

Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW  
Hochschule für Soziale Arbeit HSA  
Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit  
Olten

# **Identitätsbildung zwischen zwei Kulturen**

**Einfluss zweier Kulturen auf die  
Identitätsbildung von Jugendlichen**

Theoriearbeit BA115 / Bachelor Thesis von  
Nadja Ehrensperger  
15-633-431

Eingereicht bei  
Enrico Cavedon, lic. phil., MA  
Olten, am 08. Januar 2018

## **Abstract**

Die vorliegende Bachelorarbeit gibt einen Überblick über die Chancen und Risiken der Identitätsentwicklung von Jugendlichen, welche in zwei Kulturen aufgewachsen sind. Es wurden mögliche Hilfestellungen für Professionelle der Sozialen Arbeit im stationären Setting mit dieser Personengruppe vorgestellt. Insbesondere wurde die kompetenzorientierte Arbeit im stationären Setting (KOSS) von Cassée/Spanjaard (2011) als Methodik beigezogen. Zudem wurde die Theorie der Third Culture Kids (TCKs) untersucht, um die Chancen und Risiken dieser Jugendlichen aufzuzeigen. Das Ziel dieser Arbeit war es, mittels verschiedener Theorien und Konzepte herauszufinden, welchen Einfluss das Aufwachsen in zwei Kulturen auf die Identitätsbildung von Jugendlichen hat. Wichtige Ergebnisse sind: Jugendliche, welche in zwei verschiedenen Kulturen aufgewachsen sind, gehen besonders gut auf andere Menschen und Situationen ein (vgl. Keupp 2008: 280). Sie fühlen sich keiner der beiden Kulturen vollständig zugehörig, die Wurzellosigkeit ist ihre grösste Herausforderung.

Ich danke meinem Betreuer Herr Enrico Cavedon für die kompetente Begleitung meiner Bachelorarbeit und für die wertvollen Inputs. Zudem danke ich meinen Eltern für das Korrekturlesen.

# Inhaltsverzeichnis

Abstract .....	1
Inhaltsverzeichnis .....	3
Abbildungsverzeichnis .....	5
Tabellenverzeichnis .....	5
1. Einleitung.....	6
1.1 Ausgangslage und Problembeschreibung.....	6
1.2 Ausgangslage und Problembeschreibung.....	7
1.2.1 Hauptfragestellung .....	7
1.2.2 Teilfragestellungen .....	7
1.3 Persönliche Motivation und Grundhaltung .....	8
1.4 Aufbau der Arbeit.....	8
2. Begriffserklärung.....	9
2.1 Jugend.....	9
2.2 Kultur .....	10
2.3 Identität.....	11
2.3.1 Personale Identität.....	12
2.3.2 Soziale Identität .....	12
2.3.3 Ich-Identität.....	12
2.3.4 Kulturelle Identität.....	13
3. Identitätsbildung als Entwicklungsaufgabe im Jugendalter.....	14
3.1 5 Säulen der Identität.....	15
3.1.1 Leiblichkeit.....	16
3.1.2 Soziales Netzwerk .....	17
3.1.3 Arbeit und Leistung.....	17
3.1.4 Materielle Sicherheiten .....	18

3.1.5	Werte.....	18
3.1.6	Zusammenfassung und Untersuchung bezüglich Eignung und Anwendung des Modells für Jugendliche .....	19
3.2	Patchwork Identität .....	20
3.2.1	Teilidentität.....	21
3.2.2	Identitätsgefühl .....	22
3.2.3	Kernnarrationen.....	23
3.2.4	Handlungsfähigkeit .....	23
3.2.5	Gelingende Identität.....	24
3.2.6	Zusammenfassung und Untersuchung bezüglich Eignung und Anwendung des Modells für Jugendliche .....	25
4.	Jugendliche zwischen zwei Kulturen.....	26
4.1	Third Culture Kids.....	27
4.1.1.	Vorteile und Herausforderungen.....	28
4.1.2.	Praktische Fähigkeiten .....	30
4.1.3.	Schwierigkeiten .....	31
4.1.4.	Ungleichmässige Reife .....	32
4.2	Zusammenfassung .....	34
5.	Chancen und Risiken der Identitätsbildung bei Jugendlichen zwischen zwei Kulturen .....	36
5.1	Identitätsstatus nach Marcia .....	36
5.1.1	Diffuse Identität.....	37
5.1.2	Festgelegte Identität .....	37
5.1.3	Suchende Identität.....	38
5.1.4	Entschiedene Identität .....	38
5.2	Zusammenfassung und Bedeutung für Jugendliche zwischen zwei Kulturen	38
6.	KOSS: Kompetenzorientierte Arbeit in stationären Settings.....	39
6.1.	Kompetenzorientierung.....	40
6.2.	Schutz- Risikofaktoren.....	41

6.3. Drei Phasen.....	43
6.4. Drei Lernebenen.....	45
6.5. Fähigkeiten von Professionellen .....	47
6.6. Zusammenfassung .....	49
7. Schlussbetrachtung .....	50
7.1. Reflexion des eigenen Vorgehens .....	54
Literaturverzeichnis.....	55
Ehrenwörtliche Erklärung.....	59

## **Abbildungsverzeichnis**

Abb. 1: Die Komponenten der Identität .....	13
Abb. 2: Die 5 Säulen der Identität nach H.G. Petzold.....	16
Abb. 3: Identität als Verknüpfungsarbeit .....	20
Abb. 4: Konstruktion der Identitätsarbeit .....	21
Abb. 5: Zusammenhang von Ressourcen, Fähigkeiten und Kompetenz .....	41
Abb. 6: Die Struktur der KOSS: drei Phasen und drei Lernebenen .....	45

## **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1: Identitätsstadien von James E. Marcia .....	37
Tabelle 2 Schutz- und Risikofaktoren.....	51

# **1. Einleitung**

In diesem einleitenden Kapitel wird die Ausgangslage und die Problembeschreibung dargelegt und es wird die Relevanz der Sozialen Arbeit zum Thema aufgezeigt. Die Hauptfragestellung sowie die Teilfragestellungen werden ausformuliert, dann folgt die Eingrenzung des Themas. Zum Schluss der Einleitung werden Angaben zum Aufbau der Arbeit gemacht.

## **1.1 Ausgangslage und Problembeschreibung**

Die Identitätsentwicklung ist eine wichtige Aufgabe im Jugendalter (vgl. Fend 2005: 404). Nach dem Stufenschema von Erikson muss ein Mensch die Krise seiner aktuellen Lebensphase bewältigen, um jeweils erfolgreich in die nächste Lebensphase eintreten zu können (vgl. ebd.). Nach neueren Erkenntnissen beginnen identitätsstiftende Prozesse aber schon in der Kindheit. Zudem zeigen diese Erkenntnisse auch, dass die Identitätsentwicklung nie abgeschlossen wird und dass sie in der Jugendphase eine Sonderstellung einnimmt (vgl. Feld 2005:11). Es gibt verschiedene Chancen und Risiken, welche den Prozess der Identitätsbildung in der heutigen Zeit beeinflussen. Die Erwartungen an Individuen sind heutzutage gross: man sollte effizient, leistungsfähig und flexibel sein (vgl. Ahlrichs 2014: o.S.). Auch sollte man gesünder leben und dem Ruf der Selbstverwirklichung nachgehen (vgl. Ahlrichs 2014: o.S.). Dies stellt für Jugendliche in der Identitätsbildung, wo sie eigene Werte und Ideale entwickeln sollen, eine grosse Herausforderung dar (vgl. Fend 2005: 404). Jugendliche, welche während ihrer Kindheit in zwei Kulturen gelebt haben, sind diesbezüglich insbesondere gefordert: sie müssen ihre eigene Identität bilden und sich darüber hinaus auch mit der Kultur des Gastlandes auseinandersetzen (vgl. Pollock Pollock/Van Reken/Pflüger 2003: 169). Dabei stellen sie sich oftmals die Frage: «Wo gehöre ich hin?» (vgl. ebd: 43). Diese jungen Menschen mit Migrationshintergrund entwickeln demnach eine mehrkulturelle Identität, da sie mit verschiedenen Sprachen und Kulturen aufwachsen (vgl. Feld 2005: 1).

In der Schweiz stellen Jugendliche aus Zuwandererfamilien einen stetig wachsenden Anteil in den jeweiligen Altersgruppen dar (vgl. Feld 2005: 1). Im Jahr 2015 wurden in der Schweiz insgesamt 416'483 Ausländer im Alter von 0-19 Jahren gezählt (vgl. Bundesamt für Statistik 2016: o.S.). Dies entspricht 5% der Gesamtbevölkerung (vgl. ebd.). Dieser Anteil ist zwischen 2010 und 2015 um 0.3 Prozentpunkte gestiegen (vgl.

ebd.). Ziel dieser Bachelor-Thesis ist es, herauszufinden, welchen Einfluss das Aufwachsen in zwei Kulturen auf die Identitätsbildung von Jugendlichen hat.

Auch in stationären Einrichtungen hat es Jugendliche, welche einen Teil ihrer Kindheit nicht in der Schweiz verbrachten. Der Berufskodex der Sozialen Arbeit basiert darauf, dass «alle Menschen Anrecht haben (...) auf Integrität und Integration» und er fordert die Professionellen der Sozialen Arbeit auf, «Menschen zu begleiten, zu betreuen oder zu schützen und ihre Entwicklung zu fördern, zu sichern oder zu stabilisieren» (avenirsocial 2010: 6). Jugendliche, welche in mehreren Kulturen aufgewachsen sind, haben erschwerte Bedingungen, ihre Identität zu bilden oder zu festigen (vgl. Freise 2005: 11). Das Erlebte dieser Jugendlichen bringt verschiedene Chancen und Risiken mit sich. Da die Identitätsbildung von Jugendlichen in der Sozialen Arbeit als wichtige Entwicklungsaufgabe anerkannt ist, sollte es ein Ziel der Professionellen in stationären Settings sein, die Chancen von Jugendlichen in der Identitätsbildung zu fördern und die Risiken zu minimieren (vgl. Arnold 2013: 8).

## **1.2 Ausgangslage und Problembeschreibung**

In dieser Arbeit sollen die oben erwähnten Chancen und Risiken von Jugendlichen in der Identitätsbildung erörtert werden. Zudem soll ersichtlich werden, wie die Professionellen der Sozialen Arbeit im stationären Bereich diese Jugendlichen in ihrem Prozess der Identitätsentwicklung unterstützen und begleiten können.

### **1.2.1 Hauptfragestellung**

Welche Herausforderungen betreffend Identitätsentwicklung ergeben sich für Jugendliche, welche während ihrer Kindheit in die deutschsprachige Schweiz von aussereuropäischen Ländern einwanderten?

### **1.2.2 Teilfragestellungen**

- Welche Chancen und Risiken für die Identitätsbildung ergeben sich für diese Personengruppe im Spannungsfeld zwischen zwei Kulturen?
- Welchen Beitrag kann die Soziale Arbeit in der Jugendhilfe im stationären Bereich für die Identitätsentwicklung dieser Personengruppe leisten?

### **1.3 Persönliche Motivation und Grundhaltung**

Durch langjährige Jungscharerfahrungen, ein Praktikum in der offenen Jugendarbeit und ein zweites Praktikum in einem Sonderschulinternat konnte ich schon einige Erfahrungen im Bereich der Jugendarbeit sammeln. Während eines Zwischenjahrs arbeitete ich vier Monate in Namibia in einem Kinderheim für Waisen und von Armut betroffene Kinder im Alter von 6 bis 16 Jahren. Ich interessiere mich für verschiedene Kulturen und finde es spannend zu eruieren, was es für Individuen heisst, in zwei Kulturen aufzuwachsen. Im Rahmen des Studiums lernte ich mehr über die Entwicklungspsychologie. Das Thema Identitätsbildung hat mich am meisten fasziniert, da diese Stufe grösstenteils im Jugendalter stattfindet und ich die Auseinandersetzung mit den Fragen «Woher komme ich?», «Was kann ich?», «Wer bin ich?» und «Wo möchte ich hin?» sehr spannend finde.

Am Schluss dieser Arbeit wird eine Methode für den stationären Bereich vorgestellt. Der Fokus dieser Arbeit liegt bei normal begabten, verhaltensauffälligen weiblichen und männlichen Jugendlichen oder Jugendlichen mit Lern- oder Integrationsschwierigkeiten. Die Grundhaltung in dieser Arbeit liegt beim systemischen Ansatz: der Blick soll auf die Stärken und Fähigkeiten der Jugendlichen gerichtet werden, sie sind die Experten für ihre eigene Lebenswelt (vgl. Haselmann 2009: 160). Die Klienten sollen Verantwortung übernehmen, jedes Verhalten hat einen Sinn, niemand handelt ohne Grund. Im systemischen Ansatz ist es wichtig, dass das Umfeld, also das System, in den Prozess miteinbezogen wird (vgl. ebd.).

### **1.4 Aufbau der Arbeit**

Um die formulierten Fragestellungen beantworten zu können, wird diese Bachelor-Thesis als Theoriearbeit gestaltet. Die Antworten werden mittels verschiedener Quellen Schritt für Schritt erarbeitet. Zu Beginn der Arbeit werden die Begriffe Jugend, Kultur und Identität erklärt. Im zweiten Schritt wird die Identitätsentwicklung als Entwicklungsaufgabe anhand von zwei Theorien erläutert: erstens mit der Identitätstheorie von H.G. Petzold «5 Säulen der Identität» und zweitens mit der Theorie von Heiner Keupp «Patchwork Identität». Beide Theorien werden auf die Eignung und Anwendung in der Sozialen Arbeit geprüft. Im vierten Kapitel wird mit der «Third Culture» Theorie von Ruth Hill Useem und John Useem die Situation von Jugendlichen zwischen zwei Kulturen dargestellt. Anschliessend werden die Chancen und Risiken der

Identitätsbildung von Jugendlichen zwischen zwei Kulturen mit den Identitätsstadien nach James E. Marcia beurteilt. Im sechsten Kapitel wird die KOSS-Methodik beigezogen, um die kompetenzorientierte Arbeit in stationären Einrichtungen darzustellen. Zum Schluss soll ersichtlich werden, wie Professionelle der Sozialen Arbeit in der Jugendhilfe im stationären Bereich Jugendliche während der Identitätsbildung optimal unterstützen können.

## **2. Begriffserklärung**

In diesem Kapitel werden die Begriffe Jugend, Kultur und Identität beschrieben. Diese Begriffserklärung soll dazu dienen, dass die Leser von der gleichen Grundlage ausgehen und die weiterführenden Überlegungen dieser Arbeit besser einordnen können.

### **2.1 Jugend**

Jugendliche Menschen gibt es naturgemäss in allen Kulturen und es gab sie schon in allen Epochen (vgl. Ferchoff 2011: 93). Seit der Antike wurde das Leben eines Menschen in Lebensabschnitte unterteilt (vgl. ebd.). Seither gab es viele verschiedene Ansätze zur Art und Weise dieser Unterteilung und es wurden immer wieder neue Kriterien angewandt um diese durchzuführen. (vgl. ebd.: 93). Laut Ferchoff (2011: 94) wurde «erst seit dem Ende des 19. Jahrhundert der moderne, neuzeitliche Jugendbegriff entdeckt (...) und setzte sich als eigenständige Lebensphase durch». Seit Ende des 19. Jahrhunderts wird die Jugendzeit nicht nur unter dem Aspekt des reinen Lebensalters begriffen, sondern die Jugendzeit wird auch unter «entwicklungsspezifischen psychologischen Dimensionen» betrachtet. Das genaue Startalter und der Endpunkt der Jugendphase ist fließend, der Übergang vom Kind zum Erwachsenen steht im Mittelpunkt (vgl. ebd.: 95). Die Jugend wird nicht durch das Alter abgegrenzt (vgl. Oerter/Dreher 2008: 273). Die Abgrenzung erfolgt einerseits durch Rollenübergänge, wie z.B. dem Eintritt in das Berufsleben oder dem Eingehen einer Partnerschaft und andererseits durch Kriterien der sozialen Reife, welche anhand der Selbständigkeit oder der Eigenverantwortung gemessen werden können (vgl. ebd.). Jugendliche gelten oft als «nicht mehr Kind» aber noch nicht als «erwachsen» (vgl. ebd.: 271). Sie legen durch das Zusammenspiel biologischer, intellektueller und sozialer Veränderungen das kindliche Verhalten ab und erwerben neue Kompetenzen eines Erwachsenen (vgl. ebd.). Trotzdem sind viele, im alltäglichen Sprachgebrauch verwendete Begriffe, für Jugendliche auf Altersgrenzen zurückzuführen. So werden im englischen

Sprachgebrauch Jugendliche als «Teenager» benannt, hier sind die Altersgrenzen somit klar definiert. Die Zahlen 13 bis 19 enden im Englischen mit «teen», deshalb wird unter dem Jugendalter oft das Alter zwischen 13 und 19 Jahre verstanden (vgl. <http://www.duden.de/rechtschreibung/Teenager>). Oben wurde definiert, dass die Jugend durch Rollenübergänge abgegrenzt wird. Mit dem Übergang zur Volljährigkeit, werden Jugendliche zu Erwachsenen. Da Jugendliche in der Schweiz ab 18 Jahren volljährig sind und vor dem Gesetz als erwachsen gelten und neue Rechte und Pflichten haben, wird für diese Arbeit der Begriff «Jugendliche» auf das Alter zwischen 13 und 17 Jahre festgelegt.

## **2.2 Kultur**

«Kultur» ist ein sehr weiter Begriff, jede/jeder hat eigene Vorstellungen, was darunter zu verstehen ist (vgl. Fuchs 2008: 11). So gibt es auch viele verschiedene Theorien über die Kultur (vgl. ebd.). Viele Disziplinen befassen sich mit dem Kulturbegriff, dabei können die Bedeutungen voneinander abweichen (vgl. ebd.: 13). Fuchs (2008: 17) zeigt, dass mindestens fünf nichtidentische Kulturbegriffe gleichzeitig verwendet werden:

- Der anthropologische Kulturbegriff
- Der ethnologische Kulturbegriff
- Der normative Kulturbegriff
- Der soziologische Kulturbegriff
- Der enge Kulturbegriff

Johann Gottfried Herder hat den Kulturbegriff schon zwischen 1770 und 1830 geprägt (vgl. ebd.: 11). Nach Fuchs (2008:11) beschrieb Herder Kultur als eine «Unterscheidung der eignen Nation und Lebensweise von der der anderen». Eagleton (2001: 51) beschreibt Kultur als «jenen Komplex von Werten, Sitten und Gebräuchen, Überzeugungen und Praktiken, die die Lebensweisen einer bestimmten Gruppe ausmachen». Diese Theorien beschreiben jedoch Kulturen und Nationalitäten mit klaren Grenzen. Der Begriff „Kulturtransfer“ wurde von Michel Espagne und Michael Werner geprägt und beschreibt, dass Kultur auch über Grenzen hinwegschreiten kann (vgl. ebd.: 106). Die Definition von Kulturtransfer beinhaltet keine Vorstellung von feststehenden Kulturen und Grenzen (vgl. ebd.: 108). Sie zeigt auf, dass Kulturen Grenzen überschreiten können und so ein Kultur-Import entstehen kann (vgl. ebd.: 109).

