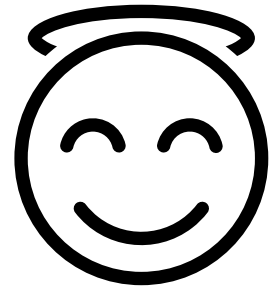
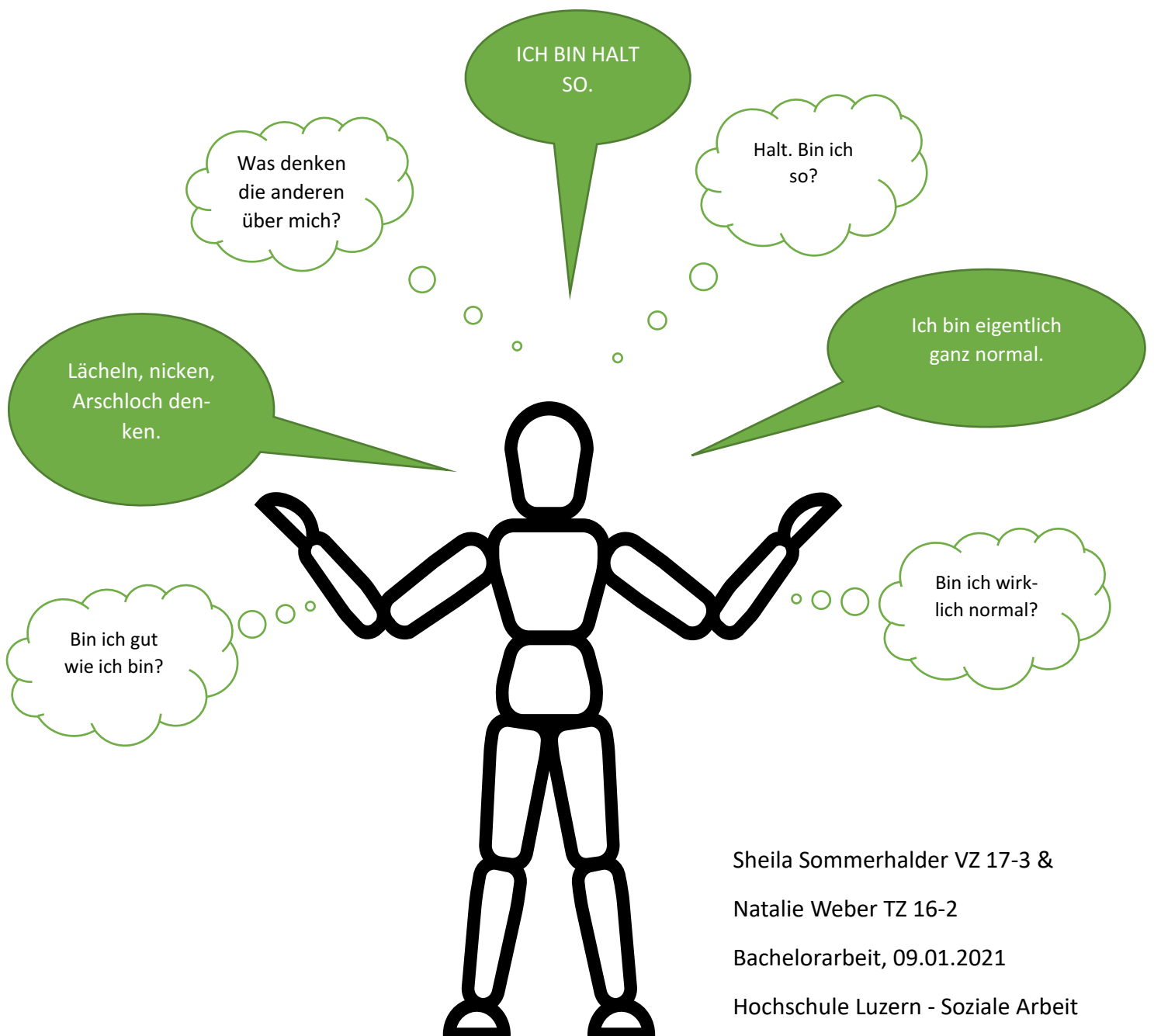


Trial and Error



Identitätsbildung bei Jugendlichen mit leichter kognitiver Beeinträchtigung

Eine qualitative Forschungsarbeit zur Unterstützung der Identitätsbildung im stationären sozialpädagogischen Setting



Sheila Sommerhalder VZ 17-3 &

Natalie Weber TZ 16-2

Bachelorarbeit, 09.01.2021

Hochschule Luzern - Soziale Arbeit

Bachelor-Arbeit

Ausbildungsgang **Sozialpädagogik**

Kurs **VZ 17-3 & TZ 16-2**

Sheila Sommerhalder & Natalie Weber

**Wer bin ich? Identitätsbildung bei Jugendlichen mit kognitiver
Beeinträchtigung**

**Eine qualitative Forschungsarbeit zur Unterstützung der Identitätsbildung im
stationären sozialpädagogischen Setting**

Diese Arbeit wurde am **11.01.2021** an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit eingereicht. Für die inhaltliche Richtigkeit und Vollständigkeit wird durch die Hochschule Luzern keine Haftung übernommen.

Studierende räumen der Hochschule Luzern Verwendungs- und Verwertungsrechte an ihren im Rahmen des Studiums verfassten Arbeiten ein. Das Verwendungs- und Verwertungsrecht der Studierenden an ihren Arbeiten bleibt gewahrt (Art. 34 der Studienordnung).

Studentische Arbeiten der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit werden unter einer Creative Commons Lizenz im Repositorium veröffentlicht und sind frei zugänglich.

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



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

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

Urheberrechtlicher Hinweis

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

Sie dürfen:



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



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



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



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

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

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

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

Vorwort der Schulleitung

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

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

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

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

Luzern, im Januar 2021

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit

Leitung Bachelor

Abstract

Stationäre sozialpädagogische Institutionen bieten für Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen eine geschützte Welt, in welcher sie den Anforderungen des Jugendalters mit der Unterstützung von Fachpersonen begegnen können. Wie gelingt es, die Entwicklungsaufgabe der Identitätsentwicklung in den sozialpädagogischen Alltag zu integrieren und welche Herausforderungen stellen sich dabei den Jugendlichen und den Mitarbeitenden? Diesen Fragen widmete sich die vorliegende qualitative Forschungsarbeit unter Zuhilfenahme theoretischer Erkenntnisse und der Erhebung in Form qualitativer Expert*innen-Interviews mit Jugendlichen mit leichter kognitiver Beeinträchtigung und den sie begleitenden sozialpädagogischen Fachpersonen.

In der Praxis gibt es unterschiedliche Herangehensweisen an die Thematik, wobei die Relevanz derselben nie in Frage gestellt wurde. Der Prozess der Identitätsentwicklung ist nie abgeschlossen und verläuft ebenso individuell wie die Grundkonstitutionen der Identität sind. Daher gibt es kein abschließendes Patentrezept, wie Jugendliche mit leichter kognitiver Beeinträchtigung begleitet werden sollen. Es gibt jedoch identitätsfördernde Faktoren, wie zum Beispiel die Möglichkeit, Erfahrungen zu sammeln, in soziale Interaktion treten zu können und selbstständige Entscheidungen zu treffen. Die nötige Freiheit hierfür muss den Jugendlichen geboten werden. Zudem sollten die Fachpersonen der Sozialen Arbeit den Jugendlichen helfen, ihre Rollen und Handlungen sowie die an sie gestellten Rollenerwartungen zu reflektieren. Wertschätzung und Anerkennung seitens der Fachpersonen sind, wie die vorliegende Forschungsarbeit ergeben hat, zudem ein Muss.

Dank

An dieser Stelle möchten wir uns bei allen Personen bedanken, welche uns bei dieser Bachelorarbeit unterstützt und ihre Realisierung dadurch ermöglicht haben.

Einen besonderen Dank richten wir an unsere Interviewpartner*innen, welche sich die Zeit für ein Interview nahmen, uns an ihren beruflichen und privaten Erfahrungen teilhaben liessen und ihre Sichtweisen mit uns teilten. Ohne ihre Bereitschaft, mit uns die Interviews zu führen, wäre die vorliegende Forschungsarbeit nicht realisierbar gewesen. Besonders danken wollen wir den Jugendlichen. Es ist nicht selbstverständlich, sich gegenüber zwei fremden Personen in dieser Weise zu öffnen und in einer solch direkten Art über sich selbst und sein Leben zu berichten.

Ein spezieller Dank geht zudem an Professor Dr. Theo Klaus für seine Bereitschaft, unsere Ergebnisse im Rahmen einer fachlichen Diskussion zu validieren und uns weitere fachliche Anregungen zu bieten. Das Gespräch verhalf uns dabei, die Arbeit mit wertvollen Ergänzungen zu stärken, und hat uns einige wichtige Inputs für unsere weitere sozialpädagogische Arbeit geliefert.

Weiter bedanken wir uns bei Professor Dr. Gregor Husi, welcher uns während den Coachings und der Forschungswerkstatt mit wertvollen Anregungen unterstützte und uns dazu verhalf, diese Forschungsarbeit aufzugleisen. Danken möchten wir auch Frau lic. phil. Judith Adler für ihre fachlichen und methodischen Inputs im Rahmen des Fachpoolgespräches.

Nicht zu vergessen ist an diesem Punkt selbstverständlich auch der Dank an unsere Familien, welche uns in der Überarbeitung durch kritische Inputs und mehrmalige Korrekturlesung unterstützt haben. Nicht zuletzt ist es der Verdienst ihrer motivierenden Worte und der mitunter notwendigen Ablenkungen, dass die hier nun vorliegende Forschungsarbeit zum Abschluss gebracht werden konnte.

Merci

Inhaltsverzeichnis

Abstract	I
Dank.....	II
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.....	
Abbildungsverzeichnis.....	
Tabellenverzeichnis.....	
1 Einleitung.....	1
1.1 Ausgangslage.....	1
1.2 Persönliche Motivation und Ziel.....	2
1.3 Berufsrelevanz und Adressat*innen	2
1.4 Fragestellung und Aufbau der Forschungsarbeit	3
2 Identität – Herausforderung des Jugendalters [NW]	4
2.1 Der Psychoanalytische/Psychologische Zugang zum Identitätsbegriff	6
2.1.1 Sigmund Freuds Strukturmodell der Psyche	6
2.1.2 Erik H. Eriksons Theorie der lebenslangen Entwicklung.....	9
2.2 Der soziologische Zugang zum Identitätsbegriff	16
2.2.1 Erving Goffmans Stigma-Theorie.....	16
2.2.2 Die Stigma-Identitäts-These nach Hans-Peter Frey.....	19
2.3 Beantwortung der Fragestellung und Fazit	24
3 Identitätsentwicklung bei Jugendlichen mit leichten kognitiven Beeinträchtigungen im stationären Setting.....	26
3.1 Die leichte kognitive Beeinträchtigung	26
3.1.1 Begriffsbestimmung	27
3.2 Adoleszenz bei Menschen mit leichter kognitiver Beeinträchtigung.....	30
3.2.1 Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz	30
3.2.2 Besondere Herausforderungen der Adoleszenz Menschen mit Beeinträchtigung.....	31
3.2.3 Das Selbstkonzept bei kognitiv beeinträchtigten Jugendlichen.....	32
3.3 Stationäre Settings für Jugendliche mit leichten kognitiven Beeinträchtigungen	33
3.3.1 Sozialpädagogische Konzepte	34
3.3.2 Leitende Werte.....	37
3.4 Beantwortung der Fragestellung und Fazit	39
4 Forschungsdesign [SS]	41
4.1 Methodik	41
4.1.1 Das Expert*innen – Interview	42
4.1.2 Besonderheiten der Interviews mit den Jugendlichen mit kognitiver Beeinträchtigung	

4.2	Sampling	44
4.3	Sensibilisierendes Konzept	45
4.4	Pretest	46
4.5	Datenerhebung.....	47
4.6	Auswertung	48
4.6.1	Feldnotizen	48
4.6.2	Transkription	49
4.6.3	Paraphrase.....	49
4.6.4	Kodieren	49
4.6.5	Thematischer Vergleich.....	49
4.6.6	Soziologische Konzeptualisierung	50
4.6.7	Theoretische Generalisierung	50
4.6.8	Fachliche Validierung im Fachgespräch	50
4.7	Reflexion der Methodik.....	50
5	Darstellung der Forschungsergebnisse [SS]	52
5.1	Darstellung der Ergebnisse Fachpersonen – Ebene	52
5.1.1	Konfrontation/ Lerngebiet Gemeinschaft	52
5.1.2	Spannungsfeld Individualität vs. Sozialisation.....	54
5.1.3	Spannungsfeld Schutz vs. Freiheit	55
5.1.4	Einfach da und Resonanzkörper sein	56
5.1.5	Gestaltung des stationären Settings	59
5.1.6	Sozialpädagogische Konzepte	64
5.1.7	Ich- Identität	66
5.2	Darstellung der Ergebnisse Klient*innen-Ebene	67
5.2.1	Selbstbewertung.....	67
5.2.2	Identitätsstrategie	67
5.2.3	Selbstbestimmung.....	68
5.2.4	Ziele	68
5.2.5	Fremdbestimmung durch strukturelle Rahmungen.....	69
5.2.6	Soziale Zugehörigkeit.....	70
5.2.7	Selbstkonzept	70
6	Diskussion der Forschungsergebnisse	72
6.1	Ebene der Heim- respektive Bereichsebene	72
6.1.1	Aspekte der pädagogischen Arbeit.....	72
6.1.2	Aspekte der «konstruierten, künstlichen Welt»	74
6.2	Diskussion der Ergebnisse Klient*innen-Ebene.....	75

6.2.1	Aspekte des Individuums.....	75
6.2.2	Aspekte der sozialen Interaktion.....	76
7	Schlussfolgerungen für die Soziale Arbeit.....	77
7.1	Fazit zu den Fragestellungen.....	77
7.1.1	Persönliches Fazit.....	79
7.2	Ausblick.....	79
8	Literaturverzeichnis.....	81
Anhang	84
A.	Formulare.....	84
B.	Exemplarische Darstellung der Auswertung.....	90
C.	Protokoll Gespräch mit Klauss.....	92

Sämtliche Kapitel, welche nicht mit einem Kürzel versehen wurden, wurden von den Autorinnen gemeinsam verfasst.

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Überschneidungen der Themenbereiche (eigene Darstellung, 2020).....	1
Abbildung 2: Struktur und Aufbau der Forschungsarbeit (eigene Darstellung, 2020).....	3
Abbildung 3: Entwicklungslinien des Identitätsbegriffs (Müller, 2011, S.68)	4
Abbildung 4: Interaktionsmodell zum Identitätskonzept von Frey (eigene Darstellung auf Grundlage von Cloerkes, 1997, S.163)	20
Abbildung 5: Identitätsaspekte (Eigene Darstellung, leicht modifiziert nach Cloerkes, 1997, S.179) ..	25
Abbildung 6: Wechselwirkungen zwischen den Komponenten der ICF (eigene Darstellung auf der Basis von Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte, ohne Datum).....	29
Abbildung 7: Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz nach Havighurst (Dreher und Oerter, 2008, S.281)	30
Abbildung 8: Merkmale der Empowerment - Ebenen (eigene Darstellung auf der Basis von Kulig & Theunissen, 2006, S. 243).....	36
Abbildung 9: Forschungsprozess [eigene Darstellung 2020, modifiziert nach Mayer (2013)]	41

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Phasen der Persönlichkeitsentwicklung nach Freud im schematischen Vergleich mit Stadien und Krisen/Konflikten der psychosozialen Entwicklung nach Erikson (Greve und Krampen, 2008, S.662)	8
Tabelle 2: Stufenmodell nach Erikson (Erikson, 1959/1966, S. 214).....	9
Tabelle 3: Identität als kognitive, affektive, konative Generalisierung situativer Erfahrungen (leicht modifiziert nach Cloerkes, 1997, S.178).....	23
Tabelle 4: Kriterien der geistigen Beeinträchtigung nach ICD-10 (Fornefeld, 2013, S. 67).....	28
Tabelle 5: Sampling Institutionen (eigene Erhebung, 2020)	44
Tabelle 6: Sampling Interviewpartner*innen (eigene Erhebung, 2020)	45
Tabelle 7: Themenkomplexe Leitfaden für Fachpersonen sowie Jugendliche (eigene Erhebung, 2020)	46
Tabelle 8: Feldnotizen (eigene Erhebung, 2020).....	48
Tabelle 9: Übersicht Soziologische Konzeptualisierung (eigene Erhebung, 2020).....	52
Tabelle 10: Eckpunkte des Resonanzkörpers-Sein (eigene Erhebung, 2020)	58
Tabelle 11: Gestaltung des Settings - Beziehungen (eigene Erhebung, 2020).....	61
Tabelle 12: Gestaltung des Settings - Medien (eigene Erhebung, 2020)	62
Tabelle 13: Gestaltung des Settings - Regeln und Strukturen (eigene Erhebung, 2020)	63
Tabelle 14: Konzepte und ihr wahrnehmbare Einfluss (eigene Erhebung, 2020).....	65
Tabelle 15: Identitätsstrategien (eigene Erhebung, 2020, auf der Basis von Cloerkes, 1997. S. 166-167)	67

1 Einleitung

«*Wer bin ich?*», «*Wer möchte ich sein?*» und «*Was zeichnet mich aus?*» sind zentrale Fragen, die sich alle Menschen in ihrem Leben stellen. Auch wenn diese Fragen nie abschliessend beantwortet werden können, stellt die Zeit der Adoleszenz eine Lebensphase dar, in der sie besonders intensiv bearbeitet werden. Doch wie gelingt eine solche Auseinandersetzung denjenigen Jugendlichen, die kognitive Beeinträchtigungen haben? Welche besonderen Herausforderungen stellen sich ihnen, wenn sie in einer stationären sozialpädagogischen Einrichtung leben? Wie können Fachpersonen der Sozialpädagogik den Jugendlichen bei der Bewältigung dieser Entwicklungsaufgabe Unterstützung bieten? Diesen zentralen Fragen der sozialpädagogischen Arbeit mit Jugendlichen mit kognitiven Beeinträchtigungen widmet sich diese Forschungsarbeit.

1.1 Ausgangslage

Bei der Recherche zum Thema *Identitätsentwicklung von Jugendlichen mit leicht kognitiven Beeinträchtigungen im stationären Setting* wurde schnell deutlich, dass es sich dabei um eine Fragestellung handelt, die sich mit mehreren umfassenden Themen befasst und diese zu vereinen versucht. Zum einen setzt sie sich mit dem Diskurs zum Thema *Identität* auseinander, der in der Antike seinen Anfang fand und bis heute in unterschiedlichen Disziplinen untersucht wird. Zum anderen geht es um die Zeitspanne der *Adoleszenz*, die gemäss Françoise D. Alsaker und August Flammer (2002) in «allen Kulturen besondere Aufmerksamkeit genießt» (S.13) und somit ebenfalls Bestandteil unterschiedlichster Diskurse ist. Zu diesen beiden umfassenden und viel diskutierten Bereichen gesellen sich zudem die Themen *kognitive Beeinträchtigung* und *stationäres Setting*, deren Forschungsdiskurse ebenfalls sehr weitläufig sind. Literatur zu finden, die all diese Themenbereiche verbindet, stellte sich als anspruchsvoll dar, weshalb innerhalb der vorliegenden Forschungsarbeit auf Literatur aus den jeweiligen Teilbereichen sowie den jeweiligen Überschneidungen [siehe Abbildung 1] zurückgegriffen wurde, um diese dann abschliessend zu verbinden.

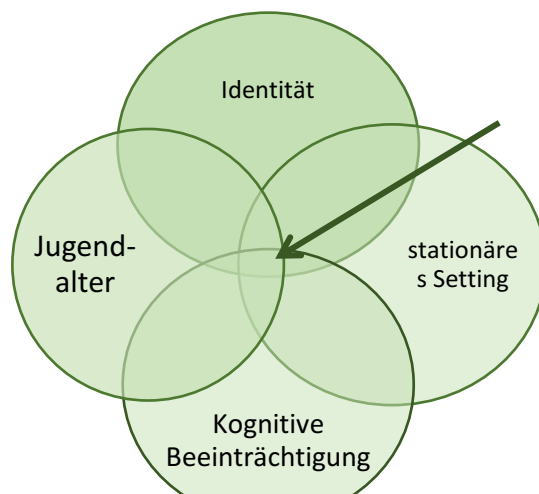


Abbildung 1: Überschneidungen der Themenbereiche (eigene Darstellung, 2020)

1.2 Persönliche Motivation und Ziel

Die beiden Autorinnen arbeiten in Institutionen für Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen und können die Klient*innen in der teilweise schwierigen Lebensphase der Adoleszenz begleiten. Bei der praktischen Arbeit in diesen Institutionen fiel auf, dass sich für die Klientel innerhalb dieser besonderen Lebensphase immer wieder wichtige Fragen stellen. Die Klientel wird mit der eigenen Beeinträchtigung und den aus ihr resultierenden Schranken konfrontiert. Das kann zu tiefen Sinn- und Identitätskrisen führen und stellt die Fachpersonen vor die Frage, wie mit diesen umgegangen werden soll. Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es herauszufinden, wie man als Professionelle der Sozialen Arbeit die Jugendlichen bei der Identitätsentwicklung unterstützen kann. Wie kann man jemanden dabei unterstützen, sich selbst zu finden, ohne ihm sein eigenes Selbst, seine eigenen Wert- und Moralvorstellungen, seine eigene Idee davon, wie die Welt funktioniert, einfach aufzudrängen. Wie hilft man den Jugendlichen herauszufinden, was sie selbst eigentlich möchten, wo doch viele von ihnen es gewohnt sind, dass ihnen der *richtige Weg* gezeigt wird.

1.3 Berufsrelevanz und Adressat*innen

Diese Bachelorarbeit richtet sich in erster Linie an Menschen, die mit Jugendlichen mit leichten kognitiven Beeinträchtigungen beruflich oder privat zu tun haben, aber auch an die Jugendlichen selbst und alle, die sich für das Thema: *Identitätsentwicklung von Jugendlichen innerhalb des institutionellen Settings* interessieren. Während dieser Forschungsarbeit stellten wir fest, dass die grossen Herausforderungen, die innerhalb der Adoleszenz zu bewältigen sind, für Jugendliche mit Beeinträchtigungen noch viel grössere Hürden darstellen. Sie sollen im Umgang mit Jugendlichen mit Beeinträchtigungen mehr Beachtung finden, damit dieser besondere Lebensabschnitt respektiert werden kann als Lebensabschnitt der nicht immer einfach, aber notwendig für den Übertritt ins Erwachsenenalter ist. Zu schnell neigt man dazu, mit einem Lächeln darüber wegzusehen, was die in dieser Arbeit beschriebenen Jugendlichen meistern, denn was für einen Aussenstehenden schnell als nicht ernstzunehmendes pubertierendes Verhalten zu deuten ist, ist für die Jugendlichen Realität. Ihre Realität sollte ernstgenommen und die Identitätsentwicklung innerhalb der Adoleszenz fachlich begründet begleitet werden.

1.4 Fragestellung und Aufbau der Forschungsarbeit

Die nachfolgende Abbildung stellt die zugrunde liegenden Fragestellungen, wie auch den Weg zur ihrer jeweiligen Beantwortung und die Verknüpfungen innerhalb dieser Forschungsarbeit dar. Sie kann als Wegleitung dieser Arbeit betrachtet und benutzt werden.

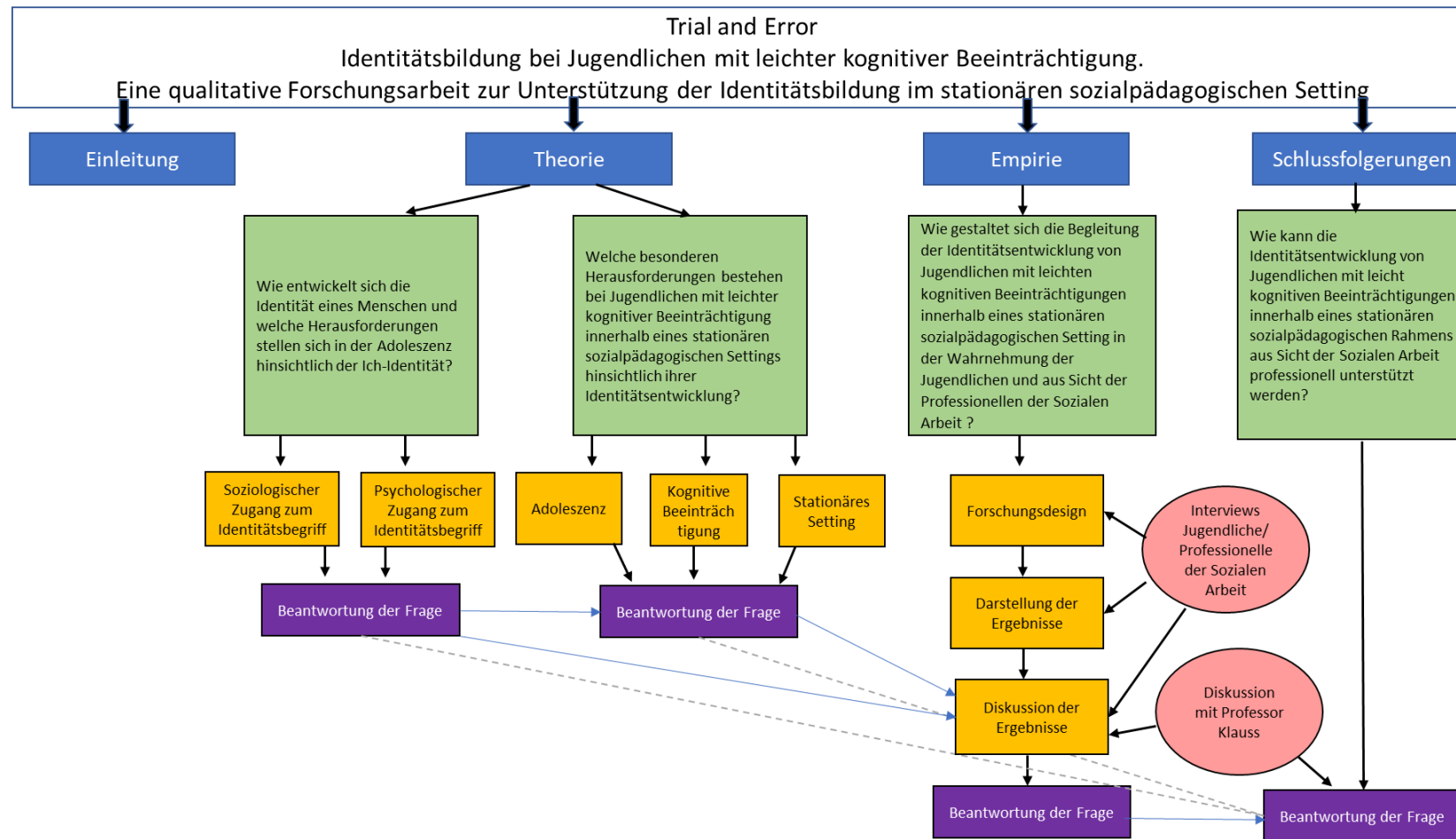


Abbildung 2: Struktur und Aufbau der Forschungsarbeit (eigene Darstellung, 2020)

2 Identität – Herausforderung des Jugendalters

Das erste Theoriekapitel dieser Arbeit befasst sich mit dem Identitätsbegriff und den besonderen Herausforderungen hinsichtlich der Identitätsentwicklung im Jugendalter.

Die grosse Herausforderung, die sich bei der Definition des Begriffs *Identität* stellt, ist, dass selbstverständlich davon ausgegangen wird, dass alle wüssten, was damit gemeint ist. Gemäss Bernadette Müller (2011) muss bei näherer Betrachtung jedoch festgestellt werden, dass der Begriff *Identität* inzwischen mit unterschiedlichsten Themen in Verbindung gebracht wird und auch die Literatur dazu stetig wächst (S.13).

Die untenstehende Darstellung [siehe Abbildung 3] von Müller (2011) zeigt, dass die Frage nach der Identität die Menschen bereits in der Antike beschäftigte. Müller betont, dass diese Darstellung keinen Anspruch auf Vollständigkeit hat. Sie dient lediglich der Veranschaulichung der Entwicklung des Identitätsbegriffes anhand einiger bedeutender Theoretiker (S.65).

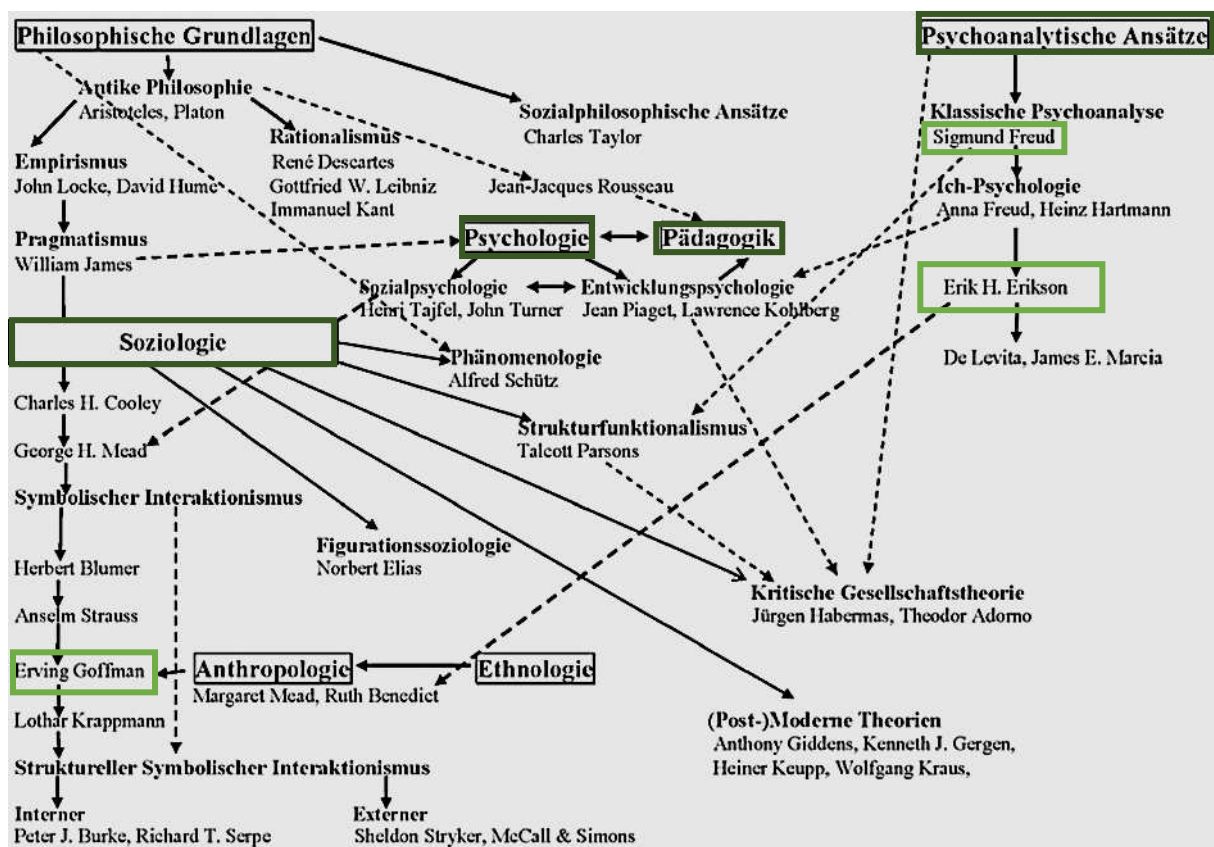


Abbildung 3: Entwicklungslinien des Identitätsbegriffs (Müller, 2011, S.68)

In dieser Abbildung ist erkennbar, dass sich im Laufe der Zeit insbesondere zwei grosse Forschungstraditionen mit dem Identitätsbegriff auseinandersetzen. Dabei handelt es sich zum einen um die

Forschungen der Psychoanalyse bzw. der Psychologie und zum anderen um die soziologische Identitätsforschung. Müller (2011) erläutert, dass es zwischen den beiden Forschungstraditionen schon früh einen wissenschaftlichen Austausch gab. Beide Strömungen bedingen sich also auch gegenseitig (S.28-29).

Nach Hans-Peter Langfeldt und Werner Nothdurft (2015) kann das Wissenschaftsgebiet der Psychologie allgemein definiert werden als die Wissenschaft, die alle Phänomene des Erlebens und Handelns von Menschen zu beschreiben, zu erklären, und zu beeinflussen sucht. Dabei handelt es sich primär um eine empirische Wissenschaft, also um eine Wissenschaft, die ihre Erkenntnisse auf der Grundlage systematisch gewonnener Erfahrung formuliert. Der Schwerpunkt der psychologischen Tätigkeit kann sowohl auf dem Verstehen oder Erklären von Verhaltensweisen als auch auf dem Erstellen von Prognosen künftigen Verhaltens, auf dem Entwickeln von Massnahmen zur Veränderung oder in der möglichst differenzierten Beschreibung des psychischen Geschehens beziehungsweise des sozialen Verhaltens liegen (S.24).

Heinz Abels (2019) definiert die Soziologie folgendermassen: «Soziologie befasst sich mit gesellschaftlichen Verhältnissen und dem Handeln zwischen Individuen in diesen Verhältnissen» (S.1). In seinem zweiteiligen Werk *Eine Einführung in die Soziologie* beschreibt er im ersten Band *Der Blick auf die Gesellschaft* die *Makrothemen* der Soziologie, bei denen die Frage im Vordergrund stehe, wie Gesellschaft möglich sei, in welchen Institutionen sie uns gegenüberstehe und wie sie sich sowohl als Struktur und auch als Prozess darstelle. Im zweiten Band *Die Individuen in ihrer Gesellschaft* behandelt er die *Mikrothemen*, in denen sich die Frage stellt, wie die Individuen Teil der Gesellschaft werden, wie sie in ihr handeln und miteinander umgehen und wie sie ein Bild von sich selbst gewinnen. Die soziologische Auseinandersetzung mit dem Thema *Identität* zählt Abels (2019) zu einem der drei Schwerpunkte dieser *Mikrothemen* der Soziologie (S.1).

Der Unterschied in den Herangehensweisen von Psychologie und Soziologie liegt also unter anderem darin, dass sich die Psychologie mit dem einzelnen Menschen befasst, während innerhalb der Soziologie die Gesellschaft und die Beziehungen zwischen den Individuen im Vordergrund stehen.

Um im weiten Feld der Identitätsforschung innerhalb der vorliegenden Arbeit den Überblick nicht zu verlieren und trotzdem beiden ursprünglichen Forschungslinien gerecht zu werden, wird in den folgenden Kapiteln zuerst der psychologische Zugang zum Thema *Identität* mithilfe des Identitätsverständnisses von Erik H. Erikson dargestellt. Da Eriksons Theorien auf den Darstellungen von Sigmund Freud basieren, werden diese zuvor kurz erläutert. Anschliessend wird der soziologische Zugang zur

Identität anhand der Stigma-Identitäts-These nach Hans-Peter Frey dargestellt, bei der es sich um eine Weiterentwicklung von Erving Goffmans Stigma-Theorie handelt, die deswegen ebenfalls vorgängig erläutert wird. Innerhalb der obenstehenden Abbildung 3 sind die in dieser Arbeit behandelten Theoretiker und Theorielinien farbig gekennzeichnet. Auf Basis der erarbeiteten Theorien wird im letzten Abschnitt zusammenfassend die Fragestellung dieses Theoriekapitels beantwortet [siehe Abbildung 2] Um es der Leserschaft zu erleichtern, den jeweiligen Theoretiker historisch zu verordnen, werden ihre Lebensdaten angegeben.

2.1 Der Psychoanalytische/Psychologische Zugang zum Identitätsbegriff

Die grosse Errungenschaft auf dem Gebiet der Identitätsforschung innerhalb der psychoanalytischen bzw. psychologischen Forschungslinie lag gemäss Müller (2011) auf Sigmund Freuds Entwicklung der Konzepte des **Es**, des **Ich** und des **Über-Ich**. Freud selbst habe den Begriff *Identität* nur ein einziges Mal in einer eher spontanen Äusserung an seine Glaubensbrüder im Jahre 1926 verwendet. Dabei habe er sich auf eine innere Identität bezogen, die ihn mit den anderen Juden verbunden habe (S.28-29).

2.1.1 Sigmund Freuds Strukturmodell der Psyche

Laut Abels (2019) nimmt Freud (1856-1939) an, dass das Seelenleben eine Art «Apparat» ist, der sich aus mehreren Instanzen zusammensetzt, die wiederum bestimmte Funktionen erfüllen. Bei diesen Instanzen handelt es sich um das **Es** das **Ich** und das **Über-Ich** (S.64).

Es: Die älteste und durchs gesamte Leben wichtigste Instanz. Darin sei all das enthalten, was ererbt, bei der Geburt mitgebracht und anlagebedingt festgelegt ist (Abels, 2019, S.64). Laut Werner Greve und Günther Krampen (2008) ist das **Es** primär unbewusst und strebt nach unmittelbarer Triebbefriedigung. Das **Es** folgt also dem «Lustprinzip» (S.662).

