

Die Workshopgestaltung in der sozialen Gruppenarbeit für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Martina Schwarzmann, 52005205

Bachelorarbeit

Eingereicht zur Erlangung des Grades
Bachelor of Arts in Social Sciences
an der Fachhochschule St. Pölten

Datum: 24.04.2023

Version: 1

Begutachter*in: Patricia Renner, BA MA und Andreas Hallas, MA

Abstract

Die soziale Gruppenarbeit behandelt sozialarbeiterische Interventionen in Gruppensettings. Ziel der vorliegenden Bachelorarbeit ist es herauszufinden, wie Workshops für Jugendliche mit sonderpädagogischen Förderbedarf gestaltet werden können. Es sollen fördernde und hemmende Faktoren bezogen auf die Mitarbeitsbereitschaft analysiert werden. Darüber hinaus werden Handlungsmöglichkeiten zur Gestaltung von Workshops für Jugendliche mit sonderpädagogischen Förderbedarf vorgestellt. Um die Forschungsfragen zu beantworten, wurde eine Photovoice-Forschung mit Jugendlichen eines Qualifizierungsprojektes durchgeführt und eine Professionistin interviewt. Die Forschungsergebnisse zeigen die Bedürfnisse der Jugendlichen mit sonderpädagogischen Förderbedarf hinsichtlich der Workshopgestaltung und was Sozialarbeiter*innen dazu beitragen können.

Social group work deals with social work interventions in group settings. The aim of this bachelor thesis is to find out how workshops for young people with special educational needs can be designed. Promoting and inhibiting factors related to the willingness to participate will be analyzed. In addition, possible courses of action for designing workshops for young people with special educational needs will be presented. In order to answer the research questions, a photovoice research was conducted with young people of a qualification project and a professional was interviewed. The research results show the needs of young people with special educational needs regarding workshop design and what social workers can contribute.

Inhalt

Abstract	2
1 Einleitung.....	5
2 Interessensbekundung und Status Quo der Forschung	6
2.1 Begriffsdefinitionen	6
2.1.1 Jugendliche und junge Erwachsene.....	6
2.1.2 Sonderpädagogischer Förderbedarf	6
2.1.3 Workshop und Workshopgestaltung	6
2.1.4 Qualifizierungsprojekt	7
2.1.5 Die Gruppe	7
2.2 Anschluss an theoretische Diskurse auf soziale Gruppenarbeit	7
2.2.1 Theoretische Verortung	7
3 Forschungsprozess	12
3.1.1 Partizipative Forschung	12
3.1.2 Photovoice-Forschung.....	12
3.2 Interessensbeschreibung und sozialarbeiterische Relevanz	13
3.2.1 Forschungslücke	13
3.3 Forschungsfragen.....	14
3.4 Forschungsmethoden.....	15
3.4.1 Erhebungsmethoden	15
3.4.2 Auswertungsmethoden.....	16
4 Ergebnisdarstellung.....	17
4.1 Mitarbeitshemmende Faktoren in Workshops.....	17
4.2 Mitarbeitsfördernde Faktoren in Workshops	19
4.2.1 Sicherheitsgefühl	19
4.2.2 Privatsphäre.....	20
4.2.3 Erarbeitung von Zielen	21
4.2.4 Sinn und Bedeutung der Aufgaben erkennen	22
4.2.5 Anerkennung und Unterstützung.....	22
4.2.6 Selbstwirksamkeit.....	23
4.3 Handlungsmöglichkeiten in der Workshopgestaltung mit Jugendlichen mit SPF	24
4.3.1 Beziehungsarbeit.....	24
4.3.2 Authentizität	25
4.3.3 Struktur schaffen	26
4.3.4 Gruppenregeln vereinbaren.....	26
4.3.5 Umgang mit Emotionen	27
4.3.6 Mitspracherecht bieten	27
4.3.7 Gruppenkonstellation beachten.....	28
4.3.8 Raumgestaltung	29
4.3.9 Handeln im Moment	29
4.3.10 Wissensvermittlung	30

4.3.11	Einen geschützten Rahmen herstellen.....	31
5	Resümee	31
5.1	Fazit.....	31
5.2	Forschungsausblick.....	33
5.3	Reflexion des Forschungsprozesses	33
Literatur	35
Daten	36
Anhang	37
Eidesstattliche Erklärung	38

1 Einleitung

Qualifizierungsprojekte sind eine arbeitsmarktpolitische Maßnahme zur beruflichen Inklusion für Jugendliche mit sonderpädagogischen Förderbedarf, an denen in den Jahren 2021 und 2022 1.048 Jugendliche teilnahmen (vgl. BMAW 2022:77). Wie die soziale Gruppenarbeit mit dieser Zielgruppe gestaltet wird, wurde bisher jedoch unzureichend erforscht.

Soziale Gruppenarbeit spielt in der Sozialen Arbeit eine zentrale Rolle, weil die Sozialisierung von Menschen in Gruppen stattfindet, da wir in Beziehungsgeflechten aufwachsen und durch diese geprägt werden. Hierzu zählen Konstellationen und Gruppen wie Familie und Freundeskreis, Kindergarten und Schulbesuch sowie Peergroups, Vereine oder die Nachbarschaft. Soziale Gruppenarbeit ist daher ein allgemeiner und unverzichtbarer pädagogischer Ansatz, der für Subjektivierung und Sozialisation des Einzelnen steht. Hier wird auch der Zusammenhang zwischen der Gruppe und dem Individuum klar. Denn ohne die Interaktion in der Gruppe und deren Dynamik kann sich das Individuum nicht entwickeln (vgl. Behnisch et al. 2013:17ff). Sie dienen als Lernort für kommunikative Kompetenzen und fördern die Beziehungsfähigkeit. Ebenso begünstigt die soziale Gruppenarbeit die Demokratieförderung, indem sie die Partizipation an gesellschaftlichen Prozessen sowie die Gestaltung des sozialen Umfeldes und ein Lernen in der Gemeinschaft fördert. Darüber hinaus stärkt soziale Gruppenarbeit das Zugehörigkeitsgefühl und schafft Raum für Erfahrungswerte hinsichtlich Solidarität, Norm- und Wertentwicklung sowie moralischen Verständnis (vgl. Behnisch 2014:38). Wo soziale Gruppenarbeit stattfindet, bedarf es klarerweise auch dahingehend ausgebildete Sozialarbeiter*innen, denn *„Fachkräfte haben die Aufgabe, Gruppenprozesse in Gang zu bringen, zu beobachten, zu begleiten und dann zu intervenieren, wenn der Prozess behindert wird.“* (Maierhof 2021:1167ff) Aus diesen Gründen ist die soziale Gruppenarbeit für die Soziale Arbeit relevant und benötigt weitere Forschung.

Die vorliegende Bachelorarbeit beschäftigt sich mit der Frage nach der Gestaltung und Planung von Workshops für Jugendliche mit sonderpädagogischen Förderbedarf. Das Ziel dieser Forschung ist zu analysieren, welche Faktoren bei der Workshopgestaltung für Jugendliche mit sonderpädagogischen Förderbedarf fördernd oder hemmend auf die Mitarbeit wirken. Außerdem sollen Anreize für praxisorientierte Ideenimpulse hinsichtlich der Workshopgestaltung gegeben werden. Zunächst wird die Gliederung der Bachelorarbeit beschrieben. Anfangs werden Fachbegriffe erklärt, um Unklarheiten vorzubeugen sowie einen Einblick in den Status quo der sozialen Gruppenarbeit zu geben. Als nächstes wird der Forschungsprozess beschrieben und die Forschungsfragen erläutert. Im Ergebnisteil werden die Forschungsergebnisse präsentiert und anschließend im Resümee zusammengefasst. Abschließend ist eine Reflexion der Autorin über die Forschung und die daraus gewonnenen Erkenntnisse zu finden.

2 Interessensbekundung und Status Quo der Forschung

2.1 Begriffsdefinitionen

2.1.1 Jugendliche und junge Erwachsene

Die Begriffe „*Jugendliche*“ und „*junge Erwachsene*“ definieren in dieser Forschungsarbeit Menschen zwischen 15 und 24 Jahren und werden als Synonyme verwendet. Diese Altersgruppe wurde ausgewählt, da die Co-Forschenden der Photovoice-Forschung ebenfalls diese Altersgruppe darstellen. Die Bachelorarbeit handelt ausschließlich von der Arbeit mit Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen mit sonderpädagogischen Förderbedarf. Das bedeutet, wenn im Folgenden von Jugendlichen oder jungen Erwachsenen geschrieben wird, bezieht sich dies immer auf Personen mit sonderpädagogischen Förderbedarf, auch wenn dieser nicht immer explizit erwähnt wird.

2.1.2 Sonderpädagogischer Förderbedarf

Ein sonderpädagogischer Förderbedarf, kurz SPF, besteht dann, wenn schulpflichtige Personen dem Unterricht nicht ohne zusätzliche Förderung folgen können. Dafür muss ein Antrag auf Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs gestellt werden, der von der Bildungsdirektion bearbeitet wird. Das ist allerdings nur möglich, wenn vorher alle pädagogischen Handlungsmöglichkeiten des allgemeinen Schulwesens zur Förderung der Kinder und Jugendlichen ausgeschöpft wurden (vgl. BMBWF o.A.).

Um einen SPF festzustellen, bedarf es ein sonderpädagogisches Gutachten, welches aus einem schul- oder amtsärztlichen Gutachten und wenn gewünscht zusätzlich aus einem schulpsychologischen Gutachten besteht. Wichtig ist zu sagen, dass nicht jede Beeinträchtigung zwingend mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf einhergeht und die häufigsten Ursachen für die Ausstellung eines solchen auf Lernschwierigkeiten, Entwicklungsverzögerungen, körperliche und geistige Beeinträchtigung oder Sinnesbeeinträchtigungen zurückzuführen sind. Durch eine regelmäßige Überprüfung über das Vorliegen eines SPF kann festgestellt werden, ob die Notwendigkeit von diesem besteht. Kinder und Jugendliche mit SPF können entweder eine Sonderschule oder Sonderschulklasse besuchen oder erhalten die Förderung durch einen integrativen Unterricht in einer Klasse mit Schüler*innen ohne SPF (vgl. AK 2023).

2.1.3 Workshop und Workshopgestaltung

In der vorliegenden Bachelorarbeit wird der Begriff Workshop als Kurs oder Veranstaltung verstanden, bei der den Teilnehmer*innen die Lerninhalte sowohl als theoretische Inputs als auch durch praktische Übungen vermittelt werden. Bei einer Workshop-Reihe handelt es sich um mehrere nacheinander stattfindenden Workshops zur selben Thematik. In dieser Forschungsarbeit geht es insbesondere um Workshops mit Jugendlichen mit

sonderpädagogischen Förderbedarf. Workshops werden von den Workshopleiter*innen geplant und moderiert.

2.1.4 Qualifizierungsprojekt

In Österreich gibt es das Netzwerk Berufliche Assistenz, kurz „NEBA“, das differenzierte und auf verschiedene Bedarfe abgestimmte Unterstützungsstrukturen von ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen und Menschen mit Behinderung anbietet. Damit hat NEBA eine wesentliche Rolle in der Arbeitsmarktpolitik und somit auch bei der Förderung von Inklusion von beeinträchtigten Menschen und ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen. NEBA wird vom Sozialministeriumsservice finanziert und stellt die Träger*innenebene des Anbieter-Netzwerkes von beruflichen Assistenzangeboten dar (vgl. NEBA 2023).

Für die vorliegende Bachelorarbeit wurde die Gruppe der Co-Forschenden aus Jugendlichen gebildet, die an einem Qualifizierungsprojekt teilnehmen. Qualifizierungsprojekte haben zum Ziel, Bildungsmaßnahmen unter Berücksichtigung der individuellen Fähigkeiten der Jugendlichen zu ermöglichen und bereiten die Jugendlichen auf den ersten Arbeitsmarkt vor. Qualifizierungsprojekte in Produktionsschulen wurden in das standardisierte Konzept „AusbildungsFit“ umgewandelt (vgl. BMAW 2022:77). AusbildungsFit wurde 2013 mit dem Arbeitsmarktservice, kurz „AMS“, entwickelt und ist nun Teil des Fördersystems des Sozialministeriumsservice (vgl. ebd: 69).

2.1.5 Die Gruppe

Laut Behnisch et al. (vgl. 2013:13f) wird eine Gruppe von Menschen gebildet, die ein gemeinsames Ziel anstreben oder Aufgaben erledigen, sich als zusammengehörig erleben und für einen bestimmten Zeitraum dieselben Verhaltensvorschriften und Normen teilen. In einer Gruppe bilden sich verschiedene Rollen der einzelnen Mitglieder aus und es können sich Ansätze einer Aufgabenteilung entwickeln. Gruppenmitglieder treten außerdem miteinander stärker in Interaktion als sie es mit Menschen außerhalb der Gruppe tun (vgl. Behnisch et al. 2013:13f). Sie identifizieren sich mit einer gemeinsamen Aufgabe, einem Sachverhalt oder einer Bezugsperson und unterscheiden sich räumlich und/oder zeitlich für mindestens drei Stunden von anderen Menschen ihrer Umgebung (vgl. Sader 1996:39). Die Gruppengröße variiert je nach Kontext und liegt bei einer Kleinstgruppe zwischen zwei bis sechs Gruppenmitgliedern, bei einer Gruppe zwischen drei bis dreißig und ab dreißig Personen handelt es sich um eine Großgruppe (vgl. ebd.). Auch bezüglich der Dauer vom Zusammenhalt einzelner Gruppen gibt es Unterscheidungen (vgl. Behnisch et al. 2013:13f).

2.2 Anschluss an theoretische Diskurse auf soziale Gruppenarbeit

2.2.1 Theoretische Verortung

Ziel der sozialen Gruppenarbeit ist, eine Angebotsstruktur für Menschen zu schaffen, in der sie partizipierend, mitbestimmend und mitgestalterisch lernen. Dabei können Merkmale der

sozialen Gruppenarbeit wie Subjektbildung, Individualisierung oder auch das Lernen in Gruppen je nach Kontext auch selbst als Ziel der sozialen Gruppenarbeit angesehen werden. Ziele der Sozialen Gruppenarbeit sind ebenfalls Ausbildung von Selbstbestimmung, Mitverantwortung, Demokratiebewusstsein, lernen eines sozialen Miteinanders sowie soziales Engagement durch gemeinsame Erfahrungen. Die Jugendlichen können lernen, dass sie fähig sind, Gruppenprozesse aktiv mitzugestalten und in einer Gruppe gebraucht werden, damit diese funktioniert (vgl. Maierhof 2021:1167ff).

2.2.1.1 Soziale Gruppenarbeit als Methode der Sozialen Arbeit

Die Geschichte der sozialen Gruppenarbeit reicht bis ins 19. Jahrhundert zurück. Von den privat organisierten Jugendbewegungen über die Erziehung zum Subjekt durch positive Gruppenerfahrungen in der Reformpädagogik hin zur „*social group work*“ in den USA (vgl. Behnisch et al. 2013:49-56). In Chicago wurde 1889 von Jane Addams und Ellen Gates Star das Hull House in Anlehnung an den britischen Vorreiter Toynbee-Hall gegründet. Das ist ein durch die Settlementbewegung entstandenes Nachbarschaftshaus, welches aufgrund der Flüchtlingsströme und der immer größer werdenden Armut der Bevölkerung errichtet wurde. In Nachbarschaftshäusern ließen sich neben den Bewohner*innen auch Sozialarbeiter*innen nieder mit dem Ziel, die Menschen zu empowern, Bildungsprogramme anzubieten und die Bevölkerung zu aktivieren (vgl. ebd.). Auch in Wien entstand um 1900 durch die Vertreterin des „*Allgemeinen Österreichischen Frauenvereins*“, Marie Lang, das Ottakringer Settlement (vgl. Bitter / Sulzer 2012:41). 1923 gab es den ersten Lehrgang zu Gruppenarbeit in Ohio und um 1930 begann in den USA die erste systematische Erforschung von Kleingruppen. 1935 wurde auf der „*National Conference of Social Work*“ das erste Mal über „*social group work*“ berichtet, was einen Impuls für weitere Diskurse gab (vgl. Behnisch et al. 2013:49-56).