«In Transfers zeigt sich die Notwendigkeit, Einzelsysteme zu öffnen. In Transfers und durch Transfers wird die Zugehörigkeit zu zwei Systemen, zu einem Drittsystem denkbar.» (Keller 2006: 117) Diese Mobilität, das Ineinanderfließen von verschiedenen Kulturen und offene Übergänge, prägen und öffnen die Gesellschaft (vgl. Leimgruber 2017: 28).

Kultur wird in der folgenden Auseinandersetzung als etwas verstanden, das «Bindung über Grenzen hinweg» schafft (vgl. Keller 2006: 117).

### **2.3 Identität**

Der Begriff der Identität wird auf Erik H. Erikson zurückgeführt (vgl. Aicher-Jakob 2010: 30). Der Mensch muss nach Erikson immer wieder innere und äussere Krisen durchlaufen, um mit gestärktem Gefühl, innerer Einheit und dem Gefühl «etwas zustande zu bringen», das weitere Leben zu meistern (vgl. Erikson 1998: 91). In der Adoleszenz setzt sich ein/eine Jugendlicher/Jugendliche von Neuem mit Identifizierungen und Sicherheiten, auf die er/sie sich früher verlassen konnte, auseinander (vgl. Erikson 2008: 106). Während dieser Zeit versuchen die Jugendlichen zu wachsen, sich weiter zu entwickeln und durch die Revolution ihre soziale Rolle zu festigen (vgl. ebd.: 106). Nach Erikson (2008: 106) sind sie in der Jugend damit beschäftigt, herauszufinden, wie sie auf andere wirken, sie sind auf der «Suche nach einem neuen Gefühl» der Identität und müssen manchmal «Kämpfe früherer Jahre noch einmal durchfechten». Oerter und Dreher (2008: 303) beschreiben verschiedene Formen von Identität:

Der Begriff Identität bezieht sich zunächst in einem allgemeinen Sinn auf die einzigartige Kombination von persönlichen, unverwechselbaren Daten des Individuums wie Name, Alter, Geschlecht und Beruf, durch die das Individuum gekennzeichnet ist und von allen anderen Personen unterschieden werden kann. In diesem generellen Sinn lässt sich Identität allerdings auch auf Gruppen oder Kategorien von Personen anwenden. In einem engeren psychologischen Sinn ist Identität die einzigartige Persönlichkeitsstruktur, verbunden mit dem Bild, das andere von dieser Persönlichkeitsstruktur haben. Für das Verständnis von Entwicklung im Jugendalter ist aber noch eine dritte Komponente der Identität wichtig, nämlich das eigene Verständnis für die Identität, die Selbsterkenntnis und der Sinn für das, was man ist bzw. sein will.

Nun werden die personale Identität, die soziale Identität, die Ich-Identität und die kulturelle Identität genauer beschrieben.

### **2.3.1 Personale Identität**

William James und George H. Mead unterscheiden die personale und die soziale Identität (vgl. Müller 2011: 74). Unter der personalen Identität können einerseits die individuelle Geschichte des Individuums und andererseits angeborene Merkmale verstanden werden (vgl. ebd.). Letzteres kann der Körper, Fähigkeiten, Interessen und Persönlichkeitsmerkmale sein (vgl. ebd.). Nach Müller (2011: 74) verleiht personale Identität «dem Individuum Individualität und lässt es als einzigartig erscheinen», zudem wird unter dem Begriff personale Identität die Kreativität, Selbstbestimmung und Autonomie eines Individuums verstanden (vgl. ebd.).

### **2.3.2 Soziale Identität**

Die soziale Identität wird stark von aussen, von Personen und von Gruppen beeinflusst, «mit denen man interagiert und an deren Meinung man interessiert ist» (James 1920 zit. in Müller 2011: 74). Soziale Identität beschreibt, was Menschen glauben, was andere über sie denken oder welche Erwartungen sie glauben, erfüllen zu müssen (vgl. Müller 2011: 74). Dieses Fremdbild kann verschiedene Gefühle hervorbringen, einerseits Stolz, es kann aber auch Scham hervorrufen (vgl. Cooley 1956 zit. in Müller 2011: 75).

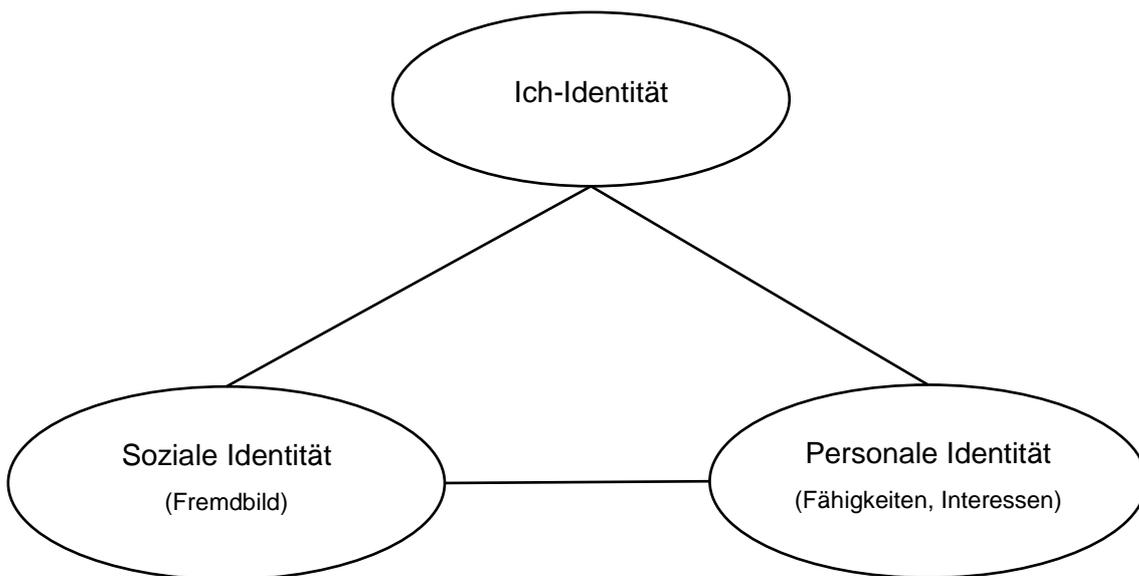
«Der Wunsch nach Anerkennung ist ein menschliches Grundbedürfnis und dessen Erfüllung eine notwendige Voraussetzung für eine Identitätsbildung.» (Taylor 1995 zit. in ebd. 2011: 75) Jedoch können Individuen ihre soziale Identität auch durch materielle Dinge ausdrücken, z.B. durch Kleider (vgl. Müller 2011: 75). Einerseits können materielle Objekte zur Darstellung der eigenen Identität dienen oder sie werden als Bestätigung der Zugehörigkeit zu einer Gruppe gebraucht, andererseits können sie auch als Abgrenzung zu anderen Individuen oder Gruppen genutzt werden (vgl. ebd.).

### **2.3.3 Ich-Identität**

Die Ich-Identität vereint die personale Identität mit der sozialen Identität, dies erweist sich als schwierige, jedoch wichtige Aufgabe, da sie die Erwartung von aussen mit den eigenen individuellen Merkmalen zu verknüpfen und in eine Balance zu führen (vgl. Müller 2011: 85). Erikson (2008: 107) beschreibt das Gefühl der Ich-Identität wie folgt:

Das Gefühl der Ich-Identität ist also das angesammelte Vertrauen darauf, dass der Einheitlichkeit und Kontinuität, die man in den Augen anderer hat, eine Fähigkeit entspricht, eine innere Einheitlichkeit und Kontinuität (...) aufrechtzuerhalten.

Dieses Selbstwertgefühl sollte nach Erikson (2008: 107) nach «jeder Krise bestätigt werden, damit wird die Überzeugung geschaffen, dass man zu einer eigenen Persönlichkeit heranwächst».



AAbb. 1: Die Komponenten der Identität (in: Müller 2011: 73, eigene Darstellung)

### 2.3.4 Kulturelle Identität

Nach Keupp et al. (2008: 171) sind die Menschen in der heutigen Gesellschaft immer noch nach der Suche nach einem Sinn, jedoch gibt es keine Religion oder Institution, welche eine «allgemein akzeptierte Weltdeutung» vermitteln könnte. Zudem sind Deutungen, Religionen und Werte nicht mehr so eindeutig wie früher, es gibt keine klaren Grenzen mehr (vgl. Keupp et al. 2008: 171). Es ist erlaubt, seine eigene Glaubensrichtung herzustellen, so wie es für einen am besten passt (vgl. ebd.). Vor allem Minderheiten und benachteiligte Gruppen versuchen, die negativen Zuschreibungen durch die Gesellschaft als positive Identität zu nutzen, um sich stark zu machen und sich Gehör zu verschaffen (vgl. ebd.). Diese Gruppen und Personen haben viele Erfahrungen gemacht, die dazu beitragen, dass die Gesellschaft offener und multikultureller geworden ist (vgl. Bauman 1996 zit. in Keupp et al. 2008: 171). Dadurch konnten diese diskriminierten Gruppen einen anderen Stellenwert einnehmen (vgl. ebd.). Keupp et al. (2008: 172) bezeichnen «Kulturelle Identität als ein Verständnis von Identität, in dem

gerade die Abweichung von der kulturellen Norm (...) zur Grundlage von Identität erklärt wird.» Keupp et al. (2008: 172) beschreibt dies folgendermassen:

Unter den Bedingungen einer pluralisierten Gesellschaft ist es genau das «Nicht-Identische», was heutzutage Identität ausmacht: die spezifische Erfahrung, die einen von vielen/allen unterscheidet, aber auch mit einigen wenigen anderen verbindet.

Diese Theorie weist jedoch auch Schwachstellen auf. Unter anderem wird die Identität an einer Gruppenzugehörigkeit festgemacht (vgl. ebd.: 172). Im alltäglichen Sprachgebrauch hört man oft Begriffe wie «die Ausländer...». Damit werden alle, welche dieser Gruppe angehören, in einen Topf geworfen. Dabei ist eigentlich klar, dass jeder Mensch eine eigene individuelle Identität und Lebensweise hat (vgl. ebd.).

Zusammenfassend wird unter Identität folgendes subsumiert: Die personale Identität, welche dem Individuum die Einzigartigkeit verleiht und die soziale Identität, welche das Fremdbild einer Person beschreibt, bilden die Ich-Identität. Diese hat somit die Aufgabe, die Erwartung von aussen mit den eigenen individuellen Merkmalen zu verknüpfen. Die kulturelle Identität wird als Identität verstanden, welche die meisten Individuen unterscheidet, aber einige miteinander verbindet.

Nach dieser ausführlichen Begriffserklärung der Identität wird nun darauf eingegangen, wie sich die Jugendlichen ihre eigene Identität aneignen können. Dies wird mithilfe von Theorien erläutert.

### **3. Identitätsbildung als Entwicklungsaufgabe im Jugendalter**

Jugendliche müssen in dieser Lebensphase verschiedene Anforderungen und Aufgaben bewältigen und erleben dabei einen Rollenübergang (vgl. Böttger/Hampe/Schultz 2006: 18). Sie müssen mit ihren persönlichen Veränderungen zurechtkommen, sie erhalten neue Rechte, müssen jedoch auch neue Pflichten erfüllen (vgl. ebd.). Nach Erikson müssen sie während der Adoleszenz Antworten zu folgenden Fragen finden (vgl. ebd.: 18ff.):

- Wer bin ich?
- Was will ich mit meinem Leben anfangen?
- Welche Werte sollen mein Leben bestimmen?
- Woran glaube ich?

Die Entwicklung der Identität ist ein innerer Prozess, in dem sich ein Individuum mit äusseren und gesellschaftlichen Normen und Werten auseinandersetzt (vgl. Freise 2005: 11). Die Identitätsbildung wird heute nicht mehr als ein abzuschliessender Prozess angeschaut, welcher am Ende der Adoleszenz zu erreichen ist (vgl. Keupp et al. 2008: 190). Es ist vielmehr ein lebenslanger Prozess, welcher nicht nur «ab und zu» abläuft (vgl. ebd.: 216). Zudem konstruieren Individuen ihre Identität selbst mit ihrem Handeln (vgl. ebd.). Keupp et al. (2008: 216) verstehen «Identität als einen fortschreitenden Prozess eigener Lebensgestaltung, der sich zudem in jeder alltäglichen Handlung (neu) konstruiert.»

Kinder übernehmen oftmals die Identität ihrer Bezugspersonen, in dem sie deren Normen und Werte annehmen (vgl. Freise 2005: 11). Später im Jugendalter beginnt die Adoleszenzkrise, in der die Jugendlichen sich von den Werten und Normen der Eltern/Bezugspersonen ablösen und für sich entscheiden, welche dieser Werte und Normen sie beibehalten wollen und welche sie sich neu aneignen möchten (vgl. ebd.).

### **3.1 5 Säulen der Identität**

Wie oben schon beschrieben, wird die Identität während des gesamten Lebenslaufs eines Menschen entwickelt und verändert (vgl. Kugler 2011: 2). Nach Sabine Kugler (2011: 2) findet dabei «eine Wechselwirkung zwischen Identitätsentwicklung und Identitätskrise» statt. Dabei steht die Identität in der Wechselwirkung zwischen dem Menschen und seiner Umwelt, dies erfordert eine andauernde Auseinandersetzung mit dem Zeitkontinuum, dem sozialen und dem ökologischen Umfeld (vgl. ebd.). Petzold teilt verschiedene Bereiche in verschiedene Säulen ein, «diese stützen, tragen oder bauen (oder auch nicht) die Identität des Menschen» (vgl. ebd.).

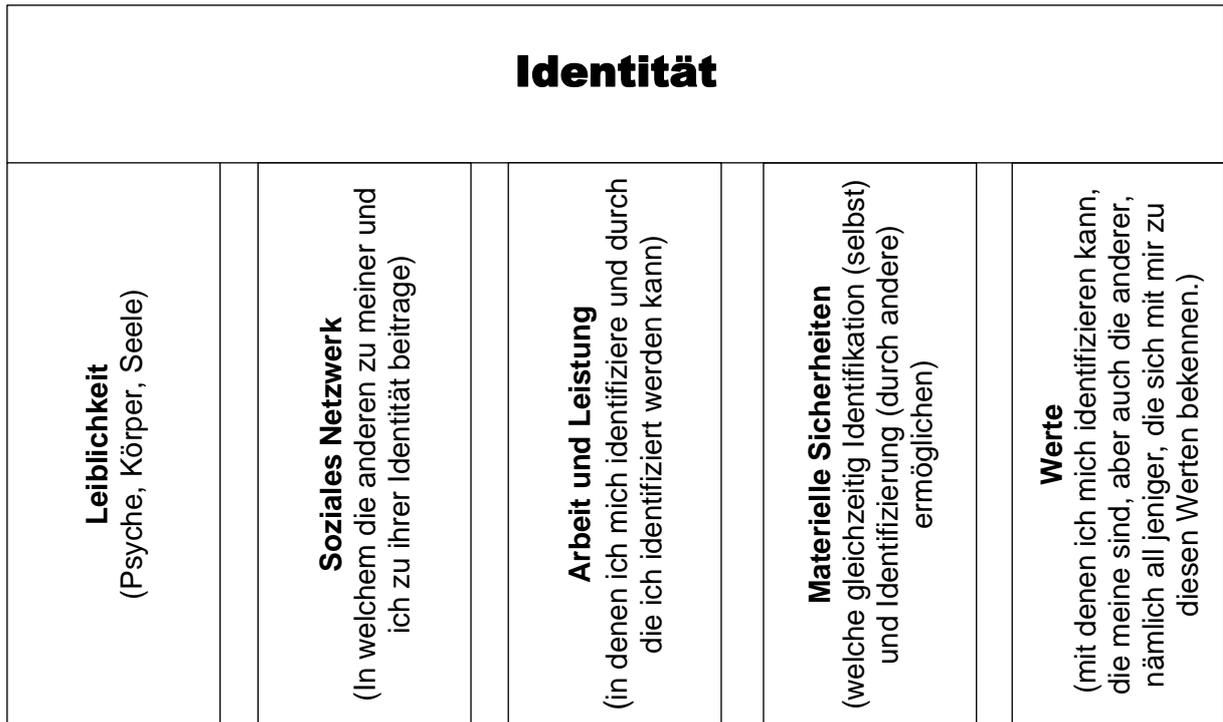


Abb. 2: Die 5 Säulen der Identität nach H.G. Petzold (in: Arbeitskreis Noah o.J.: o.S., eigene Darstellung)

### 3.1.1 Leiblichkeit

Die Leiblichkeit umschreibt unter anderem die Gesundheit (vgl. Petzold/Sökefeld 2012: 521). Diese Säule der Identität kennzeichnet, ob und wie man sich «in seiner Haut wohlfühlt» und seinen Körper und die Zeichen, welche der Körper sendet, kennt (vgl. ebd.). Durch Sport, Spiel und Freude an der Natur werden die Gesundheit, das Wohlbefinden und die Leistungsfähigkeit gesteigert und solche Aktivitäten tragen zu einem sorgsamem Umgang mit sich selbst bei (vgl. ebd.). In der heutigen Zeit hat, neben der Arbeit, der Sport allgemein einen hohen Stellenwert in der Gesellschaft (vgl. ebd.). Jedoch besteht dabei die Gefahr, dass sportlich und frisch zu sein zu einem Zwang wird (vgl. ebd.). Indem man sich fragt, wie körperlich und geistig fit man sich fühlt, ob einem die Ernährung wichtig ist oder was die persönliche Gesundheit für eine Rolle spielt und wie ehrlich man zu sich ist, kann man relativ schnell herausfinden, welche Stabilität diese Säule hat (vgl. Zimmer 2014: o.S.). Vor allem Krankheiten, Unfälle und psychische Erkrankungen gefährden die Beständigkeit dieser Säule (vgl. ebd.).