Ich: Das **Ich** vermittelt zwischen dem **Es** und der Aussenwelt. Es hat die Aufgabe der Selbstbehauptung und erfüllt diese, indem es nach aussen Reize kennenlernt, Erfahrungen über sie im Gedächtnis abgespeichert, überstarke Reize vermeidet (durch Flucht), mässigen Reizen begegnet (durch Anpassung) und endlich lernt, die Aussenwelt in zweckmässiger Weise zu seinem Vorteil zu verändern (Aktivität). Nach innen entscheidet das **Ich** gegen das **Es**, indem es die Herrschaft über Triebansprüche gewinnt und entscheidet, ob sie zur Befriedigung zugelassen werden sollen, ihre Befriedigung auf andere, in der Aussenwelt günstigere Zeiten und Umstände verschiebt oder ihre Erregungen überhaupt unterdrückt (Abels, 2019, S.64). Greve und Krampen (2008) führen aus, dass das **Ich** zwar grösstenteils bewusst ist, jedoch auch vor- und unbewusste Teile in sich trägt. Es folgt dem Realitätsprinzip und vermittelt mit Hilfe von Abwehrmechanismen zwischen **Es-Impulsen** und Realitätsanforderungen bzw. **Über-Ich Impulsen** (S.662). Diese Mechanismen werden aktiviert, sobald das **Ich** die unterschiedlichen

Ansprüche nicht mehr vereinen kann. Die Abwehrmechanismen sind unter anderem Projektion, Sublimierung oder auch Rationalisierung (Greve und Krampen, 2008, S.663).

Über-Ich: Das **Über-Ich**, das sich innerhalb der Kindheit bildet, setzt den elterlichen Einfluss fort (Abels, 2019, S.64). Günter Gödde (2010) erläutert, dass Freud das **Über-Ich** später in die drei Funktionen *Selbstbeobachtung, Idealbildung und Gewissen* aufgeteilt hat. Zur Entstehung dieser Instanz tragen die ersten Identifizierungen des Individuums, also in der Regel die Eltern, massgeblich bei. Diesen Prozess beschreibt Freud als den Ödipuskomplex (S.25-26). Auf Rücksicht auf den Umfang dieser Arbeit wird auf diesen im Folgenden nicht genauer eingegangen. Nach Abels (2019) kann gesagt werden, dass das **Über-Ich** aus der Auseinandersetzung des abhängigen Kinds mit den *macht-habenden* und durch ihr Verhalten *macht-ausübenden* Eltern entsteht. Dabei ist das **Über-Ich** von Beginn weg gesellschaftlich vorgeformt, da im Einfluss der Eltern nicht nur ihr persönliches Wesen, sondern auch der Einfluss von Traditionen sowie die Anforderungen des von ihnen vertretenen sozialen Milieus mitspielen. Das **Über-Ich** nimmt im Laufe der individuellen Entwicklung auch Beiträge von späteren Ersatzpersonen der Eltern mit auf, wie zum Beispiel Erzieher*innen, öffentliche Vorbilder oder in der Gesellschaft verehrte Ideale (S.65). Das **Über-Ich** weist sowohl bewusste, vorbewusste als auch unbewusste Anteile auf (Greve und Krampen, 2008, S.662).

Freud geht gemäss Werner Greve und Günther Krampen (2008) davon aus, dass das Gefühlsleben, also das **Es**, von der libidinösen Energie bestimmt wird. Durch die libidinöse Objektbesetzung, die sich auf Körperregionen sowie andere Personen und Gegenstände bezieht und die damit verbundenen Möglichkeiten des Lustgewinns wird die Entwicklung des Individuums bestimmt. Bei einer «reifen», also gesunden Form der Libidoentwicklung löst sich die Libido von den phasenspezifischen selbstbezogenen Körperinteressen und steht stattdessen zunehmend für zwischenmenschliche Beziehungen zur Verfügung. Wenn in einer Phase [siehe Tabelle 1] die Triebbefriedigung eines Individuums extrem eingeschränkt wird, oder wenn es die Möglichkeit hat, seine Triebe exzessiv zu befriedigen, kann das, nach Freuds Annahmen, zu einer spezifischen Charakterprägung führen. Dabei kann sich diese Prägung auf den Normalbereich der Persönlichkeitsentwicklung oder aber auf die Entwicklung einer Persönlichkeitsstörung beziehen (S.663).

In der folgenden Tabelle 1 wird Freuds Phasenlehre dargestellt und gleichzeitig mit den von Erikson beschriebenen Stadien und Konflikten verglichen, die Thema des nachfolgenden Kapitels sind.

Alter	S. Freud	E. H. Erikson	
	Phasen	Stadium	Konflikt/Krise
Säuglingsalter 0 bis 1 Jahre	orale Phase	oral-sensorisches Stadium	Urvertrauen vs. Urmisstrauen
Kleinkindalter 2 bis 3 Jahre	anale Phase	muskulär-anales Stadium	Autonomie vs. Scham, Zweifel
Vorschulalter 4 bis 5 Jahre	«phallische» Phase Frühgenitale Phase	lokomotorisch-genitales Stadium	Initiative vs. Schuldgefühl
Schulalter 6 bis Pubertät	Latenzphase	Latenzstadium	Kompetenz vs. Minderwertigkeit
Adoleszenz Pubertät bis 18 Jahre	genitale Phase	Pubertät und Adoleszenz	Identität vs. Rollendiffusion
frühes Erwachsenenalter	Bei zu starker Belastung Regression	frühes Erwachsenenalter	Intimität vs. Isolierung
mittleres Erwachsenenalter	Bei zu starker Belastung Regression	Erwachsenenalter	Generativität vs. Stagnation
höheres Erwachsenenalter	Bei zu starker Belastung Regression	Reife	Ich-Integrität vs. Verzweiflung

Tabelle 1: Phasen der Persönlichkeitsentwicklung nach Freud im schematischen Vergleich mit Stadien und Krisen/Konflikten der psychosozialen Entwicklung nach Erikson (Greve und Krampen, 2008, S.662)

Müller (2011) betont, dass Freud sich erst in der Zeit vor seinem Tod verstärkt mit dem **Ich** beschäftigte und sich später vor allem seine Tochter und andere Forschende dem **Ich** zuwandten und somit eine neue Richtung der Psychoanalyse, die **Ich**-Psychologie, begründeten. Dabei ist das **Ich** keineswegs mit dem Begriff der Identität gleichzusetzen. Das **Ich** ist ein Teilgebiet der Persönlichkeit, das durch seine Funktionen bestimmt ist. Diese Funktionen sind sehr vielfältig. Zu ihnen gehören das Denken, das Handeln, die Abwehr gegenüber den Trieben, die Integration, die Synthetisierung, die Organisation sowie die Realitätsprüfung (29-30). Greve und Krampen (2008) heben zu Freuds Theorie kritisch hervor, dass sie zum einen zu generalisiert sei und zum anderen nicht empirisch abgesichert werden könne (S.663).

2.1.2 Erik H. Eriksons Theorie der lebenslangen Entwicklung

Wie in der obenstehenden Tabelle 1 ersichtlich, erweiterte Erik H. Erikson (1902-1994) Freuds Phasenmodell um eine psychosoziale Perspektive und legte so den Grundstein für seine psychosoziale Identitätstheorie. Diese findet sich innerhalb seiner Theorie der lebenslangen Entwicklung (Juliane Noack, 2010, S.37).

	A Psychosoziale Krise	B Umkreis der Beziehungspersonen	C Elemente der Sozialordnung	D Psychosoziale Modalitäten	E Psychosexuelle Phasen
I	Vertrauen vs. Misstrauen	Mutter	Kosmische Ordnung	Gegeben bekommen Geben	Oral-respiratorisch, sensorisch kinästhetisch (Einverleibungsmodi)
II	Autonomie vs. Scham, Zweifel	Eltern	«Gesetz und Ordnung»	Halten (Festhalten) Lassen (Loslassen)	Anal-urethral Muskulär (Retentiv-eliminiierend)
III	Initiative vs. Schuldgefühl	Familienzelle	Ideale Leitbilder	Tun (Drauflosgehen) «Tun als ob» (=spielen)	Infantil-genital Lokomotorisch (Eindringen, einschliessend)
IV	Werksinn vs. Minderwertigkeitsgefühl	Wohngegend Schule	Technologische Elemente	Etwas «Richtiges» machen, etwas mit anderen zusammen machen	Latenzzeit
V	Identität und Ablehnung vs. Identitätsdiffusion	«Eigene» Gruppen, «die Anderen» Führer Vorbilder	Ideologische Perspektiven	Wer bin ich (wer bin ich nicht) Das Ich in der Gemeinschaft	Pubertät
VI	Intimität und Solidarisierung vs. Isolation	Freunde, sexuelle Partner, Rivalen, Mitarbeiter	Arbeits- und Rivalitätsordnung	Sich im anderen verlieren	Genitalität
VII	Generativität vs. Selbstabsorption	Gemeinsame Arbeit, Zusammenleben in der Ehe	Zeitströmungen in der Erziehung und Tradition	Schaffen Versorgen	
VIII	Integrität vs. Verzweiflung	«Die Menschheit» «Menschen meiner Art»	Weisheit	Sein, was man geworden ist; wissen, dass man einmal nicht mehr sein wird.	

Tabelle 2: Stufenmodell nach Erikson (Erikson, 1959/1966, S. 214)

Wie der ausformulierten Darstellung von Eriksons Stufenmodell [siehe Tabelle 2] entnommen werden kann, teilt Erikson den Lebenszyklus eines Menschen anhand von acht Stufen ein. Jede dieser Stufen wird nach Erikson (1959/1966) zu einer Krise, weil:

Das einsetzende Wachstum und Bewusstwerden einer wichtigen Teilfunktion Hand in Hand geht mit einer Verschiebung der Triebenergie und das Individuum in diesem Teil besonders verletzlich macht. Auch wegen des radikalen Wechsels in der Perspektive ist jeder folgende Schritt eine potenzielle Krise. (S.61)

Im Zentrum jeder Stufe steht also eine psychosoziale Krise, mit der sich das Individuum in diesem Abschnitt seines Lebenszyklus vertieft auseinandersetzt. Noack (2010) erläutert, dass Eriksons Theorie auf einem biologischen bzw. somatischen Prozess basiert. Erikson sei davon ausgegangen, dass alles einen Grundplan hat, aus dem seine jeweiligen Teile herauswachsen, bis aus allen Teilen ein grosses funktionierendes Ganzes entsteht (S.43). Gemäss Erikson (1959/1966) gehorcht das Durchlaufen der Stufen jeweils inneren Entwicklungsgesetzen. Somit ist die Reihenfolge der Stufen zwar festgelegt, jede psychosoziale Krise besteht aber in irgendeiner Form schon, bevor die kritische Zeit dieses Problems auftritt. Zudem sind alle Stufen systematisch miteinander verbunden und wirken so auch gegenseitig aufeinander (S.85-85).

Erikson (1959/1966) beschreibt, dass jede der psychosozialen Krisen gegen Ende des von ihm beschriebenen Stadiums ihre bleibende Lösung findet (S.60). Dabei ist gemäss Flammer (2009) zwar festgelegt, wann ein Individuum sich mit einem der von Erikson beschriebenen Konflikte vertieft auseinandersetzen muss, aber nicht, wie diese Konflikte gelöst werden sollten (S. 107). Erikson (1959/1966) betont, dass es falsch wäre zu glauben, dass die von ihm dargestellten positiven Gefühle eine Errungenschaft seien, die in der betreffenden Phase ein für alle Mal erworben werden würden. Vielmehr sei es so, dass jedes Individuum innerhalb der spezifischen Phase ein Gleichgewicht zwischen dem positiven und dem negativen Gefühl erlange. Dabei sei es für die Überwindung späterer Phasen und für die Gesamtentwicklung des Individuums von Vorteil, wenn die Waagschale sich mehr in die Richtung des positiven Gefühls neige. Es sei aber nicht so, dass auf einer Stufe ein Zustand erreicht werden könne, der für neue Konflikte von innen und Änderungen von aussen unangreifbar sei (S.69).

Laut Erikson (1959/1966) sind alle Bausteine, die ein Individuum innerhalb der von ihm dargestellten Phasen erlangt, nicht sonderlich bewusst. Sie alle entwickeln sich in der Kindheit, werden im Jugendalter integriert und gehen so in der Gesamtpersönlichkeit auf. Um das Wachstum eines Menschen und seine Krisen als die Entwicklung von einer Reihe von *Grundhaltungen* darzustellen, spricht Erikson von *einem Gefühl von*, da laut ihm das Gefühl der *Gesundheit* oder das Gefühl des *Sich-nicht-Wohlfühlens* sowohl das Bewusste als auch das Unbewusste durchdringen. Diese Gefühle können bewusst erlebt und der Introspektion zugänglich sein, sie können aufgrund des Verhaltens beobachtet werden oder es handelt sich um unbewusste innere Zustände, die nur durch Tests und Analysen festgestellt werden können (S.62).

Die ein Kind umgebende Gesellschaft unterstütze laut Erikson (1959/1966) die Entwicklung eines Individuums soweit, dass es sich auf jeder neuen Stufe an einem vollständigen Lebensplan mit einer hierarchischen Rollenskala orientieren könne, wie sie von Menschen verschiedener Altersstufen dargestellt würden. Familie, Nachbarschaft und Schule böten Kontakte für die experimentellen Identifikationen mit älteren und jüngeren Menschen. So beginne das Kind eine Erwartungsvorstellung davon zu bilden, wie es ist, wenn man älter ist, und wie es einem vorkommen wird, dass man einmal jünger gewesen ist (S.14). Erwartungshaltungen würden zu Teilen der Identität, indem sie Schritt für Schritt während entscheidenden Erfahrungen auf ihre psychosoziale Eignung hin geprüft würden (S.14).

Nachfolgend werden die Krisen, die gemäss Erikson jedes Individuum zu bewältigen hat, kurz dargestellt. Aufgrund des in dieser Arbeit grundlegend bearbeiteten Themas wird das Jugendalter in einem folgenden Kapitel nochmals besonders ausführlich besprochen, und es wird darauf verzichtet, die drei Stadien des Erwachsenenalters genauer zu beschreiben.

1. Stufe: Vertrauen vs. Misstrauen

Erikson (1959/1966) beschreibt, dass das Vertrauensgefühl des Kindes zur Mutter durch die Versorgung der Mutter erweckt wird. Dabei wird durch eine sensitive Befriedigung der Bedürfnisse des Kindes und einen zuverlässigen Rahmen nicht nur das Vertrauen zur Mutter gestärkt, es entsteht auch ein starkes Gefühl der eigenen Vertrauenswürdigkeit im Kind selbst. In dieser Phase entsteht die Grundlage des Identitätsgefühls, das sich später zu einem komplexeren Gefühl des *In-Ordnung-Seins* sowie des *Sich-selbst-Seins* manifestiert und dem Gefühl, dass man irgendwann all das wird, was die Umwelt von einem erwartet, dass man es wird. Dafür sollten die Eltern dem Kind eine tiefe, beinahe körperliche Überzeugung vermitteln, dass das, was sie tun, einen Sinn hat. Eine Verletzung des Ur-Vertrauens drückt sich beim Erwachsenen in einem Ur-Misstrauen aus. Das Ur-Vertrauen ist ein bedeutsamer Eckstein einer gesunden Persönlichkeit (S.72-32).

2. Stufe: Autonomie vs. Scham, Zweifel

Der Hauptakzent in dieser Phase liegt nach Erikson (1959/1966) in der Reifung des Muskelsystems und den daraus erwachsenden Fähigkeiten sowie der doppelt empfundenen Unfähigkeit. Auf dieser Stufe lernt das Kind eine Anzahl höchst komplizierter Akte wie zum Beispiel *Festhalten* und *Loslassen* zu koordinieren (S.76). Gemäss Erikson (1959/1966) ist diese Stufe gekennzeichnet durch einen ständigen Kampf um Autonomie und ein scheinbar widersprüchliches Verhalten des Kindes. In einem Moment kann es sich zärtlich anschmiegen und im nächsten den Erwachsenen rücksichtslos wegstossen. In dieser Phase wird das Verhältnis zwischen Erwachsenen und dem Kind auf seine schwerste Probe gestellt. Wird das Kind zu früh oder zu streng zu Sauberkeit erzogen, wird es daran gehindert, allmählich und nach eigenem Willen seine Schliessmuskeln oder sonstige Funktionen zu beherrschen.

Dies führt zu einem Zustand der «doppelten Niederlage und der doppelten Rebellion» (S.78). Es ist machtlos im eigenen Körper und machtlos nach aussen und ist daher immer wieder gezwungen, entweder durch Regression oder durch Scheinfortschritt sein Gleichgewicht zu suchen. Durch übermässiges Eingreifen der Eltern und der Empfindung des muskulären und analen Unvermögens sowie dem Verlust der Selbstkontrolle entsteht ein dauerndes Gefühl von Zweifel und Scham. Aus einer Empfindung von Selbstbeherrschung ohne den Verlust des Selbstgefühls entsteht wiederum ein dauerndes Gefühl von Autonomie und Stolz (ebd.).

3. Stufe: Initiative vs. Schulgefühl

Sobald das Kind mit vier oder fünf Jahren eine bleibende Lösung für sein Autonomieproblem gefunden hat, steht es nach Erikson (1959/1966) vor der nächsten Krise. Nun weiss es, dass es ein *Ich* ist und muss herausfinden, was für ein Mensch es werden will. Innerhalb dieser Stufe erlebt das Kind drei grosse Entwicklungsschübe. Es lernt sich freier zu bewegen und bekommt somit ein von ihm als unbegrenzt empfundenen Tätigkeitsfeld. Sein Sprachvermögen ist nun so weit, dass es viel fragen und verstehen kann, dadurch aber auch viel missversteht. Diese beiden Entwicklungen führen zum dritten Entwicklungsschritt, da die Vorstellungswelt des Kindes durch die Sprache und die Bewegungsfreiheit erweitert wird. Das Kind ängstigt sich vor seinen eigenen, halb gedachten, halb geträumten Bildern. Aus dieser Krise muss es mit einem Gefühl ungebrochener Initiative hervorgehen. Dieses Gefühl bietet die Grundlage eines sowohl hochgespannten und doch realistischen Strebens nach Leistung und Unabhängigkeit (S.87-88).

Nach Erikson (1959/1966) beginnt in dieser Phase zudem die Herrschaft des *grossen Lenkers* der Initiative, dem Gewissen. Der Mensch kann nur ein Gewissen entwickeln, wenn er in seiner Abhängigkeit vertrauen kann. Nicht nur seinen Mitmenschen, sondern auch sich selbst. Wenn er vertrauenswürdig ist und hinsichtlich einer Reihe grundlegender Werte völlig zuverlässig, kann er Unabhängigkeit entwickeln. Das Kind fühlt sich nun im Gegensatz zum vorhergegangenen Stadium nicht nur beschämt, wenn Missetaten entdeckt werden, sondern beginnt die Entdeckung auch zu fürchten. Es fängt an, sich automatisch für blossen Gedanken und Taten schuldig zu fühlen, auch wenn niemand davon weiss. Das ist ein Grundstein für die Entwicklung einer individuellen Moralität. Dabei soll diese Entwicklung nicht zu sehr von Erwachsenen überlastet werden, da sich dies auf den Geist und die Moral des Kindes negativ auswirken kann (S.94).

Das Gewissen eines Kindes kann laut Erikson (1959/1966) bei kompletter Abschnürung aller Triebe durch Verbote starr, primitiv und grausam werden. Ebenso gibt es Kinder, die eine tiefe Wut entwickeln, wenn sie entdecken, dass die Eltern selbst nicht nach den strengen Gewissenspflichten leben, die sie dem Kind mitgeben. Das ist einer der schwersten Lebenskonflikte: der Hass auf die Eltern, wenn sie dabei beobachtet werden, wie sie Gebote überschreiten, die sie dem Kind mitgegeben haben. Die

Ungleichheit zwischen Erwachsenem und Kind darf nicht einfach ausgebeutet werden, da es sonst bei dem Kind zu dem Gefühl kommen könnte, es gehe in der Welt nicht um Richtig oder Falsch, sondern nur um Willkür und Macht (S.95).

5. Stufe Identität vs. Identitätsdiffusion

Erikson (1959/1966) beschreibt die Adoleszenz als *psychosoziales Moratorium*, während dem der Mensch durch freies Rollen-Experimentieren sich in einem der gesellschaftlichen Sektoren seinen Platz sucht, der fest umrissen und wie für ihn gemacht ist (S.137). In diesem *Moratorium* befinden sich die in dieser Arbeit behandelten Jugendlichen.

Gemäss Erikson (1959/1966) beginnt nun die Pubertät. Während dieser werden alle Identifizierungen und Sicherheiten auf die man sich früher verlassen konnte, erneut in Frage gestellt werden. Dies passiert aufgrund des nun raschen Körperwachstums und der komplett neuen Eigenschaft der physischen Geschlechtsreife. Die Jugendlichen sind in erster Linie damit beschäftigt, die eigene soziale Rolle zu festigen. Sie sind teilweise obsessiv darum bemüht, herauszufinden, wie sie im Vergleich zum eigenen Selbstgefühl in den Augen anderer erscheinen. Es gibt Jugendliche, die auf der Suche nach einem neuen Gefühl von Dauer und Identität die früheren Kämpfe noch einmal kämpfen müssen. (S.106).

Laut Flammer (2009) hat jede der vorhergehenden Stufen unterschiedliche Elemente geliefert, die nun verschweisst werden müssen: Vertrauen, Autonomie, Initiative und Fleiss. Die Jugendlichen probieren unterschiedliche Identitäten aus und nutzen dazu vor allem die neuen sozialen Felder und Rollen, wie zum Beispiel Verliebtheit, Anschluss an Jugendgruppen, politische Tätigkeiten, Auseinandersetzung mit der Demokratie, Anschluss an Führer, Einübung der Treue, Berufsentscheidung, Tagebuchaufzeichnungen, dichterische Versuche etc. (S.100).

Erikson (1959/1966) weist darauf hin, dass die blosses Summierung der Kindheitsidentifikationen nie zu einer funktionstüchtigen Persönlichkeit führt. Die am Ende der Adoleszenz entstandene Identität ist jeder einzelnen Identifikation mit Beziehungspersonen der Vergangenheit übergeordnet. Sie schliesst zwar alle Kindheitsidentifikationen mit ein, aber verändert sie auch und macht sie zu einem einzigartigen und einigermaßen zusammenhängenden Ganzen. Die Identitätsbildung beginnt dort, wo die Brauchbarkeit der Identifikation endet. Sie entsteht dadurch, dass die Kindheitsidentifikationen teils aufgegeben, teils einander angeglichen und mit einer neuen Konfiguration absorbiert werden, was wiederum von dem Prozess abhängt, durch den eine Gesellschaft, oft mittels Untergesellschaften, den jungen Menschen identifiziert, indem sie ihn als jemanden annimmt und anerkennt, der so werden musste, wie er ist. Die Gemeinschaft ihrerseits fühlt sich durch das Individuum anerkannt, wenn es Wert auf ihre Anerkennung legt (S.140).

Eriksons Identitätsverständnis

Nach Flammer (2009) hat Erikson viel von Freud übernommen. Wie bei Freud kommen in seinem Konzept das **Ich** und das **Es** vor, im Gegensatz zu Freud jedoch, bei dem alles vom **Es** ausgeht, steht bei Erikson das **Ich** im Zentrum. Dieses sucht spontan die Erfahrung und ist nicht in erster Linie defensiv tätig (S.103).

Zusammenfassend erläutert Erikson (1959/1966) sei der Prozess der Identitätsentwicklung genetisch gesehen eine sich entfaltende Konfiguration, die im Laufe der Kindheit durch sukzessive Ich-Synthesen und Umkristallisierungen allmählich aufgebaut werde. Eine Konfiguration, die nacheinander die konstitutionellen Anlagen, die Eigentümlichkeiten der libidinösen Bedürfnisse, bevorzugte Fähigkeiten, bedeutsame Identifikationen, wirkungsvolle Abwehrmechanismen, erfolgreiche Sublimierungen und sich verwirklichende Rollen integriere (S.144).

Die Adoleszenz, betont Erikson (1955/1966) sei zwar das Stadium einer sichtbaren Identitätskrise, das bedeute aber nicht, dass die Identitätsentwicklung mit der Adoleszenz beginne oder ende. Die Identitätsbildung sei eine lebenslange Entwicklung, die sowohl für das Individuum als auch seine Umgebung weitgehend unbewusst verlaufe (S.40-141).

Laut Peter Conzen (2010) finden sich in Eriksons Werk verstreut ganze 17 Umschreibungsversuche zum Identitätsbegriff. Identität kann dabei nicht als ein zu erreichender Zustand betrachtet werden. Eine abgeschlossene Identität kann es niemals ganz geben, da sich das menschliche Seelenleben im ständigen Fluss befindet. Trotzdem verändern sich manche Persönlichkeitseigenschaften nicht oder so langsam, dass sie auch im Wechsel der Zeit als gleichbleibend erkennbar und wiedererkennbar sein können (S.22). Nachfolgend werden die Grundaspekte von Eriksons Identitätsbegriff nach Peter Conzen dargestellt

Die persönliche Identität: Die nach aussen sichtbare, unverwechselbare Gestalt eines Individuums, die Summe seiner charakteristischen Merkmale. Interessen, Begabungen und soziale Rollen, die das Individuum in einem ihm typischen Wesen vereinigt hat, das sowohl das Individuum selbst ist und gleichzeitig auch fest in der Tradition seiner Gemeinschaft verwurzelt ist (Conzen, 2010, S.22).

Ich-Identität: Gemäss Conzen (2010) spricht Erikson von der Ich-Identität meist im Sinne eines subjektiven Empfindens. Die Ich-bin-Ich-Erfahrung, das Gefühl eine zusammenhängende, abgegrenzte Persönlichkeit und im Besitz eigener körperlicher und geistiger Kräfte sowie aktiv und entscheidungsfähig zu sein (S.22).

Eriksons Identitätsbegriff schwankt dabei zwischen einem Prozess, der gelebt und erlebt wird, und einem Bild, das wir immer wieder aus diesem Prozess herausgreifen, um uns über uns selbst zu vergewissern. Dabei spricht Erikson weniger von einem Grundcharakter, sondern von einem Gefühl der Identität. In Eriksons Beschreibungen dieses Gefühls tauchen immer wieder drei Grundkonstitutionen auf:

- *Gleichheit*
- *Kontinuität*
- *Soziale Wechselseitigkeit*

Eine seiner bekanntesten Definitionen von Identität sagt aus, dass es sich bei Identität um das gesammelte Vertrauen darauf handelt, dass die Einheitlichkeit und Kontinuität, die man in den Augen anderer hat, der Fähigkeit entspricht, eine innere Einheitlichkeit und Kontinuität aufrechtzuerhalten (Conzen, 2010, S.23).

Laut Müller (2010) sind die Begriffe *Kontinuität* und *Reziprozität* zwei wesentliche, wiederkehrende Elemente in Eriksons Identitätsbegriff. Kontinuität meint das sichere Gefühl der Gleichheit der wesentlichen Merkmale der eigenen Person. Die Reziprozität bedeutet die wechselseitige Anerkennung und Herausbildung der Identität in der sozialen Interaktion (S.31-32).

Ein gesundes Identitätsgefühl ist für Erikson gemäss Conzen (2010) das Empfinden, Herr seines Körpers zu sein, sich auf dem rechten Weg zu befinden sowie die innere Gewissheit, dass man sich der Anerkennung derer, auf die es ankommt, sicher ist. Identität ist für Erikson auch immer ein psychosozialer Mischbegriff, das Gefühl des Selbst innerhalb einer sozialen Realität (Conzen, 2010, S. 24-28).

Die Gruppenidentität: Jedes Individuum entwickelt sich von früh auf in unterschiedliche Gruppenidentitäten hinein. In diese spielt die geographische Umgebung, die Geschichte, Lebensform, Sprache und Weltauffassung einer Familie, einer sozialen Schicht, eines Volkes und einer Kulturgemeinschaft. Die individuelle und die kollektive Identitätsfindung verschmelzen zu einem grossen Organisationsprozess, der zum einen im Kern des Individuums lokalisiert ist, zum anderen aber auch im Kern seiner gemeinschaftlichen Kultur. Dieser Verschmelzungsprozess begründet faktisch die Identität dieser beiden Identitäten (Conzen, 2010, S.28-29).

Wie Anke Langner (2008) beschreibt, liegt der Mittelpunkt von Eriksons Identitätstheorie auf den Prozessen, die im Inneren eines Individuums ablaufen. Sie kritisiert, dass Erikson die sozialen Strukturen und den Einfluss von sozialen Kategorien vernachlässigt habe und das Gelingen der Identitätsbildung nach Erikson an der männlichen Mittelschicht orientiert sei. Dies bedinge bei Frauen und Menschen mit Beeinträchtigungen das zwangsläufige Misslingen einer gesunden Identitätsentwicklung (S. 23-25).

Zusammenfassend kann dennoch gesagt werden, dass Identität durch verschiedene Persönlichkeitsaspekte konstituiert wird und sich im Leben andauernd verändert. Die Grundsteine für ihre Entwicklung werden in der Kindheit angelegt, sowohl durch innere als auch äussere Faktoren. Bei den äusseren Faktoren spielt die soziale Umgebung eine prägende Rolle, die in den beschriebenen Theorien zu kurz zu kommen scheint. Deswegen werden die äusseren Faktoren im kommenden Kapitel genauer beleuchtet.

2.2 Der soziologische Zugang zum Identitätsbegriff

Gemäss Müller (2011) begann das soziologische Interesse am Identitätsbegriff im Pragmatismus. In William James' Werk findet sich die Unterscheidung zwischen *I* und *me*, womit er schon 1890 ein **soziales Selbst** beschreibt. Die von ihm verwendeten Begriffe wurden anschliessend von George Herbert Mead weiterverwendet. Mead wird oft als Begründer des Symbolischen Interaktionismus beschrieben. Der Symbolische Interaktionismus erhielt aber erst durch seinen Schüler Herbert Blumer (1900-1987) seinen Namen (S.65). Die Idee von verschiedenen Seiten des Selbst wurde in späterer Folge auch von Erving Goffman aufgegriffen, wobei dieser wiederum von der Anthroposophie beeinflusst wurde [siehe Abbildung 3] (S.26-27). In den nachfolgenden Kapiteln wird der interaktionistische und somit soziologische Zugang zum Identitätsbegriff anhand dem Identitätsverständnis von Erving Goffman und Hans-Peter-Frey sowie ihren Beiträgen zur Stigma-Identitäts-These dargestellt, deren Grundannahme gemäss Cloerkes (1997) besagt, dass stigmatisierende Zuschreibungen zwangsläufig zu einer massiven Gefährdung bzw. Veränderung der Identität stigmatisierter Menschen führen (S.151).

2.2.1 Erving Goffmans Stigma-Theorie

In seinem 1959 erschienenen Buch *The presentation of self in everyday life* geht Erving Goffman (1929-1982) von der Hypothese aus, dass das Individuum, wenn es sich anderen präsentiert, daran interessiert ist, den Eindruck, den sie von ihm haben, zu kontrollieren (Heinz Abels, 2010, S.323). Gemäss Abels (2010) geht es Goffman zum einen um die «Interaktion» und zum anderen um die «Identität» (S.324-325). Für Erving Goffman ist die Welt eine grosse Bühne, auf der jeder seine Rollen spielt und sich präsentiert. Er beobachtet das Normale und Alltägliche aus der Perspektive eines Fremden. Goffman unterscheidet zwischen einer **sozialen** und einer **persönlichen Identität** und stellt diese in Anlehnung an Erikson einer **Ich-Identität** gegenüber, die nur subjektiv von Individuum selbst erfahren werden kann (Müller, 2011, S.38).

Die **soziale Identität** beschreibt Goffman (1963/1972) als die Kategorie derjenigen Eigenschaften, die das Individuum in Bezug auf sein Gegenüber antizipiert. Goffman spricht bewusst nicht von einem sozialen Status, da auch persönliche Charaktereigenschaften und nicht nur die strukturellen Merkmale wie der Beruf in diese Antizipation miteinflussen. Solche Antizipationen werden unbewusst zu normativen Erwartungen, die typischerweise erst dann bewusstwerden, wenn die akute Frage auftaucht, ob

diese Erwartungen erfüllt wurden oder nicht. Diese *im Effekt* gestellten Forderungen und der Charakter, den das eine Individuum dem anderen zuschreibt, nennt Goffman die **virtuale soziale Identität**. Die Kategorie und die Attribute, die einem Individuum im Gegensatz dazu tatsächlich bewiesen werden konnten, benennt Goffman als die **aktuale soziale Identität** (S.10).

Zu der persönlichen Identität zählt gemäss Goffman (1963/1972) die einzigartige Kombination von Daten der Lebensgeschichte, sogenannte *Identitätsaufhänger*, an denen weitere Eigenschaften festgestellt werden könnten (S.74). In Anlehnung an Erikson spricht Goffman (1963/1972) zudem von der **Ich-Identität**. Diese beschreibt das subjektive Empfinden der eigenen Situation, der eigenen Kontinuität und Eigenart. Anders ausgedrückt, umfasst die Ich-Identität das, was das Individuum allmählich als Resultat seiner sozialen Erfahrungen erwirbt (S.132).

Wie Goffman (1963/1972) erläutert, sind **soziale** und **persönliche Identität** zuallererst Teil der Interessen und Definitionen anderer Personen, die sie hinsichtlich des Individuums, dessen Identität in Frage steht konstruieren. Im Falle der persönlichen Identität können diese Anteilnahmen und Definitionen sogar entstehen, bevor es geboren wurde, und fort dauern, nachdem es verstorben ist. Die **Ich-Identität** auf der anderen Seite ist zuallererst eine reflexive Angelegenheit, die von dem Individuum empfunden werden muss, dessen Identität zur Diskussion steht. Natürlich konstruiert das Individuum sein Bild von sich aus denselben Materialien, aus denen andere zunächst seine soziale und persönliche Identifizierung konstruieren, es besitzt aber eine bedeutende Freiheit hinsichtlich dessen, was es gestaltet (S.132-133).

Abels (2010) führt aus, dass die Identität eines Individuums zu einem erheblichen Teil von den Zuschreibungen seiner Mitmenschen bedingt ist. Mit diesem Prozess der Definition von aussen und der Reaktionen des Individuums auf Definitionen, die ihm nicht zusagen, setzt sich Goffman vertieft auseinander (S.354). Dabei ist Goffman gemäss Abels (2010) ein typischer Vertreter des Definitionsansatzes. Die Grundannahme dieses Ansatzes besteht darin, dass Identitäten von Personen sowie soziale Situationen, also allen handlungsrelevanten *Realitäten* nicht identifiziert, sondern definiert oder konstruiert und auch nicht erkannt, sondern gesetzt werden. Es sind also die äusseren Erwartungshaltungen, die definieren, wer der Andere ist und wie er sich verhalten soll. Grundsätzlich passen diese Erwartungen und das Bild, das ein Individuum von sich selbst hat, überein. Liegen diese Definitionen auseinander und haben die Handelnden ein Interesse am Fortgang der Interaktion, kommt es zu Korrekturen und Anpassungen (Abels, 2010, S.356-357). Goffmans Ausgangssituation sieht dabei folgendermassen aus: Wenn man einer fremden Person begegnet, vergleicht man diese mit einem Menschen, den man unter den gegebenen Umständen normalerweise erwarten würde. Weist dieser ein auffälliges Merkmal auf,

wird geprüft, ob dieses gemäss den eigenen Annahmen positiv oder negativ ist. Kommt man dabei auf ein negatives Ergebnis, tendiert man dazu zu glauben, dass dem Anderen etwas fehlt oder dass er minderwertig ist. Ein solches, schädliches Merkmal nennt Goffman Stigma (Abels, 2010, S.358).

Gemäss Langner (2009) laufen über die soziale Identität zudem Zuschreibungen von institutionell definierten Personenkategorien, wie auch die Identifizierung eines Stigmas. Das Managen von Stigma-Prozessen ist in einer Gesellschaft, in der Identitätsnormen bestehen, Teil der alltäglichen Interaktionen, deren Effekt Identität ist (S.22).

Goffman (1963/1972) beschreibt ein Stigma in Bezug auf eine Eigenschaft, die zutiefst diskreditierend ist. Dabei muss beachtet werden, dass es sich dabei um einen relativen Begriff handelt, der nicht einfach auf Eigenschaften angewendet kann, da ein und dieselbe Eigenschaft den einen Menschen stigmatisieren kann, während sie bei einem anderen seine Normalität unterstreicht (S.11). Ein und dieselbe Eigenschaft bzw. ein und dasselbe Merkmal wird in bestimmten Situationen also erwartet oder positiv gewertet, während es in einer anderen Interaktion zu Stigmatisierungen führt. Als Beispiel könnte man in diesem Kontext beispielsweise eine extreme politische Gesinnung nennen, aufgrund derer man in der einen Gemeinschaft gefeiert und in einer anderen ausgeschlossen wird. Gemäss Abels (2010) schafft ein solches Stigma eine besondere Diskrepanz zwischen **virtueller** und **aktueller sozialer Identität** (S.358).

Das Stigma kann zu einem *Identitätsaufhänger* werden. Das bedeutet, der Makel ist in der Spiegelung tatsächlicher oder erwarteter Reaktionen der anderen so gravierend, dass er die gesamte soziale Identität definiert. Dabei geht es auch um Definitionsmacht, also die Macht, etwas als Makel zu definieren und einem anderen zuzuschreiben, und um die Gegenmacht, den sozialen Teil der Identität aus eigenem Recht zu definieren. Dabei werden die Stigmatisierten dazu gezwungen, sowohl mit den Zuschreibungen der anderen umzugehen sowie es den anderen leicht zu machen, mit ihnen selbst umzugehen (Abels, 2010, S.360).

Abels (2010) führt aus, dass, wenn die Individuen, die aufgrund eines Stigmas als *beschädigt* diskreditiert werden und sie dieses nicht einfach als ein *soziales Schicksal* hinnehmen, sondern eine soziale Identität nach eigener Vorstellung erreichen wollen, sie an der Vermittlung zwischen dem Selbstbild und dem sozialen Bild, das die anderen zurückwerfen, arbeiten müssen. Diese Anstrengung bezeichnet Goffman als Stigma-Management (S.361).