Durch den Nationalsozialismus wurde der Gruppenbegriff neu geprägt, indem Individuen marginalisiert und die Gemeinschaft im Sinne der Zugehörigkeit zur Volksgemeinschaft im Mittelpunkt stand. Den Menschen wurde ihre Subjektivität abgesprochen und Gruppen wurden durch Konformitätsdruck missbraucht (vgl. ebd.).

Ab 1947 fand ein Methodentransfer von den USA nach Deutschland statt, in dem durch Expert*innen der Diskurs über soziale Gruppenarbeit und deren Entwicklung weiter angeregt wurde. Darüber hinaus wurden auch Austauschprogramme angeboten, bei denen Pädagog*innen, Erzieher*innen, Studierende oder in der Öffentlichkeit tätige Menschen eine mehrmonatige Ausbildung in den USA machen konnten. Diese Austauschprogramme hatten für die Teilnehmenden eine große Bedeutung und galten als Qualitätsmerkmal ihrer Ausbildung, denn schon 1950 wurde in der sozialen Gruppenarbeit großes Potenzial der Selbstentfaltung, Demokratielehre und der Zusammenarbeit gesehen (vgl. ebd.). Zwischen 1960 und 1970 wurde die soziale Gruppenarbeit zur Methode der Sozialarbeit erklärt und verlor bereits ab 1970 wieder an Bedeutung. Damit einhergehend dominierten in den Ausbildungsstätten vor allem die Lehre der Einzelfallhilfe und Gemeinwesenarbeit im Gegensatz zur sozialen Gruppenarbeit (vgl. Maierhof 2014:45).

In Österreich fanden ebenfalls 1960 erste Versuche einer Professionalisierung sozialer Gruppenarbeit statt, indem statt unsystematischen Mitarbeiter*innenschulungen oder Erzieher*innenkursen 1960 die erste Bildungsanstalt für Erzieher*innen und 1993 Bildungsanstalten für Sozialpädagogik eingerichtet wurden. Der „*Österreichische Arbeitskreis*

für *Gruppentherapie und Gruppendynamik*“ (ÖAGG) hat großen Einfluss auf die Professionalisierung der Gruppenarbeit in Österreich (vgl. Bitter / Sulzer 2012:93).

Seit 1991 findet eine Neu-Thematisierung von sozialer Gruppenarbeit statt. Durch diese Neu-Thematisierung gewinnt die soziale Gruppenarbeit langsam wieder an Sichtbarkeit und die Relevanz zur Weiterentwicklung scheint deutlich zu werden (vgl. Behnisch et al. 2013:26ff).

Soziale Gruppenarbeit ist eine Methode der Sozialen Arbeit, welche sich an der direkten Intervention mit dem gesellschaftlichen Alltag und dem Handeln mit der Gruppe orientiert. Dies erfordert sowohl Kenntnisse über den gesellschaftlichen Zusammenhang der Gruppe als auch über die einzelnen Gruppenmitglieder. Um professionell agieren zu können braucht es handlungsbezogene Methoden, die wissenschaftlich fundiert sind und spezifisch eingesetzt werden können (vgl. Schmidt-Grunert 2009:53).

Das Streben nach sozialer Zugehörigkeit und Teilhabe in Gemeinschaften zur Förderung der Beziehungen und Entwicklung ist ein weiteres Merkmal für die Relevanz sozialer Gruppenarbeit. Gerade deshalb ist soziale Gruppenarbeit auch vor allem in der Jugendphase, von großer Wichtigkeit. Denn hier kommt ebenfalls der Ausbildung von Subjektwerdung, Individualisierung und Sozialisationsinstanz eine wichtige Rolle zu (vgl. Maierhof 2021:1167ff). Deshalb ist soziale Gruppenarbeit besonders in der Jugendberufshilfe von Bedeutung.

Von sozialer Gruppenarbeit wird gesprochen, wenn der individuellen, der interaktionellen, der kontextuellen und der inhaltlichen Dimension die gleiche Bedeutung bei einem Gruppenprozess zukommt. Das unterscheidet sie beispielsweise von Selbsterfahrungsgruppen oder von Gruppenberatung. Die interaktionelle Dimension beschreibt die wechselseitigen Einflüsse, die die Gruppe und die Individuen in der Gruppe aufeinander haben. Diese Reziprozität lässt sowohl eine Entwicklung des Einzelnen als auch der gesamten Gruppe zu (vgl. Behnisch et al. 2013:17ff). *„Insofern ist die Gruppe ebenso Medium in der Erziehung des Einzelnen, wie der Einzelne mit seinen Beiträgen Medium der interaktionellen Dynamik in der Gruppe ist.“* (ebd.:18) Treten Gruppenmitglieder miteinander in Interaktion, tun sie das mit Bezugnahme auf die inhaltliche Dimension. Darunter kann das bestimmte Ziel oder die Aufgabe einer Gruppe verstanden werden. Bei der individuellen Dimension geht es um den individuellen Entwicklungsprozess, zu dem die einzelnen Beziehungen innerhalb der Gruppe wesentlich beitragen. Für die Gruppenleitung ist es wichtig sich der eigenen Wirksamkeit auf dieser Ebene bewusst zu sein. Unter der kontextuellen Dimension sind die umgebenden Faktoren zu verstehen, die jedes Gruppenmitglied erfährt (vgl. ebd.:17ff). Behnisch et al. (ebd.:20) erklärt das folgendermaßen: *„Gesellschaftliche Einflüsse, kulturelle Anforderungen, die Lebenswelt der Beteiligten, institutionelle Bedingungen und der Rahmen einer Maßnahme – all das sind Kontextfaktoren, die auf Einzelne [...] aber auch auf (z.B. vorgegebene) Inhalte sozialer Gruppenarbeit Einfluss nehmen.“*

2.2.1.2 Die Verantwortung und Aufgaben der Gruppenleiter*innen

In der Arbeit mit Gruppen ist Flexibilität und eine kontinuierliche Selbstreflexion seitens der Gruppenleitung gefordert, um die Gruppe bestmöglich zu begleiten (vgl. Maierhof 2021:1167ff). Maierhof (vgl. ebd.) schreibt, dass die Soziale Gruppenarbeit für Kinder und Jugendliche eine sowohl bildende und sozialisierende als auch eine erzieherische Funktion innehat. Vor allem vor dem Hintergrund der Jugendberufshilfe, weist die Soziale

Gruppenarbeit demnach auch eine unterstützende Funktion im gesamten Lebenslauf auf. Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene können sich durch zwischenmenschliche Kontakte in der Gruppe entwickeln, wachsen, reifen und sich bilden.

Die Aufgaben der Gruppenleitung von sozialer Gruppenarbeit mit Kindern und Jugendlichen bestehen darin, zuerst der Zielgruppe einen Raum zu bieten, in dem die Gruppe entstehen, sich finden oder sensibilisiert werden kann (vgl. ebd.). Denn *„soziale Gruppen in der Kinder- und Jugendhilfe entstehen nicht zufällig. Sie sind Bestandteil sozialpolitisch und pädagogisch beabsichtigter Veränderungswünsche im Spannungsfeld aus Unterstützung und Kontrolle.“* (Behnisch et al. 2013:207) Aus den beschriebenen Gründen sind diese Gruppen im Gegensatz zu beispielsweise privaten Gruppen viel enger an bestimmte Rahmenbedingungen geknüpft (vgl. ebd.). Die Angebote der Fachkräfte bedürfen einer detaillierten Planung, in welchem sowohl Interessen und Ziele definiert als auch Anliegen und Ideen der Kinder und Jugendlichen aufgegriffen werden (vgl. Maierhof 2021:1167ff). Aufgabe der Gruppenleitung ist es, die Gruppe zu moderieren und in Gruppenprozesse steuernd einzugreifen. Die soziale Gruppenarbeit handelt dabei immer im Rahmen ihrer institutionellen, personellen, räumlichen und konzeptionellen Möglichkeiten. Eine weitere Wichtigkeit sind die Finanzierung sowie Kooperationspartner*innen, Auftrag und Träger*innen. Der Kontext, in dem die Gruppe angeboten wird oder entsteht ist essenziell für die Planung und Durchführung eines Gruppensettings (vgl. ebd.). Eine ebenfalls große Rolle stellt das gesellschaftliche Umfeld dar, worunter der Einfluss ökonomischer, kultureller und gesellschaftlicher Denkweisen, Werte und Normen auf die Gruppe verstanden wird (vgl. Behnisch et al. 2013:208). Weitere institutionelle Einflussfaktoren für die Arbeit mit Gruppen sind eine mögliche Vorgeschichte der Gruppe, wenn sich diese schon aus einem anderen Kontext kennt, die Gruppengröße und die Auswahl der Mitglieder, der Grad der Gruppenverpflichtung sowie mögliche Wechsel der Gruppenzusammensetzung. Darüber hinaus beeinflussen Orte und Räume, an dem das Gruppensetting stattfindet, die Gruppe sowie zeitliche Ressourcen und die bereits genannte Finanzierung als auch der Zugang der Gruppenleitung. Die eben beschriebenen institutionellen und strukturellen Aspekte von sozialer Gruppenarbeit beeinflussen jedoch nicht allein die Arbeit mit Gruppen. Jede Gruppe entwickelt eigene Ziele, Dynamiken und Widerstände, was ein Spannungsfeld zwischen den funktionalen Aufträgen bzw. Rahmungen und den kommunikativen Prozessen einer Gruppe darstellt. Kinder und Jugendliche bringen ihre lebensweltlichen Erfahrungen, Interessen und Bedürfnisse in die Gruppe mit, welche für die Zielplanung von besonderer Wichtigkeit sind. Die Gruppenleiter*innen definieren unter Berücksichtigung der Bedürfnisse und Interessen der Adressat*innen und jener der Auftraggeber*innen und des Kontextes die Ziele einer Gruppe entweder selbst, oder formulieren sie mit den Kindern und Jugendlichen zusammen (vgl. ebd.).

Zu den Aufgaben der Gruppenleitung gehört es ebenso, die Gruppe und die darin stattfindenden Prozesse zu erkennen, zu beobachten und zu reflektieren und im Sinne eines dynamischen Balancierens zu steuern sowie Gruppenphasen und Gruppenkonstellationen zu berücksichtigen und zu gestalten (vgl. ebd.:218). Nach der Entstehung der Gruppe gilt es, von der Gruppenleitung die Gruppenprozesse bewusst wahrzunehmen, zu beobachten und zu reflektieren (vgl. Maierhof 2021:1167ff). Durch die kontinuierliche Reflexion können Geschehnisse in der Gruppe, die von der subjektiven und selektiven Wahrnehmung, Interpretation, Vorwissen oder Sympathie-Antipathie-Effekten geprägt sind, professionell zu reflektieren und analysieren. Damit diese Komplexität an Gruppenprozessen reduziert und

verstanden werden kann, sind Modelle entstanden, mit deren Hilfe die Spezifika von Gruppen herausgefunden werden können (vgl. ebd.). Sie dienen als Strukturierungshilfen, mit denen Gruppenprozesse und Dynamiken eingeordnet und angemessen interveniert werden können (vgl. Behnisch et al. 2013:224). Eine genaue Beschreibung dieser Modelle würde an dieser Stelle zu umfangreich ausfallen. Der Gruppenprozess wird am Ende gemeinsam mit den Gruppenmitgliedern evaluiert und die Mitglieder werden von der Gruppenleitung in dieser Phase begleitet (vgl. Maierhof 2021:1167ff). Dabei ist es besonders wichtig, den Kindern und Jugendlichen die Verwertbarkeit des Gelernten hervorzuheben, aufrecht zu halten und die Gruppenmitglieder bei der Auflösung der Gruppe zu unterstützen (vgl. Behnisch et al. 2013:234ff). Hier werden positive und negative Gruppenerfahrungen und -prozesse reflektiert, ausgewertet und zu möglichen Transferideen ausgearbeitet. Es ist wichtig den Gefühlen der Adressat*innen den notwendigen Raum zu geben. Das Ende eines Gruppenprozesses ist ebenfalls gekennzeichnet durch die Abnahme des Zusammengehörigkeitsgefühls, dem Rückzug der einzelnen Gruppenmitgliedern und der dezidierten Neuorientierung nach außen hin (vgl. ebd.).

Weiteres lassen sich Gruppenprozesse durch folgende methodische Elemente steuern: Thema, Struktur und Intervention (vgl. ebd.). *„Der Gruppenprozess wird dann gestaltet durch die Themen, die bearbeitet werden, die Strukturen, die die Leitung setzt, etwa die Sozialform (Kleingruppe, Plenum usw.) oder die Techniken (Rollenspiele usw.) sowie das situative Eingreifen durch Interventionen.“* (Behnisch et al. 2013:221) Es gilt diese methodischen Elemente und die Spannungen, die sich daraus ergeben können, durch konzeptionelles Handeln auszubalancieren (vgl. ebd.)

Deshalb hat Hiltrud von Spiegel (vgl. 2021:84-86) Kompetenzebenen methodischen Handelns ausgearbeitet, die in den Dimensionen *„Wissen, Können und Haltung“* beschrieben werden. Darüber hinaus erfordert das Leiten von Gruppen Querschnittskompetenzen wie beispielsweise Genderkompetenz oder interkulturelle Kompetenzen. Die Dimension *„Wissen“* beschäftigt sich mit der Auseinandersetzung wissenschaftlichen Erkenntnissen, um methodisches Handeln möglich zu machen (vgl. ebd.). Bei der sozialen Gruppenarbeit sind dies unter anderem Konzepte und Theorien, wie die oben erwähnten Modelle zur Strukturierung von Gruppenprozessen. Außerdem spielt hier das Wissen über die Bedeutung von Peergruppen, den Sozialisationsprozess von Kindern und Jugendlichen und die damit verbundenen Spannungsfelder eine besonders bedeutende Rolle (vgl. Maierhof 2014:44).

Bei der Ebene *„Können“* handelt es sich um diverse Methoden, Techniken oder Interventionsformen, welche spezifisch und je nach Bedarf angewendet werden (vgl. Maierhof 2021:1167ff). Es geht demnach um die Fähigkeit das theoretische Wissen in der Praxis umzusetzen, um Gruppenprozesse zu gestalten und innerhalb der vier Spannungsfelder zu intervenieren (vgl. Maierhof 2014:44).

Die Kompetenzebene *„Haltung“* behandelt die grundlegende Einstellung und die damit verbundene innere Bereitschaft hinsichtlich des pädagogischen und sozialarbeiterischen Tuns, was die professionelle Haltung darstellt. Es bedarf einer Reflexion der eigenen Werte, der individuellen Berufswahlmotive und des persönlichen Leitungsstils. Die drei Kompetenzebenen gilt es bei der Planung und Durchführung sozialer Gruppenarbeit mit Kindern und Jugendlichen zu beachten und es bedarf ebenfalls einer ständigen fachlichen Weiterbildung, um die dafür notwendige Professionalität zu garantieren (vgl. ebd.).