### **3.1.2 Soziales Netzwerk**

Zu dieser Säule gehören die verschiedenen Netzwerke wie Familie, Freunde usw. (vgl. Petzold/Sökefeld 2012: 521ff.). Menschen, die uns nahestehen, auf die man sich verlassen kann und denen man vertraut, haben einen Einfluss auf uns und unsere Identität (vgl. Kugler 2011.: 3). Je besser wir in soziale Beziehungen und Netzwerke eingebettet sind, desto stabiler ist diese Säule (vgl. Zimmer 2014: o.S.). Es kommt jedoch nicht auf die Menge der sozialen Beziehungen an, viel mehr zählt die Qualität dieser Beziehungen (vgl. ebd.). Jedoch gehören Menschen, welche uns nicht gut tun auch zum sozialen Netzwerk (vgl. Kugler 2011.: 3). Diese Säule verliert an Stabilität durch den Verlust von für uns wichtigen sozialen Beziehungen, dies kann durch eine Trennung, durch Auseinandersetzungen oder durch den Tod geschehen (vgl. Zimmer 2014: o.S.). Wenn diese Säule zu bröckeln beginnt, wirkt sich dies oftmals auf die erste Säule (Leiblichkeit) aus (vgl. ebd.). Soziale Kontakte sind für uns lebenswichtig, sie geben uns Struktur, bieten Halt und schenken uns Anerkennung (vgl. ebd.). Ein isoliertes Leben oder gestörte soziale Beziehungen können zu psychischen Erkrankungen führen (vgl. ebd.).

### **3.1.3 Arbeit und Leistung**

In der dritten Säule geht es um die Arbeit und um die Tätigkeiten, die man verrichtet und mit denen man sich identifiziert und identifiziert wird (vgl. Zimmer 2014: o.S.). In der heutigen Zeit, in unserer Kultur, sind berufliche Leistungen von hoher Bedeutung, zudem wachsen die Anforderungen an die Arbeitnehmer/innen stetig (vgl. Petzold/Sökefeld 2012: 522). Flexibilität und Mobilität werden immer wichtiger und gelten als Anforderungen an eine/n Arbeitnehmer/in. Zudem dringt die Arbeitswelt immer mehr in den Freizeitbereich der Individuen ein (vgl. ebd.). Die Work-Life-Balance sollte im Gleichgewicht sein, denn fehlende Erholung oder zu viel Arbeit führt zu Überlastungsreaktionen, welche auch in anderen Säulen sichtbar werden (vgl. ebd.). Zimmer (2014: o.S.) beschreibt die Stabilität der dritten Säule folgendermassen:

Sie gehen einer Arbeit nach, die Sie befriedigt, weil Sie Ihr Potential und Ihre Talente einsetzen können und/oder in der Arbeit einen für Sie tiefen Sinn sehen; eine für Sie eher unbefriedigende Arbeit, der Sie zum Geldverdienen nachgehen (müssen), können Sie in Ihrer Freizeit durch Aktivitäten ausgleichen, die Ihnen Spaß machen (zum Beispiel ein Hobby) oder Ihnen Sinn verleihen (zum Beispiel eine

ehrenamtliche Tätigkeit); Sie sind mit Ihren Aufgaben weder über- noch unterfordert; Sie erhalten die Anerkennung für Ihre Arbeit, die Sie sich wünschen.

### **3.1.4 Materielle Sicherheiten**

Die Auswirkungen der dritten Säule (Arbeit und Leistung) machen sich unter anderem in dieser vierten Säule sichtbar (vgl. Petzold/Sökefeld 2012: 523). Zu den materiellen Sicherheiten zählen: Einkommen, Wohnung, Kleidung usw. Würden diese wegfallen, hätte dies starke Konsequenzen für die eigene Identität (vgl. Petzold/Sökefeld 2012: 523). Eigenes Geld zu verdienen durch geleistete Arbeit, bedeutet für viele ein Stück Freiheit (vgl. ebd.: 524). Denn abhängig zu sein von seinem Partner, den Eltern oder von anderen, ist einschneidend für die persönliche Freiheit und die Identität (vgl. ebd.). Diese Säule wird in unserer Kindheit durch Erfahrungen und durch die Erziehung unserer Eltern geprägt (vgl. Zimmer 2014: o.S.). Wird der Wunsch nach materieller Sicherheit immer grösser, werden unter Umständen die anderen Säulen beeinflusst (vgl. ebd.). Wer zum Beispiel mehr arbeitet, um die gewünschte materielle Sicherheit zu erreichen, hat evtl. weniger Zeit, sein soziales Netzwerk zu pflegen (vgl. ebd.).

### **3.1.5 Werte**

Werte und Normen geben Sinn und Kraft und die Zugehörigkeit zu Wertegemeinschaften wie Kirchen und Organisationen sind wichtige, identitätsbestimmende Quellen (vgl. Petzold/Sökefeld 2012: 525). Sabine Kugler (2011: 4) beschreibt diese fünfte Säule folgendermassen:

Persönliche Werte und Normen, sie sind der fünfte Bereich, welcher meine Persönlichkeit und Identität trägt. Das, was jemand für richtig hält, von dem er überzeugt ist, wofür er eintritt und wovon er glaubt, dass es auch für andere Menschen wichtig sei. Dies können religiöse oder politische Überzeugungen sein, die "persönliche Lebensphilosophie", oder wichtige Grundprinzipien.

Unser Wertesystem ist unsere oberste Orientierungsinstanz, auch wenn alle anderen Säulen bröckeln, kann diese Säule trotzdem noch die Identität stützen. Denn wenn wir unsere Werte kennen, gibt uns das das nötige Selbstvertrauen, um unser Leben auszurichten und Entscheidungen zu treffen (vgl. ebd.).

### **3.1.6 Zusammenfassung und Untersuchung bezüglich Eignung und Anwendung des Modells für Jugendliche**

Diese Methode von Hilarion G. Petzold ist ein diagnostisches Instrument, um ein gesamtheitliches Bild von der persönlichen Stabilität eines Menschen zu bekommen (vgl. Petzold/Sökefeld 2012: 520). Sie wird in der Psychotherapie, Soziotherapie, Gesundheitsförderung, Persönlichkeitsentwicklung und für die Prävention in verschiedenen Bereichen angewendet (vgl. ebd.). Im darunterliegenden Modell stützt sich die Identität auf die fünf Säulen: Leiblichkeit, soziales Netzwerk, Arbeit und Leistung, materielle Sicherheiten und Werte (vgl. Abb. 2), welche im Idealfall der Identität Stabilität geben. Die Stabilität der einzelnen Säulen können über einen Fragebogen oder mittels Bildern, Symbolen oder Farben erarbeitet werden (vgl. ebd.). Mit einigen Jugendlichen, welche die nötigen intellektuellen Fähigkeiten besitzen, ist es möglich, mittels Fragebogen zu arbeiten. Für diesen Fall sehe ich den Vorteil, dass das Ausfüllen des Fragebogens auch als «Hausaufgabe» mitgegeben werden kann. Denn in der stationären Jugendhilfe sehe ich die zeitlichen Ressourcen als eine Herausforderung. Die Soziale Arbeit kennzeichnet unter anderem das Strukturmerkmal der *«Nichtstandardisierbarkeit des Handelns»*. Es bedeutet, dass Prozesse und die sozialarbeiterischen Interventionen nicht vorhersehbar, sondern ergebnisoffen sind (vgl. Hochuli und Freund / Strotz 2015: 54). «Aus der Nichtstandardisierbarkeit des Handelns ergibt sich die Notwendigkeit für Professionelle, Theoriewissen und fallbezogenes Wissen aufeinander zu beziehen und Wissen in Handeln übersetzen zu können». (ebd.) Wird dieser Grundsatz nicht oder zu wenig berücksichtigt, würde dies bedeuten, dass ein auszufüllender Fragebogen von einer Fachperson als Instrument eingesetzt wird, welche nicht das nötige Theoriewissen über die anzuwendende Theorie oder das fallbezogene Wissen besitzt. In solchen Fällen kann eine adäquate Betreuung des Klienten nicht garantiert werden. Daher ist es wichtig, dass Fragen für einen Fragebogen auf der Grundlage einer Theorie aufgebaut sind und die dazugehörigen Items abgeleitet werden. Da es für Professionelle in der stationären Jugendhilfe von Vorteil ist, wenn eine Diagnose schnell und ohne grossen Aufwand ermittelt werden kann, ist es einfacher, wenn eine Theorie unkompliziert ist. Dies spricht für diese Methode, denn die *5 Säulen der Identität*, bieten eine leicht verständliche Übersicht über die Theorie. Zudem finde ich Abb. 2 sehr anschaulich, diese kann auch gut für die Identitätsarbeit mit Jugendlichen eingesetzt werden. Menschen haben manchmal Schwierigkeiten, ihre Gefühle und Erfahrungen zu verbalisieren. Für Jugendliche aus dieser Gruppe ist es einfacher, wenn sie ihre Gedanken oder Gefühle mit Bildern, Farben oder Symbolen erklären und

ausdrücken können. Dies lässt sich gut gestalten, da für die verschiedenen Säulen verschiedene Bilder und Symbole vorbereitet werden können.

### 3.2 Patchwork Identität

Der gesamte Identitätsprozess ist primär eine Verknüpfungsarbeit, welche sich aus den folgenden drei Aspekten zusammensetzt (vgl. Keupp et al.: 191):

1. Das Individuum versucht in der Vergangenheit Erlebtes mit der Gegenwart und der Zukunft zu verknüpfen (vgl. ebd.: 190).
2. Es ordnet seine Erfahrungen in verschiedene Lebensabschnitte ein, um seine erlebten Erfahrungen zu sortieren (vgl. ebd.).
3. Es prüft Erfahrungen auf Ähnlichkeiten und Differenzen, es untersucht also, ob neue Erfahrungen frühere Erfahrungsmuster bestätigen oder diese widerlegen (vgl. ebd.).

Diese unterbewusste Verknüpfungsarbeit dient dazu, dass das Subjekt «im Strom der Selbsterfahrungen» lernt, sich selbst zu begreifen (vgl. ebd.).



Abb. 3: Identität als Verknüpfungsarbeit (in: Keupp et al. 2008: 191)

Indem das Individuum seine Erfahrungen immer wieder reflektiert und sortiert, entstehen vier wesentliche Konstruktionen der Identität (vgl. ebd.: 217):

1. Teilidentitäten
2. Identitätsgefühl
3. Kernnarrationen
4. Handlungsfähigkeit

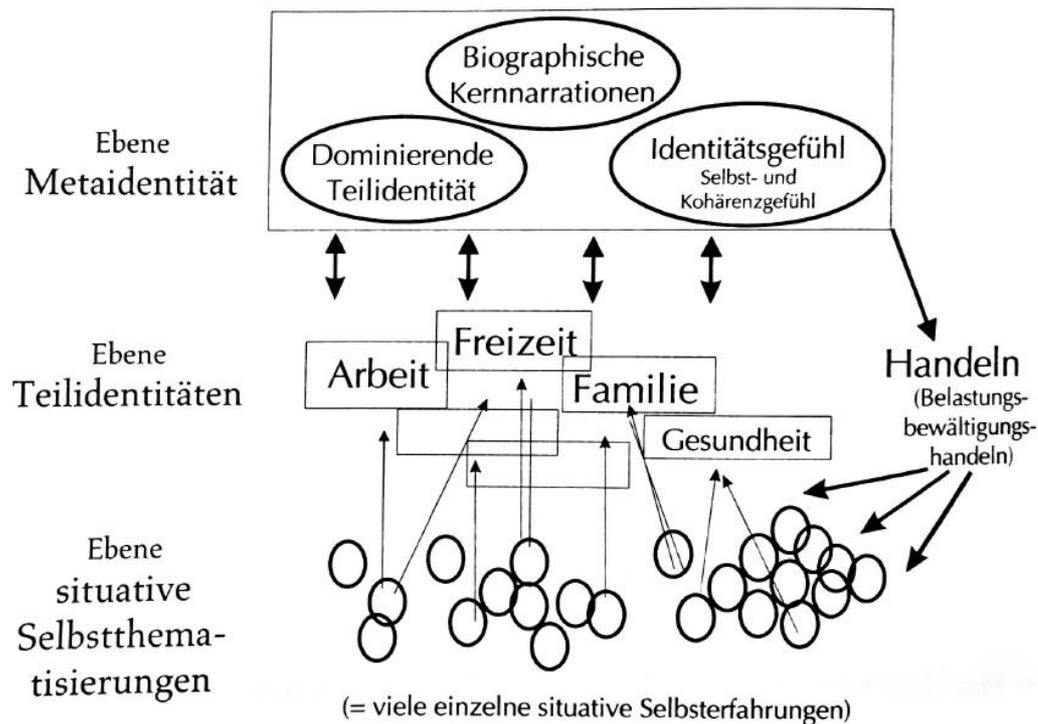


Abb. 4: Konstruktion der Identitätsarbeit (in: Keupp et al. 2008: 218)

### 3.2.1 Teilidentität

Teilidentitäten bilden sich durch Erfahrungen in einem Handlungsbereich z.B. bei der Arbeit (vgl. Keupp et al. 2008: 219). Die Teilidentität beschreibt die Identität in einem Lebensbereich, also, wie man sich in einem jeweiligen Bereich verhält, wie man handelt und welche Bewältigungsstrategien man in diesem Bereich besitzt (vgl. ebd.). Dabei gibt es verschiedene Bereiche wie Familie, Freizeit, Arbeit usw. Um solche Teilidentitäten zu erlangen, werden vergangene Situationen und Erfahrungen gesammelt und aus diesen werden zukünftige Pläne entwickelt (vgl. ebd.). Zudem wurden für diese Teilidentitäten bestimmte Standards entwickelt, diese bilden ein Set von Erfahrungen und «definieren, wer man glaubt zu sein» (Burke 1991: 837 zit. in Keupp 2008: 219). Insgesamt handelt es sich um fünf verschiedene Standards, welche

mit vergangenen Erfahrungen und zukünftigen Projekten zu einer Teilidentität führen. Diese fünf Standards werden im Folgenden am Beispiel der familiären Identität genauer erklärt (vgl. Keupp et al. 2008: 219):

- Kognitive Standards (wie sieht man selbst seine Schwächen und Stärken in dem Handlungssystem Familie)
- Soziale Standards (die von einem selbst wahrgenommene Fremdeinschätzung über familiäre Fähigkeiten und Kompetenzen)
- Emotionale Standards (bezeichnet das eigene Selbstwertgefühl, wie sicher man sich in diesem Handlungsfeld fühlt und wie gross das eigene Vertrauen in das eigene familiäre Handeln ist)
- Körperorientierte Standards (die von einem selbst erfahrenen körperlichen Fähigkeiten, Stärken und Schwächen des eigenen Handelns)
- Produktorientierte Standards (das, was man glaubt, durch eigene Tätigkeiten in seiner Familie tun und bewirken zu können)

In diesen fünf «Standards» können sicherlich Ambivalenzen entstehen, da vieles auf Einschätzungen und eigene Wahrnehmungen basiert (vgl. ebd.).

### **3.2.2 Identitätsgefühl**

Das Identitätsgefühl gehört zum alltäglichen Prozess der Identitätsbildung (vgl. Höfer 2000: 199). Es setzt sich zusammen aus Erfahrungen, in denen Jugendliche sich selbst in einer Teilidentität erfolgreich oder nicht erfolgreich bewerten (vgl. ebd.). Aus diesen Erfahrungen und Bewertungen kristallisiert sich heraus, wie anerkannt sich Personen fühlen oder gerne fühlen möchten. Jede Person setzt sich dabei seine eigenen Standards bezüglich der Teilidentitäten (vgl. Keupp et al. 2008: 228). In meinem ersten Praktikum im Rahmen des Studiums, habe ich einen Jugendlichen kennengelernt, in einem Sonderschulinternat für lernschwache Kinder und Jugendliche. Dieser hatte schon in der Kindheit vermehrt positive Erfahrungen im Sportbereich gemacht. Daraufhin setzte er seine Massstäbe höher, da er motiviert war, noch mehr gute Erfahrungen in diesem Bereich zu sammeln. Eine andere Person hätte sich vielleicht schon längst gut genug gefühlt. Jedoch hatte dieser Jugendliche vermehrt schlechte Erfahrungen an der öffentlichen Schule gemacht. Er konnte sich nicht konzentrieren, hatte schlechte Noten geschrieben, fühlte sich gestresst und wurde von den Lehrern gedrängt, sich zu verbessern. So fand er auch im Sonderschulinternat selten die nötige Motivation, um

das Gefühl der Anerkennung in bildungsorientierten Tätigkeiten zu suchen. Er lernte selten für die Schule und es fiel ihm schwer, Hausaufgaben zu lösen. Über den Sport konnte er seine gesetzten Standards schon in seiner Kindheit erreichen, was ihn motiviert und ihm positive Gefühle bereitet. Im Bereich Bildung konnte er seine Standards hingegen nicht erfüllen, dies weckt negative Gefühle in ihm. Nach Keupp et al. (2008: 226) «enthält das Identitätsgefühl sowohl Bewertungen über die Qualität und Art der Beziehung zu sich selbst (Selbstgefühl) als auch Bewertungen darüber, wie eine Person die Anforderungen des Alltags bewältigen kann (Kohärenzgefühl)». Jeder Mensch hat verschiedene Standards, dies sind Ansprüche oder Wünsche an sich selbst (vgl. ebd.). Je nachdem, wie weit die Person von dem gewünschten Zustand entfernt ist oder ob dieser durch Identitätsarbeit schon erreicht wurde, bilden sich die positiven oder negativen Selbstgefühle (vgl. ebd.).