2.2.2 Die Stigma-Identitäts-These nach Hans-Peter Frey

Cloerkes (1997) bemängelt Goffmans Identitätskonzept dahingehend, dass der Innenaspekt nicht erfasst werde und offenbleibe, wie die Probleme bearbeitet werden und wie es zu einer bestimmten Ich-Identität komme. Genau da setze Hans-Peter Freys Modell (1943-2007) an, das nachfolgend beleuchtet wird (S. 160).

Gemäss Hans-Peter Frey (1983) ist der Identitätsbegriff innerhalb des soziologischen Diskurses zur Stigma-Identitäts-These bei weitem nicht eindeutig, er lässt sich aber mindestens drei verschiedenen Bedeutungskategorien zuordnen (S. 15):

Kategorie A: Identität als Ergebnis externer Typisierungs- und Zuschreibungsprozesse. Identität wird im öffentlichen Raum durch die soziale Umwelt festgelegt. Identität als «Identifizierung» einer Person durch andere (öffentliche Identität) (ebd.).

Kategorie B: Identität als Ergebnis interner Typisierungs- und Zuschreibungsprozesse.

Eine Person «identifiziert» sich selbst bspw. als Lehrer, Spassmacher etc. (ebd.).

Kategorie C: Identität als spezifische Integrationsleistung.

Betrifft Personen, bei denen divergierende Elemente externer und/oder interner Zuschreibungen aufgelöst oder ausbalanciert werden müssen. Es können sowohl interne (kognitiv-affektive) Prozesse der Informationsverarbeitung als auch externe (expressive) Handlungsstrategien sein (ebd.).

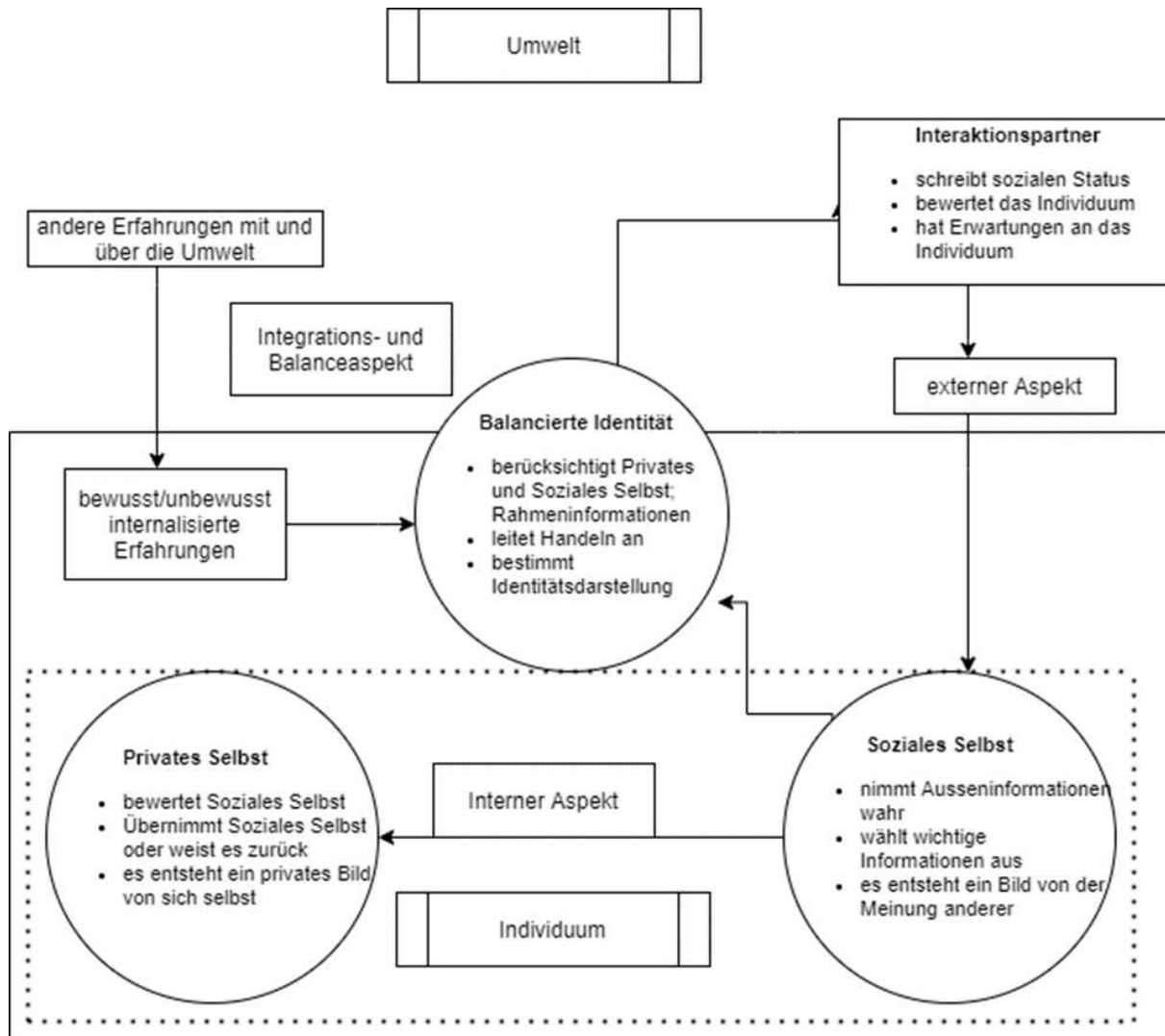


Abbildung 4: Interaktionsmodell zum Identitätskonzept von Frey (eigene Darstellung auf Grundlage von Cloerkes, 1997, S.163)

Cloerkes (1997) beschreibt die von Frey dargestellten Kategorien als «Aspekte» und ordnet diese in den externen Aspekt, den internen Aspekt und den Integrations- und Balanceaspekt ein [siehe Abbildung 4]. Er beschreibt sie nach Hans-Peter Frey zusammenfassend folgendermassen:

Externer Aspekt (Kategorie A): Dieser Aspekt, der die soziale und persönliche Identifizierung durch andere umfasst, entspricht weitgehend der von Goffman beschriebenen **sozialen** und **persönlichen Identität**. Dazu gehören sämtliche Erfahrungen und Informationen eines Individuums über seine sachliche und personale Umwelt. Das Hauptaugenmerk in einem interaktionistischen Modell gilt jedoch dem Interaktionspartner, der die soziale und persönliche Identität zuschreibt und spezifische Erwartungen hat (S. 160-162).

Interner Aspekt (Kategorie B): Dabei handelt es sich um einen reflexiven Prozess, der der von Erikson formulierten **Ich-Identität** entspricht. Frey unterscheidet dabei zwei Ebenen: das **soziale Selbst** und das **private Selbst** (Cloerkes, 1997, S. 160-162).

Das soziale Selbst: umfasst die interne Ebene der Selbsterfahrung, auf der die Person sich aus der Perspektive ihrer Umwelt definiert. Es geht um die Frage, wie die anderen das Individuum sehen, und wie das Individuum diese vermuteten Fremdbilder von sich selbst wahrnimmt (ebd.).

Das private Selbst: beinhaltet die Selbstinterpretation auf der eigenen privaten Ebene. Es geht um die Frage «*Wie sehe ich mich selbst*». Die Antwort findet sich in den internen Selbsterfahrungen, die ein Individuum als bewährtes Wissen über sich selbst als Teil der eigenen Biografie anerkannt hat. Es bewertet das **soziale Selbst**, übernimmt Inhalte dessen oder weist sie zurück. So entsteht ein privates Bild von sich selbst, also ein Selbstbild (ebd.).

Der Integrations- und Balanceaspekt (Kategorie C): Frey schlägt vor, den Begriff *Identität* nur auf diesen dritten Aspekt anzuwenden und den internen Aspekt mit *Selbst* zu beschreiben. Der Integrations- und Balanceaspekt integriert **privates** und **soziales Selbst**, berücksichtigt aber auch andere Rahmeninformationen, leitet das Handeln an und bestimmt die Identitätsdarstellung. Auf dieser Basis findet die Präsentation der Identität nach aussen hin statt. Diese Selbstdarstellung eines Individuums kann durchaus vom privaten Selbst abweichen (ebd.).

Bewältigung von Identitätsproblemen nach Cloerkes auf der Grundlage von Frey

Gemäss Cloerkes (1997) bemüht sich das Individuum mit der Integrations- und Balanceleistung um die Sicherstellung von Kontinuität, Konsistenz und positiver Selbsterfahrung, die wiederum auf der Aktivierung von Identitätsstrategien basiert (S.164).

Kontinuität: In Bezug auf Erikson formuliert Frey, dass Identität des Selbst vorliegt, wenn das Individuum sein **privates** und sein **soziales Selbst** als zeitlich gleichbleibend erfährt.

«Menschen streben danach, ihr einmal etabliertes Selbst zu erhalten» (Cloerkes 1997, S.165).

Konsistenz: Die Kontinuität erfasst gemäss Cloerkes (1997) zeitliche Variationen. Die Konsistenz wiederum bezieht sich auf die Teilnahme an mehreren Interaktionssystemen im gleichen Zeitraum.

«Menschen streben nach einem Ausgleich zwischen widersprüchlichen Anforderungen von aussen und dem etablierten **privaten Selbst**» (Cloerkes, 1997, S.165).

Eine völlig konsistente Identität ist aber kaum zu erreichen. Möglich ist es dennoch, dass ein Individuum die Balance zwischen den unterschiedlichen Anforderungen erreicht. Das geht aber nur, wenn es einigermaßen verlässlich weiss, was es selbst will und wie es sich selbst sieht. Wobei angenehme Inkongruenzen kein besonderes Problem darstellen, da eine Anpassung an eine positive Information nicht belastend ist (Cloerkes, 1997, S. 165).

Positive Selbsterfahrung: Kontinuität und Konsistenz betreffen nur die Behandlung von Umweltinformationen im Hinblick auf Bestätigung und Nichtbestätigung. Das Individuum unterscheidet aber auch zwischen angenehmen und unangenehmen Informationen (Cloerkes, 1997, S.166).

«Menschen bemühen sich, positive Selbsterfahrungen zu maximieren und negative Selbsterfahrungen zu minimieren» (Cloerkes, 1997, S.166).

Identitätsstrategien

Im Falle von unangenehmen Inkongruenzen stehen dem Individuum nach Cloerkes (1997) unterschiedliche Identitätsstrategien zur Verfügung. Diese können sowohl auf der kognitiven Ebene als auch auf der Handlungsebene vollzogen werden (S.166-167).

Kognitive Ebene: Hier besteht die Möglichkeit die neuen unangenehmen Informationen nur selektiv oder verzerrt wahrzunehmen. Sie können heruntergespielt, übersehen oder entwertet werden, indem positive Informationen höher bewertet werden. So wird eine Veränderung des **soziale Selbst** vermieden (ebd.)

Handlungsebene: Das Individuum hat die Möglichkeit, das Bild, das die Umwelt von ihm hat, durch entsprechende Handlungen und Argumente zu korrigieren. Es kann unter anderem die Glaubwürdigkeit der Kritiker in Frage stellen, andere Qualitäten stärker betonen, Mängel durch besondere Leistungen kompensieren oder Entschuldigungen für diese bieten. Zudem kann es seine Abweichung bagatelisieren oder völlig leugnen. Ausserdem können unangenehme Interaktionen abgebrochen und/oder nach anderen Bezugspersonen gesucht werden (ebd.).

Cloerkes (1997) erläutert zudem, dass situative Erfahrungen sowie die Einflüsse und Rückmeldungen, die ein Mensch durch den sozialen Spiegel erfährt, ebenso wie die individuellen Auseinandersetzungen mit diesen Rückmeldungen identitätsrelevant sind und formuliert dazu drei sich wechselseitig bedingende und auszubalancierende Komponenten (S.177-S.178).

Identität...			
Hat drei Komponenten, die miteinander in Beziehung stehen, sich wechselseitig bedingen und von jedem Subjekt trianguliert und ausbalanciert werden müssen.	Entsteht aus situativer Erfahrung:	Situative Erfahrungen werden transsituativ generalisiert: Über die Zeit (Kontinuität) Über Lebensbereiche (Konsistenz)	
	Kognitive Komponente (Wissen)	Selbstwahrnehmung	Selbstkonzept
	Affektive Komponente (Gefühle)	Selbstbewertung	Selbstwertgefühl
Konative Komponente (Handlungen)	Personale Kontrolle	Kontrollüberzeugung	

Tabelle 3: Identität als kognitive, affektive, konative Generalisierung situativer Erfahrungen (leicht modifiziert nach Cloerkes, 1997, S.178)

Identitätsrelevant sind dabei alle situativen Erfahrungen, die dem jeweiligen Individuum wichtig und bedeutsam erscheinen, die es persönlich betroffen machen oder es beschäftigen. Zudem wichtig sind die Einflüsse und Rückmeldungen, die ein Mensch durch die Spiegelung seiner eigenen Handlungen und seines So-Seins in den Reaktionen und Aktionen seiner Mitmenschen erfährt sowie die eigene Auseinandersetzung mit diesen Reaktionen (Cloerkes, 1997, S.177).

Abschliessend fasst Cloerkes (1997) zusammen, dass gemäss Freys Modell unangenehme, neue Informationen (z.B aufgrund von Stigmatisierungen) ein angenehmes Selbst bedrohen, auf diese Bedrohungen auf viele verschiedene Weisen reagiert werden kann und dass aufgrund der offenen Identitätspräsentation nach aussen kein direkter Schluss auf das eigentliche Selbst gezogen werden darf. Zudem betont er, dass Stigmatisierungsfolgen weder zwangsläufig noch einheitlich sind und im jeweiligen Fall empirisch ermittelt werden müssen (S.169).

Zusammenfassend kann nach Langner (2009) gesagt werden, das aus der interaktionistischen Perspektive Interaktionen als das Medium betrachtet wird, in dem Identitäten entstehen und ausgehandelt werden. Interaktionen bestimmen sowohl den Bedingungsrahmen, in dem die Identitätsarbeit geleistet werden muss, und sind zugleich auch der Ausgangspunkt jeder Identitätsarbeit. Identität wird als Moment von sozialen Strukturen verstanden, die unter anderem von Normalisierungs- und Stigmatisierungsprozessen geprägt sind, die das Individuum managen muss (S.21).

Der *Andere* definiert die Identität auf ganz unterschiedliche Weise, da er sowohl implizite als auch explizite Rollenerwartungen in die Interaktion mitbringt. Das wiederum zwingt das Individuum dazu, diese Rolle anzunehmen oder abzuwehren. Dafür muss es in der Lage sein, sich selbst und im Verhalten einer anderen Person zu reflektieren. Das Individuum muss während einer Interaktion die beteiligten Rollen in Bezug auf seine eigene Person, auf die Haltung des Interaktionspartners und gegenüber der eigenen Person mittels einer Abstraktion zu einem Ganzen organisieren. Über die Interaktion entwickelt das Individuum ein Bewusstsein von sich selbst, da es sowohl die eigenen Absichten als auch die möglichen Reaktionen auf sein Handeln reflektieren muss, um sich in einer Interaktion zu präsentieren

und handeln zu können. Durch diese Reflexion erzeugt sich das Individuum selbst als Objekt innerhalb seiner Wahrnehmung, da es sich beim Handeln zuschaut. (Langner, 2009, S.21).

2.3 Beantwortung der Fragestellung und Fazit

Auf der Grundlage der in den vorherigen Abschnitten erläuterten Theorien wird nun die folgende Frage zusammenfassend beantwortet.

Wie entwickelt sich die Identität eines Menschen und welche Herausforderungen stellen sich in der Adoleszenz hinsichtlich der Ich-Identität?

Die vorhergegangenen Unterkapitel sollen verdeutlichen, dass die Auseinandersetzung mit dem Begriff „Identität“ ein scheinbar endloses Unterfangen werden kann. Wie Müller (2011) anmerkte, konnte auch die sehr umfangreiche wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Begriff der Identität innerhalb ihrer unterschiedlichen Disziplinen, diesen nicht vollständig klären. Im Gegenteil, der Versuch, ihn zu klären, führte teilweise sogar dazu, ihn noch mehr zu verschleiern (S.362). Trotzdem ergeben sich folgende Kernelemente, die den Begriff der Identität charakterisieren, und für die vorliegende Forschungsarbeit von Bedeutung sind und nachfolgend als gegeben betrachtet werden.

Kernelemente:

- Die Identität besteht aus unterschiedlichen Faktoren.
- Nur über andere kann Identität entstehen.
- Das Seelenleben hat sowohl bewusste, unbewusste als auch vorbewusste Teile.
- Der Prozess der Identitätsentwicklung beginnt ab Geburt.
- Die Identität entwickelt sich innerhalb des gesamten Lebens eines Individuums weiter, es gibt aber Teilaspekte, die als relativ konstant erachtet werden können.
- Innerhalb der Jugendphase setzt sich ein Individuum verstärkt mit dem Thema Identität auseinander und wird dabei durch alle seine vorher gemachten Erfahrungen geprägt. Das vorhandene Konzept wird hinsichtlich seiner Tauglichkeit überprüft und angepasst, Normen und Werte werden kritisch hinterfragt.
- Die Identitätsentwicklung wird stark beeinflusst durch die Gesellschaft und die Epoche in der ein Individuum aufwächst.
- Es gibt positive und negative Identitätskonzepte
- Stigmatisierungen können zu einer Gefährdung bzw. Veränderung der Identität stigmatisierter Menschen werden. Sie müssen aber nicht.
- Der Stigma Begriff ist relativ und kann nicht mit einem Absolutheitsanspruch angewandt werden.

Nachfolgend wird die in dieser Arbeit verwendete Definition von Identität anhand einer Darstellung, nach dem Identitätsverständnis von Frey, nochmals erläutert. Einzig der Begriff der **Ich-Identität** wird in Anlehnung an Erikson zusätzlich verwendet und bezeichnet innerhalb dieser Forschungsarbeit eine gut ausbalancierte Identität, das Gefühl des Sich-selbst-Seins eines Individuums und somit eine positive, gelungene Identität.

Die Entstehung der Identität und der Umgang mit Zuschreibungen

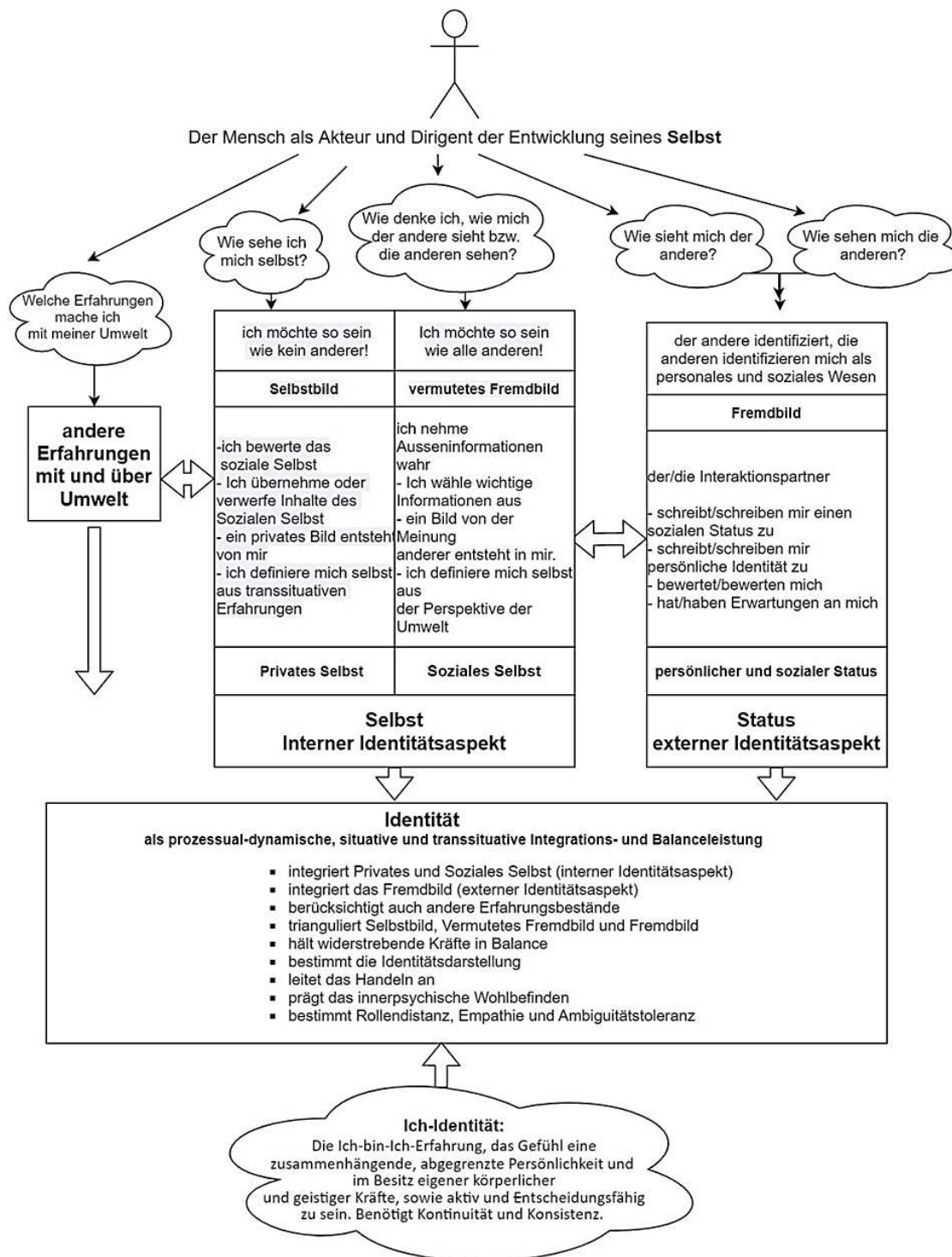


Abbildung 5: Identitätsaspekte (Eigene Darstellung, leicht modifiziert nach Cloerkes, 1997, S.179)

3 Identitätsentwicklung bei Jugendlichen mit leichten kognitiven Beeinträchtigungen im stationären Setting

Ein anthropologischer Grundsatz besagt: «Der Mensch wird zum Menschen durch den Menschen» (Barbara Senckel, 2015, S: 153).

Wie im vorhergehenden Kapitel erläutert, braucht der Mensch zur Entwicklung seiner Identität eine soziale Umwelt, die zwischenmenschliche Beziehungen anbietet und ermöglicht. Im Rahmen dieser qualitativen Forschungsarbeit liegt der Fokus auf Jugendlichen mit einer leichten kognitiven Beeinträchtigung, die in einem (teil-)stationären Heimkontext leben.

In diesem Sinne setzt sich das folgende Kapitel theoretisch mit den zentralen Begriffen *kognitive Beeinträchtigung*, *Adoleszenz* und *stationäres Setting* auseinander. Diese Begriffe werden in ihrer Definition, wie sie innerhalb dieser Forschungsarbeit verwendet werden, eingeführt, und die spezifischen Aspekte dieser Thematiken erläutert. Dies beinhaltet zum einen die theoretische Auseinandersetzung mit den Herausforderungen, welche die Adoleszenz an die Jugendlichen der Zielgruppe stellt, sowie den handlungsleitenden sozialpädagogischen Konzepten der Institutionen, welche in dieser Arbeit untersucht wurden.

3.1 Die leichte kognitive Beeinträchtigung

Gemäss Insieme (ohne Datum) bedingt eine geistige *Behinderung* eine Beeinträchtigung im kognitiven Bereich. Diese betrifft beispielsweise die Fähigkeit zu lernen, zu planen und zu argumentieren. Solche Einschränkungen erschweren unter anderem die Fähigkeit «eine Situation zu analysieren, etwas zu verallgemeinern oder vorauszuschauen» (Insieme, ohne Datum).

Eine Diagnose kann keine relevante Aussage betreffend der zukünftigen Entwicklung der Person geben. Jedoch verläuft die Entwicklung von Menschen mit Beeinträchtigungen im Bereich der kognitiven Fähigkeiten tendenziell langsamer als bei Menschen ohne Beeinträchtigungen (ebd.).

Barbara Fornefeld (2013) verweist auf die Meinung der American Association of Mental Retardation in Bezug auf die Unmöglichkeit einer «klaren und umfassenden Definition von geistiger Behinderung» (S. 59). Eine geistige Beeinträchtigung ist sehr individuell, da etliche Bedingungsfaktoren auf dieselben Grundvoraussetzungen eine starke Variation von Entwicklungsverläufen bedingen können (ebd.).

Fornefeld (2013) erwähnt neben der Schwierigkeit der Begrifflichkeiten und den verschiedenen Bedingungsfaktoren auch die Herausforderungen, die sich durch die verschiedenen involvierten Professionen ergeben (S. 60).

Jede Profession, die sich mit geistiger Beeinträchtigung befasst, besitzt eine eigene Sichtweise, einen eigenen Zugang und ein eigenes Verständnis von geistiger Beeinträchtigung. Zum Behinderungsbegriff werden verschiedene Theorien, welche eine Definition vermitteln sollen, genutzt (Fornefeld, 2013, S. 62).

Alfred Sander (1990) betrachtet eine Behinderung als Wechselwirkung von sozialen bzw. ökologischen Anforderungen und individuellen Beeinträchtigungen, denen ein Individuum nicht genügen kann und dadurch nicht integriert werden kann (Fornefeld, 2013, S. 62).

Neben diesem systemtheoretischen Zugang legt auch der interaktionstheoretische Zugang den Fokus auf die soziale Umwelt. Wie Wolfgang Jantzen (1992) erläutert, existiert Behinderung erst, wenn die Merkmalsausprägungen eines Individuums nicht den gesellschaftlichen Vorstellungen bezüglich individueller und sozialer Fähigkeiten entsprechen (Fornefeld, 2013, S. 62-63).

Soziale Interaktion und Kommunikation sind somit Bedingungen, damit die Individuen sich ihrer Beeinträchtigung bewusst werden. Dieser Ansatz findet sich auch bei Goffman, der ein Stigma als eine Eigenschaft beschreibt, die aufgrund der Abweichung von der gesellschaftlichen Norm zur Ausgrenzung durch die nicht betroffene Mehrheit führt. Das Stigma ist somit als Reaktion der Gesellschaft auf Menschen mit besonderen Eigenschaften zu betrachten [siehe Kapitel 2.2.1].

3.1.1 Begriffsbestimmung

Der Begriff der *geistigen Behinderung* wird seit den 1990er Jahren in Fachkreisen und den Kreisen der direkt betroffenen Menschen in Bezug auf seine Konnotationen und alternative Termini diskutiert (Wolfram Kulig, Georg Theunissen & Ernst Wüllenweber, 2006, S. 117). Er wurde im Laufe der Zeit durch verschiedene beschreibende und normative Ansichten erweitert und steht durch diese weiteren Ausarbeitungen unter dem Verdacht, die betreffende Menschengruppe selbst zu stigmatisieren (ebd.). Eine Begriffsänderung wurde aber insbesondere in fachlichen Kreisen bisher nicht durchgeführt. Dies hat unter anderem mit der Vermutung zu tun, dass auch eine Ersetzung des Begriffes nicht zu der wissenschaftlich angestrebten Klarheit führen würde (Kulig, Theunissen & Wüllenweber, 2006, S. 118).

Die Bezeichnung *geistige Behinderung* bedingt gemäss Fornefeld (2013) eine Gleichstellung von «Intellekt» und «Kognition» mit dem Konstrukt des «Geistes». Diese Gleichstellung kann jedoch nicht die gesamte Weite des «Geistes» erfassen. Ein Individuum, welches als «in seinem Geist behindert» bezeichnet wird, wird unvermeidbar auch in seinem «Person-Sein» abgewertet (S. 60). Des Weiteren erläutert Georg Theunissen (2013), dass mit dem Begriff *intellektuelle Behinderung*, eine Geringschätzung, Entwertung oder Stigmatisierung eines Menschen begünstigt werde (S. 10).

Aufgrund dieser beschriebenen, negativ konnotierten Assoziationen mit dem Begriff *geistige Behinderung* ist die immer häufigere Verwendung des Begriffes *kognitive Beeinträchtigung* eine nachvollziehbare Entwicklung. Obschon die verwendeten Literaturquellen beinahe ausnahmslos mit dem Begriff der *geistigen Behinderung* verfasst wurden, wird in dieser Arbeit unter Einbezug der oben genannten Gründe und um den Vorstellungen und Bemühungen betroffener Personen, insbesondere der «People-first-Bewegung», zu entsprechen, der Begriff *kognitive Beeinträchtigung* verwendet.

Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung können durch ein Klassifikationsschema (z.B. dem DSM-IV oder der ICD-10) in einen der drei Schweregrade, mässige/ leichte, mittelgradige oder sehr schwere kognitive Beeinträchtigung, eingeordnet werden.

Codierung der ICD-10	Grad der Intelligenzminderung	IQ-Wert Intelligenzalter bei Erwachsenen (IA)
F 70.0 – F 70.9	Leichte Intelligenzminderung (leichte geistige Behinderung)	IQ-Bereich: 50-69 IA von 9 bis unter 12 Jahren
F 71.0 – F 71.9	Mittelgradige Intelligenzminderung (mittelgradige geistige Behinderung)	IQ-Bereich: 35-49 IA von 6 bis unter 9 Jahren
F 72.0 – F 72.9	Schwere Intelligenzminderung (schwere geistige Behinderung)	IQ-Bereich: 20-34 IA von 3 bis unter 6 Jahren
F 73.0 – F 73.9	Schwerste Intelligenzminderung (schwerste geistige Behinderung)	IQ unter 20 IA unter 3 Jahren

Tabelle 4: Kriterien der geistigen Beeinträchtigung nach ICD-10 (Fornefeld, 2013, S. 67)

Nach ICD-10 ist die kognitive Beeinträchtigung als eine Intelligenzstörung definiert, also:

Ein Zustand von verzögerter oder unvollständiger Entwicklung der geistigen Fähigkeiten; besonders beeinträchtigt sind Fertigkeiten, die sich in der Entwicklungsperiode manifestieren und die zum Intelligenzniveau beitragen, wie Kognition, Sprache, motorische und soziale Fähigkeiten. Eine Intelligenzstörung kann allein oder zusammen mit jeder anderen psychischen oder körperlichen Störung auftreten. (ICD-Code, ohne Datum)

Die International Classification of Impairments, Activities and Participation, im weiteren ICF genannt, stellt ein Klassifikationssystem dar, welches nicht nur auf die spezifische Schädigung des Individuums achtet, sondern vor allem auch auf die spezifische Lebenssituation mit ihren individuellen Bedingungsfaktoren (Fornefeld, 2013, S. 68).

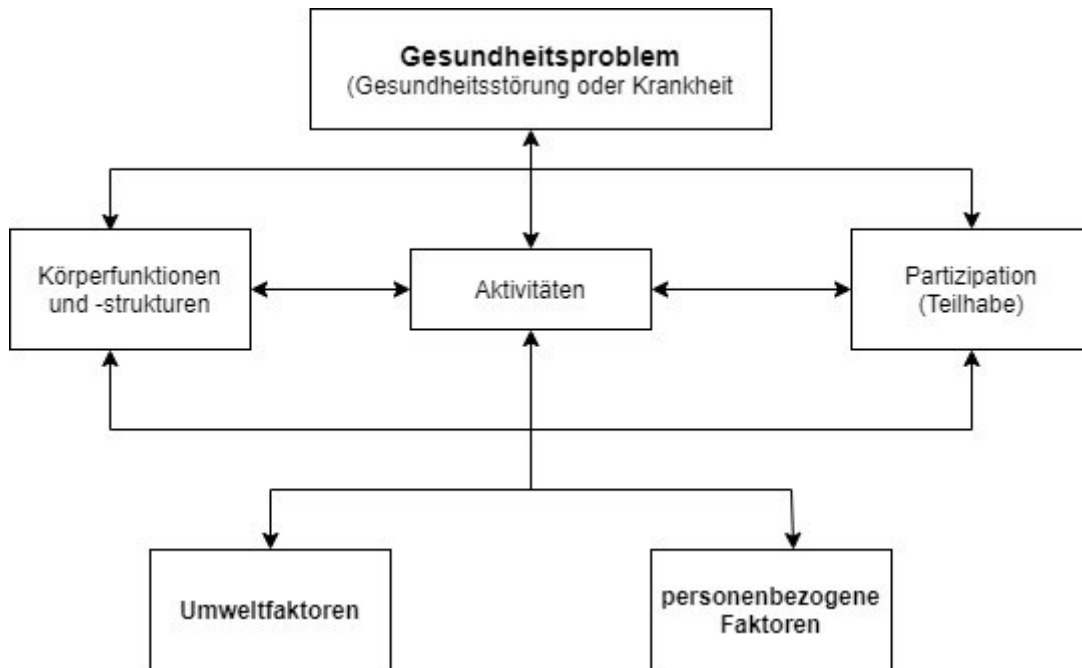


Abbildung 6: Wechselwirkungen zwischen den Komponenten der ICF (eigene Darstellung auf der Basis von Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte, ohne Datum)

Gemäss der ICF ist nicht die betroffene Person an sich beeinträchtigt, sondern die Beziehung zwischen dem Individuum und seiner Umwelt. (Insieme, ohne Datum). Das ICF-Modell basiert auf einem bio-psycho-sozialen Verständnis von Behinderung, das einen mehrperspektivischen Zugang zur Funktionsfähigkeit und Behinderung als interaktiven und sich entwickelnden Prozess betrachtet (Fornefeld, 2013, S. 69).

Funktionsfähigkeiten stellen dabei zum einen die Körperfunktionen und Körperstrukturen dar und zum anderen die Aktivitäten und die Möglichkeiten der Teilhabe (=Partizipation) eines Individuums. Die Beeinträchtigung der Partizipation, die Schädigungen sowie die Aktivitätseinschränkungen werden unter dem Begriff der Behinderung zusammengefasst (Insieme, ohne Datum). Berücksichtigt werden sowohl Umweltfaktoren als auch personenbezogene Faktoren, welche sich sowohl positiv (Förderfaktoren) als auch negativ (Barriere) auf die Funktionsfähigkeiten auswirken können (ebd.).

Dieses komplexe Modell der Wechselwirkungen wird durch die Aufteilung in verschiedene Kapitel, die durch ergänzende Items unterteilt werden, greifbar gemacht. Diese Klassifikation stellt den medizinischen Diagnosen die sozialen Komponenten als gleichberechtigt gegenüber und ermöglicht dadurch, neben der Betrachtung von Einschränkungen und Defiziten, die Beachtung der Subjektseite (Kulig, Theunissen, Wüllenweber, 2006, S. 124).

3.2 Adoleszenz bei Menschen mit leichter kognitiver Beeinträchtigung

Laut Flammer (2002) ist sich die Wissenschaft nicht einig, wann die Adoleszenz beginnt und wann sie ihr Ende findet. Bloss wenige Autor*innen legen sich auf Alterszahlen fest, da sie ansonsten den interindividuellen Unterschieden im Bereich der Entwicklungs- und Lebensprozesse zu wenig Rechnung tragen würden. Stattdessen werden in der Entwicklungspsychologie Kriterien bevorzugt, die sich auf tatsächliche Lebenssituationen und individuelle Kompetenzen der betrachteten Individuen beziehen (S.20). Dieses Kapitel geht nachfolgend auf die erwähnten Kriterien der Entwicklungspsychologie ein, um anschliessend die besonderen Herausforderungen des Jugendalters für Menschen mit leichten kognitiven Beeinträchtigungen aufzuzeigen.

3.2.1 Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz

Als Quellen für die Entwicklungsaufgaben gelten gemäss Rolf Oerter und Eva Dreher (2008) die physische Reifung, die gesellschaftlichen Erwartungen sowie die individuellen Zielsetzungen und Werte. Dabei sind die Gewichtung oder die Kombination der Faktoren für die jeweilige Anforderung ausschlaggebend (S.279).

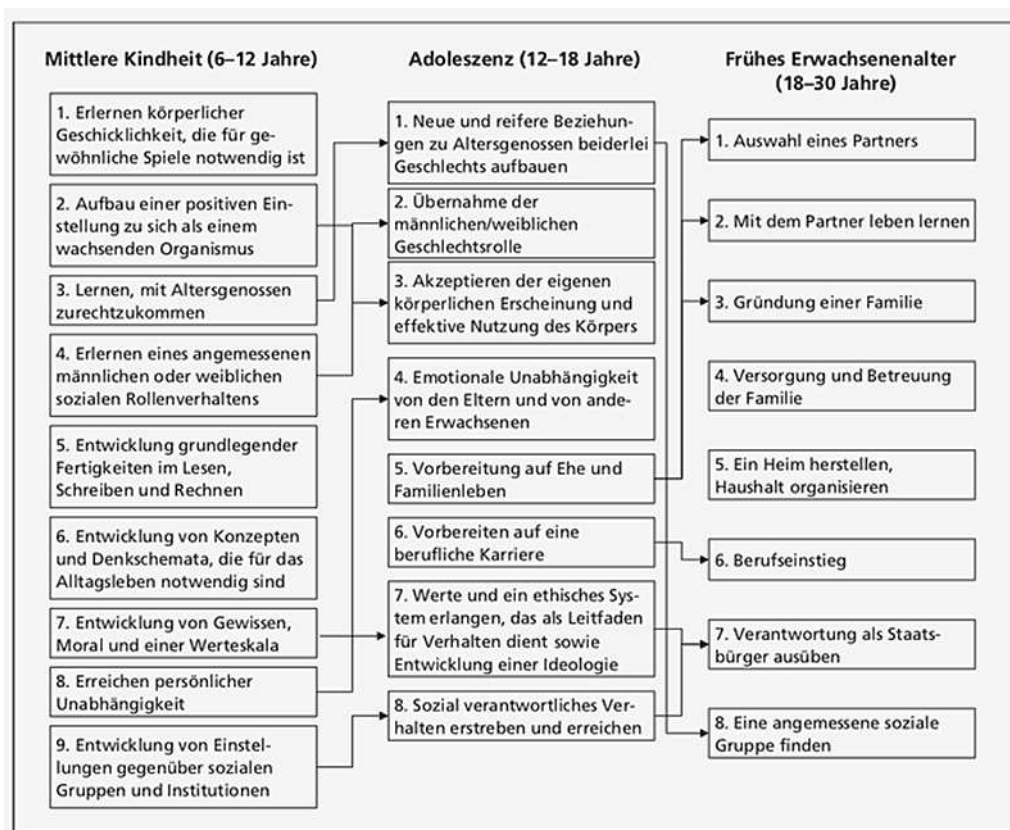


Abbildung 7: Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz nach Havighurst (Dreher und Oerter, 2008, S.281)

Theo Klauss (2000) bezeichnet die Pubertät und die Adoleszenz als eine sowohl wichtige als auch oft schwierige Zeit. Die mit dieser Lebensphase einhergehenden Herausforderungen, die aufgrund der zu bewältigenden Veränderungen für die Jugendlichen und ihre Umwelt entstehen, sind aber unverzichtbar, damit aus den ehemaligen Kindern Erwachsene werden können.

