

Unterstützungsangebote und Herausforderungen für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf in AusbildungsFit- Einrichtungen: Perspektiven aus Wien und Niederösterreich

Azizi Sarah
Turkic Krnjic Jasmina

Masterthese

Eingereicht zur Erlangung des Grades
Master of Arts in Sozialpädagogik
an der Fachhochschule St. Pölten

Im ****April**** 2024

Erstbegutachter*in: FH-Hon. Prof. Mag. Dr. Susanne Binder;
FH-Prof. Patricia Renner, BA MA

Zweitbegutachter*in: FH-Prof. Mag. Dr. Maria Maiss

Abstract

Unterstützungsangebote für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf in AusbildungsFit (AFit) Einrichtungen in Wien sowie Hürden und Schwierigkeiten, in Bezug auf die Berufsfindung und -orientierung in niederösterreichischen AFit-Einrichtungen und Qualifizierungsprojekten.

Azizi Sarah, Turkic Krnjic Jasmina

Schlüsselwörter:

Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf, AFit-Einrichtung, Qualifizierungsprojekt, Behinderung, Unterstützungsangebote, Hürden, Herausforderungen, partizipative Forschung, Photovoice, Grounded Theory

Erwerbstätigkeit und (Berufs-)Ausbildung spielen eine zentrale Rolle für berufliche Zukunftsaussichten und die gesellschaftliche Teilhabe. Unsere Forschung konzentriert sich auf die Unterstützungsangebote sowie Herausforderungen für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf bei der Berufsfindung und -orientierung. Unsere qualitative Datenerhebung umfasste acht Expert*inneninterviews sowie die Integration von Ergebnissen aus dem Lehrforschungsprojekt „Welche Themen beschäftigen Jugendliche nach Abschluss einer Sonderschule oder der Schullaufbahn mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einem Qualifizierungsprojekt oder einer Einrichtung von AFit in Niederösterreich im Kontext von (Berufs-)Ausbildung und Berufsfindung?“ im Masterlehrgang Sozialpädagogik, an der Fachhochschule St. Pölten. Durch die Analyse der Expert*inneninterviews in AFit-Einrichtungen in Wien, wurden die Unterstützungsangebote in sechs Kategorien zusammengefasst: bestehende Unterstützungsangebote, Methoden der Coaches, Idealvorstellungen der Mitarbeiter*innen über die Jugendlichen, das Tripelmandat, die Ganzheitlichkeit im Vergleich zum Fokus auf Ausbildung und Vermittlung sowie Qualitätssicherung und Evaluation. Die Ergebnisse hinsichtlich der Hürden und Herausforderungen beinhalten folgende Kategorien: Hürden und Herausforderungen durch strukturell bedingte Benachteiligungsprozesse, strukturelle Einschränkungen in der AFit-Einrichtung/im Qualifizierungsprojekt, Schwierigkeiten bei der Umsetzung von berufspraktischen Tätigkeiten, Problemstellungen im Hinblick auf eine selbstständige Lebensführung, Hürden/Herausforderungen durch spezifische hemmende Faktoren, Ressourcen/Strategien im Umgang mit den Jugendlichen an den Einrichtungen, Differenzkategorien, die Jugendlichen bei der Bewältigung von Herausforderungen helfen können.

Abstract

Support offers for young people with special educational needs in training facilities in Vienna as well as hurdles and difficulties in career orientation and finding a career.

Azizi Sarah, Turkic Krnjic Jasmina

Keywords:

Young people with special educational needs, AFit-facility, qualification project, disability, support offers, barriers, challenges, participatory research, photovoice, grounded theory.

Employment and vocational training play a central role in future career prospects and societal participation. Our research focuses on support services for adolescents with special educational needs in career exploration and orientation, as well as the challenges they face. The qualitative data collection involved eight expert interviews and the integration of findings from our teaching research project 'What topics concern adolescents after completing special education or their educational path with special educational needs in a qualification project or an AFit institution in Lower Austria in the context of vocational training and career exploration' in the master's program in Social Pedagogy at the University of Applied Sciences St. Pölten. Through the analysis of the expert interviews at AFit institutions in Vienna, support services were grouped into six categories: existing support services, coaching methods, staff idealizations of the adolescents, the triple mandate, holistic approach versus focus on training and placement, and quality assurance and evaluation. Results regarding barriers and challenges include the following categories: structurally induced processes of disadvantage, structural limitations in AFit institutions/in the qualification project, difficulties in implementing vocational activities, issues related to independent living, barriers/challenges due to specific inhibiting factors, resources/strategies for dealing with adolescents in the institutions, and differential category that can help adolescents cope with challenges.

Danksagung

Ich möchte diese Gelegenheit nutzen, um meinen aufrichtigen Dank all jenen auszusprechen, die mich auf meinem Weg durch meine Masterarbeit begleitet und unterstützt haben. Besonders tief berührt bin ich von der unendlichen Liebe und Unterstützung meiner Familie.

Meine liebevollen Eltern, Amela und Enes, verdienen meinen innigsten Dank. Eure unermüdliche Ermutigung und euer unerschütterlicher Glaube an mich haben mich stets vorangetrieben und mir die Kraft gegeben, die Herausforderungen dieser Arbeit zu meistern. Ich bin so glücklich, dass ich euch an meiner Seite habe. Danke, dass ihr immer an mich geglaubt habt und mich so bedingungslos liebt. Ich liebe euch!

Mein besonderer Dank gilt meinem wundervollen Ehemann, Kenan. Deine Geduld, dein Verständnis und deine fortwährende Ermutigung waren meine größte Motivation und Inspiration. Mit dir an meiner Seite konnte ich all die Höhen und Tiefen dieser Reise überstehen. Ich liebe dich von ganzem Herzen.

Diese Arbeit ist ein Zeichen der Früchte eurer Liebe, eurer Unterstützung und eures Einsatzes. Ich widme sie meiner Familie als Zeichen meiner tiefen Dankbarkeit und meiner Zuneigung für alles, was ihr für mich getan habt. *Turkic Krnjic Jasmina*

An dieser Stelle möchte ich meinen drei Kindern Jamal, Marlies und Elias danken. Ihr drei seid meine Motivation und eure unendliche Energie ist „ansteckend“. Ihr habt mich diese Arbeit schreiben lassen, während ihr in der Trampolinhalle gesprungen seid, gemeinsam gespielt habt oder auch während ihr in eurem Bett ruhig vor euch „hingeträumt“ habt. Jede*r von euch ist ganz besonders und einzigartig für mich. Ich widme euch daher meine Masterarbeit. Genauso wie ihr ein Geschenk für mich seid, soll dieses Werk ein Geschenk für euch sein. Des Weiteren möchte ich mich an dieser Stelle bei meiner lieben Kollegin Jasmina bedanken, die mit mir diese Masterarbeit verfasst hat. Neben der stets harmonischen Kommunikation basierend auf einer größtmöglichen Empathie, möchte ich dir Jasmina besonders für dein Verständnis danken, dass bei unseren Treffen meine drei Kinder oftmals dabei waren und dies für dich nie ein Problem darstellte. Ganz im Gegenteil hast du Jasmina zu meinen Kindern eine Bindung aufgebaut und mich mit ihnen unterstützt. Dafür bin ich dir sehr dankbar und ich hätte mir keine bessere Masterarbeitskollegin an meiner Seite vorstellen können. Ich bin mir sicher, dass wir auch nach diesem Lebensabschnitt freundschaftlich miteinander verbunden bleiben. „Last but not least“- möchte ich mich bei den Jugendlichen sowie bei

den Interviewpartner*innen für die Teilnahme an der Forschung bedanken, ohne welche diese Masterthesis nicht zustande gekommen wäre.

Azizi Sarah

Inhalt

Danksagung	4
1 Einleitung	9
2 Theoretischer Teil	12
2.1 Der sonderpädagogische Förderbedarf (SPF).....	12
2.1.1 Prozess der Vergabe des sonderpädagogischen Förderbedarfs.....	14
2.1.2 Übergang Schule- Beruf.....	15
2.2 Behinderung	16
2.2.1 UN- Behindertenrechtskonvention	18
2.2.2 Recht auf Bildung	18
2.3 Definition Entwicklung/Entwicklungsphasen	19
2.3.1 Entwicklungsaufgaben im Jugendalter und deren Bewältigung.....	20
2.3.2 Ganzheitlicher Entwicklungsstand im Jugendalter und mögliche Abweichungen	21
2.3.3 Risikowege bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben	23
2.4 Lebensweltorientierung	25
2.4.1 Die Bedeutung des Konzeptes der Lebensweltorientierung für Jugendliche und junge Erwachsene mit Behinderungen	27
2.5 Die Bedeutung der Wichtigkeit der Berufsausbildung und -wahl	28
2.5.1 Entscheidungsfaktoren und Beeinflussungsfaktoren für Jugendliche und junge Erwachsene bei der Berufsfindung	29
2.5.2 Problemdarstellung bei der Berufsfindung von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf	33
2.6 Das Programm AusbildungsFit	35
2.6.1 Aufnahme ins AFit.....	37
2.6.2 Gesetzliche Grundlagen.....	38
3 Methodischer Teil	39
3.1 Forschungsmethodik.....	39
3.2 Photovoice	40
3.2.1 Die Entstehung, sowie anfängliche Zielsetzungen der Photovoiceforschung....	47
3.3 Besonderheiten der leitfadengestützten Interviews	48
3.4 Grounded Theory	52
4 Darstellung der Ergebnisse	58
4.1 Ergebnisse der Forschungsfrage: „Welche aktuelle Unterstützungsangebote gibt es für Jugendliche mit SPF in AFit-Einrichtungen in Wien?“	59
4.1.1 Bestehende Unterstützungsangebote.....	60
4.1.1.1 Formelle interne Unterstützungsangebote	60
4.1.1.2 Informelle externe Unterstützungsangebote	68
4.1.2 Methoden der Coaches	72
4.1.2.1 Zur Berufsfindung.....	73
4.1.2.2 Im Einzelcoaching	76

4.1.2.3 In der Gruppe.....	78
4.1.2.4 Unterstützung durch externe Angebote	80
4.1.3 Idealvorstellung der Mitarbeiter*innen über die Jugendlichen	81
4.1.3.1 Zu Beginn der Maßnahme	81
4.1.3.2 Während des Prozesses.....	82
4.1.3.3 Nach dem Abschluss	84
4.1.4 Tripelmandat.....	85
4.1.4.1 Zielsetzungen der Einrichtung	86
4.1.4.2 Ziele der Mitarbeiter*innen.....	87
4.1.4.3 Ziele der Jugendlichen.....	89
4.1.4.4 Ganzheitlichkeit vs. Fokus auf Ausbildung und Vermittlung	92
4.1.5 Einschränkungen und Änderungspotenzial in Bezug auf Vorgaben.....	95
4.1.6 Qualitätssicherung/Evaluation	99
4.1.6.1 Standardisierte Evaluation durch den Fördergeber	100
4.1.6.2 Evaluation der Ziele mit den Jugendlichen bei (Quartals-)Zielgesprächen.....	102
4.2 Ergebnisse der Forschungsfrage: „Vor welchen speziellen Herausforderungen und Hürden stehen Jugendliche und junge Erwachsene mit sonderpädagogischem Förderbedarf, in Bezug auf ihre Ausbildung, sowie Berufsfindung aus der Sicht der Klient*innen, sowie der Professionist*innen in niederösterreichischen AFit-Einrichtungen, sowie Qualifizierungsprojekten?“	105
4.2.1 Hürden und Herausforderungen durch strukturell bedingte Benachteiligungsprozesse	106
4.2.1.1 Benachteiligungsprozesse während der Bewerbungsphasen im Unternehmen	106
4.2.1.2 Bildungswege/Berufswünsche von welchen Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf exkludiert werden.....	107
4.2.1.3 Exklusion hinsichtlich einer gesellschaftlichen Teilhabe.....	109
4.2.1.4 Negative Erfahrungen der Jugendlichen an Bildungseinrichtungen/Schulen ..	113
4.2.2 Strukturelle Einschränkungen in der AFit-Einrichtung/im Qualifizierungsprojekt	115
4.2.3 Schwierigkeiten bei der Umsetzung von berufspraktischen Tätigkeiten.....	118
4.2.4 Hürden im Hinblick auf eine selbstständige Lebensführung	120
4.2.5 Hürden/Herausforderungen durch spezifische hemmende Faktoren	122
4.2.6 Ressourcen/Strategien im Umgang mit den Jugendlichen an den Einrichtungen	124
4.2.6.1 Angemessene Wahl der Aufgabenstellungen.....	124
4.2.6.2 Soziales Lernen/Teamzusammenhalt und soziale Kontakte als Ressource ...	126
4.2.6.3 Vernetzung mit Betrieben/Jugendarbeitsassistenz/ Jugendcoaching/ weiterführenden Projekten	127
4.2.6.4 Miteinbeziehung der Klient*innen bei der Zielsetzung	128
4.2.7 Differenzkategorien, die Jugendlichen bei der Bewältigung von Herausforderungen helfen können	129

5 Resümee 131

5.1 Zusammenfassung der Forschungsergebnisse „Welche Unterstützungsmöglichkeiten oder -angebote erhalten Jugendliche in Wien mit sonderpädagogischem Förderbedarf in AFit-Einrichtungen derzeit in Bezug auf Berufsorientierung und Berufsfindung?“	132
---	-----

5.2	Zusammenfassung der Forschungsfragestellung: „Vor welchen speziellen Herausforderungen und Hürden stehen Jugendliche und junge Erwachsene mit sonderpädagogischem Förderbedarf, in Bezug auf ihre Ausbildung, sowie Berufsfindung aus der Sicht der Klient*innn, sowie der Professionist*innen in niederösterreichischen AFit-Einrichtungen, sowie Qualifizierungsprojekten?“	134
-----	---	-----

Literatur	138
Abkürzungen	145
Daten	146
Anhang	147
Eidesstattliche Erklärung	154
Eidesstattliche Erklärung	155

1 Einleitung

Azizi Sarah, Turkic Krnjic Jasmina

Einer Erwerbstätigkeit nachzugehen ist nicht ausschließlich ein Faktor, der sich wirtschaftlich positiv auf Lebensentwürfe von Individuen auswirkt, dieser steigert ebenso gesellschaftliche Teilhabechancen und kann zur Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsfindung beitragen. Insbesondere Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf, sowie negativem Pflichtschulabschluss stellen jedoch aufgrund geringer beruflicher Ausbildungsperspektiven eine vulnerable Gruppierung der Gesellschaft dar (vgl. Enggruber / Fehlau 2018: 5-14). Der Übergang von der Schule zum Beruf ist mit Herausforderungen für viele Jugendliche verbunden, speziell für jene mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Die Gründe hierfür sind vielfältig und reichen von persönlichen Schwierigkeiten bis hin zu Problematiken im Bildungssystem. Aus den aktuellen Aufzeichnungen der Statistik Austria (vgl. 2023) aus dem Schuljahr 2022/23 geht hervor, dass es 4,8 % Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an österreichischen Pflichtschulen gibt. Um den Herausforderungen von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf gerecht zu werden, wurden verschiedene Programme und Unterstützungsangebote entwickelt, darunter das Programm AusbildungsFit sowie Qualifizierungslehrgänge, welche Jugendliche beim Übergang von der Schule in den Beruf unterstützen sollen (vgl. SMS 2023: 5).

Unser persönliches Interesse an dieser Thematik wurde im Rahmen unseres Lehrforschungsprojektes im Masterlehrgang Sozialpädagogik an der FH St. Pölten geweckt. In Zusammenarbeit mit Jugendlichen und unter Verwendung der Photovoice-Methode konnten wir Erkenntnisse hinsichtlich der Fragestellung erlangen: „Welche Themen beschäftigen Jugendliche nach Abschluss einer Sonderschule oder der Schullaufbahn mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einem Qualifizierungsprojekt oder einer Einrichtung von AFit in Niederösterreich im Kontext von (Berufs-)Ausbildung und Berufsfindung?“ (vgl. Binder / Renner 2022: 2-7). Dadurch begründet entstand das Forschungsvorhaben, die Fragestellung „Welche aktuellen Unterstützungsangebote gibt es in AFit-Einrichtungen für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Wien?“ zu beantworten. Als zweite Forschungsfrage wollen wir die Herausforderungen und Hürden, mit welchen Jugendliche und junge Erwachsene mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Bezug auf ihre Ausbildung sowie die Berufsfindung konfrontiert sind, identifizieren und mögliche Lösungsansätze entwickeln.

Um diese beiden Fragestellungen zu beantworten, wurden insgesamt acht Expert*inneninterviews durchgeführt. Davon fanden fünf Interviews in zwei AFit-Einrichtungen in Wien statt, bei denen vier Coaches sowie eine Person mit Leitungsfunktion befragt wurden. Diese Interviews konzentrierten sich auf die aktuellen Unterstützungsangebote. Zusätzlich wurden drei Interviews in AFit-Einrichtungen und einem Qualifizierungsprojekt in Niederösterreich mit Coaches der Jugendlichen durchgeführt, um die Herausforderungen und Hürden zu erheben, mit denen Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Bezug auf ihre Ausbildung und Berufsfindung konfrontiert sind. Die Daten aus diesen Expert*inneninterviews wurden mittels der Grounded Theory-Methode analysiert, um die essenziellen Themen und Muster zu identifizieren, die sich aus den Aussagen der Teilnehmenden ergaben.

Im Folgenden gehen wir auf die Gliederung unserer Masterarbeit ein, welche aus einer Einleitung, einem theoretischen Teil, einem methodischen Teil, einer Diskussion der Ergebnisse und einem Resümee besteht.

Im ersten Kapitel wird zunächst die Motivation für diese Forschung erläutert sowie die Relevanz dieser Thematik für die Bildungs- und Sozialpolitik beleuchtet.

Das zweite Kapitel befasst sich mit theoretischen Grundlagen und Begriffsbestimmungen. Dabei werden Begriffe wie sonderpädagogischer Förderbedarf, der Prozess der Vergabe desselben, sowie der Übergang von Schule zum Beruf definiert und beleuchtet. Des Weiteren werden Begriffe wie Behinderung, die UN-Behindertenrechtskonvention und das Recht auf Bildung erläutert. Auch die Aspekte der persönlichen Entwicklung und Entwicklungsphasen von Jugendlichen werden ausgeführt. Es werden Entwicklungsaufgaben im Jugendalter sowie mögliche Abweichungen und Risikowege bei der Bewältigung dieser Aufgaben behandelt. Zudem wird auf das Konzept der Lebensweltorientierung näher eingegangen, sowie die Bedeutung des Konzepts der Lebensweltorientierung für die Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufgezeigt. Ebenso befindet sich die Bedeutung der Berufsausbildung und -wahl der Jugendlichen im theoretischen Teil unserer Arbeit. Hier werden Entscheidungs- und Beeinflussungsfaktoren bei der Berufsfindung betrachtet sowie Probleme und Herausforderungen, mit denen Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf konfrontiert sind. Auch auf das Programm AusbildungsFit, die Aufnahme ins AFit und die gesetzlichen Grundlagen im Zusammenhang mit der Berufsausbildung für diese Zielgruppe gehen wir näher ein.