### **3.2.3 Kernnarrationen**

Das Bilden der Teilidentitäten und des Identitätsgefühls ist dem Menschen meistens unbewusst oder nur zum Teil bewusst (vgl. Keupp et al. 2008: 229). In der Kernnarration geht es darum, sich anderen mitzuteilen und vor allem darum, wie dies erfolgt, also wie man eine Geschichte über sich erzählt (vgl. ebd.: 229ff.). Ein Subjekt bündelt Erfahrungen und teilt diese einem Gegenüber so mit, wie es gerne von diesem gesehen werden möchte (vgl. ebd.: 232). Es geht um die Ideologie von sich selbst, um dies preiszugeben, muss man sich bewusst oder unbewusst mit folgenden Fragen auseinandersetzen:

- Wie sehe ich mich selbst?
- Wie will ich, dass andere mich sehen?
- Wieso bin ich so wie ich bin?

(vgl. ebd.).

### **3.2.4 Handlungsfähigkeit**

Die Teilidentität, das Identitätsgefühl und die Kernnarration «beeinflussen sich gegenseitig und bilden die Basis für das Gefühl der Handlungsfähigkeit» (Keupp et al. 2008: 242). Eine Person, die handlungsfähig ist, produziert nicht nur Werte, Ziele und Vorstellung von sich selbst, sondern hat Vorstellungen (Selbst-Theorien) darüber, wie sie das eigene Leben und den eigenen Alltag gestalten kann (vgl. ebd.: 235). Zudem schätzt diese Person ein, wie gut sie sich bei der Alltagsbewältigung fühlt (vgl. ebd.:

242). Diese Einschätzung bildet das Gefühl der Handlungsfähigkeit (vgl. ebd.). Keupp et al. (2008: 242) konkretisieren es wie folgt:

Dabei geht es sowohl um die individuelle Befähigung, gesellschaftlich begründete Verhaltenserfordernisse zu erkennen und zu handhaben, als auch darum, eigene Ziele im aktuellen und zukünftigen Handeln zu repräsentieren, und um die Fähigkeit, diese zu realisieren.

### **3.2.5 Gelingende Identität**

Ob eine Identität gelungen ist oder nicht, liegt beim Subjekt (vgl. Keupp et al. 2008: 276). Daher ist kaum messbar, ab wann eine Identitätsbildung erfolgreich oder gelungen war (vgl. ebd.). Jedoch kann aufgezeigt werden, welche Fähigkeiten und Ressourcen einer Person hilfreich für eine gelingende Identität sind (vgl. ebd.).

#### **1. Materielle Ressourcen**

Ohne materielle Ressourcen kann nicht am gesellschaftlichen Leben teilgenommen werden, was aber wichtig für den Identitätsprozess ist (vgl. ebd. 277). Ohne eine sinnvolle Tätigkeit mit angemessener Bezahlung erscheint die alltägliche Identitätsarbeit als unmöglich (vgl. ebd.). Gerade in der heutigen Gesellschaft gibt es viele verschiedene Lebensoptionen und Individualismus wird grossgeschrieben (vgl. ebd.). Für individuelle Probleme sollen individuelle Lösungen gefunden werden (vgl. ebd.). Nach Keupp et al. (2008: 277) sind «solche Lösungen (...) jedoch ohne ausreichende materielle Absicherungen nicht möglich.»

#### **2. Soziale Integration und Anerkennung**

Die sozialen Beziehungsnetze, welche die Subjekte selbstständig schaffen und aufrechterhalten, werden immer grösser (vgl. ebd.: 278). Durch diese wachsenden Beziehungsnetze ist die Wahrscheinlichkeit grösser, verlassen oder abgewählt zu werden, da jedes Individuum für sich selbst ein Beziehungsnetz aufbaut und aufrechterhalten möchte (vgl. Hondrich 1996 zit. in Keupp et al. 2008: 278). Um dies zu verhindern und die Identität zu stabilisieren, brauchen Subjekte eine entsprechend grössere Beziehungs- und Verknüpfungsarbeit (vgl. Keupp et al. 2008: 278).

#### **3. Fähigkeit zum Aushandeln**

Durch die individuelle Gestaltung der Lebensweise und die grösser werdenden und wechselnden Beziehungsnetze müssen die Regeln, Normen, Ziele und Wege immer wieder neu ausgehandelt werden können (vgl. ebd.: 279). Dazu sind verschiedene

Fähigkeiten, wie Sensibilität, Selbstreflexion, Solidarität, Konfliktfähigkeit und Standfestigkeit von Vorteil (vgl. Keupp et al. 2008: 279).

#### 4. Ambiguitätstoleranz

Keupp (2008: 280) umschreibt Ambiguitätstoleranz als «die Fähigkeit eines Subjekts auf Menschen und Situationen einzugehen, diese weiter zu erkunden, anstatt sich von Diffusität und Vagheit entmutigen zu lassen oder nach einem «Alles-oder-nichts»-Prinzip zu werten und zu entscheiden». Es ist wichtig, dass sich Subjekte ihrer Ungewissheiten bewusst sind und dass sie ihr Leben entsprechend gestalten und planen, und nicht zuletzt auch Spass daran haben, ohne die Angst Fehler zu machen (vgl. ebd.: 281). Heute gilt es als normal, in unterschiedlichen Welten zu agieren oder dass das eigene Leben umgekrempelt wird (vgl. ebd.:280).

Das Gelingen von Identität ist jedoch nicht nur vom Subjekt abhängig. Menschen sind zwar für ihr Leben selber verantwortlich, schlussendlich ist Identitätsbildung auch ein Prozess, an dem die Gesellschaft teilhat (vgl. ebd.: 286).

### **3.2.6 Zusammenfassung und Untersuchung bezüglich Eignung und Anwendung des Modells für Jugendliche**

Für Keupp et al. (2008:191) ist die Identitätsbildung ein Prozess, in dem das Subjekt versucht seine erlebten Erfahrungen zu sortieren. Dies gestaltet das Individuum:

- einerseits mit der zeitlichen Verknüpfung, in dem es Vergangenes mit der Gegenwart und der Zukunft verknüpft,
- mit der lebensweltlichen Verknüpfung, indem es seine Erfahrungen in Lebensabschnitte einteilt,
- und mit der inhaltlichen Verknüpfung, in dem es Erfahrungen bestätigt oder widerlegt

(vgl. ebd.). Dies dient dazu, um sich selber begreifen zu können (vgl. ebd.). Das Patchwork-Modell beschreibt vier wesentliche Konstruktionen der Identität (vgl. ebd.: 217):

- Die Teilidentität, welche die Identität in einem Lebensbereich beschreibt (vgl. ebd.: 219).
- Das Identitätsgefühl setzt sich aus Erfahrungen in verschiedenen Teilidentitäten zusammen und beschreibt wie anerkannt sich Personen fühlen oder gerne fühlen möchten (vgl. Höfer 2000: 199).

- In der Kernnarration geht es darum, sich anderen mitzuteilen und vor allem darum, wie man sich anderen mitteilt, wie man eine Geschichte über sich erzählt (vgl. ebd.: 229ff.).
- Durch diese drei Konstruktionen der Identität bildet sich die Basis für das Gefühl der Handlungsfähigkeit, diese beschreibt die Vorstellungen einer Person, wie sie das eigene Leben gestalten möchte (vgl. Keupp et al. 2008: 242).

Für eine gelingende Identität sind materielle Ressourcen, Soziale Integration und Anerkennung, Fähigkeiten zum Aushandeln und Ambiguitätstoleranz hilfreiche Fähigkeiten und Ressourcen (vgl. Keupp et al. 2008: 276). «Mit der Verknüpfungsarbeit kann es den Menschen gelingen Erfahrungen aus der Vergangenheit mit Gegenwartserfahrungen zu verknüpfen und zu klären, welche Rolle zukunftsorientierte Entwürfe von sich selbst bei diesem Verknüpfungsprozess spielen.» (elearning.hawk-hhg.de 2011: o.S.) Diese Theorie beschreibt, wie Menschen zu ihrer Identität kommen und was dabei hilfreich ist. Jedoch scheint diese Theorie sehr komplex, die Darstellungen empfinde ich als unübersichtlich. Methoden der Sozialen Arbeit sollen dazu dienen, die Unsicherheit von Unterstützungsprozessen zu reduzieren, sie sollen den Prozess vereinfachen und gliedern (vgl. Hochuli Freund/Stotz 2015: 120). Es braucht viel Zeit, um sich diese Theorie anzueignen und zu verstehen, jedoch ist es ausführlicher als die Theorie von H.G. Petzold. Die Soziale Arbeit besitzt das Strukturmerkmal der *Nichtstandardisierbarkeit des Handelns*, sie hat mit komplexen Problemen zu arbeiten, für die sich keine standardisierten Lösungen finden lassen und es gibt keine Rezepte für die Bearbeitung von Fällen (vgl. ebd.). Da meistens schon der Fall an sich komplex ist, sollten die Methoden oder Theorien klar verständlich sein, um damit den betreffenden Fall besser einordnen zu können.

## 4. Jugendliche zwischen zwei Kulturen

Es gibt für Menschen, welche an einen neuen Ort kommen, nicht nur positive Erfahrungen, sie erleben auch Herausforderungen (vgl. Leimgruber 2017: 28): Oftmals fühlen sie sich fremd, weil vieles anders und ungewohnt ist, zudem spüren sie die Zurückhaltung, Abneigung oder Verachtung, welche ihnen die Einheimischen entgegenbringen (vgl. ebd.). Es kann lange dauern, bis sie sich «zu Hause» fühlen, manchmal länger als eine Generation (vgl. ebd.: 27). In diesem Kapitel werden für Jugendliche, welche in zwei Kulturen aufgewachsen sind, einerseits Vorteile, praktische Fähigkeiten aber auch Herausforderungen und Schwierigkeiten beleuchtet.

## 4.1 Third Culture Kids

Der Begriff «Third Culture» wurde durch die Soziologen Drs. John Useem und Ruth Hill Useem Mitte des 20. Jahrhundert geprägt (vgl. Pollock/Van Reken/Pflüger 2003: 19). Mit ihrer Forschungsarbeit fanden sie heraus, dass Menschen, welche in zwei oder mehreren Kulturen lebten, denselben Lebensstil haben, da sie durch ähnliche Erfahrungen geprägt sind (vgl. ebd.). Inzwischen wuchs die Anzahl der Menschen, welche kulturübergreifende Erfahrungen haben, stark an und vor allem gibt es seither auch vermehrt Kinder und Jugendliche, welche in zwei oder mehreren Kulturen aufwachsen (vgl. ebd.). Diese Kinder sind in einer «Weder-Noch-Welt» aufgewachsen, sie wachsen weder ganz in der Kultur ihrer Eltern auf, noch ganz in der Kultur, in der sie leben (vgl. ebd.: 17ff.). Diese Kinder, welche zwischen zwei Kulturen aufwachsen, nennt man «Third Culture Kids» (TCKs) (vgl. ebd.: 18). Sie unterscheiden sich von anderen Kindern, indem sie andere Lebensmuster entwickeln, als Kinder, welche in nur einer Kultur aufgewachsen sind (vgl. ebd.). Pollock et al. (2003: 31) definieren diesen Begriff folgendermassen:

Ein Third Culture Kid (TCK) ist eine Person, die einen bedeutenden Teil ihrer Entwicklungsjahre ausserhalb der Kultur ihrer Eltern verbracht hat. Ein TCK baut Beziehungen zu allen Kulturen auf, nimmt aber keine davon völlig für sich in Besitz. Zwar werden Elemente aus jeder Kultur in die Lebenserfahrung des TCKs eingegliedert, aber sein Zugehörigkeitsgefühl bezieht sich auf andere Menschen mit ähnlichem Hintergrund.

Die Useems bezeichnen die Heimatkultur, aus der die Eltern der TCKs stammen, als »Erstkultur«. Als »Zweitkultur« wurde die Kultur im Gastland bezeichnet. Daraus entstand eine «Kultur zwischen den Kulturen», die »Drittkultur« (vgl. ebd.: 32).

Die ähnlichen Lebensweisen von Third Culture Kids sind geprägt durch folgende Punkte, auch wenn die Erst- und die Zweitkultur der verschiedenen Familien sich unterscheiden.

1. Aufwachsen in einer wirklich kulturübergreifenden Welt

TCKs wachsen in zwei Kulturen auf, sie hören, studieren und beobachten nicht nur andere Kulturen, sondern sind in mindestens zwei Kulturen aufgewachsen (vgl. ebd.: 34).

## 2. Aufwachsen in einer mobilen Welt

Menschen, welche in zwei Kulturen aufgewachsen sind, erleben grosse Veränderungen, sie müssen sich von Freunden und Familie verabschieden (vgl. ebd.). Familien, welche in einer zweiten Kultur leben, erleben oft ein «Kommen und Gehen» (vgl. ebd.).

## 3. Deutliche Unterschiede

Durch das Aufwachsen in zwei Kulturen erleben TCKs oft, dass sie anders sind. Ihre Identität wird durch das Anderssein geprägt, selbst wenn sie wieder in ihr Heimatland zurückkehren, haben sie oft eine andere Weltansicht (vgl. ebd.).

## 4. Erwartung der Rückkehr ins eigene Land

TCKs wünschen sich oft, in ihr Heimatland zurückzukehren und dies für immer (vgl. ebd.).

In diesen vier Punkten, welche die Lebensweise der TCKs von den anderen Kindern unterscheidet, stecken verschiedene Vorteile und Herausforderungen. Diese werden bei den TCKs sichtbar, jedoch können diese bei den verschiedenen Individuen unterschiedlich ausgeprägt sein.

### **4.1.1. Vorteile und Herausforderungen**

#### **Erweiterte Weltansicht versus unklare Loyalitäten**

Kinder, welche in zwei Kulturen aufwachsen, lernen schnell, dass es verschiedene Lebensformen gibt (vgl. Pollock et al. 2003: 93). Sie lernen, dass eine Sache verschiedene Perspektiven haben kann, da Menschen in verschiedenen Kulturen andere Werte und Normen haben (vgl. ebd.). Verschiedene Kulturen haben verschiedene Ansichten, sei es politisch oder zwischenmenschlich (vgl. ebd.). Dadurch, dass TCKs in verschiedenen Kulturen aufwachsen, haben sie oft Loyalitätsprobleme: Für welches Land stehen sie ein? Welches Land unterstützen sie (vgl. ebd.: 94)? Ein Junge aus Iran war in seinem Heimatland ein politisch Verfolgter und flüchtete in die Schweiz. Nach wie vor liebt er seine Heimat, den Iran, seine Familie, Freunde, das Essen, wie sie tanzten usw. Trotzdem musste er aus seinem Land flüchten und er ist den Menschen, welche ihn in der Schweiz aufgenommen und akzeptiert haben, dankbar. Trotz seinen Erlebnissen im Iran möchte er dieses Land nicht «verraten» und nimmt es in Schutz. Die zwei verschiedenen Kulturen haben auch verschiedene Werte und Normen, er muss sich entscheiden, welche Werte er annehmen kann und will und welche nicht. Dies kann zum Problem werden für Menschen, welche in ihr Heimatland zurückkehren, da sie andere Werte kennengelernt und vielleicht angenommen haben

und in manchen Punkten nicht mehr dieselben Ansichten und Werte besitzen wie ihre Familien und Freunde (vgl. ebd.: 98).

### **Dreidimensionale Weltansicht versus Leiden an der Wirklichkeit**

TCKs wachsen in verschiedenen Kulturen auf, dadurch erleben sie die kulturellen Unterschiede hautnah (vgl. Pollock et al. 2003: 98ff.). Sie lernen neue Gerüche kennen, machen Erfahrungen, welche in ihrem Heimatland nicht möglich gewesen wären und begegnen verschiedensten Menschen (vgl. ebd.). Kinder, welche nicht in einem Gastland aufgewachsen sind, können diesen kulturellen Unterschieden nur durch Zeitungen, Fernsehen, Bücher usw. näherkommen (vgl. ebd.). TCKs lernen eine dreidimensionale Welt kennen. Wenn sie Bilder sehen, Zeitung lesen usw., spielen sich Filme in ihrem Kopf ab, verbunden mit Gerüchen (vgl. ebd.). Sie erinnern sich an ihre damit verknüpften Erfahrungen und Geschichten, als passierten sie gerade in diesem Augenblick (vgl. ebd.). Jedoch ist den TCKs vielmehr bewusst, dass «hinter den Geschichten in den Nachrichten echte Menschen aus Fleisch und Blut stehen – nicht nur Gesichter auf dem Fernsehschirm» (ebd.: 100). Dies ist für sie oft schmerzhaft, da viele TCKs selbst Krieg, Evakuierungen oder den Verlust von Familien und Freundschaften erlebten und deshalb hautnah nachempfinden können, wie sich die gezeigten Menschen fühlen und welchen Schmerz sie durchmachen (vgl. ebd.).

### **Anpassungsfähigkeit versus Mangel an echter kultureller Balance**

Dadurch, dass TCKs zwischen verschiedenen Kulturen wechseln, lernen sie, sich schnell anzupassen (vgl. Pollock et al. 2003: 107). Sie beobachten die Einheimischen, wie sie reden, wie sie sich verhalten und versuchen dann, dies nachzumachen (vgl. ebd.). Dies dient auch als Schutz vor Ablehnung und Spöttereien, denn wenn jemand anders ist als die anderen, ist es schwer, in einer Gruppe angenommen zu werden (vgl. ebd.). TCKs sind oft flexibel, es stört sie nicht, wenn etwas Unvorhergesehenes passiert und sie können sich gut auf verschiedene Varianten und Ansichten einlassen (vgl. ebd.). In der Tatsache, dass TCKs sehr anpassungsfähig sind, steckt jedoch auch eine Herausforderung. Sie versuchen immer, ein bisschen zu beobachten und keine Fehler zu machen, da sie Angst vor Ablehnung haben (vgl. ebd.). Zudem fällt es ihnen schwer, sich selbst zu sein, ihre eigenen Werte und Normen auszuleben (vgl. ebd.: 109).

## **4.1.2. Praktische Fähigkeiten**

### **Kulturübergreifende Fähigkeiten**

TCKs haben Fähigkeiten, sich in andere Kinder hinein zu versetzen, welche sich ausgeschlossen oder anders fühlen (vgl. Pollock et al. 2003: 125). Sie wissen, wie es ist, «der/die Neue» zu sein, sich nicht anerkannt zu fühlen und sie wissen auch wie es ist, wenn niemand versucht, sie aufzunehmen (vgl. ebd.). Daher sind sie sich speziell bewusst, wie wichtig es ist, auf andere Menschen zuzugehen, egal welche Hautfarbe «der/die Fremde» hat, wie gross oder wie dünn er/sie ist (vgl. ebd.). Pollock et al. (2003: 125) führen dazu weiter aus:

Kinder die mit Kindern anderer Rassen und Kulturen aufwachsen, spielen und zur Schule gehen, lernen ganz natürlich, dass Freundschaft und Respekt nichts mit der Hautfarbe oder mit kulturellen Unterschieden zu tun haben.

