fragen
- Abb. 12: Wenn-dann-Regeln
- Abb. 13: Schwierige Themen im Beratungsprozess

Abkürzungsverzeichnis

BAG LJÄ	Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter
baua	Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
bspw.	beispielsweise
bzw.	beziehungsweise
DAK	Deutsche Angestellten Krankenkasse
DGSF	Deutsche Gesellschaft für Systemische Therapie, Beratung und Familiengeräte
DGSv	Deutsche Gesellschaft für Supervision
ggf.	gegebenenfalls
IAQ	Institut Arbeit und Qualifikation der Universität Duisburg-Essen
i.d.R.	in der Regel
i.S.	im Sinne
KJHG	Kinder- und Jugendhilfegesetz
PwC	PricewaterhouseCoopers AG Wirtschaftsprüfungsgesellschaft
SG	Systemische Gesellschaft
SGB VIII	Achtes Sozialgesetzbuch
SPFH	Sozialpädagogische Familienhilfe
u.a.	und andere
usw.	und so weiter
ver.di	Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft
z.B.	zum Beispiel

1 Einleitung

Beziehungen, interktionale Prozesse und die Zusammenarbeit von Menschen bedeuten nicht nur ausnahmslos Freude, Begegnung und Wachstum, sondern auch kommunikative Missverständnisse, Enttäuschungen und Konflikte. Dabei werden Konflikte von den meisten Menschen als unangenehm empfunden, es wird versucht, diese zu vermeiden oder gar aktiv zu unterdrücken (vgl. Von Ameln, 2018, S. 20). Die Auswirkungen auf Organisationen und deren Mitglieder sind enorm, denn die dabei entstehenden Dynamiken binden in Organisationen personelle und organisationale Ressourcen, die laut einer Studie des Hernstein-Instituts mit 15% der täglichen Arbeitszeit beziffert werden. In Betrieben mit bis zu 100 Mitarbeitenden wird dabei von geschätzten unternehmerischen Konfliktkosten von 100.000 bis 500.000 Euro jährlich ausgegangen. Zudem wird angenommen, dass 50% und mehr der Kündigungen durch die Mitarbeitenden selbst auf ungelöste Konflikte beruhen und bei bis zu 90% der Kündigungen durch den Arbeitgeber, Konflikte als Grund für die Kündigungen angegeben werden (vgl. ifb, 2023, o.S.).

Diese Ausführungen machen deutlich, dass es notwendig ist, Organisationen und deren Mitarbeitende im Sinne eines organisationalen Lernens darin zu unterstützen, Strukturen, Verfahren und Fähigkeiten zu entwickeln, um Probleme und Herausforderungen selbstständig zu lösen. Hierbei kann regelmäßige berufsbegleitende Supervision einen bedeutsamen Beitrag zur Organisationsentwicklung leisten sowie als Bestandteil eines Systemdesigns in einem organisationalen Konfliktmanagementsystems verstanden werden.

Betrachtet man die Anfänge der Supervision lassen sich diese in der amerikanischen Sozialarbeit und der ehrenamtlichen Tätigkeit von Studierenden in den Armentvierteln von London nachweisen, wobei weitere unterschiedliche historische und begriffliche Bedeutungszusammenhänge ausgemacht werden können, die im Verlauf der vorliegenden Arbeit näher beleuchtet werden (vgl. Belardi, 2020, S. 21). In der Zusammenschau verschiedener Definitionsversuche kann jedoch zusammenfassend festgehalten werden, dass Supervision durch eine ausgebildete Expertin oder Experten geleitet wird, mit dem Fokus auf die Arbeitsaufgabe des Einzelnen, des Teams und der Gesamtorganisation, die es zu verbessern und abzustimmen gilt. Dabei ist in jedem Falle die Kompetenzerweiterung bzw. der Kompetenzerwerb Ziel der Supervisanden bzw. des Supervisanden-systems (vgl. Pühl, 2009, S. 16f.). Eine Erweiterung der Konfliktkompetenzen könnte hierbei als ein exemplarisches Ziel aufgeführt werden, das gleichzeitig bzw. idealerweise mit einer Optimierung organisationaler Entwicklungen verbunden ist und somit in der

Folge mit einer Reduzierung von Konfliktkosten und -folgen. Der systemische Beratungsansatz bietet hierfür interessante Impulse. Dabei wird unter anderem der Blick auf die menschliche Kommunikation gerichtet und wie Menschen mit Sprache Wirklichkeiten konstruieren. Hierbei wird oftmals vergessen, dass diese sprachlichen Äußerungen ein Abbild der subjektiven Sicht sind und die Wirklichkeitskonstruktion des Gegenübers eine gänzlich andere sein kann. Die Beschreibung der Wirklichkeit kann demnach als eine eigene Konstruktionsleistung verstanden werden, die es gilt, auch beim Gegenüber als ihren oder seinen Beitrag anzuerkennen (vgl. König & Volmer, 2019, S. 22). Das erfordert ein hohes Maß an Empathie und Einfühlungsvermögen, kann aber dazu beitragen, Konfliktursachen und -dynamiken besser nachzuvollziehen. Dies soll in dieser Arbeit aufgezeigt werden, wobei die fachliche Betrachtung aufgrund der eingeschränkten Platzkapazitäten, auf den Dienstleistungssektor der sozialen Arbeit respektive der ambulanten und stationären Kinder- und Jugendhilfe begrenzt wird.

Aus der Erfahrung der Autorin wird Supervision in Organisationen der Kinder- und Jugendhilfe, wenn überhaupt, schwerpunktmäßig zur Fallbearbeitung oder (häufig zu spät) zur Konfliktklärung eingesetzt. Dies wird oftmals mit begrenzten finanziellen Ressourcen begründet, obwohl zahlreiche soziale Organisationen in ihren Konzeptionen und Qualitätsvereinbarungen ihren Mitarbeitenden Supervision als selbstverständliches berufsbegleitendes Instrument versprechen. Aus der beruflichen Expertise der Autorin heraus fällt auf, dass Kundinnen und Kunden dabei häufig bzgl. der Bewilligung von Supervision von großen Herausforderungen berichten und der „Kampf“ darum sehr mühsam zu sein scheint. In Zeiten von Fachkräftemangel und der zunehmenden Bedeutung von Mitarbeiterzufriedenheit werden dabei jedoch wertvolle Chancen verpasst, die Konfliktkompetenzen von pädagogischen Fachkräften zu erhöhen, die nicht nur nützlich für die Zusammenarbeit innerhalb der Organisation sind, sondern auch anwendbar in der Interaktion und Beziehungsgestaltung mit den Adressaten der eigenen sozialen Dienstleistung.

1.1 Ausgangssituation

In der Zusammenschau der statistischen Erhebungen von Krankenkassen zeigt der Gesundheitsreport 2021 der Technikerkrankenkasse das geschlechterübergreifend die meisten Fehltage (Männer 49,6 Tage, Frauen 46,4 Tage) auf Erkrankungen mit Diagnosen von psychischen Erkrankungen (21,8%) entfielen (vgl. Techniker Krankenkasse, 2022, S. 21f.). Im Gesundheitsreport 2022 der Barmer konnte in der Altersgruppe der 15 bis 29jährigen von den Jahren 2014 bis 2021 eine Zunahme von psychischen Störungen

um 32% festgestellt werden (vgl. Grobe & Braun, 2022, S. 77f.). Bei Frauen werden hier insbesondere Depressionen und Reaktionen auf schwere Belastungen erwähnt, bei Männern hingegen werden vor allem psychische und Verhaltensstörungen durch psychotrope Substanzen benannt (vgl. ebd., S. 78). Die DAK widmete sich sogar in ihren Gesundheitsreport 2022 dem Schwerpunktthema: „Risiko Psyche: Wie Depressionen, Ängste und Stress das Herz belasten“ und zeigen dabei Zusammenhänge auf zwischen Arbeitsanforderungen, psychische Belastungen und Herz-Kreislauf-Erkrankungen (vgl. Schumann et al., 2022, S. 28f.). Kaluza (2018) weist ergänzend in seinen Ausführungen darauf hin, dass chronischer Stress in Verbindung mit Erkrankungen des Gehirns, der Sinnesorgane, der Muskulatur, der Verdauungsorgane, des Stoffwechsels oder des Immunsystems stehen kann (vgl. Kaluza, 2018, S. 40). Als Stressoren am Arbeitsplatz werden neben Leistungsstressoren vor allem Beziehungsstressoren benannt, die sich in psychosozialen Konflikten und Spannungen zeigen, die man nicht zu lösen weiß (vgl. ebd., S. 40), wobei letztere Faktoren von Mitarbeitenden als schwerwiegender empfunden werden als andere stressauslösende Faktoren (vgl. ebd., S. 57).

Konflikte am Arbeitsplatz und das damit verbundene Stresserleben können demnach bei Mitarbeitenden zu zusätzlichen Belastungen führen und Ressourcen erforderlich machen, die dann jedoch für die Bewältigung der Arbeitsaufgabe fehlen oder für die Aufrechterhaltung der eigenen psychischen Gesundheit. Das bedeutet, dass Konflikte nicht nur mit den eingangs erwähnten organisationalen Konfliktkosten verbunden sind, sondern auch mit großen persönlichen Anstrengungen und erheblichen Auswirkungen auf das eigene Denken, Fühlen und Handeln.

Besonders sozialpädagogische Fachkräfte benötigen in ihrer beruflichen Tätigkeit mit Menschen unterschiedlichster Zielgruppen, Lebensaltersspannen und den jeweiligen Bedürfnissen in besonderem Maße professionelles Einfühlungsvermögen, um in adäquater Weise ziel- und adressatenorientiert zu handeln. Dabei sind sie je nach Tätigkeitsfeld nahezu täglich mit Konflikten und Konfliktthemen der jeweiligen Adressaten ihrer sozialpädagogischen Dienstleistung konfrontiert und profitieren von der Ausbildung ausgeprägter Konfliktkompetenzen. Diese können sich in konstruktiven kommunikativen Fähigkeiten, in einem lösungsorientierten Vorgehen oder in einer verschiedene Wirklichkeitskonstruktionen zulassenden Haltung zeigen. Diese Fähigkeiten können im Rahmen von Ausbildung und Studium in Ansätzen individuell angelegt werden, bedürfen jedoch stetige Reflexion und Weiterentwicklung. Diese erworbenen Konfliktkompetenzen im Team und in der Zusammenarbeit mit den Kollegen eigenständig einzubringen und

anzuwenden, ist jedoch nicht immer erfolgreich, sondern bedarf zuweilen einer moderierenden Begleitung durch externe Beraterinnen und Berater.

Betrachtet man zu den bisherigen Ausführungen den zunehmenden Fachkräftemangel in der Sozialarbeit und Sozialpädagogik so werden für 2022 jeweils 23117 fehlende Fachkräfte in der sozialen Arbeit bzw. 22647 im Bereich Kinderbetreuung und -erziehung angegeben (vgl. statista, 2022, o.S.). Diese angespannte Personalsituation sowie die damit verbundene Arbeitsverdichtung führt zu der Annahme, dass Konflikte, Konfliktkosten und beruflichen Belastungsmomente in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern in den nächsten Jahren eher ansteigen werden. Das zeigen bereits aktuelle Meldungen und Überlastungsanzeigen sozialpädagogischer Fachkräfte, in denen darauf hingewiesen wird, dass unter den aktuellen Bedingungen in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe immer häufiger das Kindeswohl nicht mehr gewährleistet ist, obwohl dies der originäre Auftrag ist (vgl. tagesschau online, 2023, o.S.). Konflikte in Teams und Organisationen der sozialen Arbeit steigen unter diesen Bedingungen vermutlich weiter an. Organisationale Bemühungen wie bspw. die Implementierung berufsbegleitender systemischer Supervision könnte hier soziale Unterstützung am Arbeitsplatz bieten, um Arbeitsprobleme zu lösen oder erträglicher zu machen, destruktive Verhaltensweisen ansprechbar zu machen und zugleich Beziehungskonflikte am Arbeitsplatz zu reduzieren (vgl. baua, 2023, S. 30). Durch „empirische Studien ist (...) belegt, dass häufige und schwere Beziehungskonflikte im Arbeitskontext (...) negative Auswirkungen auf die psychische Gesundheit, aber auch auf die Zufriedenheit mit der Arbeit, auf Motivation und Leistung haben können“ (vgl. ebd., S. 31) und demnach sollte hier aus organisationaler Sicht gehandelt werden.

1.2 Forschungsfrage und Ziele der Arbeit

Die Idee einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Thema der vorliegenden Arbeit knüpft zunächst an berufliche Erfahrungen als freiberufliche Teamentwicklerin und Coach in Non-Profit-Organisationen, wie kirchliche Verbände oder Jugendhilfeträger, an. Dabei ist sowohl der Autorin wie auch anderen Fachkräften der Organisationsberatung, Supervision und Coaching aufgefallen, dass Beauftragungen zur Teamentwicklung oder Konfliktklärung durch Kunden häufig erst dann erfolgen, wenn sich Mitarbeitende und Teams bereits in sehr verfahrenen konfliktbelasteten Situationen befinden, die Fronten zwischen den Konfliktparteien sehr verhärtet sind, die Beteiligten auf eine lange

Konfliktgeschichte blicken und die Konflikte die eigentliche Sacharbeit behindern (vgl. Scholz, 2015, o.S.).

Übergreifende Erfolgsfaktoren zur Konfliktklärung liegen dabei aus Sicht der Autorin insbesondere in einer Neugestaltung der Kommunikation zwischen allen Beteiligten sowie in dem Versuch der Perspektivübernahme für die Wirklichkeitskonstruktion des Gegenübers. Eine Veränderung dieser Faktoren hat nach Ansicht der Autorin erhebliche Auswirkungen auf das Konfliktgeschehen und schafft in der Folge eine Grundlage zu einem proaktiven Handeln, sodass Konflikte im Prozessverlauf konstruktiv gelöst werden können bzw. um diese nachhaltig in der Folge zu minimieren. Dafür merkt Glasl (2022) an, dass passende Gesprächsmethoden, wie bspw. das Aussprechen von Gefühlen, Auseinandersetzungen entlasten (vgl. Glasl, 2022, S. 148) und Kanitz und Scharlau (2028) empfehlen immer wieder einen Perspektivwechsel vorzunehmen, um auch Argumente und deren Nutzen des Gegenübers zu verstehen und Gespräche damit gezielter zu steuern (vgl. Kanitz & Scharlau, 2018, S. 184).

In dieser wissenschaftlichen Auseinandersetzung möchte die Autorin mit dem Fokus auf sozialwirtschaftliche Organisationen herausarbeiten, wie durch berufsbegleitende systemische Supervision Mitarbeitende der Kinder- und Jugendhilfe präventiv in ihren kommunikativen Kompetenzen, ihrem Einfühlungsvermögen sowie in ihrem proaktiven Handeln gestärkt werden können, um Konflikte am Arbeitsplatz durch eine Erweiterung dieser Konfliktkompetenzen zu reduzieren oder konstruktiv zu bearbeiten, die bereits ausgeführten Beziehungsstressoren am Arbeitsplatz zu verringern und dabei als Mitarbeitende sich selbst und die eigene Organisationen nachhaltig weiterzuentwickeln. Zusammenfassend lässt sich daraus folgende Forschungsfrage ableiten:

Inwieweit kann systemische Supervision dazu beitragen, die Konfliktkompetenzen von Mitarbeitenden der Kinder- und Jugendhilfe zu erweitern, um organisationale Konflikte zu bewältigen?

Die daraus entstehenden Ergebnisse können dabei sowohl als Handlungsempfehlungen für Organisations- und Teamentwicklungsprozesse, i. S. einer lernenden Organisation, verstanden werden, wie auch als Begründung und Werbeargument für die Implementierung von berufsbegleitender systemischer Supervision, ohne sich dabei ausschließlich auf sozialpädagogische Berufsfelder beschränken zu müssen.

1.3 Aufbau der Arbeit

Zunächst wird im **Kapitel 2** das Berufsfeld der sozialen Arbeit kurz erläutert und dabei die Sparte der Kinder- und Jugendhilfe inklusive ihrer Aufträge in diesen Kontext inhaltlich eingebettet. Zugleich soll die erste Parallelle zwischen Konfliktkompetenzen als berufliche Schlüsselqualifikation in der Zusammenarbeit mit den Adressaten innerhalb des Arbeitsfeldes und gleichzeitig für die Weiterentwicklung und bestenfalls Optimierung organisationaler Prozesse gezogen werden.

Um die Bandbreite von Konfliktkompetenzen inhaltlich einordnen zu können, werden im **Kapitel 3** relevante Konfliktbegriffe definiert und im weiteren Verlauf auf die in dieser Arbeit gewählte Branche hin differenziert angewendet. Aufgrund des begrenzten Umfangs dieser Arbeit wird sich auf eine eingeschränkte Auswahl an Konfliktfähigkeiten fokussiert, die in der einschlägigen Fachliteratur diskutiert und nach Ansicht der Autorin die größte Relevanz haben. Dazu zählen kommunikative Fähigkeiten, Empathie und Einfühlungsvermögen sowie proaktives Handeln als Bereitschaft zur konstruktiven Auseinandersetzung.

Diese Variablen werden, nach einer kurzen Einführung im **4. Kapitel** zur Systemtheorie und dem Konstruktivismus und die für diese wissenschaftliche Arbeit bedeutenden Aspekte, im anschließenden Kapitel erneut aufgegriffen, um herauszuarbeiten, wie systemische Supervision dazu beitragen kann, diese Konfliktkompetenzen zu erweitern und welche Schwerpunkte moderierend durch Supervisorinnen und Supervisoren gesetzt werden könnten. Ergänzt werden diese Ausführungen durch den Blick auf mögliche Widerstände, Grenzen und Herausforderungen, die innerhalb der Supervision und bei den Supervisanden entstehen.

Die vorliegende Arbeit schließt mit einer zusammenfassenden und kritischen Betrachtung der gewonnenen Erkenntnisse ab. Zugleich werden sich daraus ableitende ergänzende Forschungsansätze benannt.

2 Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland - Arbeitsfelder, Aufträge und Anforderungen

Die Kinder- und Jugendhilfe ist in Deutschland ein Bereich des deutschen Sozialsystems, der sich auf die Förderung, Unterstützung und den Schutz von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien konzentriert. Die bundesrechtliche Grundlage ist das Achte Sozialgesetzbuch (SGB VIII) mit einem breiten Spektrum von Leistungen, um das Wohl von

Kindern und Jugendlichen zu sichern, ihre Entwicklung zu fördern und sie in unterschiedlichen Lebenslagen zu unterstützen (vgl. BMFSFJ, 2022, o.S.). Dabei werden die Leistungen und Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe durch öffentliche und freie Träger erbracht. Dazu gehören allgemeine Leistungen zur Förderung junger Menschen im Rahmen der Jugendarbeit oder Jugendsozialarbeit, die Förderung der Erziehung in der Familie durch Angebote der Familienbildung und Beratung. Darüber hinaus hält der Staat familienunterstützende Angebote in Wohnformen für Mütter oder Väter mit ihren Kindern vor oder ermöglicht die Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen sowie in der Kindertagespflege (vgl. ebd., o.S.). Ergänzend hat das Jugendamt einen Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdungen, muss Kinder und Jugendliche ggf. in Obhut nehmen und in familien- und kindschaftsrechtlichen Angelegenheiten sowie in Jugendgerichtsverfahren mitwirken. Zudem gibt es die Eingliederungshilfe für Kinder und Jugendliche mit seelischer Behinderung sowie Hilfen zur Erziehung. Darunter werden Angebote subsummiert wie bspw. die Erziehungsbeistandschaft, die Erziehung in einer Tagesgruppe, die Sozialpädagogische Familienhilfe, Heimerziehung und sonstige betreute Wohnformen sowie Hilfen für junge Volljährige (vgl. ebd., o.S.). Die Spannbreite der Angebotsformen der Kinder- und Jugendhilfe wird mit Blick auf die letzten Jahre durch eine zunehmende Heterogenität an sozialwirtschaftlichen Organisationen und einer vielfältigen Trägerlandschaft in Deutschland sichtbar, was sich auch gleichzeitig in den Bruttoausgaben für diesen Bereich widerspiegelt. Exemplarisch lässt sich das in der nachfolgenden Abbildung mit den Arbeitsfeldern Tagesbetreuung für Kinder und dem in dieser Arbeit fokussierten Bereich der Hilfen zur Erziehung ablesen.

Bruttoausgaben in Mrd. Euro	2002	2010	2015	2021
Tageseinrichtungen für Kinder	11,0	17,4	25,4	40,9
Hilfen zur Erziehung, Eingliederungshilfe u.a.	5,5	7,5	10,3	14,1

Abb. 1: Ausgaben der Kinder- und Jugendhilfe 2002 – 2021 (Eigene Darstellung) (vgl. IAQ, o.J., S. 1)

Das Spektrum der Trägerstrukturen in der Kinder- und Jugendhilfe differenziert sich in öffentliche Träger wie Kommunen, in freie Träger wie Wohlfahrtsverbände, Vereine oder Initiativen und privat-gewerbliche Träger (vgl. Schilling, 2012, S. 786-790). Dabei hat sich aus gesamtdeutscher Perspektive das Verhältnis der öffentlichen und freien Träger deutlich verschoben, d.h. inzwischen arbeiten Stand 2006/ 2007 fast 66% der Beschäftigten bei freien, 33% der Beschäftigten bei öffentlichen Trägern, der Rest von 1% bei privat-gewerblichen Trägern, was insbesondere auf einen Anstieg der freien Träger in den östlichen Bundesländern zurückzuführen ist (vgl. ebd., S. 790).

Mit dem Blick auf die vergangenen Jahre sind weitere erhebliche Veränderungs- und Modernisierungsprozesse in den Trägerstrukturen zu verzeichnen, um aus „weltanschaulich und sozialpolitisch begründeten gemeinnützigen Organisationen sozialwirtschaftliche Leistungserbringer zu formen“ (Bauer et al., 2012, S. 827), deren „zentrale Aufgabe es ist, professionelle Dienstleistungen zu erbringen, wobei diese bzw. deren Ergebnisse unter Effektivitäts- und Effizienzkriterien darstell- und kontrollierbar zu sein haben“ (ebd., 2012, S. 827). „Hinzu kommt, dass die Leistungserbringung der vergangenen Jahre nicht durch eine Ausweitung des Leistungsspektrums gekennzeichnet war, sondern durch Deckelungen, Budgetierung und die Etablierung von Anbieterkonkurrenz“ (ebd., 2012, S. 827).

Nachfolgend soll zum tieferen Verständnis die Heterogenität der Beschäftigten in der Kinder- und Jugendhilfe aufgezeigt werden, verbunden mit aktuellen Einflussfaktoren auf organisationale Prozesse und damit einhergehend auf vermutete Konfliktparameter. Im weiteren Verlauf des Kapitels wird zudem herausgearbeitet, welche Bedeutung Konfliktkompetenzen für die erfolgreiche Bewältigung von Aufträgen und Arbeitsaufgaben haben.

2.1 Die Heterogenität der Beschäftigten in der Kinder- und Jugendhilfe

Wie bereits ausgeführt ist der Bereich der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland ein breit gefächertes Organisations- und Leistungsfeld. Dabei können die Hilfen differenziert werden in lebensweltergänzende Angebote wie z.B. in Kindertageseinrichtungen, in lebensweltunterstützende Hilfen wie sie bspw. durch die Erziehung in einer Tagesgruppe als teilstationäres Angebot ermöglicht wird und in lebensweltersetzende Angebote wie sie in vollstationären Hilfen zur Erziehung zu finden sind (vgl. Heiner, 2012, S. 612). Die Adressaten der Hilfen befinden sich demnach in einer Lebensaltersspanne von 0 bis 21 Jahren und in sehr heterogenen Lebenslagen, was gleichzeitig bedeutet, dass die Kompetenzanforderungen an pädagogische Fachkräfte sehr hoch sind und je nach Beschäftigungsfeld durch unterschiedliche Schwerpunkte gekennzeichnet sind.

Mit dem Fokus auf die Mitarbeitenden in diesen Beschäftigungsfeldern lassen sich interessante Entwicklungen in den letzten Jahren beobachten. Betrachtet man die Ergebnisse der Einrichtungs- und Personalstatistik für die exemplarischen Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe so ist ein Personalzuwachs von 2006 bis 2021 von 55,5% zu verzeichnen (vgl. Volberg & Mühlberg, 2022, S. 1). Im Arbeitsfeld der Kindertagesbetreuung beträgt der Zuwachs seit 2006/07 sogar 88,1% (vgl. ebd., S. 1). Während noch

Mitte der 2000er Jahre eine flächendeckende Akademisierung der in der Kindertagesbetreuung tätigen Berufsgruppe gefordert wurde und damit ein Anstieg der Qualifikation, ist aktuell aufgrund der Strategien gegen den Fachkräftemangel eine deutliche Abwertung zu beobachten (vgl. Alsago, 2019, o.S.). Dies zeigt sich bspw. in verkürzten Ausbildungen in Mecklenburg-Vorpommern, die Erweiterung der Fachkraftdefinition oder die Öffnung der Fachkräftekataloge wie in Hamburg, durch die es möglich wird, durch Qualifizierungslehrgänge mit 160 Stunden Unterricht, zur pädagogischen Fachkraft zu werden (vgl. ebd., o.S.). Damit ist eine deutliche Heterogenität der Mitarbeitenden im pädagogischen Handlungsfeld erkennbar, was Konfliktpotenzial aufzeigen kann, insbesondere bei hohem Anforderungsprofil in der Sozialbranche, bspw. aufgrund von sehr unterschiedlichen Kompetenzprofilen und damit einhergehenden differenzierenden Niveaustufen im pädagogischen Handlungs- und Methodenwissen.

In den Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe werden als Voraussetzungen für eine hauptberufliche Tätigkeit im Grundsatz die persönliche Eignung und eine fachliche Ausbildung benannt, die der jeweiligen Aufgabe entsprechen soll, wobei die persönliche Eignung als unbestimmter Rechtsbegriff einen gewissen Beurteilungsspielraum eröffnet (vgl. BAG LJÄ, 2005, S. 7). Die Berufsausbildungen, die die Fachkräfte in der Jugendhilfe vorweisen müssen, sind im Gesetz nicht konkret vorgegeben. Ausbildungen auf Fachschulebene (z.B. Erzieherinnen/ Erzieher), auf Fachhochschulebene (z. Sozialarbeiterinnen/ Sozialarbeiter) oder Universitätsebene (z.B. Pädagogen der Studienrichtung Sozialpädagogik, Psychologie) qualifizieren im Rahmen einer grundständigen Vorbereitung für eine Tätigkeit in diesem Bereich (vgl. ebd., S. 8). Logopäden, Musiktherapeuten, Soziologen und Politologen werden jedoch ebenfalls die erforderlichen Kompetenzen zur Aufgabenerfüllung auf vergleichbarem Niveau angerechnet, sodass auch diese Berufsgruppen im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe tätig sein dürfen (vgl. ebd., S. 8).

Personen, die neben der persönlichen Eignung besondere Erfahrungen in der sozialen Arbeit, nicht aber eine entsprechende Ausbildung nachweisen können, gelten zwar nicht als Fachkraft im (engeren) Sinne des Gesetzes, die Fachausbildung kann jedoch substituiert werden und das Fachkräftegebot wird damit relativiert (vgl. Mäßen, 2009, o.S.). So ist es bspw. möglich, dass Personengruppen eingesetzt werden können, die über wichtige alternative Kompetenzen verfügen, wie etwa ein Ex-User in der Drogenhilfe oder ehemalige Straßenkinder in der Straßensozialarbeit, dies jedoch ausdrücklich als eine begründungspflichtige Ausnahme betrachtet werden muss, die immer eine Einzelfallprüfung voraussetzt (vgl. ebd., o.S.).

Sozialwirtschaftliche Organisationen haben damit einerseits einen breiten Ermessens- und Beurteilungsspielraum in der Auswahl und im Einsatz ihrer Mitarbeitenden. Gleichzeitig führt dies jedoch zu einer Vielfalt an Qualifikationsprofilen und Kompetenzvoraussetzungen für die Bewältigung der besonderen Anforderungen im jeweiligen Arbeitsfeld, was in der Folge zu einem höheren Konfliktpotenzial führen kann.

Betrachtet man diese Heterogenität der Beschäftigungsfelder und der darin beschäftigten Mitarbeitenden zeigen sich zahlreiche Chancen und Bedarfe zur Begleitung organisationaler Prozesse. Dabei könnten Angebote der Organisationsentwicklung auf der Ebene der Mitarbeitenden, diese in ihrer Selbstführung unterstützen sowie individuelle oder teambezogene Reflexionsprozesse anregen (vgl. Erhard & Elbe, 2018, S. 14). Auf organisationaler Ebene können Ansätze der Begleitung darin gesehen werden, Mitarbeitende an der Weiterentwicklung von Prozessen und Strukturen partizipativ zu beteiligen, ausgehend von der Vision und den Zielen der jeweiligen Organisation. Gleichzeitig befördert das die organisationale Lernkultur und macht Betroffene zu Beteiligten. Supervision, als ein Angebot der Organisationsentwicklung, kann hierfür einen geeigneten Rahmen schaffen, um Mitarbeitende und Teams in der Bewältigung dieser Herausforderungen einzubinden, ihnen Raum zum Verstehen zu geben, sie gestalten zu lassen und gleichzeitig Lernpotenziale zu aktivieren (vgl. ebd., S. 14).

2.2 Aufträge und Aufgaben sozialer Arbeit in der ambulanten und stationären Kinder- und Jugendhilfe

Um zunächst einen weiterführenden Überblick über die in der vorliegenden Arbeit vorrangig thematisierten Angebote der ambulanten, teilstationären und stationären Hilfen zu bekommen, veranschaulicht Abbildung zwei die Zuordnung dieser Jugendhilfeangebote inklusive deren gesetzliche Verankerung im Achten Sozialgesetzbuch. Daraus wird zudem ersichtlich, dass einige Leistungen in mehreren Feldern angeboten werden können.