3 Forschungsprozess

3.1.1 Partizipative Forschung

Partizipative Forschung wird für die Forschungsarbeiten unterschiedlichster Disziplinen immer interessanter. Insbesondere ist dies in der Sozialen Arbeit beobachtbar, denn hier gilt die Partizipation betroffener Personen (-gruppen) als grundlegendes Handlungsprinzip. Durch die partizipative Forschung ist es möglich, jene Personen, die von bestimmten (gesellschaftlichen) Problemlagen betroffen sind, emanzipatorisch und empowernd in die Forschung miteinzubeziehen. So kann die Forschung mit der Praxis verbunden werden mit dem Ziel verändernd auf gesellschaftliche Zusammenhänge einzuwirken. So dienen die Ergebnisse der partizipativen Forschung nicht nur der Sozialen Arbeit, sondern vor allem auch den Adressat*innen, indem sie lebenswelt- und praxisbasiert sind (vgl. ebd. Anastasiadis / Wrentschur 2019:9ff.).

Ziele der partizipativen Forschung sind nicht nur die Partizipation und Handlungsfähigkeit betroffener Personen am Forschungsprozess, sondern auch die Demokratisierung bestimmter Thematiken. So können gesellschaftliche Diskurse angeregt und Veränderungen initiiert werden. Die partizipative Forschung objektifiziert die teilnehmenden Menschen nicht, sondern definiert sie als Subjekte, deren Interessen und Wissen berücksichtigt werden. Dadurch können soziale Realitäten verstanden und ebenso verändert werden (vgl. ebd.).

3.1.2 Photovoice-Forschung

Bei der Photovoice – Methode handelt es sich um eine partizipative Forschungsmethode. Das bedeutet die Zielgruppe selbst arbeitet an der Datenerhebung und Auswertung mit, indem sie Material wie Videos oder Fotos generiert und anschließend gemeinsam diskutiert und ausgewertet werden. Das besondere Merkmal dieser Erhebungsmethode liegt an der aktiven Miteinbeziehung und Mitgestaltung der jungen Erwachsenen am Forschungsprozess. Durch die Methode Photovoice kann es den Jugendlichen gelingen, ihre Anliegen herauszuarbeiten, welche anschließend Entscheidungsträger*innen präsentiert und bestenfalls Veränderungen initiiert werden können. Somit bietet diese Methode den Jugendlichen ein Sprachrohr für ihre Bedürfnisse, Ideen und Perspektiven (vgl. Layh et al. 2020:234-235).

Besonders wichtig bei der Anwendung dieser Methode ist die Schulung der Co-Forschenden Jugendlichen. Einerseits über den Forschungsprozess an sich und andererseits über die Erstellung von Fotos oder Videos und über die damit verbundenen ethischen und rechtlichen Aspekte. So soll verhindert werden, dass beispielsweise Bilder von Personen gemacht werden, die nicht eingewilligt haben. Ebenso sollen im Rahmen der Forschung keine unethischen Bilder oder Videos entstehen (vgl. ebd.:239-240).

Eine weitere Besonderheit dieser Erhebungsmethode ist die enge Zusammenarbeit des Forschungsteams mit dem Co-Forschungsteam, welches aus der Zielgruppe besteht. In dieser konkreten Forschung sind es die jungen Erwachsenen eines Qualifizierungsprojektes. Um eine gute Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Forschenden und Co-Forschenden zu garantieren, sind eine dafür notwendige Transparenz und Kommunikation im gesamten

Forschungsprozess wesentlich. Ziele der Forschung und Interessensgebiete werden gemeinsam ausgehandelt und verfolgt. Ebenso wird in der Gruppe entschieden, was im Anschluss konkret mit den Ergebnissen passieren soll (vgl. ebd.:236-237). Der detaillierte Forschungsprozess dieser Bachelorarbeit wird im Kapitel 3 beschrieben.

3.2 Interessensbeschreibung und sozialarbeiterische Relevanz

Ich habe diese Forschungsthematik gewählt, weil die soziale Gruppenarbeit mein Interesse geweckt hat und sie wahrscheinlich auch für meine zukünftige Berufswahl relevant sein wird. Mich fasziniert, wie durch die soziale Gruppenarbeit ein gemeinsamer Lernraum geschaffen wird, von dem alle Gruppenmitglieder profitieren können. Eine Gruppe selbst kann als Sozialisations- und Übungsraum für Kinder und Jugendliche angesehen werden, denn *„die Gruppe – so viel steht fest – gewinnt zunehmend an Bedeutung, und dies macht die Notwendigkeit einer qualifizierten Leitung von SGA evident.“* (Maierhof 2021:1167ff). „SGA“ wird als Abkürzung von sozialer Gruppenarbeit verwendet. Um aber diese qualifizierte Leitung, von der Maierhof spricht, auszubilden, braucht es ein empirisch nachweisbares Methodenwissen, welchem sich diese Forschung widmet. Maierhof (vgl. 2014:41) schreibt außerdem davon, dass die Bedeutung der sozialen Gruppenarbeit für die Praxis in den letzten Jahren zwar zugenommen hat, aber dennoch nicht ausreichend gelehrt wird. So kommt es, dass soziale Gruppenarbeit in Deutschland bis in die 1970er Jahre in der Ausbildung mehr repräsentiert wurde als heute. Maierhof (vgl. ebd.) plädiert wie auch Behnisch (vgl. 2014:20) für eine umfangreiche Ausbildung der Studierenden hinsichtlich Theorien, Techniken und dem Wissen über soziale Gruppenarbeit. Damit soll garantiert werden, dass Leiter*innen von Gruppen aufgrund fundierter Kenntnisse ihre Leitungsposition annehmen und mit der Komplexität und Intransparenz von Gruppenprozessen umgehen können (vgl. Maierhof 2014:41).

Sozialarbeiterische Methoden sind in der sozialen Gruppenarbeit mit Jugendlichen mit SPF deshalb so essenziell, da die Soziale Arbeit so individueller, bedarfsgerechter und ressourcenorientierter mit dieser Zielgruppe agieren kann. Um diese jedoch zu erarbeiten, braucht es Forschung, welche die Jugendlichen mit SPF partizipativ einbindet, da so die Interessen und Bedürfnisse dieser im Mittelpunkt der Erforschung möglicher Methoden und Handlungsmöglichkeiten stehen.

3.2.1 Forschungslücke

Da die soziale Gruppenarbeit mit Kindern und Jugendlichen einen geringen fachlichen Stellenwert einnimmt, fehlt es an den konzeptuellen Orientierungen für Fachkräfte. Behnisch (vgl. 2014:38) spricht sich deshalb dafür aus, der Bedeutung und Aktualität von sozialer Gruppenarbeit mehr gesellschaftliche und professionelle Wichtigkeit zuzuschreiben. Die aktuelle sozialarbeiterische und gesellschaftstheoretische Relevanz der sozialen Gruppenarbeit wird kaum durch empirische Forschung und Theorieentwicklung weiterentwickelt. Daraus resultierend können negative Auswirkungen auf die systematische

Aus- und Fortbildung sozialer Gruppenarbeit abgeleitet werden. Aufgrund gesellschaftlicher Tendenzen und Professionsentwicklungen wurde sich, im Gegensatz zur Sozialen Gruppenarbeit, eher an der Gemeinwesenarbeit und der Einzelfallhilfe orientiert (vgl. ebd.). Laut Behnisch et al. (vgl. 2013:23) fällt auf, dass selbst in Handbüchern und Standardwerken der Kinder- und Jugendhilfe kaum Artikel über die soziale Gruppenarbeit vorhanden sind. Darüber hinaus wird die Methode der sozialen Gruppenarbeit mehr mit ihrer historischen Entwicklung in Verbindung gebracht und weniger mit ihrer relevanten Aktualität. *„Insbesondere in Handbüchern wird soziale Gruppenarbeit vornehmlich in historischem Rückblick verhandelt, wodurch zwar dem Klassiker-Status Genüge getan, die aktuelle Entwicklung jedoch oftmals nur angedeutet wird.“* (Behnisch et al. 2013:25) Diese Beiträge setzen sich mit der kritischen Entwicklung der 1960er und 1970er Jahre auseinander. Es fehlt zudem an Forschung und Konzeptentwicklung, die sich ausschließlich mit der Profession der Sozialarbeit beschäftigen und keine psychologischen Forschungsaspekte beinhalten. Dennoch findet, wie im vorherigen Kapitel beschrieben, seit vielen Jahren eine Neu-Thematisierung dieser Thematik statt und es wird immer mehr nach einer systematischen Beschäftigung mit sozialer Gruppenarbeit verlangt (vgl. ebd.:26ff).

Aufgrund dieser beschriebenen massiven Forschungslücke möchte ich mich der Methode der Sozialen Gruppenarbeit hinsichtlich der Workshopgestaltung für jungen Erwachsenen widmen. Soziale Gruppenarbeit braucht mehr empirische Forschung, um sich weiterentwickeln zu können und den professionellen Charakter nicht zu verlieren. Deshalb bedarf es einer systematischen Weiterentwicklung der sozialen Gruppenarbeit auf Basis reflektierter Konzepte und empirischer Analysen.

3.3 Forschungsfragen

Meine Hauptforschungsfrage soll sich mit der Gestaltung von Workshops beschäftigen und lautet daher wie folgt:

- Wie können Workshops gestaltet werden, um die Mitarbeit in der sozialen Gruppenarbeit mit Jugendlichen eines niederösterreichischen Qualifizierungsprojektes zu aktivieren?

Daraus ergeben sich folgende Subforschungsfragen:

- Welche Faktoren können Mitarbeit in Workshops mit Jugendlichen mit sonderpädagogischen Förderbedarf begünstigen oder hemmen?
- Welche Methoden zur Aktivierung können in der Workshopgestaltung für Jugendliche mit sonderpädagogischen Förderbedarf aus sozialarbeiterischer Sichtweise angewendet werden?

3.4 Forschungsmethoden

3.4.1 Erhebungsmethoden

Durch eine ausführliche Literaturrecherche soll einerseits der Stand der Forschung und andererseits die theoretische Basis der Bachelorarbeit beschrieben werden. Die Literaturrecherche fand sowohl in diversen Online-Bibliotheken, an der Bibliothek der Fachhochschule St. Pölten und an der Hauptbücherei Wien statt. Die Erhebung des Datenmaterials fand zu einem Großteil im Rahmen der Photovoice – Forschung statt. Diese wurde von der gesamten Forschungsgruppe aus Lehrenden und Studierenden und den Co-Forschenden eines niederösterreichischen Qualifizierungsprojektes in vier Workshops durchgeführt. Zusätzlich zu den Workshops gab es ein Treffen mit den Co-Forschenden, in dem das Projekt anfangs vorgestellt wurde und ein Treffen nach den Workshops zur Evaluation von diesen und des gesamten Forschungsprozesses. Beginnend mit der Projektvorstellung Anfang Oktober, die an der Fachhochschule St. Pölten stattfand, wurde die Photovoice-Forschung den Jugendlichen präsentiert und zur Mitarbeit eingeladen. Als Ort der Workshops wurde ein Jugendzentrum gewählt, an dem Workshop 1 bis Workshop 3 durchgeführt wurden. Für Workshop 4 wurde die Fachhochschule St. Pölten gewählt. Workshop 1 fand Mitte Oktober statt, dessen Ziele der Erfahrungsaustausch bezüglich Bedarfe und Herausforderungen der jungen Erwachsenen im Qualifizierungsprojekt und die detaillierte Erklärung der Forschungsmethode Photovoice waren. Dazu gehörte auch die Aufklärung über Datenschutz bei der Fotografie und wie Fotos gemacht werden können. Daraufhin wurden den Jugendlichen 12 Fragen gegeben, die Rund um die Hauptfrage „*Welche Erfahrungen erlebt ihr nach der Schule in einem Qualifizierungsprojekt [...]*“ angesiedelt sind. Zu jeder Frage sollte jeweils ein Foto oder Video gemacht werden, welche an die zugewiesenen Begleitpersonen weitergeleitet wurden. Ich selbst übernahm die Rolle der Begleitperson von zwei jungen Erwachsenen und war für Fragen hinsichtlich der Forschung und für das zeitgemäße Einholen der Fotos und Videos verantwortlich. Die Feldphase für die Fotografie war zwischen ersten und zweiten Workshop, in der nicht nur Fotos oder Videos zu den Fragen gemacht wurden, sondern auch 5 dieser Bilder bzw. Videos von den Jugendlichen favorisiert wurden. Beim Workshop 2 Mitte November wurden diese fünf Bilder oder Videos jeder Person in Gruppendiskussionen ausgewertet. Es entstanden drei Gruppen, zu denen sich die Jugendlichen selbst zuteilen und ihre Bilder vorstellen konnten. Abschließend fand eine Gruppendiskussion mit allen Co-Forschenden statt, in denen neben Befindlichkeiten hinsichtlich des Forschungsprozesses auch nach häufig vorgekommenen Themengebieten bei der Auswertung gefragt wurde. Darüber hinaus wurden erste Ideen gesammelt, was mit dem Datenmaterial im Anschluss der Forschung passieren und wem es präsentiert werden soll. Im dritten Workshop im Dezember wurden die von den Gruppendiskussionen ausgewerteten Themen den jungen Erwachsenen vorgestellt und an deren Priorisierung gearbeitet, sodass das Datenmaterial weiter verdichtet werden konnte. Anschließend wurden die in Workshop 2 gesammelten Ideen der Handlungsmöglichkeiten aufgegriffen und weitere Handlungsempfehlungen seitens der Jugendlichen eingeholt und entwickelt. Der letzte Workshop fand im Jänner statt. In diesem wurden die Ergebnisse der Photovoice-Forschung den Jugendlichen präsentiert und weiter an den Handlungsempfehlungen in Kleingruppen gearbeitet. Der Abschluss des Forschungsprozesses wurde in Form eines gemeinsamen

Mittagessens mit dem gesamten Forschungsteam an der Fachhochschule St. Pölten zelebriert. Beim Evaluationstreffen am Ort des Qualifizierungsprojektes der jungen Erwachsenen wurde der gesamte Forschungsprozess gemeinsam Revue passiert und um Feedback gebeten. Hier stand das subjektive Erleben des von ihnen absolvierten Forschungspraktikums im Vordergrund. Abschließend wurde diesen als Dankeschön ihrer Mitarbeit und als Erinnerung neben der Bestätigung des Forschungspraktikums eine Mappe mit ihren individuellen Bildern sowie Fotos, die im Laufe der Workshops entstanden sind, übergeben.

Um die Daten für die individuelle Forschung zu ergänzen, wird ein leitfadenbasiertes Interview mit einem*einer Professionist*in durchgeführt, welches Fragen über die Workshopgestaltung mit Jugendlichen mit SPF sowie nach Methoden zur Förderung der Mitarbeitsbereitschaft von Jugendlichen in selbigen beantworten soll (vgl. Flick 2020:113f.). Die Interviewpartnerin ist Sozialpädagogin und führt im Rahmen des Qualifizierungsprojektes soziale Gruppenarbeit mit jungen Erwachsenen mit SPF durch. Sie gestaltet Workshops im Kontext des Arbeitstrainings, was die Themen soziales Kompetenztraining, Lerntraining und Sportunterricht beinhaltet. Die Workshops finden fast täglich im Zeitraum von einem Jahr statt.