### **Beobachtungsfähigkeit**

In jeder Kultur gibt es verschiedene ungeschriebene Regeln (vgl. Pollock et al. 2003: 127). In der Schweiz ist es üblich und wichtig, pünktlich zu sein, selbst in weniger formellen Situationen, zum Beispiel bei einem Treffen unter Freunden. TCKs haben daher gelernt, genau zu beobachten oder auch auf Leute zuzugehen und sie anzusprechen und zu fragen, wie Menschen in ihrem Gastland funktionieren und sich verhalten (vgl. ebd.). Ihnen ist bewusst, dass genau das Einhalten dieser ungeschriebenen Regeln der Schlüssel ist, um akzeptiert zu werden (vgl. ebd.). So gelingt es ihnen, «sich in unterschiedlichen Kulturen sicherer zu bewegen» (ebd.).

### **Soziale Fähigkeit**

Durch das Aufwachsen in verschiedenen Ländern haben TCKs schon viele Situationen und Herausforderungen erlebt (vgl. Pollock et al. 2003: 128ff.). Dies gibt ihnen ein grosses Selbstvertrauen, sie trauen sich zu, mit neuen Situation fertig zu werden, da sie schon vieles erlebt und geschafft haben (vgl. ebd.). Sie gehen gerne Risiken ein und mögen das Unerwartete, da sie schon öfters erlebt haben, dass es sich lohnt, ein Risiko einzugehen (vgl. ebd.). Durch diese Selbstsicherheit gelingt es ihnen leichter als anderen, an neue Situationen oder Herausforderungen heranzugehen (vgl. ebd.).

### **4.1.3. Schwierigkeiten**

#### **Wurzellosigkeit**

Durch die Tatsache, dass nationale Grenzen überschritten werden können und Kulturen ineinander fliessen, ist es vielen Individuen wichtig geworden, sich zu vergewissern, wohin sie gehören, zu welcher Gruppe oder sogar zu welchem Volk (vgl. Prodolliet 2017: 4). Die grösste Herausforderung, mit der TCKs lernen müssen umzugehen, ist die Wurzellosigkeit. Mit der Frage: «Woher kommst du?» haben sie oft zu kämpfen (vgl. Pollock et al. 2003: 138). Will das Gegenüber wissen, wo ich jetzt wohne? Werde ich nach meiner Nationalität gefragt? Oder wo ich aufgewachsen bin? Für eine scheinbar einfache Frage gibt es jedoch für TCKs viele verschiedene Möglichkeiten zu antworten (vgl. ebd.). Welche Antwort sie geben, hängt oft davon ab, wie gut sie die fragende Person kennen oder wie sie gefragt werden (vgl. ebd.). Ist es für das Gegenüber nur Smalltalk oder interessiert es sich wirklich für die vielleicht etwas längere Geschichte? Zudem hängt ihre Reaktion davon ab, ob sie gerade Lust haben, ihre Geschichte zu erzählen oder nicht (vgl. ebd.). Je nach erhaltener Antwort werden Menschen aus einer anderen Kultur oft ein zweites Mal nach ihrer Herkunft gefragt, da sie vielleicht anders aussehen oder die Sprache nicht vollständig beherrschen. Für TCKs ist dies jedoch eine der schwierigsten oder unangenehmsten Fragen. Eine solche Situation könnte sich beispielsweise in der Schweiz wie folgt abspielen: Ein TCK mit anderer Hautfarbe, der die Schweiz als Heimat betrachtet, würde auf die Frage: «Woher kommst du?» mit «aus Zürich» antworten. Darauf würde er/sie gefragt werden: «Aber, woher kommst du wirklich?» Somit wird ihm/ihr aufgezeigt, dass er/sie als fremd gilt oder nicht wirklich angenommen ist. Dies gibt ihnen das Gefühl, wurzellos zu sein. Dort, wo sie sich zu Hause fühlen, sieht man sie als Ausländer und dort, wo ihre Eltern herkommen, fühlen sie sich vielleicht nicht zu Hause. Den Fragen «wer bist du?» und «woher kommst du?» wird in der heutigen Gesellschaft eine grosse Bedeutung zugemessen (vgl. Prodolliet 2017: 17). Es wird erwartet, dass man seine Wurzeln offenlegt und sich rechtfertigt, warum man hier ist (vgl. ebd.). Es ist für TCKs unmöglich, eine Kultur vollkommen in Besitz zu nehmen, daher wächst das Gefühl «überall und nirgends» hinzugehören (vgl. Pollock et al. 2003: 43). Dieses Gefühl, «heimatlos» zu sein und sich in einer neuen Welt zurechtfinden zu müssen, kann zu einer Identitätskrise führen (vgl. Fend 2005: 14). Nach Prodolliet (2017: 28) ist Heimat ein Prozess. Verändert sich das Umfeld zu rasant, wird den Menschen den Boden unter den Füßen weggezogen, «sie werden entwurzelt» (vgl. ebd.).

#### **4.1.4. Ungleichmässige Reife**

TCKs werden oft älter eingeschätzt als sie sind, dies hängt damit zusammen, dass sie schon viel erlebt und viele Erfahrungen gesammelt haben (vgl. Pollock et al. 2003: 165ff.). Oftmals wirken sie jedoch auch unsicher, zum Beispiel, wenn sie Angst haben Fehler zu machen, es wird ihnen aber auch ein Mangel von sozialen Fähigkeiten zugeschrieben, da sie erstmal beobachten und in den Hintergrund rücken (vgl. ebd.). Viele TCKs fragen sich selbst, was sie nun «in Wirklichkeit sind: das kompetente, fähige, reife Selbst oder das tollpatschige, unsichere, unreife Selbst?» (ebd.).

#### **Vorzeitige Reife**

Jedoch sind es nicht nur die anderen, welche die TCKs als «reifer» sehen, oftmals fühlen sie sich mit ein paar Jahren älteren Menschen wohler, als mit Gleichaltrigen. Gründe dafür können sein (vgl. Pollock et al. 2003: 165):

1. Breites Grundwissen

TCKs haben oft gute Grundkenntnisse in Geografie, globalen Ereignissen und in Politik, da es sie interessiert, wo was auf der Welt geschieht (vgl. ebd.).

2. Kommunikationsfähigkeit

Aufwachsen mit zwei oder mehreren Sprachen kann die Denkfähigkeit von Kindern anregen und so sind sie ihrer Klassenstufe oft voraus (vgl. ebd.: 131). Wer zudem schon nebst der Muttersprache eine Sprache erlernt hat, bringt bereits ein stärkeres grammatisches Verständnis für die nächste Sprache mit (vgl. ebd.). Zudem haben TCKs, welche verschiedene Sprachen sprechen, den Vorteil, mit verschiedenen Gruppen zu kommunizieren (vgl. ebd.: 166). Jedoch ist es auch oft so, dass TCKs für ihre Eltern übersetzen und so kommen sie schon früh mit der Erwachsenen-Welt in Kontakt (vgl. ebd.: 166).

3. Frühe Selbständigkeit

Dadurch, dass TCKs schon viel erlebt haben, glauben sie, jede neue Situation meistern zu können (vgl. ebd.: 128). Dies gibt ihnen ein Gefühl von Selbständigkeit, zudem lernen sie, sich Situationen zu stellen, die andere Kinder erst später erleben werden (vgl. ebd.: 166). Sie lernen, in der ganzen Welt zurecht zu kommen und fühlen sich dabei wohl (vgl. ebd.).

## **Verzögerte Adoleszenz**

Es wurde nachgewiesen, dass TCKs eine verzögerte Adoleszenz aufweisen können, meistens im Alter zwischen 22 und 24 Jahren (vgl. Pollock et al. 2003: 167). TCKs merken oft selbst, dass sie Gleichaltrigen hinterherhinken (vgl. ebd.). Menschen müssen verschiedene Entwicklungsaufgaben erfolgreich meistern, um zu einem selbständigen Erwachsenen zu werden (vgl. ebd.). Vor allem in den Jugendjahren durchlaufen wir verschiedene Entwicklungsschritte, welche sich auf das «Kernbedürfnis» des Menschen beziehen (vgl. ebd.). Wenn wir diese Entwicklungsschritte meistern, bringt uns dies näher zu unserer Identität und wir erkennen, wer wir sind (vgl. ebd.). Pollock et al. (2003: 167) beschreiben folgende Entwicklungsaufgaben:

1. Ein persönliches Identitätsbewusstsein entwickeln

Hier stellen sich die Fragen: Wer bin ich? Was macht mich aus? Und wo passe ich in meiner Familie und meiner Gruppe genau hin?

2. Starke Beziehungen entwickeln und bewahren

Als Kleinkind entwickeln wir starke Bindungen zu unseren Bezugspersonen, im Jugendalter wird jedoch diese Welt geöffnet und es werden neue Beziehungen, wie zum Beispiel zu Freunden und Freundinnen, geknüpft (vgl. ebd.: 168).

3. Entscheidungsfähigkeit entwickeln

Jugendliche müssen lernen, auf sich selbst gestellt zu sein. Dies bedeutet, sie müssen lernen, selbst Entscheidungen zu treffen und die Verantwortung auf sich zu nehmen (vgl. ebd. 2003: 168).

4. Unabhängigkeit erlangen

Durch das Erlernen zu entscheiden, müssen wir lernen, auch für die Konsequenzen einzustehen (vgl. ebd.). Ab nun sind wir für das Gelingen unserer Ziele selbst verantwortlich (vgl. ebd.).

Einer der Gründe, warum der Entwicklungsprozess von TCKs verzögert wird, sind die kulturübergreifenden Übergänge und die hohe Mobilität (vgl. ebd.). In der Adoleszenz werden erlernte Regeln auf die Probe gestellt und es werden Grenzen ausgetestet (vgl. ebd.). Jugendliche probieren aus, brechen Regeln, um für sich zu entscheiden, welche Verhaltensweisen sie beibehalten möchten und welche sie erneuern wollen (vgl. ebd.). Da TCKs aber in verschiedenen Ländern aufgewachsen sind, haben sie nicht nur ein massgebendes Regelwerk, in jedem Land sind die kulturellen Regeln unterschiedlich (vgl. ebd.: 169). Oft sind TCKs noch damit beschäftigt, sich an die neuen Regeln und

Verhaltensweisen zu gewöhnen, während die anderen Jugendlichen diese Regeln brechen und austesten (vgl. ebd.). TCKs neigen auch oft dazu, es einfach «auf sich zukommen zu lassen», da es ihnen schwerfällt, Entscheidungen zu treffen (vgl. ebd.: 170). Denn es ist schwierig, Entscheidungen zu treffen, «wenn sich die Grundlage, auf der wir etwas entscheiden, (...) verändert» (ebd.).

Auch wenn es scheint, dass TCKs bei der Identitätsbildung viele Nachteile haben, sollte nicht vergessen werden, dass diese Herausforderungen oft auch mit Vorteilen verwoben sind. Das Identitätsbewusstsein der TCKs ist meistens sehr ausgeprägt, da sie verschiedene Wege und Möglichkeiten kennengelernt haben, wie sie ihre Bedürfnisse stillen können. Zudem sind sie sich stets dessen bewusst, dass es mehr als nur eine Perspektive gibt.

Auch wenn es scheint, dass bei der Identitätsbildung, TCKs viele Nachteile haben, sollte nicht vergessen werden, dass diese Herausforderungen oft auch mit Vorteilen verwoben sind. Ihr Identitätsbewusstsein ist meistens sehr ausgeprägt, da sie verschiedene Wege und Möglichkeiten kennengelernt haben wie sie ihre Bedürfnisse stillen können. Zudem sind sie sich stets dessen bewusst, dass es mehr als nur eine Perspektive gibt.

## **4.2 Zusammenfassung**

Third Culture Kids sind Kinder, welche einen Teil ihrer Entwicklungsjahre nicht in dem Heimatland ihrer Eltern verbringen (vgl. Pollock et al. 2003: 31). Personen, welche in verschiedenen Kulturen aufgewachsen sind, bilden eine Drittkultur (vgl. ebd.: 19). Diese Theorie der Third Culture Kids widerspricht der Vision der Inklusion. Für die Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik (2017: o.S.) wird Inklusion «als Vision verstanden, in deren Richtung die Gesellschaft sich entwickeln soll. Die Gleichwertigkeit und die Unterschiedlichkeit der Menschen finden ihren Platz, die Vielfalt ist Normalität». TCKs hingegen bilden, obwohl sie in jeweils unterschiedlichen Gastkulturen leben, eine Drittkultur (vgl. Pollock et al. 2003: 34). Dabei werden die TCKs jeweils geprägt durch ähnliche Erfahrungen, sie haben ähnliche praktische Fähigkeiten erlernt und sie müssen ähnliche Herausforderungen bewältigen (vgl. ebd.).

Die TCKs erleben folgende Lebensbereiche als **Vorteile**. *Erweiterte Weltansicht*, sie lernen, dass das Leben aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden kann (vgl. ebd.: 93). TCKs haben eine *dreidimensionale Weltansicht*, das bedeutet, dass sie

Gerüche riechen, neue Erfahrungen machen, welche im Heimatland nicht möglich gewesen wären (vgl. Pollock et al. 2003: 99). Diese Kinder sind oft *anpassungsfähig*, da sie in einem neuen unbekanntem Land lernen müssen, sich anzupassen (vgl. ebd.: 107). Sie haben *kulturübergreifende Fähigkeiten*, da sie früh lernen, dass Menschen verschieden sind, dass sie verschiedene Hautfarben und Kulturen haben (vgl. ebd.: 125). So lernen TCKs, sich in andere hinein zu versetzen (vgl. ebd.). Zudem haben sie eine gute *Beobachtungsfähigkeit*, da sie in ihrem Gastland das Verhalten der Menschen beobachten müssen, um das Leben und die ungeschriebenen Regeln im neuen Land zu verstehen (vgl. ebd.: 127). Auch haben TCKs ausgeprägte *Soziale Fähigkeiten*, da sie schon viele Herausforderungen erlebt haben und wissen, dass es sich manchmal lohnt, ein Risiko einzugehen (vgl. ebd.: 129). Als letztes wird die *Vorzeitige Reife* als positive Eigenschaft genannt, oftmals fühlen sie sich wohler mit älteren Menschen, als mit gleichaltrigen, da sie ein breites Grundwissen haben, kommunikationsfähig sind und schon früh lernen, selbstständig zu sein (vgl. ebd.: 165ff.). TCKs müssen aber auch lernen, mit folgenden **Herausforderungen** umzugehen. Da sie in verschiedenen Kulturen aufwachsen, haben sie *unklare Loyalitäten*, sie haben das Gefühl, sich für ein Land entscheiden zu müssen und wissen nicht für welches (vgl. ebd.: 94). Oftmals kennen sie das *Leiden an der Wirklichkeit*. Dadurch, dass sie eine dreidimensionale Welt erleben, ist ihnen bewusst, dass hinter den Bildern im Fernsehen echte Menschen stehen (vgl. ebd.: 100). Trotz der Anpassungsfähigkeit erleben sie einen *Mangel an echter kultureller Balance*, sie versuchen alles richtig zu machen, da sie Angst vor Ablehnung haben (vgl. ebd.: 107). Eines der grössten Schwierigkeiten der TCKs ist die *Wurzellosigkeit*, sie plagt das Gefühl nicht zu wissen, wohin sie gehören, in einer Welt, in der Kulturzugehörigkeit wichtig geworden ist (vgl. ebd.: 238). Zudem fällt es ihnen schwer, ihre eigne *persönliche Identität zu entwickeln*. Da ihr Leben von Ambivalenz geprägt ist, lernen sie sich anzupassen, wollen jedoch keine Fehler machen. Sie sind gut darin, das Verhalten anderer zu beobachten und zu interpretieren, jedoch fällt es ihnen schwer herauszufinden, wer sie wirklich sind (vgl. ebd.: 163). Es konnte nachgewiesen werden, dass TCKs eine *verzögerte Adoleszenz* aufweisen, da, währenddem sie noch beobachten, andere Kinder die Regeln brechen und versuchen, eigene Normen und Werte aufzustellen (vgl. ebd.: 167). Im Allgemeinen sind die Vorteile oft mit den Herausforderungen verwoben. Das Identitätsbewusstsein der TCKs ist meistens sehr ausgeprägt, da sie verschiedene Wege und Möglichkeiten kennengelernt haben, wie sie ihre Bedürfnisse stillen können. Im kommenden Kapitel wird aufgezeigt,

dass es nicht nur eine gelingende oder eine nicht vorhandene Identität gibt: Nach James E. Marcia gibt es vier verschiedenen Identitätsstadien.

## **5. Chancen und Risiken der Identitätsbildung bei Jugendlichen zwischen zwei Kulturen**

Die Identitätsbildung gestaltet sich in der heutigen Zeit komplizierter als früher. Jugendliche wachsen nicht mehr nur nach den Vorgaben der Familie auf, sondern es kommen viele neue und wechselnde Einflüsse von aussen hinzu, die es zu verarbeiten gilt (vgl. Freise 2005: 12). Jugendliche, welche aus einer anderen Kultur stammen, müssen sich ausserdem mit den verschiedenen Lebensmodellen aus ihrem Heimatland und ihrem Gastland auseinandersetzen (vgl. ebd.). Zugewanderte Jugendliche erleben Diskriminierungen oft täglich. Nahezu alle Menschen die «anders» sprechen oder «anders» aussehen, können von Diskriminierungserfahrungen berichten (vgl. ebd.: 19).

### **5.1 Identitätsstatus nach Marcia**

James E. Marcia entwickelte ein Konzept zur Erfassung des aktuellen Identitätsstatus eines Jugendlichen (vgl. Oerter/Dreher 2002: 305). Darauf entwickelte er in Anlehnung an Erikson vier Identitätsstadien (vgl. Fend 2005: 408):

1. Identity diffusions - Diffuse Identität
2. Moratoriums – Suchende Identität
3. Foreclosure - Festgelegte Identität
4. Identity Achievements – Entschiedene Identität

Marcia unterscheidet zwei Dimensionen:

- einerseits die Exploration, die aussagt, wie intensiv Jugendliche nach neuen Leitbildern suchen,
- andererseits das «Commitment», die Verpflichtung, welche den Umfang des Engagements eines Jugendlichen in einem Lebensbereich kennzeichnet (vgl. Fend 2005: 408).