Leistungen in ambulanter Angebotsform	Erziehungsberatung (§ 26 SGB VIII), Soziale Gruppenarbeit (§29 SGB VIII), Erziehungsbeistandschaft und Betreuungshelfer (§30 SGB VIII), Sozialpädagogische Familienhilfe (§31 SGB VIII), Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung im In- und Ausland (§35 SGB VIII), Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche (§35a SGB VIII), Hilfe für junge Volljährige (§41 SGB VIII)
--	---

Leistungen in teilstationärer Angebotsform	Hilfen zur Erziehung in einer Tagesgruppe (§32 SGB VIII), Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung im In- und Ausland (§35 SGBVIII)
Leistungen in stationärer Angebotsform	Vollzeitpflege (§33 SGBVIII), Heimerziehung und sonstige betreute Wohnform (§34 SGB VIII), Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung im In- und Ausland (§35 SGBVIII), Hilfe für junge Volljährige (§41 SGB VIII)

Abb. 2: Leistungsspektrum ambulanter, teilstationärer und stationärer Kinder- und Jugendhilfe (Eigene Darstellung) (vgl. Macsenaere et al., 2014, S. 92-105.)

Die verbindenden Elemente aller hier dargestellten Hilfsangebote können zusammenfassend damit umrissen werden, dass Wohl von Kindern und Jugendlichen in unterschiedlichen Lebenslagen zu sichern, ihre Entwicklung zu fördern sowie die Erziehungs- bzw. Personensorgeberechtigten in ihren Erziehungskompetenzen zu stärken. (vgl. BMFSFJ, 2022, o.S.). Da eine ausführliche Erläuterung der Aufträge aller Hilfsangebote innerhalb dieser Arbeit nicht möglich ist, fokussieren sich die nachfolgenden Erläuterungen auf die Sozialpädagogische Familienhilfe als lebensweltergänzende Hilfe sowie auf die Heimerziehung als lebensweltersetzende Hilfe, um einen ersten exemplarischen Eindruck über gemeinsame und differenzierende Aspekte beider Hilfsangebote herauszustellen.

„Das Aufgabenspektrum der Sozialpädagogischen Familienhilfe (SPFH) ist sehr weit gefasst - von der Unterstützung der elterlichen Erziehungskompetenzen bis zur konkreten Unterstützung bei der Bewältigung des familiären Alltags. Ein besonderes Kennzeichen ist, dass die Hilfen in der Regel in den Familien stattfindet und möglichst genau auf die Bedarfe der Familien zugeschnitten ist.“ (Macsenaere et al., 2014, S. 110).

Der Fokussierungsgrad auf das Familiensystem ist bei diesem Angebot im Vergleich zur Heimerziehung sehr hoch. Dabei rücken die innerfamilialen Interaktionsmuster stark in den Vordergrund und sollen bearbeitet werden (vgl. Albus, 2012, S. 479). Hierfür sucht die SPFH die Familie ein bis zwei Mal wöchentlich auf, in Einzelfällen und bei Kindeswohlgefährdung kann diese Frequenz auch individuell erweitert werden. „Die Hilfeart ist geeignet und notwendig als Hilfe zur Selbsthilfe bei der Wahrnehmung von Erziehungsaufgaben, der Bewältigung von Alltagsproblemen, der Lösung von Konflikten und Krisen sowie im Kontakt mit Ämtern und Institutionen“ (Wabnitz, 2012, S. 85), wobei eine konkrete Differenzierung der Ziele mit allen Beteiligten im Rahmen der fallbezogenen Hilfeplanung nach § 36 KJHG/ SGB VIII zum Ausdruck kommt (vgl. Albus, 2012, S. 828).

Der Rechtsanspruch dieser Hilfeform, wie auch in der Heimerziehung, liegt bei den Erziehungsberechtigten und die Inanspruchnahme der Hilfe ist in der Regel freiwillig, wenngleich diese ausgesprochen oder unausgesprochen eingeschränkt wird, wenn

Sorgerechtsentzüge drohen oder Auflagen durch Familiengerichtsverfahren gegeben sind (vgl. ebd., S. 829).

Die Hilfe der Heimerziehung und sonstige betreute Wohnformen ist wohl die bekannteste Form der Hilfe zur Erziehung und gehört mit Fallkosten von 3000 bis 5000 Euro pro Monat zu den teuersten Einzelfallhilfen (vgl. Wabnitz, 2012, S. 91). „Sie ist notwendig und geeignet, wenn Kinder und Jugendliche in ihrer Herkunftsfamilie keine hinreichenden Erziehungs- und Entwicklungsbedingungen (mehr) vorfinden, wenn deshalb ein Miliuechsel erforderlich ist und wenn keine andere Hilfeart [...] im Einzelfall in Betracht kommt“ (ebd., 2012, S. 92). Die Gewährung dieser Hilfe unterstützt die Förderung der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen durch eine Verbindung von Alltagserleben mit pädagogischen und therapeutischen Angeboten (vgl. ebd., S. 92), „mit dem Ziel eine Rückkehr in die Familie zu erreichen [...], die Erziehung in einer anderen Familie vorzubereiten [...] oder eine auf längere Zeit angelegte Lebensform zu bieten und damit auf ein selbstständiges Leben vorzubereiten [...]“ (ebd., S. 92). Die Zusammenarbeit mit der Herkunftsfamilie wird durch das SGB VIII gesetzlich vorgeschrieben und primär mit der anzustrebenden Rückführung begründet, wenngleich die Ausgestaltung dieser Zusammenarbeit von der Professionalität und den Ressourcen des jeweiligen Hilfeanbieters abhängig ist (vgl. Macsenaere et al., 2014, S. 133).

Wie aus den vorangegangenen Ausführungen deutlich wurde, erweitert sich je nach Hilfeform der Grad der Zusammenarbeit im jeweiligen Kreis der an der Hilfe Beteiligten. Zudem sind die Lebenslagen und erzieherischen Bedarfe der Adressaten sehr heterogen, was sowohl entsprechende Trägerressourcen und -strukturen wie auch vielfältige Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte erforderlich macht. Letztere sollen im nachfolgenden Kapitel herausgehoben werden, wobei hierfür der Fokus auf Konfliktkompetenzen gelegt wird.

2.3 Helfen als Beruf – Konfliktkompetenzen für die Bewältigung von Aufträgen in ambulanten und stationären Settings der Kinder- und Jugendhilfe

„Wesentliches Qualitätsmerkmal personenbezogener Dienstleistungen wie der Sozialen Arbeit bzw. der Kinder- und Jugendhilfe, ist das Personal selbst, dessen Qualifikationen, Wissen und Können sowie deren Beschäftigungsbedingungen und Personalstrukturen“ (Fuchs-Rechlin & Rauschenbach, 2018, S. 580). Wie bereits die Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter in ihrem Positionspapier 2017 festgestellt hat, unterliegt die Kinder- und Jugendhilfe in starkem Maße gesellschaftlichen Wandlungsprozessen,

in deren Folge sich Aufgaben und Anforderungen pädagogischer Fachkräfte stetig verändern und erweitern, was wiederum gut qualifizierte und belastbare Fachkräfte erforderlich macht (vgl. BAG LJÄ, 2017, S. 6). Veränderte Anforderungen zeigen sich bspw. in komplexeren Problemlagen der Adressatinnen und Adressaten, in höheren Auslastungsquoten der Einrichtungen bzw. einzelner Leistungsangebote, in einer weiteren Ausdifferenzierung von pädagogischen Angeboten, der Umsetzung von Inklusion, einer Flexibilisierung von Angeboten sowie der steigenden Tendenz, Regelangebote durch Intensivmaßnahmen zu ergänzen (vgl. ebd., S. 6f.). Betrachtet man z.B. die Veränderungen der Betreuungsumfänge, -intensitäten und -dauer bei der SPFH haben sich in den letzten Jahren ebenfalls erhebliche Veränderungen ergeben. Während in den 1990er Jahren eine Familie noch mit mindestens zehn Wochenstunden und einer durchschnittlichen Hilfedauer von 17 Monaten begleitet wurde, sank dieser Wert 2011 auf einen durchschnittlichen Betreuungsumfang von sechs Stunden bei 16 Monaten Hilfedauer, obwohl wie soeben ausgeführt, die Aufgaben und Anforderungen aufgrund komplexerer Problemlagen der Adressatinnen und Adressaten gestiegen sind (vgl. Fröhlich-Gildhoff, 2014, S. 111). Diese Veränderungen und die bereits in Kapitel zwei ausgeführten Change-Prozesse innerhalb der Trägerstrukturen verdeutlichen die Herausforderungen für sozialwirtschaftliche Organisationen. Gleichzeitig wirft es die Frage auf, über welche Kompetenzen pädagogische Fachkräfte verfügen sollten, um diesen Anforderungen gerecht werden zu können. Dafür gibt die nachfolgende Abbildung einen Einblick in das erforderliche Kompetenzprofil. Aus Gründen der begrenzten Kapazitäten innerhalb dieser Arbeit werden für die jeweiligen Kompetenzbereiche lediglich einige exemplarische Beispiele benannt.

Fachkompetenz	Grundlagen der Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Gesundheitswissen, Wissen über Theorien und Handlungskonzepte der Kinder- und Jugendhilfe, Kenntnisse der Lebenssituationen von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien, Kenntnisse über Auftrag und Leistungen anderer Institutionen und Netzwerkpartnern
Methodenkompetenz	Beratungs- und Gesprächsführungskompetenz, strukturiertes Vorgehen bezüglich Kontaktaufnahme und Beziehungsaufbau, Situations- und Problemerfassung und -analyse, Überprüfung von Beziehungs-, Handlungs- und Lernprozessen, Methoden der Ressourcenaktivierung, Methoden der Reflektion und der Selbstevaluation, Moderation und Konflikt- und Krisenmanagement
Sozialkompetenz	Empathiefähigkeit entwickeln und ausbauen, Beziehungsfähigkeit zu Kindern, Jugendlichen und ihren Familien auch in Notsituationen, interkulturelle Kompetenz und kulturelle Sensibilität, Respektierung und Beachtung von Diversität, Förderung von Autonomie und Partizipation von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien
Selbstkompetenz	werteorientierte Grundhaltung, Klarheit in Bezug auf Rolle und Auftrag, Reflexions- und Introspektionsfähigkeiten, Belastbarkeit,

	Frustrationstoleranz und Stressbewältigung, Ambiguitätstoleranz, professionelle Distanzierungs- und Abgrenzungsfähigkeit, reflektierter Umgang mit eigenen Normalitätskonzepten, Umgang mit Risiken und Krisen
--	--

Abb. 3: Kompetenzbereiche pädagogischer Fachkräfte (Eigene Darstellung) (vgl. BAG LJÄ, 2017, S. 7-13.)

Dabei fasst Müller-Teusler (2013) sehr treffend zusammen, worin der Schwerpunkt professioneller Handlungskompetenz pädagogischer Fachkräfte liegt.

„Soziale Arbeit muss gelingende Beziehungen herstellen als Voraussetzung für einen konstruktiven Umgang mit Klienten. Diese gelingende Beziehung ist deshalb notwendig, damit Klienten in ihrer (prekären) Lebenslage Unterstützungs- und Assistenzangeboten zugänglich sind, bereit sind, Veränderungen zuzulassen bzw. sich selber zu ändern, neue Perspektiven zu entwickeln und darauf vertrauen können, dass sich ihre (prekäre) Lebenslage verbessert. Neben den Fach-, Methoden- und Handlungskompetenzen der beruflich Handelnden ist das Augenmerk besonders auf die Selbstkompetenz zu richten [...].“ (Müller-Teusler, 2013, S. 124f.).

Wie Abbildung 3 zeigt, sind kommunikative Kompetenzen, Fähigkeiten zur Empathie sowie Handlungskonzepte für die Moderation und Begleitung von Krisen und Konflikten, idealerweise durch ein ressourcen- und lösungsorientiertes Vorgehen, nahezu in allen Kompetenzbereichen erforderlich. Gleichzeitig werden ausdrücklich Reflexions- und Introspektionsfähigkeiten gefordert, sodass es aus organisationaler Sicht selbstverständlich sein sollte, diesen niemals abgeschlossenen Kompetenzerwerb der Mitarbeitenden durch geeignete Instrumente der Organisationsentwicklung zu fördern. Systemische Supervision kann hierfür ein geeignetes Instrument sein, um neben diesen zahlreichen Fach- und Methodenkompetenzen, die Sozial- und Selbstkompetenzen und dabei insbesondere die eigenen Konfliktkompetenzen zu erweitern.

Betrachtet man an dieser Stelle Konfliktkompetenzen als Teil professioneller Handlungskompetenz (nochmal) genauer, so begründet sich dieser Kompetenzerwerb in der Sozialen Arbeit darin, dass Konflikte arbeitsfeldübergreifend ständige Begleiter von Fachkräften sind, sei es als Teil der Arbeit mit den Adressatinnen und Adressaten, in der Interaktion mit Kolleginnen und Kollegen, in der Kooperation mit anderen Institutionen bzw. Netzwerkpartnern oder aber auch als Ambivalenzen oder Rollenkonflikte in den Subjekten selbst (vgl. Herrmann, 2015, S. 107). „Die Allgegenwärtigkeit von Konflikten in der Sozialen Arbeit ist kein Zufall, sondern kann aus ihrem Ort und Auftrag innerhalb des Sozialstaats erklärt werden“ (ebd., S. 106) und dabei müssen Fachkräfte sowohl bei Konflikten zwischen Personen oder zwischen Personen und Organisationen vermitteln, sodass man hier davon sprechen kann, dass Konfliktpotentiale bereits strukturell angelegt sind (vgl. ebd., S. 107). „Die Fähigkeit, konstruktiv und kompetent mit Konfliktpotentialen und Konflikten im eigenen Arbeitssetting umzugehen, ist angesichts dessen ein

wichtiges Element professioneller Handlungskompetenz“ (ebd., S. 107). Bezugnehmend auf Maja Heiners Überlegungen zu den Handlungskompetenzen in der Sozialen Arbeit, differenziert Franz Herrmann diese Impulse in grundlegende professionelle Kompetenzen bei der Bearbeitung von Konflikten und kategorisiert in seinem Modell sechs Dimensionen. Dazu gehören die Fallkompetenz, i.S. der Analyse und Bearbeitung konkreter Konflikte im beruflichen Kontext bei Klientinnen oder Klienten oder mit Kolleginnen oder Kollegen, die Systemkompetenz, um fallübergreifende, strukturelle Dimensionen von Konflikten bzgl. der eigenen Institutionen oder dem regionalen Hilfesystem zu erkennen und die Selbstkompetenz, um subjektiven Aspekten in Konflikten auf die Spur zu kommen, das Wissen um die eigene Konfliktbiografie zu erweitern sowie um Kenntnisse über persönliche Handlungsmuster in Konflikten zu erlangen (vgl. ebd., S. 113). Parallel beeinflussen Analyse- und Planungskompetenzen, Interaktions- und Kommunikationsmuster sowie Evaluations- und Reflexionsmuster die zuvor genannten Kompetenzbereiche (vgl. ebd., S. 113). Damit wird deutlich, dass Konfliktkompetenz keine rein methodische Kompetenz oder ein Management von Konflikten ist, sondern immer auch persönliche Aspekte von Fachkräften berührt und mit der Auseinandersetzung der eigenen Haltung, persönlichen Empfindlichkeiten und Handlungsmustern verbunden sind (vgl. ebd., S. 111). Die Implementierung berufsbegleitender systemischer Supervision kann dazu beitragen, Interaktions- und Kommunikationsmuster zu reflektieren und nachhaltig zu verändern.

Friedrich Glasl benennt Wahrnehmungs-, Urteils- und Handlungsfähigkeiten als zentrale Elemente einer persönlichen Konfliktfähigkeit (vgl. Glasl, 2020a, S. 21) und hebt dabei hervor, dass mit „Konfliktscheu“ (ebd., S. 11) bzw. „Streitlust“ (ebd., S. 11) Konflikte nicht konstruktiv gelöst werden können, jedoch mit einer Haltung der Selbstbehauptung (Vgl. ebd., S. 11). Unter dem Kompetenzfeld der Wahrnehmungsfähigkeit subsummiert Glasl die Schärfung der Wahrnehmung nach außen, um typische Verhaltensweisen in Konflikten zu erkennen, aber auch nach innen, um sich selbst und den eigenen Gefühlen auf die Spur zu kommen (vgl. ebd., S. 22). Die Urteilsfähigkeit zeigt sich darin, Muster, Deutungen und eigene Haltungen zu reflektieren, wohingegen Kompetenzen der Handlungsfähigkeit in der Verfügbarkeit und Anwendung geeigneter Methoden in der Konfliktbewältigung deutlich werden (vgl. ebd., S. 23f.). Ergänzend fügt Glasl an, dass konfliktfähige Individuen in der Lage sind, ihre Standpunkte und Interessen klar artikulieren zu können, bei gleichzeitiger Offenheit für die Anliegen der Gegenseite (vgl. ebd., S. 11). Dafür sind kommunikative Kompetenzen gefragt sowie proaktives Handeln seitens der Individuen.

Auch in Günther Gugels (2010) Darstellung sind Konfliktfähigkeiten mit kommunikativen Kompetenzen verbunden, wobei er darüber hinaus kooperierende Kompetenzen sowie Deeskalations-, Verfahrens- und Konfrontationskompetenzen anführt. Als besonders anschlussfähig an die vorliegende wissenschaftliche Auseinandersetzung sind hier die kommunikativen Kompetenzen zu nennen, die sich in einer Verbesserung von Selbst- und Fremdwahrnehmung, der Entwicklung von Empathie und das Erkennen und Formulieren eigener und fremder Interessen ausdrücken (vgl. Gugel, 2010, S. 331).

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass die Kinder- und Jugendhilfe ein anspruchsvolles Beschäftigungsfeld mit sich stetig verändernden Rahmenbedingungen darstellt, in welchem zahlreiche und anwachsende Aufgaben- und Leistungsfelder in den Interaktionen mit unterschiedlichen Adressatinnen und Adressaten bewältigt werden müssen. Die personellen Ressourcen in den Organisationen sind nach aktuellem Kenntnisstand begrenzt, geeignete Fachkräfte für diese anspruchsvolle Tätigkeit werden stetig gesucht und der Fachkräftemangel macht sich deutlich bemerkbar. „So kann beispielsweise die Analyse der Entwicklung der ambulanten Erziehungshilfen in den letzten Jahren plausibilisieren, dass in diesem Arbeitsfeld [...] die Hilfebedarfe noch weiter steigen werden und somit auch ein erhöhter Personalbedarf zu erwarten ist“ (Schilling & Kopp, 2018, S. 663). Durch die Ausweitung des Fachkräftekatalogs und der Anwendung von Ausnahmeregelungen ist es möglich, weitere Beschäftigte in die sozialwirtschaftlichen Organisationen zu bringen. Diese müssen dort jedoch auch gehalten und damit eine kurz- oder mittelfristige Abwanderung verhindert werden. Ein Faktor zur Mitarbeiterbindung liegt in der Implementierung geeigneter Arbeitsinstrumente, wobei in der Sozialen Arbeit Supervision als solches Instrument bezeichnet werden kann. „Supervision und kollegiale Fachberatung sind zentral für die Sicherung der Arbeitsqualität und tragen zur Qualifizierung und Qualitätssicherung der Arbeit innerhalb der Kinder und Jugendhilfe bei“ (Werling, 2018, S. 633). In diesem Rahmen können Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ihr berufliches Handeln reflektieren, in Austauschprozessen den eigenen Denk- und Handlungsrahmen erweitern sowie die eigenen Kompetenzen weiterentwickeln. Dabei ist die Wahrnehmung individueller Befindlichkeiten und deren Berücksichtigung nicht nur eine unsichtbare Qualifikation, sondern auch aktiver Teil der sozialpädagogischen Berufspersönlichkeit, die als dynamisches Moment der Professionalisierung elementarer Bestandteil des beruflichen Alltags ist (vgl. Müller-Teusler, 2013, S. 132). Wie bereits ausgeführt gehören Konfliktkompetenzen zur Professionalität einer pädagogischen Fachkraft, da Konflikte zum Gegenstand sozialer Arbeit, respektive der Kinder- und Jugendhilfe, dazugehören.

Das nachfolgende Kapitel wird nun, neben den einleitenden Definitionsversuchen von Konfliktkompetenzen, diese durch weitere fachliche Ausführungen ergänzen, bevor relevante Konfliktbegriffe diskutiert werden. Im weiteren Verlauf erfolgt eine erste Definition von Supervision als Instrument in Konfliktmanagementsystemen, um deren Einbettung in organisationalen Kontexten nachvollziehen zu können. Anschließend werden die in dieser Arbeit fokussierten drei Elemente der Konfliktfähigkeit inhaltlich näher bestimmt.

3 Konfliktkompetenz als Schlüsselkompetenz im Kontext sozialer Fähigkeiten

Unter Konfliktfähigkeiten subsummiert Glasl (2022) die frühzeitige Wahrnehmung von Konfliktphänomenen im Innen und Außen, das Verstehen von Mechanismen, die der Intensivierung von Konflikten und zur weiteren Verstrickung beitragen sowie eine konfliktbezogene Methodenkompetenz, die sich darin zeigt, eigene Anliegen zum Ausdruck bringen oder Konflikte klären zu können (vgl. Glasl, 2022a, S. 10). Zudem beschreibt er, dass es hilfreich ist, eigene Grenzen in der Konfliktklärung zu kennen und aus diesem Wissen heraus abzuschätzen, wann es angebracht ist, Hilfe von außen in Anspruch zu nehmen (vgl. ebd., S. 10).

Bielecke (2017) hingegen arbeitete im Kontext von Konfliktkompetenzen sieben bedeutsame Fähigkeiten heraus, die je nach Situation und Gegenüber in unterschiedlicher Relevanz aus schwierigen Situationen herausführen können. Dazu gehören Trennschärfe, um Unterschiede in Bedürfnissen, Werten und Zielen zu erfassen, das Aushalten und Einsticken können, Empathie und Verständnis, Wahrhaftigkeit und Wehrhaftigkeit, ein Systembewusstsein, eine ordnende Hand zur Deeskalation und die Fähigkeit zur Metakommunikation, um über eigene Kommunikationsmuster und dessen Bedeutung zu reflektieren (vgl. Bielecke, 2017, S. 177f.; Gerlach, 2021, S. 14).

Ergänzend lohnt sich zur Erweiterung der Konfliktkompetenzen der introspektive Blick auf die eigene Konfliktaltung sowie individuelle Konfliktmuster. Hier können reflexionsanregende Fragen helfen, wie z.B. ob man Konflikte eher als zeitaufreibend und störend empfindet, als situations- und beziehungsreinigend oder als anregend (vgl. Wittschier, 1998, S. 155). Diese Reflexionsimpulse könnten Gegenstand systemischer Supervision sein und darüber hinaus organisationale Prozesse der Weiterentwicklung anregen.

Daran anknüpfend sind inhaltliche Zusammenhänge zwischen den individuellen Konfliktmustern, der Transaktionsanalyse sowie den dort thematisierten Gedanken des Lebensskripts zu erkennen. Hier wird ebenfalls diskutiert, dass Kinder, aufgrund der Grundbotschaften die sie als frühesten Teil des Skripts von ihren Eltern nonverbal vermittelt bekommen, grundlegende Einstellungen und Umgangsweisen mit Konflikten bereits im

Laufe der primären Sozialisation erlernen (vgl. Herrmann, 2013, S. 101f.). Aus der individuellen Konfliktbiografie und den positiven wie negativen Erfahrungen heraus, entwickeln sich bestimmte Grundhaltungen und Handlungsmuster in Konflikten, die sich nachfolgend in verschiedenen Konfliktstilen ausdrücken. Diese Konfliktstile beschreiben die Art und Weise wie eine Person mit Konflikten umgeht (vgl. Koschany-Rohbeck, 2015, S. 61). Dabei wird der jeweilige Konfliktstil von zwei aufeinander bezogenen Determinanten bestimmt, die in der folgenden Abbildung mit den entsprechenden Konfliktlösungsmustern verdeutlicht werden sollen.

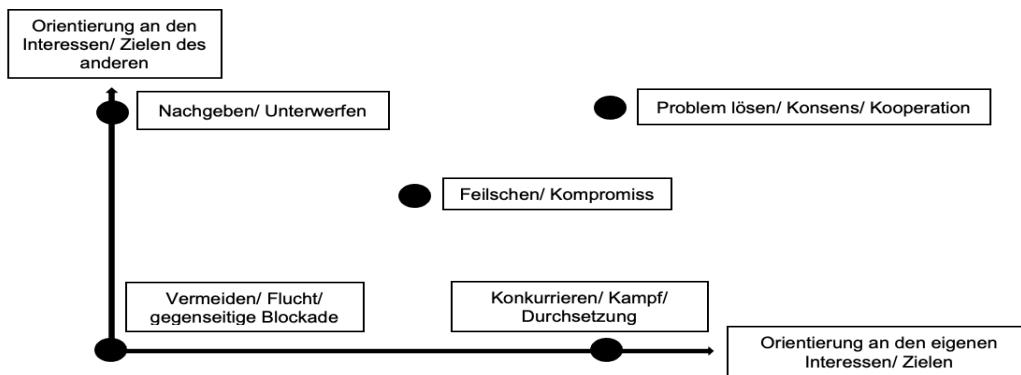


Abb. 4: Konfliktreaktionsmuster (Eigene Darstellung) (vgl. Koschany-Rohbeck, 2015, S. 63)

In einer von Hartmann-Piraudeau (2021) thematisierten Betrachtung wird eine Kategorisierung der Konflikttypen aus den Persönlichkeitstypen heraus abgeleitet und dabei der extrovertierte, direkte Konflikttyp benannt, der introvertierte, vermeidende, der detailorientierte, sachliche, der intuitive, empathische sowie der analytisch, offene Konflikttyp (vgl. Hartmann-Piraudeau, 2021, S. 41).

Heigl (2014) dagegen greift in seinen Ausführungen auf die Differenzierung zwischen heißen oder kalten Konflikttypen zurück, ergänzt hierbei jedoch, dass diese nicht in absoluter Reinform existieren (vgl. Heigl, 2014, S. 16). „Entscheidend dabei ist nicht, wie man gelernt hat, einen Konflikt auszutragen, sondern welchen Impuls man sofort verspürt, wenn ein Konflikt eintritt: Flucht oder Angriff?“ (ebd., S. 16).

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass sich Konfliktkompetenz aus einer Variation verschiedener Fähigkeiten zusammensetzt, die sowohl die Ebenen der menschlichen Wahrnehmung, der Kommunikation und der Handlungsfähigkeit umschließt und dabei von individuellen biografischen Erfahrungen beeinflusst wird. Dabei sind diese Fähigkeiten nicht als statische Größe zu verstehen, sondern unterliegen den Möglichkeiten der individuellen Veränderung, die bspw. durch Anregungen in berufsbegleitender organisational verankerter Supervision ergänzt werden können.

3.1 Theoretische Einordnung relevanter Konfliktbegriffe

Der Begriff Konflikt kommt ursprünglich aus dem lateinischen „conflictus“ und bedeutet so viel wie Zusammenstoß einer oder mehrerer Personen bzw. einer oder mehrerer Gruppen. Dieser Zusammenstoß betrifft hauptsächlich die Ebenen der menschlichen Interessen und Bedürfnisse und kann auch schon als Konflikt bezeichnet werden, wenn sich mindestens eine Person beeinträchtigt fühlt und die jeweils bevorzugten Handlungsoptionen nicht gleichzeitig realisierbar sind (vgl. Hartmann-Piraudeau, 2021, S. 10). Hintz und Graevenstein (2020) ergänzen als Voraussetzungen für das Entstehen eines Konfliktes unterschiedliche Ansichten zweier Konfliktparteien hinsichtlich Ziele, Wege, Verteilung von Ressourcen sowie der Gestaltung von Beziehungen, unterschiedliche Rollendefinitionen und Beziehungserwartungen sowie Gefühle und Gestaltungsabsichten (vgl. Hintz & Graevenstein, 2020, S. 145f.).

In der Zusammenschau der häufigsten Typologien werden Konflikte nach ihren Streitgegenständen, nach Erscheinungsformen der Auseinandersetzung und nach Merkmalen der Konfliktparteien, ihrer Position und ihren wechselseitigen Beziehungen kategorisiert, wobei sich die hier verschiedenen Formen theoretisch und praktisch überlappen können (vgl. Glasl, 2020b, S. 56). Die nachfolgende Abbildung soll diese Kategorien inhaltlich weiter verdeutlichen.

Konflikte nach Streitgegenständen	entweder ausdrücklich bezeichneter oder nicht bewusster Streitgegenstand, der Konfliktursache, Auslöser oder Ziel der Auseinandersetzung ist, können auch Sachfragen, störende Eigenschaften oder Verhaltensweisen der Konfliktparteien sein sowie Wert-Fragen und Interessen-Streitigkeiten
Konflikte nach ihren Erscheinungsformen	latente und manifeste Konflikte, institutionalisierte und nicht-institutionalisierte Konflikte, Auseinandersetzungen, die als Kampf, Spiel oder Debatte geführt werden, emotionelle, affektive oder sozial-emotionelle Konflikte
Konflikte nach den Eigenschaften der Konfliktparteien	intra-persönliche Konflikte, Konflikte zwischen Einzelpersonen, in Paaren, Dreiecksbeziehungen, in oder zwischen Gruppen, symmetrische oder asymmetrische Konflikte, primäre und sekundäre Konflikte, subjektive und objektive Konflikte, endogene und exogene Konflikte

Abb. 5: Konflikttypologie (Eigene Darstellung) (vgl. Glasl, 2020b, S. 56-61)

Benien (2022) schlägt eine Konflikteinteilung vor, die an das Kommunikationsquadrat von Schulz von Thun angelehnt ist und kategorisiert dabei Konflikte in die Dimensionen Sachkonflikte, Bedürfniskonflikte, Beziehungskonflikte und innere Konflikte (vgl. Benien, 2022, S. 75). Dabei werden die Konfliktinhalte den unterschiedlichen Ebenen zugeordnet, wie die nachfolgende Abbildung anschaulich aufzeigt.