Der methodische Teil der Arbeit, der sich im dritten Kapitel befindet, beschäftigt sich mit der Forschungsmethodik, insbesondere der Photovoice-Methode und leitfadengestützten Expert*inneninterviews. Zudem wird die Grounded Theory als Analyseansatz vorgestellt.

Abschließend werden im vierten Kapitel die empirischen Ergebnisse der Forschung präsentiert und analysiert. Die Arbeit schließt mit einem Resümee und Schlussfolgerungen im fünften Kapitel sowie einem Ausblick auf mögliche Implikationen für die Praxis und weitere Forschung.

2 Theoretischer Teil

Azizi Sarah, Turkic Krnjic Jasmina

In diesem theoretischen Teil werden wir uns mit Themengebieten befassen, die eng mit den Fragestellungen unserer Forschungsfragen verbunden sind und daher einen relevanten Beitrag zur Forschung leisten. Die behandlungsrelevanten Schwerpunkte umfassen: sonderpädagogischer Förderbedarf, Behinderung, Definition von Entwicklung und Entwicklungsphasen, Lebensweltorientierung, die Bedeutung der Berufsausbildungs- und Berufswahl, das Programm AusbildungsFit.

2.1 Der sonderpädagogische Förderbedarf (SPF)

Turkic Krnjic Jasmina

Im Rahmen dieser Masterarbeit wird einerseits die Analyse der aktuellen Unterstützungsangebote für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) in AusbildungsFit Einrichtungen in Wien untersucht. Andererseits liegt der Fokus darauf, die spezifischen Herausforderungen und Hürden, mit denen Jugendliche und junge Erwachsene mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Bezug auf ihre Ausbildung und Berufsfindung konfrontiert sind, aus Sicht der Klient*innen sowie der Professionisten*innen in niederösterreichischen AFit-Einrichtungen und Qualifizierungsprojekten zu erforschen. Die Klärung des Begriffs SPF ist von entscheidender Bedeutung, da er einen zentralen Bestandteil des österreichischen Bildungssystems darstellt (vgl. Aschauer 2021: 1). Sonderpädagogische Förderung bezeichnet den individuellen Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung. Das vorliegende Kapitel widmet sich ausführlich dem SPF als Begriff im Bildungskontext. Dabei werden die gesetzlichen Grundlagen beleuchtet, die den SPF regeln und der Prozess der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs wird transparent gemacht. Des Weiteren wird die Bedeutung des SPF im Übergang von der Schule zur beruflichen Bildung erörtert, um die Relevanz des Themas für die vorliegende Forschung zu betonen.

Der sonderpädagogische Förderbedarf ist ein zentraler Begriff im österreichischen Bildungssystem und bezieht sich auf die individuelle Unterstützung von Kindern und Jugendlichen, bei denen eine Behinderung oder besondere Beeinträchtigung diagnostiziert wurde. Sonderpädagogische Förderung ist eine Maßnahme, um

sicherzustellen, dass Schüler*innen, unabhängig von ihren körperlichen oder kognitiven Einschränkungen, gleichberechtigt am schulischen Leben teilnehmen können (vgl. ebd.: 1).

Ein Kind wird als bedürftig im Sinne des SPF betrachtet, wenn es ohne zusätzliche Unterstützung oder Anpassungen im schulischen Umfeld nicht in der Lage ist, von der Bildung zu profitieren, die für Kinder gleichen Alters allgemein zugänglich ist. Aus diesem Grund kann der SPF eine breite Palette von Bedürfnissen umfassen, einschließlich körperlicher oder geistiger Behinderungen sowie kognitiver oder pädagogischer Beeinträchtigungen (vgl. OECD 2012: 1).

Die Statistik Austria (vgl. 2023) aus dem Jahr 2023 offenbart, dass im Schuljahr 2022/23 insgesamt 28.840 Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinbildenden Pflichtschulen in Österreich unterrichtet wurden. Davon entfielen 6.459 Schüler*innen auf Wien und 5.540 auf Niederösterreich. Diese Zahlen bedeuten, dass der Anteil der Schüler*innen mit SPF an den Schulen insgesamt bei 4,8 % liegt, während er in Wien 5,4 % und in Niederösterreich ebenfalls 4,8 % beträgt.

Gemäß §8 des Bundesgesetzes über die Schulpflicht (§ 8 Abs. 1 SchPflG) obliegt es der „Bildungsdirektion“, den sonderpädagogischen Förderbedarf eines Kindes durch einen „Bescheid“ zu ermitteln, entweder auf „Antrag“ oder auch „von Amts wegen“. Das tritt auf, wenn das Kind wegen seiner Behinderung ohne besondere Hilfe nicht gut am Unterricht in der „Volksschule, Mittelschule oder Polytechnischen Schule“ teilnehmen kann. Eine Einschränkung der körperlichen, geistigen oder psychischen Funktionen oder eine Beeinträchtigung der Sinneswahrnehmung wird als "Behinderung" betrachtet, wenn sie dazu führt, dass das Kind voraussichtlich länger als „sechs Monate“ Schwierigkeiten hat, am Unterricht teilzunehmen. Im Rahmen der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs entscheidet die Bildungsdirektion sowohl über die passende Schule für das Kind, ob Sonderschule oder allgemeine Schule, je nach Wunsch, als auch über das Ausmaß des Unterrichts gemäß dem Lehrplan der entsprechenden Schulart. Bei dieser Entscheidung wird darauf geachtet, dass der*die Schüler*in die optimale Förderung erfährt und bestmöglich unterstützt wird. Die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs, die gemäß Absatz 1 erster Satz getroffen wurde, wird aufgehoben, sobald das Kind in der Lage ist, dem Unterricht gemäß dem Lehrplan der entsprechenden allgemeinen Schule zu folgen, ohne weiterhin auf sonderpädagogische Unterstützung angewiesen zu sein (§ 8 Abs. 3 SchPflG).

Doch Frau Aschauer (vgl. 2021: 1) unterstreicht die Tatsache, dass nicht jede Form von Behinderung automatisch zu einem sonderpädagogischen Förderbedarf führt. Selbst wenn Schüler*innen aus verschiedenen Gründen dem Unterricht nicht folgen können, beispielsweise aufgrund „mangelnder Beschulung“, „vorübergehender Lernschwächen“

oder Sprachproblemen, ergibt sich daraus nicht zwangsläufig die Notwendigkeit eines SPF. Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (vgl. BMBWF: 2019) hebt speziell hervor, dass Teilleistungsschwächen wie „Legasthenie und Dyskalkulie“ gemäß §8 keine Behinderungen im Sinne des SPF darstellen. Diese Feststellung verdeutlicht, dass das Vorhandensein von „Legasthenie oder Dyskalkulie“ allein nicht dazu führt, dass ein SPF erforderlich ist. Vielmehr können andere Formen der Unterstützung erforderlich sein, um Schüler*innen mit solchen Teilleistungsschwächen zu helfen, ihre spezifischen Lernherausforderungen zu bewältigen. Einige dieser unterstützenden Maßnahmen umfassen den „Förderunterricht“, die Beratung durch „Lernberater*innen“, die „innere Differenzierung“, die Möglichkeit der „Klassenwiederholung und/oder Umstufung“ sowie die „Betreuung durch Beratungslehrer*innen.“ (vgl. Aschauer 2021: 1f.) Es ist wichtig zu beachten, dass vorrangig alle verfügbaren pädagogischen Mittel der regulären Schulumgebung genutzt werden sollten (vgl. BMBWF: 2019).

2.1.1 Prozess der Vergabe des sonderpädagogischen Förderbedarfs

Gemäß dem Evaluierungsbericht zur Vergabepaxis des sonderpädagogischen Förderbedarfs in Österreich (vgl. Gasteiger-Klicpera et al. 2023: 8) variieren die Vorgaben der Bildungsdirektionen hinsichtlich des Begutachtungs- und Diagnoseprozesses im Rahmen des SPF. Auf den Websites der neun Bildungsdirektionen sind die erforderlichen Antragsformulare für SPF erhältlich.

Die Entscheidung über den Antrag erfolgt im Allgemeinen in einem dreistufigen Ablauf:

„Feststellung einer Behinderung

Festlegung des Lehrplans für den Schüler oder die Schülerin“ (ebd.: 7)

Zuweisung des Schulstandorts (vgl. ebd.).

Vor der Antragstellung müssen Eltern oder die „Erziehungsberechtigte“, die „Schulleitung, Schulqualitäts- und Diversitätsmanager*innen“ ein „Beratungsgespräch“ führen. Dieses kann „persönlich“ oder per „Videokonferenz“ erfolgen. Danach können die Eltern oder die Erziehungsberechtigten entweder den „Antrag“ stellen oder die Schule übernimmt dies. Die Bildungsdirektion entscheidet dann, welche Expert*innen beauftragt werden, um die entsprechenden „Gutachten“ zu erstellen, zum Beispiel „Sonderpädagog*innen oder Schulpsycholog*innen“. Eltern haben auch die Möglichkeit, „private Gutachten“ vorzulegen, während für „schulpsychologische Gutachten“ ihre Zustimmung erforderlich ist. Die Gutachter*innen beobachten das Kind normalerweise in der Schule, manchmal auch im Einzelgespräch. Anschließend verfassen sie ihr „Gutachten“. Eine Kommission überprüft alle Informationen und entscheidet, ob „eine

Behinderung im Sinne des §8 Abs. 1 SchPflG“ vorliegt. Die Eltern oder die Erziehungsberechtigten können gegen den Bescheid Einspruch erheben. In Ausnahmefällen kann das Kind während des Verfahrens vorübergehend in eine Sonderschule gehen, wobei es dort denselben Lehrplan wie in der Stammschule erhält (vgl. Aschauer 2021: 1-2).

Die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs erfolgt auf der Grundlage einer umfassenden Diagnose, die von qualifizierten Fachleuten durchgeführt wird. Diese Diagnose umfasst nicht nur die Art der Behinderung, sondern auch die individuellen Bedürfnisse und Stärken des betreffenden Kindes oder Jugendlichen. Sie ist von entscheidender Bedeutung, da sie die Grundlage für die Entwicklung eines individuellen Förderplans bildet (vgl. ebd.: 3).

Im September 2023 wurde die Zuweisung des sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) in Österreich einer Evaluierung unterzogen. Gemäß dem Bericht (vgl. Gasteiger-Klicpera et al. 2023: 7) zeigen sich bei den verschiedenen Behinderungsformen, die eine wesentliche Grundlage für die Feststellung des SPF-Bescheids darstellen, teilweise erhebliche Unterschiede zwischen den Bundesländern: Sowohl in Wien als auch in Niederösterreich wurde bei den meisten Schüler*innen der SPF aufgrund von Lern- und Leistungsbeeinträchtigungen diagnostiziert bzw. vergeben, während in anderen Bundesländern wie dem Burgenland oder Vorarlberg diese Zahlen um das Achtfache niedriger sind. Besonders auffällig ist der Unterschied in der Kategorie "Verhaltensauffälligkeiten" zwischen Wien und Niederösterreich. Während in Niederösterreich bei 1345 Schülerinnen der SPF aufgrund von Verhaltensauffälligkeiten vergeben wurde, liegt diese Quote in Wien bei null (vgl. ebd.). Die Frage, die sich stellt, ist: Warum ist das so? Die Ursache für diese Unterschiede wurde im Bericht erläutert: „In einigen Bundesländern werden die gesetzlichen Kriterien für die SPF-Feststellung sehr weit ausgelegt, z.B. bei sogenannten „Lernbehinderungen“ oder „Verhaltensbehinderungen“ oder sogar nach ländereigenen Richtlinien überschritten, indem der SPF auch ohne Vorliegen einer Behinderung angeordnet wird, z.B. bei einer „sonstigen Einschränkung“ (BD Wien).“ (ebd.: 8)

2.1.2 Übergang Schule- Beruf

Gemäß den Richtlinien des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (vgl. BMBWF 2019) wurde ab dem Schuljahr 1998/99 die verpflichtende Übung „Berufsorientierung“ auf der siebenten und achten Schulstufe etabliert. Diese Initiative erstreckt sich über die Allgemeine Sonderschule, die Mittelschule und die Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schule (AHS). Ziel dieser Maßnahme ist es,

junge Menschen im Prozess der Berufsfindung besser zu unterstützen, indem sie umfassende Informationen erhalten und sich intensiv mit verschiedenen Berufen und Berufsfeldern auseinandersetzen können. Dies ermöglicht es den Jugendlichen, fundierte Entscheidungen über ihre individuelle Berufswahl zu treffen. Seit September 2001 können auch an Sonderschulen Berufsvorbereitungsklassen nach dem Lehrplan „Berufsvorbereitungsjahr“ eingerichtet werden. Diese Klassen vertiefen und erweitern die vorhandenen Kompetenzen der Jugendlichen im persönlichen, theoretischen und praktischen Bereich. Das Ziel besteht darin, den Eintritt in den Arbeitsmarkt zu erleichtern und die Aussichten auf eine geeignete Anstellung zu verbessern, um den Herausforderungen des Berufslebens erfolgreich zu begegnen. Eine enge Zusammenarbeit mit dem Jugendcoaching, den Erziehungsberechtigten und anderen außerschulischen Institutionen ist entscheidend für einen erfolgreichen Übergang von der Schule in die Arbeits- und Berufswelt.

2.2 Behinderung

Turkic Krnjic Jasmina

Im kommenden Abschnitt wird eine umfassende Erläuterung des Begriffs „Behinderung“ präsentiert. Dies ist von wesentlicher Bedeutung, da die Vergabe des SPF „die Diagnose einer Behinderung“ erfordert, „die die Teilnahme am Unterricht“ beeinträchtigt. Dieses Erfordernis ist gemäß den Vorgaben des Schulpflichtgesetzes festgelegt (vgl. Aschauer, 2021: 1). Durch die Klärung dieser Definition wird eine solide Grundlage für das Verständnis der entscheidenden Kriterien geschaffen, die bei der Beantragung und Genehmigung des SPF von Bedeutung sind.

Der Begriff „Behinderung“ umfasst die Vielfalt der individuellen Merkmale und Eigenschaften. Die Weltgesundheitsorganisation (vgl. WHO o.A.) betont, dass Behinderung nicht allein auf medizinische Aspekte beschränkt sein sollte, sondern auch die Teilhabe und sozialen Dimensionen berücksichtigt werden müssen. Dieser Ansatz betont die Bedeutung, Menschen mit Behinderungen in die Gesellschaft zu integrieren und ihre vollen Rechte und Möglichkeiten zu gewährleisten (vgl. ebd.). Die Diskussion um Inklusion zeigt deutlich, dass der Begriff der Behinderung nicht nur auf individuelle Einschränkungen reduziert werden kann, sondern auch eine Frage der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ist. Die „Disability Studies“ bieten hier eine grundlegende Perspektive, die über rein medizinische Modelle hinausgeht und die sozialen und kulturellen Aspekte von Behinderung in den Vordergrund stellt. Der Ansatz „Disability is part of being human“ weist darauf hin, dass Behinderung eine natürliche und

untrennbare Dimension des menschlichen Daseins ist. Diese Perspektive unterscheidet sich deutlich von einem rein defizitorientierten Blick auf Behinderung und betont stattdessen die Vielfalt menschlicher Erfahrungen und Fähigkeiten. Fast jede*r wird irgendwann in seinem Leben vorübergehend oder dauerhaft eine Behinderung erfahren. Schätzungsweise 1,3 Milliarden Menschen – etwa 16 % der Weltbevölkerung – erleben derzeit eine signifikante Behinderung. Behinderung resultiert aus der Wechselwirkung zwischen Personen mit einer Gesundheitsstörung, wie z.B. Zerebralparese, Down-Syndrom und Depression, sowie persönlichen und Umweltfaktoren wie negativen Einstellungen, unzugänglichem Transport und öffentlichen Gebäuden sowie begrenzter sozialer Unterstützung. Die Umgebung einer Person hat einen enormen Einfluss auf das Erleben und Ausmaß der Behinderung. Nicht zugängliche Umgebungen schaffen Barrieren, die oft die volle und effektive Teilnahme von Menschen mit Behinderungen an der Gesellschaft auf gleicher Basis mit anderen behindern. Fortschritte bei der Verbesserung der sozialen Teilhabe können erzielt werden, indem diese Barrieren angegangen und Menschen mit Behinderungen im Alltag unterstützt werden (vgl. WHO o.A.).

Die internationale Perspektive auf den Begriff der Behinderung durch die WHO zielt darauf ab, weltweit einheitliche Grundlagen für den Umgang mit Behinderungen zu schaffen. Es ist jedoch wichtig anzuerkennen, dass die tatsächliche Umsetzung und der Umgang mit Behinderungen je nach Land und Kontext variieren können. In dieser Hinsicht dient die Definition der WHO als Rahmen, der als Grundlage für Maßnahmen in vielen Ländern genutzt werden kann.

Der Begriff der Behinderung ist im Bundesgesetz über die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen (Abs. 1 § 3 BGStG), genauer gesagt in Artikel 2, § 3 folgendermaßen definiert:

„Behinderung im Sinne dieses Bundesgesetzes ist die Auswirkung einer nicht nur vorübergehenden körperlichen, geistigen oder psychischen Funktionsbeeinträchtigung oder Beeinträchtigung der Sinnesfunktionen, die geeignet ist, die Teilhabe am Arbeitsleben zu erschweren. Als nicht nur vorübergehend gilt ein Zeitraum von mehr als voraussichtlich sechs Monaten“.

Das Bundesgesetz über die Schulpflicht von 1985 (§ 8 Satz 1 SchPflG) definiert Behinderung im Kontext der Vergabe des SPF wie folgt:

„Unter Behinderung ist die Auswirkung einer nicht nur vorübergehenden körperlichen, geistigen oder psychischen Funktionsbeeinträchtigung oder Beeinträchtigung der Sinnesfunktionen zu verstehen, die geeignet ist, die Teilhabe am Unterricht zu erschweren. Als nicht nur vorübergehend gilt ein Zeitraum von mehr als voraussichtlich sechs Monaten“.

Diese Definitionen stimmen weitgehend mit der Definition der Weltgesundheitsorganisation (WHO) überein und verdeutlichen die Übereinstimmung zwischen internationalen und nationalen Ansichten zur Behinderung.