Die sexuelle Entwicklung und die Endphase des Körperwachstums verändern den Organismus. Jugendliche müssen mit diesen neuen Aspekten ihres Lebens umzugehen lernen, ihre Bedürfnisse kennenlernen und Wege finden, mit ihnen zu leben. Zudem merken die Jugendlichen in dieser Phase, dass all das, was ihre Eltern denken, sagen und meinen, hinterfragt werden muss, da sie sonst nicht zu eigenen Persönlichkeiten werden können. Sie brauchen einen eigenen Geschmack, eigene Vorstellungen, Ziele, Hoffnungen und Ideale. Zunächst wissen sie aber nur, dass sie es anders machen wollen als ihre Eltern. Was genau sie anders machen wollen, und wie, wissen sie noch nicht. Deshalb suchen sie nach anderen Hilfsmitteln. Sie orientieren sich an ihrer Peer Group, an Idolen oder Klischees und werden in ihren Idealen strikt. Gleichzeitig bekommen sie mehr Freiräume und müssen damit auch mehr Verantwortung tragen. Die Jugendlichen wissen, dass sie bald auf ihren eigenen Beinen stehen müssen und wollen dies auch. Zugleich spüren sie aber, dass sie eben noch nicht alles alleine können, lehnen jedoch die Hilfe und den Rat ihrer Eltern strikt ab. Diese Selbstüberschätzung verunsichert sowohl sie selbst als auch ihre Eltern (S.1-2).

3.2.2 Besondere Herausforderungen der Adoleszenz Menschen mit Beeinträchtigung

Gemäss Theo Klauss (2000) ist es üblich und ein positives Zeichen, wenn Heranwachsende mit einer Beeinträchtigung dieselben Verhaltensweisen zeigen wie Jugendliche ohne Beeinträchtigungen. Also wenn sie sich beispielsweise verweigern, mit ihrer Sexualität experimentieren, sich Ideale und Freunde suchen, sich unmöglich kleiden und gutgemeinte Ratschläge ablehnen. Doch es gibt durchaus besondere Erschwernisse für Jugendliche mit Beeinträchtigungen. Diese liegen sowohl innerhalb der Familie und der Umgebung als auch in den Heranwachsenden selbst. Den Eltern fällt es schwer ihre Kinder loszulassen, nachdem sie deren Beeinträchtigung akzeptiert haben, da sie sich aufgrund der Beeinträchtigung ihrer Kinder meist auf eine dauerhafte Elternschaft eingestellt haben. Sie stellen sich die Frage, ob ihre Kinder, die aufgrund ihrer Beeinträchtigung oft ein Leben lang auf Unterstützung angewiesen sind, diese von ausserhalb auch erhalten. Die Tatsache der Beeinträchtigung ist den Jugendlichen in dieser Phase sehr viel bewusster, wird vielleicht sogar das erste Mal wirklich erlebt. Das macht auch sie selbst unsicher, ob sie sich die Ablösung ihrer Eltern tatsächlich zutrauen können und wollen. Auch die erwachende Sexualität kann wie bei allen Heranwachsenden Angst auslösen, wird bei Menschen mit einer Beeinträchtigung aber manchmal herausfordernder wahrgenommen. Zudem kann die Ausübung der sexuellen Bedürfnisse beeinträchtigt sein und manche Heranwachsende müssen erleben, dass sie als Partner*in nicht sehr gefragt sind (S. 2-3).

Die Gelegenheiten, sich an anderen Gleichaltrigen zu orientieren und damit die innere Ablösung von den Eltern und deren Sichtweisen zu unterstützen, sind oft eingeschränkt, da Heranwachsende mit Beeinträchtigung häufig weniger selbstbestimmte Kontakte haben. Der Wunsch, alles selbst zu können und zu bestimmen, erwacht in dieser Lebensphase ebenfalls. Da die Jugendlichen jedoch die Erfahrung gemacht haben, dass sie teilweise selbst bei alltäglichen Angelegenheiten Hilfe brauchen, ist die Selbsteinschätzung schwierig. Manche trauen sich lieber gar nichts zu, andere überschätzen sich in schon fast gefährlichem Ausmass. Die im Jugendalter erwachenden Wünsche nach Partnerschaft, Führerschein, selbstbestimmten Reisen, eigener Wohnung etc. stossen an Grenzen. Da sie Geschwister oder andere Jugendliche im selben Alter kennen, die manche dieser Dinge ganz selbstverständlich machen, werden den beeinträchtigten Jugendlichen die sekundären Folgen ihrer Beeinträchtigung nun mit ihren ganzen Konsequenzen bewusst (S.2-3). Jugendliche mit einer Beeinträchtigung müssen also höhere Anforderungen bewältigen als Gleichaltrige ohne Beeinträchtigung. Diese Anforderungen stellen sich aber je nach Art und Ausprägung der Beeinträchtigung unterschiedlich dar (Klauss, 2000, S.3).

Gemäss Hennis (2009) sind die Entwicklungsaufgaben von Jugendlichen mit Beeinträchtigung zwar nicht grundsätzlich anders als die von nicht-beeinträchtigten Jugendlichen, ihre besonderen Herausforderungen sollten aber in der familiären und institutionellen Erziehung mehr Beachtung finden. Es stellt sich auch die Frage, an welchen Normen und Erwartungen sich Jugendliche mit Beeinträchtigung orientieren sollen. Die Risiken diskrepanter Zustände zwischen gesellschaftlichen Erwartungen und persönlichen Voraussetzungen sind enorm. Die bisherigen integrativen Konzepte scheitern oftmals spätestens in der Adoleszenz, wo sich die kindliche Unbefangenheit und Offenheit gegenüber anderen in eine Zugehörigkeit zu einer sozial homogenen Gruppe Gleichaltriger ändert. Solche Peergroups haben häufig strengere Abgrenzungsmechanismen gegenüber Menschen, die nicht als ihrer Gruppe zugehörig wahrgenommen werden (S.26-27).

Aus kinder- und jugendpsychiatrischer Sicht ist nach Hennis (2009) anzunehmen, dass Jugendliche mit einer intellektuellen Beeinträchtigung wesentlich häufiger als andere bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben des Jugendalters scheitern und tiefgreifende Krisen erfahren, die zu seelischen Verletzungen und letztlich auch zu mehr oder weniger schwerwiegenden psychischen Störungen führen können. Zudem werde angenommen, dass weder in der familiären noch in der institutionellen Erziehung diese Entwicklungsschritte ausreichend gewürdigt und unterstützt würden (S.28).

3.2.3 Das Selbstkonzept bei kognitiv beeinträchtigten Jugendlichen

Garnet Katharina Hoppe (2012) erläutert, dass das Selbstkonzept in der Verbindung mit dem Selbstwertgefühl den Kern der Identität nach der psychologischen Sichtweise bildet. Die Entwicklung des Selbstkonzeptes wird durch zwei zentrale Einflussfaktoren, nämlich die soziale Umwelt und die interne Subjekttheorie, beeinflusst (S. 44-47). Das Selbstkonzept setzt sich aus den wahrgenommenen,

individuellen Kompetenzen und der «Gesamtheit von Einstellungen gegenüber der eigenen Person» zusammen (Schuppener, 2005; zit. in Hoppe, 2012, S. 46). Es stellt die kognitive Komponente der Identität dar und ermöglicht den Jugendlichen die Integration neuer Erfahrungen in ihr Identitätsbewusstsein. Hierdurch bedingt das Selbstkonzept eine flexible und veränderliche Struktur (Hoppe, 2012, S. 46-47). Hoppe (2012) verweist darauf, dass eine realistische Wahrnehmung des Selbstbildes bei Jugendlichen mit kognitiven Beeinträchtigungen meist erst in der Lebensphase der Adoleszenz beginnt. Eine Selbsteinschätzung setzt die Auseinandersetzung und den Vergleich mit anderen Alters- und Geschlechtsrollen während sozialen Interaktionen voraus. Hoppe (2012) erklärt, dass die spezifische Lebenssituation der Jugendlichen mit kognitiven Beeinträchtigungen, ihre individuellen Lebenserfahrungen sowie biologische Faktoren einen grossen Einfluss auf die Bildung des Selbstkonzeptes ausüben (S. 67).

3.3 Stationäre Settings für Jugendliche mit leichten kognitiven Beeinträchtigungen

Das institutionelle Setting stellt für die Jugendlichen der Zielgruppe einen Teil ihrer sozialen Welt dar. Wie Goffman (1961/1973) in seinem Konzept der *totalen Institutionen* erläutert, gestalten Institutionen eine eigene Welt, die mitunter durch Beschränkungen der sozialen Interaktion und der Freizügigkeit einen totalen Charakter erhält (S.15-16). Goffman vermerkt vier zentrale Merkmale, die totale Institutionen auszeichnen.

1. Alle Tätigkeiten des Lebens finden innerhalb der Institution statt und befinden sich unter einer herrschenden Autorität.
2. Alle Bewohnenden erhalten die gleiche Betreuung, verrichten die gleichen Tätigkeiten und verbringen ihren Alltag in der immer gleichen Gemeinschaft.
3. Der Alltag ist klar strukturiert und wird durch explizite, formale Regeln kontrolliert.
4. Die Tätigkeiten dienen dazu, die offiziellen Ziele der Institution zu erreichen (Goffman, 1961/1973, S. 17).

Goffman (1961/1973) bezeichnet solche Institutionen als Versuch der Gesellschaft, den Charakter bestimmter Personengruppen zu verändern (S.23). Diese Beeinflussung und Begrenzung der sozialen Interaktionen stellt einen starken Einfluss auf die Identitätsentwicklung dar. Um die besondere Lebenssituation von Jugendlichen mit leichten kognitiven Beeinträchtigungen im stationären Setting verstehen zu können, werden einige Chancen und Herausforderungen dieses stationären Settings erläutert und auf einzelne sozialpädagogische Konzepte und leitende Werte Bezug genommen, welche den Lebenskontext der Jugendlichen prägen.

Insbesondere Jugendliche, die in einem stationären Setting leben, würden unter den nun spür- und erkennbaren Grenzen ihres Loslösungs- und Expansionsdranges leiden (Senckel, 2015, S. 99). Senckel (2015) attestiert hierdurch den Institutionen erschwerte Bedingungen für die Jugendlichen, die Welt zu erkunden und sich in ihrer Selbstständigkeit ausserhalb der Strukturen zu testen. Aggressive, regressive und depressive Verhaltensmuster seien häufig die Antwort der Jugendlichen auf diese emotionale Kränkung (S. 99). Sie erachtet die Heimbedingungen als eine Gefahr in Bezug auf die Identitätsentwicklung von Jugendlichen mit einer kognitiven Beeinträchtigung (Senckel, 2015, S. 101-103). Die Strukturen und Bedingungen im stationären Setting forderten eine übermässige Anpassung, böten nur geringe Erfahrungsspielräume und beeinträchtigten somit die Identitätsentwicklung (ebd.).

Wie aus einer Studie von Kief (1994) zu entnehmen ist, sind trotz der Fokussierung auf das Normalisierungsprinzip die stationären Settings nicht in der Lage, individuelle Tagesrhythmen oder eine Trennung der Lebensbereiche Arbeit, Freizeit und Wohnen zu bieten, da diese bedingte Individualität rasch störend auf den Alltag wirkt (Ernst Wüllenweber, George Theunissen & Heinz Mühl, 2006, S. 231). Theo Klauss (2005) verweist ebenfalls auf die Herausforderung der Einbindung der Selbstbestimmungsidee im institutionellen Kontext und der dadurch entstehenden Aushandlung von Möglichkeiten und Freiheiten neben der Erfüllung der institutionellen Anforderungen (S.158-159).

3.3.1 Sozialpädagogische Konzepte

Im Folgenden werden verschiedene leitende sozialpädagogische Konzepte, die insbesondere in der stationären Begleitung von Menschen mit Beeinträchtigungen oftmals anzutreffen sind, in ihren wesentlichen Grundzügen beschrieben. Gewählt wurden jene Konzepte, die in den innerhalb des Forschungsteils dieser Arbeit genutzten Institutionen direkt oder indirekt verankert sind.

3.3.1.1 *Normalisierungsprinzip*

Fornefeld (2013) verweist auf die «handlungsleitende methodische Orientierung», welche durch den Bezug auf das Normalisierungsprinzip entsteht. Menschen mit einer Beeinträchtigung sollen durch diese Orientierung dabei unterstützt werden, unter den in der Gesellschaft üblichen Bedingungen zu leben (S.50).

Wie Hans-Jürgen Pitsch (2006) erläutert, ist Normalisierung nicht als Annäherung der kognitiv beeinträchtigten Menschen an die Normalität gedacht, sondern als Annäherung ihrer Lebensbedingungen an die Normalität (S. 234). Pitsch (2006) betont in diesem Zusammenhang, dass sich auch die Einstellung der Gesellschaft ändern müsse, um Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen als gleichwertige Bürger*innen zu akzeptieren. Die Umsetzung des Normalisierungsprinzips bedingt entsprechend nicht nur die Gestaltung des Alltags, sondern ebenso die Erfahrung von Respekt und

Selbstbestimmung sowie die Wahrnehmung der Individuen, von der Gesellschaft als gleichwertig betrachtet zu werden. Kritisiert werden könne hierbei, dass die damit angestrebte Normalitätsorientierung die Berücksichtigung individueller Präferenzen erschwere und die Entscheidungsfreiheiten der betroffenen Individuen einschränke (S. 232).

3.3.1.2 *Neue Autorität*

Der systemische Ansatz der Neuen Autorität nach Haim Omer fokussiert auf die Erstellung eines Rahmens für die Gestaltung eines erfolgreichen Entwicklungsprozesses. Haim Omer und Philip Streit (2016) verweisen auf die Bedeutung der Darreichung einer Ankerfunktion durch die Eltern oder Professionellen, um den Kindern und Jugendlichen jenen sicheren Hafen zu bieten, den sie benötigen, um den Herausforderungen des Lebens begegnen zu können (S. 17-18). Das Modell der Neuen Autorität lässt sich in sieben Säulen einteilen, die die Grundpfeiler des Erziehungskonzeptes darstellen.

1. **Präsenz und wachsame Sorge**

Präsenz definieren Omer und Streit (2019) als die innere Haltung, den Kindern und Jugendlichen Vertrauen und Zugeständnisse entgegenzubringen, Verantwortung für die Erziehung zu übernehmen, konstruktive Auseinandersetzungen zu ermöglichen und auch bei Schwierigkeiten den haltenden Anker zu bieten. Wachsame Sorge als praktische Ausgestaltung der Präsenz bedingt eine aufmerksame Wahrnehmung von Problemen, die besondere Beachtung möglicher (nonverbaler) Hilferufe und die Einleitung notwendiger Massnahmen, um Gefahrensituationen zu beheben. Dabei besteht die Möglichkeit, dass insbesondere Jugendliche gegen diese Intervention eine protestierende Haltung einnehmen könnten, da es ihnen Mühe bereitet, die Situation im Moment einzuschätzen (S.20)

2. **Selbstkontrolle und Eskalationsvorbeugung**

Das Bewusstsein, keine Kontrolle über unser Gegenüber zu haben, sondern nur über uns selbst, unsere Verhaltensweisen, Gefühle und Gedanken (Omer & Streit, 2019, S. 21). Das Prinzip der Verzögerung, bezüglich Reaktionen auf Aktionen der Umwelt sei ein effizientes Mittel, um sowohl Eskalationen vorzubeugen, als auch gleichzeitig die Möglichkeit zur Selbstkontrolle zu bieten (ebd.).

3. **Unterstützungsnetzwerke und Bündnisse**

Ein zentraler Aspekt der Neuen Autorität bezieht sich auf die Nutzung verschiedener Unterstützungsmöglichkeiten und den Aufbau eines Netzwerkes (Institut für Neue Autorität [ina], ohne Datum). Dies ermöglicht eine Entlastung aller Beteiligten und dadurch eine Entspannung der Situation (ebd.).

4. Protest und gewaltloser Widerstand

Der gewaltlose Widerstand wird deutlich gemacht durch visualisierte Entschlossenheit und einer klaren Haltung bezüglich akzeptabler Verhaltensweisen (ina, ohne Datum).

5. Versöhnung und Beziehung

Beziehung stellt das Grundgerüst der Neuen Autorität dar und ist die wertvollste Ressource, derer sich die Individuen bedienen können (ina, ohne Datum). Besonders während schwierigen Situationen legt eine Orientierung an der Neuen Autorität nahe, Beziehungsangebote zu machen, damit so auch Wertschätzung erfahrbar wird (ebd.).

6. Transparenz

Eine transparente Haltung ermöglicht die Stärkung des Zusammengehörigkeitsgefühls und erleichtert den Einbezug weiterer Unterstützung (ebd.).

7. Wiedergutmachung

Anstelle von Strafen und Sanktionen regt die Neue Autorität zur Nutzung von Wiedergutmachungsgesten an. Die Begleitung von Wiedergutmachungsprozessen, kann eine Einsicht bezüglich des fehlbaren Verhaltens fördern und konstruktives Verhalten begünstigen (ebd.).

3.3.1.3 Empowerment

Empowerment wird oftmals mit Selbstbefähigung, Selbstermächtigung oder Selbstbemächtigung übersetzt, wodurch jedoch den damit verbundenen Anliegen nicht gerecht werden kann (Wolfram Kulig & Georg Theunissen, 2006, S. 243). Das Konzept Empowerment lässt sich über vier Zugänge respektive Ebenen erfassen:

	Merkmale
Subjektzentrierte Ebene	Fokussierung auf individuelle Stärke und Ressourcen, wodurch Probleme und Krisen, aus eigener Kraft bewältigt werden könnten und eine relativ autonome Lebensführung möglich wäre
Gruppenbezogenen Ebene	Verbindung mit einer politischen Kraft, im Sinne des Engagements im politischen Diskurs, um die Lebensbedingungen von Menschen mit Beeinträchtigungen zu verbessern
Institutionelle Ebene	Gestaltung von selbstbestimmten Lern- und Handlungsprozessen, beispielsweise durch die Bewusstwerdung der persönlichen und sozialen Kompetenzen
Sozialpolitische und gesellschaftliche Ebene	Ermutigung und Anregung der betroffenen Menschen durch Drittpersonen, um mit den eigenen Stärken und Kompetenzen ihre Lebenswelt zu gestalten und zu entwickeln (Kulig & Theunissen, 2006, S. 243)

Abbildung 8: Merkmale der Empowerment - Ebenen (eigene Darstellung auf der Basis von Kulig & Theunissen, 2006, S. 243)

Mit der Orientierung am Empowerment-Konzept ergibt sich auch ein ethischer Werterahmen, der bedingt, dass sich unter anderem der Defizit-Blickwinkel in ein Vertrauen auf individuelle und soziale Ressourcen wandeln muss (Kulig & Theunissen, 2006, S. 245).

Wie Kulig & Theunissen (2006) erläutern, stellt eine Begleitung nach dem Empowerment-Konzept eine besondere Herausforderung für die Abwägung zwischen der professionellen Beeinflussung und der professionellen Zurücknahme dar. Eine Schwierigkeit hierbei bietet die Befriedigung der Bedürfnisse nach Unterstützung und Schutz während der gleichzeitigen Berücksichtigung der Gewährung eigener Interessen und Stärken (S. 246). Theunissen (2013) erläutert hierzu, die Rolle der Professionellen sei jene von Partner*innen, welche nicht autoritär handeln, sondern die Klient*innen bei der Herstellung von Bedingungen unterstützen, welche eine Bemächtigung überhaupt erst ermöglichen (S. 55).

Die Orientierung am Empowerment-Konzept bedingt eine gleichberechtigte Zusammenarbeit der Professionellen mit den Klient*innen, wobei der Fokus auf die individuellen Stärken und die Unterstützung der Bedürfnisse und Wünsche der Klient*innen gelegt wird (Theunissen, 2013, S. 61). Trotz der gleichberechtigten Zusammenarbeit ist ein Machtgefälle zwischen den Klient*innen und den Professionellen nicht vermeidbar und muss transparent behandelt werden (ebd.).

Theunissen (2013) erläutert, dass der perspektivische Blick auf die Stärken und Ressourcen der Klient*innen neben der Erschliessung individueller Stärken ebenfalls die Erschliessung individueller sozialer Stärken und Ressourcen bedingt (S. 62). Hierzu verweist er auf die Auseinandersetzung mit der Biografie sowie den Zukunftsentwürfen der Klient*innen (ebd.).

3.3.2 Leitende Werte

Die leitenden Werte wurden aus den Leitbildern der drei untersuchten Institutionen hergeleitet und zeigen aufgrund der Fokussierung auf diese Werte eine angestrebte Erfüllung wichtiger Bedürfnisse auf. Wie Klaus Sarimski (2019) erläutert, gehören die leitenden Werte der sozialen Teilhabe, Anerkennung und Selbstbestimmung in ihrer Funktion zur Bedürfnisbefriedigung als zentrale Dimensionen zur Erfüllung der Lebensqualität (S.11). Im Folgenden werden die leitenden Werte in aller Kürze vorgestellt.

3.3.2.1 (soziale) Teilhabe

Wie Sarimski (2019) erläutert, gehört es zu den zentralen Merkmalen der Prozessqualität der Institutionen, sich den individuellen Bedürfnissen der Klient*innen anzugleichen, um eine soziale Teilhabe für sie zu ermöglichen (S. 163). Angebote, Interaktionen und Aktivitäten müssen in ihrer Gestaltung den individuellen Unterstützungsbedürfnissen angeglichen werden (ebd.).

3.3.2.2 Inklusion und Integration

Gemäss Sarimski (2019) setzt sich die Inklusion zum Ziel, allen Menschen eine gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen, ohne eine vollkommene Anpassung der Individuen an die gesellschaftlichen Strukturen zu erfordern. Im Gegensatz zur Orientierung an der Normalisierung sollen sich unter dem Wert der Inklusion nicht die Individuen, sondern vielmehr die gesellschaftlichen Strukturen diverser darstellen und die individuellen Ausprägungen als *normal* betrachten. Darin zeigt sich der entscheidende Unterschied zwischen den Begriffen der Inklusion und der Integration. Während Inklusion eine zwingende Veränderung des Systems bedingt, fordert die Integration lediglich eine Aufnahme in ein bestehendes System. Die Inklusion ist eine angestrebte Vision der in dieser Untersuchung verwendeten Institutionen, während die Integration der in den Institutionen lebenden Kindern und Jugendlichen in die Gesellschaft ein angestrebtes Ziel darstellt (S.9).

3.3.2.3 Anerkennung

Simone Danz (2015) erläutert die Bedeutung der erfahrbaren Anerkennung persönlicher Eigenschaften und Begabungen durch andere Personen in Bezug auf die persönliche Anerkennung der eigenen Identität (S. 94). Danz (2015) führt die Bedeutung der erwiderten Entgegenbringung von Anerkennung bei gleichzeitigem Erhalten von Anerkennung aus. Dieser Punkt erschwere im Grunde die Anwendung des Verständnisses der Anerkennung nach Honneth in Bezug auf Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung, da dies eine Begegnung auf Augenhöhe der Individuen voraussetze (S. 124).

Danz (2005) erläutert, dass mangelnde Anerkennung und dadurch mangelnde Wertschätzung von Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung eng verknüpft ist mit der Vorstellung der Normalität. Sie bezeichnet die erfahrbare Anerkennung als eine Stärkung der Menschen, um in sozialen Interaktionen erfolgreich sein zu können (S. 90-93).

3.3.2.4 Selbstbestimmung

Klauss (2005) verdeutlicht in Bezug auf die Selbstbestimmung, dass Selbstständigkeit die Ausübung von Selbstbestimmung erleichtert, diese jedoch nicht bedingt. Diese Abgrenzung ist insbesondere in der Arbeit mit (kognitiv) beeinträchtigten Personen von Bedeutung, da nicht aufgrund der fehlenden Selbstständigkeit das Anrecht auf Selbstbestimmung verwehrt werden darf (S. 157).

3.3.2.5 Partizipation

Ingolf Prosetzky (2009) verweist auf die vielseitige Verwendung und Interpretation des Begriffes der Partizipation. Eine synonyme Verwendung des Partizipationsbegriffes mit den Begriffen Teilnahme, Teilhabe, Mitbestimmung oder Beteiligung verbirgt teils divergierende Bedeutungen (S. 88). Prosetzky (2009) erläutert in der weiteren Diskussion, dass es insbesondere im Kontext der Heimerziehung auf die Zielausrichtung des Partizipationsbegriffes und dessen nähere Bestimmung ankomme.

Eine Partizipation im Heimkontext erfordert zudem immer auch die Bereitschaft, «bestehende Macht, Gewalt- und Herrschaftsverhältnisse» (S.90) zu hinterfragen und eventuell anzugleichen (S.89-90). Gemäss Prosetzky (2009) stellt Partizipation nicht nur ein grundlegendes Bedürfnis jedes Individuums dar, sondern gewährt auch die Aktivierung individueller Ressourcen und hat somit einen positiven Einfluss auf die (Identitäts-)Entwicklung (S. 91).

3.3.2.6 Individualität in der Gemeinschaft

Fornefeld (2013) verweist auf die Brückenfunktion der Geistigbehindertenpädagogik, welche als Hauptaufgabe zu betrachten sei (S.25). Die («Geistigbehinderten-») Pädagogik beziehe sich nicht allein auf das zu erziehende Individuum, sondern jeweils auch auf die Gesellschaft mit ihren Normen, Werten und Erwartungen, die sie an das einzelne Individuum stelle (Fornefeld, 2013, S.24).

Diese Verbindung zu schaffen, den Anforderungen und Normen der Gesellschaft und gleichzeitig den Schwierigkeiten und Fähigkeiten des Individuums mit Beeinträchtigung gerecht zu werden, ist auf das Ziel der Inklusion fokussiert (Fornefeld, 2013, S. 25). In der modernen Sozial- und Heilpädagogik ist das Zentrum der Bemühungen, den Menschen mit einer Beeinträchtigung als *Person* und seine Möglichkeiten der individuellen *Lebensverwirklichung* in der ihn umgebenden sozialen Gemeinschaft zu sehen (Fornefeld, 2013, S. 84).

3.4 Beantwortung der Fragestellung und Fazit

Das stationäre Setting stellt für viele Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen ihre Lebenswelt dar. Die theoretischen Auseinandersetzungen ermöglichen in Verbindung mit den theoretischen Erläuterungen zur Identität des vorherigen Kapitels die Beantwortung der zugrunde liegenden Forschungsfrage.

Welche besonderen Herausforderungen bestehen bei Jugendlichen mit leichter kognitiver Beeinträchtigung innerhalb eines stationären sozialpädagogischen Settings hinsichtlich ihrer Identitätsentwicklung?

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich Jugendliche mit leichten kognitiven Beeinträchtigungen mit denselben Entwicklungsaufgaben konfrontiert sehen wie Jugendliche ohne kognitive Beeinträchtigungen. Im Hinblick auf ihre individuellen Beeinträchtigungen wird die Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben jedoch schwieriger als bei Jugendlichen ohne Beeinträchtigungen. Dies ist bedingt durch die Erschwernisse in der kognitiven Verarbeitung von Einflüssen aus der Umwelt sowie die realistische Einschätzung der persönlichen Möglichkeiten (Klauss, 2005, S. 326 - 328). In dieser Lebensphase werden den Jugendlichen mit Beeinträchtigungen ihre Einschränkungen enorm bewusst, da sie sich in der Regel vertieft mit den Fragen beschäftigen, wer sie sind, wer sie sein wollen und wie sie werden möchten. Wie Senckel (2015) erläutert, sind sie nicht nur durch ihre kognitiven und rationalen

Fähigkeiten in einer erschwerten Situation, sondern auch durch Einschränkungen aus ihrer sozialen Umwelt. Beeinträchtigten Jugendlichen wird häufig weniger zugetraut, sie erhalten weniger gezielte Anregungen aus ihrer Umwelt und erhalten unzureichende Rückmeldungen zu ihrem Sozialverhalten (S. 99).

Nur mit einer bewussten Auseinandersetzung und dem Ermöglichen von Erfahrungsräumen könnten die Professionellen sekundäre Behinderungen durch das institutionelle Setting verhindern (Senckel, 2015, S. 101-103). Besondere Berücksichtigung müsse in diesem Kontext darauf gerichtet werden, dass sich die kognitiv beeinträchtigten Jugendlichen in den verschiedenen Persönlichkeitsbereichen auf verschiedenen Entwicklungsständen befänden (ebd.). Diesbezüglich ist die Fähigkeit der Professionellen, die Kontaktebene zu wechseln und sich somit den geistigen, emotionalen, körperlichen und affektiven Entwicklungsständen anzupassen eine Bedingung, um eine positive Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit zu unterstützen (Senckel, 2015, S. 101-103). Das stationäre Setting, in dem sie leben, bietet sowohl Chancen als auch Herausforderungen. Klauss (2005) erläutert, dass erfahrene Über- und Unterforderung eine realistische Einschätzung der eigenen Möglichkeiten erschweren und die Klient*innen in ihrer Selbsteinschätzung verunsichern. Auch die Wahrnehmung einer bevormundenden Gestaltung der privaten und professionellen Interaktion sowie die Erfahrung mit abwertenden Vorurteilen erschwert ein positives Selbstbild aufgrund der fehlenden Erfahrung davon, wie es ist, sich Selbstkompetenz zuzutrauen (S. 325). Das begleitete Verlassen des pädagogisch konstruierten Schonraumes soll den Jugendlichen Erfahrungsmöglichkeiten bieten, in denen sie mit der Vielfalt der Menschen und damit der Gestaltungsfreiheit der Identität in Kontakt kommen (Klauss, 2005, S. 328).

Jugendliche mit einer kognitiven Beeinträchtigung müssen innerhalb des stationären Settings Erfahrungsmöglichkeiten in der Gemeinschaft erhalten, um ihr Selbstkonzept, ihre Werte und ihre Wahrnehmung in der sozialen Interaktion zu hinterfragen und zu verändern. Um diese Erfahrungen machen zu können, sind die Jugendlichen davon abhängig, durch die Fachpersonen der Institutionen die Möglichkeiten hierzu zu erhalten. In diesem Sinne kann abschliessend gesagt werden, dass sich die Jugendlichen mit kognitiven Beeinträchtigungen mit ähnlichen Herausforderungen beschäftigen müssen, hierbei jedoch stärker durch die sie umgebenden Personen beeinflussbar sind. Entscheidend ist, dass den Jugendlichen in diesem Bereich Möglichkeiten zugestanden werden und Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten entgegengebracht wird.

4 Forschungsdesign

In diesem Kapitel wird die im Rahmen dieser Bachelorarbeit durchgeführte qualitative Forschungsmethode sowie die dazugehörigen Forschungsschritte beschrieben. Ziel der Forschung war zu eruieren, wie innerhalb stationärer Institutionen für Jugendliche mit leichten kognitiven Beeinträchtigungen ein Rahmen geschaffen wird, in dem die Identitätsentwicklung ermöglicht werden kann. Es wurde erschlossen, welche Methoden unterschiedliche Institutionen der Schweiz anwenden, an welchen Konzepten sich die Institutionen orientieren und wie die betroffenen Jugendlichen diese in ihrem Alltag erleben.

Die Vorgehensweise innerhalb des Forschungsprozesses wurde in Anlehnung an die Darstellung nach Mayer (2013, S. 42) gestaltet und unter Berücksichtigung der Bedürfnisse dieser Arbeit erweitert. An diesem Ablauf orientieren sich auch die nachfolgenden Kapitel, wobei mit der Begründung der ausgewählten Forschungsmethode begonnen wird. Der abschliessende Bericht in Form der Ergebnisdarstellung wird in Kapitel 5 präsentiert. Die verwendete Forschungsmethode wird im Unterkapitel 4.7 kritisch reflektiert.

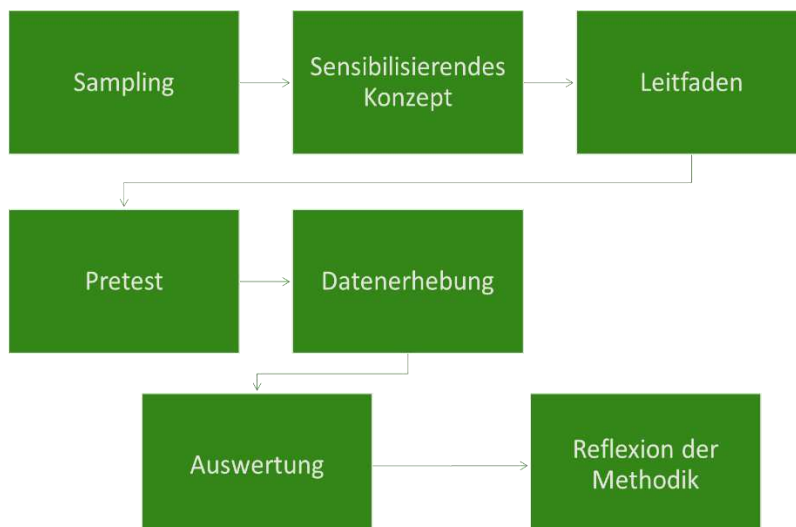


Abbildung 9: Forschungsprozess [eigene Darstellung 2020, modifiziert nach Mayer (2013)]

4.1 Methodik

Identität ist ein schwer fassbares Konstrukt, wie innerhalb der Theoriekapitel dieser Arbeit dargestellt wurde, dass keine generalistische Gültigkeit besitzt. Aus diesem Grunde und auch aus ressourcentechnischen Gründen wurde eine rein qualitative Forschungsmethodik erwählt. Die Autorinnen entschieden sich für Expert*innen-Interviews unter Einbezug eines Leitfadeninterviews mit offenen Fragen. Dieser Leitfaden wurden auf der Grundlage eines sensibilisierenden Konzeptes erstellt, wodurch theoretische Vorüberlegungen und wesentliche Aspekte berücksichtigt wurden und die Autorinnen als kompetente Gesprächspartnerinnen auftreten konnten (Mayer, 2013, S. 43). Da zwei Zielgruppen erreicht werden sollten, Expert*innen aus berufsperspektivischer Sicht und Jugendliche als

Expert*innen für das eigene Leben, wurden zwei Leitfragenbögen erstellt. Die Ergebnisse aus den Interviews mit den beiden Zielgruppen werden in den folgenden Auswertungsschritten getrennt behandelt, um beide Perspektiven aufzeigen zu können. Des Weiteren werden zuerst einige relevante Aspekte betreffend die Methodik erläutert. Die Auswertung nach Meuser und Nagel (2009) wurde im Bereich der *Theoretischen Generalisierung* [siehe Kapitel 6] durch ein Fachgespräch mit Theo Klaus ergänzt, dessen Erkenntnisse bereits im theoretischen Bezugsrahmen eingearbeitet wurden. Im Gespräch mit Klaus wurden die Ergebnisse der Forschungsuntersuchung und die daraus erfolgende Diskussion in einem direkten Gespräch fachlich diskutiert und validiert.

4.1.1 Das Expert*innen – Interview

Meuser und Nagel (2009) erläutern, dass interviewte Expert*innen nicht als Privatpersonen, sondern als Funktionsträger mit einer für den institutionellen Kontext typischen Problemperspektive und den daraus resultierenden Handlungs- und Entscheidungsstrukturen bedeutsam sind (S. 469). Sie verweisen in diesem Zusammenhang auf die «privaten» Relevanzen bezüglich des Expertenwissens und -handelns, welches sich aber erst in der Auswertung zeige. Erfahrungen aus der individuellen Umwelt können Einfluss auf die Wahrnehmung und die Gestaltung des beruflichen Aufgabenbereiches einnehmen (ebd.). Gemäss Meuser und Nagel (2009) werde als Expert*in angesprochen: «wer in irgendeiner Weise Verantwortung trägt für den Entwurf, die Ausarbeitung die Implementierung und/oder die Kontrolle einer Problemlösung, und damit über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen, Soziallagen, Entscheidungsprozesse, Politikfelder usw. verfügt» (S. 470).

Die befragten Jugendlichen entsprechen dem Begriff der «Expert*innen für das eigene Leben» und gelten hierdurch nicht als Zielgruppe für die Teilnahme an einem Expert*innen-Interview (Meuser & Nagel, 2009, S. 468). Die Autorinnen empfanden es jedoch als bedeutsam, den Jugendlichen eben dieses Gefühl, Expert*in für das eigene Leben zu sein, erfahrbar zu machen. Aus diesem Grunde wurde beschlossen, bei der Bezeichnung Expert*innen-Interview zu bleiben und auch eine entsprechende Auswertung durchzuführen.