Sachkonflikte		
Rechtskonflikte, Bewertungskonflikte, Verteilungskonflikte		
Innere Konflikte Selbstkritik, Ambivalenzkonflikte, Innere Teamkonflikte	Konflikte	Bedürfniskonflikte Interessenskonflikte
Beziehungskonflikte		
Grenzkonflikte, Persönlicher Angriff, Vertrauenskrise, Rollenkonflikte		

Abb. 6: Konfliktinteilung (Eigene Darstellung) (vgl. Benien, 2022, S. 75).

Denkbar sind jedoch auch sogenannte Doppel- und Mehrfachkonflikte, die gleichzeitig mehrere Dimensionen tangieren (vgl. ebd., S. 91). Proksch (2014) dagegen schlägt eine Unterscheidung von Konflikten in fünf Grundformen vor: Sachverhalts-, Interessens-, Beziehungs-, Werte-, Strukturkonflikte sowie Innere Konflikte und betont, dass das, was von den Parteien als „Hauptproblem“ dargestellt wird, häufig nicht der Kern des Problems ist (vgl. Proksch, 2014, S. 5-7).

Glasl (2020) betrachtet darüber hinaus augenfällige Äußerungsformen von Konflikten und sortiert diese nach den Aspekten der Formgebundenheit oder der Formlosigkeit, wobei erstgenannter Aspekt der Frage nachgeht, ob die Konfliktparteien auf institutionalisierte Konfliktlösungsverfahren zurückgreifen, wie bspw. Gerichte oder Schiedskommissionen oder sie sich gegen diese Verfahren wenden (vgl. Glasl, 2020b, S. 76). Bei formlos ausgetragenen Konflikten nutzen am Konflikt Beteiligte, Mittel, die nicht durch das System vorbestimmt sind.

Eine weitere Konfliktdifferenzierung erfolgt in die Kategorien heiße oder kalte Konflikte, wobei, verkürzt betrachtet, heiße Konflikte durch eine Atmosphäre der Überaktivität und Überempfindlichkeit sowie sichtbaren explosiven Taktiken, Angriffen und Verteidigungen gekennzeichnet sind (vgl. ebd., S. 77). Kalte Konflikte hingegen „führen zu einer zunehmenden Lähmung aller äußerlich sichtbaren Aktivitäten. Frustrationen und Hassgefühle werden hinuntergeschluckt und wirken in den Parteien destruktiv weiter (...“ (ebd., S. 77).

In die Auseinandersetzung mit Konfliktbegriffen gehört zudem eine Darstellung des Konfliktstufenmodells, welches durch Friedrich Glasl erarbeitet und durch andere Autoren weiterentwickelt wurde. Aus Gründen begrenzter Kapazitäten und anderer Schwerpunktlegung innerhalb dieser Arbeit, kann auf das Modell nicht näher eingegangen werden, jedoch soll die folgende Abbildung den Konfliktverlauf anhand der neun Stufen der Konflikteskalation aufzeigen sowie einige typische Verhaltensweisen der jeweiligen Phasen.

Stufe 1 Verhärtung	Standpunkte verhärten zuweilen, prallen aufeinander; zeitweilige Ausrutscher und Verkrampfung; Bewusstsein der bestehenden Spannung erzeugt Krampf; Überzeugung, dass Spannungen durch Gespräche lösbar sind; noch keine Parteien oder Lager
Stufe 2 Debatte, Polemik	Polarisation im Denken, Fühlen und Wollen, Schwarz-Weiß-Denken; verbale Gewalt; Reden zur Tribüne, über Dritte „scores“ gewinnen; zeitliche Subgruppen um Standpunkte; Diskrepanz zwischen Ober- und Unterton; gegenseitige Abwertungen
Stufe 3 Taten statt Worte	Strategie der vollendeten Tatsachen; Diskrepanz verbales, nonverbales Verhalten, verbales Verhalten dominiert; Gefahr der Fehlinterpretation; Misstrauen; Droggebärde; Empathie verloren
Stufe 4 Images und Koalitionen	einander in negative Rollen manövriren und bekämpfen; Werben um Anhänger und symbiotische Koalitionen; Selffulfilling Prophecy; demonstrierbares Strafverhalten; doppelte Bindung durch paradoxe Aufträge
Stufe 5 Gesichtsverlust	öffentliche und direkte Gesichtsangriffe, Vorwurf des Ehrverlustes, Verrats, Verbrechens, inszenierte Demaskierungsaktion; Ausstoßen, Verbannen; Isolation
Stufe 6 Drohstrategien und Erpressung	Drohung und Gegendrohung, Ultimaten werden gestellt und mit drastischen Konsequenzen gedroht, weiterer Einbezug anderer Parteien, Druck und Gegendruck der erpresserischen Aktionen nehmen weiter zu und damit auch die Angst
Stufe 7 Begrenzte Vernichtungsschläge	begrenzte Vernichtungsschläge als passende Antwort; Umkehren der Werte ins Gegenteil, dabei wird ein relativ kleiner eigener Schaden als Gewinn betrachtet; Schaden wird zur Freude; moralische Werte werden ins Gegenteil verkehrt; auch Lügen werden als Kriegslist eingesetzt
Stufe 8 Zersplitterung, totale Zerstörung	die Vitalorgane des gegnerischen Systems werden angegriffen und funktionsuntüchtig gemacht; „du musst“ und gezielte Schwächung wichtiger Funktionen; Gegnersystem unsteuerbar machen
Stufe 9 Gemeinsam in den Abgrund	kein Weg mehr zurück; totale Konfrontation; Vernichtung zum Preis der Selbstvernichtung; Lust am Selbstmord, wenn auch der Feind zugrunde geht

Abb. 7: Konfliktstufen (Eigene Darstellung) (vgl. Glasl, 2020b, S. 244-245; Glasl, 2022a, S. 115-120; Schmidt, 2013, S. 139-143)

Abschließend sei an dieser Stelle noch auf das dreigliedrige Modell des Konfliktverlaufs von Herrmann (2013) hinzuweisen, der Konflikte in eine Vorphase, eine Eskalations- und eine Klärungsphase differenziert, mit jeweils unterschiedlichen Optionen der Handlungsmöglichkeiten (vgl. Herrmann, 2013, S. 54).

Mit Bezug auf die Weiterentwicklung von Organisationen und deren Mitarbeitenden lässt sich zusammenfassend festhalten, dass ein Wissenszuwachs um die Themen der Konflikteinteilung, des eigenen Konfliktstils und der typischen Konfliktspirale sowie den damit zusammenhängenden Dynamiken dazu beitragen könnte, Konflikte mit dem Versuch einer sachlich geprägten Perspektive zu begegnen, diese besser diagnostizieren und nach ihren Eigenschaften sortieren zu können, um aus dieser Einschätzung heraus den

Konfliktverlauf konstruktiv zu beeinflussen. Das steigert die eigene Handlungsfähigkeit und schafft Selbstwirksamkeitserleben.

3.2 Konflikte und organisationale Konfliktkultur in der sozialen Arbeit

Konflikte gehören üblicherweise für jedes Individuum zum Leben und zeigen sich demnach auch in Unternehmen. Dabei verschlingen sie einerseits wertvolle Ressourcen wie Zeit und Geld, führen zu Stress und Belastung bei Mitarbeitenden mit Produktionsverlusten von bis zu 30%, andererseits weisen sie auch auf Probleme hin, lösen Veränderungen aus, vertiefen Beziehungen oder stärken den Gruppenzusammenhalt (vgl. Proksch, 2014, S. 10f.). „Spannungen und konstruktiv ausgetragene Konflikte sind ein wesentlicher Bestandteil lebendiger Arbeitsbeziehungen“ (ebd., S. 11).

Konflikte am Arbeitsplatz werden jedoch häufig nicht offen ausgetragen, sondern sind meist nur durch Symptome erkennbar wie z.B. Widerstand und Ablehnung, Rückzug und Desinteresse, Feindseligkeit, Gereiztheit, Aggressivität, Intrigen und Gerüchte, Sturheit und Uneinsichtigkeit, Formalität und Überkonformität sowie körperliche Symptome und Krankheit (vgl. ebd., S. 3). Betrachten wir dabei die entstehenden organisationalen Herausforderungen, die mit Konflikten und den genannten Symptomen verbunden sind, so lässt sich erahnen, dass dies mit erheblichen wirtschaftlichen Nachteilen verbunden ist. Dafür wurden in einem mehrstufigen Schätzverfahren Konfliktkosten mit verschiedene Kostenkategorien verbunden, die sich in folgende vier Kategorien zerlegen lassen:

- Leistungsminderung aufgrund innerer Kündigung,
- Zahlungen aufgrund der Personalsuche,
- gebundene Arbeitszeit aufgrund von Personalsuche,
- Prozess-Ineffizienz aufgrund von Stellenvakanz (vgl. Faller, 2014, S. 28).

Hierbei werden Kostenarten in %-Auswirkung, Zeitbindung oder direktem Zahlungsabgang aufgeführt, bspw. aufgrund einer Beauftragung externer Dienstleister, die im Vergleich zu den Kosten regelmäßiger Reflexionsgelegenheiten, wie es durch Supervision ermöglicht werden könnte, vermutlich in keinem adäquaten Verhältnis stehen.

Für das organisationale Verständnis, vor allem aus der Perspektive der Konfliktkosten und der Tragweite von Konflikten, sind zudem Glasl's (2020) Gedanken zum Konfliktrahmen bzw. den Arenen der Konflikte interessant. So charakterisiert er Konflikte innerhalb eines mikro-, meso- oder makrosozialen Rahmens, was jeweils mit einer Zunahme des Komplexitätsniveaus im Kontext der Konfliktanalyse sowie passender

Interventionsstrategien verbunden ist, je größer der soziale Rahmen innerhalb des Konflikts ist (vgl. Glasl, 2020b, S. 69-73). Bei der Erkundung von Konfliktpotenzial beschreibt Glasl (2020) sieben Wesenselemente, die im kulturellen, sozialen oder technisch-instrumentellen Subsystem einer Organisation angesiedelt sind (vgl. ebd., S. 129). Zu den sieben Wesenselementen im kulturellen Subsystem zählt die Identität, die bspw. in der Mission, dem Leitbild oder den Grundwerten einer Organisation deutlich wird sowie die Strategie der Organisation (vgl. ebd., S. 129). Zum sozialen Subsystem gehören die Struktur der Aufbauorganisation, die Menschen, Gruppen und das Klima sowie die Einzelfunktionen der Organe (vgl. ebd., S. 129). Prozesse, Abläufe und physische Mittel einer Organisation bilden das technisch-instrumentelle System einer Organisation ab (vgl. ebd., S. 129).

Vom Blickwinkel der drei genannten Subsysteme einer Organisation lassen sich drei Haupttypen von Organisationen erkennen, die Glasl (2020) in die professionelle Organisation, die Dienstleistungsorganisation und die Produktionsorganisation differenziert (vgl. ebd., S. 147). Sozialwirtschaftliche Organisationen können hierbei den Dienstleistungsorganisationen zugeordnet werden, deren Leistungen nicht auf Vorrat „geliefert“ werden können, sondern sich im direkten Kontakt mit dem Adressaten vollziehen, wobei die Qualität der Beziehungen die Leistungsqualität der Organisation bestimmt (vgl. ebd., S. 2020b, S. 150). „Ein schlechtes Betriebsklima färbt direkt auf die Qualität der Dienstleistung ab“ (ebd., S. 151). Konfliktpotenzial in Dienstleistungsorganisationen zeichnet sich dabei vor allem in einer Übernormierung ab, um alle Eventualfälle abzudecken, was jedoch dazu führen kann, dass das persönliche Verhalten der Mitarbeitenden eingeengt wird und sie sich zu sehr auf die formale Erfüllung von Vorschriften fokussieren (vgl. ebd., S. 152). Zudem führen ad-Hoc-Dienstleistungen die Organisationen immer wieder an Kapazitätsgrenzen, was wiederum Stresserscheinungen bei den Mitarbeitenden auslöst, welche in der Folge auf die Adressaten der Hilfeleistungen übertragen werden können (vgl. ebd., S. 152).

Herrmann (2013) sieht Konfliktpotenziale im System der Sozialen Arbeit vor allem in den oftmals widersprüchlichen Bedingungen und Anforderungen an der Schnittstelle zwischen Individuum und Gesellschaft sowie den dazugehörigen Systemen (vgl. Herrmann, S. 58). So stehen bspw. dem staatlichen Auftrag pädagogischer Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe, die Bedürfnisse der Adressaten gegenüber sowie das eigene professionelle Selbstverständnis, welche nicht selbstverständlich kausal übereinstimmend miteinander zusammenhängen (vgl. ebd., S. 60). Weiteres Konfliktpotenzial wird sichtbar in der Auseinandersetzung zwischen institutionell zugestandenen und fachlich

erforderlichen Handlungsspielräumen sowie Ressourcen, in der Balance zwischen Freiwilligkeit und Zwang von Kinder- und Jugendhilfemaßnahmen und dem damit verbundenen Eingehen von produktiven Beziehungen mit den Adressaten der Hilfe sowie einem ganzheitlichen Ansatz inklusive einem Sich-einlassen auf die Arbeit bei professioneller Distanz (vgl. ebd., S. 60). Darüber hinaus zeigen sich Konfliktpotenziale in der professionellen Handlungsstruktur von pädagogischen Fachkräften in der Kooperation mit anderen Professionen, die nicht selten mit einem Statusgefälle und unterschiedlichen Denk- und Handlungslogiken verbunden sind (vgl. ebd., S. 61). Da die Arbeit mit Menschen nur begrenzt vorhersehbar ist, liegt hier ein strukturelles Technologiedefizit im Kontext sozialer Dienstleistungen vor, was gleichzeitig damit einhergeht, dass die soziale Dienstleistung nur in Koproduktion mit den Adressaten und dem Verstehen ihrer Lebenswelt gelingen kann (vgl. ebd., S. 61).

Betrachtet man ergänzend dazu die Ausführungen zu organisationalen Konfliktkulturen von Falko von Ameln (2018), aufbauend auf die im 3. Kapitel beschriebenen Konfliktreaktionsmuster, werden helfende Organisationen im psychosozialen Bereich, wie z.B. Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen, von ihm tendenziell einer erstarrten Konfliktkultur zugeordnet mit einer Atmosphäre der Schwerfälligkeit, Kälte und Lähmung (vgl. Von Ameln, 2018, S. 54). Für das Instrument der Supervision könnte das eine geringe Konfliktbereitschaft bedeuten und damit verbundenen herausfordernden Bedingungen in der Umsetzung dieses Angebots. Gleichzeitig werden damit jedoch mögliche organisationale Entwicklungsfelder deutlich.

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass mehrdimensionales Konfliktpotenzial zu den Begleiterscheinungen in der sozialen Arbeit dazugehört und nahezu täglich Konfliktkompetenzen der Mitarbeitenden erfordern. Daraus sollte die organisationale Verpflichtung entwachsen, Mitarbeitenden dafür geeignete Instrumente zur Verfügung zu stellen. Faller (2014) schlägt für ein professionelles Konfliktmanagement in Organisationen, neben trennenden, sachbezogenen oder personenbezogenen Maßnahmen (vgl. Proksch, 2014, S. 27), geeignete präventive Maßnahmen vor (vgl. Faller, 2014, S. 30). Proksch (2014) ordnet dafür die Supervision der integrierenden Grundform des Konfliktmanagements zu, neben Maßnahmen wie Mediation, Klärungsgespräch oder Teamentwicklung (vgl. Proksch, 2014, S. 27).

3.3 Supervision als Instrument in Konfliktmanagementsystemen

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln einführend Konfliktbegriffe und Konfliktkompetenzen erläutert worden sind, soll nun Supervision als Instrument der Präventions- und Interventionsmaßnahmen im Rahmen von Konfliktmanagementsystemen dargestellt werden.

Hierbei stellt sich jedoch die Frage, ob und wie Konflikte organisational zu managen sind. Ein Definitionsansatz von Konfliktmanagement soll dafür eine erste Orientierung geben.

„Konfliktmanagement ist der systematische und institutionalisierte Umgang mit Konflikten, durch den der Verlauf eines Konflikts gezielt beeinflusst wird. Auswahl und Gestaltung eines geeigneten Verfahrens sollen Transparenz, Steuerbarkeit und Effizienz der Konfliktbearbeitung sicherstellen.“ (PwC, 2011, S. 17).

Organisationale Konfliktmanagementsysteme sind dabei von einer Auswahl verschiedener Komponenten gekennzeichnet, die innerhalb dieses Rahmens individuell ausgestaltet werden sollten. Dazu gehören die Implementierung von Konfliktanlaufstellen, wie z.B. Konfliktberaterinnen und Konfliktberater, Ombudspersonen oder Mobbingbeauftragte und Verfahrensstandards im Umgang mit Konflikten, d.h. eine kriteriengeleitete Auswahl des passenden Verfahrens sowie eine Steuerung der Vorgehensweise zur Konfliktbearbeitung (vgl. PwC, 2011, S. 18-20). Zudem werden im Rahmen der Dokumentation und des Controllings die Grundlagen für die Steuerung, die Weiterentwicklung und die Qualitätssicherung geschaffen (vgl. ebd., S. 20). Darüber hinaus soll sich durch kommunikative Maßnahmen in der Innen- und Außendarstellung, die organisationale Konfliktkultur in und zwischen Unternehmen stetig weiterentwickeln (vgl. ebd., S. 20). Konfliktmanagementsysteme richten sich hierfür mit internen und externen Lösungsbausteinen sowohl ans Innere wie auch ans Äußere einer Organisation. Konfliktmanagement bedeutet jedoch auch, geeignete Formen der Konfliktprävention zu erarbeiten und zu implementieren.

Konfliktprävention hingegen fokussiert durch gezielte Maßnahmen die Entstehung sowie die destruktive Austragung oder Eskalation von Konflikten (vgl. PwC, S. 17; Faller, 2014, S. 37), d.h. in der inhaltlichen Ausgestaltung Mitarbeitende und Führungskräfte „auf Konflikte vorbereiten, diesen vorgreifen und sie aus der Welt räumen, bevor sie entstehen können und die Mitarbeiter (...) befähigen mit Konflikten umzugehen“ (Hilmer, 2021, S. 111). Die Entwicklung eines Systemdesigns zur Implementierung eines Konfliktmanagementsystems beeinflusst dabei zwar nicht die Entstehung von Konflikten, kann jedoch hilfreiche Impulse zur (Neu-) Strukturierung und Systematisierung des Umgangs mit Konflikten ermöglichen, unter Bezugnahme von Wissen in den Feldern Mediation,

Systemische Beratung, Organisationsentwicklung, Coaching sowie Supervision (vgl. Faller, 2014, S. 39). Dabei sind die Zusammenhänge der im Kapitel 3.2 genannten Subsysteme und Wesenselemente von Organisationen zu beachten (vgl. ebd., S. 39).

Belardi (2020) definiert Supervision als ein Spezialgebiet von psychosozialer Beratung, ohne Druck oder Zwang, sondern als Dialog, Reflexion, als eine Anregung zum Nachdenken und selbstständigen Handeln über wichtige Themen (vgl. Belardi, 2020, S. 15). Dabei wird nicht direkt mit den Kindern, Jugendlichen oder erwachsenen Adressaten der Sozialen Arbeit, bspw. der Kinder- und Jugendhilfe, gearbeitet, sondern mit Menschen, welche ihrerseits diese beraten, unterstützen, begleiten, erziehen oder pflegen (vgl. ebd., S. 15). Supervision unterstützt somit sozialpädagogische Fachkräfte darin, die eigenen Deutungs- und Handlungsmuster, besonders die nicht selbst bewusst zugänglichen, zu hinterfragen und ggf. zu korrigieren (vgl. Schreyögg, 2004, S. 34). Damit wirkt Supervision indirekt (vgl. Belardi, 2020, S. 16). Herrmann (2006) fasst Mediation, Moderation und Supervision zusammen und konstatiert, dass allen drei gemeinsam ist, dass mit ihnen „Reflexions-, Problemlösungs- und Klärungsprozesse sowie Konflikte zwischen zwei und mehr Personen begleitet werden“ (Herrmann, 2006, S. 129). Wehner (2012) hält fest, dass Supervision präventiv genutzt werden kann, „wenn es um die Erstellung von Konfliktregeln (...) geht (...), sie dient der Psychohygiene, (...), der Verbesserung der Kommunikations- und Konfliktkultur im Unternehmen, doch sind dieser Methode, wenn es um Aufarbeitung schwieriger Konflikte geht, Grenzen gesetzt“ (Wehner, 2012, S. 130).

Aus der Organisationsperspektive heraus betrachtet, zeigen sich damit drei relevante Funktionen die Supervision für das Team, als Subsystem der Organisation, einnehmen kann, was durch Schreyögg (2004) Aussage prägnant auf den Punkt gebracht wurde.

„Die Supervision erfüllt für die Organisation, der das Team als ein institutionelles Subsystem angehört, die Funktion, die Arbeitsfähigkeit und Effektivität dieses Teams zu verbessern: zum einen, was den professionellen Umgang mit Klienten betrifft, zum anderen, was die Effektivität der Zusammenarbeit und der Arbeitsorganisation angeht, und zuletzt, was die Organisation seiner Beziehung zur Umwelt, so auch zur Organisation, betrifft.“ (Schreyögg, 2004, S. 84).

Supervision, insbesondere die Teamsupervision, findet dabei in einem Dreieckskontrakt statt, mit einer organisationellen Triangulierung der Beziehungen der Supervisorin oder des Supervisors mit dem Team und der Leitung (vgl. Pühl, 2017, S. 16). Auch wenn die Leitung nicht per se an der Supervision teilnimmt, so ist Teamsupervision immer eine gesamtorganisationelle Veranstaltung, die in der Regel in der Arbeitszeit stattfindet, vom Arbeitgeber finanziert wird und als solche nur stattfinden kann, wenn die Leitung der Organisation dem zustimmt (vgl. ebd., S. 16). Pühl (2017) empfiehlt daher

Supervisorinnen und Supervisoren diese Dreiecksbeziehung einzugehen, wenn die Arbeit wirkungsvoll sein soll, d.h. der Klient der Supervision ist „sowohl das konkrete Team wie deren Organisation, repräsentiert durch deren Leiter bzw. die Verantwortlichen“ (ebd., S. 16).

Supervision ist damit ein nützliches, präventives Instrument der individuellen Kompetenzentwicklung pädagogischer Fachkräfte sowie ein Baustein zur Erweiterung der Konfliktkompetenzen auf organisationaler Ebene. Dies muss von sozialwirtschaftlichen Organisationen erkannt werden, sodass die notwendigen Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. In der anschließenden Auseinandersetzung sollen drei ausgewählte Fähigkeitsbereiche, als Elemente der individuellen Konfliktkompetenz, herausgegriffen und näher definiert werden, um zu verdeutlichen welches Entwicklungspotenzial darin verborgen ist.

3.4 Kommunikative Fähigkeiten als Element der individuellen Konfliktkompetenz

Kommunikative Fähigkeiten spielen eine entscheidende Rolle in der Prävention und Bewältigung von Konflikten, da Konflikte oft aus Missverständnissen, aus mangelnder Klarheit, einem beengten Verständnis der Perspektiven anderer und unzureichender Kommunikation resultieren.

Der Begriff Kommunikation geht auf das lateinische Wort „communicatio“ zurück und bedeutet so viel wie Mitteilung oder Unterredung (vgl. Röhner & Schütz, 2020, S. 2). Kommunikation entspricht in der Regel einem Prozess zwischen mindestens zwei Teilnehmenden die miteinander in Beziehung treten, indem sie Zeichen und Symbole in einem bestimmten Kontext austauschen (vgl. ebd., S. 5). Sowohl das Senden als auch das Empfangen von Nachrichten setzen angemessene Mittel bzw. Modalitäten voraus (vgl. ebd., S. 5). Zudem ist Kommunikation interaktiv und mehr oder minder intentional (vgl. ebd., S. 5). Kommunikative Kompetenz als Schlüsselkompetenz, ist ein entscheidender Bestandteil des übergeordneten Begriffs soziale Kompetenz, und damit, jenseits von fachlichen Fähigkeiten, in unterschiedlichen Berufen ein wesentlicher Erfolgsfaktor (vgl. ebd., S. 6). Kommunikativ kompetente Individuen gelingt es, die „eigene Position angemessen zu vertreten (...), passende Wege sowie Modi zur Übermittlung einer Nachricht zu finden“ (Röhner & Schütz, 2020, S. 6) und das Befinden oder Anliegen von Interaktionspartnern zu erschließen, i.S. einer interpersonellen Sensitivität (vgl. ebd., S. 6).

„Kommunikative Kompetenz setzt insofern neben Selbstwahrnehmung die Fähigkeit, sich über Sprache zu verständigen, und die Beachtung situativer, interpersoneller und normativer Bedingungen voraus.“ (Röhner & Schütz, 2020, S. 6).

Bedeutsam für die weitere Bearbeitung kommunikativer Fähigkeiten sind kommunikationstheoretische Konzepte, wie bspw. die Basisvariablen der personenzentrierten Gesprächsführung nach Carl Rogers, die fünf Axiome von Paul Watzlawick, das Kommunikationsquadrat von Friedemann Schulz von Thun oder die Ich-Botschaften nach Thomas Gordon. Den meisten pädagogischen Fachkräften werden diese Modelle vermutlich bereits in der Theorie begegnet sein, bspw. im Rahmen der Ausbildung oder dem Studium, was jedoch nicht kausal zu einem praktischen Anwendungswissen führt. Ein Grundwissen dieser Kommunikationsmodelle vorausgesetzt, werden in der nachfolgenden Übersicht die Modelle nur überblicksartig mit ihren wichtigsten Variablen kurz skizziert. Anschließend erfolgt ein inhaltlicher Transfer zwischen den aus Sicht der Autorin im Kontext von Konfliktkompetenzen wichtigsten Aspekten.

Basisvariablen der personenzentrierten Gesprächsführung nach Carl Rogers
1. Kongruenz/ Echtheit 2. Empathie/ Einfühlendes Verstehen 3. emotionale positive Wertschätzung
Die fünf Axiome von Paul Watzlawick
1. Axiom zur Unmöglichkeit, nicht kommunizieren 2. Axiom zum Inhalts- und Beziehungsaspekt von Kommunikation 3. Axiom zur Interpunktions von Ereignisfolgen 4. Axiom zu digitaler vs. analoger Kommunikation 5. Axiom zu symmetrischer vs. komplementärer Kommunikation
Das Kommunikationsquadrat von Friedemann Schulz von Thun
Ein und dieselbe Nachricht enthält stets viele Botschaften gleichzeitig: 1. Sachinhalt oder: Worüber ich informiere 2. Selbstdarstellung oder: Was ich von mir selbst kundgebe 3. Beziehung oder: Was ich von dir halte und wie wir zueinanderstehen 4. Appell oder: Wozu ich dich veranlassen möchte
Ich-Botschaften nach Thomas Gordon
1. Wahrnehmung: die Situation bzw. das störende Verhalten aus der eigenen Sicht konkret beschreiben - „Mir ist aufgefallen, dass...“ 2. Wirkung: die Auswirkungen schildern – „Für mich bedeutet das ...“ 3. Wunsch: Wünsche und Erwartungen formulieren – „Ich würde mir wünschen, dass ...“

Abb. 8: Kommunikationsmodelle (Eigene Darstellung) (vgl. Röhner & Schütz, 2020, S. 37-39; Schulz von Thun, 2014, S. 27-32)

Besonders das dritte Axiom von Watzlawick scheint in der Entstehung und Dynamik von Konfliktsituationen eine entscheidende Rolle zu spielen und schafft Anlässe, dies ausführlicher in Supervisionen an exemplarischen Situationen zu thematisieren und daraus neue Denk- und Handlungsansätze für pädagogische Fachkräfte zu schaffen. In diesem Zusammenhang schließt sich hervorragend das Teufelskreismodell von Schulz von

Thun an, mit deren Hilfe, Äußerungen sowie Verhaltensweisen von Gesprächsbeteiligten, die Interpretation dessen sowie die daraus entstehenden inneren Reaktionen, die wiederum zu Verhaltensweisen und Äußerungen führen, untersucht werden können (vgl. Schulz von Thun et al., 2015, S. 41-45). Denn schon allein die zirkuläre Betrachtungsweise ändert etwas, ermöglicht einen Ausstieg, schafft Ansätze das Verhalten des Gegenübers anders zu deuten oder in die Meta-Kommunikation über den gemeinsamen Teufelskreis zu kommen (vgl. ebd., S. 44f.).

Das Bewusstsein darüber, dass alle wie im Kommunikationsquadrat dargestellten kommunikativen Äußerungen gleichzeitig vier Botschaften enthalten, die sowohl explizit wie implizit ausgedrückt werden, könnte in Supervisionen aktiv genutzt werden, um das eigene Kommunikationsverhalten auf einseitige Empfangsgewohnheiten auf Empfängerseite hin zu analysieren (vgl. Thomann, 2014, S. 223).

Ich-Botschaften hingegen könnten in Supervisionen aktiv erprobt werden und somit das Selbstwirksamkeitserleben der Mitarbeitenden durch reale Anwendungssituationen erhöhen. Das von Rogers thematisierte einführende Verstehen bzw. die Empathie, als Basisvariable menschlicher Kommunikation und als Teilbereich individueller Konfliktkompetenz, soll nun Gegenstand des nachfolgenden Kapitels sein.