2.2.1 UN- Behindertenrechtskonvention

Das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK), das in Österreich seit Oktober 2008 wirksam ist, ist ein internationaler Pakt, in dem sich die unterzeichnenden Staaten dazu verpflichten, die Menschenrechte von Personen mit Behinderungen zu „fördern“, zu verteidigen und zu sichern (vgl. BMSGPK 2020). Das vorrangige Ziel der UN-Behindertenrechtskonvention besteht darin, sicherzustellen, dass alle Personen mit Behinderungen uneingeschränkt und „gleichberechtigt“ alle „Menschenrechte und Grundfreiheiten“ genießen können. Zusätzlich soll die Konvention dazu beitragen, ihre „Würde“ zu schützen und zu stärken (vgl. BMSGPK 2016: 6). Die Koordination für die Umsetzung der UN-BRK liegt in der Verantwortung des Sozialministeriums (vgl. BMSGPK 2020). In der Präambel der Behindertenrechtskonvention (BMSGPK 2016: 4) wird betont,

„dass das Verständnis von Behinderung sich ständig weiterentwickelt und dass Behinderung aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entsteht, die sie an der vollen und wirksamen Teilhabe an der Gesellschaft, auf der Grundlage der Gleichberechtigung mit anderen, hindern“.

Dieser Ansatz verdeutlicht, dass Behinderung nicht nur als medizinisches Problem betrachtet werden sollte, sondern auch als ein soziales und kulturelles Konstrukt.

Im Artikel 1 Satz 2 der Behindertenrechtskonvention wird die Gruppe von Personen, auf die sich dieses Abkommen bezieht, genauer beschrieben (vgl. BMSGPK 2016: 6). Dies umfasst

„Menschen, die langfristige körperliche, psychische, intellektuelle oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, die sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen und wirksamen Teilhabe, gleichberechtigt mit anderen, an der Gesellschaft hindern können.“ (ebd.)

Die Kombination der Definitionen aus der Präambel und Artikel 1 Satz 2 der Behindertenrechtskonvention legt nahe, dass jede Person, die durch Barrieren von einer vollständigen gesellschaftlichen Teilhabe ausgeschlossen ist, als behindert betrachtet werden kann. Infolgedessen entsteht für diese Individuen ein Anspruch auf die Rechte, die in der Behindertenrechtskonvention verankert sind und die Menschen mit Behinderungen gewährt werden (vgl. UN-Behindertenrechtskonvention 2006).

2.2.2 Recht auf Bildung

Im Rahmen des Artikel 24, Punkt 1 (vgl. BMSGPK 2016: 19) bekräftigen die Staaten, die dem Vertrag beigetreten sind, das Recht auf „Bildung“ für Menschen mit Behinderungen.

Um dieses Recht ohne jegliche Vorurteile und unter Beachtung von Gleichberechtigung umzusetzen, verpflichten sich die Vertragsparteien dazu, ein Bildungssystem zu etablieren, das inklusiv ist und auf allen Bildungsebenen sowie im lebenslangen Lernen zugänglich ist, mit dem Ziel:

- „a) die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken;
- b) Menschen mit Behinderungen, ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre mentalen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen;
- c) Menschen mit Behinderungen zur wirksamen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen“ (ebd.: 19-20).

Im zweiten Punkt des Artikel 24 (ebd.: 20) wird betont, dass die Vertragsstaaten sicherstellen müssen, dass:

- „a) Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden;
- b) Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem inklusiven, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben;
- c) angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden;
- d) Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre wirksame Bildung zu erleichtern;
- e) in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Inklusion wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden“ (ebd.).

Ein weiterer bedeutsamer Punkt, der für die vorliegende Masterarbeit relevant ist, ist Punkt 5 des Artikel 24 (ebd.: 21), der besagt:

- „Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderem Zugang zu allgemeiner tertiärer Bildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben. Zu diesem Zweck stellen die Vertragsstaaten sicher, dass für Menschen mit Behinderungen angemessene Vorkehrungen getroffen werden“ (ebd.: 21).

2.3 Definition Entwicklung/Entwicklungsphasen

Azizi Sarah

Um Jugendliche sowie junge Erwachsene mit ihren Wünschen und Bedarfen wahrnehmen und diese in ihrer Lebenswelt verstehen zu können, ist es von großer Bedeutung sich mit der Entwicklung im Allgemeinen sowie mit den Entwicklungsaufgaben des Jugendalters auseinanderzusetzen, dafür werden wir anfangs darlegen, wie Entwicklung sowie Entwicklungsaufgaben definiert werden.

Der Begriff Entwicklung lässt sich sowohl vom lateinischen Wort *explicare*, als auch vom französischen Wortlaut *évoluer* ableiten. Beide Wörter drücken aus, dass sich etwas im Laufe der Zeit herausbildet (Kluge 2002: o.A. zit. in Schick 2012: 13). Drei zentrale Aspekte der geschichtlichen Entwicklung, welche einen Teil der abgeleiteten Definition ausmachen, sind eine bestimmte Richtung, die Veränderung sowie der Zeitbezug (vgl. Schick 2012: 13). Laut der allgemeinen Definition der traditionellen Entwicklungspsychologie kann eine Modifikation hin zu einem bestimmten Ziel nur dann als Entwicklung aufgefasst werden, sofern diese trotz der differenten Entwicklungsbedingungen in anderen Kulturen ähnlich wiederzufinden sind. Ein weiteres Kriterium ist, dass Veränderungen qualitativ, struktureller und nicht quantitativer Art sind sowie als nachhaltig bzw. dauerhaft beschrieben werden können (vgl. Schick 2012: 13). In der Realität jedoch sind Veränderungen von Individuum zu Individuum verschieden, sie vollziehen sich aufgrund der Persönlichkeit zu unterschiedlichen Zeiten. Aufgrund der differenten Persönlichkeit von Menschen gibt auch keine allgemein gültigen Zielzustände. Die Ursachen, welche Veränderungsprozesse initiieren, sind nicht klar definierbar, da es oft eine Vielzahl von auslösenden Faktoren gibt. Aufgrund dessen werden in der gegenwärtigen Entwicklungspsychologie all jene Veränderungsprozesse der Individualentwicklung bezeichnet, welche zeitlich langfristig sind, Zusammenhänge aufweisen sowie mit dem Lebensalter in Verbindung stehen (vgl. Schick 2012: 13).

2.3.1 Entwicklungsaufgaben im Jugendalter und deren Bewältigung

Nun widmen wir uns den Merkmalen, welche charakteristisch für die Lebensphase von Jugendlichen sind, sowie wie diese Zeitspanne von der des Kindesalters sowie des Erwachsenenalters abgegrenzt werden kann. Diese Differenzierungskriterien lassen sich anhand der sogenannten Entwicklungsaufgaben Jugendlicher erklären.

Entwicklungsaufgaben können als Erwartungshaltungen an die Entwicklung eines Menschen definiert werden, welche vom sozialen Umfeld sowie der Gesellschaft an das Individuum gestellt werden. Hierbei ist zu beachten, dass die Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben aus zwei Perspektiven gesehen werden kann. Einerseits aus der individuellen persönlichen Perspektive, in welcher die Persönlichkeit durch physische, psychische und soziale Aspekte allmählich gebildet wird. Zum anderen hingegen sind diese Entwicklungsaufgaben auch aus der gesellschaftlichen Perspektive zu betrachten. Diese Betrachtungsweise spiegelt die Übernahme von gesellschaftlichen Aufgaben bzw. Rollen wider. Durch die Erfüllung dieser findet die Integration in die Gesellschaft bzw. zu Gruppierungen der Gesellschaft statt (vgl. Hurrelmann / Quenzel 2022: 23ff.).

Aus der Sichtweise der individuellen Dimension ergeben sich folgende Erwartungen sowie Anforderungen an das Individuum (vgl. Hurrelmann / Quenzel 2022: 25):

- „Entwicklung der intellektuellen und sozialen Kompetenzen.
- Entwicklung der Körper- und Geschlechtsidentität und der Bindungsfähigkeit.
- Entwicklung von sozialen Kontakten und Entlastungsstrategien.
- Entwicklung eines individuellen Werte- und Normensystems.“ (ebd.: 25f.).

Aus der Perspektive der gesellschaftlichen Dimension hingegen ergeben sich folgende Erwartungshaltungen, welche die Übernahme von sozialen Rollen fokussieren (vgl. ebd.: 26):

- „Erwerb von Kompetenzen für die gesellschaftliche Mitgliedschaftsrolle einer oder eines Berufstätigen.
- Erwerb von Kompetenzen für die gesellschaftliche Mitgliedschaftsrolle eines Familiengründers oder einer Familiengründerin.
- Erwerb von Kompetenzen für die gesellschaftliche Mitgliedschaftsrolle eines Wirtschaftsbürgers oder einer Wirtschaftsbürgerin.
- Erwerb von Kompetenzen für die Mitgliedschaftsrolle des politischen Bürgers oder der politischen Bürgerin.“ (ebd.: 26f.).

Diese beiden Perspektiven der Entwicklungsaufgaben ergänzen sich gegenseitig, da die individuelle Dimension eine Voraussetzung für die Erfüllung der gesellschaftlichen Dimension darstellt und umgekehrt. Bei der Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben werden jugendliche Menschen in der Regel von der sozialen Umgebung unterstützt. Zu diesen zählen beispielsweise Bildungseinrichtungen sowie weitere Einrichtungen, aber auch das familiäre Umfeld sowie der Freundeskreis (vgl. Quenzel 2015: o.A.; Weichold / Blumenthal 2018: 169-196 zit. in Hurrelmann / Quenzel 2022: 202).

2.3.2 Ganzheitlicher Entwicklungsstand im Jugendalter und mögliche Abweichungen

Diese Entwicklungsaufgaben, sowohl von der individuellen Sichtweise ausgehend als auch die von der Gesellschaft formulierten Erwartungshaltungen, können von der jeweiligen Person entweder zufriedenstellend bewältigt werden, teilweise gelingen oder auch nicht gelingen. Die zur Verfügung stehenden sozialen und ökonomischen Ressourcen beeinflussen den Prozess der Identifikation mit diesen Entwicklungsaufgaben maßgeblich. Jedoch stehen die vier Entwicklungsaufgaben, sowohl aus der gesellschaftlichen als auch aus der individuellen Perspektive heraus, ebenfalls in einem engen Verhältnis zueinander, indem diese sich wechselseitig beeinflussen. Die vier Entwicklungsaufgaben implizieren ebenfalls eine Vielzahl an Einzelanforderungen, welche Teilaufgaben darstellen. Beispielsweise fällt es Jugendlichen schwer, sich von den Eltern loszulösen, sofern es nicht gelingt, mit Gleichaltrigen eine vertrauensvolle Beziehung aufzubauen (vgl. Hurrelmann / Quenzel 2022: 200f). Der Großteil an Jugendlichen bewältigt die Anforderungen, welche die

Entwicklungsaufgaben beinhalten, erfolgreich. Studien besagen laut Quenzel sowie Weichold und Blumenthal (vgl. Quenzel 2015: o.A.; Weichold / Blumenthal 2018:169-196 zit. in Hurrelmann / Quenzel 2022: 202) jedoch, dass 10 %-15 % der Personen langfristig Probleme dabei haben Entwicklungsaufgaben zu erfüllen. Dies dürfte durch fehlende oder zu geringe familiäre sowie soziale Ressourcen begründet sein (vgl. Quenzel 2015: o.A.; Weichold / Blumenthal 2018: 169-196 zit. in Hurrelmann / Quenzel 2022: 202).

Zu vorteilhaften personalen Ressourcen können beispielsweise ein guter und belastbarer physischer Zustand des Körpers sowie ein flexibles, offenes, aktives Temperament zählen. Auch eine überdurchschnittliche Intelligenz und eine positive Grundstimmung können sich positiv auf Bewältigungsstrategien auswirken. Spezifische Begabungen, ein konstruktives Sozialverhalten sowie ein sicheres Bindungsverhalten zählen ebenso zu den persönlichen Ressourcen. Ebenso wiegt die Überzeugung, Kontrolle und Sicherheit über das eigene Leben zu haben. Diese Ressourcen beeinflussen die Fähigkeit im positiven Sinn maßgeblich, Entwicklungsaufgaben problemlösungsorientiert zu bewältigen (vgl. Hendry / Kloep et al. 2016: o.A. zit. in Hurrelmann / Quenzel 2022: 202).

Für den erfolgreichen Einsatz von Bewältigungsstrategien sind laut Hurrelmann und Quenzel (vgl. 2022: 202ff.) weitere drei Fähigkeiten von enormer ausschlaggebender Bedeutung. So ist beispielsweise eine ständige Lernbereitschaft des Individuums maßgeblich dafür, ob aus Situationen, welche aus der eigenen Perspektive missglückt sind, Konsequenzen für vergleichbare in der Zukunft liegende Situationen gezogen werden können. Des Weiteren ist eine gute Reflexionsfähigkeit von immenser Bedeutung, durch die Kompetenz, sich selbst sowie getroffene Handlungen und Entscheidungen zu reflektieren wird der Lernerfolg durch Versuch und Irrtum gefördert. Hierfür ist es nötig, dass das Individuum mögliche alternative Handlungsweisen in Betracht zieht sowie Ursache und Wirkungszusammenhänge herstellen kann. Auch die eigene Planungsfähigkeit in Bezug mit einer realistischen Selbsteinschätzung fördert Bewältigungsstrategien. Hiermit ist gemeint, dass Ziele gesetzt werden, welche erreicht werden können, sowie von der jeweiligen Person Wege bzw. Methoden gefunden werden, um diese umzusetzen. Sofern diese drei Kompetenzen bei Individuen vorhanden sind, steigert dies die Fähigkeit, Entwicklungsaufgaben erfolgreich und strukturiert zu meistern und reduziert Stress, der mit der Bewältigung unvermeidbar verbunden ist (vgl. Hurrelmann / Quenzel 2022: 202ff.).

Soziale Ressourcen können sich ebenfalls positiv auf das Bewältigen von Entwicklungsaufgaben auswirken. Zu diesen zählen, beispielsweise die Förderung durch die Eltern oder Erziehungsberechtigten sowie ein hoher Bildungsgrad der Eltern,

eine auf Selbstständigkeit abzielende Erziehung durch erziehungsberechtigte Personen, jedoch auch ein generell enger Zusammenhalt innerhalb der Familie sowie eine gute Geschwisterbeziehung. Eine gute Nachbarschaft im Wohnort sowie vertrauensvolle Beziehungen zu Erwachsenen außerhalb der Kernfamilie können ebenfalls unterstützend wirken. Ebenso sind eine harmonische Gruppe von Gleichaltrigen sowie generell stabile Freundschaften, gute Kontakte zu Lehrer*innen, positive schulische Erfahrungen sowie unterstützende soziale Kontakte in der Freizeit als soziale Ressourcen zu sehen. Von immenser Bedeutung ist, ob von vorhandenen sozialen Ressourcen gezielt Unterstützungen bzw. Hilfestellungen kommen (vgl. Hurrelmann / Quenzel 2022: 203f.).

Doch selbst wenn personale sowie soziale Ressourcen vorhanden sind, kann es zu Problemkonstellationen kommen, welche dazu führen, dass Kinder oder Jugendliche nicht fähig sind, Herausforderungen mit den ihnen zur Verfügung stehenden Bewältigungsstrategien zu bewerkstelligen. Hiermit sind krisenhafte Situationen, wie jene, die nicht durch eigenes Handeln beeinflussbar oder veränderbar sind, gemeint wie beispielsweise psychische oder physische Erkrankungen oder der Tod einer nahen stehenden Person (vgl. Hurrelmann / Quenzel 2022: 204).

2.3.3 Risikowege bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben

Sofern es Jugendlichen aufgrund unzureichender Ressourcen sowie Kompetenzen nicht gelingt Entwicklungsaufgaben zu meistern, kann eine problematische Persönlichkeitsentwicklung als Folge resultieren. Ebenso können problematische Verhaltensweisen zustande kommen, wenn Jugendlichen am Versuch Entwicklungsaufgaben zu bewältigen scheitern und unter den Konsequenzen leiden. Missglückte Versuche bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben können einen enormen Druck auf die Jugendlichen erzeugen, welchen diese aufgrund von Schamgefühlen und Selbstschutz durch problematische Verhaltensweisen überspielen (vgl. Hurrelmann / Quenzel 2022: 207). Prinzipiell lassen sich drei unterschiedliche Risikowege von problematischen Verhaltensweisen bei Jugendlichen beobachten. Zum einen nach außen gerichtete externalisierende Verhaltensauffälligkeiten, welche sich durch Aggressionen gegen andere Personen zeigen. Durch Diskriminierungen sowie Verletzungen anderen Menschen gegenüber wird der Blickwinkel von eigenen nicht geglückten Entwicklungsaufgaben weggelenkt (vgl. Hurrelmann / Quenzel 2022: 207f.). Eine weitere Möglichkeit von problematischen Verhaltensweisen ist, dass Jugendliche versuchen, Entwicklungsaufgaben aus dem Weg zu gehen. Dies beinhaltet beispielsweise, dass Jugendliche sich mithilfe von unkontrolliertem Konsum von

illegalen oder legalen Suchtmitteln sowie unbegrenzter zeitlicher Nutzung von elektronischen Medien ablenken. Auch wechselhafte unstabile Beziehungsmuster zur sozialen Umgebung können eine Art von Kompensation sowie Ablenkung von Misserfolgen im Hinblick auf Entwicklungsaufgaben darstellen (vgl. ebd.: 208). Personen, welche aus ihrer Sicht Entwicklungsaufgaben nicht oder nur unzureichend bewältigt haben, können jedoch ebenso in nach innen gerichtete, internalisierende Verhaltensweisen verfallen. Diese kennzeichnen sich durch „soziale Selbstisolation, Desinteresse, Apathie, psychosomatische Störungen sowie depressive Stimmungen, bis hin zu selbstverletzenden Verhaltensweisen und Suizidversuchen.“ (ebd.: 208) Menschen, welche mit diesen internalisierenden Verhaltensweisen reagieren, geben ihrer eigenen Schwäche sowie sich selbst die Schuld am Versagen, ohne lösungsorientiert hinsichtlich von neuen Möglichkeiten der Bewältigung zu denken (vgl. Hurrelmann / Quenzel 2022: 208).

Je nach Persönlichkeit der Person kann es zu einer der drei Varianten oder auch zu Kombinationen der Formen kommen. Aus der Sicht des Individuums, welches diese Verhaltensweisen zeigt, werden diese als Lösungen von Problemverhalten sowie überfordernde Anforderungen gesehen. Aus der objektiven Perspektive stellt dieser Umgang mit Problemen jedoch keine Lösung dar, da sich im Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung keinerlei Veränderungen zeigen, sondern Herausforderungen bestehen bleiben und nicht bewältigt werden (vgl. Hurrelmann / Quenzel 2022: 208). Verfestigen sich diese Verhaltensweisen, so kann dies für die ganzheitliche Entwicklung einer Person negative Konsequenzen haben. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Person kann demnach nicht stattfinden, wenn eine depressive Verstimmung herrscht oder der eigenen Persönlichkeit durch ausweichendes Verhalten aus dem Weg gegangen wird. Ebenso ist eine soziale Integration in die Gesellschaft nur erschwert möglich, wenn Interaktionen sich durch aggressive Verhaltensweisen gegenüber anderen Personen auszeichnen (vgl. Hurrelmann / Quenzel 2022: 209). Bei allen drei Varianten des Problemverhaltens lässt sich laut Hurrelmann und Quenzel (vgl. 2022: 209) feststellen, dass diese Verhaltensweisen im Jugendalter in einem stärkeren Ausmaß auftreten als im vorangehenden Kindheitsalter sowie im nachfolgenden Erwachsenenalter. Dies lässt sich dadurch begründen, dass im Jugendalter eine Vielzahl von Entwicklungsaufgaben in einem zeitlich gesehen kurzen Abstand zu bewältigen sind. Dies wird durch den starken Schub an physischen und psychischen Antriebskräften weiters verstärkt, da diese von

Jugendlichen angeeignet sowie getestet werden (vgl. Hurrelmann / Quenzel 2022: 209).