Meuser und Nagel (2013) unterscheiden drei Dimensionen des Expertenwissens:

- Technisches Wissen: Fachwissen im engeren Sinne, explizit verfügbar und unmittelbar kommunizierbar
- Prozesswissen: praktisches Erfahrungswissen, das sich in wiederholenden Handlungsabläufen und Interaktionsroutinen sedimentiert
- Deutungswissen: einhergehend mit subjektiven Relevanzen und Sichtweisen (S. 470)

Diese verschiedenen Dimensionen sind den Expert*innen mitunter nicht bewusst, trotz ihrer handlungsleitenden Eigenschaften, doch können sie durch eine genaue Analyse rekonstruiert werden (Meuser & Nagel, 2013, S. 470).

4.1.2 Besonderheiten der Interviews mit den Jugendlichen mit kognitiver Beeinträchtigung
Ziel dieser Arbeit war es ebenfalls, die Wahrnehmung von Jugendlichen mit einer kognitiven Beeinträchtigung bezüglich ihrer Identitätsbildung und den ihnen zugestandenen Erfahrungs- und Gestaltungsmöglichkeiten innerhalb einer stationären sozialpädagogischen Institution zu erfassen. Gemäss Jutta Hagen (2007) eignet sich dafür insbesondere ein Forschungsdesign, das sich am problemzentrierten Interview nach Andreas Witzel orientiert (S.28). Da die Autorinnen, wie bereits oben erwähnt, den Jugendlichen deutlich machen wollten, dass sie als Expert*innen für ihr eigenes Leben interviewt werden, wurden Aspekte des Expert*innen-Interviews eingearbeitet und den Jugendlichen auch unter diesem Begriff erläutert. Die Interviewtechnik nach Witzel ermöglicht der erzählenden Person Raum für eine subjektive Sichtweise und den interviewenden Personen gleichzeitig eine flexible Anpassung an die Erzähllogik, während sie durch den genutzten Leitfaden dennoch eine Strukturierungsmöglichkeit generiert (ebd.). Der Leitfaden, einsehbar im Anhang, diente den Autorinnen als Strukturierung und Leitlinie während den Interviews. Hagen (2007) betont die Bedeutung von Kenntnissen der Lebenswelt während der Befragung von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen, sowie die unterstützende Wirkung einer Vertrauensbasis und einer bekannten Umgebung (S. 299). Bedingt durch die besonderen Umstände aufgrund der Covid-19 Situation konnte das Forschungsteam keine vorgängigen Besuche innerhalb der Institutionen vornehmen, um eine Vertrauensbasis zu gestalten. Um dennoch Kenntnis der Lebenswelten zu erhalten, wurden die Interviews jeweils in derselben Reihenfolge durchgeführt. Als erste Interviewpartner wurde die Personen der institutionellen Leitungsebene (Heimleitung, Bereichsleitung) befragt, im Anschluss fand das Interview mit den Sozialpädagogen¹ (in zwei Fällen die Bezugsperson sowie Wohngruppenleitung) statt und zum Schluss wurden die Klient*innen interviewt. Durch dieses Vorgehen erhielten die Autorinnen wertvolle Informationen zur Lebenswelt der Klient*innen und konnten sich mit dem sie umgebenden Setting vertraut machen. Zu Beginn der Interviews mit den Klient*innen wurde der Grund des Gespräches und die Vorgehensweise nochmals erläutert und die Autorinnen stellten sich in einer persönlichen Weise vor, um eine - zumindest oberflächliche - Beziehung aufzubauen. Den Jugendlichen wurde zu Beginn versichert, dass es sich nicht um einen Test handle, sich aus ihren Aussagen keinerlei Konsequenzen ergeben würden und sie nur jene Fragen beantworten könnten, die sie beantworten wollten.

¹ Da sich alle interviewten Personen auf der Verwaltungstechnischen- und Fachebene dem maskulinen Geschlecht zuordnen, wird im weiteren Verlauf die rein maskuline Schreibweise verwendet.

Damit wurde auf die Anmerkung von Hagen (2007) Bezug genommen, den Jugendlichen den Druck und die Furcht vor negativen Konsequenzen zu nehmen (S. 299).

Der Interviewleitfaden für die Jugendlichen stellte die Autorinnen vor gewisse Herausforderungen. Da, wie oben bereits erläutert, aufgrund der Covid-19 Situation keine vorgängigen Treffen stattfinden konnten, hatten die Autorinnen nur eine minimale Vorstellung der zu interviewenden Jugendlichen. Bei der Erstellung der Leitfragen orientierten sich die Autorinnen aus diesem Grund an den Empfehlungen von Jutta Hagen (2002), nach denen davon ausgegangen werden soll, dass Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung auch komplexe Sinnzusammenhänge verstehen können und sich ihr Sprachverständnis nicht auf ihr eigenes Vokabular beschränke (S. 300). Daher wurden die Fragen zwar vereinfacht und alltagspraktisch gestaltet, dennoch weisen sie teilweise einen gewissen Abstraktionsgrad auf. Die Autorinnen erarbeiteten dafür zu den jeweiligen Fragen Beispiele und Umformulierungen, falls den Jugendlichen etwas unverständlich sein sollte.

4.2 Sampling

Zur Erhebung der Daten wurden die Samplestruktur vor Beginn der Untersuchung gebildet und im Vorfeld festgelegt (Meyer, 2013, S.39). Bei allen ausgewählten Institutionen handelt es sich um stationäre Institutionen für leicht kognitiv beeinträchtigte Jugendliche.

Um eine möglichst breite Datenerhebungen erhalten zu können wurden innerhalb des Samplings, wie von Mayer (2013) empfohlen, zwei Kriterien unterschieden (S.40). Zum einen die geographische Lage der Institution, zum anderen das der Institution zu Grunde liegende Weltbild. Die angenommene Hypothese dabei war, dass es bedeutende Unterschiede im Begleiten der Identitätsentwicklung der Klient*innen zwischen den gewählten Institutionen geben könnte. Aus ressourcentechnischen Gründen, wurde nicht wie Mayer (2013) vorschlägt, jede Gruppierung mehrfach belegt (S. 40). Die Untersuchung hatte nicht den Anspruch, die einzelnen Kategorien in Bezug auf ihre Identitätsbildungsarbeit zu definieren, sondern einzelne repräsentative *Vertretungs-Institutionen* miteinander zu vergleichen. Daher wurde auf eine mehrfache Belegung verzichtet.

	Geographische Lage	Weltbild
Institution «G»	Ländlich gelegen, nahe einer Grossstadt	Anthroposophisch
Institution «S»	Ländlich	Christlich
Institution «W»	Städtisch	Christlich humanistisch geprägt, christliche Traditionen werden nicht mehr gelebt.

Tabelle 5: Sampling Institutionen (eigene Erhebung, 2020)

Innerhalb jeder Institution wurden drei Personen interviewt. Zum einen eine Person aus dem Verwaltungstechnischen Bereich (Heimleitung, Bereichsleiter), ein Sozialpädagoge sowie ein*e Klient*in im Jugendalter.

	Interviewte Person (Kürzel)	Rolle in der Institution
Institution «G»	G1	Bereichsleiter «Wohnen Kinder und Jugendliche»
	G2	Bezugsperson
	G3	Klient, 13-jährig
Institution «S»	S1	Institutionsleiter sowie leitender Gruppenleiter anwesend
	S2	Gruppenleiter (ebenfalls Bezugsperson)
	S3	Klient, 16-jährig
Institution «W»	W1	Abteilungsleiter «Internat Berufsbildung und Wohnen»
	W2	Gruppenleiter (Unterstützer Bezugspersonen)
	W3	Klientin 18-jährig

Tabelle 6: Sampling Interviewpartner*innen (eigene Erhebung, 2020)

4.3 Sensibilisierendes Konzept

Die theoretischen Vorüberlegungen und die Berücksichtigung des zu betrachtenden Realitätsausschnittes sowie wesentliche Aspekte dienten als Grundlagen für die Leitfadententwicklung (Meyer, 2013, S. 43). Um eine gewisse Offenheit zu gewährleisten, dienen bei Expert*innen-Interviews Themenkomplexe als Leitlinien (Meyer, 2013, S.44). Diese Themenkomplexe berücksichtigen jeweils die der Untersuchung zugrundeliegende Problemstellung und erleichterten durch ihre Folgenthemen die Vergleichbarkeit der Interviews, ohne eine reine Frage-Antwortsituation zu gestalten (ebd.). Im Rahmen dieser Arbeit wurden zwei Leitfäden erstellt (siehe Anhang). Der erste Leitfaden richtete sich an die Expert*innen aus den verwaltungstechnischen Bereichen und die sozialpädagogischen Fachpersonen, welche die alltägliche Interaktionsebene vertraten. Für die Klient*innen wurde ein zweiter Leitfaden erstellt, der sich an ähnlichen Themenkomplexen orientiert, jedoch den Interviewpartner*innen in einer weniger abstrakten und theoretischen Form kommuniziert wurde. In beiden Leitfäden dient die Einstiegsfrage dazu, einen individuellen und offenen Einstieg zu ermöglichen und gleichzeitig den Raum für die jeweilige Erzähllogik zu eröffnen. Der weitere Leitfaden wurde durch die Themenkomplexe in drei Teile gegliedert.

	Leitfragen (Paraphrasiert)	Themenkomplex	Nachfrage-Themen	Leitfragen Jugendliche
Einstieg	Kurze Beschreibung der Jugendlichen			Beschreibung von sich selbst (Selbsteinschätzung, Interessen)
Teil 1: aktuelle Situation zur Themabehandlung	Typische Verhaltensweisen in der Adoleszenz	Verhaltensweisen Adoleszenz	Testen von Grenzen (individuell und strukturell) Emotionen, Rebellion Medien, Beziehungen, Ablösung, Zugehörigkeit Zukunft	Beschreibung eines WG-Alltages Frage nach dem Umgang mit schwierigen Situationen
	Wahrnehmung einer Beeinflussung der Identität(-sfindung) durch das Individuum selbst und seine*ihre Umwelt	Einflussfaktoren Identität(-sfindung) individuell und umweltbedingt	Teamhaltung Definition Normalität Reflexion und Diskurs persönlicher Einstellungen, Werte, Vorstellungen Grenzen Wahrnehmung	Frage nach Vorbildern Frage bezüglich prägenden Lebenssituationen
Teil 2: Einschätzung der Situation, persönliche Einstellung	Einfluss der «Behinderung» auf die individuelle Begleitung	Beeinträchtigung → Diagnose und Wertung	Möglichkeiten Grenzen durch Gesellschaft/ Strukturen/ beeinträchtigungsspezifische Aspekte	
	Erving Goffman und die Stigma-Theorie	Stigma-Management → Selbstwert	Stigma-Erfahrungen Identitätsschutz Selbstwertschutz und Selbstwertstärkung Auseinandersetzung mit Vorurteilen	Frage nach Stigma Erfahrungen
	Möglichkeiten im stationären Setting	Möglichkeiten und Ressourcen	Gestaltungsmöglichkeiten Soziale Einbindung	
Teil 3: Blick in die Zukunft	Besonders förderliche Bedingungen	Einflussfaktoren		Frage nach Verbesserungspotential der Wohngruppe
	Settingsbedingte Einflussfaktoren	Spezifische Einflussfaktoren sozialpädagogischer Heimkontext		
Abschluss	Ergänzungen			Ergänzungen

Tabelle 7: Themenkomplexe Leitfaden für Fachpersonen sowie Jugendliche (eigene Erhebung, 2020)

4.4 Pretest

Mayer (2013) empfiehlt, vor Beginn der Interviews im Rahmen eines Probeinterviews die Formulierungen der Fragen, ebenso wie die Berücksichtigung der jeweiligen Themenkomplexe zu überprüfen (S. 45). Während der ersten Sichtung der Interviewleitfäden wurde deutlich, dass die Fragen noch zu umfassend und zu viele Themenkomplexe vorhanden waren. Daher wurden die Interviewleitfäden überarbeitet und die Fragen entsprechend geändert. Die Durchführung des Probeinterviews wurde nicht weiter protokolliert, da nicht dessen Inhalte, sondern die Interviewsituation im Allgemeinen Gegenstand der Untersuchung war.

4.5 Datenerhebung

Nach der Einigung auf ein Sampling für die vorliegende Arbeit wurden mit Hilfe der Internetseite «*Heiminfo.ch*» geeignete Institutionen herausgesucht. Die Autorinnen verfassten ein Schreiben [siehe Anhang], in dem die Gründe für die Forschungsarbeit sowie die Ziele und das angestrebte Vorgehen vorgestellt wurde. Eine der Institutionen wurde im persönlichen Kontakt angefragt, da eine der Autorinnen in dieser Institution beschäftigt ist. Die Interviews in dieser Institution wurden von der zweiten Autorin vorgenommen und fanden in Abwesenheit der dort beschäftigten Autorin statt. Alle weiteren Interviews wurden durch die Autorinnen gemeinsam gehalten. Hierbei übernahm jeweils eine Autorin die Gesprächsführung und die Zweite fokussierte sich auf zusätzliche handschriftliche Protokollierungen. In der ersten Institution wurde es den interviewten Personen freigestellt, ob die Institution und sie selbst anonymisiert werden sollten oder nicht. Da die Autorinnen während der Auswertung der Feldnotizen feststellten, dass sie beide ein Gefühl der Hemmung seitens der Interviewpartner wahrgenommen hatten, wurden die weiteren Interviews von Beginn an anonymisiert geführt. Dadurch konnte bei den weiteren Interviews eine ungezwungenere Interviewatmosphäre ermöglicht werden. Sämtliche Interviews wurden nach der vorgängigen Zustimmung (siehe Vorlage Einverständniserklärung im Anhang) mit einem Audiogerät aufgezeichnet und durch handschriftliche Protokollierungen zur nonverbalen Kommunikation, insbesondere bei den Jugendlichen, ergänzt. Trotz der Erschwernisse durch die Covid-19 Situation war es möglich, sämtliche Interviews unter Einhaltung der Schutzvorkehrungen vor Ort und in der persönlichen Interaktion abzuhalten.

Das Gespräch mit Klauss entstand durch eine direkte Anfrage per E-Mail. Darin wurde der Forschungsgegenstand der Arbeit dargelegt und die Autorinnen nahmen Bezug auf die Literatur von Klauss, die im Rahmen der theoretischen Bearbeitung verwendet wurde. Das Gespräch fand in Form eines Zoom-Meetings statt. Aufgrund der Ausgestaltung einer Diskussion und fachlichen Auseinandersetzung und Validierung der Forschungsdiskussion wurde nur ein Protokoll und kein Transkript erstellt. Das verfasste Protokoll wurde Klauss im Anschluss zur Prüfung und Zustimmung wieder zurückgesendet und fungiert mit seiner Unterschrift als Einverständnis zur Verwendung innerhalb dieser Forschungsarbeit.

Im Anhang sind exemplarische Auszüge der Transkripte und Analyseschritte, das vollständige Protokoll mit Klauss und die Vorlagen der Interviewleitfäden und Einverständniserklärung einsehbar. Die Einverständniserklärungen sind, zur Gewährleistung der Anonymität, diesem Dokument nicht beigelegt. Bei Bedarf können die vollständigen Unterlagen durch die Autorinnen ausgehändigt werden.

4.6 Auswertung

Für die Auswertung der qualitativen Expert*innen-Interviews wurde die Auswertungsmethode nach Michael Meuser und Ulrike Nagel genutzt. Ergänzend zu den Auswertungsschritten nach Meuser und Nagel wurden zu jedem geführten Interview im direkten Anschluss Feldnotizen erstellt. Im Folgenden werden die einzelnen Arbeitsschritte erläutert.

4.6.1 Feldnotizen

Nach den einzelnen Interviews wurden jeweils individuelle Feldnotizen durch die Autorinnen gemacht, um die Eindrücke und Wahrnehmungen als Erkenntnisse für die Durchführung der weiteren Interviews zu nutzen. Die Feldnotizen wurden anschliessend in einer Tabelle vereint aufgeführt sowie deren Wahrnehmungen und die Entschlüsse, welche anschliessend für weitere Interviews bestimmt wurden.

Themenbereich	Wahrnehmung	Beeinflussung/ Wirkung
Atmosphäre	Institution «G» war bei gewissen Aussagen sehr deutlich und bestimmt, insbesondere die Bezugsperson, hielt sich aber eher bedeckt. Grundsätzlich jeweils eine sehr wohlwollende und interessierte Atmosphäre.	Erste Institution welche interviewt wurde. Der Entschluss die Institutionen grundsätzlich anonymisiert zu behandeln, wurde erst nach diesen Interviews gefasst. Weitere professionelle Interviewpartner*innen schienen entspannter und ehrlicher.
Interviewfluss	Insbesondere die Jugendlichen schienen teilweise durch die Situation eingeschüchtert und etwas verunsichert.	Wurden durch Interventionen wie Lenkung auf mitgebrachte Gegenstände oder persönlicher Einbringung, offener und liessen sich für neue Fragen begeistern.
Ort	Der Ort wurde jeweils von den Institutionen gewählt. Institution «G» und «S» erwählten einen neutralen Ort innerhalb der Institutionen. Institution «W» führte die Interviews «W2» und «W3» auf der Wohngruppe durch.	Angelehnt an die von Jutta Hagen (2002) formulierten Eckpunkte für ein Interviewkonzept, erbaten wir im Vorfeld um einen separaten Raum innerhalb der Institution, um den Jugendlichen Sicherheit zu vermitteln (S. 299).
Anwesende	Interview G1 war mit Institutionsleiter und leitendem Gruppenleiter des Internatsbereiches. Alle Jugendliche wurden allein interviewt.	Anwesend war jeweils nur die Person, welche direkt interviewt wurde. Die Jugendlichen wurden ebenfalls allein befragt, es stand ihnen aber frei, eine Bezugsperson miteinzubeziehen. Durch diese Interviewgestaltung sollte vermieden werden, dass Antworten nach der vermeintlichen sozialen und institutionellen Ansicht gegeben werden (Jutta Hagen, 2002, S. 296-297)
Unterbrechungen/ Umwelt	Einzelne Interviews wurden durch aussenstehende Personen kurzfristig unterbrochen. Die interviewte Person liess dies in den meisten Fällen ausser Acht.	Unterbrechungen führten eher bei den Interviewerinnen zu einer kurzfristigen Irritierung, als bei den interviewten Personen.
Befindlichkeiten	Kurze Unterredungen vor Interviewbeginn und Wandlung zu einer unverfänglichen Unterredung zum Ende, erschienen die Interviewsituationen jeweils sehr angenehm	

Tabelle 8: Feldnotizen (eigene Erhebung, 2020)

4.6.2 Transkription

Zur Sicherstellung der Informationsfülle wurden die Interviews jeweils mit einem Audiogerät aufgezeichnet. Die Interviews wurden mit dem Transkriptionsprogramm «F4transkript» in einer möglichst wortgetreuen Form aus dem Schweizer Dialekt in Schriftsprache übersetzt und verschriftlicht. Gemäss Meuser und Nagel (2009) wurden parasprachliche Ereignisse und thematisch irrelevante Passagen nur begrenzt in die Transkription eingearbeitet (S. 476). Eine Ausnahme boten hierbei die Interviews der Jugendlichen, bei welchen parasprachliche Ereignisse (Mimik, Gestik und Wahrnehmungen) als ergänzendes Material und erweiterte Kommunikationswege eingearbeitet wurden.

4.6.3 Paraphrase

Die anschliessende Paraphrasierung der Transkripte dient zur Reduktion der Komplexität. Diese erste Verdichtung des Textmaterials erfolgte durch eine Sequenzierung des Textes nach thematischen Einheiten (ebd.). Die Paraphrase folgt der Chronologie des Gesprächsverlaufes und gibt die Äusserungen und demzufolge auch die Meinungen, Beobachtungen und Deutungen der interviewten Expert*innen insgesamt wieder (ebd.). Insbesondere bei der Paraphrase der Klient*innen-Interviews wurde auf eine sehr sensible und transkriptnahe Paraphrasierung geachtet, um auch non-verbale Aspekte einfließen zu lassen.

4.6.4 Kodieren

Die zuvor paraphrasierten Passagen wurden im nächsten Schritt thematisch geordnet. Bei der Verdichtung des Textmaterials wurden die Terminologien der Expert*innen, wo dies möglich war, aufgegriffen (ebd.). Meuser und Nagel (2009) verweisen darauf, dass eine Auflösung der Sequenzialität des Textes möglich und mitunter auch notwendig sei, da nicht die Person in ihrem Lebenszusammenhang der Gegenstand der Auswertung sei (ebd.). Gemäss dieser Ansicht wurden einzelne Passagen mehreren Kodierungen zugewiesen respektive Passagen auseinandergenommen. Die Interviews wurden jeweils einzeln kodiert. Dabei wurde festgestellt, dass einige Kodierungen in anderen Interviews ebenfalls genutzt werden konnten. Es wurden sowohl deduktive Kategorien, die sich durch den theoretischen Bezugsrahmen ergaben, als auch induktive Kategorien, die sich aus der Materialsichtung ergaben, verwendet (Kaiser, 2014, S. 91).

4.6.5 Thematischer Vergleich

Im Rahmen des thematischen Vergleichs wurden zum ersten Mal die einzelnen Texteinheiten vereint als Auswertungsobjekt betrachtet (ebd.). Thematisch vergleichbare Textpassagen aus den verschiedenen Interviews wurden gebündelt und wiederum unter einer textnahen Kategorienbildung festgehalten (ebd.). Gemäss Meuser und Nagel (2009) sollte auf eine «theoriesprachliche Abstraktion» (S. 476) nach Möglichkeit verzichtet werden. Da in diesem Auswertungsschritt eine enorme Datenfülle und

Datenvielfalt verdichtet wird, ist eine Überprüfung und eventuelle Angleichung an die Interviewpassagen notwendig (Meuser & Nagel, 2009, S. 476-477).

4.6.6 Soziologische Konzeptualisierung

Erst während des Schrittes der *Soziologischen Konzeptualisierung* erfolgt eine Ablösung von den Texten und insbesondere der Terminologie der Interviewten. Die soziologische Konzeptualisierung befindet sich auf der «Abstraktionsebene der empirischen Generalisierung» (Meuser & Nagel, 2009, S. 477). Gemeinsamkeiten und Differenzen der verschiedenen Expert*innen-Interviews werden in Kategorien dargestellt, die unter Berücksichtigung theoretischer Wissensbestände definiert wurden (ebd.). Durch diesen Auswertungsschritt wurde die Grundlage für eine theoretische Diskussion der erhaltenen Daten geschaffen, eine Verallgemeinerung ist jedoch auf das vorliegende empirische Material begrenzt (ebd.).

4.6.7 Theoretische Generalisierung

Der Schritt der *Theoretischen Generalisierung* bedingt die Lösung vom Interviewmaterial und die Beleuchtung der Sinnzusammenhänge zu Typologien und Theorien (ebd.). Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt gemäss Meuser und Nagel (2009) aus einer «theoretisch informierten Perspektive auf die empirisch generalisierten Tatbestände» (S. 477). Diese Perspektive erhält in einem folgenden Kapitel eine ausführliche Darstellung.

Meuser und Nagel (2009) betonen die Bedeutung jedes einzelnen Auswertungsschrittes sowie die notwendige Bereitschaft, einen vorgängigen Schritt erneut zu bearbeiten (S. 477). Durch diese Vorgehensweise sei eine Kontrolle der angemessenen Verallgemeinerung und die Fundierung der Daten erst möglich (ebd.).

4.6.8 Fachliche Validierung im Fachgespräch

Auf der Grundlage der durchgeführten theoretischen Generalisierung wurde mit Klauss ein Fachgespräch geführt. Die Autorinnen erstellten dafür Vignetten, die sich auf einzelne Diskussionserkenntnisse bezogen und besprachen diese mit dem Fachexperten. Die Literatur von Klauss wurde bereits im theoretischen Bezugsrahmen (Kapitel 3.2) genutzt und nun auf einer persönlichen Ebene vertieft.

4.7 Reflexion der Methodik

Die Auswertungsmethodik eines qualitativen Interviews nach Meuser und Nagel zeichnet sich unter anderem dadurch aus, dass eine Überprüfung der weiteren Verdichtung des Materials bei den einzelnen Schritten festgelegt ist. Dies bedeutet den etwaigen Rückschritt zu einem bereits abgeschlossenen Auswertungsschritt, sichert jedoch die Gesamtheit der Informationen. Die gewählte Methodik erfordert eine sehr vertiefte und zeitaufwendige Auseinandersetzung mit der Materie. Der Vorteil davon ergibt sich aus der Vermeidung von Informationsverlust durch eine unbedachte Verdichtung.

Aufgrund der Nutzung von Leitfaden-Interviews, die nur als Strukturierung und Leitlinien während der Interviews dienten, konnten den Interviewpartner*innen individuelle Freiräume für die Erzähllogik ermöglicht werden. Es bedingte jedoch von den Autorinnen eine geschärfte Fokussierung auf die weitere Verfolgung der Themenkomplexe, um von sämtlichen Interviewpartner*innen zu allen Themenkomplexen Aussagen zu erhalten. Dies war insbesondere bei den Jugendlichen mitunter eine Herausforderung, da sie sich gerne auf bestimmte Themen, in denen sie sicher waren, fokussierten.

5 Darstellung der Forschungsergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Forschungsergebnisse aus den durchgeführten Expert*innen-Interviews ausgeführt. Die Darstellung erfolgt anhand der *soziologischen Konzeptualisierung* [siehe Auswertung 4.6.] deren Ausarbeitung im Anhang ersichtlich ist. Da innerhalb dieser Forschungsarbeit beide Perspektiven, jene der Jugendlichen und jene der Fachpersonen, beleuchtet wird, werden die Ergebnisse getrennt voneinander dargestellt. Hierbei orientieren sich die Autorinnen wiederum an der Anordnung der Durchführung der Interviews, weshalb mit der Perspektive der Fachpersonen begonnen wird. Wie in Kapitel 4 Forschungsdesign erläutert, wurden sämtliche Interviews anonymisiert, wodurch in den folgenden Kapiteln mit einem Codesystem gearbeitet wird. Ausschnitte aus den Interviews werden zur Kennzeichnung kursiv geschrieben. Bei den erhobenen Aussagen handelt es sich um individuelle Wahrnehmungen einer kleinen Vertretungsgemeinschaft, weshalb kein Anspruch auf Allgemeingültigkeit besteht. Die folgende Übersicht fasst die aufgegriffenen Aspekte zusammen.

	Fachpersonen – Ebene (Heim-/ Bereichsleitung sowie Bezugspersonen)	Klient*innen - Ebene
Soziologische Konzeptualisierung	Konfrontation/ Lerngebiet Gemeinschaft	Selbstbewertung
	Spannungsfeld Individualität vs. Sozialisation	Identitätsstrategie
	Spannungsfeld Schutz vs. Freiheit	Selbstbestimmung
	Einfach da und Resonanzkörper sein	Ziele
	Gestaltung des stationären Settings →Bezug Beziehungen →Bezug Medien →Allgemein	Fremdbestimmung durch strukturelle Rahmungen →Bezug Beziehungen →Bezug Medien →Sicherheit
	Sozialpädagogische Konzepte	Soziale Zugehörigkeit
	Ich-Identität	Selbstkonzept

Tabelle 9: Übersicht Soziologische Konzeptualisierung (eigene Erhebung, 2020)

5.1 Darstellung der Ergebnisse Fachpersonen – Ebene

Gemeinsamkeiten und Unterschiede der erfolgten Interviews auf der Heim-/Bereichsleitungsebene und der Bezugspersonen-Ebene werden im Folgenden nach den innerhalb der soziologischen Konzeptualisierung formulierten Aspekten dargestellt.

5.1.1 Konfrontation/ Lerngebiet Gemeinschaft

In den Interviews mit den Heim- und Bereichsleitern sowie den begleitenden Sozialpädagogen, wurde immer wieder auf das Vorhandensein zweier Welten, respektive Sozialsysteme verwiesen, in denen sich die Jugendlichen befinden. Zum einen gebe es die «künstlich konstruierte Welt» (Interview S2) innerhalb der Institution und zum anderen die Welt ausserhalb der Institution, in der sich auch das Herkunftsmilieu der Jugendlichen befinde. Beide Welten bieten den Jugendlichen eine Form der Gemeinschaft, die sowohl förderlich als auch hinderlich auf ihre Identitätsfindung einwirken könne.

Lerngebiet der «Schicksalsgemeinschaft» (Interview S1)

Die Jugendlichen werden aus ihrem angestammten Milieu genommen und innerhalb der Institution in eine Wohngruppe eingeteilt. Dies führe häufig die Gefahr des Verlustes einiger Beziehungen im Herkunftsmilieu mit sich, wie einer der Bereichsleiter erläutert, da es den Jugendlichen nicht gelinge, diese Beziehungen aufrecht zu erhalten (Interview W1). Ersetzend erhielten die Jugendlichen eine Vielzahl an Peers, die neue Beziehungen ermöglichen und auch eine grosse Sozialisationschance darstellen (Interview W1). Wie die Fachpersonen erläutern, trägt jede*r Jugendliche seinen*ihren Anteil an die Heterogenität der Wohngruppe (Reife, Alter, kognitive Fähigkeiten und Störungsbilder) bei, wodurch Sozialisationschancen eröffnet werden könnten. Besonders wertvoll hierbei sei, dass dies keine pädagogische Intervention bedinge, sondern sich durch die gelebte Kultur ergeben würde (Interview W1). Die gelebte Diversität innerhalb der Jugendkultur sei ein grosser Vorteil, genaue Vorstellung darüber, was normal sei, gebe es eigentlich kaum noch (Interview W2).

Verbindend seien die oftmals gemachten Erfahrungen der Jugendlichen, die erlebten Schwierigkeiten, wodurch es ihnen leichter falle, sich in diese «Schicksalsgemeinschaft» zu fügen und ein Gemeinschaftsgefühl zu entwickeln. Durch das Wissen um ähnliche Erfahrungen und Erlebnisse hätten die Jugendlichen eine relativ hohe Toleranz einander gegenüber (Interview S1). Obwohl viele der Jugendlichen in die Institution eintreten müssten, da ihnen die Gesellschaft durch ihre kumulierten besonderen Anforderungen nicht mehr gerecht werden könne, sei die Beeinträchtigung innerhalb der Institutionen kaum ein Thema. Dies, weil ihre individuelle Form der Andersheit ihre «Normalität darstelle» (Interview G1).

Lerngebiet der Gesellschaft

Die Fachpersonen sind sich einig in Bezug auf die Bedeutung der Gesellschaft als Lerngebiet für die Jugendlichen und die Bedeutung dessen Förderung. Soziale Feedbacks, die sie hierbei erhielten, seien wertvolle Lernfelder für die Jugendlichen. Mehrere der Fachpersonen erachten diese Feedbacks als besonders bedeutend, da sie nicht mit pädagogischen Überlegungen ausgesprochen werden und dadurch eventuell realitätsnäher seien. Es seien jene Momente, in denen die Jugendlichen erkennen, dass ihr Verhalten auch beeinflusse, wie ihnen begegnet werde.

Den Jugendlichen das Vertrauen entgegenzubringen, eigene Erfahrungen und Experimente zu machen, erachten mehrere Fachpersonen als sehr bedeutsam. Lernfelder müssten auch ohne «pädagogische Kontrolle» erfolgen können und auch Misserfolge könnten Chancen sein. Die pädagogische Aufgabe bestehe hierbei beim Vermitteln von «Steuerungskompetenzen», also dem gemeinsamen Vorbesprechen, welche Reaktionen erfolgen könnten und welche Möglichkeiten bestünden, um diesen zu begegnen (Interview W2).

Diese Ansichten sind, ebenso wie die feste Grundhaltung, den Jugendlichen ihre Träume zuzugestehen, eng mit den gelebten Grundwerten und den ausgeübten Konzepten verbunden.

Konfrontation mit der Gesellschaft

Als eine der schwierigsten Konfrontationen mit der Gesellschaft oder genauer mit der Normorientierung der Gesellschaft, bezeichnen die Fachpersonen die Anmeldung für IV-Unterstützungsmassnahmen. Bei vielen Jugendlichen löse dieser Moment eine schmerzhaft Erfahrung darüber aus, dass sie in den Augen der Gesellschaft invalid seien. Viele betrachten sich selber bis zu diesem Zeitpunkt nicht als «behindert» (Interview S1). Diese Situation erfordere von den Begleitpersonen Aufklärungsarbeit und die Vermittlung dessen, was es bedeutet, Unterstützungsmassnahmen zu erhalten. Die Versicherung, dass nachher nirgendwo IV draufsteht, beruhige die Jugendlichen meist (Interview W2).

Vorurteile und Kompetenzabschreibungen würden im Dialog thematisiert, jedoch erst, wenn entsprechende Erfahrungen gemacht worden seien. Vielmehr orientieren sich einzelne Fachpersonen an den generellen Anforderungen der Gesellschaft und daran, welche Unterstützungsmassnahmen hilfreich sein könnten. Soziale Kontakte ausserhalb der Institutionen seien enorm wichtig für die Identitätsbildung der Jugendlichen, und auch wenn manche dieser Kontakte dem pädagogisch geschulten Personal eventuell als nicht günstig erscheinen würden, dürfe das Personal nicht über Beziehungen entscheiden (Interview W2).

5.1.2 Spannungsfeld Individualität vs. Sozialisation

In allen drei Institutionen wird hervorgehoben, dass es ihr Bestreben sei, die Jugendlichen darin zu bestärken, ein Teil der Gesellschaft zu werden, ohne dass sie sich dabei selbst verlieren müssen. Einer der Gruppenleiter formuliert dies folgendermassen:

« (...) hat ja nichts mit einer festdefinierten Normalität zu tun, sondern wirklich mit dem, was in jemandem innerlich angelegt ist an Möglichkeiten, an Stärken, an Leistung und auch an Leistungsfähigkeit». (Interview W2)

Es bedinge eine Auseinandersetzung mit den Fragen bezüglich der Begrenzungen, die durch Unterstützung ausgeglichen werden könnten. Relevant sei in Bezug auf diese «Normalität», dass man sich mit den individuellen Möglichkeiten beschäftige, Respekt habe vor den unterschiedlichen Bestrebungen der Jugendlichen und das Setting an den Jugendlichen und nicht an den von aussen herangetragenen Bestrebungen angleiche.

Konfrontationen mit den Wertvorstellungen der Gesellschaft seien wichtige Lernfelder für die Jugendlichen, die von der Institution gefördert werden. Diese Lernfelder bieten gute Gelegenheiten für den Erhalt wertvoller sozialer Feedbacks, die nicht mit pädagogischen Überlegungen verfasst wurden (Interview W1). Neben der Konfrontation mit den Wertvorstellungen versuchen die Institutionen, die Jugendlichen darin zu bestärken, soziale Kontakte ausserhalb der Institution zu pflegen und externe Aktivitäten auszuüben. Wie mehrere Interviewpartner bemerken, gebe es in diesem Bereich wenig Eigeninitiative², was sehr bedauert werde.

Das stationäre Setting, in dem sich die Jugendlichen befinden, bietet der Ansicht verschiedener Interviewpartner nach gute Gelegenheiten, um Sozialisationsprozesse zu gestalten. Interviewpartner G2 bezieht sich hierbei auf die jeweils intensive Zeit nach einem Neueintritt. Die dann ablaufenden Sozialisationsprozesse seien zwar sehr anspruchsvoll, doch die Jugendlichen könnten in dieser Phase lernen, ihre Rollen zu finden und zu vertreten und somit einen Teil ihrer Identität in diesen Sozialisierungsprozess einfließen zu lassen. Der Prozess biete potenzielle Konfliktsituationen, doch er helfe auch bei der Bildung von Freundschaften.

Innerhalb des stationären Settings sei es für die Jugendlichen möglich, alte Rollen abzulegen und neue Rollen zu formen, denn sie würden in ihren Stärken und in ihrer Identität wahrgenommen (Interview S2). Interviewpartner S2 erklärt, dass bei der ganzen gelebten Individualität und der freiwilligen Gestaltung der Freizeit, es dennoch einen verpflichtenden Gruppennachmittag im Monat gebe. Dieser sei für alle obligatorisch und habe das Ziel, ihr Wir-Gefühl und das Miteinander zu fördern. Diese Nachmittage sind Interviewpartner S2 und seinen Mitarbeitenden sehr wichtig.

5.1.3 Spannungsfeld Schutz vs. Freiheit

Vielfältige Lern- und Experimentierräume erachten die interviewten Fachpersonen als besonders wichtig während der Identitätsfindung. Sozialisationsinstanzen leisteten einen Beitrag dazu. Die Fachpersonen sollten einen schützenden Rahmen bieten, um die Suche überhaupt zu ermöglichen. Die Steuerung übernehmen die Jugendlichen allerdings selbst.

Irgendwann reicht es einfach nicht mehr, wenn Mami und Papi oder auch die Bezugsperson ihre Meinung äussern, man muss die Erfahrung einfach selber machen. (Interview G1)

Diese Haltung erfordert die Gewährung von Raum und Zeit, damit Erfahrungen gemacht werden können sowie eine permanente und transparente Ausgestaltung von Regeln. Besondere Unterschiede bezüglich der Wertung von der Bedeutung schützender Einflussnahme wurden in den Thematiken Medien und Beziehungen ersichtlich.