3.5 Empathie und Einfühlungsvermögen zur Steigerung der Konfliktkompetenz

Empathie, als ein Aspekt der emotionalen Kompetenz, ist die komplexe kognitive und emotionale Fähigkeit einer Person, die Gefühle, Emotionen und Perspektiven anderer Menschen zu erkennen, zu verstehen und sich in sie hineinzuversetzen. „Nicht zu verwechseln mit Einverständnis und Gutheißen“ (Wittschier, 1998, S. 49). Dabei geht es darum, „ein Gespür dafür zu entwickeln, was andere empfinden (...) sowie persönlichen Kontakt und enge Abstimmung mit vielen unterschiedlich geprägten Menschen zu pflegen“ (Proksch, 2014, S. 75). „Empathie ist eine grundlegende menschliche Eigenschaft, die uns befähigt, menschliche Beziehungen aufzubauen und zu erhalten“ (Hartmann-Piraudeau, 2021, S. 69) und „wird in der Psychologie als eine Voraussetzung für moralisches Handeln betrachtet“ (ebd., S. 70). Wissenschaftlichen Erkenntnissen zufolge werden Spiegelneurone dabei für die Entstehung von Empathie und das Erkennen verschiedener Emotionen verantwortlich gemacht, wobei hier die konkrete Rolle der Spiegelneuronen bislang noch nicht ausreichend geklärt worden ist (vgl. Röhner & Schütz, 2020, S. 38). Zudem ist Empathie stark sozial bedingt, d.h. Spiegelneuronen müssen

frühzeitig durch erlebte Zuwendung, Mitgefühl oder entsprechende Beobachtungen in unserer Umwelt angeregt werden (vgl. Hilmer, 2021, S. 76).

Wie verändern sich jedoch Empathie und Einfühlungsvermögen im Kontext von Konflikten? Hartmann-Piraudeau (2021) schreibt dazu, dass im Konflikt die Leistungsfähigkeit der Spiegelneuronen, die unser Mitfühlen auslösen, leiden, sodass wir, je mehr wir in die Konfliktspirale hineingeraten, weniger Empathie empfinden und dieser Verlust wie ein Brandbeschleuniger wirkt (vgl. Hartmann-Piraudeau, 2021, S. 70). „Das fehlende Mitgefühl in Konflikten führt dazu, dass wir den anderen immer weniger verstehen und sich die Wahrnehmung auf unser Gegenüber drastisch verändert“ (ebd., S. 70). Glasl (2020) thematisiert diesen Prozessverlauf folgendermaßen: „Konflikte beeinträchtigen unsere Wahrnehmungsfähigkeit und unser Denk- und Vorstellungsleben“ (Glasl, 2020b, S. 40) sowie unser Gefühlsleben, was dazu führen kann, dass sich unsere starken „Emotionen ausbreiten und fixieren, von denen wir uns später nur ganz schwer lösen können“ (ebd., S. 40). Diese im Konfliktverlauf entstehenden Verzerrungen der Perzeption, der Gedanken, Gefühle und dem Willen wirken nicht nur innerlich in uns, sondern zeigen sich auch im Außen über verbales sowie nonverbales Verhalten und werden damit als Effekte für unser Gegenüber innerlich wie äußerlich erfahrbar (vgl. ebd., S. 41). Im Laufe des Konfliktes beginnen wir die Welt anders zu sehen und zu verstehen, unseren Blick vor allem gegenüber dem anderen selektiv zu verändern, räumliche sowie zeitliche Perspektiven einzuengen und den Konfliktstoff sowie Konfliktgeschehnisse einseitig bzw. verzerrt wahrzunehmen (vgl. ebd., S. 41). Diese Beeinträchtigungen im Gefühlsleben zeigen sich im Konfliktverlauf anfangs in einer erhöhten Empfindlichkeit und später in einer AbkapSELung der Gefühle nach außen, während die Empfindlichkeit nach innen weiter ansteigt. Die Fähigkeit der Empathie geht verloren und die Gefühlswahrnehmung wird in der Hauptsache zu einer übersteigerten Selbstwahrnehmung (vgl. ebd., S. 43). Fehlt die Verbindung zwischen uns und der Außenwelt durch ein intaktes Einfühlungsvermögen, so verlieren wir uns selbst, weil wir nur im Dialog mit der Außenwelt unser Selbst verwirklichen können (vgl. ebd., S. 44).

„Empathischer Umgang, Verständnis und einführende Anteilnahme stellen Verhaltensgrundlagen für alle (...) sozialen Berufsgruppen dar und sollten sich auch in der täglichen Kommunikation widerspiegeln“ (Wehner, 2012, S. 37). Gleichzeitig braucht es als pädagogische Fachkraft, neben dem Einfühlungsvermögen, die Fähigkeit der inneren Abgrenzung im Kontakt mit den Adressatinnen und Adressaten und das „Aushalten-Können“ ohne selbst zu verzweifeln. Mangelnde innere Abgrenzungsfähigkeit kann auch mit einem erweiterten Verständnis von „Co-Abhängigkeitsstrukturen“ erklärt werden, denn

hier wird für andere die Verantwortung übernommen, auch für ihre Gefühle und Gedanken, nicht selten verbunden mit der Neigung, alles, was geschieht auf sich selbst zu beziehen (vgl. Schachameier, 2013, S. 422). Professionelle Empathie dagegen setzt die Fähigkeit voraus, dass ICH vom DU abzugrenzen, die eigene professionelle Identität nicht aufzugeben oder mit anderen eigenen Rollenidentitäten zu vermischen oder zu verwechseln (vgl. Kreuser et al., 2012, S. 161).

Empathie und Einfühlungsvermögen sind daher wichtige Parameter sowohl für die Beziehungsarbeit mit den Adressatinnen und Adressaten der Sozialen Arbeit wie auch in der Kooperation mit allen am Hilfeprozess Beteiligten. „Aus diesem Grund ist regelmäßige Supervision und Selbsterfahrung eines der wichtigsten Elemente in der Sozialen Arbeit“ (ebd., S. 421). Die Gewerkschaft für die Soziale Arbeit ver.di fordert ebenfalls in ihrem Positionspapier dazu auf, dass allen Beschäftigten der Sozialen Arbeit der Anspruch auf Fachberatung und Fortbildung nach § 72 SGB VIII gewährt wird (vgl. ver.di Bundesverwaltung, 2020, S. 25). Supervision kann dabei der Fachberatung zugerechnet werden.

3.6 Proaktives Handeln als Bereitschaft zur konstruktiven Auseinandersetzung

Nachdem kommunikative Fähigkeiten sowie Empathie und Einfühlungsvermögen als Faktoren individueller Konfliktkompetenz zuletzt beleuchtet wurden, richtet sich der Blick abschließend auf das individuelle Handeln als proaktiver Beitrag zur Steigerung der Konfliktkompetenz.

Wie bereits ausgeführt, können Konflikte am Arbeitsplatz Stress bei Mitarbeitenden auslösen, was in der Folge zu Beeinträchtigungen im Denken, Fühlen und Handeln führen kann. Stress ist dabei das Ergebnis von persönlichen Bewertungen (vgl. Kaluza, 2018, S. 74). Aus medizinischer Perspektive kommt es bei der Wahrnehmung einer bedrohlich eingeschätzten Situation zunächst zu einer Aktivierung der Sympathikus-Nebennierenmark-Achse und einer Freisetzung des Stresshormons Adrenalin (vgl. ebd., S. 29). Diese Signalübertragung aktiviert Herz, Kreislauf und Atmung (vgl. ebd., S. 29). Bei anhaltender Gefahrensituation wird zudem die Hypothalamus-Hypophysen-Nebennierenrinden-Achse aktiviert, das Stresshormon Cortisol wird freigesetzt und stellt dabei weitere Energie bereit (vgl. ebd., S. 29). Somit konzentriert sich der Organismus auf eine länger andauernde Auseinandersetzung mit der gefahrvollen Situation (vgl. ebd., S. 29).

Aus psychologischer Sicht liegt eine stressbezogene Bewertung einer Situation dann vor, wenn durch die Anforderungen wichtige Lebensbereiche, Bedürfnisse oder Motive bedroht oder geschädigt werden und die eigenen Kompetenzen sowie die zur Verfügung stehenden Ressourcen als nicht ausreichend für eine erfolgreiche Bewältigung der Situation und deren Anforderungen eingeschätzt werden (vgl. ebd., S. 74).

Glasl's Erfahrungen nach können Menschen im Konfliktfall demnach nicht mehr auf die ansonsten vorhandene Vielfalt der eigenen Verhaltensweisen zurückgreifen, sondern verengen ihr Handeln auf einige wenige Ausdrucksmöglichkeiten (vgl. Glasl, 2020b, S. 49). „In einem Konflikt verselbstständigt sich das Wollen. Je tiefer wir in die Konfliktspirale eintreten, desto stärker entfernen wir uns von dem ursprünglich gewollten (...)“ (Hartmann-Piraudeau, 2021, S. 76). Es tritt eine Verarmung im Verhalten auf und die verbliebenen Verhaltensweisen werden zu stereotypen und fixierten Verhaltensmustern (vgl. ebd., S. 49). Gedanken, Gefühle und Absichten fließen somit im äußeren Verhalten zusammen und lösen gleichzeitig bestimmte Wirkungen beim Gegenüber aus (vgl. ebd., S. 52). Das können subjektive Effekte sein, wie bspw. das Gefühl missverstanden zu werden, wie auch objektive Effekte z.B. aufgrund von Schäden, die durch Aktionen im Konfliktverlauf entstehen (vgl. ebd., S. 52). Akteure im Konfliktgeschehen verlieren somit den Blick für Auswirkungen, da sie zu sehr mit dem eigenen Überleben beschäftigt sind (vgl. ebd., S. 52).

In der Zusammenschau mit den stresstheoretischen Ausführungen zeigt sich an dieser Stelle das Ungleichgewicht zwischen Anforderungen und zur Verfügung stehenden Bewältigungsressourcen des Individuums. Ein Anknüpfungspunkt zur Entwicklung proaktiver Handelsmuster könnte unter anderem darin liegen, einerseits ein Bewusstsein für die Entstehung von Stress zu schaffen, vor allem im Kontext von Konflikten, sowie dessen Einflussfaktoren aufgrund der kognitiven Bewertung. Andererseits führt eine Erhöhung des eigenen Repertoires an instrumenteller, mentaler und regenerativer Stresskompetenz zu einem gelungenen Stressmanagement sowie in der Folge auch zu einer Reduzierung von Konflikten (vgl. Kaluza, 2018, S. 93). Berufsbegleitende Supervision bietet sich als partizipatives Format an, um diese Kompetenzen in kollegialer Form zu erweitern.

In einer abschließenden Betrachtung richtet sich der Fokus auf die Willenskraft und Fähigkeiten der Selbststeuerung. Nach Hilmer (2021) spielen die eigene Willenskraft und die Selbststeuerung bei der Entstehung und Führung von Konflikten eine herausragende Rolle (vgl. Hilmer, 2021, S. 199). In der Zusammenschau von Ergebnissen verschiedener Forschungen und Untersuchungen wurde festgestellt, dass Willenskraft existiert und

sich trainieren lässt (vgl. ebd., S. 200). „Die Feststellung, einen freien Willen zu besitzen, setzt uns außerdem in die Verantwortung, die Kontrolle über die Reaktionen auf unsere Emotionen möglichst schnell wiederzuerlangen“ (ebd., S. 201) und destruktive Reflexe zuerst einer Prüfung zu unterziehen, bevor wir sie ausführen (vgl. ebd., S. 201). „Auf einen Reiz sollten wir demnach nicht unmittelbar reagieren, sondern zunächst einmal die innere Reaktion wahrnehmen, bevor sie zu einer äußeren Handlung wird“ (ebd., S. 201). Das hört sich in der Theorie sicherlich einfacher an, als es die praktische Umsetzung vermuten lässt.

Berufsbegleitende Supervision in Unternehmen der Sozialwirtschaft kann dafür ein geschütztes Übungsfeld sein, um i.S. einer systemischen Sichtweise, dass alles auch ganz anders sein könnte als es individuell konstruiert wird, typische sowie individuelle Reiz-Reaktionsmuster zu analysieren und zu reflektieren. Diese Erkenntnisse führen zu einer Erweiterung der eigenen Perspektiven und erlauben andere Verhaltensweisen als Reaktionsmuster auszuprobieren.

4 Systemtheorie und Konstruktivismus

Da sich die vorliegende Arbeit in der Spezifizierung der Supervision mit dem systemischen Ansatz verbindet, ist es notwendig, zentrale Grundlagen der Systemtheorie sowie des Konstruktivismus zu klären. Dies kann aufgrund der Komplexität systemisch-konstruktivistischer Annahmen zunächst nur einführend erfolgen und wird im Verlauf durch weitere für die Bearbeitung des Themas relevante Bezugspunkte konkretisiert.

Der Konstruktivismus, eine Erkenntnistheorie (vgl. Schwing & Fryzer, 2018, S. 23), kann als Grundlage des systemischen Ansatzes verstanden werden und geht unter anderem auf Forschungsarbeiten von Maturana und Valera, die den sogenannten „Radikalen Konstruktivismus“ begründen, zurück (vgl. Willemse & Von Ameln, 2018, S. 9). Der Grundgedanke des Konstruktivismus liegt in der Überzeugung, dass die Wirklichkeit eine Konstruktion eines Beobachters ist, die auf bestimmten individuellen Leitunterscheidungen beruht und demnach bei Verwendung anderer Leitunterscheidungen eine andere Konstruktion zur Folge hätte (vgl. ebd., S. 10f.). Hier spricht man von einer Beobachtung 1. Ordnung. Damit beruhen diese Konstruktionsleistungen auf den Wahrnehmungsleistungen des Individuums und dessen Verarbeitungsprozessen, die wiederum mit Blick auf Konfliktsituationen, auch von diesen individuell beeinflusst werden.

„Der systemische Ansatz hat sich aus unterschiedlichen Forschungsrichtungen, theoretischen Beiträgen und (familien-)therapeutischen Konzepten entwickelt, die aus

unterschiedlichen Perspektiven auf die Dynamik in sozialen Systemen schauen“ (ebd., S. 14). Als System wird eine beliebige Gruppe von Elementen bezeichnet, die durch Beziehungen miteinander verbunden und durch eine Grenze von ihren Umwelten abgrenzbar sind (vgl. Von Schlippe & Schweitzer, 2013, S. 31). Solche Systeme finden wir überall. Sowohl eine Familie wie auch eine Organisation ist ein soziales System. Als entscheidende Vordenker des systemischen Ansatzes sind Bateson, Watzlawick, Erickson und Satir als Mitglieder der sogenannten Palo-Alto-Gruppe der Stanford Universität zu nennen (vgl. Kutz, 2020, S. 5), wie auch Vertreter des Mailänder Modells mit Palazzoli, Boscolo, Cecchin und Prata (vgl. Willemse & Von Ameln, 2018, S. 15). Für den deutschsprachigen Raum lassen sich Stierlin und die Heidelberger Schule mit Retzer, Schmidt, Simon und Weber ausmachen wie auch Luhmann, als wohl einflussreichster systemtheoretischer Vordenker (vgl. ebd., S. 16). Dabei ist Luhmann sowohl Systemtheoretiker, denn seinen Annahmen nach existieren Systeme in der Realität wirklich, aber auch Konstruktivist, weil man nur durch Beobachten und Unterscheiden die Welt erkennen kann, wobei die Unterscheidungen vom Beobachter und nicht von der Außenwelt kommen und dessen Erkenntnisse als Konstrukte zu bezeichnen sind (vgl. Berg haus, 2020, S. 30).

Weitere exemplarische Grundannahmen des Konstruktivismus und der Systemtheorie liegen in der Lösungsorientierung, dem Denken in Zusammenhängen und der Abkehr von der Annahme monokausaler Wirkungszusammenhänge hin zur zirkulären Kausalität (vgl. Willemse & Von Ameln, 2018, S. 11-13).

Mit Bezug auf diese skizzierten Grundannahmen kann hier festgehalten werden, dass systemische Supervision Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in sozialwirtschaftlichen Organisationen darin unterstützen kann, sich über die blinden Flecke der eigenen Leitunterscheidungen bewusst zu werden, mit denen auf die Welt geschaut und die Wirklichkeit konstruiert wird (vgl. ebd., S. 10). Durch das Einnehmen eines anderen Beobachtungs standpunktes können blinde Flecke aufgehellt werden, sodass Beobachtende aus der Metaperspektive heraus feststellen können, dass sie auch anders hätten beobachten können. Hier spricht man dann von einer Beobachtung 2. Ordnung, wobei auch diese nicht die Welt abzeichnet, so wie sie wirklich ist, denn auch sie hat ihrerseits einen blinden Fleck, allerdings einen anderen als die Beobachtung 1. Ordnung (vgl. ebd., S. 27). „Erst wenn wir erkannt haben, dass die Art und Weise, wie wir die Welt und unsere Mitmenschen sehen, auch anders möglich wäre, ist es möglich, neue und hilfreichere Sichtweisen und Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln“ (ebd., S. 10). Dies ist jedoch nicht zu verstehen als eine Steuerung des Systems von außen, die nach systemischer

Sicht sowieso nicht möglich wäre, sondern als Anregung oder Irritation, sodass sich die Systemmitglieder i. S. der Selbstorganisation weiter entwickeln (vgl. Kutz, 2020, S. 6).

4.1 Die Organisation als soziales System

Grossmann, Bauer und Scala (2021) halten fest, dass das Theorierepertoire des systemischen Ansatzes für die Organisationsentwicklung besonders geeignet erscheint, um die Komplexität von Dynamiken und Entwicklungen sozialer Systeme beschreibbar zu machen, Strukturen von Organisationen darstellen zu können und gleichzeitig deren Einbindung in den gesellschaftlichen Kontext zu verstehen (vgl. Grossmann et al., 2021, S. 25). Dabei ist „der Terminus Soziales System (...) ein Sammelbegriff für eine Vielfalt sozialer Einheiten unterschiedlicher Größe und unterschiedlicher Arten zu kommunizieren“ (ebd., S. 29). Zudem generieren sich Systeme aus ihren Elementen (vgl. ebd., S. 30). Diese Elemente sind in sozialen Systemen Beziehungen zwischen den Individuen (vgl. Willemse & Von Ameln, 2018, S. 30) sowie Kommunikationen, die durch die Kette von aufeinander und auseinander folgenden Kommunikationen existieren und dadurch laufend ihre Grenze bilden (vgl. Grossmann et al., 2021, S. 30). Kommunikation kann dabei nicht direkt beobachtet, sondern nur erschlossen werden, wobei Beobachtungen nur dann gelingen, wenn das Kommunikationssystem als Handlungssystem verstanden wird (vgl. Simon, 2021, S. 21). In Bezug auf Organisationen bedeutet dies, dass die beobachteten Handlungsmuster, die Ergebnisse von Kommunikation darstellen sowie deren Kopplung zwischen den einzelnen Akteuren (vgl. ebd., S. 21). Supervision könnte Impulse setzen und Individuen dazu anregen, Kopplungen innerhalb der Handlungsmuster zu thematisieren und zu analysieren, um erweiterte Möglichkeiten von aufeinanderfolgenden Kommunikationen aufzuspüren und damit die Dynamiken der sozialen Systeme in andere Richtungen führen zu können.

In einem anschlussfähigen systemischen Verständnis von sozialen Systemen sollte an dieser Stelle auf das Konzept der Autopoiesis, wortwörtlich als Erzeugung aus sich selbst heraus, eingegangen werden (vgl. Von Schlippe & Schweitzer, 2013, S. 53). Autopoietische Systeme sind demnach strukturell determiniert, haben keinen anderen Zweck als sich selbst zu reproduzieren und sind operationell geschlossen, d.h. sie können nur mit ihren Eigenzuständen operieren und nicht mit systemfremden Komponenten (vgl. ebd., S. 112). Dabei können sie zwar Umweltinformationen aufnehmen, jedoch sind sie nicht planvoll beeinflussbar (vgl. Willemse & Von Ameln, 2018, S. 31). Die Annahme der Autopoiesis bringt damit eine interessante Perspektive auf Veränderungsprozesse

in Organisationen, auch wenn hierbei betont wird, dass autopoietische Systeme dazu neigen, ihre Strukturen und Identität aufrechtzuerhalten und damit eine grundlegende Veränderung von außen heraus oft auf Widerstand stößt. Dies bedeutet jedoch nicht, dass Organisationen völlig unfähig sind sich zu verändern, sondern dass Veränderungen auf eine Weise angegangen werden müssen, die die internen autopoietischen Prozesse respektiert. Supervision, als Möglichkeit des kontinuierlichen Feedbacks und der Reflexion, kann schrittweise unter Einbezug der internen Dynamik der Organisation und im Sinne einer lernenden Organisation, Flexibilität und Anpassungsfähigkeiten der Organisationsmitglieder unterstützen, was als beachtenswert im Kontext von Konfliktkompetenzen betrachtet werden kann, ohne dass die Organisation dabei ihre fundamentale Identität und Struktur verliert.

Insbesondere mit dem Blick auf Teams und Organisationen ist zudem der systemische Gedanke der „Ganzheit“ (Schwing & Fryzer, 2018, S. 24) bedeutsam sowie die damit verbundene Annahme, dass eine Veränderung in einem Teil des Systems notwendigerweise Einfluss auf das ganze System hat (vgl. ebd., S. 24). Ausgehend von diesen Gedanken und in Bezug auf die Implementierung und Nutzung systemischer Supervision, zur Erweiterung der Konfliktkompetenzen in sozialwirtschaftlichen Organisationen der Kinder- und Jugendhilfe, kann die Annahme aufgestellt werden, dass die dadurch entstehenden Lernzuwächse bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowohl Auswirkungen auf individueller wie auch auf teambezogener Ebene haben und dadurch gleichzeitig Veränderungen im gesamten System der Organisation ausgelöst werden. Parallel haben diese Veränderungen auch Auswirkungen auf die Arbeit mit den Adressatinnen und Adressaten der Sozialen Arbeit, was wiederum im organisationalen Interesse sein sollte, wenngleich aufgrund der Strukturdeterminiertheit autopoietischer Systeme nicht von einer geradlinigen Ursache-Wirkungs-Beziehung ausgegangen werden kann (vgl. Simon, 2021, S. 25). „Diese Art des Wirksamwerdens, ohne dass die Wirkung vorhersehbar ist, wird als Perturbation oder Irritation bezeichnet“ (ebd., S. 26).

Mit diesen Ausführungen wird gleichzeitig das Prinzip der strukturellen Kopplung deutlich. In der neueren Systemtheorie wird eine System-Umwelt-Unterscheidung vorgenommen, in der das Individuum mit seinem menschlichen Körper einerseits und seiner Psyche andererseits, jeweils ein eigenständiges autopoietisches Kommunikationssystem sowie eine Umwelt innerhalb der Organisation darstellt (vgl. ebd., S. 35).

„Die Tatsache, dass psychische Systeme der Beobachtung durch Fremde nicht direkt zugänglich sind, eröffnet jedem Individuum die Freiheit des Denkens und Fühlens. (...) Das Nicht-in-die-Kommunikation-kommen individueller psychischer Inhalte, Themen, Meinungen, Wahrnehmungen, entlastet eine Organisation davon, sich mit ihnen

auseinandersetzen zu müssen. (...) Das ermöglicht die Konzentration der organisatorischen Aktivitäten auf bestimmte sachliche Ziele und Zwecke (...). Das Risiko dieser (...) Trennung psychischer und sozialer Systeme ist allerdings, dass auch die Kompetenzen und Fähigkeiten der Mitglieder nicht zwangsläufig zu Kompetenzen und Fähigkeiten der Organisation werden.“ (Simon, 2021, S. 38).

Dabei sind Organisationen auf die psychischen Systeme sowie die Wahrnehmungsfähigkeit ihrer Organisationsmitglieder und der Kommunikation dieser angewiesen, da sie nicht selbst über die Mittel einer sinnlichen Wahrnehmung verfügen (vgl. ebd., S. 39). „Wenn deren Wahrnehmungen nicht kommuniziert werden, so nimmt die Organisation nicht wahr. (...) Und wenn alle Mitarbeiter persönlich wahrnehmen, dass Veränderung notwendig ist, aber keiner dies thematisiert, wird es zu keiner Veränderung kommen“ (ebd., S. 39). Supervision könnte ein Medium sein, um Wahrnehmungen zu verdeutlichen und ansprechbar zu machen.

Abschließend lohnt sich aus organisationaler Perspektive der systemtheoretische Blick auf Erwartungen sowie Erwartungs-Erwartungen. Erwartungen geben Systemen Struktur und werden in Organisationen explizit durch formale Regeln, durch Leitbilder, Stellenbeschreibungen, Organisationshandbücher oder Prozessbeschreibungen definiert (vgl. Willemse & Von Ameln, 2018, S. 35). In allen Systemen, demnach auch in Organisationen, gibt es jedoch auch implizite Regeln, die festlegen was man (nicht) tun sollte, um dazugehören oder anerkannt zu sein (vgl. ebd., S. 35). Erwartungs-Erwartungen bezeichnen die Annahmen, also Erwartungen, die eine Person hat, was andere wohl von ihr erwarten (vgl. Kriz, 2016, S. 21). Diese Komplexität der Erwartungen auf pädagogische Fachkräfte bezogen, potenziert sich zudem mit der gesellschaftlichen Erwartung, dass Mitarbeitende im Handlungsfeld der Sozialen Arbeit empathische, hilfsbereite, freundliche und kommunikativ kompetente Menschen sind sowie der Erwartungs-Erwartung des Individuums, diesem Bild rund um die Uhr entsprechen zu wollen oder zu müssen. Das kann auf individueller Ebene dazu führen, selbst auszubrennen sowie in der Konfrontation mit dem beruflichen Alltag und dessen Herausforderungen enttäuscht zu werden, vor allem, wenn die eigenen Bemühungen auf (zu) wenig Resonanz auf Adressatenseite treffen. Auf team- und/ oder organisationaler Ebene können zu hohe Erwartungen bzgl. selbstorganisierter Regulierung konflikthafter Prozesse durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, ausgehend von der Annahme sie würden von Berufs wegen über alle notwendigen Kompetenzen zur Klärung von Konflikten verfügen, dazu führen, dass notwendige präventive Instrumente nicht zur Verfügung gestellt werden oder in Konfliktsituationen zu lange abgewartet wird, bevor Organisationsmitglieder externe Unterstützung, z.B. in Form von Supervision erhalten. Dies konnte auch in der von der Unfallkasse Nordrhein-Westfalen in Auftrag gegebenen Studie „STEGE zur Strukturqualität

und Erzieher_innengesundheit in Kindertageseinrichtungen“ (2020-2012) der Alice Salomon Hochschule in Berlin bestätigt werden (vgl. Viernickel & Voss, 2012, S. 69). Hier haben 71,4% der Fach- und Leitungskräfte in freien sowie 75,2% in öffentlichen Einrichtungen geäußert, dass in ihren Einrichtungen nie Supervision stattfindet (vgl. ebd., S. 69). Nur 12,5% der Fachkräfte und 8,5% der Leitungskräfte gaben an, dass sie regelmäßig Supervision haben (vgl. ebd., S. 69).

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass es bei einer systemischen Betrachtung von Systemen nie nur um die Individuen geht, sondern um die Konfiguration und die übergeordnete Struktur des ganzen Systems (vgl. Willemse & Von Ameln 2018, S. 30). Dabei lohnt es sich organisational in Raum und Zeit zu investieren, um Wahrnehmungen der Systemmitglieder annehmbar kommunizierbar zu machen, um damit nicht nur das Individuum zu entlasten und zu stärken, sondern auch die Organisation voranzubringen.

4.2 Systemische Konflikttheorie

Nachdem nun eine erste Einführung in systemisch-konstruktivistische Annahmen sowie ein Blick auf Organisationen als soziale Systeme erfolgt ist, soll innerhalb des nachfolgenden Kapitels darauf aufbauend die Systemtheorie auf Konflikte hin konkretisiert werden.

Wie der Begriff System nahelegt, beschäftigen sich Systemtheorien mit zusammengefügten Einheiten, die aus einzelnen Elementen bestehen, internen Wechselbeziehungen und Strukturen, den Umwelten, gegen die sie sich als Einheiten abgrenzen und den Wechselbeziehungen und Strukturen von Systemen und Umwelten (vgl. Simon, 2022, S. 9). Die systemisch-konstruktivistische Variante dieser Überlegungen bezieht dabei den Beobachter in das Konzept mit ein, den Prozess des Beobachtens sowie die Beziehungen zwischen Beobachter und beobachtetes System (vgl. ebd., S. 9).

Konflikte folgen aus einer systemisch-konstruktivistischen Perspektive heraus, bei aller Individualität, einem charakterisierenden und verbindenden Muster bzw. einer Prozesslogik, die unabhängig von den Akteuren mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit die Konfliktodynamik bestimmt und durch ein Bewusstmachen dessen, Musterunterbrechungen und andere Verhaltensweisen ermöglichen, die zur Reduzierung des Konflikts beitragen können (vgl. ebd., S. 10).

Dabei definiert Simon (2022) Konflikte als ein Kommunikations-, Denk- oder Fühlprozess „bei dem eine Position (...) verneint wird und diese Negation ihrerseits verneint wird“

(Simon, 2022, S. 11). Solange jedoch ein Individuum nicht an ein konfliktbesetztes Thema denkt oder es nicht in die Kommunikation gebracht wird, so findet auch kein Konflikt statt (vgl. ebd., S. 12). Dabei spielt der Prozess des Beobachtens sowie die daraus resultierenden Wirklichkeitskonstruktionen anhand ausgewählter Leitunterscheidungen eine zentrale Rolle bei der Entstehung und Aufrechterhaltung von Konflikten. Ebenso bestimmen Entscheidungen bzw. das Nichtentscheiden darüber, ob ein Konflikt weiter andauert, denn Konflikte sind ein sich selbst am Leben erhaltendes System, welches sich fortsetzt, bis eine Entscheidung gefallen ist (vgl. ebd., S. 19). „Erst wenn Veränderungen in der Beobachtung der Beteiligten zu einer Asymmetrie in der Bewertung der beiden Seiten der Unterscheidung führen, kommt es zur Entscheidung“ (Simon, 2022, S. 19). Hier wird deutlich, dass sowohl beobachten wie auch entscheiden eine zentrale Rolle bei der Entstehung und Aufrechterhaltung von Konflikten spielt. Ohne Beobachtung kein Konflikt.