3.4.2 Auswertungsmethoden

Die in den Workshop stattgefundenen Gruppendiskussionen über die Bilder der Photovoice - Forschung wurden in Gruppen zu je drei bis vier Mitgliedern nach der Auswertungsmethode des Offenen Kodierens der Grounded Theory ausgewertet. Bei dieser Methode wird mit kleinteiligen Textpassagen gearbeitet, welche so detailliert analysiert werden können und in Kategorien gegliedert werden (vgl. Strauss / Corbin 1996:44-47). Diese Kategorien ergeben die Grundlage der gemeinsamen Forschung, welche für die weitere individuelle Forschung genutzt werden kann. In weiterer Folge wird für die individuelle Forschung mit dem Axialen Kodieren ausgewertet (vgl. ebd.:75). Hierbei werden Verbindungsgeflechte zwischen den Kategorien geschaffen, um deren Zusammenhang herauszufinden, wobei die einzelnen Kategorien immer wieder hinsichtlich verschiedener Aspekte beleuchtet werden. Das Axiale Kodieren setzt also die im Offenen Kodieren gebildeten Kategorien neu zusammen und stellt Verbindungen zwischen ihnen her (vgl. ebd.). Durch das Axiale Kodieren soll herausgefunden werden, welche Faktoren die Mitarbeit der jungen Erwachsenen in Workshops begünstigen oder hemmen können. Dadurch ergeben sich einige der Fragestellungen für den Evaluationstermin, in dem der Fokus auf den stattgefundenen Workshops und dem erlebten Forschungsprozess liegt. Das leitfadenbasierte Interview mit einem*einer Professionist*in soll die Frage nach weiteren möglichen Methoden bezüglich der Workshopgestaltung mit Jugendlichen beantworten.

4 Ergebnisdarstellung

4.1 Mitarbeitshemmende Faktoren in Workshops

Aus den Ergebnissen der Forschung geht hervor, dass sich ein schlechtes Arbeitsklima negativ auf die Mitarbeit in Workshops auswirkt. Dieses scheint vom Umgang mit den einzelnen Gruppenmitgliedern untereinander und auch vom Verhalten der Gruppenleitung gegenüber der Gruppe abhängig zu sein. Konfliktbehaftete Beziehungen unter den Workshopmitgliedern können die Atmosphäre im Workshop ebenfalls verschlechtern. Darüber hinaus legen die Interpretationen nahe, dass das soziale Umfeld der Teilnehmer*innen möglicherweise ebenfalls Einfluss auf deren Mitarbeitsbereitschaft und auf die Befindlichkeit der einzelnen jungen Erwachsenen im Workshop hat. So können beispielsweise ungeklärte Konflikte im Freundes- oder Bekanntenkreis zu weniger Freude am Workshop beitragen, da diese die Jugendlichen mit SPF noch emotional belasten. Dies kann durch das Expert*inneninterview bestätigt werden, indem hier angegeben wird, dass ungeklärte oder unausgesprochene Konflikte die Jugendlichen am Mitarbeiten hindert (vgl. T1 2023: Zeile 43ff). Die Forschungsergebnisse zeigen, dass die Jugendlichen des Qualifizierungsprojektes ein breit aufgestelltes Angebot hinsichtlich der Workshopgestaltung brauchen. Aus den Angaben der Jugendlichen geht hervor, dass sich ihre Bedürfnisse stark unterscheiden können. Manche von ihnen wünschen sich zum Beispiel eine ruhig gestaltete Atmosphäre, wohingegen andere eine laute Umgebung bevorzugen und angeben, sich mit Umgebungsgeräuschen besser bei den Arbeitsaufträgen konzentrieren zu können. Es gibt also hinsichtlich des Workshop-Setting und der Rahmenbedingungen unterschiedliche Bedarfe (vgl. T1 2022: Zeile 846-923). Kann auf diese Bedürfnisse nicht eingegangen werden, so kann dies ein hemmender Aspekt in Bezug auf die Motivation zur Mitarbeit sein. Fehlender Zusammenhalt oder Unterstützung der Gruppe und der Gruppenleiter*innen sowie ein nicht wertschätzender Umgang miteinander können sich ebenfalls negativ auf die Bereitschaft zur Mitarbeit auswirken (vgl. T2 2022: Zeile 1819-1835). Dies könnte beispielsweise die Unsicherheit von schüchternen Jugendlichen verstärken und ihnen das Gefühl geben, dass sie sich nicht auf die anderen Workshopmitglieder und die Workshopleitung verlassen können oder auf Verständnislosigkeit treffen.

Eine fehlende Selbstwirksamkeit der Jugendlichen mit SPF sowohl bei der Workshopgestaltung und -planung als auch bei der Durchführung kann scheinbar einen weiteren negativen Aspekt bezüglich der Mitarbeit darstellen. Denn vor allem beim Evaluationstermin wurde klar, dass den jungen Erwachsenen die Einbeziehung ihrer subjektiven Meinung wichtig ist (vgl. P1 2023:2). Bieten die Workshops keinen Platz zur Selbstverwirklichung, Förderung der Individualität oder bieten sie keine Möglichkeiten zur Partizipation, kann sich das auf die Gefühlslage der Jugendlichen und somit auch auf die Workshop-Atmosphäre auswirken. Weiters kann das Selbstvertrauen der Zielgruppe nur schwer gefördert werden, solange diesen keine Möglichkeit zur Selbstständigkeit und zu deren persönlichen Entwicklung geboten wird. Eine der Folgen einer mangelnden Selbstwirksamkeit kann sein, dass die Jugendlichen nicht mehr am Workshop teilnehmen möchten. Im freiwilligen

Kontext kann es außerdem passieren, dass sie sich nicht mehr an der Erreichung der Workshop-Ziele beteiligen.

Die im Rahmen der Forschung stattgefundenen Gruppendiskussionen zeigen, dass die jungen Erwachsenen Grenzerfahrungen in ihrem Alltag erleben (vgl. T2 2022: Zeile 3288-3291). Eine solche Grenzerfahrung kann beispielsweise eine zu laute oder unruhige Workshop-Atmosphäre bei einer lärmempfindlichen Person sein (vgl. ebd.: Zeile 3266ff). Das legt die Interpretation nahe, dass der Umgang mit solchen Grenzerfahrungen sowohl als hemmender als auch fördernder Faktor betreffend der Mitarbeitsbereitschaft von Jugendlichen mit SPF in der Workshopgestaltung gelten kann. Unmissverständlich scheint, dass von den Co-Forschenden begangene Fehler oder Überforderung zu Stress und Verzweiflung führen können. Aus den Ergebnissen geht hervor, dass auch Lärm als Grenzerfahrung empfunden werden kann. „*Wenn zu viel geredet wird, wenn Musik oder sonst irgendwas zu laut ist, hab' ich Probleme weiter zu machen*“ (T2 2022: Zeile 3274-3275), zeigen die Erfahrungen eines Jugendlichen. Diverse Ablenkungen und Störfaktoren, werden laut den Gruppendiskussionen ebenfalls als negative Erfahrungen wahrgenommen. Ein konkretes Beispiel stellt das Smartphone dar, denn „*das geht gar nicht*“ (P1 2023:3).

Konflikte werden von den Co-Forschenden ebenfalls in Grenzerfahrungen eingeordnet, was sich wiederum negativ auf die Gefühlslage auswirken und Schulerlebnisse aufwerfen kann. Eine weitere Grenzerfahrung für Jugendliche mit SPF ist der Vergleich mit anderen. Hier können möglicherweise die Gruppenmitglieder eines Workshops gemeint sein, mit denen sich die jungen Erwachsenen vergleichen. Dies kann aufgrund von Andersartigkeiten oder durch ein intrinsisches Gefühl, nicht gut genug zu sein, welches wiederum durch gesellschaftlichen Druck ausgelöst wird, kommen. Der Vergleich mit anderen Menschen kann anhand der Aussage einer Jugendlichen bekräftigt werden: „*Weil ich eben alles langsamer mache und die anderen alle schneller sind als ich.*“ (T1 2022: Zeile 1111-1112)

Ungerechtigkeit im Arbeitsalltag kann als weiterer hemmender Faktor bezüglich der Mitarbeitsbereitschaft in Workshops angesehen werden. Aspekte wie Unzufriedenheit unter den Gruppenmitgliedern oder fehlende Fairness und Transparenz einerseits, sowie Machtverhältnisse zwischen den Geschlechtern und heteronorme Denkweisen andererseits können den Unmut der Teilnehmer*innen verstärken. Dies zeigt sich besonders bei der gerechten Verteilung der Arbeitsaufgaben (vgl. T2 2022: Zeile 1919ff.).

Die Co-Forschenden des Qualifizierungsprojektes wünschen sich darüber hinaus Privatsphäre (T1 2022: Zeile 749ff.). Es lässt darauf schließen, wenn diese in Workshops nicht geboten werden kann, dass die Motivation im Workshop sinkt.

Die Forschungsergebnisse zeigen, dass eine von der Workshopleitung und den Teilnehmer*innen fehlende Anerkennung und gegenseitige Wertschätzung als weitere hemmende Faktoren angesehen werden (vgl. ebd.: Zeile 428-448). Ein unfreundlicher Umgangston wird ebenfalls als störend wahrgenommen, denn „*es hilft keinen, der herumtut*“. (ebd.: Zeile 305-306) Die Jugendlichen wünschen sich Unterstützung bei Aufgaben, die ihnen schwerfallen. Sie möchten zwar Verantwortung übernehmen, damit aber nicht allein gelassen werden. Eine weitere Anforderung an die Leiter*innen der Workshops ist es, die jungen Erwachsenen nicht zu bemitleiden oder paternalistisch zu handeln, sondern bedarfsorientierte Unterstützung anzubieten. Sollten diese Ansprüche nicht abgedeckt sein, liegt die Interpretation nahe, dass dies negative Folgen auf die Mitarbeitsbereitschaft im Workshop hat und damit auch die Mitarbeit beeinträchtigt werden kann.

Durch die Gruppendiskussionen wird klar, dass fehlende Aufmerksamkeit der Teilnehmenden oder Verzögerungen bzw. Ablenkung vom Thema ein unproduktives Arbeitsklima veranlassen können. Unsicherheiten in der Gruppe oder gegenseitige Unterbrechung des Redeflusses der Jugendlichen werden ebenfalls als hemmende Faktoren betreffend der Workshopgestaltung eingeordnet. Dies zeigt ein Beispiel aus einer der Gruppendiskussionen, in der eine Jugendliche davon erzählt, dass es bei herausfordernden Aufgaben keine Unterbrechung oder Ablenkung geben soll, da dies sonst eine frustrierende Wirkung für sie hat. In diesem Zuge wird auch die Wichtigkeit einer angenehmen Atmosphäre im Workshop erwähnt, welche die Konzentrationsfähigkeit nicht einschränken soll (vgl. T1 2022: Zeile 906ff.) Wie Leiter*innen von Workshops einen Umgang mit solchen Störfaktoren finden können, wird in den nächsten Kapiteln beschrieben.

In Hinblick auf die im Rahmen der Forschung durchgeführten Workshops konnten beim Evaluationstermin mitarbeitshemmende Faktoren festgestellt werden. Darunter fällt zum Beispiel die Schwierigkeit zu den gestellten Forschungsfragen Fotos zu machen und eine damit einhergehende Unsicherheit bezüglich der Umsetzung. Die Bilderauswahl der fünf favorisierten Bilder führte laut einigen jungen Erwachsenen ebenfalls zu Verwirrung, woraus sich schließen lässt, dass Kommunikationsbarrieren die Mitarbeit der Workshopteilnehmer*innen hemmen kann.

Auch die Gruppenleiter*innen selbst können zum Störfaktor werden, indem sie durch die eigenen Emotionen Unruhe in die Gruppe bringen (vgl. T1 2023: Zeile 274). Daraus lässt sich ableiten, dass Jugendliche mit SPF an der Mitarbeit gehindert sein könnten, wenn ihnen nicht klar ist, warum die Gruppenleitung beispielsweise auf eine bestimmte Weise reagiert, falls diese sensibel und empathisch sind.

4.2 Mitarbeitsfördernde Faktoren in Workshops

4.2.1 Sicherheitsgefühl

Die Ergebnisse der Forschung haben ergeben, dass Sicherheit für Jugendliche mit SPF einen wichtigen Aspekt darstellt. Die Zugehörigkeit zu einer Gruppe, sowie Gewohnheiten und Routinen vermitteln den Jugendlichen Sicherheit. Ebenso fühlen sich die meisten von ihnen bei einer Gruppenarbeit wohler als bei Einzelaufgaben (vgl. T1 2022: Zeile 1530ff.). Durch die Einteilung in (Klein-)Gruppen kann die Workshopleitung intervenierend in das Gruppengeschehen eingreifen. Das suggeriert, dass es einen Unterschied im Erleben der Aufgabenstellung machen kann, wenn sich die jungen Erwachsenen selbst in Kleingruppen einteilen, oder ob diese von der Workshopleitung zugeteilt werden. Diese Vermutung kann durch das Expert*inneninterview (vgl. T1 2023: Zeile 146ff.) bestätigt werden, denn hier wird es für sinnvoll erachtet, dass sich die jungen Erwachsenen selbst zu (Klein-)Gruppen einteilen können, insbesondere wenn es um private und persönliche Themen geht. Um der Zielgruppe Sicherheit und einen geschützten Rahmen zur Mitarbeit zu bieten, sollen sie sich deshalb selbst aussuchen können, welchen Teilnehmenden sie vertrauen, um mit diesen dann eine Gruppe zu bilden. Eine Voraussetzung dafür kann das passende Workshop-Angebot und die damit einhergehende Nachfrage an solchen darstellen, welche darüber entscheiden, ob überhaupt Gruppensettings im jeweiligen Workshop möglich sind. Eine selbstständige

Einteilung der Jugendlichen mit SPF ist vermutlich auch ohne eine flexible und offene Haltung der Workshop-Leiter*innen nicht möglich. Routinen oder Gewohnheiten könnten sich in Workshops als sicherheitsgebende Aspekte erweisen. Um diese zu implementieren könnten vor allem wiederkehrende Workshops wie Workshop-Reihen vorteilhaft sein. Hier könnten in der Planung des Workshops Routinen verankert werden wie beispielsweise Begrüßungs- und Verabschiedungsrituale. Diese können den Jugendlichen Sicherheit in Form von Routinen und Gewohnheiten bieten. Ebenso kann eine Vorschau zu den Themen und Aufgaben für den nächsten Workshop den Jugendlichen Sicherheit und Struktur bieten, indem sie wissen, was sie im nächsten Workshop erwarten.

Hinsichtlich der Gruppenkonstellationen bei Gruppenarbeiten kann gesagt werden, dass Einzelarbeiten wahrscheinlich eher sinngemäß angewendet werden können, wenn das Thema den jungen Erwachsenen schon bekannt ist und es eine Aufgabe darstellt, die sie bewältigen können. Denn aus den Diskussionen mit den Jugendlichen geht hervor, dass sie Arbeitsschritte nach oftmaligen Wiederholungen auch gerne allein durchführen möchten (vgl. T1 2022: Zeile 1530ff.). Das kann vermutlich wiederum die Selbstwirksamkeit fördern, indem sie darin bestärkt werden, Dinge allein zu schaffen.