² Genauere Erläuterungen zu dieser Thematik befinden sich in Kapitel 5.1.4. Einfach da und Resonanzkörper sein

Eine der Institutionen, welche die Mediennutzung strikt reglementiert hat [siehe 5.1.5 Gestaltung des stationären Settings], sieht auch in einer kurzen Medienzeit eine Gefahr von schädigenden Einflüssen, die sich ihrer Kontrolle entziehen würden. Demgegenüber steht die Haltung, dass Medien durchaus einen positiven Einfluss haben könnten, der auch pädagogisch genutzt werden könne (Interview W2). Dies bedinge die Bereitschaft der Mitarbeitenden, sich darauf einzulassen. Um trotz dieser sehr freien Gestaltung dem Schutzanspruch gerecht zu werden, sei es nötig, auch während der Mediennutzung in Kontakt zu bleiben.

Während die eine Institution sich nur eine «Hüterfunktion» eingesteht in Bezug auf die Einflussnahme der Beziehungen, welche die Jugendliche führen, versucht eine andere Institution ihre Jugendlichen durch ein striktes Beziehungsverbot vor Überforderung und schlechten Erfahrungen zu schützen. Den Mittelweg stellt die Haltung der dritten Institution dar, Beziehungen zwar zu tolerieren und zu thematisieren, jedoch die Intimsphäre aus dem institutionellen Kontext herauszuhalten. Einig sind sich die Institutionen darin, dass die Jugendlichen lernen sollen, Beziehungen zu führen, die als positiv erlebt werden und von gegenseitigem Respekt getragen werden. Wenn nachweislich Nachteile durch Beziehungen entstanden sein sollten, intervenieren auch die «Hüter», indem sie die Thematiken mit den Jugendlichen betrachten und diskutieren und versuchen eigene Einsicht zu unterstützen.

Auch wenn die Institutionen versuchen, viele Freiräume und Freiheiten zu bieten, schützen sie die Jugendlichen unter Abwägung ihrer wahrgenommenen Kompetenzen vor Überforderungen. Dies bedinge auch, dass Jugendliche in ihrer Entscheidung unterstützt werden, den Kontakt zur Herkunftsfamilie zu reduzieren. Für manche stelle die «konstruierte Welt» der Institution eine normalere Welt dar, in der sie keine Angst haben müssten, in alte Muster zurückzufallen.

5.1.4 Einfach da und Resonanzkörper sein

Sozialpädagog*innen werden als «Anker» (Interview S1) oder «Resonanzkörper» (Interview W2) bezeichnet, bei beiden Interviewten findet sich die Haltung, dass den Jugendlichen genügend Freiraum gewährt werden sollte und die Sozialpädagog*innen als Absicherung und Unterstützung im Hintergrund fungieren könnten.

Das ist natürlich auch immer Versuch und Irrtum. ähm sie schauen auch immer, wie komme ich an. Und das ist eigentlich das, was ich glaube, kann man hier sehr gut beobachten und wo man sie auch ein Stückweit gut kann unterstützen. Dass sie hier eigentlich viel Resonanz haben. Sie haben Möglichkeiten auszuprobieren, da werden sie auch drin unterstützt. (Interview W1)

Die Identitätsfindung stelle einen schwierigen Prozess dar, der sowohl Überanpassung als auch Wut und Frustration bis hin zu depressiven Episoden bewirken könne. Der Prozess fordere viel Auseinandersetzung. Das Ziel für die Fachpersonen sei es, gemeinsam mit den Jugendlichen Stärken, Ziele und

Möglichkeiten herauszufinden, sich selbst als wertvoll zu betrachten und für die Fragen «*Wer bin ich?*», «*Was will ich?*» Antworten zu finden (Interview W1). Die Vertreter bezeichnen sich des Weiteren als Dienstleistende und stellen fest, dass Identität etwas Hochpersönliches darstelle und der Anstoss daher immer von den Jugendlichen kommen müsse.

Die Jugendlichen müssen erleben, in ihrer eigenen Geschichte wahrgenommen, mit dieser respektiert und wertgeschätzt zu werden. Die Fachpersonen legen Wert darauf, flexibel und mit diesem Bewusstsein auf die Jugendlichen einzugehen und auch ihre Verhaltensweisen wertschätzend anzunehmen.

Unterstützung benötigen die Jugendlichen bei der Anerkennung und Akzeptanz der eigenen Beeinträchtigung und der Erschwernisse, die diese mit sich bringt. Sich selber dennoch wohl zu fühlen, sich selber wertzuschätzen und offen für die Möglichkeiten zu sein, die die Welt ihnen bietet. Dies ist ein anspruchsvoller Prozess. Die Fachpersonen bieten sich dafür als Unterstützung an, ermöglichen ihnen die notwendigen Freiräume und helfen ihnen dabei, ihre eigenen Stärken und Ressourcen bewusster wahrzunehmen.

Institution «S», die sich selbst als Institution bezeichnet, der das christlichen Menschenbild zu Grunde liegt, macht deutlich, die freie Wahl sei auch in Bezug auf den Glauben sehr bedeutend. Der Glaube als Möglichkeit der Unterstützung werde den Jugendlichen aufgezeigt, es werde jedoch nicht missioniert. Allerdings werden Berührungspunkte geboten, um Diskussionen über diesen persönlichen Aspekt zu ermöglichen. Positive Entwicklung und die Gestaltung einer eigenen Identität werden durch diese Freiheiten sowie die ständige Möglichkeit, Resonanz zu erhalten, gefördert. Die folgende Darstellung visualisiert einige zentrale Ansichten in diesem Themenbereich.

<i>Institution</i>	<i>Wahrnehmung der Identität</i>	<i>Rolle der Fachpersonen</i>	<i>Zentrale Aufgaben in diesem Bereich</i>
«G»		<ul style="list-style-type: none"> - Flexibel auf einzelne Jugendliche eingehen und entsprechend unterstützen 	<ul style="list-style-type: none"> - Möglichkeiten bieten, doch mitunter auch bestimmen und zum «Glück zwingen» - Zeit und Raum bieten um Erfahrungen machen zu können
«S»	<ul style="list-style-type: none"> - Selbstwahrnehmung falle sehr schwer, aufzeigen, wie sie von aussen wahrgenommen werden 	<ul style="list-style-type: none"> - Fachpersonen als «Anker» - Ermöglichen regelmässige 1:1 Situationen, «Resilienzstunden» (Interview S2) als Unterstützung 	<ul style="list-style-type: none"> - Sicherheit und Unterstützung bieten - Bei Bedarf externe Fachpersonen hinzuziehen, um ihre Themen ernst zu nehmen - Stärken und Ressourcen aufzeigen - Raum und Zeit ermöglichen - Verschiedene Haltungen, Antriebe und Meinungen nutzen, um vorzuleben, wie trotz unterschiedliche Haltungen und Werten Kompromisse gefunden und zusammengearbeitet werden kann
«W»	<ul style="list-style-type: none"> - Identität als etwas Höchstpersönliches - Charakteristikum der Identität, dass kein eigener fester Standpunkt besteht - Anstoss muss immer von den Jugendlichen kommen - Widerstand, Autonomiebestrebungen, Geniessen von Freiheiten und Auflehnung gegen Begrenzungen als wichtige Verhaltensweisen in der Adoleszenz 	<ul style="list-style-type: none"> - Fachpersonen als Dienstleistende oder Coaches - Raum bieten, welche «individualisierte Normalität» als Massstab bietet 	<ul style="list-style-type: none"> - Möglichkeiten und Freiräume bieten, auch im Rahmen der sexuellen Identität - Leitplanken und Angebote unterbreiten, jedoch nicht aufzwingen - Bestrebungen ernst nehmen und helfen Potentiale zu verwirklichen - Rückschläge und Reaktionen im Vor-/Nachhinein gemeinsam besprechen

Tabelle 10: Eckpunkte des Resonanzkörpers-Sein (eigene Erhebung, 2020)

5.1.5 Gestaltung des stationären Settings

Das stationäre Setting stellt eine künstlich konstruierte Welt für die Jugendlichen dar, die sie nur bedingt mitgestalten können. Dessen sind sich die Fachpersonen bewusst, dennoch betonen sie, es sei auch wichtig, die positiven Aspekte dieser separativen Lösung zu sehen.

«Also jede Institution, jede Wohngruppe hat, hat etwas Künstliches, Lebensfremdes... Aber in gewissen Familienkonstellationen geht es gar nicht daheim. (...) Immer mehr Jugendliche sagen, ich möchte gar nicht heim. Weil es ... also es tut mir gar nicht gut.» (Interview G1)

Die Passung des Settings ist durch die gestaltenden und darin lebenden Individuen bestimmt (Interview W2). Die Art und Weise, wie auf Verhalten reagiert wird oder wie Verhalten bewertet wird, stellt hierbei einen wichtigen Part dar. Im stationären Setting erleben die Jugendlichen ein anderes Wertesystem in einer Umgebung, die viele Feedbacks gebe und eine intensive Auseinandersetzung mit individuellen Themen ermögliche. Die Umgebung sei zwar konstruiert, dafür aber auch stabil und dieser Zustand fehle vielen Jugendlichen in ihren ursprünglichen Familiensystemen (Interview G1). Diese Stabilität helfe auch bei den mitunter schwierigen Übergängen. Diese würden individuell gestaltet und auch wenn eine Bezugsperson wechsele, verschwinde diese nicht aus der Welt des*der Jugendlichen, sondern bleibe weiterhin ein Teil des sozialen Netzwerkes (Interview G1).

Jugendliche aus belasteten Familien können durch diese stabile Umwelt, die viele Feedbacks bietet, eine neue Ausgangslage für die Zukunft gestalten und für sich selber neue Rollen definieren (Interview W1). Den Jugendlichen wird auch vorgelebt, dass man mit verschiedenen Meinungen eine gemeinsame Entscheidung treffen und trotz einer individuellen Haltung ein verbundenes Team werden kann. Die verschiedenen Haltungen und Einschätzungen werden als Ressource gesehen, um bei umstrittenen Themen auf der Basis fachlichen Argumenten, Änderungen beim Vorgehen durchzusetzen.

Da die Bandbreite bei den Jugendlichen in Bezug auf Kompetenzen, Bedürfnisse und Bedarfe sehr breit ist, benötigt es vor allem genügend Zeit, Raum und Flexibilität bei den Mitarbeitenden. Die Wahrnehmung der einzelnen Person und eine auf sie abgestimmte Begleitung und Unterstützung ermögliche den Erfolg. Dies bedinge ebenfalls eine individuelle Einschätzung um Über- oder Unterforderung und dadurch kontraproduktives Verhalten zu verhindern (Interview G1). Durch den vielen Freiraum, können die Jugendlichen sich selbst besser verstehen, auch in Bezug auf ihre Zukunft und ihre Sexualität (Interview W1).

Wie alle Institutionsvertreter erläutern, werden bei Bedarf auch externe Fachpersonen hinzugezogen, um den Jugendlichen eine gute Unterstützung zu bieten. Auch die vernetzte Arbeit innerhalb der Institution sei wichtig. Der Identitätsfindungsprozess werden nach Bedarf daher auf verschiedenen Ebenen begleitet, um Vielfalt und Möglichkeiten aufzuzeigen. Verschiedene Ebenen bieten verschiedene

soziale Interaktionspartner*innen und damit ein Aufzeigen verschiedener Identitäten. In diesem Zusammenhang wird betont, dass es normal sei, wenn eine gewisse Routine entstehe. Deshalb sei es wichtig, in der Diskussion zu bleiben und sich selbst zu hinterfragen, damit die Mitarbeitenden weiterhin als Resonanzkörper dienen können (Interview W2).

Grundsätzlich erläutern alle Institutionsvertreter, dass es Offenheit bezüglich der Möglichkeiten und Beschränkungen brauche. Diese gemeinsame Haltung zeigt sich in der freien Gestaltung der Wochenenden, mit einigen kleinen Ausnahmen, die dazu dienen, das Wir-Gefühl und die Zusammengehörigkeit zu stärken (Interview S2). Im Weiteren wird eine detaillierte Darstellung der gelebten Haltung in Bezug auf drei stark vertretene Themen visualisiert.

Bezug Thematik Beziehungen

Institution	Einstellung zu Beziehungen (Liebe)	Einstellung zu Beziehungen (Peers)	Thematisierung in Institution
«G»	Beziehungen untereinander sind bis zum 18. Lebensjahr verboten das habe nie zu Problemen geführt. Begründung: Individuelle Themen seien zu komplex und Beziehungen würden die Situation unnötig erschweren	Bezug zu Herkunftsmilieu erhalten, um dieses Sozialnetz zu behalten	Externe Fachperson, welche bei Bedarf hinzugezogen werden könne, und eine beauftragte Person in der Institution. Bei Überschreitungen gebe es eine Gewaltmeldung
«S»	Beziehungen untereinander erlaubt, jedoch keine Intimsphäre in der Institution möglich. Absprache mit Eltern, welche Aufgaben zu wem gehören Häufige Beziehungswechsel, um cool zu sein Familiensystem gebe vielen ein schlechtes, verzerrtes Bild von Beziehungen. Daher werde an den Konzepten Freundschaft, Liebe und Beziehung gearbeitet Spannungsfeld schützen und Erfahrungen machen lassen. Grenze vermitteln, welche sie einhalten und auch einfordern	Peerkontakte ausserhalb werden gefördert, wenig Eigeninitiative durch Jugendliche Begründung: fehlendes Kennen durch sozialisierte Familien Weitere grosse Unsicherheit, die die Jugendlichen vermeiden wollen	Aufklärung, Kennenlernen der Sexualität und gruppeninterne Auseinandersetzung mit der Frage: «Was macht Mann / Frau aus?» Eventuell ergänzende Regeln, wenn es zu häufigen Partner*innenwechseln komme Gemeinsame Haltung als Institution sowie die persönliche der einzelnen Mitarbeitenden. Diese werde erläutert, sofern die Jugendlichen dies wünschen Sich und dem Partner Sorge tragen und nur tun, was sie wollen. Dadurch positive Erfahrungen mit Liebe und Sexualität erfahren In die Tiefe investieren, Entscheidung liegt aber schlussendlich bei den Jugendlichen
«W»	Wichtiger Part in der Identitätsentwicklung, daher grundsätzlich erlaubt	Beziehungen aufgrund von Peers auf dem Areal möglich Bisherige Beziehungen weiterhin verfolgen, völligen Verlust vermeiden	Freizeitbereich schwierig, als Problem der Separativen Lösung. nicht chancengleich aufgrund des wechselnden Aufenthalts zwischen Zuhause und Institution

Tabelle 11: Gestaltung des Settings - Beziehungen (eigene Erhebung, 2020)

Bezug Thematik Medien

Institution	Einstellung Medien	Begründung
«G»	<p>Handyverbot bis 16 Jahren</p> <p>Haustelefon zur freien Verfügung mit wenigen Ausnahmen</p> <p>Umgang nicht grundsätzlich verbieten, da sie den Umgang erlernen müssen, im vernünftigen Masse, Medien nicht dauernd nutzen</p>	<p>zuerst Arbeit, dann Vergnügen, ausser bei den Eltern und nahen Angehörigen</p> <p>Schutz vor Mediengeschichten → mediale Gefahren, genügend Raum für Kreativität</p> <p>Dennoch Respekt vor negativen Einflüssen, da diese Medienzeit ohne Kontrolle stattfindet</p>
«S»	<p>Individuelles Thema, orientiert an Alter und Fähigkeiten</p> <p>Aufbewahrung in verschlossenen Kästen, Jugendliche erhalten die Schlüssel als Vertrauensbeweis, wenn sie sich bewähren können sie diese behalten.</p> <p>Einschätzung über ihre Kompetenzen im Umgang sehr transparent Klar unterschieden: «Kommunizieren und Konsumieren»</p>	<p>Rückzug in Ordnung, doch Youtube als Problemlösungsstrategie nicht gefördert</p>
«W»	<p>Medien nutzen: benötigt Fähigkeit der Fachpersonen, sich auf diese Kommunikationsmöglichkeit einzulassen</p> <p>Gamen: als Möglichkeit nutzen, darauf einlassen. Hat kommunikative Komponenten. Nicht per se verteufeln. Stundenregelungen seien blödsinnig</p>	<p>Sinnhaftigkeit Netflix: vorgelebte Diversität als Grundwert und Möglichkeit verschiedene Themen (Sexualität, Geschlechtsidentität, Liebe, sexuelle Identität) zu thematisieren</p> <p>Diskussionen über Werte, Normen und Idealvorstellungen</p> <p>Netflixen als gruppenspezifischen Prozess nutzen → gute Interaktionsform und Möglichkeit zum Beziehungsaufbau und dessen Erhaltung</p>

Tabelle 12: Gestaltung des Settings - Medien (eigene Erhebung, 2020)

Bezug zu Regeln und Strukturen

Institution	Regeln und Strukturen	Umgang mit Zuwiderhandlungen	Einstellungen zur Thematik (pers. /stellvertretend für Institution)
«G»	<p>Klare Null-Toleranz-Haltung bezüglich Gewalt und Übergriffen.</p> <p>An individuellen Bedürfnissen orientiert, damit sie sich frei und sicher fühlen</p>	<p>Grenzverletzungen werden individuell sanktioniert</p> <p>Es erfolgt immer eine Meldung</p> <p>Nicht eine Strafe, sondern Konsequenzen, welche Einsicht fördern</p>	<p>Gemeinsame Massstäbe zur Einschätzung und Reflexion im Team sehr wichtig</p> <p>Strukturen seien wichtig, damit die Jugendlichen nicht im Chaos versinken</p> <p>Versuch Einsicht bei den Jugendlichen zu ermöglichen und selbst Konsequenzen zu bestimmen</p>
«S»	<p>Einzelne allgemein geltende Regeln → Ziel der Strukturbildung</p> <p>Individuelle Regeln</p> <p>Gute personale Besetzung, um 1:1-Settings zu ermöglichen, welche auch Grenzaustestungen ermöglichen, ohne negative Erlebnisse zu generieren</p>	<p>Übertretungen werden mitunter individuell gehandelt</p>	<p>Individuelle Regeln bedingen transparente Kommunikation und Begleitung</p> <p>Grenzen zu erfahren und anzuecken als wichtig in diesem Prozess. Dadurch kann erfahren werden, dass Grenzen auch positiv sein können und dem individuellen Schutz dienen</p>
«W»	<p>Möglichst viel Individualität, gemessen am individuellen Entwicklungsgrad und den Bedürfnissen</p>		<p>Starke Reglementierungen werden als den Versuch gesehen, sich selbst die Arbeit zu erleichtern und ein Raster für die Jugendlichen zu nutzen. Deswegen gibt es kaum strenge Regeln</p> <p>Identifizierung mit Regeln notwendig und die kann nur über gute Argumente erhalten werden</p> <p>Flexible Regeln bedingen permanente Auseinandersetzungen</p> <p>Eskalationsgeschichten haben ebenfalls einen Wert</p>

Tabelle 13: Gestaltung des Settings - Regeln und Strukturen (eigene Erhebung, 2020)

5.1.6 Sozialpädagogische Konzepte

Träume zulassen und diese anzuerkennen erachten die Institutionen als enorm wichtig. Die Aufgabe der Fachpersonen ist es dort, verschiedene Möglichkeiten und Wege, um diese Träume zu erreichen, aufzuzeigen. Die Jugendlichen sollen ihren eigenen Weg gehen können, damit sie überhaupt glücklich werden können (Interview S1). In diesem Zusammenhang wird den Jugendlichen aufgezeigt, welche Stärken und Ressourcen sie haben. Institution «W» erläutert, es brauche kein Stigma-Management, sondern vielmehr ein Ressourcenmanagement, damit die Jugendlichen sensibilisiert auf realistische Möglichkeiten und Vorstellungen werden. Jugendliche sollen lernen, Situationen zu meistern und nicht, missglückte Situationen zu reflektieren.

Das wir ihnen eigentlich einen sehr grossen, wohlwollenden Teppich von "Du bist okay so wie du bist!" einmal geben. (...) Ihnen den Mut zu machen, ihnen wieder auch Chancen zu eröffnen, indem sie auch wieder stärker an sich glauben. (Interview W1)

Eine Grundvoraussetzung ist, wie die Institutionen erläutern, das Aufbauen einer Beziehung und einer Vertrauenskultur, um eine offene Kommunikation zu ermöglichen. Diese Beziehung erlaube es, zu erkennen, wann Hilfe und Unterstützung benötigt werden, auch, wenn dieser Bedarf nicht signalisiert werde. Es brauche eine Offenheit gegenüber Unsicherheiten, die mitunter verborgen werden.

Wertschätzung und Anerkennung sind bei allen drei Institutionen verankerte Werte, die sich in der pädagogischen Arbeit sowie durch dosiert gestellte Anforderungen und individuell gestaltete Rahmenbedingungen zeigen. Sie müssten gemeinsam verhandelt werden und die Fachpersonen müssten über Argumentation die Einsicht erreichen, dass die geltenden Regeln und Rahmenbedingungen wertvoll sind.

In der folgenden Visualisierung werden die sozialpädagogischen Konzepte, die genutzt werden, dargestellt und mit Handlungen im sozialpädagogischen Alltag, die in den Interviews genannt wurden, untermauert.

Institution	Konzept	Sichtbarkeit im alltäglichen Handeln	Zentrale Werte
«G»	Normalisierung	Träume respektieren und wertschätzen Auch in unangebrachten Verhaltensweisen einen Wert sehen Möglichkeiten bieten innerhalb der vorgegebenen Rahmenbedingungen	Wertschätzung und Anerkennung
«S»	Neue Autorität Sozialpädagog*innen als Anker, zu denen die Jugendlichen zurückkehren könne, nach der eigenen Erfahrungssammlung Christliches Menschenbild, in welchem das Gegenüber als gleichwertig betrachtet wird. Begegnungen geschehen auf Augenhöhe, dadurch ist auch jeder kritisierbar	Anpassung der Konzepte aufgrund individueller Bedürfnisse der Jugendlichen (Beispiel Sexualkonzept) Möglichkeiten und Erfahrungsräume bieten	Toleranz gegenüber allen Menschen Wertschätzung, ernst nehmen, als gleichwertig betrachten
«W»	Empowerment Wertschätzung Ressourcenorientierung «Individualisierte» Normalität	«Wo siehst du dich?» als Einstiegsfrage, um gemeinsam Stärken und Ressourcen aufzuzeigen Toleranz gegenüber Eskapaden Veränderungen bei den Jugendlichen selbst bewirken Lösungsorientierte Methodenarbeit: Träume ernst nehmen, eigene innere Selbstwirksamkeit stärken Ziele werden durch die Jugendlichen vorgegeben (non-)verbale Kommunikation spiegeln Grenztestungen und Rebellion akzeptieren	Respekt sowie gemeinsame Definierung von Respektlosigkeit → Machtmissbrauch vermeidbar, da alle hinterfragbar sind Fokus auf Lebenszufriedenheit und nicht Normalitätsansprüche der Gesellschaft Einzigartigkeit schätzen, würdigen und dabei unterstützen diese weiterzuentwickeln

Tabelle 14: Konzepte und ihr wahrnehmbare Einfluss (eigene Erhebung, 2020)

5.1.7 Ich- Identität

Die Jugendlichen haben unterschiedliche Einstellungen zu ihrem Aufenthalt in den Institutionen. Manche erkennen die Anwesenheit dort als eine Chance, die ihnen geboten wird, für andere stellt der Aufenthalt insbesondere während schwierigen Situationen eine Strafe dar. Manche hadern mit ihrem Schicksal oder empfinden Schamgefühle, insbesondere wenn die sozialen Kompetenzen einen Einfluss auf den Eintritt in die Institution hatten.

Wie eine Bezugsperson erläutert, wird allen Jugendlichen beim Eintritt in die Institution ihre Diagnose bekanntgegeben. Manche finden dies sehr spannend, beschäftigten sich intensiv mit der Diagnose und erfahren beispielsweise durch biografische Werke anderer Betroffener ein Wiedererkennen ihrer Situation. Die gestellte Diagnose habe einen Einfluss auf den Umgang mit den Jugendlichen und die pädagogische Arbeit, sie wird aber nicht als absolut wegweisend betrachtet. Dies hat mit der Haltung zu tun, dass die Jugendlichen schlussendlich selbst am besten wissen, was ihnen guttut und auch Ärzte sich irren können (Interview G2).

Den Aufenthalt in einer Institution sei nicht per se stigmatisierend, vielmehr habe es mit der Einstellung der Jugendlichen selbst zu tun, ob sie sich als stigmatisiert erleben oder nicht. Manche betrachten sich tendenziell als Opfer und werten negative Kontakte mit anderen viel stärker (Interview S2). Der Aufenthalt biete aber die Gelegenheit, sich von der Rolle im Familiensystem und den dort gelebten Werten zu lösen und die eigenen Werte und Verhaltensweisen durch den stationären Aufenthalt zu verändern.

Die Institution «S» bezeichnet die Jugendlichen als eine «Schicksalsgemeinschaft», in der alle persönliche Baustellen haben, die sie auch durch die individuelle Beeinträchtigung erklären. Manche Jugendliche nehmen sich selbst jedoch nicht als «behindert» wahr, besonders jene mit sozialen Auffälligkeiten, und distanzieren sich von dieser Zuschreibung (Interview G1).

5.2 Darstellung der Ergebnisse Klient*innen-Ebene

Die Darstellung der Ergebnisse der Interviews mit den Klient*innen werden ebenfalls anhand der soziologischen Konzeptualisierung dargestellt.

5.2.1 Selbstbewertung

Die Jugendliche «W» erzählt, sie ginge Konflikten aus dem Wege und wolle nicht ihre Meinung vertreten, da dies sowieso nichts bringe. Sie befürchtet, Sachen zu schnell anzusprechen und dadurch Konflikte heraufzubeschwören. Dies sei nicht ihre Absicht, sie habe aber Angst davor, dass die anderen dann wütend auf sie sind. Im Nachhinein wünscht sie sich mitunter, sie hätte doch etwas gesagt, traut es sich aber nicht zu. Sie sieht sich selbst als jemanden, der keine Leidenschaft haben könne, obwohl sie andere sehr dafür bewundere.

5.2.2 Identitätsstrategie

Die Jugendlichen haben für sich Wege gefunden, mit ihrer Situation innerhalb der Institution und in ihrem Herkunftssystem umzugehen. Darin zeigt sich die Nutzung unterschiedlicher Identitätsstrategien.

Institution	Identitätsstrategie	Sichtbarkeit
«G3»	Entschuldigungen für abweichendes Verhalten anführen	Aussage, immer nett zu sein, sei für ihn «zu anstrengend» Das Diskutieren und Ausrasten könne er nicht beeinflussen, dies geschehe einfach. Ein Junge erzählt, in der Schule sei es sehr mühsam aufgrund seines Verhaltens, doch auch er könne nichts dafür, denn er habe das Asperger-Syndrom.
«S3»	Mängel durch Überbetonung anderer Qualitäten kompensieren	Bei Themen, welche schwierig sind, lenkt er den Fokus jeweils auf seine Hobbies. Seine Beeinträchtigungen ermöglichen ihm seine sportlichen Hobbies, für welche er Zuspruch erhält.
«W3»	Unangenehme Interaktionen unterbrechen	Eigene Meinung zu vertreten erscheint ihr sinnlos. Mögliche Begründung: Sie bat in Folge des Mobbings einen Schulsozialarbeiter um Hilfe, doch auch dies habe nichts gebracht.

Tabelle 15: Identitätsstrategien (eigene Erhebung, 2020, auf der Basis von Cloerkes, 1997. S. 166-167)

Der Jugendliche «S» erzählt, er habe früher seinem ADHS den Namen Tim gegeben. Dadurch hatte er die Möglichkeit, Aufforderungen seiner Mitmenschen, er solle einen Gang runterschalten, an «Tim» weiterzuleiten. Seine Beeinträchtigungen fände er nicht schlimm, sondern mittlerweile sogar lustig. Er sieht in seinen Beeinträchtigungen den positiven Aspekt, dass er immer genügend Energie habe. Diese nutzt er für seine Vielzahl von Hobbies. Während dem Interview dienen ihm diese als Ausstiegsstrategie bei schwierigen Themen. Wenn seine Mitbewohnenden ihn nerven, flüchte er sich in die Musik.

Der Jugendliche «G» erzählt, dass, wenn er wütend wäre, er wie Hulk werde und andere schlage. Auch habe er früher immer sehr viel diskutiert, doch mittlerweile habe er gelernt, dass dies nichts bringe. Das viele Diskutieren sei auch ein Grund gewesen, dass er nicht mehr bei seiner Pflegemutter leben durfte. Er erzählt, es sei normal, dass Jungen ausrasten, er tue dies einfach etwas schneller als die anderen. Doch er könne damit nicht aufhören. In diesem Zusammenhang erzählt er, dass ein Junge in seinen Augen nicht normal sei, er könne aber nichts dafür, da er ein Asperger-Autist ist. Doch im Grunde sei es normal, dass jemand Asperger-Autist sei. Jugendliche «W» macht deutlich, dass sie Konflikte aus dem Weg gehe, da es ohnehin nichts bringe, ihre Meinung ebenfalls einzubringen. Ihre Beeinträchtigung in der Mathematik komme wahrscheinlich davon, dass sie nach der Geburt lange geschlafen habe. Ihre Mutter streite dies jedoch vehement ab.

5.2.3 Selbstbestimmung

Jugendliche «W» erzählt, sie geniesse es immer, wenn sie am Wochenende bestimmen könne, was sie tun möchte. Sie nutze dies dann um zu gamen und sie merke selbst, dass sie auch noch etwas anderes tun sollte. Dann sucht sie sich eine andere Tätigkeit. Da sie früher in einem Chor mitgesungen hatte, besuchte sie einen Chor von Insieme in der Nähe. Doch möchte sie dort nicht mehr hingehen. Als Grund nennt sie, dass dort zwei Homosexuelle gewesen seien, die sich offen geküsst hätten. Dies habe sie «verstört» und sie wollte nur noch raus. Deswegen gehe sie nun nicht mehr dahin.

Der Jugendliche «G» erzählt, dass die Freizeitbeschäftigungen meistens für alle seien. Sie dürften sich aber manchmal aufteilen und dann etwas anderes unternehmen. Wenn ihm das Angebot nicht gefalle, teile er dies einfach mit.

5.2.4 Ziele

Die Jugendlichen «G» und «S» haben beide ziemlich klare Träume und Vorstellungen davon, was sie in der Zukunft tun möchten.

Der Jugendliche «G» hat den Traum, einmal mit seinen beiden Kollegen in einem eigenen Haus zu leben. Um sich dies zu finanzieren, möchte er Synchronsprecher werden. Zurzeit arbeitet er mit diesen beiden Kollegen an einem Film, den sie an einen Wettbewerb einsenden wollen. Ausserdem wolle er in Zukunft weniger schnell wütend werden.

Der Jugendliche «S» möchte später das 10. Schuljahr absolvieren und anschliessend in der RS die Tätigkeit als Hundeführer erlernen. Als Hundeführer möchte er danach bei einer Spezialeinheit der Polizei tätig sein. Er erzählt, seine Eltern seien der Meinung, dass er dies «wohl nicht schaffen könne».

Die Jugendliche «W» kann keine Träume oder Wünsche für die Zukunft äussern. Doch verweist sie auf das Lernziel, sich selbst in Zukunft weniger kritisch zu bewerten. Dieses Lernziel habe sie bereits sehr lange, doch mittlerweile könne sie Komplimente zumindest annehmen, weshalb sie dieses Ziel

weiterverfolge. Ihr Ziel, wie ihre Schwester eine Leidenschaft zu entwickeln, werde sie sowieso nicht erreichen. Dies ist zumindest ihre Einschätzung aufgrund ihrer Erfahrung im Chor, die sie «abschreckte».

5.2.5 Fremdbestimmung durch strukturelle Rahmungen

Die Jugendlichen nehmen die Strukturen der Institution in ihrem Alltag sehr unterschiedlich wahr. Grundsätzlich sagten alle Jugendlichen, dass sie sich in den Institutionen wohlfühlten.

Der Jugendliche «G» wäre für weniger Regeln. Insbesondere bei den Medien findet er diese viel zu streng und die Tatsache, dass er nicht wie zu Hause einfach etwas zu Essen holen könne, findet er «doof». Wenn er sich gegen die Regeln wehren will, diskutiert er herum, doch in der Institution bringt dies nur selten etwas. Er diskutiere auch viel weniger, da er dann weniger Strafen bekomme. Diese empfindet er nicht schlimm, er müsse meistens nur ins Zimmer.

Der Jugendliche «S» findet die Strukturen und den genauen Alltagsablauf sehr unterstützend. Er macht deutlich, dass er ohne diese keinen Plan habe. Er habe bereits bei den Eltern gelernt, dass er ohne Strukturen aus der Bahn gerate. Bezüglich der Mitarbeitenden sagte er, er könne verstehen, dass sie ihre Arbeit machen müssten, doch manchmal seien ihre Reaktionen einfach «blöd». Die Gestaltung der Freizeit hätte er gerne etwas offener, obwohl er ausserhalb der Institution sowohl Parcours macht als auch fechtet. Die Medienregeln seien aber zu streng. Insbesondere die Regel, dass nach den Sommerferien die Nutzung wieder stärker reglementiert sei, finde er ungerecht. Er erzählt, er habe sich zwei Stunden «erarbeitet» doch nun habe er wieder nur 50 Minuten zur Verfügung. Nun stelle er einen Antrag, um wieder mehr Medienzeit zu bekommen und hoffe, dass dieser angenommen werde.

Die Jugendliche «W» erlebt das Wohnen in der assoziierten Wohnung als viel freier und weniger kontrolliert. Dies Sorge aber dafür, dass nicht alle Mitbewohnenden ihre Aufgaben erledigen würde. Dies findet sie nicht gut, weshalb sie auch nicht weniger Regeln haben möchte. Sie wünscht sich eher mehr Kontrolle durch die Betreuungspersonen.

Fremdbestimmung durch eine Institution erlebte besonders «G» sehr intensiv. Die KPA (Kinderpsychiatrische Abteilung), in der er wegen der Probleme in der Schule und zu Hause war, sagte zuerst, er könne entweder in eine andere Pflegefamilie oder in ein Heim. Er habe sich dann sehr bemüht, doch er habe dennoch nicht mehr zur Pflegemutter zurückgedurft.

Also in der KPA (...) dort können einfach Kinder hingehen und dort wird dann meistens entschieden, was dann mit diesen Kindern weiter passiert. (Interview G3)

Die Jugendliche «W» erzählt, sie hätte gerne den Chor in der Institution besucht, doch dieser sei nur für die Schüler*innen gedacht, daher dürfe sie dort nicht mitmachen. Dies seien nun mal die Regeln der Institution.

5.2.6 Soziale Zugehörigkeit

Der Jugendliche «G» erzählt etwas zögerlich, dass er sich auf seiner Wohngruppe wohlfühle, doch er spiele vor allem mit seinen Freunden aus der unteren Wohngruppe. Sein Wunsch ist es, wieder zu seiner Pflegemutter nach Hause zu gehen. Nachdem er in das Heim kam, durfte er sie zuerst vier Monate lang nicht mehr sehen. Diese Zeit war für ihn sehr schwierig. Das Leben auf der Wohngruppe findet er mitunter mühsam, da er beispielsweise beim Filme schauen jeweils auf die jüngeren Mitbewohnenden Rücksicht nehmen müsse.

Der Jugendliche «S» erzählt, der Glaube bedeute ihm sehr viel. Er gebe ihm Sicherheit und Kraft. Er ist Mitglied bei Adonia, einem christlichen Verein, der Musicals aufführt. In dieser Gruppe habe er erkannt, dass er wirklich ein Christ sei, da dort der Glaube gelebt werde. In dieser Gruppe könne er Gott alle seine Sorgen erzählen, mit den anderen «Scheiss» machen und es sei immer lustig. Auf der Wohngruppe hat er eine beste Freundin. Sie stehen sich sehr nahe, unterstützen sich gegenseitig und helfen sich, wenn sie Probleme haben. Auch er erzählt, das Zusammenleben in der Wohngruppe könne mühsam sein, da man aufeinander Rücksicht nehmen müsse. Dafür «verbünden» sich die Jugendlichen manchmal gegen die Mitarbeitenden und tricksen sie dadurch aus.

Ach nein, das kann man nicht sagen, aber manchmal sind wir wirklich zusammen und bauen gemeinsam Scheisse. (Interview S3)

Die Jugendliche «W» lebt nun in einer assoziierten Wohnung und absolviert eine Lehre in der Küche. Obwohl es ihr gefalle, zweifle sie manchmal, ob sie nicht zurück in das Stammhaus sollte. Sie denkt, dass ihre Mitbewohnerin etwas gegen sie hat. Ausserdem geben ihr die Mitarbeitenden Sicherheit. Trotzdem möchte sie aktuell noch weiter assoziiert wohnen.

5.2.7 Selbstkonzept

Der Jugendliche «G» erzählt, er sei manchmal wie der Hulk, doch er wolle nicht so schnell wütend werden. Ausrasten sei zwar für alle Jungen normal, doch er tue dies etwas zu viel.

Also, eigentlich so normal auch nicht aber einfach so ungefähr, so wie jeder andere Junge auch. Einfach so, einfach, dass ich halt vielleicht etwas schneller ausraste, aber eigentlich jeder andere Junge oder so rastet eigentlich manchmal aus. (Interview G3)

Als er neu eingetreten war, habe er sich noch verstellt, doch mittlerweile könne er ganz er selbst sein in der Institution. Vorurteile oder Zuschreibungen aufgrund seiner Situation kenne er nicht und die Menschen in seiner Umwelt würden es alle gut finden, dass er in dieser Institution lebe. Er findet das

Beziehungsverbot nicht schlimm, da er sowieso lieber mit seinen Kollegen Zeit verbringen wolle. Der Jugendliche «G» erzählt, dass er bei Problemen und Unsicherheiten meistens zu einem bestimmten Mitarbeitenden gehe, da dieser ihm immer helfen könne.