Wie bereits im Kapitel 3.4 erwähnt, hält die Interpunktions von Interaktionen kommunikative Prozesse und damit auch Konfliktodynamiken aufrecht. Dabei drücken Menschen ihre Gefühle und Gedanken kommunikativ aus, wobei es einen Unterschied macht, diese zu fühlen oder in Sprache zu kleiden. Zudem bedeutet das eigene Gefühl in Worte zu kleiden nicht kausal, dass das Gegenüber dieses Gefühl auch genauso versteht, wie wir es meinen und fühlen. Das Gegenüber reagiert wiederum auf die Interpretation dieses kommunikativen Angebots. Das sich dabei entwickelnde Muster der Interaktion bestimmt die Spielregeln der Kommunikation und ist von den psychischen Systemen der Beteiligten abhängig (vgl. ebd., S. 26f.). In Bezug auf Konflikte und deren Lösung oder Reduzierung stellt sich demnach die Frage, wie die Muster der Konfliktkommunikation unterbrochen werden können. Dafür schlägt Simon (2022) zunächst vor, ganz im Sinne der Konzentration auf die bereits thematisierte Wahrnehmung, selektiven Wahrnehmungsprozessen und der Verzerrung von Wahrnehmungseindrücken, Konfliktlösung damit zu starten, Beschreibungen von Erklärungen und dessen Bewertungen zu trennen und darüber in einen gemeinsamen Austausch zu kommen (vgl. ebd., S. 32). In der Thematisierung der Bewertungen muss jedoch ebenfalls darauf hingewiesen werden, dass auch diese individuell auf Grundlage der selektiven Erklärungen, welche auf den individuellen Beobachtungen und Wahrnehmungseindrücken entstanden sind, basieren. Diese Muster der Verknüpfung, d.h. das Vermischen von Beschreiben, Erklären und Bewerten, sind damit auch Treiber von Konflikten, die i.d.R. seit frühester Kindheit geprägt sind und daher kommt selten die Option ins Bewusstsein, auch anders wahrnehmen, erklären oder bewerten zu können (vgl. ebd., S. 38).

Supervisorinnen und Supervisoren können jedoch Mitarbeitende in sozialwirtschaftlichen Organisationen darin unterstützen, in einem vertrauten Rahmen diese Muster in anwendungsorientierten Praxisbeispielen zu lösen, zu reflektieren und dabei das Bewusstsein für konflikterhaltende Muster zu schärfen. Zugleich könnten pädagogische Fachkräfte dahingehend sensibilisiert werden, Beschreibungen, Erklärungen und Bewertungen bewusst voneinander zu trennen, um damit ihre Perspektive in dem Sinne zu erweitern, dass alles auch ganz anders beschrieben, bewertet und erklärt werden könnte.

4.3 Sprache zur Konstruktion von Wirklichkeiten

Wie jetzt bereits mehrfach deutlich wurde, ist Sprache im Kontext von Konflikten das kommunikative Instrument zur Beschreibung, Bewertung und Erklärung, wobei Kommunikation nicht direkt beobachtet, sondern eher erschlossen wird und diese Beobachtungen nur dann gelingen, wenn das Kommunikationssystem in sozialen Systemen auch als Handlungssystem verstanden wird (vgl. Simon, 2021, S. 21).

„Systemische Praxis fokussiert sich darauf, wie Mitglieder sozialer Systeme über Handlungen und Sprache Wirklichkeit erzeugen und diese über spezifische Muster und Interaktionsprozesse aufrechterhalten. Intra- und interindividuelle Probleme werden auf der Ebene kommunikativer Muster und Beziehungsstrukturen soziale Systeme rekonstruiert.“ (Systemische Gesellschaft, o.J., o.S.).

Somit nehmen Sprache in einem systemisch-konstruktivistischen Verständnis und kommunikative Fähigkeiten, als Teil der Konfliktkompetenz, eine herausragende Rolle ein und sollen daher an dieser Stelle nochmals explizit thematisiert werden. Was umfasst jedoch Sprache und Kommunikation?

Sprache ist ein komplexes System und Mittel der menschlichen Kommunikation, um Mitteilungen von einem Sprecher oder Sender an einen Hörer bzw. Empfänger zu übermitteln, wobei der Empfänger wiederum über sprachliche Mittel antwortet und diesem Prozess somit ein Wechsel von Sprachverständen und Sprachproduktion zugrunde liegt (vgl. Beyer & Gerlach, 2018, S. 5). Dabei ermöglicht die Sprache, Auskünfte über sich oder die Welt zu geben oder andere Personen zu Aktivitäten zu veranlassen (vgl. ebd., S. 5). Zudem kann Sprache anhand verschiedener Merkmale und Funktionen definiert werden, die unter anderem in der Bedeutung einzelner Wörter oder Benennungen für reale Objekte oder Sachverhalte liegen, sowie in einer Losgelöstheit, sodass mithilfe von Sprache, unabhängig von der Präsenz des realen Ereignisses, über dieses gesprochen werden kann (vgl. ebd., S. 6).

In der Erzeugung von Problemen und damit der Entstehung von Konflikten kann aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive festgehalten werden, dass ein Individuum bei der Beobachtung des Verhaltens einer oder mehrerer Personen oder bei der Beobachtung seiner selbst zu der Idee kommt, hier sei etwas nicht in Ordnung und verbreitet diese Idee in der Kommunikation mit anderen in der Weise, dass das „Problem zum hauptsächlichen Inhalt und Mittelpunkt der kommunikativen Beziehungen der beteiligten Menschen wird“ (Von Schlippe & Schweitzer, 2013, S. 161) und sich damit die kollektive Aufmerksamkeit der Beteiligten zunehmend verengt. Es entsteht ein problemdeterminiertes Kommunikationssystem (vgl. ebd., S. 161), welches wiederum die weitere Wahrnehmung beeinflusst. Von Schlippe und Schweitzer (2013) beziehen sich dabei auf Luckmann und konstatieren, dass Sprache sowohl zum Produkt als auch zum Produzenten menschlicher Wirklichkeit wird, wobei diese Wirklichkeit in Form von Geschichten weitergegeben wird (vgl. ebd., S. 122). Durch Wiederholung verfestigen sich diese Geschichten zu Wirklichkeiten, und manchmal halten sie die Geschichtenerzählerinnen und Geschichtenerzähler innerhalb der Grenzen gefangen, die sie selbst erzeugen halfen (vgl. ebd., S. 152). In Bezug auf Konflikte entstehen die Herausforderungen insbesondere dadurch, dass jeder oder jede denkt, er oder sie wüsste, was kommunikative Äußerungen objektiv bedeuten, dabei kann man jedoch nur von seiner subjektiven Wirklichkeitskonstruktion ausgehen (vgl. ebd., S. 197), die jedoch aus systemisch-konstruktivistischer Annahme heraus niemals identisch mit der Wirklichkeitskonstruktion einer anderen Person sein kann (vgl. Radatz, 2013, S. 33).

Welche sprachlichen Mittel eignen sich jedoch, um Wirklichkeitskonstruktionen eine andere Bedeutung und damit verbunden zu einer anderen Haltung und Handlungsweise verhelfen zu können, um sich im Kontext der eigenen Konfliktkompetenzen weiterzuentwickeln? An dieser Stelle macht es Sinn die von de Shazer eingebrachte Lösungssprache zu beachten, die einerseits eine positive Konnotation hat, zudem auf die Zukunft abzielt und zeigt, dass Problemen der Charakter von Vergänglichkeit anhaftet (vgl. Friehs & Gabriele, 2021, S. 21). Damit wird betont, dass eine lösungsorientierte Sprache Lösungen findet, während eine problemorientierte Sprache Probleme schafft (vgl. ebd., S. 21). Exemplarisch könnten dafür aus dem Methodenrepertoire der systemischen Fragen die Fragen nach Ausnahmen genannt werden, die bspw. danach fragen, wann, wie oft, wie etwas was als Problem definiert wurde, weniger oder gar nicht aufgetreten ist. Die Erweiterung der kommunikativen Kompetenzen um Fragen nach Ausnahmen oder auch Fragen nach Ressourcen, könnten im Rahmen der eigenen Konfliktkompetenzen dazu führen, eine andere Haltung einzunehmen, aus dieser heraus anders wahrzunehmen, zu beschreiben und zu erklären und somit, i.S. von selbstorganisierten

Veränderungs- und reziproken Adaptsprozessen, individuelle und organisationale Entwicklungen voranzutreiben.

Aber auch systemische Interventionen wie das Bedeutungs- oder Kontextreframing könnten hilfreiche Impulse einer veränderten und sprachlich ausgedrückten Wirklichkeitskonstruktion geben, bei dem es im Kern darum geht, die zugeschriebene Bedeutung eines beklagten Verhaltens zu verändern oder der Frage nachzugehen, in welchem Kontext das Verhalten oder das benannte Problem eine sinnvolle, vielleicht sogar die beste Lösung darstellen würde (vgl. Von Schlippe & Schweitzer, 2013, S. 315). Ebenso denkbar wäre in Bezug auf Konfliktodynamiken das Inhaltsreframing, bei dem versucht wird, das beklagte Verhalten und die dahinter liegende angenommene gute Absicht zu trennen bzw. diese zu interpretieren (vgl. ebd., S. 316). Eine Erweiterung oder auch Veränderung von Bewertungen lassen sich bspw. auch über systemische Skalierungsfragen herbeiführen, da sie zur Unterschiedsbildung beitragen (vgl. Simon, 2022, S. 104). Diese Impulse sollen daher nochmals im Kapitel 5.3 thematisiert werden.

Aus diesen Erläuterungen wird deutlich, dass systemisch-konstruktivistische Annahmen und Methoden zahlreiche Impulse für die Erweiterung der Konfliktkompetenzen bereithalten, die bereits konzeptionell in sozialwirtschaftlichen Organisationen verankert sein könnten und zusätzlich oder durch Anregungen von außen in Teams und Organisationen hereingebracht und angewendet bzw. geübt werden müssen. Das kann durch interne oder externe Fort- und Weiterbildungsangebote erfolgen oder auch durch Maßnahmen wie bspw. kollegiale Fallberatung oder systemische Supervision. Dies muss jedoch auch organisational gewollt und unterstützt werden. Vorteil wäre hierbei für sozialwirtschaftliche Unternehmen, dass die dabei gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen in die tägliche Arbeit mit den Adressatinnen und Adressaten der Sozialen Arbeit einfließen und diese somit qualitativ erweitern könnten. Hier dürfte ein Interesse von Organisationen sowie angrenzenden Netzwerk- und Kooperationspartnern angenommen werden.

4.4 Die objektive Wirklichkeit gibt es nicht – eine Annäherung an eine systemische Haltung und deren Annahmen

Auf der Grundlage der einleitenden Ausführungen zur Systemtheorie und dem Konstruktivismus im 4. Kapitel werden diese nun durch weitere Implikationen ergänzt.

Zunächst könnte man sich hierbei die Frage stellen, was genau Wirklichkeit ist oder was Objektivität meint? Dabei fällt auf, wie schnell in Konflikten der Satz über die Lippen

kommt, dass man die Situation nun mal ganz objektiv und neutral betrachten muss. Wie objektiv kann jedoch aus systemisch-konstruktivistischer Sicht die Realität sein?

Der Realismus, eine Auffassung vor allem aus naturwissenschaftlichen Strömungen, geht davon aus, dass die Wirklichkeit eine harte objektive Gegebenheit ist, ein passives Abbild der Realität und diese so widerspiegelt wie sie tatsächlich ist (vgl. Willemse & Von Ameln, 2018, S. 9). Zudem existiere sie unabhängig und könne beobachtet, studiert und evtl. verändert werden (vgl. ebd., S. 9).

Die systemtheoretische Erkenntnistheorie hingegen geht davon aus, dass die Wirklichkeit eine Konstruktion eines Beobachtenden und damit niemals vom Betrachter losgelöst ist. Wegweisend für diese Ansätze waren Maturana und Valera, die den radikalen Konstruktivismus begründeten und in ihren tierexperimentellen Studien zu dem Schluss kamen, dass „das Nervensystem eines Organismus nicht mit Objekten in der Außenwelt, sondern stets mit seinen eigenen internen Zuständen interagiert“ (Willemse & Von Ameln, 2018, S. 9). Bezugnehmend auf Individuen ist die Wirklichkeitskonstruktion das Produkt wirksamer Unterscheidungen und Komplexitätsreduktion, wobei der Mensch selbst persönlich verantwortlich ist für das, was er oder sie als wirklich, wahr oder eben objektiv ansieht (vgl. Von Schlippe & Schweitzer, 2013, S. 147). Die Entscheidung darüber fällt der oder die Beobachterin aufgrund einer bestimmten, jedoch individuellen subjektiven Vorstellung von richtig oder falsch (vgl. ebd., S. 147). Dabei entsteht Wirklichkeit nicht nur als Ergebnis eines persönlichen, einsamen Prozesses, sondern auch als ein Phänomen der Erzeugung von Konsens und Dialog, sodass Systeme auch gemeinsame Wirklichkeiten konstruieren und Entscheidungen darüber treffen, wie Dinge zu sehen sind (vgl. ebd., S. 148).

In diesem Zusammenhang tauchen zudem immer wieder die Begriffe der Kybernetik 1. Ordnung sowie Kybernetik 2. Ordnung auf, weshalb sie hier kurz skizziert werden sollen. Kennzeichnend für die Phase der Kybernetik 1. Ordnung, die auf den Entstehungszeitraum von 1950 bis ca. 1980 zurückgeht, ist die Annahme, dass der oder die Beraterin eines Systems interventionistisch auf dieses einwirken kann, dadurch die systemeigene Homöostase wiederherstellen oder erhalten kann, hierbei von den Interaktionen des beobachteten Systems nicht beeinflusst wird und damit komplexe zirkuläre Prozesse, Spielregeln und Strukturen objektiv betrachten kann (vgl. Schildberg, 2005, o. S.). In der Phase der Kybernetik 2. Ordnung (ab 1980) verändert sich die systemische Betrachtung dahingehend, dass der oder die Beraterin sich als Teil des Kontextes bzw. als Konstruierende des Beobachteten versteht, verbunden mit der Grundannahme der Unmöglichkeit instruktiver Interaktionen lebender Systeme, die als autonom, sich selbst erzeugend,

strukturell determiniert und operational geschlossen gelten (vgl. ebd., o.S.). Die Kybernetik 2. Ordnung berücksichtigt demnach das Subjekt des Beobachters und löst gleichzeitig den Begriff der Homöostase ab. Im Mittelpunkt des Interesses steht nun nicht mehr das Systemgleichgewicht, sondern die Frage danach, wie Systeme sich verändern (vgl. DGSF, 2023, o. S.).

Abschließend soll nun noch der Objektivitätsbegriff mit den bisherigen Ausführungen verbunden werden. Objektivität könnte an dieser Stelle die Übermittlung von Fakten oder objektiver Tatsachen suggerieren. Doch auch hier stellt sich die Frage wie diese vermeintlichen Fakten zustande gekommen sind? Eine Beobachterin oder ein Beobachter muss hierfür Informationen wahrgenommen, verarbeitet, ausgewertet und mit Begriffen belegt und schließlich formuliert haben (vgl. Schwing & Fryzer, 2018, S. 28). Diese Informationen werden wiederum von anderen aufgenommen, interpretiert und ausgewertet, ebenfalls abhängig von der eigenen Art der Wahrnehmung und Informationsverarbeitung (vgl. ebd., S. 28). Somit ist keine Information objektiv, sondern untrennbar mit der Wahrnehmung und Interpretation eines Beobachters verbunden und damit nach systemischer Perspektive eine Sichtweise und kein Fakt (vgl. ebd., S. 28). In Bezug auf Konflikte oder konflikthafte Situationen wird demnach aus systemisch-konstruktivistischer Sicht nicht danach gefragt, wer recht oder unrecht hat oder was richtig oder falsch ist, denn dies bewertet jeder Einzelne stets nach seinen eigenen Erfahrungen, Einstellungen und Zielen und damit ist diese Bewertung subjektiv (vgl. Radatz, 2000, S. 34).

Diese Erkenntnisse haben Auswirkungen auf Supervision, denn auch Supervisorinnen und Supervisoren müssen hier erkennen, dass die Supervisionsprozesse in Zusammenarbeit mit den Supervisandinnen und Supervisanden eine gemeinsame Konstruktion von Wirklichkeit sind. Diese Sichtweise betont die subjektiven Annahmen und Interpretationen, die in die Prozesse einfließen und damit die Vielfalt dieser anerkennt. Daraus folgt ein Prozess der gemeinsamen Sinnbildung, wobei Supervisoren hierbei zu aktiven und dialogorientierenden Teilnehmenden im gemeinsamen Erkunden und Gestalten von Hypothesen und Wirklichkeiten werden (vgl. Ebbecke-Nohlen, 2022, S. 70f.). Diese Prozesse könnten Teams und Organisationen in der Folge als Modell dienen, um sie organisational oder auch adressatenorientiert auf andere Handlungsbereiche selbstorganisiert zu übertragen.

4.5 Ressourcen- und Lösungsorientierung

Ein weiterer nicht zu vernachlässigender Grundgedanke, insbesondere im Kontext von Konfliktklärung und Konfliktkompetenzen, ist die Ressourcen- und Lösungsorientierung. Hierfür können Steve de Shazer und Insoo Kim Berg benannt werden, die maßgeblich zur Entwicklung der ressourcen- und lösungsorientierten Sichtweise beigetragen haben. Die wohl bekannteste Aussage, die bereits im Kapitel 4.3 dazu angeklungen ist, pointiert Lösungsorientierung wie folgt: „Über Lösungen sprechen erzeugt Lösungen, über Probleme sprechen erzeugt Probleme“ (Von Schlippe & Schweitzer, 2013, S. 35). Peter Szabo hat diese Grundgedanken im Rahmen seines Konzepts zum lösungsorientierten Kurzzeit-Coaching dahingehend weiterentwickelt, dass er sich in seinem Vorgehen explizit auf lösungsorientierte Methoden konzentriert, die im Verlauf des Kapitels nochmals aufgegriffen werden.

Im Kern einer ressourcen- und lösungsorientierten Herangehensweise, basierend auf systemisch-konstruktivistischen Annahmen, wird der Fokus auf bereits vorhandene Stärken, Kompetenzen und Potenziale gerichtet, anstatt sich ausschließlich auf Probleme und Defizite zu konzentrieren. Diese Ressourcen werden als Bausteine für die Gestaltung von Lösungen und positiven Veränderungen genutzt und gehen auf die humanistisch geprägte Grundidee zurück, dass Menschen und Systeme grundsätzlich in der Lage sind Herausforderungen zu bewältigen, dabei über alle notwendigen Fähigkeiten verfügen, um vom Problem zur Lösung zu kommen und diese durch geeignete Impulse aufgedeckt werden müssen (vgl. Friehs & Gabriele, 2021, S. 11). Auf einen Supervisionsprozess bezogen bedeutet dies, dass Supervisorinnen und Supervisoren als Begleiter dieses Prozesses fungieren, keine fertigen Lösungen präsentieren, sondern durch gezielte Fragen und Dialoge anregen über eigene Stärken und Lösungsansätze nachzudenken.

Lösungsorientierung erweitert dabei den Wahrnehmungskontext eines Systems und den Markt der Möglichkeiten, kreativer als bisher mit Problemen und Herausforderungen umzugehen (vgl. ebd., S. 11). Damit liegt der Schwerpunkt darauf, sich auf „Wünsche, Ziele, Ressourcen und Ausnahmen von einer problematischen Situation zu konzentrieren als den Fokus auf die Probleme und deren Entstehung zu legen“ (ebd., S. 11f.). Es ist in einem ressourcen- und lösungsorientierten Verständnis demnach nicht das Ziel, Ursachen für Probleme zu finden, sondern Ziele und Lösungen in der Zukunft zu erreichen (vgl. Radatz, 2000, S. 183). Dazu können ziel-, lösungs- und ressourcenorientierte Fragen dienen (vgl. ebd., S. 182). Problemorientierte Fragen werden lediglich dann verwendet, um über einen möglichst kurzen Umweg zu zielorientierter Lösung zu führen, d.h.

um Ansatzpunkte zu erarbeiten, die zu einem veränderten gewünschten Verhalten in der Zukunft führen (vgl. ebd., S. 183). Ressourcen- und Lösungsfokussierung bedeutet dabei jedoch nicht, die Probleme aus den Augen zu verlieren, sondern diese mit Hilfe der Systemik anders anzugehen, d.h. sie zu verflüssigen und „so aus der Starre und Stagnation (Problem-Trance)“ (Kutz, 2020, S. 18) zu holen. „Eine Stunde lang über Ausnahmen vom Problem und über Lösungsansätze zu sprechen, stärkt (...) den Glauben in die eigene Lösungskompetenz und die Überzeugung, dass die Probleme lösbar sind“ (Willemse & Von Ameln, 2018, S. 11). Die grundsätzliche Annahme der individuell vorhandenen Lösungskompetenz fußt somit auf ein Selbstexpertentum sowie auf Gedanken des Empowermentkonzepts.

In einem Verständnis eines Selbstexpertentums wird von der Autonomie des Individuums ausgegangen, welches als Experte seiner selbst betrachtet wird und das individuelle Erleben als subjektive Verarbeitung der lebensgeschichtlichen, affektiven und kognitiven Beziehungserfahrungen verstanden wird (vgl. SG, o.J., o.S.).

Empowerment dagegen ist eine Sammelkategorie für alle Arbeitsansätze die Menschen zur Entdeckung der eigenen Stärken ermutigen, sie geben Hilfestellung bei der Aneignung von Selbstbestimmung und Lebensautonomie, um Kontrolle über das eigene Leben zu gewinnen (vgl. Röh, 2018, S. 68). Das inkludiert je nach Definition auch Gedanken der Selbstbefähigung bzw. Selbstbemächtigung und die Gewinnung oder Wiedergewinnung von Stärke, Energie und Fantasie zur Gestaltung eigener Lebensverhältnisse (vgl. ebd., S. 69). Beide Grundannahmen sind für das Tätigkeitsfeld der Sozialen Arbeit bedeutsam und sollten daher in der Haltung und Arbeitsweise sozialpädagogischer Fachkräfte tief verankert sein, was jedoch nicht kausal zu einer Anwendung auf sich selbst oder das nähere berufliche Umfeld, wie das Team oder die eigene Organisation, führt.

Nochmals zurückkommend auf die lösungsorientierten Methoden von Szabo soll an dieser Stelle die Wunderfrage thematisiert werden, die exemplarisch und verkürzt wie folgt lauten könnte: „Angenommen, heute Nacht geschähe ein Wunder und das Problem wäre verschwunden, woran würden sie nach dem Aufwachen als Erstes merken, dass das Problem weg ist, wer würde es als Erster bemerken, was würden sie am meisten vermissen, usw.?“ (vgl. Schwing & Fryzer, 2018, S. 230). Hierbei wird demnach das Individuum dazu angeregt, sich eine eingetretene positive Veränderung und das Nicht-mehr-Vorhandensein der als problematisch beschriebenen Situation aktiv vorzustellen, damit eine andere Perspektive einzunehmen, um zu beschreiben, wie die Welt dann aussehen würde, wenn die Probleme gelöst wären und im zweiten Gedankengang,

welche Konsequenzen und Auswirkungen dies für das Handeln im Alltag und auf die Interaktion mit anderen hätte (vgl. Meier & Szabo, 2008, S. 43). Dies ermöglicht einerseits mögliche Zukunftsentwürfe probehalber durchzuspielen und andererseits aber auch einen möglichen Nutzen von konflikthaften Herausforderungen zu erkennen (vgl. ebd., S. 232f.).

Zusammenfassend wird deutlich, dass systemische Supervision dazu beitragen könnte neue Sichtweisen und Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln, indem die Individualität und Subjektivität von Wirklichkeitskonstruktionen thematisiert, blinde Flecken aufgespürt werden und durch eine Beobachtung 2. Ordnung selbstorganisierte Prozesse angeregt werden, ohne dabei extern steuern zu wollen. Die Sprache sowie die Interpretation der gesprochenen Inhalte nehmen dabei eine bedeutende Rolle ein, da hiermit Wirklichkeitskonstruktionen geformt und verfestigt werden. Eine Objektivität wird demnach hinterfragt, da aus systemisch-konstruktiver Sicht Informationen subjektiv interpretiert werden. Der Fokus auf vorhandene Ressourcen und die konsequente Lösungsorientierung erweitert zudem den individuellen Wahrnehmungskontext sowie die eigenen Perspektiven. Unterschiedliche Sichtweisen in Konflikten können aus diesem Verständnis heraus verstanden werden als individuelle Wirklichkeitskonstruktionen, die es gilt, ihn gemeinsamen Kommunikationsprozessen abzugleichen oder miteinander zu vergleichen, um so mit in einen konstruktiven Austausch über eigene Beschreibungs-, Erklärungs- und Verstehensprozesse zu kommen. Dies ist sowohl für die Arbeit mit den Adressatinnen und Adressaten der Sozialen Arbeit nützlich wie auch zur Weiterentwicklung team- und organisationsinterner sowie -externer Strukturen.

5 Supervision – ein Instrument zur Erweiterung der Konfliktkompetenz

Das Wort Supervision setzt sich aus „super“ für über, von oben, darüber und aus „visio“, für das Sehen sowie den Anblick, zusammen und meint damit den Überblick oder eine Übersicht zu bekommen (vgl. Pühl, 2017, S. 12). Dabei hebt Pühl (2017) in seiner Definition, Supervision als eine Beratungsmethode zur Sicherung und Verbesserung der Qualität beruflicher Arbeit heraus, die sich auf psychische, soziale und institutionelle Faktoren bezieht (vgl. ebd., S. 12). Zudem unterstützt sie die Entwicklung der Berufsrolle und begleitet strukturelle sowie konzeptionelle Veränderungen (vgl. ebd., S. 12). Rapp-Giesecke (2009) ergänzt weitere Ziele dieses Instruments folgendermaßen.

„Supervision ist eine personenbezogene berufliche Beratung für Professionals. Ihre Aufgabe ist es Einzelne, Gruppen oder Teams von Professionals zu individueller und sozialer

Selbstreflexion zu befähigen. Ziel dieser Reflektion ist die Überprüfung und Optimierung des beruflichen und methodischen Handelns.“ (Rappe-Giesecke, 2009, S. 3).

Ebbecke-Nohlen (2022) hingegen formuliert Supervision als ein Weiterbildungs-, Beratungs- und Reflexionsverfahren für berufliche Zusammenhänge, in dem sich Supervisrinnen und Supervisoren, hier als professionelle Beraterinnen und Berater, und Supervisanden, in dem Fall professionelle Ratsuchende, begegnen (vgl. Ebbecke-Nohlen, 2022, S. 11). Insbesondere in Teamsupervisionen wird dieses Setting durch die auftraggebende bzw. auftragfinanzierende Seite der Leitung, als indirekt Beteiligte, ergänzt, sodass sich daraus ein Dreieckskontrakt bildet, was vor allem in Bezug auf die Auftragsklärung sowie im Kontext von Auswertungs- und Evaluationsmaßnahmen an Bedeutung gewinnt (vgl. Pühl, 2017, S. 14).

Supervision, obwohl ein generalisiertes berufs- und arbeitsweltorientiertes Beratungsformat, findet aktuell jedoch noch überwiegend im Feld der Sozialen Arbeit statt, in dem sie auch ihre historischen Ursprünge hat. Mitgliederbefragungen von Supervisoren und Coaches der DGSv ergaben, dass fast 83% der Befragten (vgl. Busse, 2021, S. 166) dezidiert „in der Sozialen Arbeit beratend unterwegs sind, gefolgt von fast 77% die im „Feld von Kindheit, Jugend und Familie“ als klassischen Feld Sozialer Arbeit Beratung (Supervision und Coaching) anbieten“ (ebd., S. 166).

In der Zusammenschau der verschiedenen Definitionsversuche wird deutlich, dass hierbei sowohl die individuelle wie auch die organisationale Weiterentwicklung im Fokus der Supervision steht. Dies schließt personale Reflexionskompetenzen, beruflich-methodische Handlungsfähigkeiten wie auch die Verbesserung der beruflichen Beziehungen ein. Nach Ansicht der Autorin hat eine Erweiterung der individuellen Konfliktkompetenzen, Auswirkungen auf das eigene Handlungswissen in der Zusammenarbeit mit den Adressaten der Sozialen Arbeit sowie in der Kooperation mit internen Kolleginnen und Kollegen oder anderen Kooperationspartnern, was fundiert wird durch die von der DGSv nachfolgend benannten Ziele von Supervision. Demnach trägt Supervision bei zur:

- Erweiterung der Wahrnehmungs- und Deutungsmöglichkeiten;
- zu einem vertieften Verstehen von Erfahrungen, Ereignissen und Handlungen in ihren vielfältigen Bezügen und Wechselwirkungen;
- zu einer Erhöhung der persönlichen, sozialen und professionellen Kompetenz insbesondere zur Problemlösung in kritischen Situationen
- und der Analyse und Klärung von Konfliktodynamiken bzw. die Lösung von Konflikten (vgl. DGSv, 2023a, o.S.).

Insbesondere der letztgenannte Punkt zeigt die Notwendigkeit auf, personale Konfliktkompetenzen zu erweitern, um Konfliktdynamiken in der Folge verstehbar zu machen, sodass i.S. der Hilfe zur Selbsthilfe sowie des Empowermentsgedanken, die Supervisanden nachhaltig und langfristig Konflikte selbstorganisiert bewältigen können. Gleichzeitig wird in den benannten Zielen deutlich, dass die in dieser Arbeit fokussierten Aspekte Kommunikationsfähigkeiten, Empathie und Einfühlungsvermögen sowie proaktives Handeln als Handlungskompetenz auf der Zielebene von Supervision angesiedelt ist.