4.2.2 Privatsphäre

Mit dem Sicherheitsaspekt einhergehend stellt der Schutz der Privatsphäre für die jungen Erwachsenen ebenfalls einen wichtigen Faktor bezüglich der Arbeit in Gruppen dar. Die jungen Erwachsenen wollen private Inhalte und Geheimnisse mit ihren Freund*innen teilen und brauchen dafür einen geschützten Rahmen (vgl. T1 2022: Zeile 736ff.). Aus ihren Erfahrungswerten geht hervor, dass die Privatsphäre nicht immer gewahrt wurde, *denn „es gibt auch viele Freunde, dem man nicht alles anvertrauen kann.“* (ebd.: Zeile 738) Diskretion scheint den Jugendlichen demnach wichtig zu sein. Das legt die Vermutung nahe, dass die Teilnehmer*innen lieber in den Workshops mitarbeiten, wenn diese einen geschützten Rahmen für ihre Bedürfnisse, Fragen sowie Inhalte, die sie in die Workshops mitbringen, bieten. Der vertrauliche Umgang mit persönlichen und privaten Inhalten könnte am Beginn des Workshops für alle verständlich erklärt werden, um einerseits Missverständnisse zu vermeiden und andererseits um den Teilnehmer*innen die Gewissheit zu geben, dass ein achtsamer Umgang mit der Privatsphäre und den Inhalten jedes*jeder Einzelnen gegeben ist. So könnten sich die Jugendlichen in der Gruppe wohler fühlen und arbeiten möglicherweise mehr mit, wenn sie wissen, dass keine im Workshop besprochenen Inhalte nach außen getragen werden. Die Professionist*in erzählt im Interview, dass es deshalb so wichtig ist den jungen Erwachsenen einen geschützten Rahmen zu bieten, da viele von ihnen in ihrer Vergangenheit aufgrund ihrer Beeinträchtigung negative Erfahrungen im zwischenmenschlichen Umgang machen mussten. Einige der Teilnehmer*innen des Qualifizierungsprojektes erfahren das erste Mal eine Freundschaft zu anderen, die von Akzeptanz und Wertschätzung geprägt ist. Demzufolge können sie sich auch besser öffnen, weiterentwickeln und mitarbeiten (vgl. T1 2023: Zeile 123ff.). Konkrete Handlungsmöglichkeiten dazu werden im Kapitel 4.3.11 beschrieben.

4.2.3 Erarbeitung von Zielen

Aus den Ergebnissen kann festgestellt werden, dass die persönliche Zukunft und die damit einhergehende Erreichung der individuell gesteckten Ziele wichtig im Leben der Jugendlichen eines Qualifizierungsprojektes ist. Wird diese These auf die Workshopgestaltung umgelegt, so geht aus den Interpretationen hervor, dass die Definition von Workshop-Zielen einen hohen Stellenwert bei der Planung von Workshops mit jungen Erwachsenen mit SPF hat. Die langfristig zu erreichenden Ziele können mit Zwischen- oder Teilzielen untermauert werden, um auch Teilerfolge der Workshop-Gruppe zelebrieren zu können und somit die Motivation in der weiteren Zusammenarbeit zu stärken (vgl. TI 2023: Zeile 220-222). Dies kann nicht nur die Bereitschaft zur Mitarbeit fördern, sondern bietet auch eine Reflexionsmöglichkeit des vorangegangenen Arbeitsprozesses der gesamten Gruppe. Ziele können, wenn möglich, auch partizipatorisch mit den Jugendlichen gemeinsam erarbeitet werden, um durch das Mitspracherecht ihr Empowerment zu fördern. Denn laut Maierhof (vgl. 2021:1170) sollen die Anliegen und Interessen der Gruppenmitglieder in die Zielsetzung miteinfließen und deren Umsetzung ermöglicht werden. Durch diese Mitbestimmung können sich die Jugendlichen mit SPF verantwortlich in ihrer Rolle als Gruppenmitglieder eines Workshops fühlen und freuen sich auch über das Erreichen von Teil- oder Tageszielen zum Beispiel bei einer Workshop-Reihe. Ein weiterer Vorteil bei der Zielbestimmung ist jener, dass die Jugendlichen schon im Vorhinein wissen, was sie für diesen oder die nächsten Workshops erwarten wird, was wiederum ein Sicherheitsgefühl vermitteln kann.

Bei der Definition von Zielen ist besonders wichtig, dass die Ziele den Fähigkeiten der Gruppe entsprechen und sie auch von den Jugendlichen erreicht werden können (vgl. T1 2022: Zeile 510ff.). Daraus kann abgeleitet werden, dass realistische Ziele möglicherweise Enttäuschungen in der Gruppe vermeiden können. Es kann jedoch jederzeit passieren, dass auch realistisch gesteckte Ziele von der Gruppe nicht erreicht werden. Hier kann als wichtig erachtet werden den Arbeitsprozess dahingehend zu reflektieren, warum die Ziele möglicherweise nicht erreicht werden konnten. Diese Reflexion kann von der Gruppenleitung im Einzel- oder von der gesamten Gruppe im Gruppensetting durchgeführt werden. Die Reflexion der Workshop-Leitung ist essenziell für die Professionalität des Gruppenprozesses. Dies belegt Maierhof (2021:1170), indem sie schreibt, dass *„ein hohes Maß an Flexibilität und die kontinuierliche Selbstreflexion [...] dafür zentrale Voraussetzungen [sind].“* Hier könnte überlegt werden, ob Ziele möglicherweise aufgrund der Wahl der Methoden, an deren Umsetzung, an der Gruppenkonstellation oder vielen weiteren Einflussfaktoren nicht erreicht werden konnten, wie in Kapitel 2.2.1.2 beschrieben wird.

Laut dem Expert*inneninterview (vgl. TI 2023: Zeile 153ff.) können Ziele dazu beitragen, dass die Teilnehmenden gemeinsam an der Erreichung dieser Ziele beitragen. Das könnte die Teamfähigkeit fördern und zu einer effizienten Arbeitsweise beitragen. Dabei sei nicht immer wichtig, dass Ziele auch als diese definiert sind, wie die Workshopleiterin erzählt: *„Ich sag Ziel dazu aber sie müssen einfach irgendwas schaffen gemeinsam und a gutes Gefühl nachher haben des hauma jetzt guad hinkriegt.“* (ebd.: Zeile 173-174) Dies legt die Vermutung nahe, dass es bei der Zusammenarbeit und bei der Erreichung von Zielen vorrangig scheinbar sowohl um das Gemeinschaftsgefühl in der Gruppe geht als auch um die Schulung der Teamfähigkeit jedes einzelnen Mitglieds geht. Durch das gemeinsame Interagieren können ebenso Kommunikationsfähigkeiten sowie die Kompromissbereitschaft geschult werden. Aus

Fehlern oder nicht erreichten Zielen kann gemeinsam darüber reflektiert werden, wie es zukünftig anders gemacht werden könnte.

4.2.4 Sinn und Bedeutung der Aufgaben erkennen

Die jungen Erwachsenen möchten ihren Alltag mit für sie sinnvollen Tätigkeiten nutzen. Neben der sinnvollen Beschäftigung wünschen sie sich eine Routine, die nicht langweilt (vgl. T2 2022: Zeile 2274-2276). Daraus lässt sich ableiten, dass die Mitarbeit im Workshop sinkt, wenn den Jugendlichen nicht klar ist, warum sie bestimmte Tätigkeiten tun sollen. Um dem entgegenzuwirken, geht aus dem Interview (vgl. T1 2023: Zeile 244ff.) hervor, dass Workshopleiter*innen die Wichtigkeit der Aufgaben genau erklären sollen. Das beinhaltet eine Aufklärung darüber, warum es relevant ist, eine bestimmte Aufgabe zu erledigen und was die möglichen Konsequenzen sowohl bei Erledigung als auch bei Verweigerung einer Aufgabe sind. Die Betonung, dass die Teilnehmenden nun selbst Verantwortung für ihr Leben tragen und der Aspekt, dass deren Eltern ihnen keine Entscheidungen oder Aufgaben abnehmen können, trägt zum besseren Verständnis von Aufgaben bei und hilft, den Sinn dahinter zu erkennen. Daraus lässt sich ableiten, dass junge Erwachsene mit SPF nicht nur angeordnete Aufträge bearbeiten, sondern auch deren Relevanz und die Auswirkungen auf ihr Leben verstehen sollen. Im konkreten Beispiel bei Workshops im Arbeitskontext wird geklärt, warum eine Erwerbstätigkeit für die Jugendlichen mit SPF wichtig ist und dass dieser ihnen nicht nur hilft, eine Routine zu finden, sondern auch essenziell für die Finanzierung ihres Lebens ist. Damit einhergehend sollen die Teilnehmer*innen wissen, was die Anforderungen ihrer zukünftigen Arbeitgeber*innen sind, um zu verstehen, dass die Aufgaben in den Workshops für ihre Zukunft relevant sind (vgl. ebd.: Zeile 225-227). Es scheint außerdem wichtig abhängig vom Kontext nach der Klärung der Sinnhaftigkeit diverser Aufgaben den jungen Erwachsenen mit SPF eine Entscheidungsmöglichkeit zu bieten. Das kann möglicherweise zur Meinungsbildung und zum Empowerment von jungen Menschen beitragen, indem sie merken, dass sie selbst tätig werden können und in ihren Entscheidungen nicht eingeschränkt sind.

4.2.5 Anerkennung und Unterstützung

Die Jugendlichen mit SPF erzählen in den Gruppeninterviews (vgl. T1 2022: Zeile 545ff.) davon, wie wichtig es für sie ist Unterstützung von den Betreuer*innen und von den anderen Gruppenmitgliedern zu bekommen, wenn sie eine Aufgabe nicht alleine bewältigen können. Sie sprechen sich dafür aus, dass ihnen Aufgaben gerne unter Berücksichtigung ihre Fähigkeiten zugeteilt werden und wünschen sich, Verantwortung zu übernehmen und bei Bedarf Unterstützung zu bekommen (vgl. ebd.). Die Ergebnisse legen die Interpretation nahe, dass die jungen Erwachsenen lieber am Workshop mitarbeiten, wenn die Aufgaben ihren Kenntnissen und Interessen entsprechen. Hier könnte es auch wichtig sein, den Teilnehmer*innen zu vermitteln, dass Fehler zu machen in Ordnung ist und es durch die Vermeidung jeglicher Fehler auch zu keiner Weiterentwicklung kommen kann. Durch einen geschützten Rahmen könnte die Möglichkeit geschaffen werden, in der Gruppe nach Hilfe zu bitten oder etwas zu fragen, was in weiterer Folge die Zusammenarbeit stärken und den Jugendlichen Sicherheit geben könnte. Eine gute Teamarbeit könnte dazu führen, dass

Aufgaben in der Gruppe effizienter erledigt werden, was wiederum die Mitarbeitsbereitschaft positiv beeinflussen könnte.

Durch Lob und Dankbarkeit der Gruppenleiter*innen kann die Mitarbeitsbereitschaft ebenfalls gesteigert werden (vgl. TI 2023: Zeile 341). Dies könnte den jungen Erwachsenen ebenso Sicherheit vermitteln und eine Vorfreude auf weitere Workshops könnte entstehen. Durch die wertschätzende und achtsame Unterstützung der Gruppenleiter*innen können Hilfestellungen geleistet werden, ohne den Jugendlichen das Gefühl zu vermitteln, dass sie etwas nicht können oder den gesellschaftlichen Anforderungen nicht entsprechen würden.

Ein weiterer wesentlicher Aspekt im Umgang miteinander ist der gegenseitige Respekt. Die Gruppenleitung begegnet den Teilnehmer*innen mit demselben Respekt, den sie*er vor den (gleichaltrigen) Arbeitskolleg*innen hat. Es scheint wichtig, vor allem für die Vorerfahrungen der jungen Erwachsenen mit SPF Respekt und Wertschätzung zu zeigen, sie als gleichwertige Gruppenmitglieder zu behandeln und ihre Stärke sowie Durchhaltungsvermögen zu achten (vgl. ebd.: Zeile 330-332). Diese Anerkennung kann aus Sicht der Autorin eine Aktivierung zur Mitarbeit bei den Teilnehmer*innen unterstützen. Wertschätzung und Respekt könnte im Umgang mit den Jugendlichen mit SPF deshalb wesentlich sein, weil sie in ihrer Lebenswelt oft mit Erniedrigung und Scham konfrontiert worden sind und ihnen nicht respektvoll begegnet wurde. Dies macht deutlich, dass die Haltung einer Professionist*in in der sozialen Gruppenarbeit eine wesentliche Rolle spielt. Mit der Leitung einer Gruppe geht auch Macht einher, die die Gruppenleitung innehat. Diese Haltung und Macht muss für eine professionelle Arbeit von den Gruppenleiter*innen stets reflektiert und ein achtsamer Umgang damit gefunden werden. Hiltrud von Spiegel (vgl. 2021: 90-92) schreibt, dass es hinsichtlich der professionellen Haltung um die Persönlichkeit der Professionist*innen geht. Diese kann sich laut ihr nicht durch Wissenserwerb angeeignet werden, jedoch kann die professionelle Haltung durch Supervision, begleiteten Seminaren oder kollegialen Beratungen entwickelt werden. *„Hinter jeder Handlung steht eine Haltung und umgekehrt drückt sich jede Haltung in bestimmten Handlungen aus.“* (ebd.: 91) Demzufolge ist eine noch so ausführliche Workshopplanung nicht sinngemäß, wenn die Gruppenleiter*innen den Teilnehmer*innen nicht mit der richtigen Haltung begegnen. Hiltrud von Spiegel (vgl. ebd.) schreibt darüber hinaus über die Wertschätzung und der *„universellen Gleichbehandlung“*, die den Adressat*innen zukommen soll.

Die Jugendlichen bekommen jedoch nicht ausschließlich Unterstützung von den Workshopleiter*innen, sondern auch von den anderen Teilnehmenden in Form von Arbeitsteilung (vgl. T1 2022: Zeile 542ff.). Das lässt darauf schließen, dass die jungen Erwachsenen auch im Workshop gerne in Gruppen arbeiten und somit eine Gruppenarbeit in der Workshopplanung berücksichtigt werden könnte.

4.2.6 Selbstwirksamkeit

Die Ergebnisse der Forschung machen deutlich, dass die Selbstwirksamkeit in der sozialen Gruppenarbeit mit jungen Erwachsenen mit SPF eine zentrale Rolle spielt. Die Jugendlichen berichten davon, dass sie in der Photovoice-Forschung neue Dinge kennengelernt haben und obwohl sie noch nie an einer Forschung teilgenommen haben, diese von ihnen gemeistert wurde (vgl. P1 2023:1). Solche positiven Erfahrungen könnten zur Steigerung des Selbstwertes und zur Förderung der Selbstverwirklichung sowie der Selbstständigkeit führen.

In der Forschung konnten die Co-Forschenden erfahren, dass neue Dinge nicht angstbehaftet sein müssen und dass es positiv sein kann, Neues auszuprobieren, auch wenn es dabei zu Fehlern kommen kann. Dies kann mit der Aussage einer Jugendlichen „*es war was Neues und ich habe es trotzdem geschafft*“ (P1 2023:1) verdeutlicht werden. Voraussetzung für das Ausprobieren von Neuem könnten sowohl ein geschützter Rahmen mit genügend Sicherheit für die Jugendlichen als auch eine Vertrauensbasis zwischen allen Teilnehmenden sein. In den Gruppendiskussionen (vgl. T2 2022: Zeile 790ff.) wird klar, dass es den jungen Erwachsenen mit SPF darum geht, selbst etwas zu schaffen, auch wenn sie dabei Unterstützung von anderen bekommen. Das legt die Interpretation nahe, dass die jungen Erwachsenen mit SPF womöglich Erfahrungen damit haben könnten, unterschätzt oder bevormundet zu werden und dass Workshops, in denen sie ihre Selbstwirksamkeit erkennen, auch zur Erfahrung ihrer Stärken und Schwächen beitragen könnten. Dadurch könnte unter anderem auch das Selbstvertrauen gestärkt werden. Die jungen Erwachsenen mit SPF erzählten außerdem, dass es für sie ungewohnt ist, nach der eigenen Meinung gefragt zu werden und erlebten es nach eigenen Angaben in den Workshops als wertschätzend (vgl. P1 2023:1). Dies kann darauf hinweisen, dass die Jugendlichen gerne ihre Meinung einbringen, aber möglicherweise zu wenig danach gefragt werden könnten. Dies lässt vermuten, dass es die Teilnehmenden bestärken kann, ihre Meinung zu äußern und könnte darüber hinaus zum Empowerment dieser beitragen. All diese positiven Konsequenzen könnten Indikatoren für eine gesteigerte Bereitschaft zur Mitarbeit in Workshops sein.

4.3 Handlungsmöglichkeiten in der Workshopgestaltung mit Jugendlichen mit SPF

Aus dem Interview mit der Workshopleiterin geht hervor, dass mögliche anzuwendende Methoden in der sozialen Gruppenarbeit mit Jugendlichen mit SPF nachrangig behandelt werden (vgl. T1 2023: Zeile 219). Es wird jedoch deutlich, dass es bei der Workshopgestaltung für Jugendliche mit SPF Unterschiede zu der Workshopgestaltung mit Jugendlichen ohne SPF gibt (vgl. ebd.: Zeile 284f). Daraus können sich aus Sicht der Autorin die Fragen ableiten, ob die bestehenden Methoden nicht praxisrelevant sind und es überhaupt Methoden für die soziale Gruppenarbeit mit Jugendlichen mit SPF gibt, da hier auch die Literaturrecherche vergebens war. Deshalb wird im folgenden Kapitel nicht von Methoden, sondern von Handlungsmöglichkeiten geschrieben.

4.3.1 Beziehungsarbeit

Aus der Forschung ist klar zu erkennen, dass der Beziehungsaufbau in der sozialen Gruppenarbeit mit Jugendlichen mit SPF als Basis für die Zusammenarbeit dient (vgl. T1 2023: Zeile 240ff.). Die Wichtigkeit des professionellen Beziehungsaufbaus in Workshops für Jugendliche mit SPF kann durch folgende Aussage bekräftigt werden: „*Es geht immer um Beziehungen. Wennst Beziehungsarbeit nicht hast, hast gar nichts.*“ (ebd.: Zeile 240) Von den Erfahrungswerten der Autorin kann angemerkt werden, dass Beziehungsarbeit in der Sozialen Arbeit von Grund auf eine wesentliche Rolle für eine erfolgreiche Zusammenarbeit darstellt. In der Arbeit mit jungen Erwachsenen scheint diese jedoch nochmal wichtiger zu sein, da die

Jugendlichen in den Workshops möglicherweise eine der ersten stabilen zwischenmenschlichen Beziehungen bilden könnten. Dies legt die Interpretation nahe, dass ohne einer fortgeschrittenen Beziehungsarbeit und einer daraus resultierenden Vertrauensbasis die Jugendlichen Hemmungen haben können sich zu öffnen, aus Sorge vor einer Ablehnung der Gruppenmitglieder oder der Gruppenleitung. Diese positiven Erfahrungen im zwischenmenschlichen Beziehungsaufbau könnten überaus wichtig für den Selbstwert der Jugendlichen und für ihr zukünftiges soziales Netzwerk sein. Das lässt darauf schließen, dass der Beziehungsaufbau nicht nur zwischen der Gruppenleitung und den Teilnehmer*innen, sondern auch unter den Teilnehmer*innen selbst passiert. Im Interview (vgl. TI 2023: 318ff.) wird angegeben, dass die Jugendlichen sich ein Erleben in der Gruppe außerhalb des Arbeitstrainings wünschen, was von der Gruppenleiterin durch gemeinsame Ausflüge und Gesprächen umgesetzt wird. Im Expert*inneninterview (vgl. ebd.: Zeile 265f) wurden die Bezugspersonen, die den Jugendlichen während der Photovoice-Forschung zur Verfügung standen, positiv hervorgehoben. Die Co-Forschenden hatten so die Möglichkeit ihre Fragen oder Anliegen mit einer Vertrauensperson zu besprechen. Meiner Erfahrung nach wurde diese Gelegenheit von den Jugendlichen gerne genutzt und es wirkte, als würde es ihnen Sicherheit während des Forschungsprozesses geben. Auch beim Evaluierungstreffen wurde von den Jugendlichen zurückgemeldet, dass die Unterstützung durch die Begleitpersonen positiv erlebt wurde (vgl. P1 2023:1). Im konkreten Beispiel hat sich die Beziehungsarbeit vor allem durch die Unterstützung im Forschungsprozess, der Offenheit für Gespräche, sowie der ernsthaften Auseinandersetzung mit den Anliegen der Jugendlichen und deren Wertschätzung gezeigt.

4.3.2 Authentizität

Die Authentizität der Gruppenleiter*innen wird von der Sozialpädagogin (vgl. TI 2023: Zeile 271ff.) neben der Beziehungsarbeit als mitunter die wichtigste Handlungsoption in der Arbeit mit jungen Erwachsenen mit SPF angesehen. *„Ich glaub man sollt sich nicht verstellen. Man sollte so reden, wie man sonst auch redet. [...] Alles andere macht keinen Sinn“* (ebd. 2023: Zeile 276-277), so die Workshopleiterin. Sie spricht außerdem davon, dass es den Jugendlichen helfen kann die eigenen Schwächen zu akzeptieren, wenn auch die Workshopleitung über Grenzerfahrungen spricht und Fehler zugibt. Dies kann den Jugendlichen außerdem zeigen, dass kein Mensch alles beherrschen kann und Fehler zu machen eine Möglichkeit zur Weiterentwicklung sein könnte. Auch das Teilen negativer Gefühle in der Gruppe kann den Jugendlichen dabei helfen, ihre Gefühle sowohl kennenzulernen als auch zu zeigen, dass sie mit ihren Emotionen womöglich nicht allein sind und wie sie damit umgehen können. Im Interview (vgl. ebd.: Zeile 279ff.) wird als Beispiel angegeben, dass die Workshopleiterin offen darüber spricht, wie genervt sie an einem bestimmten Tag sei und dass dann einige der Teilnehmer*innen auch über ihre negativen Gefühle an diesen Tag sprachen. Die Workshopleiterin bot den jungen Erwachsenen mit SPF den Raum, offen über ihre Gefühle zu sprechen und überlegten gemeinsam, wie sie den Tag gestalten könnten, damit Zufriedenheit in der Gruppe besteht. Das ist nur ein Beispiel, wie den Jugendlichen mit SPF der Umgang mit Gefühlen gelernt werden kann. Durch das gemeinsame Überlegen und diskutieren kann das Gemeinschaftsgefühl, die Selbstwirksamkeit und die Demokratiefähigkeit geschult werden. Darüber hinaus kann durch das gemeinsame Besprechen von Gefühlen das Empathievermögen gestärkt werden.

4.3.3 Struktur schaffen

Bei der Workshopgestaltung für Jugendliche mit SPF ist es wichtig, den Tagesablauf mit den Jugendlichen zu besprechen, um für die notwendige Struktur zu sorgen. Laut der Expertin kann es zu Unruhe im Workshop führen, wenn den Teilnehmenden nicht klar ist, wann beispielsweise die nächste Pause stattfinden wird. Demnach ist es hilfreich, den Tagesablauf zu besprechen und für die jungen Erwachsenen sichtbar aufzuschreiben, damit sie sich diesen immer wieder ins Gedächtnis rufen können (vgl. TI 2023: Zeile: 38ff.). Das lässt annehmen, dass die Jugendlichen unruhig sein könnten, wenn diese den Tagesplan nicht kennen und sich somit schlechter auf ihre Aufgaben konzentrieren können. Das suggeriert, dass ein routinierter Vorgang wie ein Begrüßungs- oder Abschiedsritual offenbar ebenfalls Struktur in den Workshop bringen und den Jugendlichen ein sicheres Gefühl geben kann. Aus dem Interview (vgl. ebd.: Zeile 51ff.) geht hervor, dass die Workshopteilnehmer*innen Informationen am besten aufnehmen können, wenn beispielsweise pro Flipchart ein bis zwei Inhalte beschrieben werden. Bei zu dichtem Programm oder wenn zu viele Informationen auf einmal an die Jugendlichen mit SPF herangetragen werden, kann dies zu Überforderung führen und in weiterer Folge die Mitarbeit negativ beeinflussen. Es kann zusätzlich bei den Teilnehmenden das Gefühl entstehen lassen, dass sie der Aufgabe nicht gewachsen wären.

4.3.4 Gruppenregeln vereinbaren

Die Jugendlichen mit SPF wünschen sich Gruppenregeln, die das Verhalten während der Workshops sowie während der Pausen vorgeben (vgl. P1 2023:2). Im folgenden Kapitel werden konkrete Handlungsmöglichkeiten und deren Auswirkungen beschrieben. Die Workshopleiterin gibt im Interview (vgl. TI 2023: Zeile 24ff.) an, dass eine der in ihren Workshops vereinbarten Gruppenregeln darin besteht, dass die Mobiltelefone der Teilnehmer*innen während der Workshops abgesammelt und sicher verwahrt werden. Sie stellen eine zu große Ablenkung dar und dürfen somit nur in den Pausen verwendet werden. Hier macht sie besonders darauf aufmerksam, die Mobiltelefone tatsächlich abzusammeln und nicht nur die Anweisung zu geben, diese beispielsweise in den (Hosen)-taschen aufzubewahren. Ein weiteres Praxisbeispiel besteht darin, dass lediglich in den Pausen gegessen und getrunken werden darf. Auch die Toilette sollte vorrangig in den Pausen benutzt werden, da selbst diese kleinen Störungen die Teilnehmenden ebenfalls ablenken (vgl. ebd.: Zeile 29ff.). Bei den Workshops der Photovoice-Forschung gab es keine Regeln hinsichtlich der Benützung der Mobiltelefone und es ist aufgefallen, dass diese eine große Ablenkung darstellen und Regeln diesbezüglich sinnvoll gewesen wären. Das scheint auch den Jugendlichen aufgefallen zu sein, denn diese haben beim Abschlusstermin darauf hingewiesen, dass es Gruppenregeln gebraucht hätte, denn *„dann ist es fairer, wenn man ihm zuhört“*. (P1 2023:3). Daraus kann abgeleitet werden, dass es im Workshop hilfreich sein kann, das Einverständnis der Teilnehmer*innen zu den erarbeiteten Gruppenregeln einzuholen und somit im Konsens über deren Einhaltung zu entscheiden. Gruppenregeln können partizipativ mit allen Workshop-Teilnehmenden erarbeitet werden. Sie können jeder Gruppe ihren individuellen Charakter geben, indem jede Gruppe ihre Regeln möglicherweise etwas anders definiert. Sie können von den Jugendlichen mit SPF als struktur- und sicherheitsgebende

Maßnahmen wahrgenommen werden, indem sie Umgangsweise und das Arbeitsklima rahmen. Das kann außerdem darauf hindeuten, dass durch das Einhalten der Gruppenregeln eine gegenseitige Verlässlichkeit der Mitglieder und der Leitung entstehen kann. Bei der Erstellung der Regeln werden die jungen Erwachsenen in ihrer subjektiven Meinung ernst genommen, was empowernd auf sie wirken und ihr Selbstvertrauen stärken kann. Diese Faktoren können in weiterer Folge zu einer höheren Mitarbeitsbereitschaft beitragen.

4.3.5 Umgang mit Emotionen

Es ist anzumerken, dass sich die Workshopgestaltung mit Jugendlichen mit SPF besonders im Umgang mit den eigenen Emotionen von Workshops mit Teilnehmer*innen ohne SPF unterscheidet (vgl. TI 2023: Zeile 284).

Bevor die Vermittlung von Inhalten im Workshop losgehen kann, soll den Jugendlichen ausreichend Zeit gegeben werden, um sich zu sammeln, sich auszutauschen und auch mögliche Konflikte oder Dinge, die sie beschäftigen klären zu können (vgl. ebd.: Zeile 43ff.). Dies ist aus professioneller Sicht besonders wichtig, „*weil das sonst alles da in diesem Workshop stattfinden muss*“. (ebd.: 45) Aufgetretene Gefühle und Konflikte werden noch vor dem Workshop besprochen, damit sich so die Jugendlichen möglicherweise wieder besser auf den Workshop konzentrieren können. Hier besteht eine inhaltliche Verbindung zum Kapitel 4.3.9, welches im Anschluss beschrieben wird.

Die Herangehensweise der Gruppenleiterin (vgl. ebd. 2023: Zeile 231ff.) bei nachlassender oder fehlender Motivation zur Mitarbeit ist, dass diese in den Dialog mit der Betroffenen geht, um herauszufinden, was hinter dem Verhalten steckt. Die Aussage „*naja zuerst musst einmal draufkumma warum geht's ihm ned guad*“ (ebd.: Zeile 231) legt die Interpretation nahe, dass eine fehlende Mitarbeit der Teilnehmer*innen mit einer negativen Gefühlslage der Jugendlichen einhergeht. Wichtig scheint hier, dass sowohl die Gefühle der Jugendlichen erkannt und ernstgenommen werden als auch dass die Gründe hinter den negativen Emotionen besprochen werden können. „*Afoch redn und rausfinden*“ (ebd.: Zeile 238) lautet die Handlungsmöglichkeit der Interviewpartnerin. Um über die eigene Befindlichkeit zu reden, ist möglicherweise eine vorangegangene Beziehungsarbeit essenziell, was einmal mehr deren Wichtigkeit hervorhebt. Durch diese Handlungsmöglichkeit kann den Teilnehmenden ein wertschätzendes Gefühl vermittelt werden und sie können womöglich lernen ihre Gefühle zu kommunizieren.

Die Einbeziehung der Gefühlsebene ist im Umgang mit Jugendlichen mit SPF wesentlich (vgl. ebd.: Zeile 285). Wie diese hinsichtlich der Wissensvermittlung eingesetzt werden kann, wird im Kapitel 4.3.10 beschrieben.

4.3.6 Mitspracherecht bieten

Die im Kapitel 4.2.6 beschriebene Selbstwirksamkeit kommt vor allem bei der Planung der Workshops zu tragen. Die Sozialpädagogin verweist im Interview (vgl. TI 2023: Zeile 177ff.) darauf, dass der Kontext, in dem der Workshop stattfindet, entscheidend für das Maß der Mitbestimmung der Jugendlichen mit SPF ist. Dies kann anhand eines Beispiels im Qualifizierungsprojekt erklärt werden. Hier gibt es einerseits Einheiten, in denen der Rahmen

nicht streng vorgegeben ist und die jungen Erwachsenen zur Mitgestaltung des Workshops aufgefordert werden. Andererseits gibt es in dem Qualifizierungsprojekt Angebote, die eine genaue Bearbeitung der eingegangenen Aufträge erfordern (vgl. ebd.). Dieses Beispiel macht deutlich, dass sich die Aufgaben in Workshops am jeweiligen Auftrag orientieren und es nicht immer möglich ist, den Jugendlichen ein Mitspracherecht hinsichtlich der Aufgaben zu ermöglichen. Durch das Mitspracherecht können sie lernen, wie es ist, Themen in der Gruppe zu besprechen und Aufgaben auszuhandeln. Es liegt die Vermutung nahe, dass durch diese unterschiedlichen kontextuellen Bedingungen die Jugendlichen lernen können, wann sie Arbeitsaufträge entgegennehmen und bearbeiten sollen und wann sie selbst auch die Möglichkeit eines Mitspracherechts hinsichtlich der Aufgabengestaltung haben. Daraus resultierend können die Teilnehmer*innen lernen, dass manche Dinge, vor allem in der Erwerbstätigkeit, vorgegeben und unveränderlich sind, die Jugendlichen aber trotzdem nicht wirkungslos sind und sich trauen, ihre Meinung zu äußern, wenn sie beispielsweise bemerken, dass sie unfair behandelt werden. Um die jungen Erwachsenen mit SPF trotzdem miteinzubeziehen und ihre Selbstwirksamkeit zu fördern, könnte der Workshop beispielsweise so geplant werden, dass die Teilnehmenden sich jeden zweiten Tag eine der anstehenden Aufgaben aussuchen oder über die Pausengestaltung frei bestimmen dürfen. Die Jugendlichen meldeten zurück, dass Feedback zu geben wichtig in der Zusammenarbeit mit ihnen ist (vgl. P1 2023:3). Um dieses wurde im Forschungsprozess erst beim Abschlusstermin gebeten, was den Aussagen zufolge zu spät war, denn die Jugendlichen hätten sich schon beim zweiten Workshop eine Feedbackrunde gewünscht (vgl. ebd.). Dies ist aus Sicht der Autorin betrachtet sinnvoll, da hier Gruppenregeln aufgestellt oder adaptiert werden könnten, um das weitere gemeinsame Tun gestalten zu können.