Nach Oerter/Dreher (2002: 305) ist die Komponente der Exploration «die entscheidende Strategie zur Bewältigung von Identitätsproblemen».

		Exploration	
		hoch	niedrig
Commitment	hoch	Entschiedene Identität	Festgelegte Identität
	niedrig	Suchende Identität	Diffuse Identität

Tabelle 1: Identitätsstadien von James E. Marcia (in: Fend 2005: 408, eigene Darstellung)

### 5.1.1 Diffuse Identität

Personen mit einer diffusen Identität sind nicht auf der Suche nach neuen Werten und können bestimmte Verpflichtungen nicht einhalten (vgl. Kroger/Marcia 2011: 35). Sie können sehr flexibel, charmant und anpassungsfähig sein (vgl. ebd. 2011: 35). Sie werden von Einflüssen geprägt, sie haben eine geringe innere Selbstdefinition und lassen sich durch äussere Einflüsse definieren (vgl. ebd.). An einem Tiefpunkt wirken sie verloren und isoliert, bedrängt von Leere und Sinnlosigkeit (vgl. ebd.). Sie scheinen keine Identifikation zu haben, ausser mit früheren Kindheitsfiguren (vgl. ebd.).

### 5.1.2 Festgelegte Identität

Personen in diesem Status können mit einer ähnlichen Selbstverantwortung auftreten, wie Personen mit der «entschiedenen Identität» (vgl. Kroger/Marcia 2011: 35). Jedoch gelten sie eher als zerbrechlich und haben ihre eigenen Werte noch nicht entwickelt (vgl. ebd.). Diese Personen bleiben in einem Umfeld, welches diese Werte unterstützt. So scheinen sie glücklich zu sein und eine gute Balance zu haben (vgl. ebd.). Doch wenn sie von diesen Werten abweichen, erleben sie Selbstablehnung, sowie auch Ablehnung durch ihr familiäres Umfeld (vgl. ebd.).

### **5.1.3 Suchende Identität**

In diesem Stadium tun sich die Personen schwer, sich selbst zu definieren (vgl. Kroger/Marcia 2011: 35). Sie sind lebhaft, unentschlossen, einnehmend und manchmal ist es ermüdend, in ihrer Nähe zu sein (vgl. ebd.). Sie lassen sich von anderen leiten und neigen dazu, Gespräche zu nutzen, um zu bestimmen, wer sie sind und wer sie sein wollen (vgl. ebd.). Wenn es ihnen gelingt, selber relevante Entscheidungen zu treffen, könnten sie es ins nächste Stadium der „entschiedenen Identität“ schaffen, ansonsten könnten sie in ihren Schwankungen gelähmt sein (vgl. ebd.).

### **5.1.4 Entschiedene Identität**

Nach längerem Bemühen beeindruckt diese Personen mit einer Standfestigkeit (vgl. Kroger/Marcia 2011: 35). Während sie eine gewisse Flexibilität beibehalten, sind sie nicht leicht beeinflussbar und gehen ihren selbst gewählten Lebensweg (vgl. ebd.). Selbst wenn sie Hindernissen begegnen, wissen sie, welche Richtung sie gewählt haben (vgl. ebd.). Sie haben Verständnis für unterschiedliche Meinungen und Erfahrungen und können diese reflektieren (vgl. ebd.).

Die Identitätsentwicklung an sich ist ein komplexer Prozess (vgl. Freise 2005: 25). Bei Jugendlichen ist es normal, dass Grenzüberschreitungen stattfinden (vgl. ebd.). Jedoch verschärft sich die Problematik bei Jugendlichen aus einer anderen Kultur, da sie häufig aus sozial benachteiligten Schichten stammen (vgl. ebd.). Sie haben neben den «normalen» Entwicklungskonflikten noch mit Integrationsschwierigkeiten zu kämpfen, welche sich aus Sprachproblemen und dem Aushandeln der Normen aus verschiedenen Kulturen ergeben (vgl. ebd.). Sie fühlen sich zum Teil nicht angenommen und müssen mehr tun als ihre einheimischen Altersgenossen, um Akzeptanz zu erlangen (vgl. ebd.).

## **5.2 Zusammenfassung und Bedeutung für Jugendliche zwischen zwei Kulturen**

Die vier Identitätsstadien nach Marcia dienen dazu, Jugendliche ihrem jetzigen Identitätsstatus zuzuordnen (vgl. Oerter/Dreher 2002: 305). Es sind dies die diffuse Identität, die festgelegte Identität, die suchende Identität und die entschiedene Identität (vgl. Fend 2005: 408). Personen mit einer *diffusen Identität* zeigen wenig Engagement für ihren Lebensbereich und sind nicht auf der Suche nach neuen Werten (vgl. Kroger/Marcia 2011: 35). Menschen mit einer *festgelegten Identität* haben ein hohes

Engagement für verschiedene Bereiche in ihrem Leben, jedoch haben sie noch keine eigenen Werte entwickelt (vgl. Kroger/Marcia 2011: 35). Wenn jemand sich in dem Stadium der *suchenden Identität* befindet, hat diese Person eigene Werte und Leitbilder, jedoch fällt es ihm/ihr schwer, Verantwortung für sein/ihr Leben zu übernehmen (vgl. ebd.). Personen in der *entschiedenen Identität* haben sowohl eigene Werte und Leitbilder, wie auch ein hohes Engagement in ihren Lebensbereichen (vgl. ebd.). Der Weg zur entschiedenen Identität ist ein langer Prozess. Die Jugendlichen können von einem Stadium in ein nächstes kommen, müssen jedoch auch mit Rückschlägen und mit Grenzüberschreitungen rechnen (vgl. Freise 2005: 25). Daher muss im stationären Bereich der Sozialen Arbeit mit Jugendlichen auf die folgenden zwei Punkte geachtet werden:

- Zugewanderte Jugendliche brauchen kulturell homogene Peer-groups, dies bietet ihnen Stabilität und einen Raum, in dem sie ihre Identität entwickeln können, sodass ihre Zugehörigkeit nicht immer in Frage gestellt wird und ihr «Anderssein» akzeptiert oder sogar willkommen geheißen wird (vgl. ebd.: 24).
- Zudem müssen Jugendliche aus anderen Kulturen mit einheimischen Jugendlichen zusammenarbeiten, es sollen gemeinsame Interessen gefunden werden, um so auch Vorurteile abzubauen (vgl. ebd.).

Dazu braucht es Feingefühl, wann kulturhomogene und wann kulturgemischte Jugendarbeit Sinn macht (vgl. ebd.). Für eine gelingende kulturdurchmischte Jugendarbeit müssen die unterschiedlichen Interessen, Bedürfnisse und Fähigkeiten in die Arbeit mit Jugendlichen aus verschiedenen Kulturen eingebaut werden (vgl. ebd.). Im folgenden Kapitel wird die KOSS-Methodik beschrieben, die sich mit der kompetenzorientierten Arbeit in stationären Settings auseinandersetzt. Zudem werden Schutz- und Risikofaktoren ausgearbeitet, welche die Entwicklung vereinfachen oder erschweren.

## **6. KOSS: Kompetenzorientierte Arbeit in stationären Settings**

In diesem Kapitel wird die kompetenzorientierte Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in stationären Settings erläutert. Unter «stationären Settings» werden verschiedene Angebote für Kinder und Jugendliche verstanden, in denen diese «wesentliche Teile des Alltags ausserhalb ihrer Herkunftsfamilie verbringen» (Cassée/Spanjaard 2011: 11). Diese Einrichtungen übernehmen kurz-, mittel- oder langfristig einige Aufgaben der

Eltern und der gesamten Familie (vgl. ebd). In diesem Kapitel wird der Begriff «stationäre Settings» verwendet im Bezug auf Einrichtungen für Kinder und Jugendliche, welche unter anderem von Professionellen der Sozialen Arbeit über längere Zeit betreut werden. Diese Kinder und Jugendlichen leben während der Woche in Wohngruppen (vgl. ebd.). Diese Einrichtungen können Sonderschulinternate, Kinder- und Jugendheime, psychiatrische Kinder- und Jugendstationen usw. sein. Kinder und Jugendliche können aus ganz verschiedenen Gründen in solche Einrichtungen platziert werden (vgl. ebd.). Der Fokus der kompetenzorientierten Arbeit liegt auf dem Lernen von erwünschten Verhaltensweisen (vgl. ebd.: 69).

## **6.1. Kompetenzorientierung**

Kompetenzorientierung soll Klienten dazu befähigen, die Aufgaben im Alltag aus eigener Kraft zu bewältigen (Cassée 2016: 11). Es handelt sich um eine Methode, welche durch Theorien begründet wird, dieses Handlungsmodell gilt als Standard für mehrere stationäre Einrichtungen (vgl. Cassée/Spanjaard 2011: 19). Eine Methodik wird durch eine Forschungsstelle mithilfe von Beschreibungs-, Erklärungs- und Handlungstheorien für mehrere Praxisorganisationen entwickelt (vgl. ebd.). Wichtig ist, dass eine Methodik ausbaufähig und erweiterbar ist, denn jede/r Klient/in hat verschiedene und evtl. spezielle Themen, die er/sie bearbeitet (vgl. ebd.). Möglicherweise müssen andere Theorien oder Methoden beigezogen werden (vgl. ebd.).

Die KOSS-Methodik orientiert sich an drei übergeordneten Handlungsmaximen. Als erstes nennen Cassée und Spanjaard (2011: 21) die Grundrechte des Kindes, dann die grundlegenden Entwicklungsbedürfnisse und als letztes die fachliche Orientierung, welche die Haltung der Professionellen prägt. Diese drei Punkte sind grundlegend für die kompetenzorientierte Arbeit (vgl. ebd.). Alle Arbeitsschritte, Verfahren und Interventionen werden nach diesen Grundprinzipien gestaltet (vgl. ebd.). Diese gelten als «Richtschnur für die Beurteilung des Kindeswohls und für die Indikation zu einer ausserfamiliären Platzierung» (ebd.).

Unter »Kompetenz« werden verschiedene Ressourcen und Fähigkeiten verstanden, mit denen Personen Aufgaben, mit denen sie im alltäglichen Leben konfrontiert werden, so meistern können, dass es für die Umgebung akzeptabel ist (vgl. ebd.: 27). Diese Ressourcen werden von den Personen über ihr ganzes Leben entwickelt und erweitert (vgl. ebd.). Bei Ressourcen wird zwischen internen und externen Ressourcen unterschieden. Interne Ressourcen beschreiben Mittel und Möglichkeiten in einer Person und externe Ressourcen beschreiben aus deren Umwelt erschliessbare,

nutzbare Möglichkeiten (vgl. ebd.: 28). Externe Ressourcen wirken sich auf das Verhalten und die Entwicklung einer Person aus (vgl. ebd.). Unter »Fähigkeiten« verstehen Cassée und Spanjaard (2011: 28) einen Begriff, welcher so nicht in der Alltagssprache verwendet wird (vgl. ebd.). Sie verstehen darunter, was eine Person denken, fühlen, wollen und tun kann (vgl. ebd.).

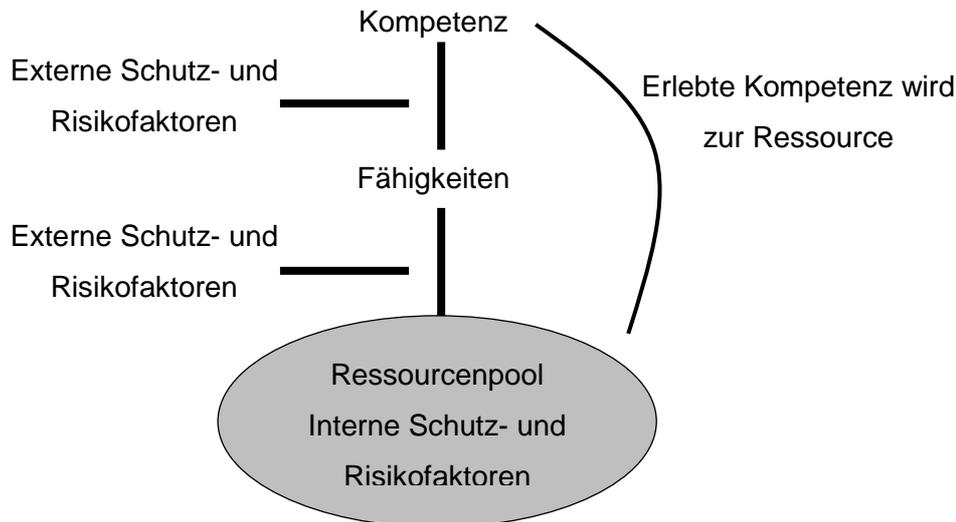


Abb. 5: Zusammenhang von Ressourcen, Fähigkeiten und Kompetenz (in: Cassée/Spanjaard 2011: 29, eigene Darstellung)

In Abb. 5 kann man erkennen, dass »das Zusammenspiel von Ressourcen, Fähigkeiten und Kompetenz ein dynamischer Kreislauf« ist (vgl. ebd.). »Aus vorhandenen Ressourcen entwickeln sich Fähigkeiten, die sich in konkreten Situationen als Kompetenz manifestieren.« (ebd.)

## 6.2. Schutz- Risikofaktoren

Cassée/Spanjaard (2011: 36) beschreiben Schutz- und Risikofaktoren folgendermassen:

Definition: Schutzfaktoren sind Ressourcen, welche dem Individuum zur Verfügung stehen und in belastenden Situationen aktiviert werden können. Sie begünstigen eine gesunde Entwicklung und können Risikofaktoren abschwächen.

Definition: Risikofaktoren sind Belastungen bzw. Beeinträchtigungen, welche die Entwicklung eines Individuums und die Bewältigung von Lebensereignissen erschweren können.

Diese beiden Faktoren können einerseits biografisch oder aktuell sein und andererseits können sie zeitlich begrenzt oder chronisch sein (vgl. ebd.). Zudem gibt es externe und interne Schutz- und Risikofaktoren (vgl. ebd.).

### **Externe Schutzfaktoren**

Externe Schutzfaktoren sind verschiedene Aspekte in der Umgebung einer Person, welche vor schwierigen Situationen schützen oder den Umgang damit erleichtern (vgl. Cassée/Spanjaard 2011: 36). Mögliche externe Schutzfaktoren können eine gute Wohnsituation, liebevolle Eltern, gute Freunde, genügend finanzielle Mittel, verständnisvolle Lehrer, gutes Klassenklima, Chancen auf eine Lehrstelle usw. sein (vgl. ebd.).

### **Interne Schutzfaktoren**

Interne Schutzfaktoren erleichtern den Umgang mit einer schwierigen Situation, jedoch sind diese Faktoren im Inneren einer Person verankert (vgl. Cassée/Spanjaard 2011: 36). Es sind individuelle Ressourcen, durch die ein Individuum Probleme oder Schwierigkeiten bewältigen kann (vgl. ebd.). Innere Faktoren hängen unter anderem von den kognitiven Fähigkeiten, der physischen und psychischen Gesundheit, den eigenen Normen und Werten, der Selbstwirksamkeit, dem Optimismus und der Resilienz ab (vgl. ebd.). Resilienz ist die Fähigkeit, sich schnell von belastenden Ereignissen zu erholen ohne offensichtliche Schäden davonzutragen (vgl. ebd.: 37).

### **Externe Risikofaktoren**

Risikofaktoren sind auch Faktoren, welche einen Einfluss auf eine Person von aussen haben. Es sind Menschen oder Dinge, welche einen negativen Einfluss auf die Entwicklung einer Person haben (vgl. Cassée/Spanjaard 2011: 36). Dies können auch traumatische Erlebnisse sein, wie z.B. der Tod oder eine Erkrankung einer nahestehenden Person, Gewalt in der Familie oder im Freundeskreis usw. (vgl. ebd.). Manchmal sind es aber auch scheinbar irrelevante Faktoren, wie z.B. sein Zimmer zu teilen, schlechte Wohnumgebung, Migration oder Lehrstellenmangel (vgl. ebd.).

### **Interne Risikofaktoren**

Dies sind personengebundene Faktoren, die es den Individuen schwieriger machen, Probleme zu meistern (vgl. ebd.). Cassée/Spanjaard (2011: 36) beschreiben die Auswirkungen von Risikofaktoren folgendermassen:

Menschen mit Biografien, in denen viele Risikofaktoren vorhanden waren bzw. sind und in denen ausgleichende Schutzfaktoren weitestgehend fehlen, haben ein grösseres Risiko, Stressoren nicht angemessen zu bewältigen, Verhaltensprobleme zu entwickeln oder gar daran zu erkranken.

Risikofaktoren können psychische oder physische Erkrankungen, unsichere Bindungen, Traumatisierungen, Verhaltensstörungen, mangelhafte Bildung, Vulnerabilität sein oder keine eigenen Werte und Normen zu haben (vgl. ebd.). »Vulnerabilität« beschreibt das Gegenteil der Resilienz, es ist die Empfindlichkeit gegenüber den Risikofaktoren. Dies kann zu einer Beeinträchtigung führen und das Risiko späterer psychischer Störungen und Verhaltensauffälligkeiten erhöhen (vgl. ebd.: 37ff.)

### **6.3. Drei Phasen**

In KOSS sind drei Phasen definiert. Diese werden einerseits mit fachlichen Aufgaben für die Professionellen und andererseits mit Aufgaben, Erwartungen und Regeln für die Kinder und Jugendlichen verbunden (vgl. Cassée/Spanjaard 2011: 65). Diese Phrasierung dient den Kindern und Jugendlichen als Orientierung. So wissen sie, wo sie stehen und was von ihnen erwartet wird und wie sie es schaffen, in die nächste Phase zu gelangen (vgl. ebd.). Auch für die Eltern ist es hilfreich zu wissen, wo ihr Kind in seinem Entwicklungsprozess steht (vgl. ebd.). Das Ziel dieser Phasen ist es, die externe Steuerung durch Fachkräfte zu verringern, sodass die Kinder und Jugendlichen selbst die Steuerung ihres Verhaltens übernehmen (vgl. ebd.: 66). Die Eltern werden miteinbezogen, um sie bei der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben zu unterstützen und sie für die Übernahme der Erziehungsverantwortung während und nach dem Aufenthalt ihres Kindes zu befähigen (vgl. ebd.). Zudem sollen die Eltern-Kind-Beziehung geklärt und die elterlichen Ressourcen und Fähigkeiten gestärkt werden, um somit die Verbesserung der elterlichen Kompetenz zu gewähren (vgl. ebd.). Cassée und Spanjaard (2011: 66) benennen die drei Phasen folgendermassen: Diagnostikphase, Interventionsphase und Austrittsphase (vgl. ebd.). Für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ist es jedoch sinnvoll, die verschiedenen Phasen so zu benennen, dass sie für die Kinder und Jugendlichen oder für die Eltern klar formuliert sind und motivierend klingen, z.B. Einstiegsphase, Arbeitsphase und Abschiedsphase oder ganz einfach Phase 1, 2 und 3 (vgl. ebd.).