Die nachfolgenden Ausführungen sollen hierfür, nach einem historischen Exkurs und Abgrenzungsversuchen zu anderen Beratungsformaten, anwendungsorientierte Impulse aufzeigen, die im Rahmen von Supervision und mit Bezug auf die ausgewählten Variablen der Konfliktkompetenzen, weiterentwickelt werden können.

5.1 Supervision im historischen Bezug und in Abgrenzung zu verwandten Instrumenten

Die Anfänge der Supervision lassen sich in der amerikanischen Sozialarbeit und der ehrenamtlichen Tätigkeit von Studierenden für Menschen in den Armenviertels Londons ab etwa 1880 nachweisen und verstand sich in den USA vor allem als Aufsicht und Kontrolle (administrative Phase der Supervision) der vielen schlecht oder nicht ausgebildeten Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter (vgl. Belardi, 2020, S. 21). Im englischen Sprachraum ist es daher schwer zu verstehen, dass Supervisorinnen und Supervisoren in der Regel keine Vorgesetzten, sondern meistens unabhängige Berater sind (vgl. ebd., S. 24). Aus dem weiteren historischen Verlauf heraus unterscheidet sich darüber hinaus die Ausbildungssupervision, mit dem Ziel eine bestimmte Methode oder Profession zu erlernen, von der Supervision als eingegliederte Form berufsbegleitender Supervision in Organisationsentwicklungsprozessen (vgl. Rappe-Giesecke, 2009, S. 4). Letztgenanntes Supervisionsformat wird zudem in die klienten-, kooperations- oder rollenbezogene Supervision differenziert (vgl. ebd., S. 4). Für den Kontext der vorliegenden Arbeit liegt der Fokus auf berufsbegleitender Supervision, daher kann aus Kapazitätsgründen an dieser Stelle auf die weiteren Formen nicht näher eingegangen werden.

Um eine nähere Differenzierung und Abgrenzung zu anderen Angeboten herzustellen, werden in der nachfolgenden Übersicht diese Instrumente mit ihren wesentlichen Unterscheidungsmerkmalen gegenübergestellt.

Coaching	Supervision	Training	Beratung
Zielgruppe: Personen mit Managementaufgaben	Zielgruppe: Personen aus sozialem Bereich	keine bestimmte Zielgruppe	
Coach hat insbesondere Managementwissen, Methodenvielfalt wichtig	Supervisor hat insbesondere Wissen über Beziehungsgestaltung, Methodenvielfalt wichtig	Trainer ist Experte seines Fachs, didaktische Kompetenz wichtig	Berater ist Experte seines Fachs
Augenhöhe: Coach/ Supervisor Prozessexperte, Klient Selbst-Experte		Lehrer-Schüler-Verhältnis	
Prozessverantwortung beim Coach/ Supervisor, Ergebnisverantwortung beim Klienten		Gestaltungs- und Ergebnisverantwortung liegt beim Trainer/ Berater	

Abb. 9: Vergleichende Übersicht der Formate (Eigene Darstellung) (vgl. Barczynski, 2018, nach Rauen, 2014, o.S.).

Des Weiteren sollte ergänzend die Abgrenzung zur Arbeitsform der kollegialen Beratung, als eine zielgerichtete und lösungsorientierte Methode zur Bearbeitung von Anliegen und Fragen ohne Unterstützung bzw. Moderation von außen, erfolgen (vgl. Engfer, 2016, S. 1). Ebenso zur Mediation, als Instrument zur Bearbeitung und ggf. Lösung eines festgefahrenen oder eskalierenden Konfliktes und der Psychotherapie, als methodisches Konzept zur Beseitigung eines längeren individuellen Leidensdruck bspw. aufgrund psychischer Symptome (vgl. Reyer, o.J., S. 5).

Supervision findet dabei in der Triangulierung zwischen den Supervisanden als Personen, den Professionen sowie den damit verbundenen Funktionen statt. Dies potenziert sich bei Teams in zahlreichen Triadentrias wie die nachfolgende Abbildung pointiert aufzeigt.

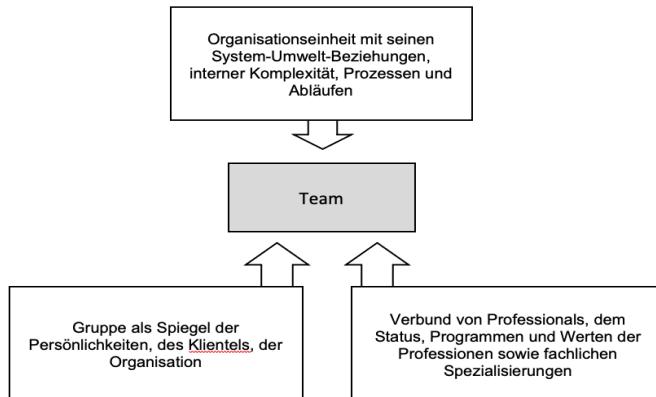


Abb. 10: Triadentrias (Eigene Darstellung) (vgl. Rappe-Giesecke, 2009, S. 14)

Ein typischer Supervisionsprozess gliedert sich dabei in den Erstkontakt, Sondierungsgepräch(en) mit den Supervisanden und der Leitung, einer Vorphase der Problemdiagnose, dem Kontrakt, dem Supervisionsprozess, der sich wiederum differenziert in Fallarbeit, Institutionsanalyse, Selbstthematisierung oder einer Programmkomposition

sowie abschließender Auswertungs- und Rückkopplungssitzungen mit der Leitung (vgl. Rappe-Giesecke, 2009, S. 109). Bei Einzelsupervisionen wird das beschriebene Vorgehen an dem Individuum ausgerichtet.

In der Spezifizierung systemischer Supervision in Abgrenzung zu nicht-systemischer Supervision beschreibt Ebbecke-Nohlen (2022) Supervision als eine lösungs- und ressourcenorientierte Beratungsform mit dem Fokus auf Beziehungsmuster sowie auf das Individuum, welche als Reflexionshilfe im Berufsleben dient und gleichzeitig zu einem institutionalisierten Perspektivwechsel bei der Betrachtung von Interaktionsprozessen anregt (vgl. Ebbecke-Nohlen, 2022, S. 27). Potenzielle Funktionen systemischer Supervision, die aus der Perspektive der Organisation bedeutsam sind, können dabei in einer Erweiterung der Handlungskompetenzen, der Förderung von Lernprozessen und der Motivierung der Mitarbeitenden gesehen werden, was wiederum im wirtschaftlichen Interesse jeder Organisation liegen dürfte (vgl. Ebbecke-Nohlen, 2022, S. 28). Dies wird ergänzt durch Funktionen wie der Begleitung von Veränderungsprozessen, einer Verbesserung des Betriebsklimas sowie die Optimierung von Arbeitsergebnissen, was wiederum der Qualitätssicherung dient (vgl. ebd., S. 28). Supervisorinnen und Supervisoren treten dabei mit einem systemisch-konstruktivistischen Verständnis von Selbststeuerung, Selbstorganisation, Autopoiese und Eigenverantwortung sozialer Systeme auf, wobei sie sich selbst als Experten für Kommunikationsprozesse und die Supervisanden als Experten für die inhaltlichen Lösungen betrachten (vgl. ebd., S. 34). Die systemische Ausrichtung der Supervision sollte dabei bereits in den Erstkontakten des Supervisionsprozesses deutlich werden. Hierfür lassen sich exemplarisch folgende Themenschwerpunkte benennen:

- Empfehlungskontext ergründen, auch um institutionelle Interessenslagen zu erfassen, Erwartungen Dritter zu erkennen sowie die Gründe für die Auswahl zur Person und Methode zu erfahren,
- Erwartungen und Befürchtungen erfragen, insbesondere auch frühere Supervisionserfahrungen,
- erste Konkretisierung der Supervisionsziele,
- Fragen nach den Ressourcen der Supervisanden und/ oder des Teams, nach den Spielregeln, nach den Strukturen und Funktionen der Supervisanden bzw. des Teams (dabei auch Abwesende gedanklich mitnehmen),
- Rahmenbedingungen systemischer Supervision thematisieren (vgl. ebd., S. 59-65).

Nachfolgende Ausführungen sollen nochmals den Fokus auf die Supervisorin oder den Supervisor legen mit ergänzenden Aspekten eines systemisch-konstruktivistischen Selbstverständnisses.

5.2 Impulse zur Haltung und dem Handeln von Supervisorinnen und Supervisoren

Bezugnehmend auf die letzten Worte des vorangegangenen Kapitels soll an dieser Stelle an die Gedanken von Ebbecke-Nohlen (2022) angeknüpft werden, die für die systemische Supervision ergänzend betont, dass Supervisorinnen und Supervisoren auf Handlungsanweisungen verzichten und damit den Expertenstatus für inhaltliche Lösungen an die Supervisanden abtreten sowie eine Haltung des Nichtwissens einnehmen, in Bezug auf das, was die „richtige“ Lösung ist (vgl. Ebbecke-Nohlen, 2022, S. 32). Zudem ist richtig oder falsch „nicht das angemessene systemische Bewertungsschema, stattdessen stehen Nützlichkeit und Viabilität im Vordergrund“ (ebd., S. 32). Die Aufgabe besteht daher darin, auf der Grundlage einer sokratischen Haltung Fragen an die Supervisanden zu stellen und diese dadurch als inhaltliche Experten zu bestätigen, sodass sie in Eigenverantwortung die passenden Lösungen für sich finden (vgl. ebd., S. 32).

In einem systemisch-konstruktivistischen Verständnis wird zudem sehr häufig von Neutralität oder Allparteilichkeit der Supervisoren gesprochen, darum sollen diese Begriffe weiter differenziert werden. Passend erscheint dazu zunächst folgende Aussage:

„Nun ist es jedoch so, dass Allparteilichkeit kein Zustand ist, den man erreicht oder verfehlt, sondern vielmehr ein angestrebtes Ziel ist, an dem SupervisorInnen wie an einer Utopie arbeiten in dem Wissen, dass sie sie nie erreichen können. (...) Eine weitere Herausforderung liegt darin, dass SupervisorInnen nicht über die allparteiliche Wirkung ihres Verhaltens bestimmen können. Sie verfügen nicht über das Interpretationsmonopols ihres Verhaltens. Ob sie als allparteilich wahrgenommen werden, entscheidet allein das Gegenüber.“ (Ebbecke-Nohlen, 2022, S. 90).

Von Schlippe und Schweitzer (2013) definieren Allparteilichkeit als Fähigkeit der Beraterin bzw. des Beraters, für alle gleichermaßen Partei zu ergreifen, die Verdienste jedes Individuums anzuerkennen und sich mit beiden Seiten ambivalenter Beziehungen identifizieren zu können (vgl. Von Schlippe & Schweitzer, 2013, S. 205). Auch Proksch (2014) greift diese Vorstellungen der Allparteilichkeit auf und äußert zugleich, dass Allparteilichkeit im Prozessverlauf eine immer wieder neu zu erwerbende und überprüfende Haltung ist, die auch bedeutet, die Unterschiedlichkeit der Beteiligten auszuhalten (vgl. Proksch, 2010, S. 80). Neutralität hingegen wird von Proksch (2014) als objektive Distanz zu handelnden Personen sowie zur Problemstellung gekennzeichnet (vgl. ebd., S. 80), Schwing

und Fryszer (2018) verstehen unter dem Konzept der Neutralität eine stetig wechselnde Parteilichkeit (vgl. Schwing & Fryszer, 2018, S. 85), wohingegen Mücke (2003) die Ausführungen um die Begriffe Konstrukt-, Veränderungs-, Beziehungs-, Methoden- und Eigenneutralität vergrößert (vgl. Mücke, 2003, S. 62). Auf der Anwendungsebene kann sich Allparteilichkeit zeigen im Umgang mit Konstrukten, Begriffen und Erklärungen, die eingebracht werden, z.B. könnten in einer Teamsupervision einige Teammitglieder etwas als Konflikt, Problem oder Schwierigkeit bezeichnen, während andere sich fragen „Welcher Konflikt?“ (vgl. Ebbecke-Nohlen, 2022, S. 88). Mögliche Parteilichkeitsfallen könnten darin bestehen, eine bestimmte Berufsgruppe zu vernachlässigen oder unverhältnismäßig hervorzuheben, parteiliches Verhalten in Bezug auf Geschlechtszugehörigkeit, Rollen in Teams oder Dienstalter sowie gegenüber Anwesenden und Abwesenden (vgl. ebd., S. 90). Dies verdeutlicht die Herausforderungen, die an die Person und die Professionalität der Supervisorin oder des Supervisors gestellt werden, weswegen abschließend der Blick auf Qualitätsstandards gerichtet werden soll.

Die DGSv hat eigens dafür ethische Leitlinien und Qualitätsmerkmale erarbeitet, die die Basis supervisorischer Arbeit darstellen und über dessen Einhaltung sich die Verbandsmitglieder entsprechend verpflichten. Dazu gehören eine sorgfältige Auftragsklärung und Diagnostik und die Entwicklung eines geeigneten Settings unter Berücksichtigung der Person, Rolle, Funktion, Aufgabe, Organisation und Anspruchsgruppen (vgl. DGSv, 2023b, o.S.). Zudem wird die Erarbeitung eines Dreieckskontraktes zwischen Beratern, Auftraggebenden und Supervisanden betont, ebenso wie die eigene Reflexion und Weiterentwicklung der eigenen supervisorischen Arbeit durch geeignete kollegiale Reflexionssettings (vgl. ebd., o.S.). In Bezug auf die Ausbildung zur Supervisorin oder zum Supervisor fordern entsprechende Berufsverbände in Deutschland, Österreich oder der Schweiz neben einem grundlegenden Studium, Vorerfahrungen in supervisionsähnlicher Beratung, eine mindestens drei- bis fünfjährige Berufserfahrung, theoretische Seminare, die Supervision eigener Fälle unter Kontrolle anerkannter Experten, i. S. einer Lehrsupervision sowie Gruppenselbsterfahrungsanteile von über 400 Stunden (vgl. Belardi, 2020, S. 173f.).

In der Auswahl von Supervisorinnen und Supervisoren können Beteiligte der Organisationen auf die ausgewählten beschriebenen Parameter achten, um somit leichter eine Entscheidung für oder gegen die Zusammenarbeit mit Supervisoren zu treffen. Zudem ist nach Erfahrung der Autorin sowie nach Aussagen von Ebbecke-Nohlen (2022) die menschliche Passung und gegenseitige Sympathie zwischen Supervisanden und

Supervisoren für den Beginn einer Kooperation entscheidend (vgl. Ebbecke-Nohlen, 2022, S. 57).

5.3 Konfliktkompetenz Kommunikation im Kontext der Supervision

In einer österreichischen Studie von 2019 wurden 1005 Menschen im Alter zwischen 18 und 65 Jahren zu ihrer Meinung nach den Ursachen für Konflikte am Arbeitsplatz befragt (vgl. Mohr, 2019, o.S.). Hier äußerten 34,7% der Befragten, dass Kommunikationsprobleme die Hauptursache für Konflikte sind (vgl. ebd., o.S.). In einer weiteren Studie wurden Erwerbstätige nach den Faktoren befragt, die sie bei der Arbeit am meisten stören. Dabei wurde von 37% der Befragten mangelhafte interne Kommunikation benannt (vgl. Suhr, 2017, o.S.). In beiden Befragungen lag jeweils der Faktor Kommunikation weit vor den anderen Faktoren und belegte zugleich den vorderen Platz in der Auswahl. Dies zeigt nachvollziehbar auf, dass die Erweiterung der kommunikativen Kompetenzen aus organisationaler Sicht zur Qualitätsentwicklung beiträgt sowie aus individueller Perspektive ein wichtiger Baustein zur Professionalisierung der Mitarbeitenden ist.

Im Kontext systemischer Supervision können durch Supervisorinnen und Supervisoren entsprechende Impulse gesetzt werden, um die eigenen kommunikativen Kompetenzen zu erweitern. Proksch (2014) unterscheidet hierfür zunächst zwischen transformativen und non-transformativen Gesprächstechniken, wobei letztere die Konflikte selbst nicht berühren, jedoch eine weitere Eskalation verhindern und eine konstruktive Weiterführung von Auseinandersetzungen ermöglicht. „Transformative Gesprächstechniken greifen in den Konflikt selbst ein bzw. sie verändern die Sichtweise des Konfliktes oder die Einstellung zum Konflikt und können auf diese Weise den Konflikt deeskalieren“ (Proksch, 2014, S. 69). Exemplarisch für eine transformative Technik und als wichtige Grundlage kommunikativer Fähigkeiten soll an dieser Stelle das aktive Zuhören herausgegriffen werden, die zudem die am häufigsten eingesetzte Technik in der Mediation sowie als erster Schritt der Konfliktdeeskalation gilt (vgl. Koschany-Rohbeck, 2015, S. 111), wobei zuhören hier nicht nur wortwörtlich mit Zuhören verknüpft ist, sondern weitere Ebenen umfasst (vgl. Proksch, 2014, S. 70). Dazu gehören das aktive Verfolgen des Gesagten durch Blickkontakt, verbaler Begleitung durch Laute wie mhm, ja, aha, verstehe oder nonverbaler Begleitung wie Kopfnicken oder zustimmender Mimik (vgl. Röhner & Schütz, 2020, S. 122). Zudem wird im Rahmen des Paraphrasierens in gewissen Zeitabständen das Gesagte mit eigenen Worten zusammengefasst, dabei die wahrgenommenen Sachinhalte und/ oder Emotionen verbalisiert und die Kernaussage auf den

Punkt gebracht (vgl. Koschany-Rohbeck, 2012, S. 112). Dabei jedoch stets in der Grundhaltung den anderen ernst zu nehmen und wirklich versuchen zu verstehen, ansonsten wird aktives Zuhören als Manipulation erlebt (vgl. Alter, 2015, S. 35). Supervisorinnen und Supervisoren sollten hier modellhaft agieren, um als Rollenvorbild für diese Gesprächstechnik zu agieren, gleichzeitig bietet es sich jedoch auch an, immer wieder aktiv bei den Supervisanden eine Paraphrase einzufordern, indem das Gegenüber gefragt wird, wie die Äußerung verstanden wurde. Diese erlernte Kompetenz kann zugleich in der beruflichen Tätigkeit mit den Adressaten der Kinder- und Jugendhilfe genutzt werden und erhöht die berufliche Handlungskompetenz. Im weiteren Verlauf können pädagogische Fachkräfte mit diesem Vorgehen wiederum als Multiplikatoren für den Erwerb kommunikativer Kompetenzen bei den Adressaten selbst fungieren.

Glasl (2022) empfiehlt beim Wahrnehmen erster Anzeichen von Reibungen und Spannungen, darüber mit dem Gegenüber zu sprechen. Damit es aber nicht zum Konflikt über den Konflikt kommt, geschieht das Ansprechen der Spannungen am besten in Form von sogenannten Ich-Botschaften (vgl. Glasl, 2022, S. 130).

„Ich-Botschaften sind elementar wichtig, weil ich mit ihnen ausdrücke, wie **ich** mich fühle, was **mich** bewegt, wie **meine** Körperbefindlichkeit ist und dergleichen mehr. Es geht nicht darum, ein Verhalten oder eine Eigenschaft meines Gegenübers anzuprangern oder zu verändern, weil das praktisch immer *Abwendung*, d.h. Ablehnung oder Ärger, auslöst. Vielmehr soll durch Ich-Botschaften eine Aussage über einen Tatbestand oder Sachverhalt gemacht werden, der nicht gleichzeitig die Empfängerin der Nachricht abwertet bzw. unter Rechtfertigungs- oder Handlungsdruck bringt. Durch Ich-Botschaften soll auch die eigene Mitverantwortung für die entstandene Situation zum Ausdruck kommen und beim gegenüber *Zuwendung* durch Nachdenklichkeit und Interesse auslösen.“ (Glasl, 2022, S. 130f.).

Diese Kommunikationstechnik erfordert Übung und Erfahrung, sodass in einer vermeintlichen Ich-Botschaft letztlich nicht doch eine Du-Botschaft versteckt ist. Schmidt (2013) hat diese Technik in seinen Ausführungen zur leicht einzuprägenden WWW-Formel umgewandelt, die durch nachfolgende Satzanfänge gekennzeichnet ist und damit das Aussprechen einer Ich-Botschaft erleichtert:

- Wahrnehmung: „Mit ist aufgefallen, dass ...“
- Wirkung: „Ich fühle mich ...“
- Wunsch: „Ich wünsche mir ...“ (vgl. Schmidt, 2013, S. 163).

Das Erlernen dieser Technik im Rahmen von Supervision sollte an dieser Stelle nicht explizit modellhaft erfolgen, um in einem Supervisionsprozess als Supervisorin und Supervisor nicht stets von seinem eigenen Erleben und Fühlen zu sprechen. Hier eignet es sich eher, Supervisanden durch impulsgebende Fragen anzuregen das eigene Gefühl, die Körperbefindlichkeit oder das Erleben im Kontext thematisierter Situationen zu

äußern, dasselbe beim Gegenüber zu erfragen und damit gleichzeitig die Wirkung der Technik selbst zu erleben. Diese Technik kann wiederum als Kommunikationskonzept für die inhaltliche Arbeit in den Berufsbeziehungen zu den Adressaten der Sozialen Arbeit genutzt werden, sodass Klientinnen und Klienten in der Kinder- und Jugendhilfe in der Interaktion mit anderen Menschen dies ebenfalls anwenden und erleben können.

Wie bereits im Kapitel 4.3 ausgeführt, konzentriert sich in einem systemisch-konstruktivistischen Verständnis von de Shazer die Kommunikation auf eine Lösungssprache, statt mit Problemsprache die Wirklichkeitskonstruktion des Individuums in Richtung Problemtrance zu verfestigen. Lösungsorientierte Fragen konzentrieren sich auf Ausnahmen des Problems und fragen nach Ressourcen, die unabhängig vom Problem sind. Beispiele dafür sind in der nachfolgenden Abbildung zur Veranschaulichung aufgeführt.

Fragen nach Ausnahmen	Fragen nach Ressourcen
Wie oft (wie lange, wann) ist das Problem nicht aufgetreten?	Was möchten Sie in Ihrem Leben gern bewahren, wie es ist?
Was haben Sie und andere in diesen Zeiten anders gemacht?	Was machen Sie gern, gut?
Wie haben Sie es geschafft, in diesen Zeiten das Problem nicht auftreten zu lassen?	Was müssten Sie tun, um mehr davon zu machen

Abb. 11: Lösungsorientierte Fragen (Eigene Darstellung) (vgl. Von Schlippe & Schweitzer, 2013, S. 259).

Die in Kapitel 4.5 formulierte Wunderfrage gehört ebenfalls zu den lösungsorientierten Fragen.

Eine weitere bedeutende Technik aus dem systemisch-konstruktivistischen Repertoire sind die sogenannten zirkulären Fragen. Diese thematisieren eine vermutete Fremdperspektive, da der Gesprächspartner dazu angeregt wird, sich in andere Person hineinzuversetzen und deren mögliche Sichtweise zu reflektieren (vgl. Patrzek, 2015, S. 22). Diese Fragen schaffen Empathie und Verständnis für die Realität anderer Menschen, wenngleich sie in der Anwendung und Beantwortung etwas anspruchsvoll sind (vgl. ebd., S. 22).

„Das zirkuläre Fragen (...) ist Ausdruck einer für die systemische Supervision typischen Haltung der Neugier. (...) Unter zirkulärem Fragen, (...) verstehen wir folglich, die in der Supervision Anwesenden hypothesesgeleitet zu ihren Beziehungen zu befragen und sich durch ihre Antworten zu neuen Hypothesen und neuen Fragen einzuladen zu lassen. (...) Neue Hypothesen erzeugen neue Fragen, neue Fragen vermitteln neue Informationen, neue Informationen bewirken Bedeutungswandel, und Bedeutungswandel ruft Wahlmöglichkeiten im Handeln hervor. (...) Mit Hilfe von systemisch-zirkulären Fragen werden Unterschiedskonstruktionen verschiedenster Art ermöglicht.“ (Ebbeke-Nohlen, 2022, S. 78).

Für Supervisanden verdeutlicht der Einsatz von zirkulären Fragen die Transparenz kommunikativer Bedeutungen und den Erwartungs-Erwartungen, denn das Verhalten von Menschen wird nicht von dem bestimmt, was andere Leute tatsächlich denken, sondern von dem, was sie denken, was die anderen denken (vgl. Von Schlippe & Schweitzer, 2013, S. 251). Dies führt nach Ansicht der Autorin häufig zu Aha-Effekten bei Supervisanden und zeigt anschaulich auf, wie Missverständnisse und Konflikte entstehen und zuweilen (dauerhaft) am Leben gehalten werden. „Eine klassische zirkuläre Frage wäre, wenn der Fragende (...) den Befragten (...) darüber befragt (...) wie dieser glaubt (...), dass eine weitere Person (...) eine bestimmte Sache einschätzt (...)“ (Patrzek, 2015, S. 23). Dabei geht es nicht darum herauszufinden, ob der Befragte richtig oder falsch vermutet, sondern transparent werden zu lassen, dass das eigene Handeln aufgrund der Interpretation des Handelns des anderen beeinflusst wird. Systemische Supervisorinnen und Supervisoren sollten dabei diese Technik modellhaft einführen und im Supervisionsprozess immer wieder an geeigneter Stelle flankierend verwenden. Dabei ist zu empfehlen, zunächst Fragen zu stellen, die sich auf die vermuteten Gedanken, Gefühle und Reaktionen der befragten Personen gegenüber einer anderen Person bezieht, bevor in der komplexeren Variante die vermuteten Gedanken, Gefühle und Reaktionen einer weiteren Person erfragt werden (vgl. ebd., S. 24).

Im Kapitel 4.3 wurde bereits das Bedeutungs- und Kontextreframing thematisiert, als eine mögliche Form der systemisch-lösungsorientierten Interventionstechniken. Darin soll der Versuch unternommen werden, in dem vermeintliche rein Negativen auch positive Aspekte zu entdecken, ein Verhalten oder ein Gefühl damit in einem anderen Rahmen oder Kontext zu betrachten und in der Folge dadurch Veränderungen zu erzielen, da der bisherige Bezugsrahmen erweitert wird (vgl. Friehs & Gabriele, 2021, S. 38). Dabei ist jedoch zu beachten, dass diese Umdeutungen nur auf der Basis einer guten Beziehung ausgedrückt werden können, ohne dabei jedoch das Leid des anderen unzureichend anzuerkennen oder Mitgefühl auszudrücken und wenn es auch tatsächlich ernst gemeint ist (vgl. von Schlippe & Schweitzer, 2013, S. 316). Zudem kann nicht alles „Reframit“ werden. Diese Technik, eingeführt von Supervisorinnen und Supervisoren, erweitert nicht nur den Bezugsrahmen der Fachkräfte im Rahmen der Kooperation innerhalb und außerhalb der Organisation, sondern kann gleichzeitig als Handlungsvorlage für die eigene pädagogische Professionalität mit den Adressaten der Kinder- und Jugendhilfe dienen.

Auch Ziel- und Bewältigungsfragen legen den Fokus auf die Lösungsorientierung, sollen dabei den Befragten gedanklich in den Lösungszustand versetzen, geben Ansporn,

zeigen eigene Stärken auf und lassen das Gefühl aufkeimen, bei aller Schwere, die bspw. mit einer Krise und einem Konflikt verbunden ist, handlungsfähig zu sein (vgl. Frihs & Gabriele, 2021, S. 47). Auch diese Technik dient nicht nur der Erweiterung der eigenen Konfliktkompetenzen, sondern eignet sich auch hervorragend für die Arbeitsbeziehungen mit den Adressaten der Kinder- und Jugendhilfe und sollte idealerweise bereits zur beruflichen Methodenkompetenz dazugehören.

Abschließend soll noch auf die Variante der Mitteilung der Un-Werte als Konsens über die unerwünschte Zukunft hingewiesen werden, die als Methode zum Ansprechen von Spannungen in einem eher sehr frühen Stadium geeignet ist.

„Gemeint ist (...), dass ein bestimmter Gang der Dinge für mich unerwünscht ist und keinen Wert hat und dass ich deshalb bemüht bin, es nicht so weit kommen zu lassen. Mit dem Aussprechen meiner „Un-Werte“ gebe ich der Gegenpartei zu verstehen, dass ich mir selbst Grenzen stecken will, weil es mir nicht einerlei ist, wohin der Konflikt mit uns abdriftet.“ (Glasl, 2022, S. 133).

Diese Ausführungen ließen sich um weitere interessante und nützliche Impulse erweitern, die jedoch aus Kapazitätsgründen an dieser Stelle nicht erfolgen können. Nachfolgend sollen daher nun Impulse zur Erweiterung der Empathie und dem Einfühlungsvermögen, als weiterer Aspekte der Konfliktkompetenz, beleuchtet werden.

5.4 Konfliktkompetenz Empathie im Kontext der Supervision

Zur Wahrheit der Betrachtung der Impulse kommunikativer Kompetenzen gehört auch der Blick auf die notwendigen Voraussetzungen und Einflussfaktoren zur Anwendung dieser Techniken. Hier zeigt sich bspw., dass Empathie eine erforderliche Fähigkeit ist, um sich beim aktiven Zuhören in das Gegenüber hineinversetzen zu können, um in der Folge wahrgenommene Gefühle auch verbalisieren zu können. Die Formulierung von Ich-Botschaften setzt voraus, erkennen zu können, ob die Formulierung dieser auch tatsächlich kein Angriff für die andere Person bedeuten könnte. Verhaltensweisen und Situationen zu refraimen erfordert eine Perspektivübernahme, um alternative Möglichkeiten der Deutung aufzuzeigen zu können. Die nachfolgende Definition fasst treffend den Kern dieser Kompetenz zusammen.