4.3.7 Gruppenkonstellation beachten

Dieses Kapitel bezieht sich auf Handlungsmöglichkeiten, wenn in Workshop Gruppenarbeiten angewendet werden und somit die gesamte Workshop-Gruppe zu mehreren kleineren Gruppen geteilt wird. Im Interview (vgl. TI 2023: Zeile 11ff.) wird deutlich, dass sich kleinere Gruppen bei der Arbeit mit Jugendlichen mit SPF im Gegensatz zu großen Gruppen bewährt haben. Die Erfahrungen zeigen, dass die Aufmerksamkeitsspanne der jungen Erwachsenen mit SPF bei Gruppen von rund 5-6 Teilnehmenden am längsten ist. Zudem spielen Sympathie und Antipathie unter den Teilnehmenden und das vorhandene Krankheitsbild bei der Einteilung in Gruppen eine Rolle. Die Zusammensetzung der Gruppen beeinflusst zusätzlich die Aufmerksamkeit der jungen Erwachsenen mit SPF, wodurch es zu Störungen kommen kann (vgl. ebd.: 15ff.). Bei unaufmerksamen Verhalten einzelner Personen im Workshop wird so lange Einzelcoaching angeboten, bis die Jugendlichen es wieder schaffen in der Gruppe zu arbeiten. Dies darf laut Sozialpädagogin jedoch nur mit besonders sorgsamem und wertschätzendem Umgang mit den Jugendlichen passieren, sodass sich diese nicht ausgeschlossen oder unfair behandelt fühlen (vgl. ebd.: Zeile 19ff.). Bezüglich der Gruppeneinteilung gibt die Workshopleiterin an, dass es bei persönlichen Themen sinnvoll ist, die Teilnehmenden ihre Gruppenpartner*innen selbst aussuchen zu lassen. Dies ermöglicht den Jugendlichen mit SPF die Themen mit Menschen zu besprechen, denen sie vertrauen. Abgesehen davon sieht die Gruppenleitung durchaus einen Vorteil darin, dass sich die Jugendlichen nicht selbst in Gruppen zuteilen, da sie so lernen mit ihnen nicht

so bekannten Menschen zusammenzuarbeiten (vgl. ebd.: Zeile 149ff.). Aus dem Interview geht außerdem hervor, dass alle zwei Wochen die Gruppenkonstellationen wieder verändert werden, mit dem Ziel, dass alle Teilnehmer*innen einmal mit jedem*jeder in der Gruppe sein sollte und dadurch bestenfalls Vertrauen aufbauen können und die Einzigartigkeit jedes Teilnehmenden akzeptieren lernen (vgl. ebd.: Zeile 149ff.). Bei einmaligen Workshops empfiehlt es sich jedoch, dass sich die Gruppenmitglieder selbst zu Arbeitsgruppen zuteilen (vgl. ebd.: Zeile 160). Ein wesentlicher Aspekt ist jedoch, dass einzelne Kleingruppen nicht gegeneinander konkurrieren und sich gegenseitig abwerten. Hier liegt die Verantwortung vor allem bei der Gruppenleitung, keine Rivalitäten entstehen zu lassen (vgl. ebd.: Zeile 162ff.).

4.3.8 Raumgestaltung

Im Interview stellt sich heraus, dass Ablenkung durch äußere Einflüsse, wie beispielsweise durch Passant*innen, die durch ein Fenster zu erkennen sind, zu Unruhe unter den Teilnehmenden führt (vgl. TI 2023: Zeile 63ff.). Das lässt vermuten, dass für Workshops mit Jugendliche mit SPF Räume bevorzugt werden können, die den Jugendlichen wenig visuelle Reize geben, um die Aufmerksamkeit zu fördern. Drei der vier im Rahmen der Forschung stattgefundenen Workshops fanden in einem Jugendzentrum statt, was für die Mehrheit der Jugendlichen befürwortet wurde (vgl. P1 2023:1). Für sie war es hilfreich, dass während der Workshops lediglich unser Forschungsteam anwesend war und sonst niemand Zutritt hatte. So hatten sie genügend Platz und der Workshop konnte in einem geschützten Rahmen stattfinden. In der Pause gab es die Möglichkeit die dort angebotenen Sportgeräte oder Spiele zu nutzen. Von einigen Jugendlichen wurde jedoch zurückgemeldet, dass genau diese vielen Möglichkeiten an Dinge, die genutzt werden könnten ihre Konzentration beeinträchtigte (vgl. ebd.) Dies macht die unterschiedlichen Bedürfnisse der Jugendlichen mit SPF deutlich und bietet eine mögliche Herausforderung hinsichtlich der Workshopgestaltung. Das legt die Interpretation nahe, dass die Workshopräume so gestaltet werden können, dass die Jugendlichen wenig äußeren Reizen ausgesetzt sind. Hier könnte es aber wichtig sein, dass die Pausen während der Workshops ihnen eine Abwechslung bieten und sie sich auslasten können. Außerdem geht aus dem Interview (vgl. TI 2023: Zeile 47-49) hervor, dass ein Sesselkreis ebenfalls zu Ablenkungen führen kann und deshalb von der Workshopleiterin bevorzugt wird, dass die Jugendlichen mit ihrem Sessel an einem Tisch sitzen.

4.3.9 Handeln im Moment

In der Praxis hat sich laut der Gruppenleiterin (vgl. TI 2023: Zeile 219ff.) herausgestellt, dass es wirkungsvoll ist, im Moment des Geschehens einzugreifen. Das bedeutet, dass alles, was im Moment wichtig ist, sofort abgearbeitet werden soll. Die Vorgangsweise hat laut dem Interview auch mehr Wirksamkeit hinsichtlich der Wissensvermittlung als beispielsweise ein länger andauernder Vortrag. Hier kann eine Verknüpfung zum Kapitel 4.3.5 hergestellt werden, in dem beschrieben wird, dass die Jugendlichen vor dem Workshopbeginn noch etwas erzählen dürfen oder Konflikte bearbeitet werden können. Aus Sicht der Interviewpartnerin hat sich diese Handlungsmöglichkeit bewährt, weil die Jugendlichen mit SPF dadurch am besten

nachvollziehen können, wo gerade ein Problem vorliegt und wie dieses gelöst werden kann. Als Beispiel wird eine unpassende Arbeitskleidung genannt, welche umgehend angesprochen und dann umgezogen wurde. Auch im Studium wurde gelehrt, dass mit Unterbrechungen sofort umgegangen wird. Als Beispiel kann ein für Klient*innen akut belastendes Thema herangezogen werden, welches vorrangig im Gegensatz zu den geplanten Beratungsinhalten behandelt werden soll. Können diese Situationen geklärt werden, kann der geplante Workshop wieder weitergeführt werden.

4.3.10 Wissensvermittlung

Aus dem Interview mit der Sozialpädagogin (vgl. TI 2023: Zeile 75ff.) geht klar hervor, dass die Wiederholung von Lerninhalten bei der Arbeit mit jungen Erwachsenen mit SPF wesentlich ist. Dies kann durch folgende Aussage bekräftigt werden: *„Ja also wennst willst, dass was wirklich längerfristig anhält auch wenn sie es verstanden haben, musst as am nächsten Tag wiederholen.“* (ebd.: Zeile 76-77) Durch das Interview wird klar, dass es sich hierbei nicht um Einzelfälle handelt, sondern dass Lehrinhalte von dieser Zielgruppe erst nach mehrfacher Wiederholung aufgenommen werden können. Für die Jugendlichen mit SPF scheint es demnach von großer Bedeutsamkeit, dass das Gelernte wiederholt wird, um es sich merken zu können. Hier stellt sich die Frage, ob ein einmalig stattfindender Workshop für Jugendliche mit SPF zu einer zielführenden Wissensvermittlung führen kann, da die Wiederholung der Lehrinhalte möglicherweise nicht garantiert werden kann.

Das genaue und oftmalige Erklären der Aufgaben deutet darauf hin, den jungen Erwachsenen möglicherweise Sicherheit zu geben, indem sie immer wieder gesagt bekommen, was die Aufgabenstellung ist. Hierzu können diese niedergeschrieben werden, damit sich die Workshop-Teilnehmer*innen die Aufgaben dort immer selbstständig abrufen können. Dies kann auf diversen Präsentationsmedien, wie Flipcharts, PowerPoint Präsentationen oder Handouts passieren, um einige Beispiele zu nennen. In den im Rahmen der Photovoice-Forschung stattgefundenen Workshops wurden insbesondere Flipcharts und Checklisten der Arbeitsaufgaben eingesetzt, welche sich aus Sicht der Autorin bewährt haben.

Wie im vorhergehenden Kapitel beschrieben, kann durch das Handeln im Moment eine für die Jugendlichen besser nachvollziehbarere Wissensvermittlung stattfinden als beispielsweise bei einem Frontalvortrag (vgl. ebd.: Zeile 222-225). Außerdem kann es hilfreich sein, den Input nicht nur als Gruppenleiter*in zu wiederholen, sondern auch die Teilnehmer*innen zu bitten, die Inhalte für alle zu wiederholen (vgl. ebd.: Zeile 52ff.). Es kann angenommen werden, dass eine Erklärung in den eigenen Worten der Jugendlichen helfen kann, sich Inhalte zu leichter zu merken.

Neben der Wiederholung gelernter Inhalte spielt die Wissensvermittlung mithilfe der Gefühlsebene und der damit einhergehenden Beziehungsarbeit eine zentrale Rolle (vgl. ebd.: Zeile 103ff.). Aus dem Interview (vgl. ebd.) geht hervor, dass Jugendliche mit SPF Informationen eher durch die Miteinbeziehung von Gefühlen anstatt lediglich auf der Verstandesebene aufnehmen können und somit eine Wissensvermittlung durch die Arbeit mit Gefühlen stattfinden soll. Zum Verständnis kann folgendes Beispiel dienen: Die Jugendlichen lernen im Workshop, dass sie Menschen, die den Raum betreten von ihnen begrüßt werden sollen. Workshopleiter*innen können nun fragen, wie sich die Jugendlichen fühlen würden, wenn sie beim Hereinkommen niemand grüßen würde. Dadurch kann vermittelt werden,

warum es wichtig ist, Menschen zu grüßen und die durch die Einbeziehung der Gefühlsebene können sich die Jugendlichen diesen Input eher merken (vgl. ebd.). Während der Photovoice-Forschung gab es für die Teilnehmer*innen Bezugspersonen, die sie bei der Forschung unterstützt haben. Im Interview wurde das als positiver Aspekt erwähnt, weil hier die Wissensvermittlung auch mithilfe von Beziehungsarbeit stattgefunden hat (vgl. ebd.: Zeile 96ff.). *„Also ich bin ma sicher, die haben sich davon was gemerkt jetzt weil ihr alle für sie da warts.“* (ebd.: Zeile 100)

4.3.11 Einen geschützten Rahmen herstellen

Die befragte Workshopleiterin gewährleistet durch die völlige Abwesenheit von Praktikant*innen oder anderen Menschen, die nicht zur Gruppe gehören, einen geschützten Rahmen für ihre Teilnehmer*innen (vgl. TI 2023: Zeile 123ff). So kann ein Schamgefühl abgeschwächt werden, was sich positiv auf die Mitarbeit auswirkt, da den Jugendlichen signalisiert wird, dass es völlig okay ist, beispielsweise auf Fragen nicht immer die korrekte Antwort zu haben und Fehler zu machen. Das Beispiel eines Workshopmitglieds bestätigt diese Aussage, indem ein sonst gesprächiger Jugendlicher aufhört zu sprechen, wenn fremde Menschen anwesend sind. Selbst wenn er etwas sagen möchte, ist er scheinbar durch seine individuellen Erfahrungen blockiert, sodass es ihm nicht möglich ist sich zu unterhalten. *„Und ich denk ma wenss beim Redn so is, is beim Denken dann vielleicht auch. Und drum ist dieser geschützte Rahmen voll wichtig.“* (ebd. Zeile 136-137) Eine Auswahl an mehreren professionellen Vertrauenspersonen scheint ebenfalls eine gute Alternative zu den privaten Freundschaften zu sein. So können die Teilnehmenden aussuchen, mit wem sie ihr Anliegen teilen möchten, was möglicherweise dazu führen kann, dass sie sich einfacher darüber sprechen können. Eine grundlegende Basis dafür stellt der Beziehungsaufbau mit den jungen Erwachsenen dar, der im Kapitel 4.3.1 beschrieben wird.

5 Resümee

5.1 Fazit

Abschließend werden die zentralen Ergebnisse zusammengefasst und die Forschungsfragen beantwortet. Aus den Erhebungen ging hervor, dass mitarbeitshemmende Faktoren bei einem Workshop mit Jugendlichen mit SPF durch ein schlechtes Arbeitsklima gefördert werden können. Ein respektloser Umgang miteinander oder konfliktbehaftete Beziehungen innerhalb der Gruppe sowie im privaten Umfeld der jungen Erwachsenen können sich ebenfalls negativ auf die Mitarbeit im Workshop auswirken. Die Forschung zeigt, dass Jugendliche mit SPF unterschiedliche Bedürfnisse hinsichtlich der Gestaltung des Workshop-Settings mitbringen, deren Missachtung zu weniger Mitarbeitsbereitschaft führen kann. Den Jugendlichen scheint ihre Selbstwirksamkeit in Workshops wichtig zu sein, da sie in ihrer Subjektivität ernst genommen und anerkannt werden möchten. Können die Workshops also keinen Platz zur Individualisierung, Selbstverwirklichung oder Partizipation bieten, so können diese mitarbeitshemmende Faktoren sein. Ungerechtigkeit, mangelnde Privatsphäre oder

Störfaktoren, wie zum Beispiel ein Mobiltelefon oder Ablenkung durch verschiedene Reize, können ebenso zu den mitarbeitshemmenden Faktoren zählen. Weiters kann sich eine paternalistische und bevormundende Haltung der Gruppenleitung gegenüber den Teilnehmenden, aus welcher eine fehlende Selbstwirksamkeit der Jugendlichen mit SPF resultiert, negativ auf die Mitarbeit im Workshop auswirken.