2.4 Lebensweltorientierung

Azizi Sarah

In diesem Kapitel möchten wir auf das Konzept der Lebensweltorientierung näher eingehen, da dieses in der Arbeit mit vulnerablen Gruppen der Gesellschaft, wie Jugendlichen mit Beeinträchtigungen oder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, eine maßgebliche Rolle einnimmt. Wir werden das Konzept anfangs erklären, sowie im Anschluss speziell auf die Bedeutsamkeit dieses pädagogischen Konzeptes für Menschen mit Behinderungen näher eingehen.

Folgendes Zitat erklärt einen spezifischen Ansatz, welcher von Bedeutung in Bezug auf das Konzept ist:

„Prägend für die Philosophie des Konzepts der Lebensweltorientierung ist es, nicht von sozialen Problemen, Belastungen im Leben und vielfältigen Handlungs- und Verhaltensschwierigkeiten auszugehen, sondern zunächst die allgemeinen Strukturen der Lebenswelt(en) und die Normalität von Lebensverhältnissen in den Mittelpunkt zu stellen.“ (Graßhoff et al. 2018: 304)

Aus diesem Zitat geht vor allem der Gedanke hervor, dass nicht Problematiken der sozialen Umgebung im Zentrum stehen, sondern die Lebenswelt eines Individuums wertfrei gesehen sowie als Ausgangslage betrachtet werden soll. Verhaltensweisen, welche von der Gesellschaft als nicht der Norm entsprechend definiert bzw. oft als störend bewertet werden, entstehen aufgrund dessen, dass das Individuum versucht, mit den Bedingungen der Umgebung umzugehen. Soziale Arbeit unter Einbezug von lebensweltorientierten Ansätzen setzt bei den (Alltags-)Ressourcen des Menschen an und versucht mithilfe dieser, verborgene Wünsche und Erwartungen zu erfüllen (vgl. Graßhoff et al. 2018: 307).

Unter der alltäglichen Lebenswelt ist laut Grunwald/Thiersch (2016: o.A. zit. in Graßhoff et al. 2018: 304f) die soziale Umgebung, wie etwa die Familie sowie Nachbarschaften einer Person zu verstehen. Diese stellt den Handlungsraum für die sogenannte Alltäglichkeit dar, welche Handlungsmuster beschreibt, die regelmäßig angewendet werden. Neben dem sozialen Rahmen spielen jedoch auch Dimensionen wie beispielsweise die zeitlichen oder räumlichen Vorgaben eine maßgebliche Rolle für das Individuum. So haben zeitliche Rahmenbedingungen bzw. Vorgaben einen enormen Einfluss auf den Tagesablauf, jedoch auch auf die Struktur des gesamten Lebens mit

dessen Entwicklungs- und Bewältigungsaufgaben. Räumliche Dimensionen beeinflussen Personen insofern, dass beispielsweise ländliche Umgebungen sich von städtischen Räumen stark differenzieren. Unabdingbar ist es jedoch ebenfalls, das Alter bzw. den Entwicklungsstand der Person im Hinblick auf die räumliche Umgebung miteinzubeziehen. So unterscheidet sich die Lebenswelt eines Kleinkindes im ländlichen Raum im Hinblick auf die Bedürfnisse, Erwartungen, Erfahrungen, sowie Wahrnehmung massiv von der eines Jugendlichen, sowie diese wiederum von der einer erwachsenen Person (vgl. Graßhoff et al. 2018: 304ff.).

Diese erwähnten Gegebenheiten, welche sich auf die Lebenswelt des Individuums beziehen, spiegeln sich in der lebensweltorientierten sozialen Arbeit wider, indem sie sich durch „soziale Gerechtigkeit“ im Hinblick auf die Lebenswelt bzw. das Alltägliche der Klient*innen auszeichnet (vgl. Thiersch 2020: 97). Thiersch (vgl. ebd.: 97) erhebt hinsichtlich der sozialen Gerechtigkeit den Anspruch darauf, die Menschen- und Kinderrechte in die soziale Arbeit hinsichtlich der lebensweltorientierung miteinzubeziehen. Hierbei werden Widersprüche zu Strukturen und Vorgaben kritisch hinterfragt, da vorgegebene Strukturen oft gesellschaftliche Differenzen verstärken. Diesbezüglich sollen lebensweltorientierte Interventionen dabei unterstützen, soziale Ungleichheiten, welche aufgrund der unterschiedlichen Rahmenbedingungen existieren, auszugleichen.

Dieser Anspruch wird in einer lebensweltorientierten sozialen Arbeit erhoben. Jedoch befinden sich lebensweltorientierte Ansätze der sozialen Arbeit vielfach in einem Spannungsfeld zwischen den Bedarfen der Menschen sowie wirtschaftlichen oder sozial-gesellschaftlichen Interessen oder vielmehr Erwartungen. Fachkräfte, die das Konzept der lebensweltorientierung anwenden, unterstützen Menschen, welche aus ihrer Sicht Schwierigkeiten haben, mit den Rahmenbedingungen der Umgebung zurechtzukommen oder Schwierigkeiten bei der Lebensbewältigung haben. Oftmals sind Hürden durch fehlende materielle oder soziale Ressourcen, wie beispielsweise gesellschaftlichen Rückhalt begründet (vgl. Graßhoff et al. 2018: 207).

Die Methoden, welche dem Konzept der lebensweltorientierung bzw. dem Transfer in die Praxis entsprechen, unterscheiden sich nur gering von üblichen Interventionen der sozialen Arbeit. So ist es bedeutsam strukturiert vorzugehen, indem erst die momentane Situation erhoben sowie im Anschluss interpretiert wird. Danach folgt die Zielsetzung, sowie die Erwägung der adäquaten Lösungswege, um diese zu erreichen. Nach der Umsetzung dieser geplanten Handlungen ist es unabdingbar, diesen gesamten Prozess zu evaluieren. Eine Grundvoraussetzung ist hierbei, dass die Klient*innen hinsichtlich dieses Gesamtprozesses in jeden dieser Schritte zum größtmöglichen Maße

miteinbezogen werden müssen, um ein aus klient*innenzentrierter Wahrnehmung positiv zu bewertendes Ergebnis erzielen zu können (vgl. Thiersch 2020: 158).

Kritisch hinsichtlich der Lebensweltorientierung kann hierbei angemerkt werden, dass Fachkräfte der sozialen Arbeit oftmals eine Idealvorstellung einer „besser“ gelingenden Lebensbewältigung für den Menschen vor Augen haben und diesen dadurch bevormunden. Dadurch begründet, dass Klient*innen mit deren Wahrnehmung und Bedürfnissen, sowie Wunschvorstellungen stets im Mittelpunkt der sozialarbeiterischen Interventionen von Fachleuten stehen sollten, ist es notwendig, das eigene Handeln im Hinblick auf die Sinnhaftigkeit aus Sichtweise der Klient*innen zu reflektieren (vgl. Graßhoff et al. 2018: 307).

2.4.1 Die Bedeutung des Konzeptes der Lebensweltorientierung für Jugendliche und junge Erwachsene mit Behinderungen

Für Jugendliche bzw. junge Menschen mit Behinderungen lässt sich laut Röh (vgl. 2009: 170ff.) schlussfolgern, dass durch den Miteinbezug des Konzeptes der Lebensweltorientierung von Fachkräften der sozialen Arbeit, Klient*innen ermächtigt werden, ihr Leben selbsttätig zu gestalten.

Aufgrund dessen, dass kaum Literatur explizit über Jugendliche mit Behinderungen in Bezug zum Konzept der Lebensweltorientierung existiert, möchte ich hier auf Gerhard Klein (vgl. 2002: 79ff.) Bezug nehmen, welcher in seinem Buch „Frühförderung für Kinder mit psychosozialen Risiken“ auf das Konzept der Lebensweltorientierung im Zusammenhang mit Kindern eingeht. Er fokussiert sich darauf, dass es unabdingbar ist, lebensweltliche Zusammenhänge der Kinder mit Behinderungen aufzugreifen und zu nutzen. So bezieht Klein (vgl. ebd.: 79ff.) sich in seinem Artikel auf die Auswirkungen, welche das Konzept der Lebensweltorientierung in das Berufsfeld der mobilen Frühförderung hat. Wenngleich er sich in seinem Artikel auf Säuglinge und Kleinkinder fokussiert, können unseres Erachtens dennoch Vergleiche der Erkenntnisse auf die Zielgruppe Jugendliche mit Behinderungen umgelegt werden.

So ist es laut Klein (vgl. ebd.: 79ff.) eine Handlungsmaxime präventiv zu arbeiten, um der Entstehung von sekundären Folgen von Behinderung oder Entwicklungsproblemen entgegenzuwirken. Ein weiterer Aspekt, bei welchem sich die Grundsätze der Frühförderung mit jenen der Lebensweltorientierung decken, ist es, dass die Maßnahmen der Frühförderungen sich am Alltag des Kindes orientieren sowie die ganzheitliche Persönlichkeit des Kindes zu einem größtmöglichen Maße miteinbezieht. Wesentlich ist die Partizipation im Hinblick auf den familiären Rahmen der Klient*innen hervorzuheben. Der Sozialraum Familie, welcher das Kind umgibt, wird in

Fördermaßnahmen miteinbezogen, indem erziehungsberechtigte Personen beispielsweise dazu ermächtigt werden, diese Maßnahmen teilweise selbst mit dem Kind durchzuführen. Doch auch die berufliche Vorstellung der Fachkräfte, welche für Personen mit Behinderungen arbeiten, differenziert sich durch die Definition des eigenen Aufgabengebietes enorm. Demnach sollten laut Klein (vgl. ebd.: 79ff.) Handlungen keinesfalls als betreuende Tätigkeiten, sondern vielmehr mit der Zielsetzung der Assistenz für das Selbsttätig werden, der Klient*innen erachtet werden. Dies führt durch die geringere Abhängigkeit der Menschen mit Behinderungen von Fachkräften dazu, dass die Integration der Klient*innen in die Gesellschaft weitgehend gefördert wird (vgl. ebd.: 79ff.).

Für uns lassen die erwähnten Aspekte die Hypothese zu, dass sich die von Klein erwähnten positiven Auswirkungen für Kinder in der mobilen Frühförderung bei Jugendlichen sowie jungen Erwachsenen mit Behinderungen ebenfalls in die soziale Arbeit zu deren Vorteil integrieren lassen. Insbesondere der Aspekt, dass die Familie sowie Personen, mit welchen sich die Jugendlichen verbunden fühlen, in die soziale Arbeit von Fachkräften einbezogen werden sollen, kann unseres Erachtens auch auf die Zielgruppe der Jugendlichen umgelegt werden. Des Weiteren ist unserer persönlichen Meinung nach, die Identifikation mit dem Berufsbild als assistierende Unterstützung für das Selbsttätig werden der Klient*innen, auch von immenser Bedeutung und kann auf die soziale Arbeit mit Jugendlichen umgelegt werden. Dieser Standpunkt ist unserer Auffassung nach eng mit jenem Aspekt verwoben, dass alle Maßnahmen der Fachkräfte sich an der Persönlichkeit des Individuums orientieren sollen sowie die betreffende Person ganzheitlich und größtmöglich involviert werden sollte.

2.5 Die Bedeutung der Wichtigkeit der Berufsausbildung und -wahl

Azizi Sarah

Einer Erwerbstätigkeit nachzugehen, sowie eine Ausbildung zum Zweck erhöhter beruflicher Zukunftsperspektiven zu absolvieren, ist im deutschsprachigen Raum von zentraler Bedeutung. Dies beeinflusst die Teilhabechance an gesellschaftlichem Leben maßgeblich, da Menschen, welche einer beruflichen Tätigkeit nachgehen, auch von beruflich bedingten sozialen Kontakten profitieren können (vgl. Enggruber / Fehlau 2018: 15).

Laut Handelsmann (vgl. 2020: 188f.) wird aus der Perspektive der Jugendlichen die gesellschaftliche Erwartung wahrgenommen, sich mit der Berufswelt auseinanderzusetzen. Demnach müsse unmittelbar nach der Beendigung der

schulischen Ausbildung die Entscheidung für einen Beruf bzw. einer berufsorientierten Ausbildung getroffen werden. Mit dem Entschluss einen passenden Beruf zu finden, ist gleichzeitig ein bestimmter Platz innerhalb der Gesellschaft zugewiesen. Um sich diesen Platz innerhalb der Gesellschaft zu sichern, besteht ein enormer Druck für jugendliche Personen, im Hinblick darauf einen Beruf finden zu müssen (vgl. Handelsmann 2020: 188f.). Die Berufswahl sowie Berufsfindung sollte jedoch nicht ausschließlich der Funktion dienen gesellschaftliche Erwartungen zu erfüllen, sondern vielmehr zur ganzheitlichen Entwicklung der Persönlichkeit durch gezielte Angebote der Jugendberufshilfe beitragen (vgl. Enggruber / Fehlau 2018: 15). Diese professionsbezogene Vorstellung, welche wir bereits im Kapitel 2.3.1 „Entwicklungsaufgaben im Jugendalter und deren Bewältigung“ theoretisch untermauert haben, ist auch mithilfe des Konzeptes der Lebensweltorientierung zu begründen. Aus diesen beiden erwähnten Aspekten geht hervor, dass sich die Jugendberufshilfe in einem Spannungsfeld zwischen marktwirtschaftlichen Interessen sowie den individuellen Zielsetzungen, welche eng mit dem Entwicklungsstand der Jugendlichen verbunden sind, befindet (vgl. Enggruber / Fehlau 2018: 15).

2.5.1 Entscheidungsfaktoren und Beeinflussungsfaktoren für Jugendliche und junge Erwachsene bei der Berufsfindung

In diesem Kapitel möchten wir uns mit Entscheidungs- und Beeinflussungsfaktoren befassen, welche in Prozesse der Entschlussfassung hinsichtlich der Berufsfindung einwirken. Wie zuvor erwähnt hängen Entscheidungen, welche den Übergang in oder aus Bildungsinstitutionen darstellen, eng mit der Berufsentscheidung zusammen. Diese Wahlmöglichkeiten werden im Kontext biografischer sowie institutioneller Schnittstellen getroffen. Übergänge zu Ausbildung, Bildung oder Beruf beinhalten stets Bildungs- oder Berufsentscheidungen. Eine Bildungsentscheidung kann jedoch nie als abgeschlossener Prozess gesehen werden, da getroffene Beschlüsse stets von den Entscheidungsträger*innen reflektiert werden und Lernprozesse oftmals unbewusst zukünftige Entschlüsse beeinflussen (vgl. Fasching / Tanzer 2022: 33f.).

Bildungs- und Ausbildungspfade stellen eine hohe Relevanz im biografischen Kontext dar. Sie sind jedoch aufgrund der starken Strukturiertheit sowie der niedrigen Flexibilität des österreichischen Berufs- und Bildungssystems Entscheidungen ausschließlich zu einem geringen Maße revidierbar. Der Begriff Berufswahl basiert auf dem grundlegenden Gedanken, dass aus einer Vielzahl an Möglichkeiten gewählt werden kann. Diese Begrifflichkeit beschönigt jedoch die Rahmenbedingungen, welche strukturell durch das Bildungssystem sowie berufliche Voraussetzungen oder

Ausbildungsvoraussetzungen stark eingeschränkt sind. Bei der Begrifflichkeit der Berufswahl sollte daher immer mitgedacht werden, dass Bildungs- und Berufsentscheidungen zu einem wesentlichen Anteil mit Benachteiligungs- und Exklusionsprozessen verwoben sind (vgl. Fasching / Tanzer 2022: 34).

Bei der Bildungs- und Berufswahl können entscheidungsorientierte sowie reproduktionsorientierte Ansätze differenziert werden. Durch diese beiden unterschiedlichen Betrachtungsweisen können Entstehungsprozesse der Entscheidungsfindung sowie die Reproduktion von sozialen Ungleichheiten im Lebensverlauf erklärt werden (vgl. Fasching / Tanzer 2022: 34f.).

Rational Choice Ansätze

Rational Choice Ansätze in Hinblick auf Entscheidungstheorien stehen in einem engen Verhältnis zu Humankapitaltheorien. Menschen treffen demnach Entschlüsse basierend auf rationalen Grundgedanken und lassen sich durch Umwelteinflüsse nicht in ihrer Entscheidung beeinflussen. Fokussiert werden hinsichtlich der persönlichen Zielsetzungen rationale Gründe, wie die ökonomische Rentabilität, aber auch die „rates of return“ – das bedeutet, dass die Einnahmen durch die Bildungsentscheidung über den nötigen Investitionen liegen sollten. Soziale Ungleichheiten in der Gesellschaft werden mithilfe dieser Perspektive durch schlecht getroffene Entscheidungen sowie sich nicht rentierende Ausgaben begründet (vgl. Fasching / Tanzer 2022: 35). Kritisch zu hinterfragen ist hierbei, dass diese Ansätze die Annahme voraussetzen, dass der Mensch ein rationales Wesen sei, welcher alle relevanten Informationen besitzt, um diese Art von „Kosten-Nutzen-Rechnung“ präzise kalkulieren zu können. Im Hinblick auf Bildungsentscheidungen von Jugendlichen würde dieser Ansatz bedeuten, dass Jugendliche über eine Vielzahl von Informationen verfügen, um Voraussetzungen genau zu kennen, sowie richtig bewerten und bei rationalen Abwägungen berücksichtigen können (vgl. Fasching / Tanzer 2022: 35f.). Ein weiterer relevanter Kritikpunkt ist es, dass kontextuelle Erfahrungen, sowie persönliche, emotionale Wertungen hinsichtlich der Entscheidungsprozesse bei Rational-Choice Ansätzen keine Rolle spielen (vgl. Fasching / Tanzer 2022: 36).