„Empathie (einfühlendes Verstehen) ist die Fähigkeit, das Erleben und die Gefühle des Gegenübers genau und sensibel zu erfassen, sich in dessen inneren und äußeren Bezugsrahmen so einzufühlen, dass man seine oder ihre Sicht der Situation nachvollziehen kann, und gleichzeitig ganz bei sich selber zu bleiben. Empathie ist nicht Identifikation. Einfühlendes Verstehen hat nicht den Sinn, andere Menschen zu interpretieren oder einzuordnen, sondern zu versuchen ihr Erleben und ihre Wahrnehmung möglichst genau nachzuempfinden.“ (Pörtner, 2013, S. 115).

Empathie wird dabei in eine kognitive und eine affektive Komponente differenziert, wobei kognitiv das intellektuelle Verstehen und Nachvollziehen-Können der Situation durch Perspektivenübernahme erfasst, wohingegen die affektive Komponente beschreibt, die Emotionen eines anderen Menschen tatsächlich auf einer emotionalen Ebene zu teilen und mitzuerleben (vgl. Roth et al., 2016, S. 2). Empathie ist dabei veränderbar sowie trainierbar mit dem Fokus auf Interaktionsmuster, die eingeübt und als Kompetenzen entwickelt werden können (vgl. ebd., S. 5), was durch eine umfangreiche Metanalyse zur Wirksamkeit von Empathietrainings nachgewiesen werden konnte (vgl. ebd., S. 5).

Dabei ist Empathie als Teil einer personenzentrierten Haltung, neben Wertschätzung und Kongruenz, ein wesentlicher Faktor der Fachkompetenz pädagogischer Fachkräfte und für die Qualität in der Sozialen Arbeit entscheidend (vgl. Pörtner, 2013, S. 114). Das heißt für die Reflexion von Arbeitsbeziehungen in der Sozialen Arbeit gleichzeitig, dass pädagogische Fachkräfte auch in der Lage sein müssen den eigenen Anteil an dem, was geschieht zu erkennen und wo nötig zu verändern (vgl. ebd., S. 119). Sie müssen ihre Gefühle, Reaktionen, Vorlieben und Abneigungen bewusst wahrnehmen und ihren blinden Flecken auf die Spur kommen, damit sie anderen Menschen unvoreingenommen begegnen können (vgl. ebd., S. 119). Dass sie selbst das Instrument ihrer Arbeit sind, verpflichtet sie Sorge zu tragen, sich selbst und dieses Instrument zu pflegen (vgl. ebd., S. 119). Fachkräfte sind immer Teil des Geschehens, dass sie als schwierig oder problematisch erleben, und an diesem Teil können sie etwas ändern (vgl. ebd., S. 119). Sozialwirtschaftliche Organisationen sollten demnach institutionell verankerte Räume und Gelegenheiten implementieren, um diese Prozesse entstehen zu lassen und nicht darauf zu hoffen, dass diese aus einem beruflichen Selbstverständnis heraus automatisiert, stetig erfolgen. Supervision kann ein Beitrag dazu sein, um Supervisanden dazu anzuregen eigene und fremde Denkmuster und Anteile aufzuspüren.

Glasl (2020) empfiehlt, um von der Fixiertheit auf eigene Sichtweisen zum Perspektivwechsel zu kommen, nach den Beschreibungen der eigenen Wahrnehmungen zunächst danach zu fragen, welche Gedankengänge, Erklärungsversuche, Vermutungen das eigene Denkmuster genährt haben, um damit das Subjektive der Erklärungen und Deutungen zu betonen (vgl. Glasl, 2020a, S. 73). In einem Perspektivwechsel kann nun aktiv die Position einer anderen Person eingenommen werden, um aus deren Perspektive Erklärungen zu finden, wie das eigene Verhalten zum Entstehen eines (negativen) Bildes beim anderen beigetragen haben könnte (vgl. ebd., S. 78f.). Damit nimmt das Individuum die Perspektive einer anderen Person ein, reflektiert dabei jedoch nicht die andere Person, sondern den möglichen eigenen Beitrag an den Deutungen, die beim

anderen entstanden sein könnten. Das ist anspruchsvoll, aber ein kognitives Wendeerlebnis ist dann erreicht, wenn die Subjektivität des Wahrnehmens und Denkens klar geworden ist und die Sichtweise des anderen (an)erkannt werden kann (vgl. ebd., S. 81). In der Übung „Identifikation mit der Gegenpartei“ beschreibt Glasl (2022) zudem eine gruppenbezogene Methode, um den Perspektivenwechsel anzuregen, in deren Verlauf jeweils in Kleingruppen aktiv die Perspektive einzelner Kernpersonen eingenommen werden soll und aus dieser Sichtweise heraus, in Ich-Form abwechselnd ein positiver und negativer Aspekt benannt wird, der von der jeweiligen Kernperson gedacht, gefühlt oder gewollt gewesen sein könnte (vgl. Glasl, 2022, S. 159). Auch ein aktiv initierter Rollentausch zwischen zwei Gesprächspartnern kann als Übung zum Stärken des Empathievermögens beitragen, idealerweise mit einem damit verbundenen Wechsel des Platzes, um aus der Perspektive des anderen dessen oder deren Position zu vertreten (vgl. ebd., S. 160f.). Supervisorinnen und Supervisoren können diese Impulse als Interventionen anbieten, wenn Anlass, Thema oder Ziele des Supervisionsanliegen dazu passen. Die Entscheidung dafür oder dagegen liegt jedoch bei den Supervisanden und kann nicht erzwungen werden. Gewachsene Vertrauen zwischen den Beteiligten, mit allen Supervisanden vereinbarte und von allen gelebte Regeln der Zusammenarbeit sowie Methodentransparenz seitens der Supervisoren sind dabei aus Sicht der Autorin notwendige Basisvariablen.

Weitere interessante Impulse können aus dem Interventionsprogramm „EMO-TRAIN“, zur Förderung von Empathie für Personen in Dienstleistungs- und Interaktionsberufen, herausgegriffen werden, dessen Schwerpunkte und besondere Bedeutung für berufliche Anforderungen in den Fähigkeitsbereichen Emotionswahrnehmung und Emotionsregulierung bei sich und anderen liegen, um dadurch emotionale Kompetenzen und empathisches Handeln zu verbessern (vgl. Herpertz & Schütz, 2016, S. 142). Dabei weisen aktuelle Befunde darauf hin, dass das korrekte Dekodieren verbaler und nonverbaler Reize mit einer besseren Beziehungsqualität und höheren sozialen Fähigkeiten einhergeht (vgl. ebd., S. 144). Zudem konnten weitere Studien zeigen, dass die Fähigkeit zur Emotionswahrnehmung mit effektiver Teamarbeit zusammenhängt (vgl. ebd., S. 144). Hilfreich sind dafür Spiegelübungen, in denen Emotionen nachgestellt werden und so implizites Emotionswissen versprachlicht wird (vgl. ebd., S. 144). Da Supervisionen keine Trainingsprogramme darstellen, könnten diese Impulse jedoch in von Supervisanden eingebrachten Situationen verarbeitet werden, in dem die Teilnehmenden auf den Ebenen der Situation, der Bewertung dieser sowie der Reaktion darauf, die eigene Emotionswahrnehmung intensivieren. Die Regulierung der Emotionen bei anderen kann durch den Ansatz der konstruktiven Kommunikation, angelehnt an dem Modell der

Gewaltfreien Kommunikation nach Rosenberg, erfolgen (vgl. ebd., S. 146). Hierbei geht es um die Aspekte der Wahrnehmung der Situation, dem Erkennen der Gefühle des Gegenübers, dem Informieren des Gegenübers über eigene Bedürfnisse und der Formulierung einer Bitte an das Gegenüber (vgl. ebd., S. 146f.). Da bereits im vorangegangenen Kapitel ausführlich auf kommunikative Interventionsmöglichkeiten eingegangen wurde, kann der Fokus in der Förderung der Empathiefähigkeit in diesem Zusammenhang darin liegen, in Supervisionen immer wieder den Versuch zu unternehmen, mit Supervisanden darüber zu spekulieren, was die Gefühle und die Bedürfnisse des Gegenübers gewesen sein könnten, um die eigenen Deutungsmuster zu erweitern.

In Bezug auf die bereits thematisierten systemischen Fragetechniken kann hier noch abschließend explizit betont werden, dass diese von den Gemeinsamkeiten geprägt sind Perspektivenwechsel herbeizuführen, indem unterschiedliche Positionen eingenommen werden, Innen- und Außenperspektiven eröffnet werden oder Ambivalenzen erkannt und wertgeschätzt werden (vgl. Ebbekе-Nohlen, 2022, S. 68). Dem Wechsel der Perspektiven dienen bspw. die Verfahren des Abwägens und des Durchspielens von Auswirkungen im Einerseits und Andererseits, ebenso das Herausarbeiten von Entweder-oder-Mustern sowie ihre Auflösung durch die Suche nach Sowohl-als-auch-Bereichen, genauso wie die Betonung von Wechselwirkungszusammenhängen statt der Ausnahme einer linearen Verknüpfung von Ursachen und Wirkungen (vgl. ebd., S. 68).

5.5 Konfliktkompetenz proaktives Handeln im Kontext der Supervision

Konfliktsituationen und deren Bewältigung erfordern besonders viel Willenskraft und Selbststeuerung, gleichzeitig spielen diese Faktoren bei der Entstehung und Führung von Konflikten eine bedeutende Rolle, denn sie bestimmen maßgeblich unser Handeln (vgl. Hilmer, 2021, S. 199). Im Kapitel 3.6 wurde bereits darauf eingegangen, dass sich Willenskraft trainieren lässt und damit Verantwortung sowie Kontrolle über unsere Reaktionen auf unsere Emotionen übernommen werden kann (vgl. ebd., S. 201). Nachfolgende methodische Impulse sollen dazu anregen, diese im Kontext der Supervision an geeigneter Stelle einzubringen, ausprobieren zu lassen und durch Expertise der Supervisanden zu ergänzen, bevor im weiteren Verlauf des Kapitels weitere methodische Bezüge zwischen system-konstruktivistischen Grundannahmen, der Förderung des proaktiven Handelns und dem Instrument der Supervision hergestellt werden.

Die Förderung der Willenskraft impliziert nicht, sämtliche Emotionen zurückzudrängen und zu verleugnen, sondern die Kontrolle darüber zurückzuerlangen und sich selbst

regulieren zu können, idealerweise, bevor etwas gesagt oder getan wird, was der Konfliktbehandlung im Weg steht (vgl. ebd., S. 201). Denn i.S. einer reflektierten und selbst-gesteuerten Konfliktbehandlung kann man feststellen, dass die erste Reaktion bzw. das erstbeste Programm nicht unbedingt die sinnvollste und beste Lösung für dauerhafte und gelingende Beziehungen darstellt, sodass es nützlich sein kann, die eigenen destruktiven Reflexe zuerst einer Prüfung zu unterziehen, bevor sie ausgeführt werden. Die Modifizierung des bisherigen Verhaltensreflex kann dabei das persönliche Repertoire erweitern und führt dazu, dass über Jahre antrainierte Verhaltensmuster aufzubrechen und anstelle der üblichen Reaktionen neue zu installieren (vgl. ebd., S. 218). Hier können „wenn-dann“ Kausalitäten durch neue Antwortmöglichkeiten erweitert werden, denn wenn man von sich weiß, dass man in bestimmten Situationen regelmäßig auf eine vielleicht dysfunktionale Art reagiert, dann macht es Sinn, modifizierte Verhaltensweisen zu erarbeiten. Die nachfolgende Abbildung greift dafür exemplarische Beispiele zur Veranschaulichung auf.

Kleine Schritte (zunächst im Rahmen kleinerer Herausforderungen probeweise etwas Neues ausprobieren)	
Wenn XY das nächste Mal Z macht, dann frage ich nach .../ ... lobe ich .../ ... überhöre ich ...
Absurditäten programmieren (diese fallen besonders auf und können dabei helfen, die Situation sofort zu reflektieren)	
Wenn XY das nächste Mal Z macht, dann zeichne ich einen Kreis/ ... kneife ich mir in den Oberschenkel.../ ... stehe ich auf, drehe mich einmal ...
Abstand gewinnen (physisch oder zeitlich Abstand gewinnen zwischen Auslösereiz und der eigenen Reaktion)	
Wenn XY das nächste Mal Z macht, dann hole ich erst einen Kaffee.../ ... gehe ich eine Runde durch das Büro ...

Abb. 12: Wenn-dann-Regeln (Eigene Darstellung) (vgl. Hilmer, 2021, S. 217-219)

Diese Impulse sind besonders anschlussfähig an den systemisch-konstruktivistischen Grundgedanken der Zirkularität, d.h. dass alles miteinander vernetzt ist und alles Einfluss auf alles hat (vgl. Radatz, 2013, S. 64). Auf der Interventionsebene finden sich dazu Ideen i.S. der Musterunterbrechung oder der paradoxen Interventionen (vgl. Brüggemann et al., 2016, S. 110). Denn ändern sich Reaktionen von Systemmitgliedern auf Verhaltensweisen anderer Systemmitglieder, so hat dies wiederum Einfluss auf die Interpretation und die daraus resultierenden Reaktionen sowie Verhaltensmuster. Somit kommt es zu Bewegungen im System, die weitere Bewegungen auslösen und ein Erstarren verhindern. In Supervisionen können diese Modifizierungen erarbeitet und mit den Supervisanden durch weitere ergänzt werden, sodass in dysfunktionalen

Situationen proaktives Verhalten möglich wird. Supervisorinnen und Supervisoren sollten dazu entsprechende Impulse anbieten, sodass im Prozessverlauf gemeinsam Ideen generiert werden können. Im Transfer dieses methodischen Vorgehens in Bezug auf die Anwendung im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe können pädagogische Fachkräfte dies ebenfalls nutzen, um Adressatinnen und Adressaten der Sozialen Arbeit, i.S. der Hilfe zur Selbsthilfe, hilfreiche Denkanstöße für einen Entwicklungszuwachs zu geben.

Ressourcen-, Lösungs- und Kundenorientierung sind typische Grundhaltungen systemischer Praxis und erfordern ein Denken von den Ressourcen ausgehend, auf konkrete Lösungen zuzugehen und sich konsequent an den Interessen des jeweiligen Gegenübers zu orientieren (vgl. Von Schlippe & Schweitzer, 2013, S. 209). Aus lösungsbezogener Perspektive werden Probleme und Herausforderungen unter dem Aspekt betrachtet, welche Optionen Sie den Betroffenen eröffnen oder verschließen und erweitern damit gleichzeitig die eigenen Handlungsfähigkeiten.

„Als soziale Konstruktionen interessieren vor allem die Nützlichkeit oder Schädlichkeit von dem, was wir in der Alltagspraxis tun. Und es erweist sich (...) oft als nützlicher, davon auszugehen, Menschen verfügen an jedem Punkt ihrer Entwicklung über eine Vielzahl von Möglichkeiten, sie entscheiden sich aber - aus subjektiv respektablen Gründen -, vieles von dem, was sie tun könnten, zumindest vorläufig noch nicht (oder nur manchmal) zu tun.“ (Von Schlippe & Schweitzer, 2013, S. 210).

In Supervision kann daher immer wieder aktiv der Blick auf die Nützlichkeit von vermeintlich destruktiven Verhaltensweisen gerichtet werden, um die eigenen Wirklichkeitskonstruktionen durch weitere konstruktive Aspekte zu ergänzen, ein Einfühlen in die Perspektive des anderen voranzutreiben und in die Handlungsfähigkeit bei vermeintlich aussichtslosen Situationen zu kommen.

Das Harvard-Konzept, ein Verhandlungsansatz zur sachbezogenen Klärung von Konflikten, kann als bedeutender Klassiker im Konfliktmanagement betrachtet werden. Im Fokus stehen dabei folgende vier handlungsleitende Prinzipien, die auch im Kontext von Supervision und der Erweiterung der Konfliktkompetenzen nützliche Anregungen geben können:

- Menschen und Probleme getrennt voneinander betrachten
- auf Interessen konzentrieren, nicht auf Positionen
- Entscheidungsmöglichkeiten und Optionen zum beiderseitigen Vorteil entwickeln
- Anwendung neutraler Beurteilungskriterien (vgl. Fisher et al., 2004, S. 8)

Besonders hilfreich in der Betrachtung von Konflikten ist es, den Blick auf die Interessen von Interaktionspartnern zu legen, statt ausschließlich das Ziel zu verfolgen sich auf eine einzige Position zu einigen (vgl. ebd., S. 71). Das ist vergleichbar mit der Abkehr von

„entweder-oder-Lösungen“ hin zu „sowohl-als-auch-Lösungen“, um gleichermaßen vermeintlich gegensätzliche Standpunkte zu berücksichtigen, denn Konflikte liegen nicht in den gegensätzlichen Positionen, sondern im Konflikt beiderseitiger Nöte, Wünsche, Sorgen und Ängste (vgl. ebd., S. 72). Durch eine aktive Perspektivübernahme kann jedes Individuum versuchen, die Interessen des anderen zu ergründen sowie welche Grundforderungen der oder die andere vermutlich an einen selbst hat. Dabei sind die wichtigsten Interessen die menschlichen Grundbedürfnisse wie Sicherheit, Zugehörigkeitsgefühl, Anerkanntsein und Selbstbestimmung (vgl. ebd., S. 81). Proaktives Handeln im Kontext von Konflikten wird darüber hinaus möglich, wenn kreative Wahlmöglichkeiten mit unterschiedlichem Wirkungsgrad entwickelt werden, die möglichst viele Handlungs- und Entscheidungsoptionen eröffnen, diese jeweils nach den Vorteilen für die Beteiligten zu untersuchen und Vorschläge zu erarbeiten, die den anderen die Entscheidung für bestimmte Optionen erleichtern (vgl. ebd., S. 96). Auch dieses Vorgehen kann wieder proaktiv Einzug in Supervisionsprozesse finden, durch Supervisorinnen und Supervisorinnen bewusst angestoßen und gleichzeitig als Methodenwerkzeug in die Arbeit mit den Adressatinnen und Adressaten der Kinder- und Jugendhilfe eingebracht werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es zahlreiche Ansatzpunkte gibt, um auf der Ebene der Kommunikation und Interaktion, des Fühlens sowie des Handelns, die eigenen Muster zu erweitern und damit den eigenen Konfliktstil nachhaltig zu verändern. Dafür ist es hilfreich, Impulse und Denkanstöße von außen, sei es von den eigenen Kolleginnen und Kollegen oder durch Supervisorinnen zu bekommen, um abseits des eigenen bekannten Denkmusters in Reflexionsprozessen zu alternativen Deutungsmustern und Wirklichkeitskonstruktionen zu gelangen.

5.6 Grenzen und Herausforderungen in der Supervision

In den vorausgegangenen Ausführungen lag der Fokus der Betrachtung insbesondere auf den idealtypischen Verlauf von Supervisionsprozessen, von dem jedoch nicht kausal ausgegangen werden kann. Daher soll nun ergänzend aufgezeigt werden, welchen Herausforderungen und Grenzen mit oder durch das Instrument der Supervision verbunden sein können.

Wie bereits im Kapitel 5.1 und 5.2 thematisiert, spielt die Passung zwischen Supervisorinnen und Supervisanden eine entscheidende Rolle, damit sich aus einem Erstgespräch auch ein tatsächlicher Supervisionsprozess entwickelt (vgl. Ebbecke-Nohlen, 2022, S. 57). Erwartungen und Befürchtungen sollten dabei aktiv von Supervisorinnen und

Supervisoren erfragt werden sowie frühere Supervisionserfahrungen (vgl. ebd., S. 60f.). Dabei kann davon ausgegangen werden, dass sich positive Erfahrungen wiederholen sollen, negative dagegen nicht. Dies kann zu einem Erwartungsdruck seitens der Supervisoren führen, dem insofern begegnet werden kann, indem bspw. aktiv und lösungsorientiert gefragt wird, was die Supervisanden aus diesen negativen Erfahrungen gelernt haben, statt in die allgemeine Klage mit einzufallen (vgl. ebd., S. 61). Negative Erfahrungen können dabei nachfolgend Gründe für Widerstand innerhalb von Supervisionsprozessen sein. Nach den Erfahrungen der Autorin bietet es sich an, grundsätzlich allen Beteiligten nach einem ersten Supervisionsgespräch Bedenkzeit einzuräumen, um zu prüfen, ob eine Zusammenarbeit vorstellbar ist. Dies wird explizit im Rahmen des Gesprächs durch die Supervisorin oder den Supervisor geäußert, wobei dabei betont wird, dass sich sowohl Supervisanden wie auch Supervisoren aus guten Gründen gegen eine Zusammenarbeit aussprechen können. Supervisoren sollten daher stetig für sich reflektieren, welche Parameter für oder gegen eine Kooperation sprechen, um jede Supervisionsanfrage dahingehend zu prüfen. Ausschlaggebend sind hier eigene Fähigkeiten, Kompetenzen sowie eine sogenannte Feldkompetenz (vgl. Schreyögg, 2000, S. 53), ein Wissen um die eigenen Grenzen, idealerweise eine Unabhängigkeit, um insbesondere als freiberufliche Supervisorin oder Supervisor nicht aus wirtschaftlicher Abhängigkeit Aufträge annehmen zu müssen sowie ergänzende persönliche Faktoren, die einen Supervisionsauftrag erleichtern bzw. erschweren könnten. Zudem muss ebenfalls geprüft werden, ob Supervision für das formulierte Anliegen die passende Indikation darstellt oder andere Formate sinnvoller erscheinen (vgl. Rappe-Giesecke, 2017, S. 72). Dies zu erkennen und zu formulieren, vor allem aus Sicht freiberuflicher Supervisorinnen und Supervisoren, verbunden mit der Konsequenz das einnahmeträchtige Supervisionsveranstaltungen damit nicht zustande kommen könnten, erfordert ein hohes Arbeitsethos (vgl. Berker, 2017, S. 341).

In Schreyögg's (2000) ethisch orientierten Ausführungen zur Supervision wird darüber hinaus das Bewusstsein für die zu tragende Verantwortung von Supervisorinnen und Supervisoren erwähnt, die eine weitere Herausforderung im Supervisionsprozess darstellt. Diese bezieht sich darauf Stellung zu beziehen, wenn bspw. schädliche Handlungen von Supervisanden gegenüber Adressaten der Sozialen Arbeit oder Kollegen bemerkt werden (vgl. Schreyögg, 2000, S. 53). Aber auch mögliche organisationsverändernde Konsequenzen von Maßnahmen sollten transparent kommuniziert werden und dabei nicht nur auf die Erhöhung der Effektivität einer Organisation gerichtet sein, sondern auch auf deren Konsequenzen für die Organisationsmitglieder. Dies ist vor allem relevant aus der Perspektive der Organisationsentwicklung.

Belardi (2020) erweitert diese Herausforderungen durch typische Schwierigkeiten thematischer Art, die innerhalb des Beratungsprozesses entstehen können, die in der nachfolgenden Übersicht skizziert werden.

Druck aushalten können
hohe Erwartungen an die Supervision bzgl. sofortiger und endgültiger Lösungen → wichtig dies zu reflektieren, Tempo nicht vorgeben lassen, eher nach den Ursachen für den Druck forschen
Expertenfalle i. S. von Idealisierung und Entwertung
Glaube an die Allmacht von Fachleuten, tritt die schnelle Lösung nicht ein → Entwertung der Person Hilfe holen durch Supervision, kann z.B. in den Helferberufen auch als eigenes Versagen interpretiert werden, aktiviert Schuldgefühle, die dann auch wieder abgewehrt werden müssen, → Projektion auf die Supervisoren, mit allen Hoffnungen zur Lösung, funktioniert das auch nicht, dann werden diese entwertet, i.S. von „Der/ Die kann es auch nicht besser“ Zum Teil auch geheime Aufträge (z.B. durch Führungskraft).
Verantwortlichkeiten
Helfer und Ratsuchende schieben sich gegenseitig die Verantwortung für das Geschehen zu (bleibt das unausgesprochen, können sich Verstrickungen ergeben). Problemsystem ist nicht immer identisch mit dem Problem (z.B. kann es sein, dass die Beteiligten an der Aufrechterhaltung des Problemsystems mitwirken, analog dem sekundären Krankheitsgewinn oder Co-Abhängigkeit).
Motive und Antrieb
Folgeaufträge wollen, daher eher nett sein und wichtige Dinge nicht ansprechen.
Sündenbock/ Außenseiter
Welche verschobenen Konflikte werden dort (bei den Sündenböcken/ Außenseitern) geparkt? Welche angstbesetzten Themen gibt es?
Tabus (die nicht angesprochen werden, aber über dem Prozess schweben)
z.B. Beziehungen im Team, über hierarchische Ebenen hinweg, mit Klienten, andere strafbare Handlungen

Abb. 13: Schwierige Themen im Beratungsprozess (Eigene Darstellung) (vgl. Belardi, 2020, S. 92-98).

Kutter (2017) weist darauf hin, dass es neben der erwünschten Spiegelung der Probleme der Adressaten in den Supervisanden oder in der Supervisionsgruppe auch zu störenden Spiegelungen kommen kann. Ungelöste Konflikte in der Persönlichkeitsstruktur oder „blinde Flecken“ der Supervisorin oder des Supervisors können dabei die Art und Weise der Betrachtung des zu supervidierenden Themas beeinflussen, sodass es hier leicht zu Verzerrungen der Wahrnehmung kommen kann (vgl. Kutter, 2017, S. 88). Auch aus der Gruppe herrührende oder von einzelnen Teilnehmern ausgehende Störungen sollten erkannt und thematisiert werden (vgl. ebd., S. 89). Darüber hinaus kann eine eigene „Methodenverliebtheit“ den Supervisionsprozess in verengte und vorbestimmte Richtungen

bewegen, wenn es nicht gelingt, eigene Präferenzen zugunsten der Supervisanden hinteranzustellen. In Bezug auf die methodischen Impulse der kommunikativen Kompetenzen und des eigenen Kommunikationsverhaltens kann zudem ein reines „Abfeuern“ von Techniken wenig authentisch wirken, fernab von den Bedürfnissen der Supervisanden sein und nicht zur Lösung des Anliegens beitragen.

Da es zudem theoretisch die Option gibt, dass Organisationen auch über interne Supervisoren verfügen, wird hierfür empfohlen, dass diese nicht in einem hierarchischen Verhältnis zu den Supervisanden stehen sollten, sondern lediglich in Stabsfunktionen oder in gleicher Peripherie, da Hierarchie und Kontrolle dem zentralen Angebot von Supervision zuwiderläuft (vgl. Berker, 2017, S. 336).

Mit einem abschließenden, differenzierten Blick auf die systemische Supervision soll nochmals auf die Unterscheidung zwischen der Prozess- und Lösungsverantwortung, als Grundlage für eine ethische Haltung, hingewiesen werden (vgl. Ebbecke-Nohlen, 2022, S. 118). Dazu gehört keine Partei für inhaltliche Entscheidungen der Supervisanden zu ergreifen, sondern aus der Expertise des Nichtwissens und der Haltung der Allparteilichkeit heraus zu agieren (vgl. ebd., S. 119). Es geht also nicht darum, die richtige Lösung vorzuschlagen. Dennoch können eigene inhaltliche Vorstellungen bei Gelegenheit transparent gemacht werden, wobei diese dann jedoch als Hypothese und nicht als Gewissheit zu kennzeichnen sind (vgl. ebd., S. 119).

6 Fazit und weitere Forschungsfelder

In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung im Rahmen dieser Arbeit wurde deutlich, dass Konflikte komplexe Phänomene mit zahlreichen Darstellungsformen und Reaktionsmustern sind, für die es in der Bewältigung keine rezeptartigen Empfehlungen mit Gelingensgarantie gibt. Jedoch konnten zahlreiche Impulse aufgezeigt werden, um die Konfliktkompetenzen von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in der Kinder- und Jugendhilfe in Bezug auf deren individuellen Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen zu erweitern, die in der Folge die eigenen Handlungsfähigkeiten erhöhen, die psychische Gesundheit der Mitarbeitenden stärken sowie die Konfliktkosten sozialwirtschaftlicher Organisationen minimieren können.

Wie in dieser Arbeit herausgearbeitet werden konnte, nehmen dabei kommunikative Kompetenzen eine herausragende Rolle ein, um maßgeblich einen Konfliktverlauf beeinflussen, präventiv Konflikte verhindern oder reduzieren können (vgl. Allhoff & Allhoff,

2016, S. 212). Dies erfordert jedoch ein gewisses Maß an Einfühlungsvermögen, um im Rahmen von Perspektivenübernahme immer wieder zu versuchen, die Wirklichkeitskonstruktionen von anderen nachvollziehen zu können. Empathie und eine daraus folgende Anpassung der kommunikativen Interaktionen sind somit Basisfaktoren für proaktives Handeln, um in Konfliktverläufen nicht zu erstarren, sondern (wieder) in eine Handlungsfähigkeit zu gelangen. Systemische Supervision kann in diesem Sinne als ein gemeinschaftlicher Übungsraum für alternative Wirklichkeitskonstruktionen zur Konfliktvermeidung bzw. -bearbeitung bezeichnet werden.

Mit Bezug auf die in dieser Arbeit dargestellten beruflichen Anforderungen im Beschäftigungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe wurde deutlich, dass Konflikte zur täglichen Herausforderung in der Sozialen Arbeit gehören und Konfliktkompetenzen, bspw. zur Moderation von Konflikten bzw. deren Bearbeitung, keine fakultativen Zusatzkompetenzen darstellen, die man haben kann oder nicht, sondern eine Notwendigkeit, um adressatenorientiert qualitativ hochwertige Arbeit leisten zu können und dabei selbst (psychisch) gesund zu bleiben.

Systemische Supervision kann dabei ein Bestandteil eines Systemdesigns von Konfliktmanagementsystemen in (sozialwirtschaftlichen) Organisationen sein wie auch ein mögliches Instrument von Qualitätssicherung, vor allem vor dem Hintergrund der Heterogenität des Beschäftigungsfeldes. Damit Supervision jedoch nicht nur eine „Feuerwehrfunktion“ in herausfordernden Situationen oder Konflikten einnimmt, sondern dem stetigen Kompetenzerwerb zur Erweiterung der Konfliktkompetenzen dient, bedarf es einer Implementierung von regelmäßiger berufsbegleitender Supervision. Erst damit wird es möglich, Organisationsentwicklungsprozesse in Gang zu setzen die nachhaltig wirken können, die Betroffene zu Beteiligten machen, um im Verständnis einer lernenden Organisation, Mitarbeitende konstruktiv in die Organisation einzubinden, Gestaltungsräume zu eröffnen und Verstehensprozesse anzuregen (vgl. Erhardt & Elbe, 2018, S. 14).

Darüber hinaus ist es erforderlich, systemische Supervision fortwährend hinsichtlich ihrer Wirkfaktoren zu evaluieren, Möglichkeiten und Grenzen abzustecken und diese nicht mit einer Expertenberatung, Trainingsmaßnahme oder einem anderen Format gleichzusetzen. Hier sind Supervisorinnen und Supervisoren in der Verantwortung für Transparenz und Eindeutigkeit gegenüber den Supervisanden zu sorgen, die eigene Expertise zu kennen und diese i.S. des lebenslangen Lernens stetig zu erweitern. Wie in den vorangegangenen Ausführungen deutlich wurde, kann eine systemisch-konstruktivistische Grundhaltung im Rahmen der Supervision einen großzügigen Rahmen der Deutungen,

des Denkens und Handelns eröffnen, wird dabei jedoch vermutlich all jene enttäuschen, die sich einen Maßnahmenkatalog von eindeutigen Verhaltensweisen oder Interaktionsmustern, auch für die professionellen Arbeitsbeziehungen mit den Adressaten der Kinder- und Jugendhilfe, erhoffen.

Kritisch betrachtet können jedoch auch Supervisionen, basierend auf anderen wissenschaftstheoretischen Konzepten, vergleichbare Wirkungsergebnisse erzielen.

Unabhängig von der fachlichen Differenzierung der Supervision ist jedoch noch erwähnenswert, dass ein regelmäßiger Wechsel der Supervisorinnen und Supervisoren nach ca. zwei bis drei Jahren dazu beiträgt, mögliche Loyalitäten, blinde Flecken und einer eigenen chronifizierten Systemzugehörigkeit entgegenzuwirken (vgl. Laux, 2012, o.S.). Zudem sollten potenzielle Supervisanden an dem Auswahlprozess einer Supervisorin oder eines Supervisors angemessen beteiligt werden. Unter Berücksichtigung der in dieser Arbeit aufgezeigten Möglichkeiten kann somit konstatiert werden, dass systemische Supervision zahlreiche Ansätze bereithält, die Empathiefähigkeiten und die kommunikativen Fähigkeiten von Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu erweitern, sodass diese in Interaktionen sowohl innerhalb wie auch außerhalb der Organisation handlungsfähig sind.

Unbeantwortet bleibt in der vorliegenden Arbeit die Frage, wie es gelingen kann sozialwirtschaftliche Organisationen davon zu überzeugen, dieses Instrument einzuführen bzw. ihren Mitarbeitenden regelmäßig und berufsbegleitend zur Verfügung zu stellen, ohne dass dafür bereits Spannungen, herausfordernde Situationen oder Konflikte vorliegen müssen.

Spannend wäre ebenfalls, in einem geeigneten Forschungsvorhaben sozialwirtschaftliche Organisationen über einen längeren Zeitraum zu begleiten, um herauszuarbeiten welche konkreten inhaltlichen, methodischen oder anderen Faktoren im Rahmen systemischer Supervision tatsächlich dazu beitragen, einzelne Teilbereiche von Konfliktkompetenzen nachhaltig zu verbessern.

In der Differenzierung der kommunikativen Fähigkeiten, als ein mögliches abgrenzbares Feld von Konfliktkompetenz, könnte sich der Fokus in ergänzenden Forschungsarbeiten auch auf weitere unterschiedliche Kommunikationskonzepte richten und deren Möglichkeiten zur Kompetenzsteigerung im Rahmen von Konfliktmanagement. Exemplarisch soll hierfür die gewaltfreie Kommunikation nach Rosenberg erwähnt werden, Techniken des Doppelns aus dem Konzept der Klärungshilfe nach den Ideen von Schulz von Thun, Thomann sowie Prior (vgl. Thomann & Prior, 2017, S. 151) oder das Modell des Inneren Teams (vgl. Schulz von Thun & Stratmann, 2008, S. 145).

Eine Schwäche in der vorliegenden Arbeit liegt in der fehlenden Beachtung interkultureller Kommunikationsansätze, was vor dem Hintergrund einer heterogenen Beschäftigtenstruktur in der Sozialen Arbeit bzw. der Kinder- und Jugendhilfe sowie deren Adressaten, unbedingt nötig und sinnvoll wäre.

Darüber hinaus wurde zwar eine wissenschaftstheoretische Einordnung von Konflikten sowie Konfliktkompetenzen vor dem Hintergrund stresstheoretischer Ansätze vorgenommen, dies jedoch im weiteren Verlauf nicht weiter differenziert. Wenngleich der Schwerpunkt in dieser Arbeit zuvor klar umrissen wurde, wären hierzu weitere inhaltliche Verknüpfungen denkbar gewesen. Eine weitere alternative Betrachtung zur Erweiterung von Konfliktkompetenzen hätten stattfinden können, wenn im Verlauf der Arbeit eine Eingrenzung auf bestimmte Konfliktarten erfolgt wäre. Auch eine verstärkte kritische Betrachtung systemisch-konstruktivistischer Annahmen hätte diese wissenschaftliche Auseinandersetzung bereichern können.

Betrachtet man abschließend nochmals die Ausgangssituation im Kontext der Ergebnisse des Gesundheitsreports verschiedener Krankenkassen, die eine Zunahme der Fehltage aufgrund von Diagnosen psychischer Erkrankungen feststellen konnten, die errechneten jährlichen Konfliktkosten von 100.000 bis 500.000 Euro sowie der hohen Zahl an Kündigungen aufgrund von Konflikten, sollte nichts unversucht bleiben, um diese am Arbeitsplatz zu minimieren und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Möglichkeiten, wie z.B. systemische Supervision, zur Erweiterung der Konfliktkompetenzen zur Verfügung zu stellen.

Literaturverzeichnis

- Albus, Stefanie (2012). Die Erzieherischen Hilfen. In: Thole, Werner (Hrsg.), Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch (4. Auflage). Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 477-482.
- Allhof, Dieter-W. & Allhof, Waltraud (2016). Rhetorik & Kommunikation: Ein Lehr- und Übungsbuch (17., aktualisierte Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Alsago, Elke (2019). In 160 Stunden von der Ingenieurin zur Erzieherin. Abgerufen am 18.06.2023, unter: <https://www.nifbe.de/fachbeitraege/themenstruktur?view=item&id=827:in-160-stunden-von-der-ingenieurin-zur-erzieherin&catid=29>
- Alter, Urs (2015). Verhandeln als Kommunikationskompetenz: Grundlagen für erfolgreiches Verhandeln in Führung, Betrieb und Alltag. Wiesbaden: Springer.
- Barczynski, Dawid (2018). Training, Beratung, Supervision oder Coaching?: Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Beratungsmaßnahmen. Abgerufen am 23.08.2023, unter: <https://www.coaching-magazin.de/beruf-coach/training-beratung-supervision-oder-coaching>
- Bauer, Rudolph & Dahme, Heinz-Jürgen & Wohlfahrt, Norbert (2012). Freie Träger. In: Thole, Werner (Hrsg.), Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch (4. Auflage). Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 611-624.
- Belardi, Nando (2020). Supervision und Coaching für Soziale Arbeit, für Pflege, für Schule. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.
- Benien, Karl (2022). Schwierige Gespräche führen: Modelle für Beratungs-, Kritik- und Konfliktgespräche im Berufsalltag (12. Auflage). Hamburg: Rowolth Taschenbuch Verlag.
- Berghaus, Margot (2022). Luhmann leicht gemacht (4. aktualisierte Auflage). Köln: Böhlau Verlag.
- Berker, Peter (2017). Externe und interne Supervision – Ein Vergleich. In: Pühl, Harald (Hrsg.), Das aktuelle Handbuch der Supervision (unveränderte Neuauflage der 2. Auflage 2012 des Handbuchs Supervision 3). Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 334-347.

Beyer, Reinhard & Gerlach, Rebekka (2018). Sprache und Denken: Basiswissen Psychologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Bielecke, Alexandra (2017). Konfliktfähigkeit oder „Kann man ‚richtig streiten‘ lernen?“, Zeitschrift für Konfliktmanagement, 5/2017, S. 177.

BMFSFJ (2022). Fragen und Antworten: Kinder- und Jugendhilfe, Abgerufen am 17.06.2023, unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/kinder-und-jugend/kinder-und-jugendschutz/fragen-und-antworten-kinder-und-jugendhilfe/fragen-und-antworten-kinder-und-jugendhilfe-86352#:~:text=Die%20bundesrechtliche%20Grundlage%20f%C3%BCr%20die,den%20St%C3%A4dten%20und%20Landkreisen%20umgesetzt>.

Brüggemann, Helga & Ehret, Kristina & Klütmann, Christopher (2016). Systemische Beratung in fünf Gängen: Ein Leitfaden. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (BAG LJÄ) (2005). Das Fachkräftegebot des Kinder- und Jugendhilfegesetzes, Abgerufen am 17.07.2023, unter: http://www.bagljae.de/downloads/094_fachkraeftegebot_2005.pdf

Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (baua) (2023). Handbuch Gefährdungsbeurteilung – Teil 2, 9 Psychische Faktoren. Abgerufen am 22.08.2023, unter: <https://www.baua.de/DE/Themen/Arbeitsgestaltung/Gefahrungsbeurteilung/Handbuch-Gefahrungsbeurteilung/Expertenwissen/Psychische-Faktoren/Psychische-Faktoren.html?view=pdfViewExt>

Busse, Stefan (2021). Supervision und Soziale Arbeit - historisch verwandt, praktisch verbunden, konzeptuell entfernt. Organisationsberatung Supervision Coaching (OSC) (Hrsg.) 28, S. 165-180.

Deutsche Gesellschaft für Supervision (DGSv) (2023a). Basiswissen, Abgerufen am 23.08.2023, unter: <https://www.dgsv.de/services/praktische-hinweise/basiswissen/>

Deutsche Gesellschaft für Supervision (DGSv) (2023b). Qualitätsmerkmale von Supervision und Coaching (DGSv), abgerufen am 24.08.2023, unter: <https://www.dgsv.de/wp-content/uploads/2023/06/DGSv-Qualitaetsmerkmale.pdf>

Deutsche Gesellschaft für Systemische Therapie, Beratung und Familientherapie e.V. (DGSF) (2023). Was heißt systemisch noch? Abgerufen am 21.08.2023, unter: <https://www.dgsf.org/service/was-heisst-systemisch/was-heisst-systemisch-noch>

Ebbecke-Nohlen, Andrea (2022). Einführung in die systemische Supervision. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verlag.

Engfer, Dagmar (2016). Intervision oder Kollegiale Beratung, Abgerufen am 23.08.2023, unter: https://phzh.ch/globalassets/phzh.ch/weiterbildung/zhe/beratung/zhe_text_intervision.pdf

Erhardt, Ulrich & Elbe, Martin (2018). Einführung in die Organisationsentwicklung: Studienbrief OE0110 im Rahmen des Fernstudiengangs Organisationsentwicklung. TU Kaiserslautern.

Faller, Kurt (2014). Konfliktfest durch Systemdesign: Ein Handbuch für die Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart: Concadora Verlag.

Fisher, Roger & Ury, William & Patton, Bruce M. (2004). Das Harvard-Konzept, Der Klassiker der Verhandlungstechnik (22., durchgesehene Auflage). Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Friehs, Barbara & Martin, Gabriele (2021). Methoden und Techniken in der systemisch-lösungsorientierten Beratung. Wiesbaden: Springer.

Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2014). §31 SGB VIII: Sozialpädagogische Familienhilfe. In: Mascenaere, M. et al. (Hrsg.), Handbuch der Hilfen zur Erziehung, S. 110-115, Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Fuchs-Rechlin, Kirsten & Rauschenbach, Thomas (2018). Das Personal in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Böllert, Karin (Hrsg.), Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 579-610.

Gerlach, Florian (2021). Konfliktkompetenz in kreisförmigen Organisationen, abgerufen am 13.07.2023, unter: https://research.wu.ac.at/ws/portalfiles/portal/19015356/Gerlach+Florian+11926047_feinkorrigiert.pdf

Glasl, Friedrich (2020a). Konfliktfähigkeit statt Streitlust oder Konfliktscheu: Die Chance zu sich selbst und zueinander zu finden. Dornach: Verlag am Goetheanum.

Glasl, Friedrich (2020b). Konfliktmanagement: Ein Handbuch für Führung, Beratung und Mediation (12., aktualisierte und erweiterte Auflage). Bern: Haupt Verlag.

Glasl, Friedrich (2022). Selbsthilfe in Konflikten, Konzepte – Übungen - Praktische Methoden (9., aktualisierte und erweiterte Auflage). Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Grobe, Thomas G. & Braun, Anna (2022). Barmer Gesundheitsreport 2022: Schriftenreihe zur Gesundheitsanalyse – Band 34. Abgerufen am 17.08.2023, unter:
<https://www.barmer.de/re-source/blob/1134262/7bfcac79bfafbc0534345468a9f7d26b/barmer-gesundheitsreport-2022-data.pdf>

Grossmann, Ralph & Bauer, Günther & Scala, Klaus (2021). Einführung in die systemische Organisationsentwicklung (2. Auflage). Heidelberg: Carl Auer Verlag.

Gugel, Günther (2010). Handbuch Gewaltprävention II. Für die Sekundarstufe und die Arbeit mit Jugendlichen: Grundlagen – Lernfelder – Handlungsmöglichkeiten. Tübingen: Institut für Friedenspädagogik.

Hartmann-Piraudeau, Andrea (2021). Raus aus der Konfliktspirale: Unsere Konflikte – Und wie wir sie lösen, Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Heigl, Norbert J. (2014). Konflikte verstehen und steuern. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Heiner, Maja (2012). Handlungskompetenz und Handlungstypen: Überlegungen zu den Grundlagen methodischen Handelns. In: Thole, Werner (Hrsg.), Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch (4. Auflage). Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 611-624.

Herpertz, Sarah & Schütz, Astrid (2016). „EMO-TRAIN“: Ein Interventionsprogramm zur Förderung von Empathie, Emotionswahrnehmung und -regulation. In: Roth, Marcus & Schönenfeld, Victoria & Altmann, Tobias (Hrsg.), Trainings- und Interventionsprogramme zur Förderung von Empathie, Ein praxisorientiertes Kompendium, Berlin: Springer, S. 142-146.

Herrmann, Franz (2006). Theorie und Methodik Sozialer Arbeit in Konflikten. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Herrmann, Franz (2015). Konfliktkompetenz als Teil professioneller Handlungskompetenz in der Sozialen Arbeit. In: Eberhard Bolay & Iser, Angelika & Weinhardt,

- Marc (Hrsg.), Methodische Handeln - Beiträge zu Maja Heiners Impulsen zur Professionalisierung der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 105-118.
- Hilmer, Hendrik (2021). Konflikte in Projekten: Erklärungsmodelle, Methoden und Lösungen für eine bessere Konfliktkompetenz. Berlin: Springer Nature.
- Hintz, Asmus J. & Graevenstein, Jan (2020). Erfolgreiche Mitarbeiterführung durch soziale Kompetenz: Eine praxisbezogene Anleitung (5., erweiterte Auflage). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ). Ausgaben der Kinder- und Jugendhilfe 2002 – 2021. Abgerufen am 17.06.2023, unter: https://www.sozialpolitik-aktuell.de/flies/sozialpolitik-aktuell/_Politikfelder/Familienpolitik/Datensammlung/PDF-Daten/abbVII42.pdf
- Institut zur Fortbildung von Betriebsräten GmbH & Co. KG (ifb) (2023). Konflikte kosten Geld, Streiten im Betrieb: Teuer und vermeidbar, abgerufen am 16.04.2023, unter: <https://www.betriebsrat.de/news/konflikte-kosten-geld-20241>
- Kaluza, Gert (2018). Gelassen und sicher im Stress, Das Stresskompetenz-Buch: Stress erkennen, verstehen, bewältigen (7. Auflage). Berlin: Springer Nature.
- Kanitz, Anja & Scharlau, Christine (2018). Gesprächstechniken, Haufe Taschen Guide (4. Edition).
- Koschany-Rohbeck, Marianne (2015). Praxishandbuch Wirtschaftsmediation, Grundlagen und Methoden zur Lösung innerbetrieblicher und zwischenbetrieblicher Konflikte. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- König, Eckard & Volmer, Gerda (2019). Handbuch Systemisches Coaching: Für Coaches und Führungskräfte, Berater und Trainer (3. Auflage). Weinheim: Beltz Verlag.
- Kreuser, Karl & Robrecht, Thomas & Erpenbeck, John (2012). Konfliktkompetenz: Eine strukturtheoretische Betrachtung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kriz, Jürgen (2016). Systemtheorie für Coaches: Einführung und kritische Diskussion. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kutter, Peter (2017). Spiegelphänomene in der Supervision. In: Pühl, Harald (Hrsg.), Das aktuelle Handbuch der Supervision (unveränderte Neuauflage der 2. Auflage 2012 des Handbuchs Supervision 3). Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 81-95.

Kutz, Angelika (2020). Systemische Haltung in Beratung und Coaching: essentials. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Laux, Johann (2012). Wenn es auf der Arbeit kracht, Abgerufen am 23.09.2023, unter: <https://taz.de/Wenn-es-auf-der-Arbeit-kracht/!589715/#:~:text=Supervision%20ist%20letztlich%20ein%20fortlaufender,Blick%20von%20auen%20zu%20wahren.>

Mascenaere, Michael & Esser, Klaus & Knab, Eckhardt & Hiller, Stephan (Hrsg.) (2014). Handbuch der Hilfen zur Erziehung. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Mäßen, Christian (2009). Das Fachkräftegebot im Kinder- und Jugendhilferecht, Abgerufen am 18.06.2023, unter: <https://www.institut-johnson.de/gutachten-zum-fachkraeftegebot/>

Meier, Daniel & Szabo, Peter (2008). Coaching erfrischend einfach: Einführung ins lösungsorientierte Kurzzeitcoaching. Luzern: Solutionsurfers GmbH.

Mohr, Martin (2021). Ursachen für Konflikte am Arbeitsplatz in Österreich, Abgerufen am 08.09.2023, unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1099505/umfrage/ursachen-fuer-konflikte-am-arbeitsplatz-in-oesterreich/>

Mücke, Klaus (2003). Probleme sind Lösungen: Systemische Beratung und Psychotherapie – ein pragmatischer Ansatz, Lehr- und Lernbuch (3., überarbeitete und erweiterte Auflage). Potsdam: Klaus Mücke Ökosysteme Verlag Potsdam.

Müller-Teusler, Stefan (2013). Die unsichtbare Qualifikation. In: Blaha, Kathrin & Meyer, Christine & Colla, Herbert & Müller-Teusler, Stefan (Hrsg.), Die Person als Organon in der Sozialen Arbeit, Erzieherpersönlichkeit und qualifiziertes Handeln. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 123-136.

Patrzek, Andreas (2015). Systemisches Fragen: Professionelle Fragetechnik für Führungskräfte, Berater und Coaches. Wiesbaden: Springer Gabler.

PricewaterhouseCoopers AG Wirtschaftsprüfungsgesellschaft und Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) (PwC) (Hrsg.) (2011). Konfliktmanagement: Von den Elementen zum System. Abgerufen am 17.07.2023, unter: <https://www.pwc.de/de/sanierung-restrukturierung-forensic-services/pwc-konfliktmanagement-als-instrument-werteorientierter-unternehmensfuehrung-2013.pdf>

- Pörtner, Marlies (2013). Fachkompetenz oder Mitmenschlichkeit? In: Blaha, Kathrin & Meyer, Christine & Colla, Herbert & Müller-Teusler, Stefan (Hrsg.), Die Person als Organon in der Sozialen Arbeit, Erzieherpersönlichkeit und qualifiziertes Handeln. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 113-121.
- Proksch, Stephan (2014). Konfliktmanagement im Unternehmen: Mediation und andere Methoden für Konflikt- und Kooperationsmanagement am Arbeitsplatz (2., überab. u. erw. Auflage). Berlin: Springer Verlag.
- Pühl, Harald (2009). Supervision und Organisationsentwicklung – Beratung im Wandel. In: Pühl, Harald (Hrsg.), Handbuch Supervision und Organisationsentwicklung (3., aktualisierte und erweiterte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15-28.
- Pühl, Harald (2017). Was Supervision auszeichnet. In: Pühl, Harald (Hrsg.), Das aktuelle Handbuch der Supervision (unveränderte Neuauflage der 2. Auflage 2012 des Handbuchs Supervision 3). Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 12-37.
- Radatz, Sonja (200). Beratung ohne Ratschlag: Systemisches Coaching für Führungs-kräfte und BeraterInnen. Wien: Literatur-VSM e.U.
- Rappe-Giesecke, Kornelia (2009). Supervision für Gruppen und Teams (4., aktualisierte Auflage). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Rappe-Giesecke, Kornelia (2017). Sondierung – von der Beratungsanfrage zum Kontrakt. In: Pühl, Harald Pühl, Das aktuelle Handbuch der Supervision (unveränderte Neuauflage der 2. Auflage 2012 des Handbuchs Supervision 3). Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 64-80.
- Reyer, Thomas (o.J.): Beratungsdschungel? Beratung, Coaching, Therapie, Supervision und mehr - Differenzierung von Arbeitsformaten der Prozessberatung. Abgerufen am 23.08.2023, unter: <https://www.dgsf.org/service/wissensportal/thomas-reyer-systemische-arbeitsformen>
- Röh, Dieter (2018). Soziale Arbeit in der Behindertenhilfe (2. Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Röhner, Jessica & Schütz, Astrid (2020). Psychologie der Kommunikation (3., aktualisierte und überarbeitete Auflage). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Roth, Marcus & Schönefeld, Victoria & Altmann, Tobias (2016). Trainings- und Interventionsprogramme zur Förderung von Empathie: Ein praxisorientiertes Kompendium. Berlin: Springer.

Schachameier, Armin (2013). Der hilflose Helfer – vom Umgang mit sich selbst, In: Blaha, Kathrin & Meyer, Christine & Colla, Herbert & Müller-Teusler, Stefan (Hrsg.), Die Person als Organon in der Sozialen Arbeit, Erzieherpersönlichkeit und qualifiziertes Handeln. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 415-434.

Schildberg, Henriette (2005). Ressourcenorientierte und reflexive Beratung – Erfurter ModerationsModell – Zur theoretischen Grundlegung und Reflexion systemisch-konstruktivistischer und postmoderner Beratungspraxis in (sonder-)pädagogischen Kontexten. Abgerufen am 21.08.2023, unter: https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt_derivate_00007027/chapter5.html

Schilling, Matthias & Kopp, Katharina (2018). Fachkräftebedarf und Fachkräftedeckung in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Böllert, Karin (Hrsg.), Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 655-678.

Schilling, Matthias (2012). Die Träger der Sozialen Arbeit in der Statistik. In: Thole, Werner (Hrsg.), Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch (4. Auflage). Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 611-624.

Schmidt, Thomas (2013). Konfliktmanagement-Trainings erfolgreich leiten: Der Seminarfahrplan (4. Auflage). Bonn: managerSeminare Verlag.

Schmidt, Thomas (2014). Kommunikationstrainings erfolgreich leiten: Der Seminarfahrplan (9. Auflage). Bonn: managerSeminare Verlag.

Scholz, Norbert (2015). Konflikte in Teams und Organisationen, ein Grenzgang zwischen Supervision, Mediation und Klärungshilfe. Organisationsberatung, Supervision, Coaching (OSC), 3.15, 22. Jahrgang.

Schreyögg, Astrid (2000). Supervision, Ein integratives Modell: Lehrbuch zu Theorie und Praxis (4., überarbeitete und erweiterte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schumann, Maria & Marschall, Jörg & Hildebrandt, Susanne & Nolting, Hans-Dieter (2022). Gesundheitsreport 2022. Analyse der Arbeitsunfähigkeitsdaten. Risiko Psyche: Wie Depressionen, Ängste und Stress das Herz belasten. Abgerufen

am 20.05.2023, unter: <https://www.dak.de/dak/bundesthemen/dak-gesundheitsreport-2022-2548220.html#/>

Schulz von Thun, Friedemann & Stratmann, Roswitha (2008). Paarberatung, Mediation und Klärungshilfe. In: Schulz von Thun, Friedemann & Kumbier, Dagmar (Hrsg.), Impulse für Therapie und Beratung, Kommunikationspsychologische Miniaturen 1, Hamburg: Rowolth Verlag, S. 145-163.

Schulz von Thun, Friedemann (2014). Miteinander reden: 1, Störungen und Klärungen, Allgemeine Psychologie der Kommunikation (51. Auflage). Hamburg: Rowolth Verlag.

Schulz von Thun & Ruppel, Johannes & Stratmann, Roswitha (2015). Miteinander reden: Kommunikationspsychologie für Führungskräfte (15. Auflage). Hamburg: Rowolth Verlag.

Schwing, Rainer & Fryzer, Andreas (2018). Systemisches Handwerk, Werkzeug für die Praxis (9., unveränderte Auflage). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.

Simon, Fritz B. (2021). Einführung in die systemische Organisationstheorie (8. Auflage). Heidelberg: Carl Auer Verlag.

Simon, Fritz B. (2022). Einführung in die Systemtheorie des Konflikts (5. Auflage). Heidelberg: Carl Auer Verlag.

Statista (2022): Berufe mit dem größten Mangel an Fachkräften in Deutschland im Jahr 2022. Abgerufen am 20.05.2023, unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1326564/umfrage/berufe-mit-den-groessten-fachkraefteluecken/#:~:text=Im%20Jahr%202022%20fehlten%20in,größte%20Fachkräftelücke%20des%20deutschen%20Arbeitsmarkts>

Suhr, Frauke (2017). Kommunikation ist King im Beruf. Abgerufen am 08.09.2023, unter: <https://de.statista.com/infografik/9449/was-die-deutschen-am-meisten-an-ihrer-arbeit-stoert/>

Systemische Gesellschaft (SG) (o.J.). Was ist systemisch? Abgerufen am 21.08.2023, unter: <https://systemische-gesellschaft.de/systemischer-ansatz/was-ist-systemisch/>

Tagesschau (2023): Berliner Kindernotdienst warnt vor „unhaltbaren Zuständen“. Abgerufen am 17.06.2023, unter: [online],

<https://www.tagesschau.de/inland/regional/berlin/rbb-berliner-kindernotdienst-warnt-vor-unhaltbaren-zustaenden-100.html>

Techniker Krankenkasse (2022). Gesundheitsreport Arbeitsunfähigkeiten. Abgerufen am 20.05.2023 unter: <https://www.tk.de/re-source/blob/2125010/da11bbb6e19aa012fde9723c8008e394/gesundheitsreport-au-2022-data.pdf>

Thomann, Christoph (2014). Klärungshilfe 2, Konflikte im Beruf: Methoden und Modelle klärender Gespräche (6. Auflage). Hamburg: Rowolth Verlag.

Thomann, Christoph & Prior, Christian (2017). Klärungshilfe 3: Das Praxisbuch (4. Auflage). Hamburg: Rowolth Verlag.

ver.di (2020). Mehr braucht Mehr, ver.die - Positionen zur SGB-VIII-Reform, Positionen I, Für ein gutes Kinder- und Jugendhilferecht! Abgerufen am 30.09.2023, unter <https://mehr-braucht-mehr.verdi.de/++co++d0b887fe-8f79-11ea-b3d8-525400940f89>

Viernickel, Susanne & Voss, Anja (2012). Wissenschaftlicher Abschlussbericht, STEGE Strukturqualität und Erzieher_innengesundheit in Kindertageseinrichtungen. Abgerufen am 19.10.2023, unter: https://www.unfallkasse-nrw.de/fileadmin/server/download/PDF_2013/studie_steg.pdf

Volberg, Sebastian & Mühlmann, Thomas (2022). Neuer Höchststand – mehr als 1 Mio. Beschäftigte in der Kinder- und Jugendhilfe 2020. KOMDAT, Heft Nr. 1/22, 25. Jg., S. 1- 4.

Von Ameln, Falko (2018). Konfliktbewältigung in Veränderungsprozessen: Studienbrief OE WP-C20 im Rahmen des Fernstudiengangs Organisationsentwicklung. TU Kaiserslautern.

Von Schlippe, Arist & Schweitzer, Jochen (2013). Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung I: Das Grundlagenwissen (2. Auflage). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.

Wabnitz, Reinhard J. (2012). Grundkurs Kinder- und Jugendhilferecht für die Soziale Arbeit (3. Auflage). München: Reinhardt Verlag.

Wehner, Lore (2012). Dicke Luft- Konfliktmanagement in Gesundheitsberufen. Berlin Heidelberg: Springer Verlag.

- Werling, Ursula H. (2018). Supervision und Kollegiale Fachberatung. In: Böllert, Karin (Hrsg.), Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer, S. 633-654.
- Willemse, Joop & Von Ameln, Falko (2018). Theorie und Praxis des systemischen Ansatzes, Die Systemtheorie Watzlawicks und Luhmanns verständlich erklärt. Berlin: Springer Verlag.
- Wittschier, Bern M. (1998). Konflikt und zugenährt: Konflikte kreativ lösen durch Wirtschaftsmediation. Wiesbaden: Gabler Verlag.

Erklärung

Ich versichere, dass ich diese Masterarbeit selbstständig verfasst und nur unter Verwendung der angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt und die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Anja Sprenger

Mannheim, 07.10.2023