Ein Sicherheitsgefühl kann im Gegensatz dazu ein mitarbeitfördernder Faktor bei der Workshopgestaltung sein. Hierbei geht es um die Zugehörigkeit und das Vertrauen zur Gruppe sowie um sicherheitsgebende Routinen und einem geschützten Rahmen im Workshop. Wie schon erwähnt, spielt die Privatsphäre für die Jugendlichen mit SPF eine zentrale Rolle, wobei ein sicherer Rahmen für Gespräche ein achtsamer Umgang mit den persönlichen Inhalten der Jugendlichen durch die gesamte Gruppe die Mitarbeit fördern kann. Die Ergebnisse zeigen, dass die jungen Erwachsenen zielorientiert arbeiten, weshalb eine gemeinsame Erarbeitung realistischer Ziele die Mitarbeit in Workshops erhöhen kann. Bei langfristig zu erreichenden Zielen können Zwischen- oder Teilziele den Jugendlichen Orientierung geben. Durch eine partizipatorische Erarbeitung der Ziele mit den Jugendlichen können diese von ihrem Mitspracherecht Gebrauch machen und ihr Empowerment fördern. Hier steht das gemeinsame Tun in der Gruppe im Vordergrund, was die Teamfähigkeit begünstigen und die Mitarbeit anregen kann. Ebenso geht aus der Forschung hervor, dass das Verständnis und den Sinn der zu erledigenden Aufgaben die Mitarbeit begünstigen können. Hier geht es darum, den Jugendlichen zu erklären, warum die im Workshop behandelten Thematiken für sie relevant sind. Ebenso können sich ein wertschätzender Umgang miteinander sowie eine bedarfsgerechte Unterstützung durch andere Gruppenmitglieder und der Gruppenleitung positiv auf die Mitarbeit im Workshop auswirken. Relevant dabei kann sein, dass die Teilnehmenden in ihrer Selbstwirksamkeit nicht eingeschränkt werden, denn diese scheint ein weiterer mitarbeitfördernder Faktor zu sein.

Aufgrund einer möglichen mangelnden Methodenauswahl in der sozialen Gruppenarbeit mit Jugendlichen mit SPF wird die Frage nach den angewandten Methoden mit Handlungsmöglichkeiten beantwortet. Die zwei relevantesten Handlungsmöglichkeiten scheinen die Beziehungsarbeit und die Authentizität der Workshopleitung zu sein. Die Jugendlichen sollen das Angebot einer professionellen Beziehung zur Gruppenleitung bekommen. Ein authentischer Umgang mit den eigenen Emotionen kann die Gruppenleitung für die Jugendlichen greifbarer machen. Ein weiterer wichtiger Aspekt kann die Schaffung von Strukturen und Routinen sein, wie ein Begrüßungs- oder Abschiedsritual und eine ausführliche Erklärung des Tagesplans. Gemeinsam erarbeitete Gruppenregeln können sich in der Workshopgestaltung mit Jugendlichen mit SPF ebenfalls als sinnvoll erweisen. Die Ergebnisse zeigen, dass Jugendliche mit SPF Raum für den Umgang mit ihren Emotionen gegeben werden soll. Konflikte oder andere Themen können vor dem Workshop besprochen werden, damit sich die Jugendlichen möglicherweise besser auf die Inhalte konzentrieren können. Damit über die eigenen Gefühle gesprochen werden kann, muss vorher offenbar Vertrauen durch die schon erwähnte Beziehungsarbeit aufgebaut werden. Den Jugendlichen kann außerdem ein Mitspracherecht durch die Möglichkeit einer partizipatorischen Planung des Workshops sowie eines Feedbacks an die Gruppenleitung geboten werden. Die Forschung zeigt, dass sich Workshops mit Jugendlichen mit SPF in einer Gruppe von 5-6 Teilnehmenden am besten bewährt haben. Eine Handlungsmöglichkeit hinsichtlich der Gruppenkonstellation ist es, bei der Bearbeitung persönlicher Inhalte sich die Jugendlichen ihre Gruppe selbst

aussuchen zu lassen. Um für wenig Ablenkung zu sorgen, kann ein Raum mit wenigen (visuellen) Reizen bevorzugt werden. Es scheint ebenfalls sinnvoll, einen Sesselkreis zu vermeiden. Eine weitere Handlungsmöglichkeit kann sein, im Moment des Geschehens einzugreifen und so Dinge, die im Moment wichtig sind, vorrangig zu behandeln. Hinsichtlich der Wissensvermittlung scheint sowohl eine oftmalige Wiederholung der Inhalte als auch die Vermittlung mit Einbezug der Gefühlsebene essenziell, damit sich die Jugendlichen diese merken können. Ein geschützter Rahmen kann im Workshop einerseits durch eine Auswahl an Bezugspersonen entstehen, die für Gespräche offen sind. Andererseits kann die Privatsphäre gewahrt werden, indem bei der Besprechung von persönlichen Inhalten keine Praktikant*innen oder andere der Gruppe fremde Personen anwesend sind.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die Workshopgestaltung für Jugendliche mit SPF einiger wichtiger Handlungsmöglichkeiten bedarf, die laut der Forschungsergebnisse nicht durch ein Methodenhandbuch, sondern durch die Erfahrungswerte der Gruppenleiter*innen entstanden sind.

5.2 Forschungsausblick

Trotz der interessanten Ergebnisse wird klar, dass es dahingehend noch mehr Forschung bedarf. So könnte beispielsweise ein Methodenhandbuch entstehen, das helfen kann, die soziale Gruppenarbeit für Jugendliche mit SPF bestmöglich zu gestalten und uns helfen kann sie besser zu verstehen. Das würde auch zur Qualitätssicherung beitragen, indem empirisch belegbare Methoden in das Methodenhandbuch eingearbeitet werden und Gruppenleiter*innen danach arbeiten.

5.3 Reflexion des Forschungsprozesses

Bei der Photovoice-Forschung mit Jugendlichen mit SPF ist es, meiner Ansicht nach, vor allem wichtig Klarheit zu schaffen, indem die Jugendlichen über den Forschungsprozess Bescheid wissen und auch die Ziele dahinter verstehen. Da es sich um eine gemeinsame Forschung des Forschungsteams und des Co-Forschungsteams handelt, nimmt die Kommunikation untereinander ebenfalls einen hohen Stellenwert ein. Es soll auch hier klar miteinander kommuniziert werden und gemeinsam Fragen und Ziele festgelegt werden. Auch die Mitteilung über den aktuellen Forschungsstand gegenüber anderen Teammitgliedern erachte ich als wichtig. Die oben genannten Aspekte können in regelmäßigen gemeinsamen Treffen der Forscher*innen besprochen werden, wie es in unserer Forschung passiert ist. Bei der partizipativen Forschung sind die Forscher*innen auf die Mitarbeit der Teilnehmer*innen angewiesen, was im Falle von nicht wahrgenommenen Gruppentreffen oder Terminabsagen den gesamten Prozess beeinflussen kann.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist meiner Ansicht nach, dass die Aufgabenstellung für die Jugendlichen von Beginn an feststehen und nicht mehr adaptiert werden, damit dies nicht zu Verwirrung führt. In unserer Forschung wäre es meiner Meinung nach sinnvoller gewesen, die Aufgabenstellung beizubehalten und nicht während der Erhebungsphase zu verändern oder ergänzen.

Ich nehme als besonders positiv wahr, dass das Forschungsteam durch die Vertrauensbasis zu den Jugendlichen aus erster Hand gemeinsam mit ihnen Ergebnisse generieren konnte. Dies macht deutlich, dass zu Forschungszwecken nicht immer ausschließlich Professionist*innen herangezogen werden müssen, welche über die Situationen anderer Menschen berichten, sondern dass durchaus die Menschen in den Mittelpunkt der Forschung gestellt werden können, die es auch wirklich betrifft. So kann eine Thematik von verschiedenen Blickwinkeln untersucht werden, um eine ganzheitliche Betrachtung einer Situation möglich zu machen.

Es ist zu überlegen, ob die Einteilung der Gruppenkonstellation für die Gruppendiskussionen im zweiten Workshop anders hätte passieren sollen, da es durch eine selbstständige Einteilung der Jugendlichen zur Ablenkung der Gruppenmitglieder gekommen ist. Bei einer von drei Gruppen hat die selbstständige Einteilung jedoch dazu geführt, dass ausgiebig über die Fotos diskutiert werden konnte. Das zeigt aus meiner Sicht, dass Gruppenleiter*innen zwar verschiedene Handlungsmöglichkeiten anwenden können, schlussendlich aber ihr Einfluss auf die Gruppe auch begrenzt ist.

Teil einer partizipativen Forschung zu sein war eine neue Erfahrung für mich und ich bin dankbar, durch das Forschungsprojekt die Möglichkeit genutzt zu haben, so nah mit der Zielgruppe an einer gemeinsamen Forschung zu arbeiten. Es ist mir ebenfalls wichtig Bewusstsein dafür zu schaffen, dass ein festgestellter SPF zu einer Stigmatisierung führen und deshalb eine große Belastung darstellen kann. Die Diagnose einer Sinnesbeeinträchtigung wie beispielsweise des Sehens oder einer anderen körperlichen Beeinträchtigung stellt nicht zwangsweise auch eine Beeinträchtigung der Lernfähigkeit dar. Abschließend ist zu sagen, dass die Photovoice-Methode meiner Ansicht nach ein zeitgemäßer Zugang zur Forschung mit Jugendlichen mit SPF ist, was auch das positive Feedback von ihnen zeigt.

Literatur

AK- Arbeiterkammer (2023): Beratung. Schule. Vor-/Volksschule. Sonderpädagogischer Förderbedarf.https://ooe.arbeiterkammer.at/beratung/bildung/schule/vorundvolksschule/Sonderpaedagogischer_Foerderbedarf.html [Zugriff: 25.03.2023].

Anastasiadis, Maria / Wrentschur, Michael (2019): Forschungsräume öffnen und das Soziale gestalten: Intentionen und Realisierungen partizipativer Forschung in der Sozialen Arbeit. Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 44(S3), S. 9–25.

Behnisch, Michael (2014): Annäherung an soziale Gruppenarbeit. Aktualität und Bedeutung für die Jugendhilfe. In: Sozial Extra, Durchblick Soziale Gruppenarbeit, 1/2014, 37-40 [Zugriff: 20.01.2023].

Behnisch, Michael / Lotz, Walter / Maierhof, Gudrun (2014): ... dann werde ich selbst mutiger. Fachkräfte berichten über ihre Erfahrungen mit Sozialer Gruppenarbeit. In: Sozial Extra, Durchblick Soziale Gruppenarbeit, 1/2014, 50–52 [Zugriff: 20.01.2023].

Behnisch, Michael / Lotz, Walter / Maierhof, Gudrun (Hg.Innen) (2013): Soziale Gruppenarbeit mit Kindern und Jugendlichen. Theoretische Grundlage – methodische Konzeption – empirische Analyse. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Bitter, Daniela / Sulzer, Birgit (2012): Entwicklung der sozialen Gruppenarbeit in Österreich. Eine historische Spurensuche. Masterarbeit, Fachhochschule St. Pölten.

BMAW- Bundesministerium für Arbeit und Wirtschaft (Hg*in) (2022): Jugend und Arbeit in Österreich. Berichtsjahr 2021/2022, Wien: BMAW.

BMBWF- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (o.A.): Themen. Schule. Beratungsangebote. Schulinfo. Sonderpädagogischer Förderbedarf https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/schulinfo/sonderpaedagogischer_fb.html [Zugriff: 25.03.2023].

Layh, Sandra / Feldhorst, Anja / Althaus, Rebecca / Bradna, Monika / Wihofszky, Petra (2020): Photovoice-Forschung mit Jugendlichen – ein Leitfaden zur Durchführung. In Hartung, Susanne / Wihofszky, Petra / Wright, Michael T. (Hrsg.), Partizipative Forschung Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 233–262.

Maierhof, Gudrun (2014): Soziale Gruppenarbeit in Ausbildung und Lehre. Ein Plädoyer für ihre Neuthematisierung. In: Sozial Extra, Durchblick Soziale Gruppenarbeit, 1/2014, 41-45 [Zugriff: 11.02.2023].

Maierhof, Gudrun (2021). Soziale Gruppenarbeit. In Deinet, Ulrich / Sturzenhecker, Benedikt /Schwanenflügel, Laris von / Schwerthelm, Moritz (Hrsg.), Handbuch Offene Kinder und Jugendarbeit: Springer Fachmedien, S. 1167–1173 [Zugriff: 11.02.2023].

NEBA-Netzwerk Berufliche Assistenz (2023): NEBA. Was ist NEBA? <https://www.neba.at/neba/was-ist-neba> [Zugriff: 26.02.2023].

Sader, Manfred (1996): Psychologie der Gruppe. 5. Auflage, Weinheim und München: Beltz Juventa.

Schmidt-Grunert, Marianne (2009): Soziale Arbeit in Gruppen. Eine Einführung. 3. Auflage, Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.

Spiegel, Hiltrud von (2021): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit: Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis. 7. Auflage, München: Ernst Reinhardt Verlag.

WKO-Wirtschaftskammer Österreich (2020): Themen. Bildung und Lehre. Lehrvertrag. Verlängerte Lehre und Teilqualifikation. <https://www.wko.at/service/bildung-lehre/iba.html> [Zugriff: 11.02.2023].

Daten

GD1, Gruppendiskussion 1, verfasst von Mitgliedern der Forschungsgruppe, 15. November 2022, Audiodatei.

GD2, Gruppendiskussion 2, verfasst von Mitgliedern der Forschungsgruppe, 15. November 2022, Audiodatei.

ITV, Interview, geführt von Martina Schwarzmann mit einer Professionisten, am 7. März 2023, Audiodatei.

P1, Protokoll des Abschlusstermins, erstellt von Martina Schwarzmann, 30.01.2023.

T1, Transkript 1 der Gruppendiskussion 1, erstellt von Mitgliedern der Forschungsgruppe, November 2022, Zeilen durchgehend nummeriert.

T2, Transkript 2 der Gruppendiskussion 2, erstellt von Mitgliedern der Forschungsgruppe, November 2022, Zeilen durchgehend nummeriert.

TI, Transkript des Interview ITV, erstellt von Martina Schwarzmann, März 2023, Zeilen durchgehend nummeriert.

Anhang

Im Folgenden befindet sich der für das leitfadensbasierte Interview verwendete Anhang:

Themenbereich 1: Vorstellung des*der Interviewpartner*in

1. In welchen Kontext führen Sie Workshops mit Jugendlichen mit SPF durch?
2. Wie groß sind die Gruppen, mit denen Sie arbeiten?
3. Wie alt ist die Zielgruppe, mit denen Sie arbeiten?

Themenbereich 2: Workshopgestaltung

1. Was gilt es bei der Workshopgestaltung im Allgemeinen zu beachten?
2. Worauf legen Sie bei der Gestaltung von Workshops mit Jugendlichen mit SPF besonders viel wert?
3. Was können mitarbeitfördernde Faktoren bei der Workshopgestaltung mit Jugendlichen SPF sein?
4. Welche Faktoren können die Mitarbeit von Jugendlichen mit SPF bei Workshops hemmen?

Themenbereich 3: Methoden

1. Welche Methoden der sozialen Gruppenarbeit können in Workshops mit Jugendlichen mit SPF eingesetzt werden, damit diese zur Mitarbeit motiviert sind?
2. Welche Methoden können als Workshopleitung angewandt werden, wenn die Motivation der Jugendlichen nachlässt und die Jugendlichen wieder zur Mitarbeit motiviert sein sollen?
3. Welche Methoden haben sich in der Workshopgestaltung mit Jugendlichen mit SPF bis jetzt am meisten bewährt?

Eidesstattliche Erklärung

Ich, Martina Schwarzmann, geboren am 08.10.1999 in Mistelbach, erkläre,

1. dass ich diese Bachelorarbeit selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe,
2. dass ich meine Bachelorarbeit bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,

St. Pölten, am 25.04.2023