### **Diagnostikphase**

In der ersten Phase in einer neuen stationären Einrichtung sollen sich die Klienten einleben und in die neue Gruppe einfügen können (vgl. Cassée/Spanjaard 2011: 91). Zudem dient diese Phase dazu, dass die Kinder und Jugendlichen das System kennenlernen (vgl. ebd.). Für die Professionellen dient sie dazu, eine Diagnose zu stellen (vgl. ebd.). Sie kann normalerweise in ca. sechs Wochen durchlaufen werden (vgl. ebd.: 66). Mit Hilfe der KOSS-Instrumente können nach diesen sechs Wochen Handlungsziele und Arbeitspunkte mit den Klienten, den Eltern und den zuweisenden Stellen besprochen werden (vgl. ebd.). Bei Klienten, welche ein komplexes Familiensystem haben, sehr gehemmt sind oder viele verschiedene Fachpersonen brauchen, muss/kann die Phase verlängert werden.

### **Interventionsphase**

Die Dauer dieser Phase kann variiert werden, da sie individuell und diagnosegestützt geplant und durchgeführt wird (vgl. Cassée/Spanjaard 2011: 66). Je nach Diagnose und Auftrag dauert die Interventionsphase zwischen drei Monaten und einem Jahr, in vielen Fällen auch bedeutend länger (vgl. ebd.: 137). Jedoch ist es wichtig, dass mit dem/der Klienten/Klientin und dessen/deren Familie, eine Aussage zur geplanten Dauer und zu den nötigen Schritten gemacht wird (vgl. ebd.: 66). Diese Aussagen werden während dieser Phase immer wieder überprüft und angepasst (vgl. ebd.). Die Interventionsphase ist die intensivste Phase von allen drei, da die Sicherung der Entwicklung im Zentrum steht und Fähigkeiten erworben werden sollen (vgl. ebd. 137). Hier geht es darum, wie die Kinder und Jugendlichen ihre Kompetenzen durch praktische, kognitive, affektive und soziale Fähigkeiten verbessern und erweitern können, um ihre Aufgaben in ihrem Leben meistern zu können (vgl. ebd.). Es wird dabei mit drei Lernebenen gearbeitet, welche in Kapitel 6.4 vorgestellt werden.

### **Austrittsphase**

Die letzte der drei Phasen ist die Austrittsphase. Diese dauert ca. 6 Wochen, kann jedoch verkürzt oder verlängert werden (vgl. Cassée/Spanjaard 2011: 67). Es ist wichtig, die Klienten/Klientinnen bei dem Austritt zu begleiten (vgl. ebd.). Diese intensive Betreuung in der Austrittsphase ist deshalb so wichtig, da in dieser Phase bei Kindern und Jugendlichen oftmals alte Verhaltensmuster erneut zum Vorschein kommen, weil für sie ein neuer Lebensabschnitt beginnt (vgl. ebd.: 171). Obwohl Kinder und Jugendliche in den meisten Fällen nicht freiwillig in einer stationären Einrichtung sind, freuen sie sich

einerseits auf den Austritt, andererseits ist die Austrittsphase auch eine belastende Zeit (vgl. ebd.). Für sie stehen nun neue Aufgaben an, wie Abschied nehmen von Freunden und Fachpersonen aus der Einrichtung (vgl. ebd.). Und sie müssen nun Eigenverantwortung übernehmen, daher brauchen sie diese intensive Begleitung, um mit diesen Gefühlen und Ängsten umgehen zu können und zu lernen, die alten Verhaltensmuster abzulegen (vgl. ebd.). Es gibt verschiedene Gründe für einen Austritt: der Klient/die Klientin geht zurück zu den Eltern; die Klienten/Klientinnen gehen in eine andere Einrichtung, in der die Behandlung weitergeführt wird; sie gehen in eine Pflegefamilie oder sie beziehen eine eigene Wohnung oder ein Zimmer (vgl. ebd.). Der weitere Weg des Klienten/der Klientin muss in der Schlussphase berücksichtigt werden um ihn/sie adäquat begleiten zu können (vgl. ebd.).

#### 6.4. Drei Lernebenen

In der Interventionsphase arbeitet die KOSS mit drei Lernebenen. Die erste dient dabei als Grundlage, welche für die Kinder und Jugendlichen bereitgestellt wird (vgl. vgl. Cassée/Spanjaard 2011: 67). Die anderen beiden bieten Möglichkeiten zur Individualisierung, einerseits im Alltag, andererseits in Form von therapeutischen Massnahmen, welche durch externe Spezialisten/Spezialistinnen übernommen werden (vgl. ebd.).

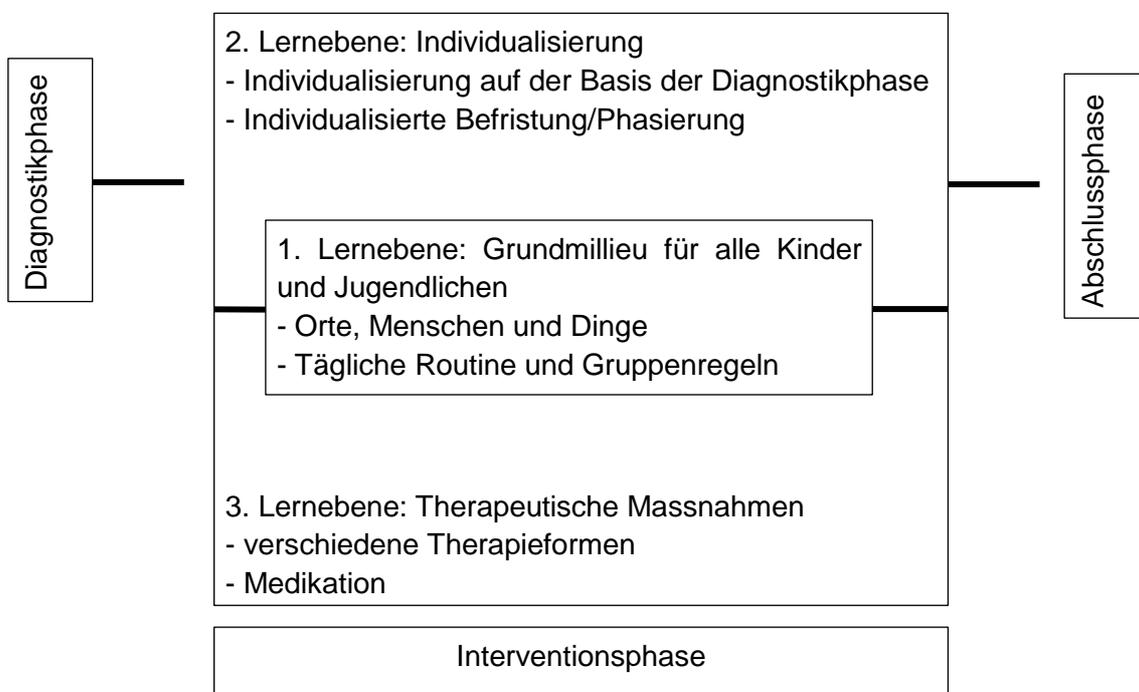


Abb. 6: Die Struktur der KOSS: drei Phasen und drei Lernebenen (in: Cassée/Spanjaard 2011: 67, eigene Darstellung)

## 1. Lernebene

In einem stationären Setting wird das Sozialisationssystem für eine gewisse Zeit ersetzt (vgl. ebd.: 68). Das gewohnte Umfeld, welches ein Individuum prägt, wird für eine gewisse Zeit verändert (vgl. ebd.). Cassée/Spanjaard (2011: 68) beschreiben drei gewohnte Dinge, die verändert werden:

- 1. Die räumlich-materielle Umgebung: Dies ist die unmittelbare physische Umgebung. Sie sollte den Jugendlichen Sicherheit geben und einen optimalen Tagesablauf ermöglichen. Eine gute räumlich-materielle Umgebung bietet den Jugendlichen Lernanreize und Lernchancen (vgl. ebd.).
- 2. Die Menschen: In einem stationären Setting begegnen die Jugendlichen vielen Menschen, mit denen sie unterschiedliche Beziehungen eingehen «müssen». Die Aufgaben, welche die Jugendlichen mit oder durch die verschiedenen Personen bewältigen müssen, sind für «viele Kinder und Jugendliche nicht auf Antrieb aus eigener Kraft bewältigbar» (ebd.: 68ff).
- 3. Die tägliche Routine und die Gruppenregeln (vgl. ebd.: 69): Optimalerweise hat die tägliche Routine eine Struktur, welche aussagt, wann und wo welche Aufgaben von welcher Person erledigt werden müssen (vgl. ebd.). Dies gibt den Kindern und Jugendlichen Sicherheit und Konstanz (vgl. ebd.). Der ganze Tagesablauf ist darin geregelt und mit verschiedenen Abläufen und Ritualen gekennzeichnet (vgl. ebd.). Dazu gehören das Aufstehen, Essensrituale, Ämtli, aber auch die Freiräume und die Kontrolle (vgl. ebd.). Diese Tagesstruktur wird oft beim Eintritt oder bei Bedarf, je nach Entwicklung des Jugendlichen, höher strukturiert (vgl. ebd.). Bei der Austrittsphase sollte diese Struktur gelockert werden, um dem Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, seinen Alltag selber zu strukturieren (vgl. ebd.). Zur Alltagsbewältigung gehören folgende Regeln: Was ist wann erlaubt oder nicht, wie ist der Umgang untereinander und wer hat welche Aufgaben zu erledigen (vgl. ebd.). Diese tägliche Routine und die Regeln sollten möglichst viele Lernmöglichkeiten bieten und auf die Kliententhematik angepasst werden (vgl. ebd.)

## 2. Lernebene

In der Diagnostikphase werden für das Individuum gezielte Lernthemen für einen bestimmten Zeitraum erarbeitet (vgl. Cassée/Spanjaard 2011: 69). «Die 2. Lernebene stellt nun die individuellen Lernmöglichkeiten im Alltag zur Verfügung», die von den zuständigen Personen gestaltet werden (vgl. ebd.). Diese Lernmöglichkeiten können

Gespräche, Biographiearbeiten, Lernen von Fähigkeiten in Gruppen, schulische Unterstützungen sowie sportliche Aktivitäten umfassen (vgl.ebd.). So wie die erste, sollte auch die zweite Lernebene im Wohnbereich, aber auch im Schul- oder Ausbildungsbereich realisiert werden (vgl. ebd.: 70).

### **3. Lernebene**

Zu der dritten Lernebene gehören alle Massnahmen, welche von Professionellen ausserhalb des Alltags durchgeführt werden (vgl. Cassée/Spanjaard 2011: 70). Dies können verschiedene Therapien oder medikamentöse Behandlungen sein (vgl. ebd.). Voraussetzung dafür ist eine gute interprofessionelle Zusammenarbeit (vgl. ebd.) Gelingt dies erfolgreich, können sich die Kinder und Jugendlichen gesund entwickeln (vgl.ebd.).

## **6.5. Fähigkeiten von Professionellen**

Ein gutes Arbeitsverhältnis zu den Kindern oder Jugendlichen und zu den Eltern ist die Voraussetzung für die Arbeit in einem stationären Setting (vgl. Cassée/Spanjaard 2011: 73). Durch diese Alltagsnähe zu den Kindern und Jugendlichen sind die Professionellen der Sozialen Arbeit stark gefordert (vgl. ebd.). Sie müssen in kurzer Zeit das Vertrauen der Kinder gewinnen und werden für eine gewisse Zeit zu wichtigen Bezugspersonen der Jugendlichen, um so eine tragfähige Arbeitsbasis herzustellen (vgl. ebd.).

Cassée und Spanjaard (2011: 41) umschreiben die Herausforderungen der Arbeit in einem stationären Setting folgendermassen:

In stationären Settings übernehmen Professionelle auf Zeit wesentliche Entwicklungsaufgaben der Eltern. Diese Doppelzuständigkeit von Eltern und Professionellen für die anstehenden Entwicklungsaufgaben der Kinder und Jugendlichen muss gut koordiniert und abgesprochen sein, damit widersprüchliche Vorgehensweisen von Eltern und der Professionellen nicht als Risikofaktoren auf die Kinder einwirken.

Die Professionellen der Sozialen Arbeit müssen in stationären Einrichtungen die Fähigkeit besitzen, sowohl in verschiedenen Situationen Informationen zu sammeln, als auch mit den Kindern, Jugendlichen, deren Eltern und mit Fachpersonen aus anderen Disziplinen in Austausch zu treten und Gesprächssituationen zu gestalten (vgl. ebd.: 73). Diese Fähigkeit umfasst die Fähigkeit zur Beobachtung und die Fähigkeit zur

Kommunikation (vgl. ebd.). Der Alltag in stationären Einrichtungen bietet viele Möglichkeiten, in denen die Kinder und Jugendlichen beobachtet werden können (vgl. Cassée/Spanjaard 2011: 74). Vor allem in der Diagnostikphase sammeln die Professionellen der sozialen Arbeit in geplanten und nichtgeplanten Beobachtungssituationen Informationen (vgl. ebd.). «Beobachten ist eine Forschungsmethode» und unterscheidet sich von «zuschauen» durch die bewusste und theoriegestützte Fokussierung von bestimmten Personen oder Situationen (vgl. ebd.: 75). Beobachtungen finden nur im «Hier und Jetzt» statt. Wünsche, Ziele usw. können nicht beobachtet werden (vgl. ebd.). Für Fachpersonen ist es wichtig, dass sie zwischen Beschreibungen und Interpretationen klar unterscheiden können und dies auch entsprechend deklarieren (vgl. ebd.). Durch die systematische Beobachtung können Verhalten, Motorik, Sprache, Gestik, Mimik, Interaktionen, Ausstattung von Räumen, Gerüche usw. erfasst werden (vgl. ebd.). Den Fachpersonen muss bewusst sein, dass sie durch ihre Anwesenheit in einem Raum die Situation beeinflussen können (vgl. ebd.). Beobachtungen sind immer subjektiv und an die Fähigkeiten der beobachtenden Person gebunden. Eine fundierte theoretische Grund- oder Weiterbildung zum Thema Beobachtung ist unabdingbar für die professionelle Beobachtung (vgl. ebd.). Zusammenfassend gelten folgende Beobachtungsregeln (vgl. ebd.: 77):

1. Kinder und Eltern müssen informiert werden, dass immer wieder beobachtet wird, was in der Gruppe und zwischen Eltern und Kind abläuft. Die Beobachtungen müssen mit den Beteiligten besprochen werden.
2. Beobachtungen müssen vorbereitet werden, es können auch Hilfsmittel wie z.B. Raster gebraucht werden.
3. Beobachtungen der Situationen und des Verhaltens müssen korrekt dokumentiert werden. Interpretationen sollen vermieden werden oder klar gekennzeichnet sein.
4. Bestimmte Beobachtungen, welche z.B. dysfunktionale Beziehungen aufzeigen, sollten mit Drittpersonen besprochen werden.

Die Basis für die Fähigkeit zur Kommunikation besteht darin, dass die Botschaft von der sendenden Person bei der empfangenden Person verständlich angekommen ist (vgl. ebd.). Der Alltag in stationären Settings ist geprägt von dem Austausch zwischen Fachpersonen und Kindern, sowie zwischen den Fachpersonen untereinander (vgl. ebd.). In Gesprächssituationen mit den Klienten/Klientinnen und deren Eltern «ist bei der Gestaltung des Settings und der Themen- und Wortwahl ganz speziell auf das Alter, den

Entwicklungsstand, das Geschlecht und den kulturellen Hintergrund zu achten» (Delfos 2009 zit. in Cassée/Spanjaard 2011: 77). Wenn Klienten oder deren Eltern sich überfordert, überrumpelt oder übergangen fühlen, ist dies ein Zeichen von ungenügender Gesprächsvorbereitung (vgl. Cassée/Spanjaard 2011: 77). Es gibt geplante, aber auch ungeplante Gesprächsführung, welche die Fachpersonen in stationären Einrichtungen in verschiedenen Settings und mit verschiedenen Personen führen müssen (vgl. ebd.). Diese Gespräche dienen der Informationssammlung und beeinflussen das Klima in der Gruppe (vgl. ebd.). Von guten Gesprächen können die Eltern und die Kinder lernen, auf gute Art und Weise miteinander zu kommunizieren (vgl. ebd.). Es gibt verschiedene Arten von Kommunikation, welche für unterschiedliche Settings geeignet sind (vgl. ebd.).<sup>1</sup>

## **6.6. Zusammenfassung**

Die KOSS-Methodik, ist eine Möglichkeit, mit der Fachkräfte in stationären Settings arbeiten können (vgl. Cassée/Spanjaard 2011: 11). Das Ziel dabei ist es, dass Kinder oder Jugendliche aus eigener Kraft ihren Alltag mit verschiedenen Aufgaben meistern können (vgl. ebd.). Cassée und Spanjaard (2011: 36) beschreiben externe und interne Schutzfaktoren, welche eine gesunde Entwicklung fördern, wie auch externe und interne Risikofaktoren, welche die Bewältigung von Aufgaben und die Entwicklung eines Individuums erschweren können. Die KOSS-Methodik unterteilt die Arbeit in stationären Einrichtungen mit Kindern und Jugendlichen in drei Phasen (vgl. ebd.: 65). Diese Phasen können je nach Thema eines Individuums erweitert werden (vgl. ebd. 19). Während diesen drei Phasen ist die Arbeit mit den Klienten/Klientinnen, aber auch mit den Eltern sehr wichtig (vgl. ebd.: 178). Es geht darum das gegenseitige Vertrauen aller Beteiligten zu gewinnen (vgl. ebd.). Es soll zusammengearbeitet werden und nicht gegeneinander. Sobald das Vertrauen aufgebaut ist, soll auch die Verantwortung der Eltern für ihr Kind gestärkt werden (vgl. ebd.). Es kann auch nützlich sein, die Eltern «in die Pflicht zu nehmen», da die elterliche Meinung für viele Kinder und Jugendliche grosse Bedeutung hat (vgl. ebd.). Diese Phasen werden Diagnostikphase, Interventionsphase und Austrittsphase genannt. Während diesen drei Phasen ist es das Ziel, immer mehr Verantwortung an die Kinder abzugeben, sodass sie in einem geschützten Umfeld lernen, ihren Alltag zu meistern (vgl. ebd.: 66). Zu diesen drei Phasen beschreiben

---

<sup>1</sup> In dieser Arbeit werden keine Gesprächsarten dargestellt. Cassée/Spanjaard (2011: 78ff.) beschreiben fünf verschiedene Arten von Gesprächen mit entsprechenden Techniken.

Cassée und Spanjaard drei Lernebenen, in denen sich die Kinder und Jugendlichen entfalten können. Zudem beschreiben sie geeignete Fähigkeiten, welche Professionelle der Sozialen Arbeit in diesem Setting beherrschen sollen. Es sind dies: Die Fähigkeit zur Beobachtung und die Fähigkeit zur Kommunikation.

## **7. Schlussbetrachtung**

Dieses abschliessende Kapitel beantwortet die Hauptfragestellung und die Teilfragestellungen dieser Arbeit. Der Arbeitsablauf wird reflektiert und es werden weiterführende Gedanken diskutiert.

Hauptfragestellung:

**Welche Herausforderung betreffend Identitätsentwicklung ergeben sich für Jugendliche, welche während ihrer Kindheit in die deutschsprachige Schweiz von aussereuropäischen Ländern einwanderten?**

Alle Menschen müssen sich mit der persönlichen Identität auseinandersetzen, auch Kinder, welche in zwei Kulturen aufgewachsen sind (vgl. Pollock et al. 2003: 162ff.). Jugendliche aus zwei Kulturen müssen nicht nur ihre Identität entwickeln, sie müssen auch mit zusätzlichen Erschwernissen rechnen, wie die Spannung zwischen den Normen und Werten in ihrem Heimat- und ihrem Gastland (vgl. Freise 2006: 11). Zudem sind sie in der Schule oft wegen sprachlichen Schwierigkeiten benachteiligt und sie erleben Diskriminierung und Ablehnung (vgl. ebd.). Das Leben von Third Culture Kids (TCKs) ist von Ambivalenz geprägt: weder von dem Heimatland noch von dem Gastland werden sie als vollwertige Mitglieder anerkannt (vgl. terra cognita 2017: 78). Die Gesellschaft im Gastland hofft insgeheim, dass sie dorthin zurückkehren, woher sie kommen. Oft führen sie ein Leben zwischen «hier» und «dort» (vgl. ebd.). Die Schwierigkeit besteht jedoch nicht nur darin, dass sie sich entscheiden müssen, welches ihr Heimatland ist, es geht zudem auch darum, herauszufinden, wer sie sind (vgl. Pollock et al. 2003: 162ff.). TCKs erlernen oft paradoxe Verhaltensweisen: Sie sind anpassungsfähig, versuchen jedoch oft, keine Fehler zu machen, um angenommen zu werden (vgl. ebd.) Sie erleben eine dreidimensionale Welt, dies bedeutet, dass sie die Inhalte aus Medienberichten oftmals verbinden können mit eigenem, real Erlebtem (vgl. ebd.). Sie stehen oft im Hintergrund und beobachten und lernen dabei, wie sich andere verhalten. Daher ist es für TCKs eine Herausforderung, herauszufinden «wer bin ich wirklich?» (vgl. ebd.).

1. Teilfragestellung:

**Welche Chancen und Risiken für die Identitätsbildung ergeben sich für diese Personengruppe im Spannungsfeld zwischen zwei Kulturen?**

Um diese Teilfragestellung zu beantworten, stütze ich mich auf die Risiko- und Schutzfaktoren der KOSS-Methodik. Jedoch kann ich hier nur verallgemeinerte Aussagen machen und betone, dass jeder Mensch individuelle Schutz- und Risikofaktoren hat und dass diese Faktoren nicht für alle Jugendlichen, welche in zwei Kulturen aufgewachsen sind, zutreffen müssen.

<p><b>Externe Schutzfaktoren</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Umfeld</li> <li>- materielle Ressourcen</li> </ul>	<p><b>Interne Schutzfaktoren</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hohe Ambiguitätstoleranz</li> <li>- Anpassungsfähigkeit</li> <li>- Einfühlsam</li> <li>- Beobachtungsfähigkeit</li> <li>- Selbstvertrauen</li> </ul>
<p><b>Externe Risikofaktoren</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diskriminierung</li> <li>- Sprachliche Schwierigkeiten</li> <li>- Mobile Welt – Qualität der Beziehungen leidet</li> <li>- Erschwerte Lehrstellensuche</li> </ul>	<p><b>Interne Risikofaktoren</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Unklare Loyalitäten</li> <li>- Wurzellosigkeit</li> </ul>

*Tabelle 2 Schutz- und Risikofaktoren (In Anlehnung an: Cassée/Spanjaard 2011: 36, eigene Darstellung)*

**Externe Schutzfaktoren**

Da externe Schutzfaktoren oft mit dem Umfeld oder mit materiellen Ressourcen eines Menschen zu tun haben und jede Person in einem anderen System verankert ist, ist es schwierig, Aussagen zu dieser Art von Schutzfaktoren zu machen.

**Interne Schutzfaktoren**

Jugendliche, welche in zwei verschiedenen Kulturen aufgewachsen sind, haben oftmals eine hohe Ambiguitätstoleranz. Durch ihre Beobachtungsfähigkeit können sie sich schnell an Menschen und Situationen in einem neuen Umfeld anpassen und sich gut in andere Menschen einfühlen. Sie wissen wie es ist, der/die Neue zu sein.

### Externe Risikofaktoren

In der Schule werden sie oft durch ihr Anders-Sein und die sprachlichen Schwierigkeiten diskriminiert. Da TCKs in einer mobilen Welt aufwachsen, müssen sie sich von lieb gewonnenen Menschen trennen, wodurch die Säule, die das soziale Netzwerk darstellt, an Stabilität verliert. Die Qualität der Beziehungen leidet. Überdies ist es für Jugendliche, welche nicht in der Schweiz geboren sind, schwieriger als für gleichaltrige Schweizer, eine Lehrstelle zu finden (vgl. swissinfo.ch 2005: o.S.).

### Interne Risikofaktoren

Oftmals stehen Menschen, welche aus einer anderen Kultur stammen, zwischen Stuhl und Bank. Sie wissen nicht wohin sie gehören oder können/wollen sich nicht zwischen den beiden Welten entscheiden. Dies ist ihre grösste Schwierigkeit, die Wurzellosigkeit. Wenn sich das Umfeld zu schnell verändert, wird ihnen der Boden unter den Füßen weggezogen, sie werden entwurzelt.

### 2. Teilfragestellung:

#### **Welchen Beitrag kann die Soziale Arbeit in der Jugendhilfe im stationären Bereich für die Identitätsentwicklung dieser Personengruppe leisten?**

Da die Identitätsbildung an sich schon eine herausfordernde Aufgabe für Jugendliche darstellt, muss immer auch mit Rückschlägen und Grenzüberschreitungen gerechnet werden (vgl. Feld 2005: 25). Für die Arbeit im stationären Bereich der Sozialen Arbeit mit Jugendlichen, welche in zwei Kulturen aufgewachsen sind, müssen folgende zwei Punkte beachtet werden (vgl. ebd.: 24.):

- Zum einen brauchen zugewanderte Jugendliche kulturell homogene Peer-groups, dies bietet ihnen Stabilität und einen Raum, in dem sie ihre Identität entwickeln können (vgl. ebd.). Damit wird ihre Zugehörigkeit nicht immer in Frage gestellt und ihr «Anderssein» wird akzeptiert oder sogar willkommen geheissen (vgl. ebd.).
- Zum anderen müssen Jugendliche aus anderen Kulturen mit einheimischen Jugendlichen zusammenarbeiten, es sollen gemeinsame Interessen gefunden werden, um so auch Vorurteile abzubauen (vgl. ebd.).

Die Professionellen brauchen Feingefühl, wann kulturhomogene und wann kulturgemischte Jugendarbeit Sinn macht (vgl. ebd.). Für eine gelingende kulturdurchmischte Jugendarbeit müssen die unterschiedlichen Interessen, Bedürfnisse

und Fähigkeiten in die Arbeit mit den Jugendlichen eingebaut werden (vgl. ebd). Zudem sehe ich eine Chance, dass Jugendliche ihre Identität weiter entwickeln können, wenn im stationären Bereich tätige Professionelle Angebote schaffen, welche die Stabilität der fünf Säulen der Identität nach H.G. Petzold festigen. Bei der Säule »Leiblichkeit« sind Sport und Freude an der Natur zentrale Punkte, welche im stationären Bereich einfach umgesetzt werden könnten. Zum Thema »soziales Netzwerk« könnten Professionelle einen Rahmen schaffen, welcher den Jugendlichen die nötige Zeit zur Verfügung stellt, damit sich Freundschaften untereinander entwickeln können. Wichtig dabei ist, dass die Professionellen mit den Jugendlichen zusammen die Beziehungen reflektieren. Folgende Fragen können dabei betrachtet werden: Wie pflegen sie ihre Freundschaften unter Gleichaltrigen? Wie ist/war ihre Beziehung zu den Eltern oder Bezugspersonen? Wie haben ihre Eltern oder Bezugspersonen Beziehungen vorgelebt? Solche Fragen und Diskussionen sollen Jugendlichen aufzeigen, dass Beziehungen unterschiedlich gelebt werden können und sie einen geeigneten Weg für sich selbst finden müssen. Bei der Säule »Arbeit und Leistung« ist es wichtig, dass die Jugendlichen auf den Berufsalltag in der Schweiz vorbereitet werden und sie bei der Lehrstellensuche oder Stellensuche gecoacht werden. Zudem ist mir persönlich sehr wichtig, dass auch freiwillige Tätigkeiten als wertvolle Leistung anerkannt werden. In den »materiellen Sicherheiten« kann man mit den Jugendlichen anschauen, was sie für Vorstellungen davon haben, wie sie ihr Leben gestalten möchten und welche Voraussetzungen es für diesen Lebensstandard braucht. Ähnlich ist es bei den Werten, Professionelle können mit den Jugendlichen darüber diskutieren, was sie für Wertvorstellungen haben oder anstreben möchten.

## **7.1. Reflexion des eigenen Vorgehens**

Für diese Bachelorarbeit habe ich einen Zeitplan erstellt, welchen ich immer kontrolliert und aktualisiert habe. So konnte ich den Zeitplan gut einhalten und hatte keine Zeitnot. Als ich das Konzept und die Literaturrecherche beendet hatte, fiel es mir schwer, mit der schriftlichen Arbeit zu beginnen. Ich wusste nicht wo und wie ich beginnen sollte und hatte Respekt vor dieser für mich grossen Arbeit. Doch nach einigen Seiten war ich im Schreibfluss und kam gut voran. Auch fand ich es spannend, mich in die umfangreiche Literatur zum Thema einzulesen und konnte auch persönlich dazu lernen. Jedoch viel es mir schwer, die Soziale Arbeit in jedem Kapitel einzubringen. So habe ich mich entschieden, ein separates Kapitel dem Bezug zur Sozialen Arbeit zu widmen. Damit jedoch die ganze Arbeit in der Sozialen Arbeit eingebettet ist, habe ich diese auch in der Einleitung und in der Schlussbetrachtung thematisiert.

## Literaturverzeichnis

Ahlrichs, Domenika (2014): Themenwoche Perfektes Leben. URL: [http://blog.zeit.de/zeitansage/2014/04/07/themenwoche-perfektes-leben\\_1467](http://blog.zeit.de/zeitansage/2014/04/07/themenwoche-perfektes-leben_1467)  
[Zugriffsdatum: 02.01.2018].

Aicher-Jakob, Marion (2010): Identitätskonstruktionen türkischer Jugendlicher: ein Leben mit oder zwischen zwei Kulturen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Arbeitskreis Noah (o.J.): 5 Säulen. URL: <http://www.noah.at/5-saeulen/> [Zugriffsdatum: 02.01.2018].

Arnold, Maren (2013): Herausfordernde Identitätsbildung im Jugendalter: Interkulturelle Austauschprojekte als Lernfeld für die Identitätsbildung von Jugendlichen. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Hochschule für Soziale Arbeit, Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. Studium in Sozialer Arbeit. Zürich.

Böttger, Aylin/Hampe, Julia/Schultz, Yvonne (2006) Adoleszenz. In: Stiftung Universität Hildesheim. Mein Selbst und ich-darf ich vorstellen?» Identitätsentwicklung im Jugendalter. (2). S. 15-26.

Bundesamt für Statistik (2016). Altersmasszahlen der ständigen Wohnbevölkerung nach Staatsangehörigkeitskategorie und Geschlecht. URL: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/stand-entwicklung/alter-zivilstand-staatsangehoerigkeit.assetdetail.80427.html>  
[Zugriffsdatum: 02.01.2018].

Cassée, Kitty (2016). Kompetenzorientierte Methodiken in Schule und Jugendhilfe. Impulswerkstatt Riegel am 22. Oktober 2016. Zürich.

Cassée, Kitty/Spanjaard, Han (2011): KOSS-Manual: Handbuch für die kompetenzorientierte Arbeit in stationären Settings. Bern: Haupt.

Duden (o.J.): Teenager, der. URL: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Teenager>; 20.9.2017c [Zugriffsdatum: 02.01.2018].

Eagleton, Terry (2001): Was ist Kultur?: eine Einführung. München: Beck.  
elearning.hawk-hhg (o.J.): Eine unendliche Geschichte. URL: <http://elearning.hawk-hhg.de/wikis/fields/Identitaet/field.php/Theorie/Identitaetsarbeit> [Zugriffsdatum: 02.01.2018].

Erik H. Erikson (2008): Identität und Lebenszyklus: drei Aufsätze. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Feld, Katja (2005): Mehrkulturelle Identität im Jugendalter: die Bedeutung des Migrationshintergrundes in der sozialen Arbeit. Münster: LIT.

Fend, Helmut (2003): Entwicklungspsychologie des Jugendalters: ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe. Opladen: Leske und Budrich.

Ferchhoff, Wilfried (2011): Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert: Lebensformen und Lebensstile. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Freise, Josef (2005). Aspekte der Identitätsentwicklung zugewanderter Jugendlicher: allgemeine Spannungsfelder, das Problem der Diskriminierung und Konsequenzen für die Jugendhilfe. In: Feld, Katja/Freise, Josef/Müller, Annette (Hg.). Mehrkulturelle Identität im Jugendalter: die Bedeutung des Migrationshintergrundes in der sozialen Arbeit. Münster: LIT.

Fuchs, Max (2008): Kultur Macht Sinn. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Haselmann, Sigrid (2009): Systemische Beratung und der systemische Ansatz in der Sozialen Arbeit. In: Methodenbuch Soziale Arbeit. Basiswissen für die Praxis. S. 155-207.

Hochuli Freund, Ursula und Stotz, Walter (2015): Kooperative Prozessgestaltung in der Sozialen Arbeit: ein methodenintegratives Lehrbuch. Stuttgart: Kohlhammer.

- Hochuli Freund, Ursula/Stotz, Walter (2017): Kooperative Prozessgestaltung in der Sozialen Arbeit: Ein methodenintegratives Lehrbuch. Stuttgart: Kohlhammer.
- Höfer, Renate (2000): Jugend, Gesundheit und Identität: Studien zum Kohärenzgefühl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keupp, Heiner (2008): Identitätskonstruktionen: das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Kugler, Sabine (2011): Die fünf Säulen der Identität nach H. G. Petzold. URL: [http://www.daju.ch/files/daju\\_ch/files\\_kurse/dokumente/Jusesotagungen/Juseso%20Herbst%202015/Petzold.pdf](http://www.daju.ch/files/daju_ch/files_kurse/dokumente/Jusesotagungen/Juseso%20Herbst%202015/Petzold.pdf) [Zugriffdatum: 02.01.2018].
- Leimgruber, Walter (2017) Begriffe und Konzepte von Heimat. Migration und Zugehörigkeit. In: terra cognita. Schweizer Zeitschrift zu Integration und Migration. Zugehörigkeit. (30). S. 26-29.
- Müller, Bernadette (2011). Empirische Identitätsforschung. Personale, soziale und kulturelle Dimensionen der Selbstverortung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oerter, Rolf/Dreher, Eva (2008): Jugendalter. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo. Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz Verlag. S. 271-332.
- Petzold, Hilarion G. (2012) Identität. Ein Kernthema moderner Psychotherapie - interdisziplinäre Perspektive. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Petzold, Hilarion/Sökefeld, Martin (2012): Identität: ein Kernthema moderner Psychotherapie - interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pollock, David E./Van Reken, Ruth E./Pflüger, Georg (2003): Third culture kids: Aufwachsen in mehreren Kulturen. Marburg an der Lahn: Francke.

Prodoliet, Simone (2017) Mobilität, Heimatgefühle und Zugehörigkeitssinn. In: terra cognita. Schweizer Zeitschrift zu Integration und Migration. Zugehörigkeit. (30). S. 4-5.

Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik (2017). 2. Was sind die Unterschiede zwischen Integration und Inklusion. URL: <http://www.szh.ch/themen/schule-und-integration/schulische-integration/antwort-2> [Zugriffsdatum: 02.01.2018].

swissinfo.ch (2005): Kaum Lehrstellen für ausländische Jugendliche. URL: <https://www.swissinfo.ch/ger/kaum-lehrstellen-fuer-auslaendische-jugendliche/4619424> [Zugriffsdatum: 02.01.2018].

Zimmer, Mareike (2014): Was trägt mich und stützt mich – oder eben nicht... Die „Fünf Säulen der Identität“. URL: <https://mz-coaching.com/2014/01/26/was-tragt-mich-und-stuetzt-mich-oder-eben-nicht-die-funf-saulen-der-identitaet> [Zugriffsdatum: 02.01.2018].