Der Jugendliche «S» erzählt, während seiner schlimmen Zeit, in der er auch Diebstähle begangen habe, sei es ihm sehr schlecht gegangen. Diese Zeit habe ihn geprägt und nur durch die Hilfe seiner Familie habe er sich damals bremsen können. Nun sei er wieder zufrieden mit sich selbst und auch seine Beeinträchtigungen habe er mittlerweile im Griff. Nun komme ihm insbesondere sogar sein ADHS zugute. Er lebe seit der ersten Primarklasse in verschiedenen Institutionen und habe dadurch viel mit Vorurteilen Kontakt gehabt. Dies Zuschreibungen ignoriere er meistens und denke dann immer «lächeln, Arschloch denken». Früher habe man ihn auch ausgelacht, da er gläubiger Christ sei, doch in dieser Institution sei dies kein Thema. Nur im Unterricht habe er deswegen schon Ärger gehabt, da er sich gegen die Evolutionstheorie gestellt habe.

Die Jugendliche «W» erzählt, sie singe zwar sehr gerne, jedoch habe sie es aufgegeben einen Chor zu finden. Sie bewundere es, eine Leidenschaft zu haben, doch werde sie dies nie erreichen. Sie vermeidet es, an ihre Schule von früher zurückzudenken. Damals sei sie «noch nicht so gewesen» und das Mobbing, das sie damals erlebt habe, vermittele ihr heute noch das Gefühl, nicht so gut zu sein, wie andere es wahrnehmen. Die Jugendliche «W» hat häufig das Gefühl, dass andere sie «doof» finden, weil sie so ist, wie sie ist. Dieses Gefühl kenne sie in der Schule und auch beim Arbeiten. Ihre Bezugsperson sage ihr immer, sie solle sich selbst nicht derart kritisch sehen. Dies falle ihr noch immer schwer, doch mittlerweile könne sie Komplimente annehmen. Vorurteile im Sinne von Zuschreibungen, die sie kennt, findet sie jedoch nicht schlimm. Sie vermeide aus Angst, ihre Meinung kundzutun, da sie befürchte zu viel zu sagen. Doch im Nachhinein wünsche sie sich manchmal, trotzdem etwas gesagt zu haben. Regeleinhaltung findet sie wichtig, es stört sie, dass ihre Mitbewohnerin ihre Ämtli nicht erledigt. Ihr sei es wichtig, dass Aufgaben erledigt werden und man als Kolleg*innen zueinanderstehe. Sie habe sich für ihre Kollegin eingesetzt, obwohl dies für sie sehr schlimm war. Sie erwähnt einen Abend, als sie den diensthabenden Mitarbeiter nicht erreicht hatte. Damals habe sie die Unterstützung gebraucht und diese nicht erhalten können. Dies sei schwierig gewesen. Sie erzählt, sie würde gerne wieder mehr Zeit im Stammhaus verbringen.

6 Diskussion der Forschungsergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Forschungsergebnisse unter Einbezug der zuvor verwendeten Theorien diskutiert. Hierbei werden die beiden Perspektiven der Heim- respektive Bereichsleitung und der Jugendlichen wiederum voneinander getrennt. Dieser Schritt entspricht der theoretischen Generalisierung der Auswertungsmethode nach Meuser und Nagel [siehe 4.6 Auswertung].

6.1 Ebene der Heim- respektive Bereichsebene

Alle drei Institutionen gaben an, sich ihrer Verantwortung hinsichtlich ihrer Klientel und deren Herausforderungen in Bezug auf die Identitätsentwicklung sowie der Bedeutung dieser bewusst zu sein. Die Gestaltung ihrer Lebenswelt wurde jedoch jeweils verschieden vollzogen, und auch wenn sich die Institutionen den gleichen Werten verschrieben haben, wurden bei näherer Betrachtung unterschiedliche Ausprägungen festgestellt. Im Folgenden werden die Erkenntnisse der einzelnen Konzeptualisierungen unter Einbezug theoretischer Grundlagen beleuchtet.

6.1.1 Aspekte der pädagogischen Arbeit

Klauss (Gespräch, 28.12.2020) erläutert, die Ausbildung einer stabilen, eigenen Identität bilde in vielen Institutionen ein wichtiges Ziel der pädagogischen Arbeit.

Die Tendenz der pädagogischen Arbeit, Schwierigkeiten und negative Erfahrungen von den Klient*innen fernzuhalten, vermittele den Klient*innen den Eindruck, auf Unterstützung angewiesen zu sein. Der Einfluss dieser Tendenz auf die Identitätsentwicklung der Klient*innen sollte in der sozial- und heilpädagogischen Arbeit mehr in den Fokus kommen.

Möglichkeiten und Freiräume bieten, Individualität zulassen und auch fördern und die Jugendlichen dazu befähigen, eigene Steuerungskompetenzen zu erhalten: Dieses Ziel verfolgen die Fachpersonen der drei Institutionen und befinden sich hierdurch in einem ständigen Spannungsfeld von Schutz und Freiheit. Den Jugendlichen wird der zentrale Wert der Selbstbestimmung zugeteilt, doch dieser bedingt auch die Akzeptanz, dass Jugendliche Erfahrungen machen, die ihnen als negativ in Erinnerung bleiben. Das Spannungsfeld Schutz vs. Freiheit zeigt sich in den jugendspezifischen Themen Beziehung, Medien und Grenztestung ganz besonders. Die eine Institution wertet den Auftrag der Schutzgewährung viel höher und konstruiert hierfür durch strikte Regeln eine «künstliche Welt», in der die Jugendlichen nur in einem sehr begrenzten Umfang mit diesen Themen in Kontakt kommen. Wenn auch die zu Grunde liegenden Wünsche, die Jugendlichen vor schlechten Einflüssen und schwierigen Erfahrungen zu schützen, durchaus erstrebenswert sind, stellt sich die Frage, welchen Einfluss eine solch hohe Wertung des Schutzes auf die Identitätsbildung einnimmt. Dem gegenüber steht die Haltung, nur eine «Hüterfunktion» einzunehmen, wodurch den Jugendlichen sehr viel Freiheit zugestanden wird, die dafür jedoch eine sehr gute Beobachtungsgabe der Mitarbeitenden bedingt, um falls nötig, rechtzeitig zu intervenieren und die Jugendlichen für den Selbstschutz zu sensibilisieren.

Den Mittelweg stellt die Haltung dar, Freiheit diesbezüglich zu gewähren, allerdings unter Einhaltung klarer Grenzen, die nicht übertreten werden dürfen. Dadurch wird den Jugendlichen die Kompetenz zuteil, frei und selbstbestimmt zu handeln innerhalb eines geschützten Raumes, der vor negativen Erfahrungen und Erlebnissen bewahren soll. Damit wird dem Grundsatz der Selbstbestimmung, den Klient*innen ihre eigene Wahl und Entscheidung zu gewähren, sofern dies nicht sie selbst gefährdet, nachgekommen (Berufskodex, 2010, S. 8). Bezüglich der Regulierung erörtert Klaus (Gespräch vom 28.12.2020) Identität sei ein Reflexionsprozess, der jeweils auch eine Auseinandersetzung mit der Frage beinhalte «*Was andere mir zutrauen?*». Eine strenge Regelung vermittele den Jugendlichen das Gefühl, ihnen werde nicht zugetraut, Beziehungen zu führen. Solche strikten Regeln und Rahmenbedingungen können einen starken Einfluss auf das Selbstkonzept der Jugendlichen ausüben und somit ihre Entwicklung und Identitätsentwicklung beeinflussen.

Klaus (Gespräch vom 28.12.2020) erklärt, dass Institutionen, auch wenn es sich dabei immer um eine konstruierte Nachbildung der Normalität handle, von den darin lebenden Klient*innen als Realität empfunden würden. Der Vorteil dieser konstruierten oder «individualisierten» Normalität (Interview W2) ist die Möglichkeit auf individuelle Bedürfnisse einzugehen. Die Jugendlichen erfahren innerhalb dieser Welt Wertschätzung und Anerkennung für ihre persönlichen Geschichten, Bedürfnisse und Kompetenzen.

Klaus (Gespräch vom 28.12.2020) bestärkt die Haltungen der Institutionen, Klient*innen die Möglichkeiten zu bieten, eigene Erfahrungen und Entscheidungen zu treffen. Dabei unterstützend und als Sicherheit da zu sein, stelle bei den Klient*innen Vertrauen her und befähige sie dazu, auch aus Misserfolgen positive Erkenntnisse zu erfahren.

Zulassen, dass eigene Entscheidungen getroffen werden und eigene Erfahrungen gemacht werden sowie ein Eingehen auf ihre individuellen Bedürfnisse, Ressourcen und Kompetenzen, signalisiert den Jugendlichen Wertschätzung und Anerkennung durch die Mitarbeitenden. Diese Anerkennung wird, wie Simone Danz (2015) erläutert, über institutionalisierte Handlungsregeln erlebbar gemacht und ermöglicht den Klient*innen, in sozialen Interaktionen als selbstbewusste Akteur*innen aufzutreten (S.93). Anerkennung und Wertschätzung der Klient*innen ist notwendig, um dem Normalitätsprinzip überhaupt gerecht zu werden, denn diese Anerkennung und Wertschätzung signalisiert den Klient*innen die Akzeptanz als Mitglied der Gemeinschaft. Wie Danz (2015) weiter ausführt, ist die wechselseitige Anerkennung eine Voraussetzung, dass auch die Klient*innen ihre individuellen Kompetenzen und Eigenschaften als Teil ihrer einzigartigen Identität anerkennen können (S. 94).

6.1.2 Aspekte der «konstruierten, künstlichen Welt»

Erikson (1959/1966) sieht in der Gemeinschaft eine Instanz zur Unterstützung der individuellen Entwicklung durch die Möglichkeit, sich an verschiedenen Lebensplänen zu orientieren und dadurch Erwartungsvorstellungen zu erhalten (S. 14). Wie Klaus (Gespräch vom 28.12.2020) ausführt, ist die soziale Interaktion mit anderen Menschen eine wichtige Bedingung, um sich der eigenen Kompetenzen bewusst zu werden und eine eigene Identität auszubilden. In diesem Sinne ist die Ermöglichung der Interaktion mit der institutionellen Gemeinschaft, als auch der Gesellschaft ausserhalb, und die Konfrontation mit den verschiedenen Wertesystemen eine wertvolle Unterstützung bei der Identitätsbildung. Klaus (2005) verweist hierbei auch auf die Bedeutsamkeit, Jugendliche mit Beeinträchtigungen bei der Entwicklung einer realistischen Selbsteinschätzung zu unterstützen, was bedinge, dass sie sich nicht nur im geschützten Raum aufhalten (S. 326-327). Die beschützende Haltung von Fachpersonen und Eltern schütze zwar vor schmerzenden Erfahrungen, beeinträchtige jedoch eine realistische Selbsteinschätzung und dadurch eine wichtige Aufgabe in der Identitätsfindung.

In diesem Spannungsfeld befindet sich ebenfalls die Diskussion, wie förderlich Regeln und deren Einforderung sind. Klaus (Gespräch vom 28.12.2020) macht deutlich, dass nicht die Anzahl, sondern vielmehr die Verlässlichkeit der Regeln und wie diese von den Jugendlichen erlebt werden, entscheidend sei. Diese Regeln müssen, wie dies Institution «W» deutlich machte, mit den Jugendlichen besprochen und auch argumentativ vertreten werden. Dadurch können sich die Jugendlichen eher mit den Regeln identifizieren und nehmen sie weniger als ein fehlendes Zutrauen der Mitarbeitenden wahr.

Die untersuchten Institutionen bezeichnen sich selbst als «eine künstliche, lebensfremde Welt» (Interview G2), und verweisen darauf, dass Integration in die Gesellschaft ein angestrebtes Ziel ihrer Arbeit mit den Jugendlichen sei. Wie Klaus (Gespräch vom 28.12.2020) erläutert, hat die Zugehörigkeit zu sozialen Systemen eine sehr hohe Bedeutung für die Identität der Klient*innen. In diesem Sinne sind die Bestrebungen der Institutionen ein Versuch der Zielsetzung der sozialen Integration gerecht zu werden (Berufskodex, 2010, S. 6). Hierzu gestalten die Institutionen Interaktionsmöglichkeiten mit der Gesellschaft und bieten den Jugendlichen Aktivitäten an, die eine Interaktion mit der Gesellschaft ermöglichen. Freizeitbeschäftigungen ausserhalb des institutionellen Kontextes werden nach Möglichkeit angeboten und dadurch werden den Jugendlichen Gelegenheiten geboten, neue soziale Gruppe kennenzulernen, denen sie sich anschliessen können. Die Stärkung des «Wir-Gefühls» und die Bestrebung, auch nach einem Bezugspersonenwechsel ein Teil «des sozialen Netzes» zu bleiben, unterstützen die Bemühungen der Institutionen, den Jugendlichen eine Gemeinschaft und hierdurch Sicherheit zu bieten.

6.2 Diskussion der Ergebnisse Klient*innen-Ebene

Die Klient*innen der untersuchten Institutionen, erläutern alle, dass sie sich innerhalb der Institution wohl fühlen und sie erleben sich selbst nicht als durch die Gesellschaft beeinträchtigt.

6.2.1 Aspekte des Individuums

Klauss (Gespräch vom 28.12.2020) erklärt, dass es eine sehr herausfordernde und auch wichtige Aufgabe sei, herauszufinden, was man möchte. Die Jugendlichen der Institutionen «G» und «S» haben klare Träume für ihre Zukunft und haben bereits Überlegungen dazu angestellt, wie sie diese erreichen können. Die Jugendliche «W» gibt an, aufgrund einer für sie abschreckenden Erfahrung die Verfolgung ihres Zieles in einem Chor Mitglied zu werden, beendet. Ihre Fokussierung liegt auf der Verfolgung des Lernzieles, das sie gemeinsam mit ihrer Bezugsperson formuliert hat. Dies entspricht der Empfehlung von Klauss (Gespräch vom 28.12.2020) gemeinsam mit den Jugendlichen, mittels Unterstützung der Fachpersonen, eigene Ziele zu definieren und zu verfolgen, wofür die individuellen Ressourcen und Stärken genutzt werden. Es stellt sich die Frage, ob die fehlende Zukunftsvorstellung beeinflusst wird durch die sehr offene Begleitung der Jugendlichen «W» und sie dabei eventuell mehr Steuerung durch die Mitarbeitenden benötigen würde. Die Autorinnen sind sich unschlüssig, ob die Jugendliche «W» nicht eher aufgrund ihres Selbstwertgefühls, eine weitere Interaktion in dieser Chorgruppe vermeiden möchte.

Wie Garnet (2012) erläutert, ist insbesondere das soziale Selbstkonzept mit dem Wunsch nach sozialer Zugehörigkeit, also das Bedürfnis nach Teilhabe und Teilnahme an der Gesellschaft sehr hoch zu werten (S. 60). Die Jugendlichen in der Untersuchung äussern alle den Wunsch, [siehe Kapitel 4.2.6] zu einer sozialen Gemeinschaft zu gehören, respektive verweisen auf die Bedeutung der sozialen Gruppen, in denen sie sich bereits bewegen. Bezogen auf die Wahrnehmung der Klient*innen von Vorurteilen und Stigmatisierungserfahrungen, bestätigen sie die Untersuchungen, dass Klient*innen in Institutionen sich nicht als stigmatisiert wahrnehmen (Hoppe, 2012, S. 61). Selbst wenn Stigmatisierungen wahrgenommen werden, beeinflussen sie das Selbstbild der Klient*innen scheinbar nicht in einer negativen Art (ebd.). Dem entsprechen die Aussagen der Klient*innen, dass sie mit Vorurteilen kaum Kontakt hätten und insbesondere die Menschen aus ihrer Umwelt, ihre Zugehörigkeit zu der Institution als positiv werten.

Gemäss Klauss (Gespräch vom 28.12.2020) lässt sich die Zufriedenheit der Jugendlichen auch innerhalb von Institutionen mit der menschlichen Fähigkeit erklären, sich auf Bedingungen und Faktoren einzulassen, Lebensumstände zu akzeptieren und diese in ihr Selbstkonzept zu integrieren. Des Weiteren benötige es gewisse kognitive Kompetenzen, um sich alternative Lebensumstände vorzustellen und diese entsprechend einzufordern.

6.2.2 Aspekte der sozialen Interaktion

Erving Goffman (1961/1973) verweist auf die Gefahr, dass insbesondere *totale Institutionen* die soziale Interaktion und Freizügigkeit einzelner Menschengruppen mit der Gesellschaft beschränken. Dem Entstehen einer «totalen Institution» könne entgegengewirkt werden, indem die Gemeinschaft der Institution in die Gesellschaft integriert werde (S. 15-22).

Die Wahrnehmung der Jugendlichen, bisher keine Stigmatisierungen erlebt zu haben, kann sich durch die zunehmende Diversität innerhalb der Gesellschaft erklären lassen. Auch Klaus (Gespräch vom 28.12.2020) äussert die Vermutung, die Gesellschaft habe heutzutage weniger Berührungängste in der Interaktion mit Menschen mit Beeinträchtigungen. Diese offenere Haltung und die Tatsache, dass Beeinträchtigungsmerkmale innerhalb der Institution den Normalzustand darstellen, verhindere die Erfahrungen von Stigmatisierungen. Zugehörigkeit zu sozialen Systemen stelle ein Bedürfnis aller Menschen dar und biete eine Möglichkeit ausserhalb des institutionellen Settings, Wertschätzung und Akzeptanz zu erfahren.

Cloerkes (1997) erläutert dazu, dass sich in der Forschung zu der Stigma-Identitäts-These oft überraschend positive Selbstbilder bei Menschen mit leichten Beeinträchtigungen fanden, während andere Studien eher die Stigma theoretische Annahme eines negativen Selbstkonzepts von Menschen mit Beeinträchtigungen bestätigten. Das könne zum Teil wohl auch an den unterschiedlichen theoretischen Verständnissen bezüglich der Stigma-Identität liegen (S.152).

Auffällig ist jedoch, dass bei allen Jugendlichen in dieser Forschungsarbeit die Verwendung von Identitätsstrategien erkennbar war. Wie Cloerkes (1997) erläutert, dienen diese Identitätsstrategien dazu, die Kontinuität, Konsistenz und positive Selbsterfahrung sicherzustellen. Durch diese Identitätsstrategien, die sich bei den drei Jugendlichen alle auf der Handlungsebene befinden, können sie das Bild, das die Umwelt von ihnen hat, in ihrem Sinne beeinflussen (S. 164-167). Dadurch können die Jugendlichen den Integrations- und Balanceakt zwischen ihrem **sozialen** und **privaten Selbst** stützen und dadurch ihre Identitätsdarstellung mitbestimmen (Cloerkes, 1997, S.160-162).

7 Schlussfolgerungen für die Soziale Arbeit

Auf der Grundlage der theoretischen Auseinandersetzung mit dem sehr umfassenden Themenkomplex der *Identität* und unter Einbezug der erhobenen, empirischen Daten aus den durchgeführten Expert*innen-Interviews, wird im abschliessenden Kapitel der Versuch einer zukünftig handlungsleitenden Quintessenz erörtert. Dabei darf nicht ausser Acht gelassen werden, dass die Identitätsarbeit eine individuelle und von verschiedensten Faktoren beeinflusste Herausforderung ist, sowohl für die Jugendlichen als auch für die Professionellen der Sozialen Arbeit. Abschliessend stellen die Autorinnen einen Praxisbezug dar und bilden einen Ausblick auf künftig zu erforschenden Aspekten dieser Thematik.

7.1 Fazit zu den Fragestellungen

Hennicke (2009) erläuterte, es werde angenommen, dass die Identitätsentwicklung von Jugendlichen mit leichten kognitiven Beeinträchtigungen weder im familiären Setting noch in der institutionellen Erziehung ausreichend gewürdigt und unterstützt werde. Aus jugendpsychiatrischer Sicht könne davon ausgegangen werden, dass Jugendliche mit einer kognitiven Beeinträchtigung wesentlich häufiger als andere bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz scheitern und tiefgreifendere Krisen zu bewältigen haben (S.28). Doch wie genau können Jugendliche überhaupt in der Entwicklung einer Ich-Identität unterstützt werden? Unter Einbezug der theoretischen Grundlagen und der erhobenen Forschungsdaten wird auf genau diese Frage in dem nachfolgenden Kapitel eingegangen.

Wie kann die Identitätsentwicklung von Jugendlichen mit leicht kognitiven Beeinträchtigungen innerhalb eines stationären sozialpädagogischen Rahmens aus Sicht der Sozialen Arbeit professionell unterstützt werden?

Die Identitätsentwicklung ist eine sehr komplexe und intensive Aufgabe der Entwicklung zum eigenständigen Menschen, die von verschiedenen Faktoren beeinflusst wird. Die Ausbildung einer eigenen und gesicherten Identität wurde von allen Institutionsvertretern als ein wichtiges Ziel ihrer pädagogischen Arbeit bezeichnet. Die Tatsache, dass in der praktischen Umsetzung dann aber doch Uneinigkeit darüber zu herrschen scheint, wie dieses Ziel erreicht werden kann, führte dazu, dass im nachfolgenden aus der Sicht der Sozialen Arbeit dargestellt werden soll, wie die Jugendlichen am besten unterstützt werden können. Bei ihrer Identitätsentwicklung werden die Jugendlichen durch die vorherrschenden Konzepte und leitenden Werte der Institutionen in einer sowohl bewussten, als auch unbewussten Weise beeinflusst. Zudem werden auch die Professionellen der Sozialen Arbeit von eben diesen Konzepten und Werten bei der Ausführung ihrer Tätigkeit sowohl implizit als auch explizit beeinflusst.

Sowohl theoretisch als auch erfahrungstechnisch lässt sich der Ermöglichung eigenständiger Entscheidungen und Erfahrungsräumen zur Entwicklung einer eigenen Identität, eine grosse Bedeutung zuteilen. Erfahrungsräume, auch in der gesellschaftlichen Interaktion, ermöglichen den Klient*innen die Vielfalt der Gesellschaft und dadurch die enormen Möglichkeiten bezüglich der Identität zu erleben.

Hier soll kurz auf den Titel der Arbeit verwiesen werden. *Trial and Error*, also Versuch und Irrtum, der darauf hinweisen soll, wie manche Jugendliche innerhalb der Suche nach ihrer Identität eine Rolle nach der anderen anprobieren, nur um sie danach wieder zu verwerfen, bis sie ihren festen Platz gefunden haben oder wie Erikson (1959/1966) beschreibt, jenes *psychosoziales Moratorium*, in dem sich das Individuum während der Adoleszenz befindet, innerhalb dem es sich durch freies Rollen-Experimentieren in einem der gesellschaftlichen Sektoren seinen Platz sucht, der fest umrissen und wie für es gemacht ist (S.137).

Klient*innen erfahren durch entgegengebrachte Wertschätzung und Anerkennung ihre Selbstwirksamkeit und können gestärkt durch das Zutrauen der Fachpersonen ihre Kompetenzen und ihre Potentiale, die ihnen bis zu diesem Zeitpunkt eventuell nicht oder nur begrenzt bekannt waren, nutzen und erweitern. Wie Klauss (Gespräch vom 18.12.2020) erläuterte, entwickeln die Jugendlichen selbstverständlich auch irgendeine Identität, wenn sie durch die Fachpersonen kein Zutrauen erhalten und deswegen in der Ausgestaltung ihres Seins eingeschränkt werden. Nur ist es gut möglich, dass genau dieses fehlende Zutrauen nachhaltig in ihr Selbstkonzept integriert wird und sie sich deshalb ebenfalls nichts zutrauen.

Es ist die Aufgabe der Professionellen der Sozialen Arbeit die Jugendlichen dabei zu unterstützen, sich selbst zu reflektieren und ihnen die in einer Interaktion bestehenden Rollenerwartungen zu spiegeln, um sie dabei zu unterstützen sich selbst zu sehen. In der Begleitung der Identitätsentwicklung ihrer Klientel wird den Fachpersonen in dieser Arbeit die Rolle des *Hüters, des Resonanzkörpers* oder auch des *Ankers* zuteil. Die Jugendlichen sollen bestärkt werden, selbst zu entscheiden und selbst zu versuchen. Dabei müssen ihnen die Professionellen der Sozialen Arbeit die Sicherheit und Unterstützung bieten, die sie benötigen. Diese Aspekte finden sich zu grossen Teilen im Empowerment-Konzept oder auch in der Neuen Autorität, beides Konzepte, welche explizit genannt wurden. Hierbei befinden sich die Fachpersonen in einer ständigen Abwägung von Schutz und Freiheit, ein Spannungsfeld, welches in der sozialpädagogischen Arbeit nie endgültig gelöst werden kann.

Eine reflexive Haltung der Fachpersonen und auch der Jugendlichen, eine offene Kommunikation, die Ermöglichung von Erfahrungsräumen, die Anerkennung ihrer individuellen Kompetenzen und das vermehrte Zutrauen sind zentrale Aspekte, damit eine gelingende Identitätsentwicklung auch in einem stationären Setting möglich ist.

7.1.1 Persönliches Fazit

Die Autorinnen fühlen sich durch die erhobenen Daten und der intensiven theoretischen Auseinandersetzung in der Annahme bestätigt, dass Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen, welche im stationären Setting leben, grundsätzlich dieselbe Identitätsentwicklung erleben, wie alle anderen Jugendlichen auch. Sie benötigen aufgrund ihrer Lebenssituation und ihrer individuellen Beeinträchtigung genügend Raum, Zeit, Möglichkeiten und Freiheiten, damit sie ihre eigenen Erfahrungen und Experimente in Bezug auf ihre individuelle Identität machen können. Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung haben dieselben Rechte bezüglich der selbstbestimmten und ungehinderten Teilhabe im sozialen Zusammenleben. Dieses Recht und der damit verbundene Auftrag an die Soziale Arbeit, ihnen hierbei Unterstützung zu bieten, wird ihnen durch die Behindertenrechtskonvention zugesichert.

Innerhalb dieser Forschungsarbeit durften wir drei sehr unterschiedliche Jugendliche kennenlernen, welche in - aus unserer Sicht - sehr unterschiedlich geschaffenen Settings leben. Die Autorinnen bemühten sich während den Interviews, insbesondere denjenigen mit den Fachpersonen, um eine neutrale und nicht-wertende Haltung bezüglich der Äusserungen und Schilderungen der pädagogischen Arbeitsgestaltung. Dennoch liessen manche Darstellung eher positive, bestärkende und andere eher negative, irritierende Gefühle aufkommen. Doch auch die Wahrnehmung davon, was denn irritierte und was nicht, unterschied sich bei den Autorinnen. Dies stellt erneut eindrücklich dar, was die Beantwortung der oben genannten Praxisfrage derart erschwert. Identität ist ein sehr individuelles Thema, die Auseinandersetzung und die Begleitung während des Entwicklungsprozesses ebenfalls. Der ganze Prozess wird nicht nur durch Strukturen und biographische oder beeinträchtigungsspezifische Faktoren beeinflusst, sondern auch von allen beteiligten Personen mit ihren individuellen Prägungen, Werten und Haltungen, welche die nahe soziale Umwelt darstellen.

7.2 Ausblick

Durch den Einblick in drei verschiedene Institutionen hat sich gezeigt, dass trotz desselben zugrunde liegenden Ziels, die pädagogische Arbeit zu dessen Erreichung sehr unterschiedlich gestaltet wird. Um evidenzbasierte Aussagen und Handlungsanweisungen in Bezug auf unterstützende Identitätsarbeit treffen zu können, wäre eine vielfältigere und intensivere Auseinandersetzung mit diesen unterschiedlichen Handlungsgestaltungen notwendig. Hierfür könnte ein zusätzlicher Erkenntnisgewinn sowohl für die Forschung als auch als direkte Folge für die teilnehmenden Institutionen durch eine geleitete Gruppendiskussion erreicht werden. Diese gemeinsame, reflexive Thematisierung der bereits stattfindenden Settings-Gestaltungen und die Einsicht in die Vielfalt der vorhandenen Haltungen, könnte zu weiteren bedeutenden Erkenntnissen führen.

Weiter wäre es interessant, nicht nur die Perspektiven der Jugendlichen und der mit ihnen arbeitenden Fachpersonen zu beleuchten, sondern auch die Perspektive der Erziehungsberechtigten miteinzubeziehen. Dies wäre insbesondere bei jenen Klient*innen, welche erst zu Beginn der Adoleszenz, oftmals dem Zeitpunkt, an welchem ihr Herkunftsmilieu zur Annahme dieser eingreifenden fachlichen Hilfe bereit ist, eine sehr wertvolle Perspektive. Da, wie bereits in dieser Forschungsarbeit erörtert wurde, die *Identität* nie als abschliessend ausgebildet betrachtet werden kann, wäre auch eine Langzeitstudie in Betracht zu ziehen. Wie werten Jugendliche mit leichten kognitiven Beeinträchtigungen in der Retrospektive den Einfluss der Institutionen und der Fachpersonen. Besonders interessant wäre dies unter der Berücksichtigung, dass es, wie Klauss (Gespräch vom 28.12.2020) erläutert, zu der menschlichen Fähigkeit gehört, sich mit der Lebenssituation abzufinden und diese als passend zu werten. Möglicherweise, wäre eine ehrliche Aussage in Bezug auf diese Thematik, erst mit etwas (zeitlichem) Abstand möglich.

Auch weitere Forschungsarbeit in Bezug auf die Stigma-Identitätsthese wären äusserst interessant. Klauss (Gespräch vom 28.12.2020) stellte während unserer Diskussion die Annahme in den Raum, dass Menschen mit Beeinträchtigungen inzwischen nicht mehr im selben Masse stigmatisiert werden als noch zu Zeiten von Goffmans Werken. Er könne sich vorstellen, dass sich die Stigmatisierungen inzwischen verlagert hätten. Eine Untersuchung dieser These und die Beantwortung der Frage, wer in unserer immer heterogeneren Gesellschaft noch als stigmatisiert gilt, wäre höchst interessant. Auch in Bezug auf andere Arbeitsbereiche der Sozialen Arbeit könnte vertieft auf Stigmatisierungen und ihre Auswirkungen eingegangen werden. Inwieweit spielen Stigmatisierungen zum Beispiel bei der Bekämpfung einer Sucht eine Rolle, wird das Clean-Werden dadurch mit beeinträchtigt, dass die Sucht Teil der Identität wurde?

Vorstellbar wäre es auch, das versucht wird, für die Begleitung der Entwicklung einer gelungenen Identität praxisnahe Empfehlungen zu sammeln und diese zu konzeptualisieren, damit dieser Entwicklungsaufgabe auch der nötige Respekt und die nötige Aufmerksamkeit gezollt werden könnte. Doch auch in einem konzeptualisierten Setting muss das Motto *Trial and Error* für die Jugendlichen noch immer umsetzbar sein.

8 Literaturverzeichnis

- Abels, Heinz (2010). *Identität. Über die Entstehung des Gedankens, dass der Mensch ein Individuum ist, den nicht leicht zu verwirklichenden Anspruch auf Individualität und die Tatsache, dass Identität in Zeiten der Individualisierung von der Hand in den Mund lebt.* (2. vollst. überarb. Aufl.) Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Abels, Heinz (2019) *Einführung in die Soziologie, Band 2: Die Individuen in ihrer Gesellschaft* (5.Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. ISBN 978-3-658-22476-9
- Beck, Susanne; Diethelm, Anita; Kerssies, Marijke; Grand, Olivier; Schmocker, Beat (2010) *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz.* AvenirSocial – Professionelle Soziale Arbeit.
- Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte (ohne Datum). *ICF.* Gefunden unter: <https://www.dimdi.de/dynamic/de/klassifikationen/icf/>
- Cloerkes, Günther (1997). *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung.* Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter Heidelberg GmbH
- Conzen, Peter (2010) *Erik H. Erikson Grundpositionen seines Werks* (1.Aufl.) Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH
- Danz, Simone (2015). *Vollständigkeit und Mangel. Das Subjekt in der Sonderpädagogik.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt
- Erikson, Erik H (1966). *Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze* (Käte Hügél, Sonderausgabe). Frankfurt am Main: Suhrkamp (engl. *Identity and the Life Cycle*, WW Norton & Co 1959).
- Flammer, August (2009). *Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung* (4. Auflage). Bern: Hans Huber
- Fornefeld, Barbara (2013). *Grundwissen Geistigbehindertenpädagogik* (5. aktualisierte Aufl.). München: Ernst Reinhardt
- Frey, Hans-Peter (1983). *Stigma und Identität: Eine empirische Untersuchung zur Genese und Änderung krimineller Identität bei Jugendlichen.* Weinheim: Beltz Verlag
- Gödde, Günter (2010) Sigmund Freuds Strukturmodell in «Das Ich und das Es» und seine Bedeutung in historischen und aktuellen Diskursen. In Benjamin Jörissen und Jörg Zirfas (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Identitätsforschung* (1. Aufl., S. 19-36). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Goffman, Erving (1972). *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität* (Frigga Haug, Übers.). Frankfurt am Main: Suhrkamp (engl. *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity*, Prentice-Hall 1963).
- Goffman, Erving (1973). *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen* (Nils Lindquist, Übers. 21. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp (engl. *Asylums. Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*, Anchor Books 1961).
- Greve, Werner & Krampen, Günther (2008). Persönlichkeits- und Selbstkonzeptentwicklung über die Lebensspanne. In Leo Montada und Rolf Oerter (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6. vollst. überarb. Aufl., 652-686) Weinheim: Beltz

- Hagen Jutta (2007). Und es geht doch! Menschen mit einer geistigen Behinderung als Untersuchungspersonen in qualitativen Forschungszusammenhängen. *VHN Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 76 (1), 22-34.
- Hagen, Jutta (2002). Zur Befragung von Menschen mit einer geistigen oder mehrfachen Behinderung. *Geistige Behinderung. Fachzeitschrift der Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V.*, 41 (4), 293-306.
- Hennicke, Klaus (2009). Pubertäts- und Adoleszenzkrisen. In Gudrun Dobslaw & Theo Klauss (Hrsg.) *Identität, geistige Behinderung und seelische Gesundheit. Dokumentation der Arbeitstagung der DGSGB am 14.11.2008 in Kassel* (S. 22-33). Berlin: Eigenverlag der DGSGB. ISBN 978-3-938931-20-2
- Hoppe, Garnet Katharina (2012). *Selbstkonzept und Empowerment bei Menschen mit geistiger Behinderung*. Freiburg: Centaurus
- ICD-Code (ohne Datum). *F70 – F79 Intelligenzstörung*. Gefunden unter <https://www.icd-code.de/suche/icd/code/F79.-.html?sp=Sgeistige+behinderung>
- Insieme (ohne Datum). *Definitionen*. Gefunden unter <https://insieme.ch/geistige-behinderung/definitionen/>
- Institut für Neue Autorität [ina] (ohne Datum). *Was bedeutet «Neue Autorität»? Gefunden unter <https://www.neueautoritaet.at/%C3%BCber-uns/saeulen-der-neuen-autoritaet.html#:~:text=Genau%20hier%20setzt%20das%20Modell,f%C3%BCr%20einen%20erfolgreichen%20Entwicklungsprozess%20hergestellt.>*
- Kaiser, Robert (2014). *Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung*. Wiesbaden: Springer VS
- Klauss, Theo (2000, September). *Pubertät und Jugendalter - eine besondere Lebensphase auch für Menschen mit Behinderungen und ihre Familien*. Vortrag gehalten an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Fach Geistigbehindertenpädagogik
- Klauss, Theo (2005). *Ein besonderes Leben. Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Buch für Pädagogen und Eltern* (2. aktualisierte Aufl.). Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH
- Kulig, Wolfram & Theunissen, Georg (2006). Selbstbestimmung und Empowerment. In Ernst Wüllenweber, Georg Theunissen & Heinz Mühl (Hrsg.), *Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis* (S. 237-250). Stuttgart: W. Kohlhammer. ISBN 3-17-018437-7
- Kulig, Wolfram, Theunissen, Georg & Wüllenweber, Ernst (2006). Geistige Behinderung. In Ernst Wüllenweber, Georg Theunissen & Heinz Mühl (Hrsg.), *Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis* (S. 116-127). Stuttgart: W. Kohlhammer. ISBN 3-17-018437-7
- Langfeldt, Hans-Peter & Nothdurft, Werner (2015) *Psychologie. Grundlagen und Perspektiven für die Soziale Arbeit* (5. aktualisierte Aufl.). München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG. ISBN 978-3-8252-8625-5
- Langner, Anke (2009). *Behindertwerden in der Identitätsarbeit. Jugendliche mit geistiger Behinderung – Fallrekonstruktion*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

- Mayer, Horst Otto (2013) *Interview und Schriftliche Befragung: Grundlagen und Methoden Empirischer Sozialforschung* (6. Aufl.) München: Oldenbourg. ISBN 978-3-486-70691-8
- Meuser, Michael & Nagel, Ulrike (2009). Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In Susanne Pickel, Gert Pickel, Hans-Joachim Lauth & Detlef Jahn (Hrsg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaften. Neue Entwicklungen und Anwendungen* (S. 465-479). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Müller, Bernadette (2011). *Empirische Identitätsforschung Personale, soziale und kulturelle Dimensionen der Selbstverortung* (1.Aufl.). Wiesbaden VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Noack Juliane (2010). Erik H. Erikson: Identität und Lebenszyklus. In Benjamin Jörissen und Jörg Zirfas (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Identitätsforschung* (1. Aufl., 37-53). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Oerter, Rolf & Dreher, Eva (2008). Jugendalter. In Leo Montada und Rolf Oerter (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6. Aufl., S.271-333). Weinheim: Beltz Verlag
- Omer, Haim & Streit, Philip (2019). *Neue Autorität: Das Geheimnis starker Eltern* (2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG
- Pitsch, Hans-Jürgen (2006). Normalisierung. In Ernst Wüllenweber, Georg Theunissen & Heinz Mühl (Hrsg.), *Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis* (S. 224-236). Stuttgart: W. Kohlhammer. ISBN 3-17-018437-7
- Prosetzky, Ingolf (2009). Isolation und Partizipation. In Markus Dederich & Wolfgang Jantzen (Hrsg.), *Behinderung und Anerkennung* (S. 87-95). Stuttgart: W. Kohlhammer
- Sarimski, Klaus (2019). *Psychosoziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung. Prävention, Intervention und Inklusion* (1. Aufl.). Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG
- Senckel, Barbara (2015). *Mit geistig Behinderten leben und arbeiten. Eine entwicklungspsychologische Einführung* (10. überarb. Aufl.). München: C.H. Beck
- Theunissen, Georg (2013). *Empowerment und Inklusion behinderter Menschen. Eine Einführung in Heilpädagogik und Soziale Arbeit* (3. aktualisierte Aufl.). Freiburg im Breisgau: Lambertus

Anhang

A. Formulare

E-Mail-Anschreiben an Institutionen

Wir, Natalie Weber und Sheila Sommerhalder, sind Studierende der Hochschule Luzern und befinden uns momentan in der Erarbeitung unserer Bachelorthesis. Da wir beide in der stationären Begleitung von jungen Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen tätig sind, respektive tätig waren, orientiert sich auch unsere Bachelorarbeit an dieser Zielgruppe.

Der Fokus unserer Arbeit liegt auf der Identitätsentwicklung von jungen Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung, die in einem stationären sozialpädagogischen Setting leben. Ziel ist es herauszufinden, wie die Fachpersonen der Sozialen Arbeit hierbei unterstützen können und wie die jungen Menschen selber ihre Identität(-sentwicklung) wahrnehmen.

Die Untersuchung wird in einem rein qualitativen Setting stattfinden, jedoch mit dem Anspruch, mehrere Personen aus dem gleichen Setting anzuhören. In diesem Sinne würden wir uns sehr freuen, wenn neben Ihnen als Institutionsleiter auch eine direkte Bezugsperson und ein*e Klient*in an einem Interview teilnehmen würden. Die Interviews würden in der Form eines Expert*innen-Interviews abgehalten werden, mit Ausnahme der Interviews mit den Klient*innen, welche als narrative Interviews durchgeführt werden würden. Der zeitliche Aufwand für ein einzelnes Interview schätzen wir auf etwa 60 Minuten, dies kann natürlich variieren.

Natürlich werden sämtliche Daten vertraulich behandelt und die Ergebnisse und Aussagen in einer anonymisierten Form weiterverwendet.

Wir würden uns sehr über die Teilnahme Ihrer Institution freuen.

Herzlichen Dank und einen schönen Tag.

Natalie Weber und Sheila Sommerhalder, Sozialpädagoginnen FH in Ausbildung

E-Mail-Anschreiben an Klauss

Sehr geehrter Herr Prof. Dr. Klauss

Wir, Natalie Weber und Sheila Sommerhalder, sind Studierende der Hochschule Luzern Schweiz und befinden uns momentan in der Erarbeitung unserer Bachelorthesis. Da wir beide in der stationären Begleitung von jungen Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen tätig sind, respektive tätig waren, orientiert sich auch unsere Bachelorarbeit an dieser Zielgruppe.

Der Fokus unserer Arbeit liegt auf der Identitätsentwicklung von jungen Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung, die in einem stationären sozialpädagogischen Setting leben.

Ziel ist es herauszufinden, wie die Fachpersonen der Sozialen Arbeit diese Entwicklung unterstützen können und wie die jungen Menschen selbst ihre Identität(-sentwicklung) wahrnehmen.

Wie Sie sich bestimmt vorstellen können, sind wir bei unserer Literaturrecherche schnell auch auf Ihren Namen gestossen und werden Ihre Arbeiten in unserer Thesis gerne verwenden.

Ein ausgesprochenes Highlight für unsere Arbeit wäre es natürlich, wenn wir Sie im Rahmen eines ca. 60-minütigen Experteninterviews via Skype auch noch persönlich befragen dürften und ihre Fachexpertise einholen könnten.

Selbstverständlich verstehen wir es, wenn Sie hierfür keine zeitlichen Ressourcen haben. Dennoch wollten wir uns die Chance auf ein Interview mit einem ausgesprochenen Experten auf diesem Gebiet nicht einfach so entgehen lassen.

Wir freuen uns auf Ihre Rückmeldung!

Vielen Dank und herzliche Grüsse

Natalie Weber und Sheila Sommerhalder

Wer bin ich? – Identitätsbildung von Jugendlichen mit kognitiver Beeinträchtigung.

Eine qualitative Forschung zur Unterstützung der Identitätsbildung im stationären sozialpädagogischen Setting

(Begrüssung und erneuter Dank für die Teilnahme. Kurze Erläuterung über das Thema respektive das Ziel der Bachelorarbeit. Einführung zur Struktur des Interviews.

1. Teil aktuelle Situation zur Behandlung dieses Themas.

2. Teil Einschätzung dieser Situation, persönliche Einstellung.

3. Teil Blick in die Zukunft, was wäre noch möglich)

1. «Wie würden Sie die Jugendlichen, die in ihrer Wohngruppe leben kurz beschreiben?»

→ Vertieft auch auf den von uns interviewten Jugendlichen eingehen.

2. «Welche Verhaltensweisen sind ihrer Meinung nach typisch für ihre Jugendlichen in der Adoleszenz?»

→ Testen von Grenzen; Emotionen; Rebellion; eigene Grenzen → strukturell; Medien; Ablösung; Zukunft; Zugehörigkeit;

*Die eigene Identität wird nicht nur durch das Individuum selbst beeinflusst, sondern auch durch die Menschen in ihrer Umwelt. Aus diesem Grunde interessieren wir uns für die beide Perspektiven: Jugendliche*r und Bezugspersonen. Zuerst würden wir gerne wissen, wie die Jugendlichen es ihrer Meinung nach, erleben.*

3. «Wie beschäftigen sich die Jugendlichen damit?»

Natürlich interessiert uns auch, wie Sie als Einzelperson, aber auch Sie als gesamtes Team damit umgehen.

→ Teamhaltung; Definition von Normalität; Reflexion und Diskussion persönlicher Einstellungen/ Werten/ Vorstellungen; Grenzen;

4. «Welchen Einfluss hat der Aspekt der “Behinderung” auf die individuelle Begleitung der Jugendlichen respektive in der Interaktion der Wohngruppe?»

→ Möglichkeiten; Grenzen durch Gesellschaft/Strukturen/behinderungsspezifische Aspekte; Normalität, auch in Bezug zur Identitätsentwicklung?

Während unseren Vorbereitungen haben wir uns unter anderem mit Erving Goffman und seiner Stigmatheorie beschäftigt. Noch immer werden Menschen mit einer Beeinträchtigung in unserer Gesellschaft mit einigen Vorurteilen respektive Stigmas belegt. Aus diesem Grunde interessiert es uns, wie Sie die Jugendlichen hierbei unterstützen.

5. «Wie würden Sie mit den Jugendlichen ein Stigma-Management erarbeiten?»

→ Stigma-Erfahrungen; prophylaktische Erarbeitung für die Zeit nach dem Austritt; Identitätsschutz; indirekter Selbstwertschutz und Stärkung des Selbstwert; kritische Auseinandersetzung mit Vorurteilen

Nun wurden bereits viele Aspekte der Identitätsfindung im stationären sozialpädagogischen Alltag von Ihnen angesprochen. Nun würde uns interessieren, wie Sie diese Möglichkeiten und Aspekte einschätzen würden, insbesondere unter dem Aspekt der Strukturen und Grenzen, die gegeben sind.

6. «Welche Möglichkeiten haben die Jugendlichen, um im stationären Setting ihre Identität auszuleben?»

Wie gelingt es den Jugendlichen und wie können die Professionellen sie unterstützen, Bewertung der eigenen Institution: läuft der Identitätsfindungsprozess gut? Wo gibt es Verbesserungspotential konkret in dieser Institution.

7. «Welche Bedingungen sind ihrer Meinung nach besonders förderlich für die Entwicklung einer eigenen Identität?»

→Hindernisse; Strukturelle/ institutionelle Erschwernisse; Einfluss der Professionellen oder des restlichen sozialen Umfeldes

8. «Wie würden Sie den jeweiligen Einfluss auf die Identitätsfindung durch die Bedingungen der unterschiedliche Settings -stationär, teilstationär und ambulant- beurteilen? »

9. «Gibt es noch eine Ergänzung von ihrer Seite her?»

Wer bin ich? – Identitätsbildung von Jugendlichen mit kognitiver Beeinträchtigung.

Eine qualitative Forschung zur Unterstützung der Identitätsbildung im stationären sozialpädagogischen Setting

Problemzentriertes Interview nach Andreas Witzel. Zu Beginn nochmals deutlich machen, dass das Gespräch jederzeit beendet werden darf, nichts davon den Betreuungspersonen erzählt wird und was überhaupt Sinn und Zweck des Gespräches ist. (Falls die Frage nicht verstanden wird oder es Ihnen schwer fällt sich darauf einzulassen, werden diese mit Beispielen erläutert).

1. «Wie würdest du dich beschreiben?»

- gezielt nachfragen: Einschätzung einer engen Person fragen
- Nothalm: Lernziele und Förderentwicklung

Uns interessiert, wie du auf der Wohngruppe lebst. Erzähl uns doch einmal, wie ihr als Wohngruppe euren Alltag gestaltet.

2. «Beschreibe einen typischen Alltag auf deiner WG»

- schwierige Situationen – schöne Situationen
- Erleben, schönes und nicht so schönes

3. «Wie gehst du damit um, wenn ihr euch nicht einig seid?»

- schwierige und schöne Situationen
- was hilft dir oder wer hilft dir

4. «Was für Menschen findest du besonders toll?»

- welche Aspekte machen sie toll
- was für Menschen sind besonders doof

5. «An was für Situationen in deinem Leben denkst du besonders viel nach?»

- Was besonders prägt (auch Beziehungen zu Personen), beeinflusst...

6. «Kennst du es auch, dass Leute die dich nicht kenne, glaube sie wüssten wer du bist?»

- Persönliche Erlebnis mit Vorurteil (bspw. Blondinenwitze, Aargauer) als Anregung

7. «Was würdest du dir manchmal wünschen, um dich freier zu fühlen auf der WG?»

8. «Möchtest du uns noch etwas erzählen?»

Vorlage Einverständniserklärung

Einverständniserklärung zur Erhebung und Verarbeitung von Daten aus den Interviews

Bachelorarbeit: «*Wer bin ich? – Identitätsbildung von Jugendlichen mit kognitiver Beeinträchtigung.*»

Die Interviews werden mit einem Audio-Aufnahmegerät aufgezeichnet und in einem weiteren Schritt in schriftliche Form gebracht. Die gewonnenen Erkenntnisse aus den Interviews werden mit wissenschaftlichen Erkenntnissen verbunden und in Form einer Verknüpfung zur Beantwortung der Bachelorthesis weiterverwendet.

Sie haben die Möglichkeit mit ihrer Identität oder in anonymisierter Form teilzunehmen und genannt zu werden. Dies betrifft ebenfalls die Nennung der Institution, welcher Sie angehören.

Personenbezogene Kontaktdaten der Interviewpartner*innen werden getrennt von den Interviewdaten aufbewahrt. Nach Beendigung der Bachelorarbeit werden ihre Kontaktdaten und die Audioaufnahmen gelöscht.

Ich bin damit einverstanden, im Rahmen der vorgestellten Bachelorarbeit an einem Interview teilzunehmen, welches mit einem Audiogerät aufgezeichnet wird.

Ja

Nein

Ich bin damit einverstanden:

Namentlich genannt zu werden

Ich möchte lieber anonym bleiben

Die Institution darf namentlich genannt werden

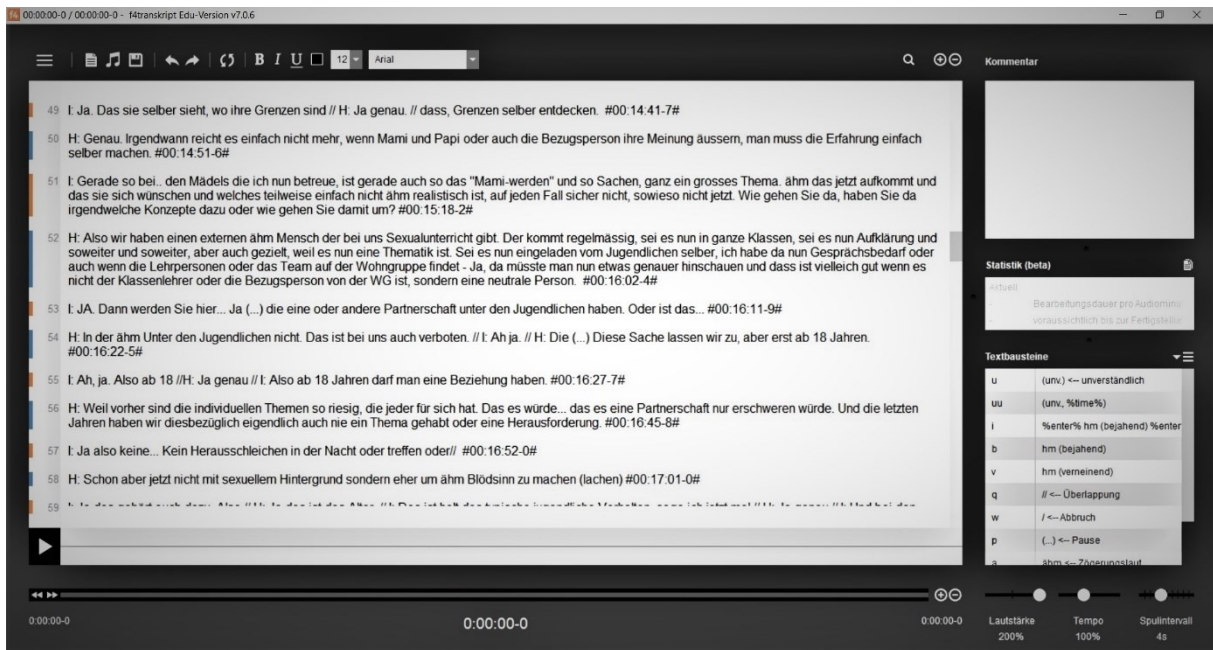
Die Institution soll anonymisiert werden

Name, Vorname (in Druckschrift)

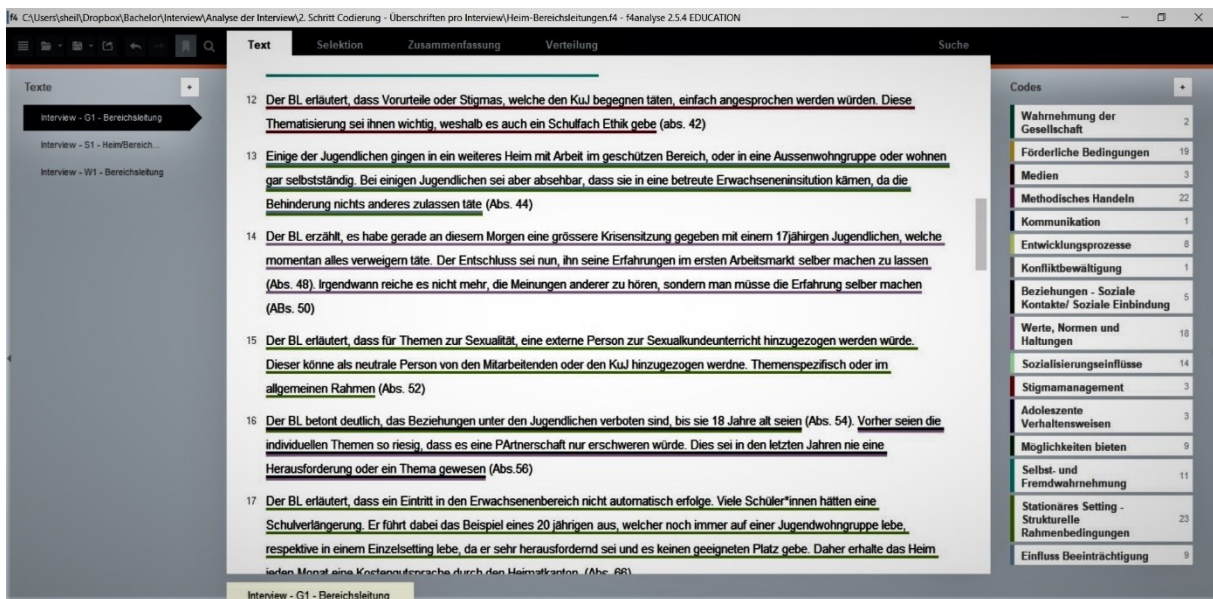
Ort, Datum und Unterschrift

Ort, Datum und Unterschrift einer erziehungsberechtigten Person

B. Exemplarische Darstellung der Auswertung
 Transkription der Interviews mit F4transkript



Paraphrase und Codierung mit F4analyse



Auswertungstabelle

Ebene Heim- respektive Bereichsleitung				
Zuordnung Interviewabsatz	Paraphrase	Kodierung	Thematischer Vergleich	Soziologische Konzeptualisierung (Darstellung)
G1 56	„Der BL betont deutlich, das Beziehungen unter den Jugendlichen verboten sind, bis sie 18 Jahre alt seien. Vorher seien die individuellen Themen so riesig, dass es eine Partnerschaft nur erschweren würde. Dies sei in den letzten Jahren nie eine Herausforderung oder ein Thema gewesen“	Beziehungen – Soziale Kontakte/Soziale Einbindung	Soziale Beziehung	Gestaltung des stationären Settings →Bezug Beziehungen
W1 12	„Durch die Anwesenheit der vielen Gleichaltrigen auf dem Gelände würden natürlich neue Beziehungen stattfinden.“	Beziehungen – Soziale Kontakte/Soziale Einbindung	Soziale Beziehungen	Gestaltung des stationären Settings →Bezug Beziehungen
W1 12	„Der BL verweist auf die Wichtigkeit, dass die J. nach Möglichkeit auch ihre bisherigen Beziehungen weiterpflegen können um so einen völligen Verlust von allen bisherigen Beziehungen durch ihren Aufenthalt hier zu verhindern.“	Beziehungen – Soziale Kontakte/Soziale Einbindung	Soziale Beziehungen	Gestaltung des stationären Settings →Bezug Beziehungen
W1 16	„Der BL betrachtet insbesondere den Freizeitbereich als ein Problem der seperativen Lösung, da sie die meiste Zeit ausserhalb ihres Herkunftsmilieu verbringen. Er verweist darauf, dass sie sowieso nicht chancengleich unterwegs seien und diese wechselnden Aufenthaltssysteme die	Beziehungen – Soziale Kontakte/Soziale Einbindung	Soziale Beziehungen	Gestaltung des stationären Settings →Bezug Beziehungen

C. Protokoll Gespräch mit Klauss

<p>Fachgespräch mit Prof. Dr. Theo Klauss zur Diskussion der Forschungsergebnisse der Bachelorarbeit: «Wer bin ich? Identitätsentwicklung bei Jugendlichen mit kognitiven Beeinträchtigungen im stationären sozialpädagogischen Setting» von Sheila Sommerhalder und Natalie Weber an der Hochschule Luzern Soziale Arbeit</p>	
Diskussionsthema	Erläuterungen
Einleitung förderliche Bedingungen und spezifische Herausforderungen	
<p>Fehlende Vorbilder und eingeschränkter Kontakt zu Peers als Phänomen bei Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Unterstützung der Identitätsbildung durch Peers fehlt (andere Werte, Normen, andere Betätigungen, das Kennenlernen neuer Aktivitäten) - Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen haben tendenziell weniger soziale Kontakte - Häufig beziehen sich die Beziehungen vor allem auf die Familie und die Sondereinrichtungen - Die weniger vorhandenen sozialen Beziehungen lassen sich eventuell dadurch erklären, dass Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung für soziale Beziehungen weniger „attraktiv“ erscheinen und sich weniger in Räumen bewegen, welche Kontaktbildung ermöglichen.
<p>Chance stationäres Setting</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Peers sind automatisch da, es hat mehr Gleichaltrige - Frage stellt sich bei diesen Peers, inwiefern sie die Entwicklungsaufgaben gegenseitig unterstützen können. - →Ablösungsprozess unterstützen, in den Ausgang gehen etc. - Gleichaltrige Peers im «normalen Umfeld» könnten diese Aufgabe besser wahrnehmen. - Wohngruppe häufig ähnlich wie eine Familie und daher eher im Status von Geschwistern. - →Möglichkeit, eine Vorbildfunktion einzunehmen? - Kann Möglichkeiten bieten, sich seiner Kompetenzen bewusst zu werden und eine eigene Identität zu bilden. Bedingt jedoch die Möglichkeit der Interaktion mit anderen Menschen. - →Besondere Chance für jene, die ansonsten isoliert im Familiensystem aufwachsen würden - Sichere Bindung zu den Eltern sicherlich enorm wichtig, jedoch braucht es auch unbedingt alternative Interaktionen mit anderen Menschen. Eine Beurteilung, ob ein stationäres Setting geeigneter ist, kann nicht pauschal gesagt werden. Bei Familien, die total geschlossen sind nach aussen, kann ein stationäres Setting sinnvoll sein. → Es stellt sich die Frage nach den Möglichkeiten unterschiedliche Welten/Normen/Haltungen kennenzulernen.
<p>Herausforderung</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Kontakt und Rückhalt des Familiensystems unbedingt erhalten. - →Es braucht die Möglichkeit in mehreren Welten zu leben. (Ein Leben in mehreren Welten kann teilweise auch von der Institution ermöglicht werden, je nach Aufbau/ Grösse/ Leitbild...) - Nicht beschränken auf einen Raum, sondern die Interaktion mit verschiedenen Welten (=Gemeinschaften) unterstützen und ermöglichen!

<p>Realitätsfrage</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Eine Institution ist „eine künstliche, organisierte Welt“, mit Ähnlichkeiten zu Familienstruktur und zu gesellschaftlichen Bereichen wie Arbeitswelt, Bildungseinrichtungen, Freizeit- und kulturellen Organisationen, aber eben nur eine Annäherung an deren Realität. - Konstruierte Realität kann dennoch hilfreich sein, kann auch identitätsbildend wirkend bspw. Identifikation durch den Beruf auch im 2. Arbeitsmarkt oder Realisierung eigener kreativer Kompetenzen (→Selbstbewusstsein als Künstler) sind möglich/vorhanden.
<p>Strukturelle Rahmenbedingungen /Stationäres Setting im Diskurs Fremd- und Selbstbestimmung</p>	
<p>Bezug Beziehungen <i>(Aufgrund Fallvignette der Institution mit einem anthroposophischen Weltbild)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Kaum fassbar, dass dies als «normale» Konstruktion für Jugendliche gehandhabt wird→ Vergleich mit Kloster - Frage ist: Was für eine Identität bildet man in einer solchen Konstruktion aus, grundsätzlich bildet man ja in jedem Konstrukt eine Identität aus. - Identität: Reflexionsprozess→ Was andere mir zutrauen, ... - Starker Einfluss auf das Selbstkonzept, → identifiziert sich damit, dass man nicht in der Lage sei, Beziehungen zu haben
<p>Zufriedenheit der Klient*innen mit ihren jeweiligen Settings</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hohe Zufriedenheit mit den Umständen bei den Klient*innen in verschiedenen Studien bestätigt - Vermutlich eine menschliche Fähigkeit, sich auf die Bedingungen und Faktoren einzulassen, die Lebensumstände zu akzeptieren und entsprechend in sein Selbstkonzept zu integrieren. - Daher kann auch dieses System des Umgangs mit der Thematik Beziehung durch die Klient*innen „gut“ akzeptiert werden
<p>Reaktion auf die Frage, ob Klient*innen gerne anders leben würden <i>(Aussagen der Klient*innen)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Benötigt einige Kompetenzen, welche durch die Beeinträchtigung beschränkt sein können. →Fähigkeit Alternativen zu erdenken und auch zu kennen →Kognitive Kompetenzen, sich solche Vorstellungen zu machen →Zutrauen Alternativen auch zu realisieren, wenn man sich im Alltag als hilfebedürftig erlebt - Zufriedenheit, da sie sich keine Alternative vorstellen können. - Eventuell bestärkt durch negative Erfahrungen
<p>Ja-sagen-Tendenz, da sie sich gewohnt sind, dass über sie bestimmt wird</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Gut möglich, dass es diese Tendenz bei Menschen mit Beeinträchtigung gibt. - Eventuell ein Stück weit ein Teil ihrer Lebensidentität, da viel über sie bestimmt wird und sie sich Entscheidungen und eigene Urteile daher nicht zutrauen - Exkurs zum Thema Selbstbestimmung, welcher erläutert: →Selbstbestimmung ist, wenn ich mache, was meine Mama sagt (Beispiel zu einer eigenen Definition) - Ich befolge Vorgaben als wahrgenommene Selbstbestimmung. Natürlich keine Selbstbestimmung, wie wir sie definieren würden. - Entwickeltes Selbstbild, welches bestärkt ist durch das Gefühl, Entscheidungen selbst gar nicht treffen zu können. - Früh erlernt→ Aufnahme des „Geblabbers“ eines Kleinkindes durch die Eltern und die Reaktion darauf (=Wechselspiel), wodurch die Wahrnehmung der Selbstwirksamkeit bestärkt wird.

<p>Ja-sagen-Tendenz, da sie sich gewohnt sind, dass über sie bestimmt wird (2)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Bei kognitiven Beeinträchtigungen: - → Mehr Initiativen oder Impulse durch die Eltern, um eventuell Verlangsamungen auszugleichen. - → Dadurch erleben die Kinder weniger, dass sie selbst initiativ sein, Anregungen geben können und müssen. - Exkurs hierzu: „Haben mehr Anregungs- und Führungsbedürfnisse“, wurde sogar in die Bildungsziele von heilpädagogischen Schulen rein-genommen.
<p>Urvertrauen-Bildung erschwert</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Bindungsentwicklung: <u>nicht generell</u> erschwert, auch nicht der Beziehungsaufbau! - Bildung des Urvertrauens ist vulnerabler und erschwert, dort wo es für die Eltern schwierig wird, die Impulse der Kinder zu verstehen und aufzugreifen. - Dies ist aber nicht beeinträchtigungsspezifisch - Eine Erschwernis für das Verhalten der Bindungsperson könne dies aber sicher sein.
<p>Regeln und Grenzen</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nicht die Anzahl, sondern die Verlässlichkeit dieser Regeln und wie diese Regeln erlebt werden, ist entscheidend. - Müssen an die kognitiven Fähigkeiten angeglichen werden, da sie sonst vermitteln, sie könnten sich selbst nicht eigene Grenzen setzen. Fehlende Erfahrbarkeit von Zutrauen durch Mitmenschen - Beispiel Beziehungen: häufig ja auch mitbestimmt - Exkurs Moralische Entwicklung: Was ist gut, was ist böse. <ol style="list-style-type: none"> 1. Äussere Regeln akzeptieren 2. Eigene Regeln aufbauen, um Moral zu bilden - Zu viele äussere Regeln vermitteln, sie hätten nicht die notwendigen Kompetenzen, um selbst Regeln zu entwickeln - Regeln bedingen aber auch kognitive Kompetenzen → diese verstehen können und verinnerlichen. - Inwieweit gehen die Klient*innen davon aus, dass sie diese benötigen, wieweit ist der Prozess der Moralentwicklung bei dieser Person? - Bezug zu Grenz- / und Regelverletzungen: → Regeln von aussen können auch mal prinzipiell Protest hervorrufen, auch wenn man diese vielleicht gar nicht verstanden hat (Beispiel eines Dreijährigen in der Trotzphase)
<p>Stigmatisierung erleben</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Stigmatisierungsdiskussion schon lange im Diskurs. Unsere Gesellschaft hat sich inzwischen entwickelt und bewertet Vielfalt nicht mehr derart negativ. Idee der Inklusion, wonach die Diversität auch Fuss gefasst habe. → Menschen erschrecken heutzutage weniger, wenn sie mit Menschen mit Beeinträchtigungen in Kontakt kommen. Mehr Toleranz vorhanden. 2. Sehr negative (auch zunehmende) Aufmerksamkeiten eher an ethnischen Merkmalen. Eventuell Verschiebung der negativen Bilder. <ul style="list-style-type: none"> - Innerhalb der Institution stellen Beeinträchtigungsmerkmale den Normalzustand dar. Stigmatisierung werden eher in einem „normalen“ Setting erlebt (in der Aussenwelt). Wie beispielsweise der unsichere Blick.

	<ul style="list-style-type: none"> - Dies ist aber nicht offenkundige Ablehnung, sondern subtiler in der Art und Weise, wie man den Menschen begegnet (Beispiel: sofortiges Duzen)
--	---

Individualität vs. Sozialisation	
Wertung der Identitätsbildung in Institutionen Ziel, sich als Person entwickeln	<ul style="list-style-type: none"> - Diese haben schon das Ziel, dass ihre Klientel eine stabile, eigene Identität ausbilden können - Tendenz, Schwierigkeiten von ihnen fernzuhalten und den Einfluss dieser Tendenz auf die eigenen Identitätsentwicklung wird teilweise unterschätzt - Vermitteln durch diese Tendenz, dass sie auf Unterstützung angewiesen sind. - Allgemein kein besonders populäres Thema in stationären Institutionen
Gemeinsame Teamhaltung vs. Freiheit im Sinne unterschiedlicher Haltungen	<ul style="list-style-type: none"> - Verweis totale Institution: Leben nach gleichen Regeln. - Freiheit bedeutet aber, dass man verschiedene Regeln und Werte erleben kann, um dann eigene bilden zu können. - In diesem Sinne ist es eigentlich nicht förderlich, wenn alle nach genau den gleichen Werten, Regeln und Normen handeln. - Freiheiten diesbezüglich gebe Möglichkeiten über die Vielfalt nachzudenken. - Trotzdem nicht zu viele verschiedene Regeln, da das zu Verwirrung und Unsicherheit führt. - Gleiches Thema beim Aspekt der gegenseitigen Beziehungen → Es ist normal, dass man nicht alle gleich liebhat und das muss man auch nicht. - Grundsätzliche Werte müssen schon vorhanden und von allen gleichermassen vorgelebt werden.
Soziale Feedbacks in pädagogischer Form	<ul style="list-style-type: none"> - Gut da sie lernen, wie man miteinander umgeht und Verhalten spiegelt. - Das in einem stationären Setting lernen, ist positiv, damit man weiss, wie man ist und das in der Gesellschaft auch anpassen kann. - Durch Professionelle kompensieren, was andere vielleicht nicht können.
Stigma-Identitäts-These	
Stigma-Management	<ul style="list-style-type: none"> - Wichtig ist, jemanden zu haben, der diese Thematik mit einem bespricht - Behinderungsaspekte zu tabuisieren hat immer die Gefahr, dass ein Selbstbild entsteht, das stark gefährdet wird, wenn Beschränkungen von aussen erfahren werden. - Diese Erfahrung ist dann sehr schwierig für den Selbstwert - Mit einer begleiteten Auseinandersetzung und der entsprechenden Einbindung in das Selbstkonzept kann der Selbstwert massiv geschützt werden. - Ermöglicht auch die Bewusstmachung dessen, was man gut kann
Erarbeitung Stigma-Management	<ul style="list-style-type: none"> - Beim Gespräch über Erfahrungen spricht man automatisch über die Möglichkeiten, wie man mit einem Stigma umgehen kann. - Somit Aspekte des Stigma-Management in einem

	<p>Reflexionsgespräch einfach mitthematisieren. Würde eher nicht extra einen Kurs dazu gestalten</p> <ul style="list-style-type: none"> - Im Reflexionsgespräch auch Umgangsformen thematisieren, welche sie bereits nutzen (eventuell ohne eigenes und professionelles Erfahrung)
--	---

Kommunikation über das Thema Behinderung	
Thematisierungen der Beeinträchtigung	<ul style="list-style-type: none"> - Pauschale Beantwortung nicht leicht - Wichtig zu beachten: Möglichkeiten und Beschränkungen sind jeweils abhängig von der objektiven Behinderung - Im Grunde ist eine Thematisierung schon wichtig bezüglich konkreter Beeinträchtigungen, auch mit Bezug auf das Selbstbild. - Einschränkungen und Beeinträchtigungen, auch in Bezug auf verschlossene Möglichkeiten thematisieren. - Grundsätzlich erfahren Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung die einschränkenden Aspekte ihrer Beeinträchtigung im Jugendalter stark. - Eventuell kann es auch ein Weg sein, einfach zu sagen: „dann versuche das doch einmal selbst.“ - Nicht nur darüber sprechen, sondern mit Stabilisierung und dem Dabei sein, unterstützen etwas selber zu versuchen - Nicht nur erklären, was geht und was nicht, sondern selber erfahren lassen → Zutrauen herstellen und falls es ein Misserfolg wird, da sein, um wieder zu unterstützen. - Zutrauen, dass sie Dinge auch selbst klären können, und nicht, dass sie diese Dinge auf jeden Fall erreichen können (wichtige Unterscheidung). - Die Angst vor der Enttäuschung, hält nicht nur die Professionellen davon ab ihren Klient*innen etwas zuzutrauen, sondern auch sie selbst. - Nicht einfach flunkern und sagen „in zehn Jahren ist es möglich“, sondern ehrlich darüber kommunizieren.
Schutz vs. Freiheiten	<ul style="list-style-type: none"> - Risikoverhalten im Jugendalter ist immer ein Abwägen und auch die rechtliche Komponente kann dabei nicht ausser Acht gelassen werden. - Die Tendenz geht eher dahin, dass Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung zu wenig zugetraut wird als zu viel. Scheitern soll auch zugebilligt werden und eher darüber nachgedacht werden, wie ein Misserfolg aufgefangen werden kann, als darüber wie er gar nicht erst zu Stande kommt. - Wo kann man Sicherheiten einbauen, um dieses Zutrauen dennoch bieten zu können. Dadurch ist man auch rechtlich in einer anderen Position. - Aus diesem Dilemma kommt man aber nie ganz raus

Sozialpädagogische Konzepte	
	<ul style="list-style-type: none"> - Was ist grundsätzlich förderlich? - Sozialpädagogische Methoden anwenden unter der ständigen Berücksichtigung der Individualität. (eng verknüpft mit Schutz vs. Freiheit)
Normalität/ Normalisierungsprinzip	<ul style="list-style-type: none"> - Institution als <ul style="list-style-type: none"> → Versuch der Nachbildung einer möglichst nahen Darstellung, jedoch immer im konstruierten Raum → Versuch einer „normalen Abbildung“, aber auf spezielle Möglichkeiten und Bedürfnisse angepasst → Versuch Nachbildung der Realität → wird von den dort Lebenden auch als Realität empfunden - Exkurs geschützte Werkstatt: gemeinsam arbeiten, kommunizieren über Arbeit, Prinzip der Herstellung und dann Verkauf, (...) wird von den dort arbeitenden Menschen als normale Arbeitsstätte angesehen. - Eingeschränkt zwar, hat aber durchaus einen identitätsbildenden Sinn, da sie auch Stolz erfahren können und Wertschätzung erhalten. - In der Reflexion sind sich viele Klient*innen dieser konstruierten Welt bewusst.
Prinzip der Inklusion	<ul style="list-style-type: none"> - Hohe Bedeutung für die Identität <ul style="list-style-type: none"> → Zugehörigkeit, ein Mensch muss dazu gehören können zu sozialen Systemen. → ein Mensch muss Wertschätzung und Akzeptanz erleben können - Das zu vermitteln ist sehr wichtig, sowohl im stationären als auch ambulanten Setting.
Handlungskonzepte	<ul style="list-style-type: none"> - Berücksichtigen der Frage «Was will ich» - Wie geht man mit Menschen um, wie interagieren wir miteinander - Wichtiger Punkt auch die Zukunftsplanungen <ul style="list-style-type: none"> → Gemeinsam und mit Unterstützung eigene Ziele verfolgen und eigene Ressource und Stärken hierfür nutzen - Selbst rausfinden, was sie möchten und ausprobieren lassen <ul style="list-style-type: none"> → sehr schwierig, sehr herausfordernd, da es wiederum gewisse kognitive Kompetenzen benötigt und sie davon wegkommen müssen, die Entscheidungen und Anregungen von aussen zu erhalten. → Herauszufinden, was man möchte, ist eine wichtige Aufgabe, aber auch sehr herausfordernd
Erhoffte Aussichten, wie die stationären Settings in der Zukunft im Bereich der Identitätsbildung sein könnte um kognitiv beeinträchtigte Jugendliche (besser) unterstützen könnte	<ul style="list-style-type: none"> - Genügend Menschen vorfinden, um partnerschaftlich und begleitet damit umzugehen - Genügend Wege und Interaktion zu normalen Menschen erhalten. - Soziale Welt und deren Vielfalt ausserhalb der Gesellschaft und dadurch Zugehörigkeit zu ihr unterstützen <ul style="list-style-type: none"> → Freundschaft, Beziehungen eingehen lassen → Freizeitaktivitäten (sportlich, kulturelle, ...) → Begegnungsmöglichkeiten bieten

Hiermit bestätige ich, dass ich sowohl mit dem Inhalt des vorliegenden Protokolls als auch mit dessen Nutzung im Rahmen der Bachelorarbeit **Wer bin ich? Identitätsentwicklung bei Jugendlichen mit kognitiven Beeinträchtigungen im stationären sozialpädagogischen Setting** einverstanden bin.

Ich stimme zu, dass ich im Rahmen dieser Bachelorarbeit auch namentlich genannt werden darf.

Prof. Dr. Theo Klauß

Heidelberg, 05.01.2021



Name

Ort und Datum

Unterschrift