Wahrscheinlicher ist demnach, dass Bildungsentscheidungen durch Vorerfahrungen heuristisch begründet getroffen werden und Umwelteinflüsse, wie das soziale Umfeld eine wesentliche Rolle spielen. Der Theorie nach Boudon (vgl.: 1974: o.A. zit. in Fasching / Tanzer 2022: 36f.) basieren Beschlussprozesse auf Emotionen und Assoziationen (vgl. Boudon 1974: o.A. zit. in Fasching / Tanzer 2022: 36f.). Er entwickelt in seiner Veröffentlichung in Bezug auf humankapitalistisches Gedankengut theoretische Ansätze über primäre sowie sekundäre Effekte sozialer Herkunft. Als primäre Faktoren

sind demnach die soziale Herkunft sowie die Schichtzugehörigkeit zu benennen. Diese sind wesentliche Faktoren, welche Entscheidungen für zukünftige Ausbildungswege vor- und mitbestimmen. Sekundäre Faktoren spielen laut Boudon (vgl. 1974: o.A. zit. in Fasching / Tanzer 2022: 36f.) vor allem bei Bildungsübergängen eine maßgebliche Rolle und beeinflussen Menschen dabei, sich für oder gegen einen Bildungsweg zu entscheiden. Hierzu zählen zweierlei Komponenten, einerseits die soziale Zugehörigkeit und Schichtzugehörigkeit und zum anderen die ökonomische Rentabilität. So ist es in bildungsnahen Familien so, dass das Interesse besteht, den Status durch Bildung zu erhalten oder zu erhöhen, daher wird die Bildung als Investition betrachtet. Bei bildungsfernen Herkunftssystemen hingegen wird abgewogen, ob ein Aufstieg im sozialen Status wahrscheinlich ist und ob sich eine Ausgabe hinsichtlich dieser lohnt (vgl. Boudon 1974: o.A. zit. in Fasching / Tanzer 2022: 36f.). Auch wenn sich Boudons Theorie von Rational-Choice Ansätzen durch die Miteinbeziehung von Umwelteinflüssen, insbesondere der sozialen Herkunft differenziert, stellt die „Kosten-Nutzen-Abwägung“ ein gemeinsames Merkmal hinsichtlich der Ansätze dar (vgl. Boudon 1974: o.A. zit. in Fasching / Tanzer 2022: 36f.)

Kritisch angemerkt werden kann hinsichtlich Boudons Theorie (vgl. Boudon 1974: o.A. zit. in Fasching / Tanzer 2022: 36f.), dass keinerlei persönlichen Motive des Individuums, wie beispielsweise biografische Einflüsse oder auch habituelle Verhaltensweisen in den Entscheidungsprozess einbezogen werden (vgl. Boudon 1974: o.A. zit. in Fasching / Tanzer 2022: 36f.).

Reproduktionstheoretische Ansätze

Reproduktionstheoretische Ansätze hingegen setzen Entscheidungsprozesse in Beziehung zur Gesellschaft sowie zu makrosozialen Faktoren. Diese Ansätze lassen Rückschlüsse darauf zu, inwiefern Bildungsentscheidungen von Menschen, welche unterschiedlichen Gruppierungen zugehörig sind, reproduziert werden. Durch reproduktionstheoretische Sichtweisen können Strukturen aufgezeigt werden, durch welche Machtgefälle unterstützt und aufrechterhalten werden. Dies ist ein wesentlicher Aspekt, da sichtbar gemacht wird, dass Bildungs- und Berufsentscheidungen nie von einer neutralen Position aus getroffen werden, denn Chancen und Möglichkeiten sind in der Gesellschaft nicht gerecht verteilt, sondern von Ungleichheit geprägt (vgl. Sponholz / Lindmeier 2017: 286; Bourdieu 1983: o.A. zit. in Fasching / Tanzer 2022: 38f.).

Ein bekannter Vertreter der reproduktionstheoretischen Ansätze ist Bourdieu (vgl. Bourdieu 1983: o.A. zit. in Fasching / Tanzer 2022: 38f.). Wesentlich für Entscheidungsprozesse ist laut Bourdieu (vgl. ebd.: 38f) die Kapital- und Habitus-theorie, die sich auf die Fragestellung nach Faktoren der weiterbestehenden sozialen

Ungleichheiten in den Blick nimmt. Das Kapital ist jedoch keinesfalls rein wirtschaftlich/ökonomisch zu sehen, Bourdieu erweitert den Kapitalbegriff für seine theoretischen Ansätze um kulturelles und soziales Kapital. Die Position einer Person wird demnach aus dem Zusammenspiel der materiellen sowie immateriellen Kapitalsorten bestimmt. Bedeutsam ist hierbei, dass sich diese Zusammensetzung und daher auch die Position in der Gesellschaft im Laufe des Lebens verändern kann (vgl. Sponholz / Lindmeier 2017: 290 zit. in Fasching / Tanzer 2022: 38f.).

Der Habitus als zweite wichtige Komponente der Theorie Bourdieus bezeichnet hingegen Verhaltensweisen, welche aus Gewohnheiten und dem sozialen Umfeld resultieren. Diese werden ebenso maßgeblich durch das Milieu geprägt, wodurch wiederum die soziale Zugehörigkeit und Stellung in der Gesellschaft reproduziert wird (vgl. ebd.: 38-41). Bildungs- und Berufsentscheidungen sind laut reproduktionstheoretischen Ansätzen stets im Kontext der momentanen sozialen Stellung zu betrachten, welche einen sozialen Statuswechsel maßgeblich erschweren (vgl. ebd.: 38-41).

Zu Bedenken ist jedoch bei der Darstellung der Theorie nach Bourdieu, dass vorhandenes Kapital stets bewertet wird und marginalisierte Gruppen diskriminiert werden. Da die Kapital- und Habitus Theorie besagt, dass zu geringes Kapital zur Verfügung steht, um einen Statusaufstieg möglich zu machen, wird Kapital marginalisierter Gruppierungen als minderwertig bewertet. Es läge demnach an den Gesellschaftsstrukturen, beispielsweise in Bildungseinrichtungen, vorhandenes Kapital gleichzustellen und anzuerkennen (vgl. Yosso 2005: 70 zit. in Fasching / Tanzer 2022: 40).

Mit Blick auf das soziale Kapital möchten wir näher darauf eingehen, inwiefern soziale zwischenmenschliche Beziehungen Einfluss auf die Berufslaufbahn, sowie Jobvermittlung nehmen können. Granovetter (vgl. 1973: 1360-1380) nimmt in seinem Artikel „The Strength of Weak Ties“ Bezug auf die Analyse sozialer Netzwerke bzw. deren Entstehung. Er differenziert hinsichtlich zwischenmenschlicher Bindungen zwischen starken und schwachen Bindungen. Während sich starke Bindungen durch ein sehr nahes Verhältnis wie beispielsweise zu Familienmitgliedern oder in langfristigen Freundschaften auszeichnen, können schwache Verbindungen insofern von starken unterschieden werden, dass kein Naheverhältnis, sondern lediglich eine lose Bekanntschaft besteht. Granovetter (vgl. ebd.: 1360-1380) erforschte die Auswirkung der zwischenmenschlichen Verbindungen auf soziale Netzwerke und kam zum Ergebnis, dass Großteils schwache Verbindungen in sozialen Netzwerken eine Rolle spielen, da diese als Brücken zwischen einer Vielzahl an Personen dienen können (vgl. Granovetter 1973: 1360-1369). Zwischen diesen losen Bekanntschaften werden eine

Vielzahl an Informationen sowie Kontaktmöglichkeiten zu weiteren Personen ausgetauscht. Starke Verbindungen hingegen verfolgen vielfach den Zweck, sich auf die Bindung der involvierten Personen zu fokussieren (vgl. Granovetter 1973: 1363-1369). Ein essenzieller Aspekt in Hinblick auf soziale Netzwerke mit dem Fokus auf die berufliche Vernetzung ist, dass Personen, welche rein beruflich in Kontakt stehen, einander ausschließlich im betrieblichen Kontext erlebt haben. Aufgrund dessen lässt sich schlussfolgern, dass eine Vernetzung mit dem Fokus auf die Berufslaufbahn aufgrund der Rollenkenntnis des Gegenübers effizienter ist als bei Personen, welche ebenso privat in Kontakt stehen (vgl. Granovetter 1973: 1369-1373). Diese Ergebnisse legen nahe, dass Aufträge außerhalb der AFit-Einrichtungen und Qualifizierungsprojekte, wie zum Beispiel Berufspraktika, möglicherweise eine höhere Bedeutung für die berufliche Vermittlung sowie den Aufbau beruflicher Netzwerke haben als bestehende private Freundschaften oder Familienmitglieder der jugendlichen Personen. Zusammenfassend kann hier angemerkt werden, dass Netzwerke insbesondere berufliche Netzwerke, eine enorme Rolle im Hinblick auf die Berufsfindung, sowie Findung eines Ausbildungsplatzes darstellen können. Einrichtungen, welche Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Möglichkeiten bieten, um in der Berufswelt Fuß zu fassen, stellen daher eine Ressource dar, welche teilnehmende Personen mit der Berufswelt am ersten Arbeitsmarkt vernetzen kann.

2.5.2 Problemdarstellung bei der Berufsfindung von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Soziale Benachteiligungen verstärken sich im Lebensverlauf aufgrund der im Vergleich zum Kindesalter immer höher werdenden Erwartungshaltungen vonseiten der Gesellschaft und der Jugendlichen selbst sowie zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben. Insbesondere in Übergangssituationen können sich diese auf prekäre Weise zuspitzen. Ungleiche Chancen im Hinblick auf Bildung, Ausbildung sowie Jobmöglichkeiten sind durch offene oder verdeckte Diskriminierungspraktiken begründet. Besonders die Jugendphase sowie der Übergang von der Schule in den Beruf stellen einen Lebensabschnitt dar, welcher ein erhöhtes Risiko für Benachteiligungen, Diskriminierungen und Ungleichheiten birgt. Dieser Aspekt ist dadurch begründet, dass durch den Abschluss der Schullaufbahn die Phase des institutionalisierten Lebensablaufes endet und anschließend ein hohes Maß an individuellen Zielsetzungen sowie das Treffen von Entscheidungen vorausgesetzt wird.

Dieses Ausmaß der Veränderung sorgt für die Verstärkung von Unsicherheiten (vgl. Fasching / Tanzer 2022: 41ff.).

Für die Entscheidung der Berufswahl stellt sich jedoch die Frage, inwiefern Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf verglichen mit Jugendlichen mit einem Regelschulabschluss, aus einer Vielzahl von Möglichkeiten wählen können bzw. inwiefern Jugendliche bei Wahlmöglichkeiten aufgrund des vorhandenen sonderpädagogischen Förderbedarfes bereits eingeschränkt sind. Die Selektion von Ausbildungsmöglichkeiten beginnt bereits im Pflichtschulalter, da nach der Absolvierung der 8. Schulstufe für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht mehr alle Möglichkeiten offenstehen, aus welchen Jugendliche mit einem positiven Regelschulabschluss der 8. Schulstufe wählen können (vgl. ebd.: 18f.). So ist es derzeit lediglich mit von Ausnahmeregelungen, sogenannten Schulversuchen oder an Privatschulen, welche eng an finanzielle Ressourcen des Familiensystems geknüpft sind, möglich, dass Jugendliche ohne einen erfolgreichen Abschluss der 8. Schulstufe eine „Berufsbildende Höhere Schule“ oder eine „Allgemein Höhere Schule“ besuchen (vgl. Fasching / Tanzer 2022: 18f.). An Sonderschulen wird unter Anlehnung an die „Polytechnischen Schulen“ das Berufsvorbereitungsjahr angeboten, welches dem 9. Pflichtschuljahr entspricht. Dieses sogenannte Berufsvorbereitungsjahr richtet sich speziell an Jugendliche, welche sonderpädagogischen Förderbedarf haben und eine Integrationsklasse oder ein sonderpädagogisches Zentrum besuchen. Meist können Jugendliche, welche das Berufsvorbereitungsjahr absolviert haben, danach eine integrative Berufsausbildung starten. Diese kann unter anderem eine verlängerte Lehre oder auch Teilqualifikationen darstellen und verfolgt das Interesse, Jugendliche erfolgreich in den ersten Arbeitsmarkt zu integrieren (vgl. Fasching / Tanzer 2022: 18f.). Benachteiligungsprozesse können zwar Großteils als strukturell bedingt angesehen werden, gesellschaftlich gesehen werden diese jedoch einem individuellen Defizit zugeschrieben. Jugendliche werden insbesondere durch die fehlende Ausbildungsreife oder den fehlenden Regelschulabschluss für die Folgen selbst verantwortlich gemacht (vgl. Fasching / Tanzer 2022: 42-46). Wie erwähnt, stellt der Übergang von der Schule in den Beruf eine Lebensphase dar, die für junge Menschen herausfordernd ist. Wenn diese zusätzlich sozial benachteiligt sind, geringe Kompetenzen, Qualifizierungen sowie Zertifikate von Bildungsinstitutionen nachweisen können, verstärkt sich diese Herausforderung. Ein enormes Risiko diesbezüglich haben Menschen mit besonderen Differenzmerkmalen wie Behinderung, Fluchterfahrungen oder Migrationsbiografie (vgl. Fasching / Tanzer 2022: 47f.).

Da betriebliche Ausbildungsplätze nach marktwirtschaftlichen Kriterien vergeben werden, gibt es speziell für Jugendliche mit Migrationsbiografie und/oder mit

sonderpädagogischem Förderbedarf ein hohes Risiko, keinen Ausbildungsplatz zu bekommen. Dies verstärkt ihre ohnehin bereits prekäre Situation, sich am freien Arbeitsmarkt zu behaupten, zunehmend. Im Bereich der Berufsausbildung stellen daher besonders Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf und negativem Pflichtschulabschluss aufgrund mangelnder beruflicher Ausbildungsperspektiven, eine vulnerable Gruppierung der Gesellschaft dar (vgl. Enggruber / Fehlau 2018: 14).

Meist können jedoch Benachteiligungen nicht ausschließlich anhand nur eines Differenzierungsmerkmals begründet werden. Oftmals sind diese Merkmale eng miteinander verwoben, sie existieren und bedingen sich wechselseitig (vgl. Fasching / Tanzer 2022: 47-50). Dieser Aspekt der wechselseitigen Beeinflussung differenter Merkmale lässt sich anhand der Intersektionalitätstheorie näher ausführen. Diese verfolgt die Zielsetzung, differente soziale Kategorien hinsichtlich deren wechselseitiger Beeinflussung, sowie deren Bedeutung für Prozesse und bestehende Strukturen hinsichtlich ungleicher Behandlung aufzuzeigen (vgl. Eberherr 2012: 61ff.).

2.6 Das Programm AusbildungsFit

Turkic Krnjic Jasmina

Im folgenden Kapitel wird das AFit-Programm eingehend beleuchtet und analysiert. Dabei werden nicht nur seine Ziele und Zielgruppen dargelegt, sondern auch die grundlegenden Konzepte und Prinzipien von AFit ausführlich erläutert, um den Leser*innen einen umfassenden Einblick in das Programm zu bieten. Anhand der Definition der Zielsetzungen und der Zielgruppe wird verdeutlicht, wie AFit dazu beiträgt, die Ausbildung junger Menschen zu optimieren und ihre berufliche Entwicklung zu fördern.

Unterstützung beim Übergang von Schule zu Beruf bietet das Programm AusbildungsFit, indem es junge Menschen in Österreich, die vor Herausforderungen beim Einstieg in „bestimmte Berufsausbildungen“ stehen oder sich während ihrer Ausbildung mit den „Inhalten“ oder persönlichen Anliegen überfordert fühlen, „zusätzliche Zeit“ und „individuelle Unterstützung“ beim Erwerb von Kompetenzen ermöglicht, um eine angemessene Integration in den Arbeitsmarkt zu erreichen und sie auf „weiterführende Ausbildungen“ vorbereitet, indem es „berufliche Orientierung“ bietet und ihre persönliche Entwicklung fördert (vgl. SMS 2023: 5).

AusbildungsFit ist ein kostenfreies und freiwilliges Programm des Sozialministeriums, das jungen Menschen, einschließlich Jugendlichen mit Behinderungen oder sonderpädagogischem Förderbedarf, dabei hilft, sich auf eine Berufsausbildung

vorzubereiten. Das Hauptziel von AusbildungsFit besteht darin, diese jungen Menschen fit für eine Berufsausbildung zu machen und ihnen die erforderlichen Fähigkeiten und Kenntnisse zu vermitteln, um erfolgreich in ihrem gewählten Berufsfeld zu sein (vgl. oesterreich.gv.at 2023).

Das AusbildungsFit-Programm knüpft nahtlos an das „Jugendcoaching“ an und unterstützt Jugendliche dabei, grundlegende Kompetenzen zu erwerben, um ihre „individuelle Ausbildungsfähigkeit“ zu stärken. Dadurch soll vermieden werden, dass Jugendliche am Übergang von der Pflichtschule in eine weiterführende „(Berufs-)Ausbildung oder in den Arbeitsmarkt“ ausgeschlossen werden (vgl. SMS 2023: 6).

Das Programm richtet sich an junge Menschen im Alter von 15 Jahren nach Absolvierung der Schulpflicht bis zum 21. Lebensjahr bzw. bei „Behinderungen und Assistenzbedarf“ bis zum vollendeten 24. Lebensjahr (vgl. oesterreich.gv.at 2023). Das Hauptziel besteht darin, die Jugendlichen auf ein weiterführendes Ausbildungsprogramm in einem Lehrberuf oder einer Schule vorzubereiten (vgl. AMS 2024).

Die Sozialministeriumsservice-Broschüre (vgl. 2023: 7) beschreibt das Hauptziel von AFit folgendermaßen: Jugendliche, die die grundlegenden Kompetenzen für ihre angestrebte (Berufs-)Ausbildung noch nicht besitzen, durch diverse Angebote wie „Trainingsmodule, Coaching, Wissenswerkstatt und Sport“ die Möglichkeit zu geben, versäumte „Basisqualifikationen“ und soziale Fähigkeiten zu erwerben. Dadurch sollen sie in die Lage versetzt werden, eine Ausbildung zu absolvieren.

AusbildungsFit verknüpft praktische Tätigkeiten mit Lernprozessen und ergänzt sie durch soziales Gruppenlernen, sportliche Aktivitäten und individuelles Coaching. Das AusbildungsFit-Programm besteht aus vier Säulen, die darauf abzielen, Jugendliche in folgenden drei Bereichen zu trainieren:

- Arbeitsverhalten
- Soziales Verhalten
- „Berufswahlreife“ (vgl. Koordinationsstelle 2024).

Auf der Berufsförderungsinstitut-Website (o.A.) wird beschrieben, wie Jugendliche im Rahmen von AusbildungsFit konkret trainiert werden:

- „Im Verhalten bei der Arbeit, einschließlich Konzentrationsfähigkeit, Sorgfalt, Pünktlichkeit, Selbstständigkeit usw.
- Im Umgang mit anderen Menschen, wie Benehmen, äußeres Erscheinungsbild, Umgang mit Kritik und Konflikten usw.
- In der Berufswahlreife, was die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten betrifft.“ (ebd.)

Die Teilnahme an einem AusbildungsFit-Projekt endet mit einer klaren Empfehlung für den nächsten Schritt in der Ausbildung. Darüber hinaus erhalten die Teilnehmer*innen einen Abschlussbericht mit einem Kompetenzprofil (vgl. Koordinationsstelle 2024).

2.6.1 Aufnahme ins AFit

Das Jugendcoaching konzentriert sich darauf, Jugendliche „am Ende ihrer Schulpflicht“ oder außerhalb des schulischen Kontexts zu betreuen und zu beraten. Es identifiziert Jugendliche, bei denen nach Einschätzung der Jugendcoaches ein Bedarf an grundlegenden Fähigkeiten wie „Kulturtechniken und/oder sozialen Kompetenzen“ besteht, und empfiehlt diesen eine mögliche Teilnahme am AFit. Das Jugendcoaching übernimmt somit eine Art „Gate-Keeping-Funktion“ für die Teilnahme am AFit (vgl. SMS 2023: 9).

Thomas (vgl. I1, Z. 37-53) erklärt, dass die Aufnahme ins Ausbildungsfit über das Jugendcoaching erfolgt, wobei auch das AMS involviert ist, da dieses die Lebensunterhaltskosten deckt. Das Jugendcoaching entscheidet darüber, welche weiteren Maßnahmen am besten für den*die Jugendliche*n geeignet sind. Der Erstkontakt erfolgt durch das Jugendcoaching, gefolgt von einem Erstgespräch, bei dem ein*e Coach von AFit und der*die Jugendcoach zusammen mit dem Jugendlichen teilnehmen. Dabei wird geklärt, ob Interesse seitens der*des Jugendlichen besteht und ob der Arbeitsbereich grundsätzlich passend ist. Anschließend werden in der Regel Schnuppertage vereinbart, an denen der*die Jugendliche die Gelegenheit hat, sich den Arbeitsplatz anzusehen und zu prüfen, ob er oder sie sich dort wohlfühlt. Bei beidseitigem Interesse wird eine Probezeit von einem Monat vereinbart, während der sowohl der*die Jugendliche als auch die Organisation die Möglichkeit haben, zu entscheiden, ob die Vereinbarung fortgesetzt werden soll. Wenn die Probezeit erfolgreich verläuft, findet ein Abschlussgespräch statt und der*die Jugendliche wird offiziell aufgenommen.

Anna (vgl. I2, Z. 120-126) erklärt, dass für die Teilnahme am Programm lediglich die Erfüllung der Schulpflicht erforderlich ist, was bedeutet, dass die Jugendlichen über 15 Jahre alt sein müssen. Die vorherige schulische Laufbahn ist laut Anna vielfältig und spielt keine entscheidende Rolle. Es kann von einem regulären Pflichtschulabschluss bis hin zu einem ARSO-Abschluss reichen, der einem Sonderschulabschluss entspricht. Sie erwähnt auch den Fall eines Jugendlichen mit Fluchthintergrund, der nur drei Jahre lang als außerordentlicher Schüler zur Schule ging und dann das Bildungssystem verließ, um sich dem Programm anzuschließen.

2.6.2 Gesetzliche Grundlagen

Die Initiative „AusBildung bis 18“ wurde ins Leben gerufen, um sicherzustellen, dass alle Jugendlichen bis zum Alter von 18 Jahren in Ausbildung sind, wie im Ausbildungspflichtgesetz von 2016 festgelegt. Dies impliziert, dass Jugendliche nach der „allgemeinen Schulpflicht“ eine weiterführende Ausbildung absolvieren müssen, sei es durch den „Abschluss der Sekundarstufe II“, eine Lehre oder andere „Bildungsmaßnahmen“ gemäß dem Gesetz. Das Hauptziel dieser Initiative der „Bundesregierung“ ist es, Jugendliche besser auf die Herausforderungen einer ungewissen Zukunft vorzubereiten. Besonders im Fokus sind dabei Jugendliche, die wenig Unterstützung von ihren „Erziehungsberechtigten“ erhalten oder aus anderen Gründen „bildungsbenachteiligt“ sind oder das „Bildungssystem“ bereits verlassen haben. Es ist wichtig, das Bewusstsein für die Bedeutung eines höheren Bildungsabschlusses sowohl bei Jugendlichen als auch bei den Eltern und allen Beteiligten zu stärken. Die Initiative strebt danach, „Ausbildungsabbrüche“ zu verhindern und Jugendliche durch „Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf“ besser zu unterstützen. Im Rahmen der Umsetzung des Ausbildungspflichtgesetzes werden Beratungs- und Begleitungsangebote für Jugendliche verstärkt und Bildungsangebote für unter 18-Jährige erweitert (vgl. Linde et al. 2018: 5).

3 Methodischer Teil

Azizi Sarah, Turkic Krnjic Jasmina

In diesem Abschnitt werden die angewandten Forschungsmethoden für die Untersuchung der Unterstützungsangebote und Herausforderungen für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf detailliert beschrieben. Zunächst wird die Forschungsmethodik erläutert, die den Rahmen für die Durchführung der Untersuchung bildet, gefolgt von einer Darstellung der Photovoice-Methode, einschließlich der Entwicklung und Zielsetzungen dieser spezifischen Forschungsform. Anschließend werden die Besonderheiten der leitfadengestützten Expert*inneninterviews dargelegt. Abschließend wird die Anwendung der Grounded Theory als Analysetool vorgestellt, um die erhobenen Daten systematisch zu interpretieren und Schlussfolgerungen zu ziehen.

3.1 Forschungsmethodik

Azizi Sarah, Turkic Krnjic Jasmina

Im folgenden Kapitel gehen wir anfangs auf die Forschung unserer Studienklasse mittels der Photovoice-Methode ein, welche im Rahmen unseres Lehrforschungsprojektes des Masterlehrganges Sozialpädagogik an der Fachhochschule St. Pölten durchgeführt wurde. Das Forschungsprojekt unter der Leitung von Frau Mag. Renner und Frau Prof. Mag. Dr. Binder wurde partizipativ mit 16 Jugendlichen aus zwei niederösterreichischen AFit-Einrichtungen sowie einem Qualifizierungsprojekt durchgeführt. Die Fragestellung dieser Hauptforschung lautete: „Welche Themen beschäftigen Jugendliche nach Abschluss einer Sonderschule oder der Schullaufbahn mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einem Qualifizierungsprojekt oder einer Einrichtung von AusbildungsFit in Niederösterreich im Kontext von (Berufs-)Ausbildung und Berufsfindung?“ Die Photovoice-Methode ermöglichte es den teilnehmenden Jugendlichen sich mittels Fotografien auszudrücken und ihre für sie relevanten Themen zu kommunizieren (vgl. Binder / Renner 2022: 2-7).

Der Schwerpunkt unserer Masterthese beinhaltet eine umfassende Analyse der aktuellen Hilfsangebote für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf, in zwei verschiedenen AusbildungsFit-Einrichtungen in Wien. Diese Analyse der aktuellen Unterstützungsangebote stützt sich auf insgesamt fünf Expert*inneninterviews, wovon

vier Personen als Coaches direkt mit den Jugendlichen arbeiten und ein Interviewpartner eine Leitungsfunktion innehat. Bereits im ersten Kontakt mit der Einrichtungsleitung wurde transparent kommuniziert, dass zwecks der Datenauswertung im Rahmen der Interviews Tonaufnahmen gemacht werden. Dabei wurde versichert, dass sämtliche Aufzeichnungen nach Abschluss der Analyse gelöscht werden. Diese Vorgehensweise sicherte nicht nur die Integrität der Interviewpartner*innen, sondern gewährleistete auch die Vertraulichkeit der erhobenen Daten.

Des Weiteren wurden Hürden und Herausforderungen, denen Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf bei ihrer Berufsausbildung, sowie Berufsfindung in zwei AFit-Einrichtungen in Niederösterreich sowie einem Qualifizierungsprojekt gegenüberstehen, erfasst. Hierbei wurden Expert*inneninterviews geführt, um spezifische Einblicke (seitens der Expert*innen) in die Berufsausbildung und Berufsfindung dieser Zielgruppe zu erhalten. Besonders hervorzuheben ist die Verknüpfung dieser Ergebnisse mit den Perspektiven der Jugendlichen aus der Photovoice-Forschung, um ein umfassendes Bild der Situation zu erhalten. Die Auswahl der Einrichtungen erfolgte gezielt, um die Sichtweise der Fachleute, die in den Einrichtungen tätig sind, mit den Perspektiven der Jugendlichen besser vergleichen zu können.

3.2 Photovoice

Azizi Sarah

In folgendem Kapitel möchten wir auf die Forschungsmethode Photovoice näher eingehen, welche im Zuge des Projektes unserer Studienklasse angewendet wurde. Im Allgemeinen handelt es sich bei Photovoice um eine Erhebungsmethode, in der die Lebenswelt einer bestimmten Zielgruppe den Forschungsfokus darstellt. Dies geschieht, indem die Teilnehmer*innen der Forschung partizipativ in den Gesamtprozess als Expert*innen miteinbezogen werden. Personen, welche der Zielgruppe der Forschung entsprechen, die sogenannten Co-Forscher*innen werden nach einer Eingangsphase, in der gemeinsam die Fragestellungen bzw. der Fokus der Forschung bestimmt wird, damit beauftragt Fotos aus ihrer Lebenswelt zu erstellen. Dieses Bildmaterial bildet im Anschluss die Grundlage, um Diskussionen anzuregen, sowie Themen, die essenziell für die Community sind, aufzuzeigen. Anhand des von der Zielgruppe erstellten Bildmaterials können in Kombination mit Gruppendiskussionen über die inhaltlichen Aspekte der Fotos, Bedarfe analysiert und ausformuliert werden. Im Anschluss werden

partnerschaftlich mit den CO-Forscher*innen Handlungsempfehlungen für politische Entscheidungsträger*innen abgeleitet und an diese vermittelt (vgl. Reicher 2020: 147f). Die Methode Photovoice eignet sich insbesondere für Menschen aus vulnerablen Gruppen, welche etwa Schwierigkeiten dabei haben, sich ausschließlich verbal auszudrücken. Bei Menschen mit Behinderungen steuert diese Forschungsmethode beispielsweise möglichen Hürden, welche durch eine ausschließlich verbale oder schriftliche Ausdrucksweise entstehen könnten, entgegen (vgl. Jurkowski 2008: 1-11 zit. in Reicher 2020: 149).

Wir gehen nun auf den Ablauf unserer durchgeführten Hauptforschung detailliert ein, indem wir uns auf die einzelnen Schritte unserer Hauptforschung mit Jugendlichen, die sich in einem niederösterreichischen Qualifizierungsprojekt oder an zwei niederösterreichischen AFit-Einrichtungen befinden beziehen.

Im Zuge der Forschung waren vier Workshops geplant, welche an das 7-stufige Verfahren der Forschung nach Hella von Unger (vgl. 2014: 69) angelehnt waren: 1. Planung & Vorbereitung, 2. Schulung der Teilnehmenden, 3. Feldphase, 4. Diskussion/Analyse, 5. Auswertung & Ergebnisse, 6. Präsentation & Nutzung, 7. Evaluation (vgl. ebd.: 70f.). Auf die einzelnen Schritte gehen wir im Folgenden näher ein:

Planung & Vorbereitung; Mitforschende finden

Anfangs stellte die Phase der Planung und Vorbereitung der Forschung einen wesentlichen ersten Schritt dar. Hierzu ist es selbstverständlich unabdingbar, das Forschungsinteresse auszuformulieren und insofern einzugrenzen, dass die Beantwortung der Forschungsfrage mithilfe der Forschungsmethoden umgesetzt werden kann. Aufgrund dessen, dass es vor dem Beginn der Forschung kaum Erhebungen zu der Zielgruppe Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf an AusbildungsFit Einrichtungen sowie Qualifizierungsprojekten gab, welche die Perspektive der Jugendlichen beinhaltet, entstand das Interesse der Projektleitung, eine Forschung in die Wege zu leiten, welche die Sichtweise der Jugendlichen erfasst. Die Erhebungsmethode Photovoice, wurde für das Lehrforschungsprojekt gewählt, da das erstellte Bildmaterial unterstützend auf die Kommunikation der Zielgruppe Jugendliche und junge Erwachsene mit Behinderungen bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf wirken kann (vgl. Jurkowski 2008: 1-11 zit. in Reicher 2020: 149). Ein weiterer Aspekt, welcher bestärkend auf die Wahl der Methode eingewirkt hat, ist es, dass moderne Technologien sowie soziale Medien durch den stetigen Aufschwung in den letzten Jahren dazu beigetragen haben, dass sich eine Vielzahl an Personen der Gesellschaft und insbesondere auch Jugendliche durch visuelle Bild Darstellungen definieren (vgl. Reicher 2020: 147f). Daher eignet sich die Herangehensweise, die

Lebenswelt von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Fotos darzulegen. Diese Methode kann daher als niederschwellig für die Co-Forscher*innen definiert werden, da angenommen werden kann, dass die Vorgangsweise des Fotografierens mittels Smartphones einem Großteil der teilnehmenden Jugendlichen bekannt ist.

Um Einrichtungen bzw. Jugendliche von Institutionen zum Zweck der Forschung anzuwerben, bzw. diese von einer Teilnahme am Forschungsprojekt zu überzeugen, wurde von der Projektleitung Kontakt zu AFit Einrichtungen und Qualifizierungsprojekten in Niederösterreich aufgenommen. In allen interessierten Institutionen wurde das Projekt den Mitarbeiter*innen sowie Jugendlichen vor Ort in der Einrichtung vorgestellt. Die Jugendlichen wurden über die Rahmenbedingungen des geplanten Forschungsprojektes informiert und auch die Anmeldung der Jugendlichen für den ersten Startworkshop fand bei der Projektvorstellung in den Einrichtungen statt.

Als persönlicher Benefit bzw. Motivation zur Teilnahme wurde vereinbart, dass alle teilnehmenden Jugendlichen am Ende des Projektes eine Praktikumsbestätigung der FH St. Pölten ausgestellt bekommen würden, in welcher die Teilnahme am Forschungsprojekt: „Future? Mentoring! Lebensentwürfe und berufliche Perspektiven Jugendlicher mit Lernschwierigkeiten im Übergang von Schule zu Ausbildung – Mentoring als mögliche Ergänzung professioneller, sozialpädagogischer Begleitung“ nachgewiesen werden kann. Diese Praktikumsbestätigung können Jugendliche beispielsweise für zukünftige Bewerbungen nutzen. Sie beinhaltet die Information, welche spezifischen Fähigkeiten im Zuge des Forschungsprozesses von den teilnehmenden Jugendlichen erworben wurden. Skills, welche auf den Bestätigungen angeführt sind, liegen in unterschiedlichen Bereichen. Teils waren es technische Kompetenzen, wie etwa der Erstellung von Fotos, sowie deren Übermittlung an die forschenden Teilnehmer*innen. Des Weiteren wurden Kenntnisse im Gebiet der Datenschutzrichtlinien sowie ethische Aspekte bei der Erstellung des Bildmaterials bzw. ethische Richtlinien von den Jugendlichen erworben. Auch Fachkenntnisse, welche im Zuge des Forschungsprozesses nötig waren, spielten eine maßgebliche Rolle. Beispielsweise wurden die Fragestellungen partizipativ mit den Jugendlichen Co-Forschenden entwickelt, sowie im Anschluss die Fotos zu diesen Forschungsfragen erstellt. Erkenntnisse aus dem Bildmaterial wurden verbalisiert und ausformuliert. Aufgrund der Gesamtgruppe des Forschungsteams waren jedoch auch soziale Fähigkeiten von zentraler Bedeutung. Der respektvolle Umgang miteinander, sowie das Ausreden lassen aller Teilnehmer*innen, aber auch der Mut vor der Kleingruppe oder Gesamtgruppe etwas zu sagen, sind Beispiele für soziale Skills, welche erworben bzw. im Zuge der Forschung gestärkt wurden.

Nach dem ersten Schritt, welcher die Kontaktaufnahme mit den Einrichtungen und Jugendlichen Co-Forscher*innen implizierte, wurden weitere Vorbereitungen gemeinsam mit den Jugendlichen getroffen, um die Feldphase der Forschung starten zu können. Im Zuge des ersten Workshops, dem sogenannten „Start-Workshop“ lernten sich alle Teilnehmer*innen des Forschungsprojektes kennen. Zur Gesamtgruppe des Forschungsteams zählen neben den Jugendlichen auch die Projektleitung sowie die Studierenden. Dieser Kennenlernprozess fand mithilfe unterschiedlicher spielerischer Zugänge statt.

Schulung der Teilnehmenden

Auch der zweite Schritt der Forschung nach Hella von Unger (vgl. von Unger 2014: 69), die „Schulung der Teilnehmenden“, war bereits im ersten Workshop impliziert. Im Zuge der Lehrveranstaltung wurde ein detailliertes Konzept bezüglich nötiger Kompetenzen erstellt, welche an die Co-Forschenden im ersten Startworkshop vermittelt wurden. Die Datenschutzbestimmungen, wurden in einfacher Sprache erklärt sowie die Zustimmung der Teilnehmer*innen zu Audioaufzeichnungen von Diskussionsrunden und deren Verwendung zum Zwecke der Forschung eingeholt. Sehr essenziell war es des Weiteren den Co-forschenden Personen ethische Rahmenbedingungen bezüglich der Fotografie zu vermitteln, beispielsweise beinhaltete dies, dass nur Personen auf den Fotos ersichtlich sein dürfen, welche wissen, wofür dieses Bildmaterial verwendet wird und diesem Zweck ausdrücklich zustimmen. Da es eine definierte Zielsetzung der Projektleitung mit uns Studierenden war, die Co-Forscher*innen in den Gesamtprozess der Forschung einzubeziehen, wurden auch die Fragen, zu welchen in der Feldphase Fotos erstellt wurden, gemeinsam erarbeitet. Jedoch existierten bereits im Vorfeld Vorschläge für Fragestellungen, welche mittels der SWOT-Analyse von der Studienklasse ausgearbeitet wurden.

Wir möchten an dieser Stelle auf die SWOT-Analyse eingehen, welche zur Erstellung der Fragestellungen herangezogen wurde. Die SWOT-Analyse wurde in den 1960er-Jahren vorerst für Unternehmen entwickelt, um die eigene Positionierung im Hinblick auf das Management, Marketing, sowie Controlling besser planen zu können. Diese Methode zielt darauf ab, die Stärken (Strengths), Schwächen (Weaknesses), Chancen (Opportunities) und Risiken (Threats) zu erheben (vgl. von der Gathen 2002: 230–230 zit. in Unrein 20213: 516).

Die von der Studiengruppe vorformulierten Fragestellungen wurden hinsichtlich der Formulierung, sowie auch inhaltlicher Aspekte mit den Jugendlichen gemeinsam besprochen und entsprechend angepasst und abgeändert – diese sind im nächsten Punkt „Feldphase“ genauer erläutert.

Um es den Co-Forscher*innen zu ermöglichen, während des Gesamtprozesses der Forschung Unterstützung, beispielsweise bei Rückfragen zu haben, war es auch ein wesentlicher Teil der Forschung, dass jede jugendliche Person eine*n Mentor*in aus der Studienklasse zur Seite hatte, um sicherzustellen, dass auftretende Fragen jederzeit, auch zwischen den Workshops an diese gerichtet werden können. Hierfür wurden die Studierenden in zwei Teilgruppen unterteilt, wobei eine davon vorrangig für die Begleitung der Jugendlichen während der Forschung vorgesehen war, während sich der andere Teil für die Vorbereitungen sowie Durchführung der Workshops zuständig erklärte. Diese Findung der Mentor*innen und Mentee Tandems fand ebenfalls im ersten Workshop statt, indem die Mentor*innen sich vorstellten und die Jugendlichen sich danach Mentor*innen zuordneten. Diese Integration von Mentoring in die Methode Photovoice wurde auf Initiative der Lehrgangsjahrleiterinnen eingeführt. Das zusätzliche Unterstützungsangebot des Mentorings sollte gewährleisten, dass die Zielgruppe der Co-Forschenden mit der Aufgabenstellung, insbesondere während der Feldphase Fotos von ihrer Lebenswelt zu machen, aber auch hinsichtlich organisatorischer Rahmenbedingungen nicht überfordert ist. Es hat sich bewährt, dass dieses Unterstützungsangebot sinnvoll und notwendig für die Zielgruppe war, da sich zeigte, dass die Hilfestellung der Mentor*innen angenommen wurde und es zu zahlreichen Rückfragen seitens der Mentees kam. Dadurch, dass die Co-Forscher*innen eine Ansprechperson hatten, konnten viele Unklarheiten sowie Unsicherheiten geklärt werden. Auch organisatorische Angelegenheiten, wie beispielsweise die Ankunftszeit der Jugendlichen vor den Workshops am Bahnhof, konnte durch die Mentor*innen koordiniert werden.

Feldphase

Anschließend an den ersten Workshop war der Auftrag an die Jugendlichen, in einer sogenannten Feldphase Fotos zu den fünf vereinbarten Fragestellungen zu erstellen:

1. Was fällt dir ein, wenn du an Arbeit denkst? Arbeit ist für mich...
2. Was machst du in der Arbeit und wie geht es dir dabei?
3. Wobei brauchst du Hilfe?
4. Was wünsche ich mir für/bei/in der Arbeit?
5. Wofür gehe ich arbeiten?

Die Co-Forscher*innen übermittelten ihre erstellten Fotos an die Mentor*innen, welche die Fotos sammelten und speicherten. Diese wurden von den Forscher*innen ausgedruckt zum zweiten Workshop mitgebracht.

Diskussion/Analyse

Das von den Co-Forscher*innen erstellte Datenmaterial stellte die Basis der ersten Kleingruppen-Diskussionen dar, die beim zweiten Workshop durchgeführt wurden. Ablauf dieser Diskussionen war es, dass erst diejenigen Jugendlichen, welche das Foto nicht erstellt haben, gefragt wurden, was sie auf dem Foto sehen, um so unvoreingenommen ihren Eindruck zu verbalisieren. Erst im Anschluss gab die Person, welche das Foto erstellt hatte, Aufschluss darüber, warum das Foto erstellt wurde und was die Person damit ausdrücken wollte. Als Abschlussfragestellung lautete der Auftrag wiederum an die Gruppe, zu benennen, welche Bedeutung das Foto bzw. das zu dem Foto Gesagte für Jugendliche in AFit Einrichtungen sowie Qualifizierungsprojekten hat. Dieser Ablauf wurde bei allen Fotos, welche von den Kleingruppenteilnehmer*innen zur Verfügung gestellt wurden, angewendet. Die Kleingruppendiskussionen wurden aufgezeichnet und von den Studierenden ausgewertet. Beispielsweise wurde zu einem Foto, von der jeweiligen Kleingruppe angemerkt: „Dass sie, wenn sie was macht, halt dran bleibt und nicht so, ach ich habe keinen Bock mehr, und mache was anderes. Also Willenskraft oder Durchsetzungskraft, ja, beides würde ich da einbringen. Ja, ja, und das ist auch gut für die Arbeitswelt. So Willenskraft, Durchhaltevermögen.“ (Gruppendiskussion „Ente“ - Workshop 2, Z. 1004-1007)

Auswertung und Ergebnisse

Im Anschluss an die Kleingruppendiskussionen trafen sich die Teilnehmer*innen wieder in der Gesamtgruppe. Die Co-forschenden Personen wurden gefragt, wie es ihnen ergangen ist und wie ihre Eindrücke während der Diskussion waren. Auch Themen, welche bei der Diskussion in den Kleingruppen vorrangig waren, wurden zusammengefasst sowie Unterschiede und Gemeinsamkeiten sichtbar gemacht. Die Rückmeldungen der Gesamtgruppenteilnehmenden wurden von den beiden Moderator*innen mittels Flipchart festgehalten, um diese Wortmeldungen auch in die Evaluation des Workshops drei einfließen zu lassen. Nach diesem zweiten Workshop wurden die auditiven Auszeichnungen der Kleingruppendiskussionen von den Student*innen in Teams transkribiert, sowie mittels Grounded Theory (siehe Ausführungen dazu im Kapitel 3.4 Grounded Theory) ausgewertet und zu Kategorien zusammengefasst.

Unabdingbar für die Qualitätssicherung ist es jedoch im Anschluss, im Hinblick auf die Richtigkeit dieser Ergebnisse, mit den Co-Forschenden Personen, Rücksprache zu halten, um die finalen erhobenen Daten zu verifizieren. Dies fand im Zuge des dritten Workshops in Kleingruppen statt, indem die Kategorien sowie Unterkategorien präsentiert wurden und rückgefragt wurde, ob diese Ergebnisse für die Co-Forschenden

Personen stimmig sind oder ob es für die Jugendlichen noch wichtige Themen gibt, welche bisher nicht erwähnt wurden (vgl. Protokoll: Vorbereitung Photovoice Workshop 3).

Ebenfalls wurden am Ende des dritten Workshops Ideen festgehalten, wie bzw. an wen die gemeinsamen Forschungsergebnisse vermittelt werden sollten. Hierfür kamen einige Ideen der Jugendlichen, wie unter anderem eine Unterschriftenaktion, eine Demonstration sowie die Erstellung eines Reels, welches in den sozialen Medien geteilt werden konnte, war beispielsweise die Rede. Auch ein Flyer zum Zwecke der Sichtbarmachung der Forschungsergebnisse sollte entworfen werden. Weiters war geplant, die Forschung sowie die Ergebnisse der Forschung im Zuge des Ilse-Art Symposiums Interessent*innen, sowie speziell politischen Entscheidungsträger*innen zu präsentieren (vgl. Protokoll: Vorbereitung Photovoice Workshop 3).

Präsentation und Nutzung

Einige dieser Ideen bzw. die Vorbereitungen, welche für die Umsetzung der Ideen nötig waren, wurden im vierten Workshop, dem sogenannten Evaluationsworkshop bearbeitet, wobei die Studierenden sowie die Co-Forscher*innen sich nach den Interessensgebieten zu Gruppen zuordneten. Ziel war es im ersten Schritt Handlungsempfehlungen zu entwickeln, um diese dann mithilfe von Endprodukten präsentieren zu können. In diesem Workshop ist ein Video entstanden, sowie ein Rohentwurf eines Flyers, welcher beispielsweise während des Art Symposiums 2023 (vgl. FH-St. Pölten 2023) gezeigt und verteilt wurde, bei welchem die Forschung in einem Workshop vorgestellt, sowie die Ergebnisse präsentiert wurden. Gemeinsam mit den Jugendlichen fanden auch Überlegungen statt, an wen die Ergebnisse vermittelt werden sollten und wer zu diesem Symposium eingeladen werden sollte.

Evaluation

Die Evaluation der einzelnen Workshops, fanden im Laufe der Forschung bereits während der jeweiligen Workshops statt, da die Jugendlichen um ihre Rückmeldung gebeten wurden. Nach Abschluss der Forschung, erhielten die CO-Forscher*innen bei einem gesonderten Termin in der Einrichtung der Jugendlichen ihre Praktikumsmappen, in welcher sich die anfangs erwähnten Bestätigungen an der Teilnahme des Forschungsprojektes befanden. Bei diesem Anlass fand eine abschließende Evaluation des gesamten Forschungsprojektes statt - die Jugendlichen wurden gebeten zu erzählen, wie sie das Projekt empfunden haben, was sie persönlich daraus mitnehmen konnten und was sie gemeinsam dadurch erreicht haben. Die Rückmeldungen der Jugendlichen am Ende des vierten Workshops waren, dass es sehr interessant war, Teil

der Forschung zu sein. Eine teilnehmende jugendliche Person gab an, dass sie sehr gerne an der FH-St. Pölten studieren würde, weil es ihr an der FH sehr gut gefällt (vgl. Gedächtnisnotiz Workshop 4).

Ergänzend dazu fand ebenso in einer Lehrveranstaltung an der FH-St. Pölten eine Evaluation des Projektes mit allen teilnehmenden Studierenden statt. Erst wurde aufgeteilt in Kleingruppen besprochen und festgehalten, welche persönlichen Highlights aus dem Forschungsprozess jede Person mitnehmen konnte, was jede*r persönlich anders machen würde. Auch erreichte Lerneffekte durch die Forschung und auch die Gruppenprozesse der Forschungsgruppe wurden miteinbezogen. Ergebnisse waren beispielsweise, dass es interessant war einen gesamten Forschungsprozess zu planen, durchzuführen sowie mitzugestalten. Positiv war es, dass keine merkbaren Komplikationen bzw. Pannen während der durchgeführten Workshops entstanden sind, da jedes Detail des Ablaufes durchgeplant war und umgesetzt werden konnte. Es war ebenfalls für viele Studierenden eine tolle Erfahrung, die Ergebnisse der Forschung mit den Jugendlichen zusammen an Interessent*innen im Zuge des Ilse-Arll Symposiums weiterzuvermitteln. Besonders ist es einem Großteil der Student*innen in Erinnerung geblieben, dass jugendliche Teilnehmer*innen durch den Forschungsprozess „empowert“ wirkten und es so wirkte, als ob das Selbstbewusstsein während des Forschungsprozesses gestiegen wäre. Dies war beispielsweise dadurch merkbar, dass eine jugendliche Person im Zuge des Symposiums vor den Interessent*innen gesprochen hat, die zu Beginn des ersten Workshops sehr schüchtern wirkte und eine gebückte Körperhaltung zeigte (vgl. Gedächtnisnotiz Workshop 1; Gedächtnisnotiz Arll Symposium 2023).

3.2.1 Die Entstehung, sowie anfängliche Zielsetzungen der Photovoiceforschung

Nun möchten wir im Anschluss auf die praktische Ausführung des Forschungsprojektes näher auf die Anfänge der Photovoiceforschung eingehen. Begründet durch den fortschreitenden Aufschwung der Technik im zweiten Teil des 20. Jahrhunderts, fanden Methoden, welche visuelle Darstellungen, beispielsweise von Fotografien, ergänzend in die Feldforschung einfließen ließen, vermehrt Anklang. Charakteristisch für partizipative Forschungsmethoden, im sozialen Bereich ist es, dass an den Forschungen teilnehmende Personen sowohl an der Erhebung der Daten als auch an der Auswertung zu einem größtmöglichen Maße beteiligt sind. Des Weiteren soll der Prozess die Teilnehmer*innen zum Selbsttätig werden, im Sinne von Veränderungsprozessen, welche durch sie initiiert werden sollen, empoweren. Partizipative Forschungsmethoden

erheben den Anspruch, nicht ausschließlich das Forschungsinteresse, sondern auch die positiven Auswirkungen für die Zielgruppe zu fokussieren (vgl. von Unger 2014: 70).

Ursprünglich wurde die Forschungsmethode „Photovoice“ von Caroline Wang und Ann Mary Burris in den 1980er-Jahren in China entwickelt. Ziel der ursprünglich ersten Photovoiceforschung war es, in ländlichen Gebieten wohnende Frauen in Entscheidungsprozesse zum Gesundheitssystem, welches zu diesem Zeitpunkt neu entwickelt wurde, einzubinden (vgl. Reicher 2020: 148). Die Forschung fand in der Provinz Yunnan statt, welche durch Armut sowie einen ökonomischen und sozial schlechten Status der Bevölkerung gekennzeichnet war. Ausschlaggebend für die Entscheidung, diese ländliche Region zu wählen war jedoch, dass Gesundheitskrisen, wie beispielsweise Malaria und Cholera sich um ein Vielfaches häufiger sowie verheerender in der Bevölkerung, verglichen mit anderen Gebieten der chinesischen Gesamtbevölkerung ausbreiteten. Im Laufe der Forschung wurde rasch klar, dass der wirtschaftliche sowie soziale Status der Einwohner*innen einen wesentlichen Einfluss auf ihre Gesundheit hat, und diese zwei Komponenten nicht voneinander getrennt gesehen werden können, sofern sich die Gesamtsituation für die Frauen der Region verbessern sollte (vgl. Burris / Wang 1994: 177). Während die Photovoiceforschung laut Reicher (vgl. 2020: 148) anfangs durch kritische Emanzipation gekennzeichnet war, veränderte sich diese Einstellung im Laufe der Zeit, indem sie sich vermehrt an der Technik, sowie an Interventionen orientierte.

Die Photovoiceforschung verfolgt, laut Wang und Burris (vgl.1994: 177), die diese Methode in den 1980er-Jahren entwickelten, folgende drei Ziele: 1. Menschen zu befähigen, die Ressourcen, Wünsche und Bedarfe ihrer Community abzubilden, sowie zu reflektieren. 2. Kritische Dialoge sowie aufschlussreiche Eindrücke über für sie relevante Aspekte durch Diskussionen in Kleingruppen sowie auch der gesamten Gruppe des Forschungsteams über das visuelle Datenmaterial zu initiieren und zu fördern. 3. Politische Entscheidungsträger*innen zu erreichen, um Veränderungsprozesse zu initiieren (vgl. ebd.: 369). Dies deckt sich auch mit den Zielsetzungen der von uns durchgeführten Photovoiceforschung.

3.3 Besonderheiten der leitfadengestützten Interviews

Azizi Sarah

In diesem Kapitel möchten wir auf die Besonderheiten von leitfadengestützten Expert*inneninterviews näher eingehen sowie unsere Durchführung dieser Methode näher ausführen. Die Wichtigkeit von Expert*inneninterviews, in

sozialwissenschaftlichen Disziplinen ist unumstritten und zeigt sich insbesondere daran, dass Interviews mit Fachkräften als elementare Basis von Forschungsroutinen gelten. Diese Methodik wird sowohl ergänzend zu weiteren Erhebungen als auch als eigenständige hauptsächliche Erhebungsmethode angewendet (vgl. Bogner et al. 2014: 1). Im Zuge unserer Forschung wurden die leitfadengestützten Interviews mit Expert*innen zum Zwecke der Datenerhebung von Fachkräften an AFit-Einrichtungen sowie einem Qualifizierungsprojekt angewendet. Mit der Durchführung der Interviews, wurde von uns die Zielsetzung verfolgt die Perspektive der Expert*innen in Hinblick auf bestehende Unterstützungsangebote in AFit-Einrichtungen sowie Qualifizierungsprojekten zu erfassen. Des Weiteren sollten speziell Hürden und Herausforderungen für die Jugendliche, sowohl aus der Perspektive der Fachkräfte als auch aus der Sichtweise der Jugendlichen erfasst, sowie einander gegenüberzustellen werden, um einen multiperspektivischen Blickwinkel zu gewährleisten. Die Erhebung der Perspektive von Jugendlichen wurde mittels der Forschungsmethode Photovoice durchgeführt (Nähere Ausführungen hierzu befinden sich im Kapitel 3.2 Photovoice.) Bogner et al. (vgl. 2014: 2) nimmt Bezug darauf, dass die sogenannte rekonstruktive Sozialforschung, vorrangig das Ziel verfolgt, subjektive Deutungen, sowie Interpretationen aufzuzeigen, sowie diese einander gegenüberzustellen. Im Gegensatz dazu kann eine Forschung, welche nicht rekonstruktiv ist, dadurch definiert werden, dass Fakten erhoben werden, welche keinen Spielraum für subjektive Meinungen zulassen (vgl. Bogner et al. 2014: 2). Dies spiegelt auch unser Forschungsinteresse im Zuge dieser Masterarbeit wider, da unsere Erhebungen Meinungen, sowie Wahrnehmungen und Blickwinkel von Personen, die in das Forschungsfeld involviert sind, widerspiegeln sollen. Eine weitere Besonderheit von Expert*inneninterviews ist es, dass sich das Interesse der interviewenden Person bzw. Personen nicht an methodischen Kriterien, sondern vielmehr an der zu interviewende Person als Expert*in für einen bestimmten Bereich, welcher erforscht werden soll, manifestiert (vgl. ebd.: 9). So steht beispielsweise beim problemzentrierten Interview (vgl. Witzel / Reiter 2012: o.A. zit. in Bogner et al. 2014: 9) oder beim narrativen Interview (vgl. Schütze 1983: 283-292 zit. in Bogner et al. 2014: 9) die Forschungsmethodik klar im Vordergrund, jedoch beim Expert*inneninterview das Interesse an der zu interviewende Person, sowie deren Rolle im zu erforschenden Bereich (vgl. Bogner et al. 2014: 9). Unser Interesse an den interviewten Personen ist durch deren berufliche Rolle als Arbeitsanleiter*innen und Coaches für die Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf manifestiert. Durch die Interviews erhofften wir uns empirische Erkenntnisse der Expert*innen im Hinblick auf aktuell bestehende Unterstützungsangebote an den Einrichtungen zu erforschen. Ebenso sollten durch die Interviews Hürden und Schwierigkeiten der

Jugendlichen bei der Berufsfindung und Berufswahl aufgezeigt werden. Hinsichtlich der Rolle als Fachkraft in einem spezifischen Bereich kann die Kritik geäußert werden, dass sich Expert*innen durch ihr Fachwissen in einem bestimmten Bereich von der Gesellschaft abheben. Durch die Bezeichnung als Expert*in würden diese, Personen gegenüber, welche nicht dieser Gruppierung zugehörig sind, als hierarchisch höhergestellt wirken (vgl. ebd.: 11f). Dadurch, dass das Wissen der Expert*innen jedoch in der Sozialforschung nicht auf technischen Wissensinhalten, wie Fakten oder Prozesswissen beruht, sondern subjektive Deutungen beinhaltet, wird diese Hierarchie jedoch zum Teil entkräftet (vgl. ebd.: 17-19).

In diesem Abschnitt möchten wir auf die Erstellung unserer Leitfäden näher eingehen und die Durchführung unserer Interviews schildern.

Um sicherzustellen, dass das Forschungsinteresse während des Interviews im Mittelpunkt steht, ist es erforderlich, einen Leitfaden zu erstellen, der die Struktur des Interviews vorgibt. Dieser Leitfaden soll jedoch keine Einschränkung, sondern eine Hilfestellung darstellen. Da manche Fragen des Leitfadens möglicherweise bereits anhand vorhergehender Fragen beantwortet wurden, können Fragen auch abgeändert oder anders gestellt werden. Auch chronologisch kann sich bezüglich der Reihenfolge der Fragestellungen etwas ändern, da eventuell mit der Beantwortung einer Frage Bezug zu einer anderen Fragestellung besteht, welche dann vorgereicht werden kann. Dementsprechend ist es nötig, flexibel zu sein, um spontan auf den Interviewverlauf reagieren zu können. Aufgrund dessen, dass es sich um eine qualitative Methode handelt, ist die Sorge, dass erhobene Daten nicht verglichen werden können, da die Fragen nicht genau identisch gestellt wurden, unbegründet (vgl.: Bogner et al. 2014: 27f). Hinsichtlich unserer Expert*inneninterviews wurden von uns insgesamt drei verschiedene Leitfäden erstellt, um den spezifischen Anforderungen unserer Forschung gerecht zu werden. Zwei dieser Leitfäden waren speziell auf die Analyse der aktuellen Unterstützungsangebote in AFit-Einrichtungen ausgerichtet. Dabei war ein Leitfaden für die Coaches und der andere für die Leitungspersonen konzipiert. Der Interviewleitfaden in der Sozialforschung kann sowohl aus bereits vorformulierten Fragestellungen als auch aus Überbegriffen, sogenannten „topic guides“ bestehen. Die Wahl, welche der beiden Möglichkeiten man bevorzugt, sollte aufgrund dessen getroffen werden, ob präzise Fragestellungen als einengend im Hinblick auf das zu erhebendes Wissen sein können oder die Eingrenzung als sinnvoll, im Sinne der Fokussierung auf eine bestimmte Thematik erachtet werden kann (vgl. ebd.: 27f). Grundsätzlich gilt für die Erstellung des Leitfadens, dass dieser „so offen wie möglich, aber so strukturiert wie nötig“ gestaltet sein sollte (vgl. Baur / Blasius 2022: 876). Im Zuge unserer Forschung anhand der Expert*inneninterviews haben wir uns dafür entschieden, die Fragestellungen bereits

auszuformulieren. Dies diente dem Zweck, das Forschungsinteresse präzise hinsichtlich unserer Fragestellung einzugrenzen.

In Bezug auf unsere Forschung haben wir einerseits den Bereich aktuelle Unterstützungsangebote an AFit-Einrichtungen zu erheben als Fokus für unsere Interviews gewählt. Diese Fragestellung nimmt Bezug auf die Vorgehensweise an Einrichtungen und eignet sich daher gut, um erfahrungsbasierende Wissensinhalte der Fachkräfte einzuholen. Dabei wurden insgesamt 26 Fragen für die Coaches und 22 Fragen für die Leitungspersonen formuliert, um eine umfassende Datenerhebung zu gewährleisten. Der Leitfaden gliederte sich in drei Teile:

- Im ersten Teil der Interviews wurden Fragen zur persönlichen Identität und zur organisatorischen Zugehörigkeit gestellt, um ein Verständnis für die Interviewten und ihre Rolle innerhalb der Einrichtung zu erlangen.

- Der zweite Teil konzentrierte sich auf inhaltliche Fragen zu den vorhandenen Unterstützungsangeboten innerhalb der Einrichtung sowie auf die Festlegung und Umsetzung der Ziele im beruflichen Kontext. Hierbei lag der Fokus darauf, Einblicke in die konkreten Praktiken und Maßnahmen zur Unterstützung der Nutzer*innen zu gewinnen. Dabei lag der Schwerpunkt auf der Erfassung und Bewertung der vorhandenen Angebote sowie der Gestaltung und Umsetzung von Zielen im Rahmen der beruflichen Praxis.

- Im dritten Teil wurden Fragen zu den persönlichen Zielen der Interviewten sowie zu ihren täglichen Interaktionen und Arbeitsabläufen mit den Nutzer*innen gestellt. Dieser Abschnitt zielte darauf ab, die individuellen Perspektiven, Motivationen und Herausforderungen der Interviewten in ihrem beruflichen Alltag zu erfassen und im Umgang mit den Unterstützungsangeboten zu verstehen.

Der Leitfaden, welcher das Ziel verfolgte, die Expert*innensichtweise von niederösterreichischen AFit-Einrichtungen, sowie dem Qualifizierungsprojekt zu erheben, bestand aus insgesamt neun Fragestellungen. Davon waren fünf Fragen angelehnt an die Ergebnisse des Lehrgangforschungsprojektes, in Bezug auf die Fragestellung: „Wobei brauchst du Hilfe in der Arbeit?“. Vier weitere Interviewfragen entstanden aufgrund der Ergebnisse des Lehrgangforschungsprojektes: „Was wünsche ich mir bei/in/für die Arbeit?“ Diese Fragestellungen waren insgesamt sehr praxisnah, da diese die Lebenswelt der Jugendlichen, sowie deren Themen, mit welchen diese sich befassen, widerspiegeln. Dieser dritte Leitfaden wurde nach der Auswertung der Lehrgangsforschung erstellt, da dieser Bezug auf die erhobenen Ergebnisse der Photovoiceforschung nehmen sollte. Um die Ergebnisse der Expert*inneninterviews jenen der Photovoiceforschung gegenüberstellen zu können, wurden die gleichen

Einrichtungen gewählt, von welchen Jugendliche an der Hauptforschung teilgenommen haben.

In folgendem Abschnitt möchten wir den Ablauf unserer Interviews sowie die Transkription und Datenaufbereitung dieser erklären. Vor Beginn der eigentlichen Interviews erfolgte eine kurze Vorstellung der jeweiligen Person, die das Interview durchführte, sowie die Erklärung der persönlichen Motivation für das Forschungsziel. Hierbei wurde bereits im ersten Kontakt mit den Leitungskräften der Einrichtungen transparent kommuniziert, dass im Rahmen der Interviews Tonaufnahmen gemacht werden müssen. Dieser Aspekt wurde auch unmittelbar vor dem Interview erneut besprochen. Es wurde den Interviewpartner*innen erklärt, dass die Audiodateien aufgezeichnet, verschriftlicht, anonymisiert und aggregiert werden. Die Ergebnisse dienen dem Zweck einer Studie im Rahmen unserer Masterthesis, wobei die Daten weder an Dritte weitergegeben noch für andere Zwecke verwendet werden. Nach Abschluss der Studie werden die Aufzeichnungen von allen Endgeräten gelöscht. Diese Vorgehensweise sichert die Integrität der Interviewpartner*innen und gewährleistet die Vertraulichkeit der erhobenen Daten. Vor Beginn jedes Interviews wurde das Einverständnis der Teilnehmenden eingeholt. Nach der Durchführung der Interviews erfolgte die Transkription der Interviews und im nächsten Schritt die Datenaufbereitung. Die Transkription der aufgezeichneten Interviews war ein entscheidender Schritt, um die mündlichen Aussagen der Teilnehmer*innen in schriftlicher Form zu erfassen. Dieser Prozess erforderte äußerste Sorgfalt und Präzision, da die Qualität der Transkriptionen direkten Einfluss auf die Genauigkeit der späteren Analyse hatte. Die Transkriptionen wurden in der Regel wortgetreu durchgeführt, um sicherzustellen, dass keine wichtigen Informationen verloren gingen. Die Expert*inneninterviews dauerten im Durchschnitt zwischen 49 Minuten und 1 Stunde 49 Minuten und lieferten eine umfangreiche Grundlage für die Analyse. Nach der Transkription wurden die Daten aufbereitet, um sie für die Analyse vorzubereiten. Dies umfasste die Organisation der Transkripte, die Kennzeichnung von Abschnitten oder Themen, die besonders relevant für die Forschungsfrage waren, sowie die Überprüfung der Transkripte auf Vollständigkeit und Genauigkeit. Diese Phase erforderte einen erheblichen Zeitaufwand, da jedes Transkript sorgfältig überprüft und gegebenenfalls korrigiert werden musste, um sicherzustellen, dass die Daten in ihrer reinsten Form vorlagen.

3.4 Grounded Theory

Turkic Krnjic Jasmina

Die Grounded Theory Methodologie wurde in den 1960er-Jahren von den Soziologen Anselm Strauss und Barney Glaser entwickelt. Unsere Forschung nutzte diese qualitative Forschungsmethodik, um Theorien und Konzepte unmittelbar aus den gesammelten Daten abzuleiten, ohne vorher festgelegte Hypothesen zu verwenden. Diese Entscheidung ermöglichte es uns, einen tiefen Einblick in die Unterstützungsangebote für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf in AFit-Einrichtungen in Wien zu gewinnen sowie die Herausforderungen, mit denen sie während ihres Berufsfindungs- und Ausbildungsprozesses in niederösterreichischen AFit-Einrichtungen und Qualifizierungsprojekten konfrontiert sind, zu erforschen (vgl. Strübing 2021: 14).

Die Grounded Theory ist eine Methode, welche darauf abzielt, ein tieferes Verständnis für soziale Phänomene zu entwickeln, indem qualitative Daten gesammelt und analysiert werden, um Theorien und Konzepte direkt aus den gesammelten Informationen abzuleiten. Das „Phänomen“ bezieht sich in diesem Kontext auf die Erfahrungen von Expert*innen über die Unterstützungsangebote in AFit-Einrichtungen in Wien sowie auf die Erfahrungen der Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf während ihres Berufsfindungs- und Ausbildungsprozesses in AFit-Einrichtungen und Qualifizierungsprojekten in Niederösterreich. Ein wesentliches Merkmal dieser Methode ist die bevorzugte Nutzung von Datenerhebungsmethoden, die Informationen direkt von den Personen erheben, die dieses Phänomen erleben. Aus einer kritischen Perspektive besteht das Ziel der Grounded Theory, nicht absolute Aussagen über die Realität zu treffen, sondern die Interpretation der Realität durch die Beteiligten zu analysieren. Diese kritische Sichtweise unserer Forschung liegt darin, die gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Kontexte zu berücksichtigen, in welchen das Phänomen auftritt und die Art und Weise zu hinterfragen, wie Machtverhältnisse und strukturelle Ungleichheiten die Erfahrungen und Interaktionen der Beteiligten formen können. Dabei untersuchten wir, wie diese Dynamiken die Interpretationen und Konstruktionen des Phänomens beeinflussen und möglicherweise bestimmte Gruppen benachteiligen oder privilegieren können (vgl. Equit / Hohage 2016: 24). Ein Beispiel aus unserer Forschung, das diese kritische Perspektive verdeutlicht, ist die Analyse der Unterstützungsangebote für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf in AFit-Einrichtungen in Wien. Wir untersuchten, wie soziale Akteur*innen in diesen Einrichtungen die Unterstützungsangebote interpretieren und wie strukturelle Faktoren wie Ressourcenverfügbarkeit, Umsetzungsregelungen und institutionelle Praktiken ihre Erfahrungen und Möglichkeiten beeinflussen. Durch die Einbindung verschiedener Perspektiven, einschließlich der Erfahrungen der Jugendlichen selbst, der Betreuungspersonen und anderer Expert*innen, konnten wir ein umfassendes Bild

davon entwickeln, wie die Jugendlichen mit SPF in ihrer beruflichen Entwicklung unterstützt werden und welche Herausforderungen dabei auftreten können.

Die Forschungspraxis basierend auf der Grounded Theory demonstriert eine enge Verknüpfung zwischen Datenerhebung und Analyse, wobei die Analyse bereits mit der ersten Datenerhebung einsetzt. Während viele qualitative Forscher*innen in anderen Methodologien einen Großteil ihrer Daten vor der systematischen Analyse sammeln, widerspricht dies den Grundprinzipien der Grounded Theory (vgl. Strübing 2021: 15f.). Daher erfordert diese Methode von Anfang an eine kontinuierliche Analyse, die in den Leitfaden für weitere Interviews und Beobachtungen einfließt. Jede*r Forscher*in bringt spezifische Fragen oder Bereiche mit ins Feld, die sie beobachten oder entwickeln möchten. Die Daten zu diesen Fragen werden während der gesamten Studie gesammelt, es sei denn, sie erweisen sich bei der Analyse als irrelevant. Eine umfassende Analyse der anfänglichen Daten stellt sicher, dass keine wichtigen Aspekte übersehen werden. In die nächste Runde der Interviews und Beobachtungen fließen alle relevanten Fragen ein, die sich aus dieser Analyse ergeben haben (vgl. ebd.). Die Anwendung dieser methodologischen Prinzipien in unserer Forschung zeigt sich in der Entwicklung des Interviewleitfadens bezüglich Hürden und Herausforderungen der Jugendlichen mit SPF in Bezug auf ihre Berufsausbildung und -findung. Dieser Leitfaden wurde basierend auf den Ergebnissen und Kategorien unseres Lehrforschungsprojektes erstellt. Die Fragestellung dieses Lehrforschungsprojektes lautete: „Welche Themen beschäftigen Jugendliche nach Abschluss einer Sonderschule oder der Schullaufbahn mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einem Qualifizierungsprojekt oder einer Einrichtung von AusbildungsFit in Niederösterreich im Kontext von (Berufs-)Ausbildung und Berufsfindung?“ Die zentralen Fragen dieser Forschung mit den Jugendlichen, welche in unseren Ergebnisteil miteinfließen lauteten: "Wobei brauchst du Hilfe in der Arbeit?" und "Was wünsche ich mir in/für/bei der Arbeit?" Durch die Integration dieser Fragen bzw. der Ergebnisse dieser Fragenauswertungen in den Interviewleitfaden konnten wir sicherstellen, dass die Analyse eng mit den Bedürfnissen und Erfahrungen der Beteiligten verknüpft ist und somit ein tieferes Verständnis für das untersuchte Phänomen ermöglicht wird.

Der Prozess des offenen Codierens gemäß der Grounded Theory stellt eine systematische Methode zur Analyse und Bewertung von Daten dar, mit dem Ziel, neue Erkenntnisse zu generieren und veraltete Wahrnehmungen oder Interpretationen zu überwinden. Beim offenen Codieren werden Ereignisse, Handlungen und Interaktionen identifiziert und mit beschreibenden Begriffen versehen, um ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten. Diese Begriffe dienen dazu, Muster und Themen in den Daten zu identifizieren und den Analyseprozess zu strukturieren, wobei ähnliche

Elemente zu Kategorien und Unterkategorien zusammengefasst werden (vgl. Corbin / Strauss, 2015: 57).

In unserer Forschung wurde das offene Codieren als Teil des Analyseprozesses angewendet. Dabei wurden die Transkripte sorgfältig durchgearbeitet, um Muster, Themen und relevante Aussagen zu identifizieren. Jeder Abschnitt des Transkripts wurde mit beschreibenden Begriffen versehen, um seine Bedeutung zu erfassen und zu kategorisieren. Während dieses Prozesses wurden die Daten in kleinere Einheiten zerlegt, um eine detaillierte inhaltliche Analyse zu ermöglichen. Erste Kategorien und Unterkategorien wurden entwickelt, um die Daten zu strukturieren und zu ordnen, wobei eine genaue Analyse und kontinuierliche Reflexion über aufkommende Konzepte erforderlich war. Im Verlauf der Forschung über die aktuellen Unterstützungsangebote für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf in AFit-Einrichtungen in Wien wurden insgesamt sechs Kategorien identifiziert. Diese umfassen: bestehende Unterstützungsangebote, Methoden der Coaches, Idealvorstellungen der Mitarbeiter*innen über die Jugendlichen, Tripelmandat, Ganzheitlichkeit vs. Fokus auf Ausbildung und Vermittlung sowie Qualitätssicherung und Evaluation. Bezüglich der Datenauswertung der bestehenden Hürden und Herausforderungen im Hinblick auf die Berufswahl und Berufsfindung für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf ergaben sich sieben Hauptkategorien. Diese bestehen aus Hürden und Herausforderungen durch strukturell bedingte Benachteiligungsprozesse; strukturelle Einschränkungen in der AFit-Einrichtung/im Qualifizierungsprojekt; Schwierigkeiten bei der Umsetzung von berufspraktischen Tätigkeiten; Problemstellungen im Hinblick auf eine selbstständige Lebensführung; Hürden/Herausforderungen durch spezifische hemmende Faktoren; Ressourcen/Strategien im Umgang mit den Jugendlichen an den Einrichtungen; Differenzkategorien, die bei der Bewältigung von Herausforderungen helfen können.

Die Entwicklung von Kategorien und Unterkategorien basierte auf den identifizierten Mustern und Themen in den Daten, um diese weiter zu organisieren und zu strukturieren. Die theoretische Integration dieser Kategorien erfolgte durch die Bündelung um eine zentrale oder Kernkategorie, nämlich der Unterstützungsangebote bzw. der Herausforderungen und Hürden. Diese Kategorien dienen dazu, alle identifizierten Konzepte in einen theoretischen Rahmen zu integrieren. Nachdem die Kategorien definiert wurden, erfolgte eine objektive Reflexion über das Konzept, wobei vorhandene Lücken in der Theorie erkannt und gegebenenfalls verfeinert wurden. Die Integration umfasste die Wahl der zentralen Kategorie - Unterstützungsangebote um die Ergebnisse in einen zusammenhängenden Rahmen zu setzen und die gewonnenen Erkenntnisse darzustellen (vgl. Corbin / Strauss 2015: 107). Dieser iterative Prozess erforderte eine

fortlaufende Reflexion und Anpassung der Analyse, wobei neue Kategorien identifiziert und bestehende verfeinert wurden. Im Zuge unserer Forschung wurden zahlreiche Codes identifiziert, die spezifische Elemente der Unterstützungsangebote, sowie Herausforderungen und Hürden für Jugendliche mit SPF darstellen. Diese Codes wurden zu übergeordneten Kategorien zusammengefasst, wobei die Kategorie „Bestehende Unterstützungsangebote“ einen zentralen Aspekt unserer Ergebnisse bildet. Innerhalb dieser Kategorie wurden verschiedene Unterkategorien identifiziert, wie beispielsweise „Formelle interne Unterstützungsangebote“, zu denen unter anderem die Codes: das Projekt Change, die Lernbetreuung, die Wissenswerkstatt, Coaching, persönliche Entwicklung und Training gehören. Ebenso wurden „Informelle externe Unterstützungsangebote“ als weitere Unterkategorie identifiziert, zu welchen die Codes: Workshops, Gesundheits- und Diagnostikangebote sowie die Jugendarbeitsassistenten gehören. Diese Unterkategorien ergänzen die internen Unterstützungsangebote und verdeutlichen die Vielfalt der Hilfsangebote für Jugendliche mit SPF. Durch diese strukturierte Analyse konnten wir einen umfassenden Überblick über die verschiedenen Arten von Unterstützungsangeboten gewinnen, die Jugendlichen mit SPF zur Verfügung stehen, und die Bedeutung sowohl der internen als auch externen Programme für ihre berufliche Entwicklung herausarbeiten. Bezüglich der Erhebung von Hürden und Herausforderungen der Jugendlichen bei ihrer Berufsausbildung und Berufswahl ist anzumerken, dass die Ergebnisse keine Kernkategorie beinhalten, da die erhobenen Hürden und Herausforderungen auf unterschiedlichen Ebenen aufgeteilt sind. