

DGfE-Kommission
Pädagogik der frühen Kindheit

Vera Eling | Michelle Meier |
Magdalena Molina Ramirez |
Franka Baron (Hrsg.)

Konflikte in der Praxis der Pädagogik der frühen Kindheit

Verschiedene Sichtweisen
auf ein ›alltägliches‹ Phänomen

BELTZ JUVENTA

Vera Eling | Michelle Meier | Magdalena Molina Ramirez |
Franka Baron | (Hrsg.)
Konflikte in der Praxis der Pädagogik der frühen Kindheit

Schriftenreihe der DGfE-Kommission
Pädagogik der frühen Kindheit

Herausgegeben von der
Kommission Pädagogik der frühen Kindheit der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Vorstand der Kommission:
Oktay Bilgi | Andrea G. Eckhardt | Diana Franke-Meyer |
Samuel Kähler | Ina Kaul

Vera Eling | Michelle Meier |
Magdalena Molina Ramirez |
Franka Baron (Hrsg.)

Konflikte in der Praxis der Pädagogik der frühen Kindheit

Verschiedene Sichtweisen
auf ein ‚alltägliches‘ Phänomen

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Die Beltz Verlagsgruppe behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor. Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernehmen wir keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.

Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-8793-2 Print
ISBN 978-3-7799-8794-9 E-Book (PDF)
ISBN 978-3-7799-8795-6 E-Book (ePub)

1. Auflage 2026

© 2026 Beltz Juventa
Beltz Verlagsgruppe GmbH & Co. KG
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
service@beltz.de
Alle Rechte vorbehalten

Satz: le-tex xerif
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag
(ID 15985-2104-1001)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Konflikte in der Praxis der Pädagogik der frühen Kindheit Eine Einführung <i>Vera Eling, Michelle Meier, Magdalena Molina Ramirez und Franka Baron</i>	7
--	---

Teil A: Konflikte in Bezug auf Eltern und Familie

Die pädagogische Arbeit mit Familien in hochkonflikthaften Trennungsprozessen <i>Sabeth Eppinger</i>	20
--	----

Kontroversen zwischen Eltern im Kontext der (Nicht-)Inanspruchnahme außerfamiliärer U3-Betreuung – Identifizierung zentraler Konfliktlinien auf Basis von Manifestationen in einem Elternforum <i>Fabian Hemmerich</i>	37
--	----

Konflikterziehung im Übergang zur Geschwisterschaft Ergebnisse einer rekonstruktiven Studie <i>Jan Frederik Bossek</i>	59
--	----

Der Zusammenhang zwischen dem Umgang mit Konflikten und der Beziehung zwischen Eltern und Fachkräften in Einrichtungen der frühkindlichen Bildung und Betreuung <i>Teresa Haller, Magdalena Molina Ramirez, Andrea Paulus und Susanne Kuger</i>	81
--	----

Teil B: Konflikte in Bezug auf Kindertageseinrichtungen

Beschwerdeverfahren in frühpädagogischen Einrichtungen zwischen fachlichen Ansprüchen und strukturellen Widersprüchen <i>Susan Bochert und Nina Jann</i>	104
--	-----

Peer-Konflikte im Freispiel junger Kinder: Soziale Kontexte und Bezüge zum kindlichen Wohlbefinden <i>Robin Böhm und Susanne Viernickel</i>	122
---	-----

JIRITSU und Selbstständigkeit: Eine cross-cultural Study zu Konflikten unter Kindern <i>Kaori Omichi, Anke König, Linda Wellmeyer und Fuminori Nakatsubo</i>	145
--	-----

Zwischen Unterstützung und Kontrolle Spannungsfelder in der Kooperation zwischen Fachberatungen und pädagogischen Leitungen <i>Nadine Madeira Firmino und Janine Birkel-Barmsen</i>	167
Zur Konstituierung von Konflikt und Widerstand im Kita-Alltag Empirische Analysen zum Verhältnis zwischen Kind, Gruppe und Organisation <i>Margarete Joof-Weinbach und Steffen Loick Molina</i>	187
Kita zwischen Anspruch und Wirklichkeit – nur ein Ressourcenkonflikt? <i>Sigrid Betzelt, Johannes Eckstein und Jonathan Krause</i>	204
Teil C: Konflikte im Bereich „Kooperationen und Unterstützungssysteme“	
„Das ist doch (k)eine Kindeswohlgefährdung!“ Konflikte um das Kindeswohl <i>Tim Wersig</i>	226
Konflikte von Eltern entlang des Übergangs ihrer Kinder mit Förderbedarf in die Schule <i>Claudia Urbanek, Stephanie Blatz, Astrid Rank, Roland Stein und Franz- Felix Kotter</i>	239
Konflikte in Kindertageseinrichtungen: Strategien und Ansätze von Fachberatungen Eine qualitative Analyse <i>Nathalie Schönburg</i>	257
Herausgeber:innen	278

Konflikte in der Praxis der Pädagogik der frühen Kindheit

Eine Einführung

Vera Eling, Michelle Meier, Magdalena Molina Ramirez und Franka Baron

1. Bedeutung des Themas „Konflikte“

Konflikte sind ein komplexes soziales Phänomen und werden seit mehreren Jahrzehnten in verschiedenen Disziplinen wie z. B. der Psychologie, Wirtschaft und internationalen Zusammenarbeit erforscht. De Dreu und Gelfand (2008) beschreiben einen Konflikt „as a process that begins when an individual or group perceives differences and opposition between itself and another individual or group about interests and resources, beliefs, values, or practices that matter to them“ (S. 6). In Folge dieser Beobachtung reagiert das Individuum oder die Gruppe auf die wahrgenommene Differenz. Diese Reaktion kann sowohl konstruktiv als auch destruktiv ausfallen (vgl. van de Vliert 1997, 1998). Theoretisch wird häufig zwischen Konflikten innerhalb von (intra) oder zwischen (inter) Individuen oder Gruppen unterschieden (vgl. Pfundmair et al. 2017).

Konflikte werden als unvermeidbar angesehen, wenn Menschen miteinander interagieren (vgl. Pfundmair et al. 2017) und treten daher in allen Lebensbereichen wie z. B. dem Familien- und Berufsleben sowie in der Gesellschaft auf (vgl. Elgoibar/Euwema/Munduate 2017). Auch aus der Praxis der Kindheitspädagogik sind Konflikte nicht wegzudenken. Sowohl in der kindheitspädagogischen Ratgeberliteratur als auch in Praxiszeitschriften (z. B. klein und groß, kindergarten heute, TPS) werden diese immer wieder thematisiert (vgl. Armbrust/Savvidis/Schock 2012; Fialka 2013; Pils 2024). Konflikte werden hierbei als alltägliche Ereignisse in kindheitspädagogischen Institutionen dargestellt (vgl. Armbrust 2014). Konfliktpotenzial zeigt sich in vielfältigen Situationen und zwischen verschiedenen Personen(-gruppen) und kann zwischen Organisationseinheiten oder -bereichen (z. B. Träger und Einrichtung, Krippe und Kindergarten), zwischen Bildungs- und Berufsgruppen (z. B. Hochschulabsolvent:innen und Erzieher:innen, pädagogischen Fachkräften und Verwaltungs-/Hauswirtschaftskräften) oder zwischen unterschiedlichen Interessengruppen (z. B. Eltern und Team, jüngeren und älteren Kindern) auftreten (vgl. Fialka 2013). Hervorgehoben wird, dass Konflikte – ungeachtet in welcher Situation oder zwischen welchen Parteien diese auftreten – nicht ignoriert werden sollten (vgl. Hartlaub 2005). Im Fokus

der Ratgeber- und Praxisliteratur steht daher vor allem der Umgang mit und die Lösung von Konflikten sowie die Etablierung einer Konfliktkultur (vgl. Fialka 2013; Heilmann 2015; Will 2012).

Auch im Kontext des Kinderschutzes sind Konflikte im häuslichen Umfeld von Bedeutung. So werden Konflikte zwischen den Eltern als Risikofaktor für das erstmalige Auftreten von Kindesmisshandlung angesehen (physische Misshandlung, psychische Misshandlung, sexuelle Gewalt, Vernachlässigung; vgl. Rassenhofer et al. 2020). Darüber hinaus werden das Erleben von hochstrittigen und eskalierende Elternkonflikten, Partnerschaftsgewalt und häuslicher Gewalt zur psychischen Kindesmisshandlung gezählt (vgl. Biesel/Urban-Stahl 2022).

2. Forschungsstand zu Konflikten in der Kindheitspädagogik

Empirisch wurden Konflikte in der Kindheitspädagogik vor allem im Zusammenhang mit Kindern untersucht (Abschnitt 2.1). Darüber hinaus liegen einige wenige Studien vor, die sich mit Konflikten in Institutionen der Kindheitspädagogik befassen haben (Abschnitt 2.2).

2.1 Konflikte im Zusammenhang mit Kindern

Im Vordergrund vorhandener Untersuchungen stehen konfliktvolle Beziehungen im familiären sowie institutionellen Umfeld (Kindertageseinrichtung, Schule) zwischen Eltern(-teil) bzw. Personen mit Erziehungsberechtigung (im Folgenden unter Eltern gefasst) und Kind, Pädagog:in und Kind sowie Kindern untereinander. Untersucht wurde hierbei die Entstehung von Konflikten, die Situationen, in denen diese auftreten, sowie ihre Auswirkungen auf das Kind.

2.1.1 Konflikte im familiären Umfeld

Verschiedene Studien haben untersucht, welche Faktoren das Auftreten von Konflikten im familiären Umfeld fördern. So scheinen negative Erfahrungen der Eltern in der Kindheit und Jugend (z. B. Traumata oder familiärer Stress) die Häufigkeit von Konflikten zwischen Kind und Elternteil zu begünstigen (vgl. Guss et al. 2020).

In Bezug auf die Auswirkungen von Konflikten im familiären Umfeld auf Kinder zeigt sich, dass sich sowohl das Erleben von Konflikten als auch die Beteiligung des Kindes an diesen negativ auswirkt. Konflikte zwischen den Eltern werden mit Anpassungsschwierigkeiten, Verhaltensproblemen sowie sozialen und schulischen Problemen des Kindes in Verbindung gebracht (vgl. Cummings/Davies 2010; Davies et al. 2022; Gordis/Margolin/John 2001; Grych/Fincham

2001; Lux/Christ/Walper 2022). Des Weiteren zeigt sich, dass häufige Konflikte zwischen den Eltern mit einer schwierigeren Eltern-Kind-Beziehung zusammenhängen (vgl. Dunn/O'Connor/Cheng 2005; Erel/Burman 1995). Weitere Studien belegen, dass die Qualität der Beziehung des Kindes zu den Eltern prägend ist. So hängen Konflikte zwischen einem Elternteil und dem Kind mit prosozialem bzw. dissozialem sowie aggressivem Verhalten des Kindes gegenüber Gleichaltrigen zusammen. Zusammenhänge lassen sich außerdem in Bezug auf die Ängstlichkeit und Hyperaktivität des Kindes im Kontakt mit anderen Gleichaltrigen identifizieren (vgl. Solak Arabaci/Demircioğlu 2021). Hinsichtlich der Auswirkungen von Konflikten zwischen Gleichaltrigen zeigen sich Zusammenhänge mit Schulabsentismus (vgl. Knollmann et al. 2010) sowie physischen Aggressionen bei Jungen, wobei sich ein gemeinsamer positiver Affekt der Konfliktparteien und Konfliktlösungsfähigkeiten mildernd auf diesen Zusammenhang auswirken (vgl. Salvas et al. 2014).

2.1.2 Konflikte im institutionellen Umfeld

In Bezug auf die Entstehung von Konflikten im institutionellen Umfeld lassen sich auf der Seite der Kinder Zusammenhänge zwischen dem Geschlecht, dem sozio-ökonomischen Status, den Persönlichkeitsmerkmalen, der Selbstregulation des Kindes sowie Beziehungen zwischen Kind und Pädagog:in belegen (vgl. Embacher/Zöggeler-Burkhardt/Smidt 2023; Han et al. 2017; Partee et al. 2022; Zakszeski et al. 2020). Liao, Li und Su (2014) fanden außerdem heraus, dass die Fähigkeit von Kindern, Emotionen wahrzunehmen und zu verstehen, mit deren Bereitschaft zur Beilegung von Konflikten mit Gleichaltrigen zusammenhängt.

Situationen, in denen Konflikte im institutionellen Umfeld auftreten, und die Reaktionen der Konfliktparteien auf diese werden nur in wenigen Studien betrachtet. Halmatov (2018) beobachtete Konflikte zwischen Vorschulkindern (5 bis 6 Jahre) in selbstinitiierten Spielsituationen. Am häufigsten entstanden diese durch Uneinigkeit über Rollen oder die „Richtigkeit“ von Spielhandlungen. Mädchen waren häufiger an solchen Auseinandersetzungen beteiligt, Jungen hingegen gerieten vor allem bei Spielabbrüchen in Konflikt. Während Mädchen eher psychologische Mittel wie Weinen, Drohen oder Diskutieren einsetzten, griffen Jungen häufiger zu physischen Mitteln wie Schubsen. Neben den Beobachtungen befragte Halmatov (2018) die Kinder zu ihrem Verhalten in Konfliktsituationen. Diese gaben an, dass Streitigkeiten das Spiel häufig beenden würden. Gegenseitige Entschuldigungen und Beschwerden bei der Pädagog:in werden häufiger von Mädchen berichtet, während Jungen angaben, manchmal miteinander zu kämpfen (vgl. Halmatov 2018). Im Gegensatz zur Studie von Halmatov konnte Schaich (2024) in einer ethnografischen Studie keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern feststellen. Sowohl Mädchen als auch Jungen waren an Konflikten beteiligt und setzten sowohl verbale als auch körperliche Mittel ein. Im Gegensatz

dazu verdeutlichen die von Schaich beschriebenen Interventionen der Fachkräfte, dass diese den Körpereinsatz der Kinder in geschlechtsspezifischen Mustern deuten. Während die körperlichen Auseinandersetzungen der Jungen lediglich in andere Bahnen gelenkt und damit als legitim anerkannt werden, erfahren Mädchen in vergleichbaren Situationen eine Einschränkung ihres Verhaltens.

Darüber hinaus untersuchten Malloy und McMurray (1996) ethnografisch Konflikte zwischen Kindern in einem integrativen frühpädagogischen Setting („Integrated Early Childhood Classroom“). Kinder mit Einschränkungen (z. B. Verhaltensauffälligkeiten oder Entwicklungsverzögerungen) und Behinderung (z. B. Autismus-Spektrum-Störung) waren häufiger in Konflikte mit Gleichaltrigen involviert als Kinder ohne Einschränkungen oder Behinderungen. Die Beendigung des Konfliktes erfolgte in der Regel durch die Kinder selbst oder durch eine Intervention der Pädagog:in. Die Art der Intervention der Pädagog:in beeinflusste dabei maßgeblich, ob Kinder ihre Ziele im Konflikt durchsetzen konnten (vgl. Malloy/McMurray 1996).

Einen neueren Zugang wählten Myrtil et al. (2021), die mithilfe von am Kopf von Kindern befestigten Kameras (N = 15, drei bis fünf Jahre alt) insgesamt 155 Peer-Konflikte analysierten. Diese erwiesen sich als kurz, aber häufig und variierten je nach Kind und Kontext. Lehrkräfte befanden sich in weniger als der Hälfte dieser Situationen in unmittelbarer Nähe; interveniert wurde wiederum nur bei 28 % der einseitigen bzw. 50 % der beidseitigen Konflikte, bei denen Lehrkräfte anwesend waren. Die Wahrscheinlichkeit einer Intervention war höher, wenn Kinder mittleres bis hohes energisches Verhalten zeigten (z. B. nachdrückliche Sprache oder physische Durchsetzung). Bei einem niedrigen Niveau von energischem Verhalten (z. B. Tauschangebot für Spielzeug) oder einem zurückhaltenden Verhalten wie Erklärungen oder Entschuldigungen griffen Lehrkräfte seltener ein. Wenn sie bei Konflikten eingriffen, dominierten Strategien der Beendigung des Konfliktes (z. B. Trennung der Kinder, Vorgabe von Regeln) gegenüber dessen Mediation (z. B. gemeinsame Lösungssuche; vgl. Myrtil et al. 2021).

Konflikte zwischen dem Kind und der Pädagog:in bzw. Lehrkraft wirken sich negativ auf die kindliche Entwicklung aus. So wurden Zusammenhänge zwischen Pädagog:in/Lehrkraft-Kind-Konflikten und akademischen und verhaltensbezogenen Kompetenzen des Kindes gefunden (vgl. Doumen et al. 2008; Hamre/Pianta 2001; Lippard et al. 2018; Mason et al. 2017; Pakarinen et al. 2021). Darüber hinaus zeigte sich, dass die Auswirkungen konfliktärer Beziehungen zwischen Pädagog:in und Kind auf die kindlichen Kompetenzen größer sind als die einer engen Beziehung zwischen diesen (vgl. Partee et al. 2022). Bayly und Bierman (2022) konnten zudem zeigen, dass der Einfluss von Konflikten zwischen Kind und Pädagog:in auf die Leseleistung von den Fähigkeiten des Kindes zur Selbstregulation moderiert wird.

2.2 Konflikte in Institutionen der Kindheitspädagogik

Die Erforschung von Konflikten in Institutionen der Kindheitspädagogik steht – mit Ausnahme der im vorherigen Abschnitt beschriebenen Konflikte zwischen Pädagog:in/Lehrkraft und Kind – noch am Anfang (vgl. Eling 2022; Simpson et al. 2017). Lediglich über Teamkonflikte in Kindertageseinrichtungen in Deutschland sowie Konflikte in britischen Netzwerken zur frühzeitigen, ganzheitlichen und aufeinander abgestimmten Unterstützung von Kindern und ihren Familien (children's integrated service workforce) liegen Forschungsergebnisse vor.

So konnten erste Studien zeigen, dass Konflikte im Team in Kindertageseinrichtungen auftreten und dass diese in Teambesprechungen erörtert werden (vgl. Eling 2024; Schreyer et al. 2014; Viernickel et al. 2013; Weltzien et al. 2016). Über die Einflüsse auf die Entstehung von Teamkonflikten in Kindertageseinrichtungen ist bisher lediglich bekannt, dass es einen Zusammenhang zwischen dem Führungsverhalten der Kita-Leitung und den Arten von Konflikten gibt, die in Kindertageseinrichtungen auftreten können (vgl. Eling 2024). Darüber hinaus fanden Viernickel et al. (2013) heraus, dass in Teams, die Teamkohäsion über persönliche Beziehungen herstellen, die Austragung von Konflikten im Team nicht möglich sei, da hierdurch der Teamzusammenhalt gefährdet würde. Hinsichtlich der Auswirkungen von Konflikten in Kindertageseinrichtungen fanden Weltzien et al. (2016) einen negativen Zusammenhang zwischen Konfliktgesprächen und der subjektiven Bedeutsamkeit der Arbeit. Darüber hinaus zeigte sich in ihrer Studie ein positiver Zusammenhang zwischen Konfliktgesprächen und der Zielklarheit/Aufgabenverteilung sowie der Wahrnehmung einer wertschätzenden und konstruktiven Teamsituation.

Für die children's integrated service workforce liegen lediglich Ergebnisse aus einer Studie von Simpson et al. (2017) vor. Bei diesen handelt es sich um Abteilungen lokaler Behörden in England, die Sozial-, Gesundheits- und Bildungsangeboten für Kinder und Jugendliche im Alter von 0 bis 18 Jahren anbieten (vgl. Harrington-Vail et al. 2016). Simpson et al. (2017) konnten durch halbstrukturierte Interviews aufzeigen, dass unterschiedliche Arten von Konflikten im children's integrated service workforce auftreten.

3. Anliegen des Bandes

Ausgehend von den identifizierten Forschungslücken wird im Folgenden die Zielsetzung des Sammelbandes dargelegt (Abschnitt 3.1). Anschließend wird der Aufbau erläutert und ein Überblick über die thematischen Schwerpunkte und enthaltenen Beiträge gegeben (Abschnitt 3.2).

3.1 Forschungslücken und Zielsetzung

Wie aus der Übersicht der aufgeführten Studien hervorgeht, ist über Konflikte im Kontext der Kindheitspädagogik bisher nur wenig bekannt. Die vorhandenen Forschungsergebnisse fokussieren vornehmlich auf das Kind. So wurde insbesondere untersucht, welche Aspekte auf Seiten des Kindes Konflikte fördern, wie Kinder in Konflikten agieren und welche Auswirkungen unterschiedliche Konflikte auf Kinder haben. Anzumerken ist, dass diese Studien hauptsächlich in den USA angesiedelt sind (vgl. Guss et al. 2020; Malloy/McMurray, 1996; Pakarinen et al. 2021; Partee et al. 2022). Nur wenige Studien aus der Kindheitspädagogik befassen sich bisher mit anderen Konfliktkonstellationen. Interessant ist hierbei, dass in der Praxis- und Ratgeberliteratur Konflikte vielfältiger betrachtet werden (vgl. Armbrust/Savidis/Schock 2012). So ist denkbar, dass Konflikte innerhalb einer Person (z. B. Vereinbarkeit von Familie und Beruf), zwischen verschiedenen Systemen (z. B. Elternhaus und Kita/Schule), in Bezug auf die pädagogische Arbeit (z. B. fachliche vs. finanzielle Interessen, integrative/inklusive Betreuung von Kindern in Regeleinrichtungen), auf der institutionellen (z. B. Konflikte zwischen Pädagog:innen/Lehrkräften oder zwischen Kita und Träger) oder gesellschaftlichen Ebene (z. B. Schutzmaßnahmen im Rahmen der COVID-19-Pandemie, Positionierung zu Rassismus und Rechtsextremismus) auftreten. Diese Konflikte können sich direkt oder indirekt in Arbeitsfeldern der Kindheitspädagogik manifestieren und sich z. B. auf die Zusammenarbeit im Team oder zwischen Eltern und Kita/Schule sowie die Qualität der pädagogischen Arbeit auswirken. Beispielsweise wird auf der Ebene der Zusammenarbeit mit Eltern (in Kita und Schule) vonseiten der Forschung eine konsensorientierte Kommunikation betont. Betz et al. (2017) heben jedoch hervor, dass hierfür weder Studienerkenntnisse vorliegen noch thematisiert wird, ob Kommunikation dergestalt negative Auswirkungen haben könnte. Darüber hinaus sind Institutionen der Kindheitspädagogik täglich mit gegensätzlichen Anforderungen konfrontiert, die sowohl die Organisation an sich als auch deren Akteure betrifft (z. B. Vereinbarkeit von Familie und Berufsleben, Gesundheitsschutz und Bildungsauftrag während der COVID-19-Pandemie). Es kann daher vermutet werden, dass es in kindheitspädagogischen Institutionen vielfältiges Konfliktpotenzial gibt.

Im deutschsprachigen Raum wurden Konflikte bisher kaum theoretisch oder empirisch betrachtet. Nur wenige Studien haben sich explizit mit Konflikten in kindheitspädagogischen Institutionen befasst (vgl. Dittrich et al. 2001; Eling 2024). In anderen Studien wurden Konflikte zumindest am Rande thematisiert (vgl. Schreyer et al. 2014; Viernickel et al. 2013; Weltzien et al. 2016). Demgegenüber finden sich in der Praxis- und Ratgeberliteratur Empfehlungen zum Umgang mit Konflikten, deren Wirksamkeit bislang nicht empirisch belegt ist. Ebenso werden in der kindheitspädagogischen Praxis unterschiedliche Konzepte zur Bewältigung von Konflikten angewandt (z. B. Gewaltfreie Kommunikation,

Friedensbildung, Mediationsmethode von Betsy Evans; vgl. u. a. Hagen 2023; Rosenberg 2016; Weber-Hutter 2022), die bislang jedoch nicht hinreichend empirisch fundiert sind. In Bezug auf die moderat verbreitete Methode der gewaltfreien Kommunikation (nach Mashall B. Rosenberg) gibt es zum aktuellen Zeitpunkt hauptsächlich amerikanische Studien, die deren Einfluss und Wirksamkeit untersuchen (für einen Überblick vgl. Koopman/Seliga 2021) sowie einzelne Erhebungen aus anderen Ländern. Die Studienlage besteht hierbei aus einzelnen quantitativen Studien mit geringen Stichprobengrößen oder Erkenntnissen aus qualitativen Studien. Insgesamt fehlt es an empirischen Belegen dafür, ob verschiedene Ansätze und Methoden zur Konfliktbearbeitung wirksam sind und inwiefern diese zur Lösung von Konflikten im kindheitspädagogischen Setting (in Deutschland) beitragen.

Aufgrund ihres alltäglichen Auftretens liegt die Vermutung nahe, dass Konflikte bereits im Rahmen von empirischen Erhebungen beobachtet und dokumentiert, wegen eines anderen Forschungsinteresses jedoch nicht fokussiert behandelt wurden. Der Sammelband eröffnet die Möglichkeit, bereits existierende Studien mit einem konfliktorientierten Blick neu zu fokussieren sowie neue Studien zu diesem Themenfeld vorzustellen. Darüber hinaus soll der Band Gelegenheit zur theoretischen Betrachtung von Konflikten im Kontext der Kindheitspädagogik bieten. Ziel des Bandes ist es, Konflikte und konfliktvolle Dynamiken im Kontext der Kindheitspädagogik sichtbar zu machen und diese theoretisch und empirisch zu betrachten. Dazu sollen beobachtete Konflikte und Konfliktsituationen analysiert, Einflüsse und Auswirkungen von Konflikten untersucht sowie Möglichkeiten zum Management von Konflikten hinterfragt werden.

3.2 Aufbau des Bandes

Der Sammelband gliedert sich in drei Teile, denen die einzelnen Beiträge zugeordnet sind: „Konflikte in Bezug auf Eltern und Familie“ (Teil A), „Konflikte in Bezug auf Kindertageseinrichtungen“ (Teil B) und „Konflikte im Bereich Kooperationen und Unterstützungssysteme“ (Teil C). Jeder Teil umfasst sowohl einen theoretischen als auch mehrere empirische Beiträge.

Teil A: Konflikte in Bezug auf Eltern und Familie

Im ersten Teil des Sammelbandes stehen Konflikte im Familienkontext im Mittelpunkt, die Eltern(teile), Erziehungsberechtigte, Kinder, Geschwister sowie den erweiterten Familienkreis einbeziehen. Auch Institutionen, die beispielsweise Beratungs- und Erziehungsangebote für Familien bereitstellen und dadurch in Konflikte involviert werden, sind hier verortet. Der erste Beitrag von Sabeth Eppinger widmet sich der *pädagogischen Arbeit mit Familien in hochkonfliktvollen*

Trennungsprozessen. Fabian Hemmerich untersucht *Kontroversen zwischen Eltern im Kontext der (Nicht-)Inanspruchnahme außers familialer U3-Betreuung* und identifiziert zentrale Konfliktlinien auf Basis von Manifestationen in einem Elternforum. Jan Frederik Bossek richtet den Blick auf *Konflikterziehung im Übergang zur Geschwisterschaft* und präsentiert Ergebnisse einer rekonstruktiven Studie. Der Beitrag von Teresa Haller, Magdalena Molina Ramirez, Andrea Paulus und Susanne Kuger befasst sich mit dem *Zusammenhang zwischen dem Umgang mit Konflikten und der Beziehung zwischen Eltern und Fachkräften in Einrichtungen der frühkindlichen Bildung* und thematisiert damit Konflikte in der Zusammenarbeit zwischen Familie und institutioneller Betreuung.

Teil B: Konflikte in Bezug auf Kindertageseinrichtungen

Der zweite Teil widmet sich Konflikten in Kindertageseinrichtungen, die in unterschiedlichen Konstellationen sichtbar werden. Susan Bochert und Nina Jann befassen sich auf theoretischer Ebene mit *Beschwerdeverfahren in frühpädagogischen Einrichtungen zwischen fachlichen Ansprüchen und strukturellen Widersprüchen*. Robin Böhm und Susanne Viernickel untersuchen *Peer-Konflikte im Freispiel junger Kinder* und analysieren deren soziale Kontexte sowie Bezüge zum kindlichen Wohlbefinden. Kaori Omichi, Anke König, Linda Wellmeyer und Fuminori Nakatsubo richten den Blick auf pädagogische Praktiken japanischer und deutscher Erzieher:innen im Umgang mit Konflikten unter Kindern und stellen dabei Fragen nach *Jirit-su und Selbstständigkeit*. Nadine Madeira Firmino und Janine Birkel-Barmsen analysieren Spannungsfelder in der Kooperation zwischen Fachberatungen und pädagogischen Leitungen und beschreiben die Rolle von Leitungskräften *zwischen Unterstützung und Kontrolle*. Margarete Jooß-Weinbach und Steffen Loick Molina thematisieren die *Konstituierung von Konflikt und Widerstand im Kita-Alltag* und verorten diese im Verhältnis zwischen Kind, Gruppe und Organisation. Abschließend diskutieren Sigrid Betzelt, Johannes Eckstein und Jonathan Krause *Kita zwischen Anspruch und Wirklichkeit* und fragen, ob es sich dabei lediglich um einen Ressourcenkonflikt handelt.

Teil C: Konflikte im Bereich „Kooperationen und Unterstützungssysteme“

Der dritte Teil thematisiert Konflikte im Zusammenhang mit Kooperationen und Unterstützungssystemen in der Arbeit frühpädagogischer Institutionen. Tim Wersig diskutiert in seinem Beitrag mit dem Titel *„Das ist doch (k)eine Kindeswohlgefährdung!“* Konflikte um das Kindeswohl aus theoretischer Perspektive. Claudia Urbanek, Stephanie Blatz, Astrid Rank, Roland Stein und Franz-Felix Kotter analysieren *Konflikte von Eltern entlang des Übergangs ihrer Kinder mit Förderbedarf in die Schule* und beleuchten dabei zentrale Herausforderungen dieser sensiblen Transition. Nathalie Schönburg richtet den Fokus auf *Konflikte in Kindertagesein-*

richtungen und untersucht Strategien und Ansätze von Fachberatungen in einer qualitativen Analyse.

Literatur

- Armbrust, Joachim (2014): „Konflikte gehören zum Leben!“ Konfliktmanagement in der Kita. In: *klein & groß* (05), S. 50–53.
- Armbrust, Joachim/Savidis, Melina/Schock, Verena (2012): *Konfliktfelder in der Kita*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Frühe Bildung und Erziehung).
- Bayly, Benjamin L./Bierman, Karen L. (2022): Profiles of Dysregulation Moderate the Impact of Preschool Teacher-Student Relationships on Elementary School Functioning. In: *Early Education and Development* 33 (1), S. 164–182. DOI: 10.1080/10409289.2020.1865785.
- Betz, Tanja/Bischoff, Stefanie/Eunicke, Nicoletta/Kaysner, Laura B./Zink, Katharina (2017): *Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Biesel, Kay/Urban-Stahl, Ulrike (2022): *Lehrbuch Kinderschutz. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Studienmodule Soziale Arbeit).
- Cummings, E. Mark/Davies, Patrick T. (2010): *Marital Conflict and Children: An Emotional Security Perspective*. New York, NY: Guilford Press.
- Davies, Patrick T./Thompson, Morgan J./Hentges, Rochelle F./Parry, Lucia Q./Sturge-Apple, Melissa L. (2022): Interparental conflict as a quadratic predictor of children's reactivity to interparental conflict and school adjustment: Stealing effects or risk saturation? In: *Child development* 93 (2), S. 594–611. DOI: 10.1111/cdev.13720.
- De Dreu, Carsten K. W./Gelfand, Michele J. (2008): Conflict in the workplace: sources, functions, and dynamics across multiple levels of analysis. In: Carsten K. W. De Dreu und Michele J. Gelfand (Hrsg.): *The psychology of conflict and conflict management in organizations*. New York, NY, Milton Park, Abingdon: Taylor & Francis Group (The organizational frontiers series), S. 3–54.
- Doumen, Sarah/Verschuere, Karine/Buysse, Evelien/Germeijs, Veerle/Luyckx, Koen/Soenens, Bart (2008): Reciprocal Relations Between Teacher–Child Conflict and Aggressive Behavior in Kindergarten: A Three-Wave Longitudinal Study. In: *Journal of clinical child and adolescent psychology: the official journal for the Society of Clinical Child and Adolescent Psychology, American Psychological Association, Division 53* 37 (3), S. 588–599. DOI: 10.1080/15374410802148079.
- Dunn, Judy/O'Connor, Thomas G./Cheng, Helen (2005): Children's Responses to Conflict Between Their Different Parents: Mothers, Stepfathers, Nonresident Fathers, and Nonresident Stepmothers. In: *Journal of clinical child and adolescent psychology* 34 (2), S. 223–234. DOI: 10.1207/s15374424jccp3402_2.
- Elgoibar, Patricia/Euwema, Martin/Munduate, Lourdes (2017): *Conflict Management*. In: Patricia Elgoibar, Martin Euwema und Lourdes Munduate (Hrsg.): *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*: Oxford University Press.
- Eling, Vera (2022): Zur Bedeutung von Teamkonflikten für die Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen. Theorien, Forschungsbefunde und Forschungsdesiderate. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 68 (5), S. 673–690. DOI: 10.25656/01:29303.
- Eling, Vera (2024): Intragroup conflicts in German preschools: The impact of leadership on conflicts between caregivers. In: *International Journal of Leadership in Education*. DOI: 10.1080/13603124.2023.2298689.
- Embacher, Eva-Maria/Zöggeler-Burkhardt, Laura/Smidt, Wilfried (2023): Closeness and conflict in teacher-child relationships in preschool: The role of child personality types. In: *Early Child Development and Care* 193 (11–12), S. 1240–1256. DOI: 10.1080/03004430.2023.2236318.
- Erel, Osnat/Burman, Bonnie (1995): Interrelatedness of marital relations and parent–child relations: A meta-analytic review. In: *Psychological Bulletin* 118, S. 108–132.

- Fialka, Viva (Hrsg.) (2013): management kompakt: Wie Sie mit Konflikten souverän umgehen. Konfliktmanagement. *kindergarten heute*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Gordis, Elana B./Margolin, Gayla/John, Richard S. (2001): Parents' hostility in dyadic marital and triadic family settings and children's behavior problems. In: *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 69 (4), S. 727–734. DOI: 10.1037/0022-006X.69.4.727.
- Grych, John H./Fincham, Frank D. (Hrsg.) (2001): Interparental Conflict and Child Development. Theory, Research and Application. Cambridge: Cambridge University Press.
- Guss, Shannon S./Morris, Amanda S./Bosler, Cara/Castle, Sherri L./Hays-Grudo, Jennifer/Horm, Diane M./Treat, Amy (2020): Parents' adverse childhood experiences and current relationships with their young children: the role of executive function. In: *Early Child Development and Care* 190 (7), S. 1042–1052. DOI: 10.1080/03004430.2018.1513921.
- Hagen, Julia (2023): Praxis und Potenziale von Friedensbildung in der Schule – das Beispiel der Servicestelle Friedensbildung in Baden-Württemberg. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 46 (1), S. 13–16. DOI: 10.25656/01:2653.
- Halmatov, Medera (2018): Conflicts and Conflict Situation Settlement of Children of 5–6 Years Attending Pre-school Educational Institution. In: *Universal Journal of Educational Research* 6 (11), S. 2634–2640. DOI: 10.13189/ujer.2018.061128.
- Hamre, B. K./Pianta, R. C. (2001): Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. In: *Child development* 72 (2), S. 625–638. DOI: 10.1111/1467-8624.00301.
- Han, Jinjoo/O'Connor, Erin E./McCormick, Meghan P./McClowry, Sandee G. (2017): Child Temperament and Home-Based Parent Involvement at Kindergarten Entry: Evidence from a Low-Income, Urban Sample. In: *Early Education and Development* 28 (5), S. 590–606. DOI: 10.1080/10409289.2017.1279531.
- Harrington-Vail, Amanda/Simpson, Jennifer/Haider, Sharif/Bardsley, Janet/Brown, Gill/Bayley, Kenneth/Dale-Emberton, Ann (2016): Addressing the needs of the children's integrated workforce: A method for developing collaborative practice through joint learning. In: *Journal of Playwork Practice* 3 (2), S. 107–124. DOI: 10.1332/205316216X14813004991068.
- Hartlaub, Marei (2005): "Des Teufels liebstes Möbelstück ist die lange Bank." In: *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik* (02), S. 20–23.
- Heilmann, Heike (2015): Konflikte lösen im Team. Kreative Impulse. In: *klein & groß* 68 (11), S. 20–23.
- Knollmann, Martin/Knoll, Susanne/Reissner, Volker/Metzelaars, Jana/Hebebrand, Johannes (2010): Schulvermeidendes Verhalten aus kinder- und jugendpsychiatrischer Sicht. Erscheinungsbild, Entstehungsbedingungen, Verlauf und Therapie. In: *Deutsches Ärzteblatt* 107 (4), S. 43–49. DOI: 10.3238/arztebl.2010.0043.
- Koopman, Sara/Seliga, Laine (2021): Teaching peace by using nonviolent communication for difficult conversations in the college classroom. In: *Peace and Conflict Studies* 27 (3). DOI: 10.46743/1082-7307/2021.1692.
- Liao, Zongqing/Li, Yan/Su, Yanjie (2014): Emotion understanding and reconciliation in overt and relational conflict scenarios among preschoolers. In: *International Journal of Behavioral Development* 38 (2), S. 111–117. DOI: 10.1177/0165025413512064.
- Lippard, Christine N./La Paro, Karen M./Rouse, Heather L./Crosby, Danielle A. (2018): A Closer Look at Teacher–Child Relationships and Classroom Emotional Context in Preschool. In: *Child Youth Care Forum* 47 (1), S. 1–21. DOI: 10.1007/s10566-017-9414-1.
- Lux, Ulrike/Christ, Sharon L./Walper, Sabine (2022): Coparenting Problems and Parenting Behavior as Mediating Links Between Interparental Conflict and Toddlers' Adjustment Difficulties in Germany. In: *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie* 50 (5), S. 346–356. DOI: 10.1024/1422-4917/a000835.
- Malloy, Heidi/McMurray, Paula (1996): Conflict Strategies and Resolutions: Peer Conflict in an Integrated Early Childhood Classroom. In: *Early Childhood Research Quarterly* 11, S. 185–206.

- Mason, Benjamin A. / Hajovsky, Daniel B. / McCune, Luke A. / Turek, Joshua J. (2017): Conflict, Closeness, and Academic Skills: A Longitudinal Examination of the Teacher–Student Relationship. In: *School Psychology Review* 46 (2), S. 177–189. DOI: 10.17105/SPR-2017-0020.V46-2.
- Myrttil, Maureen J. / Lin, Tzu-Jung / Chen, Jing / Purtell, Kelly M. / Justice, Laura / Logan, Jessica / Hamilton, Allie (2021): Pros and (con)flit: Using head-mounted cameras to identify teachers' roles in intervening in conflict among preschool children. In: *Early Childhood Research Quarterly* 55, S. 230–241. DOI: 10.1016/j.ecresq.2020.11.011.
- Pakarinen, Eija / Lerkkanen, Marja-Kristiina / Viljaranta, Jaana / Suchodoletz, Antje von (2021): Investigating Bidirectional Links Between the Quality of Teacher-Child Relationships and Children's Interest and Pre-Academic Skills in Literacy and Math. In: *Child development* 92 (1), S. 388–407. DOI: 10.1111/cdev.13431.
- Partee, Ann M. / Alamos, Pilar / Williford, Amanda P. / Downer, Jason T. (2022): Preschool Children's Observed Interactions with Teachers: Implications for Understanding Teacher–Child Relationships. In: *School Mental Health*. DOI: 10.1007/s12310-022-09517-2.
- Pfundmair, Michaela / Agthe, Maria / Aydin, Nilüfer / Frey, Dieter (2017): Konflikt und Konfliktlösung. In: Hans-Werner Bierhoff und Dieter Frey (Hrsg.): *Kommunikation, Interaktion und soziale Gruppenprozesse*. Göttingen: Hogrefe Verlag (Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C, Theorie und Forschung. Serie 6, Sozialpsychologie, 3), S. 745–772.
- Pils, Tina (2024): Konflikte verstehen. Die Schätze hinter der bedrohlichen Fassade von Konflikten entdecken. In: *Unsere Kinder* 79 (1), S. 15–17.
- Rassenhofer, Miriam / Hoffmann, Ulrike / Hermeling, Lina / Berthold, Oliver / Fegert, Jörg M. / Ziegenhain, Ute (2020): *Misshandlung und Vernachlässigung*. Göttingen: Hogrefe Verlag (Leitfaden Kinder- und Jugendpsychotherapie, 28).
- Rosenberg, Marshall B. (2016): *Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens*. 12., überarbeitete und erweiterte Auflage (Reihe Kommunikation). Paderborn: Junfermann.
- Salvas, Marie-Claude / Vitaro, Frank / Brendgen, Mara / Dionne, Ginette / Tremblay, Richard E. / Boivin, Michel (2014): Friendship conflict and the development of generalized physical aggression in the early school years: a genetically informed study of potential moderators. In: *Developmental psychology* 50 (6), S. 1794–1807. DOI: 10.1037/a0036419.
- Schaich, Ute (2024): Gender in der frühen Kindheit. Ethnografische Zugänge zu den Konflikt Erfahrungen von Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Hrsg. v. Frankfurt University of Applied Sciences. Frankfurt am Main (Soziale Interventionsforschung / Schriftenreihe des Zentrums für Soziale Interventionsforschung (KomSI), 12).
- Schreyer, Inge / Krause, Martin / Brandl, Marion / Nicko, Oliver (2014): *AQUA. Arbeitsplatz und Qualität in Kitas. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung*. Hrsg. v. Staatsinstitut für Frühpädagogik. München.
- Simpson, Jennifer E. / Bardsley, Janet / Haider, Sharif / Bayley, Kenneth / Brown, Gill / Harrington-Vail, Amanda / Dale-Emberton, Ann (2017): Taking advantage of dissonance: a CPD framework. In: *Journal of Children's Services* 12 (1), S. 1–15. DOI: 10.1108/JCS-11-2016-0020.
- Solak Arabacı, Merve / Demircioğlu, Haktan (2021): Investigating predictive effects of 5–6-year-old children's relationships with their parents and parents' marital satisfaction on children's relationships with their peers. In: *Early Child Development and Care* 191 (4), S. 640–653. DOI: 10.1080/03004430.2019.1639161.
- Van de Vliert, Evert (1997): *Complex interpersonal conflict behaviour: Theoretical frontiers*. London.
- Van de Vliert, Evert (1998): *Conflict and Conflict Management*. In: Pieter J. D. Drenth, Henk Thierry und Charles J. de Wolff (Hrsg.): *A Handbook of Work and Organizational Psychology. Volume 3: Personnel Psychology*. London: Psychology Press, S. 351–376.
- Viernickel, Susanne / Nentwig-Gesemann, Iris / Nicolai, Katharina / Schwarz, Stefanie / Zenker, Luise (2013): *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen*. Forschungsbericht. Berlin.

- Weber-Hutter, Petra (2022): "Wenn zwei sich streiten, nervt es die Dritte – oder bis zur Lösung sind es nur sechs Schritte". Konflikte lösen mit der Mediationsmethode von Betsy Evans. In: *Zeitschrift für Transaktionsanalyse* 39 (2), S. 151–164. DOI: 10.3262/ZTA2202151.
- Weltzien, Dörte/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Strohmer, Janina/Reutter, Annegret/Tinius, Claudia (2016): Multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen. Evaluation der Arbeitsprozesse und Arbeitszufriedenheit von multiprofessionell besetzten Teams in Baden-Württemberg. Unter Mitarbeit von Jasmin Woischnor und Tabea Ziebart. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Will, Franz (2012): Teamkonflikte erkennen und lösen. Zwischen Emotionen und Sachzwängen. Weinheim, Basel: Beltz.
- Zakszeski, Brittany/Hojnoski, Robin L./Dever, Bridget V./DuPaul, George J./McClelland, Megan M. (2020): Early Elementary Trajectories of Classroom Behavior Self-Regulation: Prediction by Student Characteristics and Malleable Contextual Factors. In: *School Psychology Review* 49 (2), S. 161–177. DOI: 10.1080/2372966X.2020.1717373.

Teil A:
**Konflikte in Bezug auf Eltern
und Familie**

Die pädagogische Arbeit mit Familien in hochkonflikthaften Trennungsprozessen

Sabeth Eppinger

1. Einleitung

Der vorliegende Aufsatz zielt darauf ab, Möglichkeiten der pädagogischen Arbeit mit sich trennenden/in Scheidung befindlichen Personen in hochkonflikthaften Familiensystemen aufzuzeigen. Wichtig ist es, sich mit der Gruppe der hochkonflikthaften Familiensysteme auseinanderzusetzen, da diese Gruppe viele Ressourcen der Familiengerichte und der Fachleute bindet (vgl. Neff/Cooper 2014) und Trennungs- und Scheidungs-Beratungsfachkräfte in einer aktuellen, breit angelegten Befragung im deutschsprachigen Raum angaben, durchschnittlich 40 Prozent aller Trennungs- und Scheidungsfälle seien hochkonflikthaft (vgl. Kindler/Eppinger 2022). Doch hochkonflikthafte Eltern und betroffene Kinder fallen nicht nur bei Familiengerichten und Beratungsfachkräften auf – sie besuchen Kinderkrippen, Kindergärten, Schulen und Einrichtungen der Jugendhilfe, in denen pädagogisches Personal tätig ist und einen wichtigen Beitrag zur Erziehung der Kinder bzw. Jugendlichen leistet und im Hinblick auf die zugehörigen Sorgeberechtigten beratend tätig werden kann. Gelingt es den Fachkräften, Auswirkungen von Konflikten auf das oder die betroffenen Kinder zu erkennen, können sie mit etwas Feingefühl und pädagogischem Geschick Kindern und Jugendlichen einen guten Umgang mit belastenden Situationen aufzeigen sowie vermittelnd wirken, um Sorgeberechtigte für die Bedürfnisse und Nöte ihres Kindes oder Jugendlichen zu sensibilisieren. Wie später in diesem Artikel deutlich wird, sind in der Zusammenarbeit mit hochkonflikthaften Familien alle sie umgebenden Institutionen und Personen zur Zusammenarbeit aufgerufen. Da pädagogisch geschulte Fachkräfte das Kind und die Sorgeberechtigten regelmäßig sehen, bieten sich ihnen große Chancen, das betroffene Familiensystem zu unterstützen. Dazu ist es wichtig, die Kennzeichen von Hochkonflikthaftigkeit¹ in Trennungs-/Scheidungsprozessen sowie die Prävalenz von Hochkonflikthaftigkeit zu kennen, die in Kapitel zwei beleuchtet werden. In Kapitel drei wird beschrieben, wie die pädagogische Praxis mit Hochkonflikt-Eltern gestaltet werden kann, wie sich die Situation für betroffene Kinder darstellt und wie in pädagogischen Kontexten mit diesen Kindern gearbeitet werden kann. In Ka-

1 In einigen Literaturquellen wird auch der Begriff der „Hochstrittigkeit“ verwendet. Die beiden Begriffe sind synonym füreinander zu verstehen.

pitel vier wird schließlich herausgearbeitet, wie der Kenntnisstand hinsichtlich der Wirksamkeit pädagogischer Arbeit in hochkonflikthaften Trennungs- und Scheidungsfällen ist.

Vorab soll nicht unerwähnt bleiben, dass im Folgenden, wenn von der pädagogischen Arbeit, der pädagogischen Praxis und dem pädagogischen Setting die Rede ist, insbesondere die Pädagogik im frühkindlichen Bereich (KiTa, Kinderkrippe, Kindergarten, Kindertagesbetreuung usw.) gemeint ist. Da die Handlungsspielräume und Intentionen von pädagogischen Fachkräften in anderen pädagogischen Settings sich manchmal ähneln, können einige grundlegende Erkenntnisse und Empfehlungen sicherlich auch andere pädagogische Settings, in denen mit Eltern und Kindern bzw. Jugendlichen direkt zusammengearbeitet wird, bereichern. Dazu dürften beispielsweise Frühförderstellen oder Hilfen zur Erziehung, aber auch Beratungsstellen, psychotherapeutische Praxen oder Einrichtungen der Jugendhilfe zählen.

2. Definitionen und Abgrenzungen

Etliche Autor:innen haben bereits Versuche unternommen, Hochkonflikthaftigkeit zu definieren, eine Konsensdefinition von Hochkonflikthaftigkeit liegt allerdings (noch) nicht vor (vgl. Anderson et al. 2011; Stewart 2001). Dies liegt insbesondere daran, dass hochkonflikthafte Trennungs- und Scheidungsfamilien eine heterogene Gruppe sind, die verschiedene Verhaltensweisen aufweisen können, wobei nicht alle Aspekte auf jede Familie zutreffen und sich die Aspekte je nach Familie in ihrer Intensität unterscheiden. Als Kennzeichen von hochkonflikthaften Familiensystemen werden beispielsweise aufgeführt (vgl. Menne 2015; Retz 2015; Bundeskonferenz für Erziehungsberatung 2013; Bröning 2011; Dietrich et al. 2010; Dietrich/ Paul 2006; Kelly 2003):

- Die Familien werden häufig von anderen Institutionen (Beratungsstellen, Familiengerichten, Jugendämtern) verwiesen oder werden bei Gericht zu einer Beratung verpflichtet.
- Rechtsstreitigkeiten über das Sorge- und Umgangsrecht wiederholen sich und werden begleitet von der Vorstellung der Eltern, der Kontakt zum anderen Elternteil sei schädlich für das Kind, unter Umständen sogar von nicht bewiesenen Vorwürfen der Kindeswohlgefährdung.
- Hochkonflikthafte Elternteile suchen häufig keinen Rat, sondern eine:n Koalitionspartner:in für die Streitigkeiten mit dem anderen Elternteil. Andere Außenstehende (Freund:innen, Familie, Richter:innen, Anwält:innen etc.) werden daher häufig in die Streitigkeiten einbezogen.
- Wut, Misstrauen, feindseliges Verhalten sowie eskalierte Streitigkeiten prägen die Beziehung der Eltern zueinander, teilweise kam oder kommt es zu

körperlicher und/oder verbaler Gewalt. Die Beziehung des Kindes zum anderen Elternteil wird nicht akzeptiert. Es kommt zu Machtkämpfen, in denen es vorwiegend darum geht, wer das Kind gewinnt bzw. verliert.

- Konflikte, die andere Paare selbständig lösen, können nicht ohne gerichtliche Hilfe gelöst werden, Versuche außergerichtlicher Einigungen über Beratung und/oder Mediation scheitern oftmals.
- Kinder werden in einem deutlichen Maß in die Streitigkeiten einbezogen und instrumentalisiert, die Bedürfnisse der Kinder geraten aus dem Blick. Zusätzliche Belastungen der Kinder durch Gewalt, psychische Erkrankungen oder Substanzmissbrauch seitens der Eltern können vorhanden sein.
- Fehlende Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme führen dazu, dass die Elternteile jeweils der Meinung sind, „Recht zu haben“, keinen Korrekturbedarf bei der eigenen Person sehen und Änderungen beim jeweils anderen einfordern. Sie zeigen wenig Offenheit für die Erarbeitung von einvernehmlichen Lösungen.

Möchte man aus den gesammelten Kennzeichen nun Charakteristika herausarbeiten, die auf *alle* hochkonflikthaften Eltern gleichermaßen zutreffen, so ließen sich hier wahrscheinlich drei grundlegende Merkmale festhalten: (1) Beeinträchtigungen auf den Ebenen des Verhaltens und/oder der Persönlichkeit mindestens eines Elternteils, (2) Beeinträchtigungen der Beziehung zwischen den Eltern untereinander und zwischen ihnen und dem Kind sowie (3) fehlende Ressourcen, um aus gängigen Beratungs- und Interventionskonzepten profitieren zu können (vgl. Dietrich et al. 2010). Wenn in diesem Artikel also von Hochkonfliktfamilien die Rede ist, sind Familien gemeint, die diese grundlegenden Merkmale aufweisen.

In der pädagogischen Arbeit mit Eltern und Kindern in hochkonflikthaften, eskalierten Trennungs-, Sorge- und Umgangsrechtskonflikten sowie bei die Konflikte häufig begleitenden (physischen und psychischen) Gewaltvorkommnissen zwischen den Eltern werden daher in einem unverhältnismäßig hohen Maße Arbeitskapazität und –kraft und mehr als herkömmliches Wissen sowie bewährte Methoden aus der Arbeit mit Trennungs- und Scheidungsfamilien benötigt (vgl. Menne 2015; Normann 2012; Dietrich et al. 2010; Kinderschutz-Zentrum Berlin 2009). In der Regel arbeiten mit diesen Familien aufgrund der komplexen Problemlage verschiedenste Institutionen und Fachkräfte zusammen – beispielsweise das Familiengericht, die Anwaltschaft, Verfahrensbeistände und psychologische oder (sozial-)pädagogische Fachkräfte wie Mitarbeitende des Jugendamts, Umgangspfleger:innen, Gutachter:innen oder Therapeut:innen (vgl. Voß 2022).

Bezüglich der Prävalenz geben Neff und Cooper (2004) an, dass 10% der Trennungs- und Scheidungsfälle in die Kategorie „konfliktreich“ fallen und dass diese Gruppe 90% der Zeit der Familiengerichte und der Fachleute in Anspruch nimmt. Andere, später erschienene Schätzungen geben einen Anteil zwischen 5 und 25%

an (vgl. z. B. Lebow/Slesinger 2016; Dietrich et al. 2010), wobei Hochkonflikthaf-
tigkeit je nach Studie sehr unterschiedlich definiert und gemessen wird. In einer
aktuellen, breit angelegten Befragung von Trennungs- und Scheidungs-Beratungs-
fachkräften im deutschsprachigen Raum wurde angegeben, durchschnittlich 40 Prozent
aller Trennungs- und Scheidungsfälle seien hochkonfliktthaft (vgl. Kindler/Eppinger
2022).² Kindler und Eppinger (2022) führten neben der breit angelegten Befragung
auch Fokusgruppen mit Vertreter:innen von Fach- und Interessensverbänden durch.
Bei den Vertreter:innen handelte es sich um Leitungs- oder Koordinierungs-Fachkräfte,
die Bedarfe und Veränderungen der Fachstellen in ihrem Zuständigkeitsbereich
systematisch erfassen und einordnen. Sie berichteten von einem Anstieg hochkonflikt-
hafter Fälle in ihren Einrichtungen. Ob die Grundlage der Berichte der tatsächliche
Anstieg hochkonflikthafter Fälle bildet oder eine erhöhte Sensibilität für dieses
Thema, lässt sich hier nicht abschließend klären. Insgesamt fehlen für eine
vergleichende Analyse einheitliche Definitionen und Untersuchungen im Längsschnitt.

3. Ziele der Arbeit in hochkonflikthaften Familiensystemen

In der pädagogischen Arbeit mit hochkonflikthaften Familiensystemen werden
in der Regel zwei Ziele verfolgt: Die Reduzierung der elterlichen Konflikt-
dynamik und der Aufbau bzw. Erhalt einer konstruktiven Beziehung des Kindes
zu beiden Elternteilen, sodass das Recht des Kindes auf Umgang mit beiden
Elternteilen (§ 1684 BGB Abs. 1) umgesetzt werden kann.

Daher ist es für die pädagogische Praxis wichtig, neben Möglichkeiten des
Umgangs mit den betroffenen Kindern sowie Möglichkeiten der Unterstützung
beider Elternteile, einen kindeswohldienlichen Umgang mit dem Kind zu realisieren,
auch Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit den hochkonflikthaften Elternteilen
selbst zu kennen. Insbesondere, wenn der pädagogische Alltag stark von der
Arbeit mit hochkonflikthaften Familien dominiert wird, sollten Fachkräfte sich
auch mit der Schaffung von zeitlichen, materiellen und personellen Ressourcen
beschäftigen, um herausfordernde Situationen professionell gestalten zu können
und sich zu entlasten. Zudem sollten sie wissen, wie sie Kooperationsbeziehungen
zu weiteren am Fall beteiligten Institutionen und Professionen aufbauen können,
denn eine sozialräumliche Netzwerkarbeit kann in der Zusammenarbeit mit
hochkonflikthaften Familien wesentlich zu deren Unterstützung beitragen (vgl.
Bundeskongress für Erziehungsberatung 2013).

2 In dieser Studie wurden hochkonflikthafte Eltern definiert als nach einer Trennung Konflikte
um Fragen von Sorge, Betreuung und Umgang wiederholt vor Gericht austragende Eltern oder
über mehr als ein Jahr intensive Konflikt-
dynamiken zu diesen Fragen aufweisende Eltern, die von gängigen Beratungs- und Interventionskonzepten nicht profitieren können.

Die Schaffung von zeitlichen, materiellen und personellen Ressourcen und die Ausgestaltung von Kooperationsbeziehungen werden in diesem Artikel nicht näher ausgeführt, es soll im Folgenden vielmehr die Entwicklung einer pädagogischen Praxis der Arbeit mit Hochkonflikt-Eltern sowie die Arbeit mit Kindern im Hochkonflikt im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen.

3.1 Entwicklung einer pädagogischen Praxis mit Hochkonflikt-Eltern

Für die Beratung von hochkonflikthaften Eltern ist generell ein hohes Maß an Strukturierung, klarer Führung sowie Regel- und Grenzsetzung notwendig. Daneben spielen auch empathische und verstärkende Interventionen eine große Rolle. Die Eltern müssen mit ihren erlittenen Verletzungen verständnisvoll aufgefangen werden, da so eine Akzeptanz für die Zusammenarbeit in pädagogischen Settings geschaffen werden kann und ein Erfolg damit wahrscheinlicher wird (vgl. Behrend 2022; Jacob 2019; Bundeskonferenz für Erziehungsberatung 2013).

Im Zusammenhang mit verstärkenden Interventionen, insbesondere um Hochkonflikthafte für eine Zusammenarbeit zu motivieren, kann die ressourcenorientierte Arbeit (vgl. Winkelmann 2013) hilfreich sein. Ressourcen in der pädagogischen Arbeit mit hochkonflikthaften Eltern können aktiviert werden, indem explizit auch Fähigkeiten hochkonflikthafter Elternteile herausgestellt werden. So könnte beispielsweise darauf eingegangen werden, dass die Elternteile ganz besonders wichtig für ihre Kinder seien. Bekräftigt werden könnte dies mit der Fokussierung auf die Motivation der Eltern, dem Wunsch einer guten Elternschaft nachzukommen (vgl. Spengler 2006). Fähigkeiten hochkonflikthafter Elternteile, die bei manchen hochkonflikthaften Elternteilen vorhanden sein können und positiv herausgehoben werden könnten, sind eine hohe Einsatzbereitschaft, die die Eltern bei der Verfolgung ihrer Anliegen zeigen, das hohe Engagement für das Wohlergehen der Kinder, die Lebendigkeit und die Emotionalität hochkonflikthafter Eltern, eine hohe Standfestigkeit sowie die Fähigkeit, mit Kränkungen umzugehen und dabei die Ziele nicht aus den Augen zu verlieren (vgl. Winkelmann 2013).

Lohmeier (2013) betont die besondere Relevanz von Humor in der Zusammenarbeit mit hochkonflikthaften Elternteilen in pädagogischen Settings. Humor hilft, sich Gefühlen zu öffnen und bringt eine emotionale Entlastung mit sich. So kann er dabei helfen, Probleme zu relativieren und einen inneren Abstand zu den eigenen Problemen zu fördern und ist damit gut geeignet, die tragische Weltansicht, die radikalisierten Probleme, die scheinbar unlösbaren Dilemmata und die emotionale Anspannung hochkonflikthafter Elternteile aufzulösen. Manchmal werden so Auswege aus einer Situation sichtbar, die zunächst ausweglos erschienen. Man kann Räumlichkeiten in der pädagogischen Praxis entsprechend

gestalten (vgl. Lohmeier 2013) – offene, lichtdurchflutete Gänge, Kinderbilder, Cartoons und Witze an den Wänden sind dazu geeignet.

Da es hochkonflikthaften Paaren nicht gelingt, sich voneinander zu distanzieren, stellt es eine Überforderung für diese Eltern dar, wenn sie als getrenntlebende Eltern gut miteinander kooperieren und kommunizieren sollen (vgl. Behrend 2022). Daher ist es bei der Zusammenarbeit mit Hochkonflikt-Elternanteilen sinnvoll, den Abgrenzungsprozess voneinander zu unterstützen und die Eltern gleichzeitig dafür zu sensibilisieren, dass die Kinder beide Elternteile brauchen, dass ein Kind ein Recht auf Umgang mit beiden Elternteilen hat und ein Kind die Möglichkeit bekommen sollte, eine stabile und positive Beziehung zu beiden Elternteilen zu entwickeln. Umgangskontakte sind dabei grundsätzlich ein geeignetes Mittel, um den Aufbau einer positiven Beziehung zu beiden Elternteilen zu erreichen, das Recht des Kindes zu wahren und dem Kind die Möglichkeit zu geben, ein realistisches Bild von beiden Elternteilen zu entwickeln. Nichtsdestotrotz wird es, beispielsweise bei einer vorliegenden Kindeswohlgefährdung, unter Umständen Konstellationen geben, bei denen die elterliche Konfliktdynamik durch Umgangskontakte verschärft wird und/oder starke Belastungen des Kindes entstehen können, weshalb es sinnvoll sein kann, in der pädagogischen Praxis mit hochkonflikthaften Paaren mehr auf die Folgen der elterlichen Konfliktdynamik auf das Kind als auf die Umgangskontakte zu fokussieren (vgl. Bundeskonferenz für Erziehungsberatung 2013).

Ein zentraler Aspekt in der Arbeit mit hochkonflikthaften Eltern ist die Ergründung von den hinter Positionen von Eltern stehenden Interessen. Das ist einerseits wichtig, da nur so eine Vermittlung dieser Interessen, beispielsweise gegenüber dem anderen Elternteil gelingen kann und andererseits, da beteiligte Kinder mit ihrem feinen Gespür häufig auf ihre ganz eigene Weise (beispielsweise mit Wut, Verhaltensauffälligkeiten, Überanpassung oder Rückzug) reagieren, wenn sie feststellen, dass Interessen der Elternteile nicht gesehen/gehört bzw. übergangen werden (vgl. Deneke/Thyen/Schlack 2009). Pädagogischen Fachkräften kommt hier eine zentrale Rolle zu, da ihnen als außenstehende Personen, die den Familien dennoch sehr nahestehen, eine zentrale Vermittlerrolle zukommt.

Natürlich sind Veränderungsprozesse sehr komplex, allerdings ist es wichtig für Außenstehende, die hinter Konflikten stehenden Interessen bzw. Emotionen zu erkennen und die Interessen *beider* Elternteile gegenüber dem jeweils anderen Elternteil einzubringen. Da Emotionen die Beziehung hochkonflikthafter Elternteile zueinander prägen, kommt in der Zusammenarbeit mit diesen Elternteilen dem Umdefinieren von Problemen und Beschuldigungen der Eltern in Wünsche und Bedürfnisse eine zentrale Rolle zu – Ziel wird es sein, die Sichtweisen der Eltern auf Probleme von den dahinterstehenden negativen Emotionen zu trennen sowie den Elternteilen die Reize aufzuzeigen, die beim anderen Elternteil negative Emotionen auslösen (vgl. Baris et al. 2001). Im Hinterkopf sollte dabei stets

behalten werden, dass ein Mensch durch gewalttätige Interaktionen³ Konflikte zu seinen Gunsten löst, die er entweder nicht anders lösen kann oder von denen er meint, sie seien anders nicht lösbar, wobei die Bedürfnisse und Rechte des:der anderen nicht berücksichtigt werden (vgl. Langosch/Müller 1998).

Da hochkonflikthafte Elternteile fehlende Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme aufzeigen und in der Folge keinen Korrekturbedarf bei der eigenen Person sehen sowie Änderungen beim jeweils anderen einfordern (siehe oben), können schon kleinste Einsichten bezüglich des eigenen Verhaltens ein großer Erfolg für eine beginnende Veränderung sein (vgl. Normann 2012).

3.2 Die Situation der betroffenen Kinder sowie Möglichkeiten der pädagogischen Arbeit mit ihnen

Stark ausgeprägte Konflikte bergen ein hohes Risiko für Belastungen von Kindern (vgl. Beelmann/Schmidt-Denter 2003). In eskalierten Elternkonflikten besteht die Gefahr, dass Kinderinteressen im Streit der Eltern funktionalisiert werden und die Kinder in Loyalitätskonflikte bis hin zu „traumatisierenden Schiedsrichterpositionen“ (Menne 2015, S. 112) gebracht werden, womit Kinder deutlich überfordert werden. Mit Loyalitätskonflikten ist gemeint, dass Kinder in der Regel beide Elternteile lieben und sie daher kritische Aussagen eines Elternteils über den anderen in eine schwierige Lage bringen, da sie einerseits den kritisierten Elternteil in Schutz nehmen möchten und andererseits nicht in Konflikt mit dem kritisierenden Elternteil treten möchten, sie befinden sich also in der Mitte zwischen den elterlichen Konflikten. Manche Kinder werden deshalb den Ausweg nehmen, im Kontakt mit den Elternteilen jeweils verschiedene Aussagen zu machen, sodass sie mit keinem der Elternteile in eine konflikthafte Situation geraten (vgl. Weber 2006). Manche Kinder nehmen wahr, welches Elternteil sich in der emotional ungefestigteren Position befindet, und verbünden sich mit diesem, da sie mit ihrem natürlichen Gerechtigkeitssinn das „schwächere“ Elternteil unterstützen möchten und die Konflikte mit dem emotional gefestigteren Elternteil weniger scheuen (ebd.). Kinder können in eskalierten Streitsituationen auch Zeugen und Opfer von innerfamiliärer Gewalt werden, wobei das Risiko von Belastungsreaktionen und Traumasymptomen mit dem Schweregrad und der Dauer der Gewalt wächst (vgl. Kindler 2011). Die Situation, in der sich das Kind befindet, zwingt es, eigene Verarbeitungsmechanismen zu entwickeln, um

3 Mit gewalttätigen Interaktionen sind in diesem Artikel alle Arten bewusster oder unbewusster Handlungen gemeint, die zu nicht zufälligen körperlichen Schmerzen oder psychischen Krankheiten führen, zu Verletzungen oder gar zum Tode. Bezüglich der Gewaltformen wird zwischen physischer, psychischer und sexueller Gewalt unterschieden (Kinderschutz-Zentrum Berlin 2009).

innere Spannungen auszuagieren (z. B. Aggressivität, Delinquenz, Depressivität, Ängstlichkeit oder Rückzug), die eine gesunde Entwicklung gefährden und zu Störungen des Selbstbewusstseins und des Selbstwerts führen können. Jedes Kind reagiert unterschiedlich – manche werden ihre Bedürfnisse auf ein Minimum reduzieren, manche werden sich von der Familie abwenden und in Schule und/oder Sport erfolgreich sein, wieder andere bilden somatische Schmerzen wie Kopf-/Bauchschmerzen, Ein- oder Durchschlafprobleme, Einnässen usw. (vgl. Gillner 2013). In manchen Situationen kann das kindliche Befinden erst dann erfasst werden, wenn das Kind die Möglichkeit hat, eine vertrauensvolle Beziehung zu einer außenstehenden Person aufzubauen. Deshalb wird vielfach empfohlen, den Kindern in der Trennungs- und Scheidungsberatung hochkonflikthafter Fälle eine Stimme zu geben oder ihnen beispielsweise im Spiel die Möglichkeit zu geben, sich zu äußern, denn oftmals sind Kinder im Trennungsprozess mit ihren Gefühlen und Gedanken allein und haben zu wenig Raum, sich auszudrücken (vgl. Hahlweg/Walper 2020; Loschky/Koch 2013).

Pädagogische Fachkräfte stehen also vor der Herausforderung, in der Zusammenarbeit mit im Konflikt liegenden Eltern und ihren Kindern für eine Entlastung der Kinder zu sorgen, entwicklungsfördernde Bedingungen für das Kind zu schaffen und gleichzeitig die Beziehungen des Kindes und deren Qualität im Blick zu behalten, wobei hier eine nachhaltige Unterstützung auch nach Abschluss eines unter Umständen beendeten gerichtlichen Verfahrens gemeint ist. Auswirkungen von Konflikten zwischen den Eltern auf die Kinder müssen Fachkräften bekannt sein, um Eltern dafür sensibilisieren zu können, auf die Beziehung zu den Kindern zu achten und das Recht der Kinder auf eine bindungssichere und beschützte Entwicklung zu erfüllen (vgl. Scheuerer-Englisch 2012; Loschky/Koch 2013; Bundeskonferenz für Erziehungsberatung 2013).

Pädagogische Institutionen können mit ihren Angeboten und Materialien Kinder in der praktischen Bewältigung der Trennungssituation unterstützen und Unterstützungsbedarfe der Kinder eruieren. Kinder empfinden Einzelsettings, in denen nicht auf die Trennungs- und Konfliktsituation, sondern auf die Stärkung der Persönlichkeit der Kinder fokussiert wird, als angenehm (vgl. Dietrich et al. 2010). Es geht hierbei explizit nicht darum, den Willen der Kinder zu ergründen und ihn dann bei den Eltern einbringen oder durchsetzen zu können (vgl. Gillner 2013). Vorrangig geht es im pädagogischen Alltag mit den Kindern um eine Entlastung des Kindes, ein Abholen des Kindes mit seinen Ängsten und Sorgen, eine Begleitung im Trennungsprozess und die Möglichkeit einer (Weiter-) Entwicklung in einem geschützten Raum. Kindern sollen Wege aufgezeigt werden, wie sie Gefühle erkennen, akzeptieren und damit umgehen, wie sie eine Belastung nicht mit sich selbst ausmachen müssen, sondern aussprechen können sowie eine Problemlösekompetenz zu erlernen, zu üben und zu verbessern (vgl. Gillner 2013; Dietrich et al. 2010; Bundeskonferenz für Erziehungsberatung 2013). In der pädagogischen Praxis soll den Kindern die Möglichkeit gegeben werden,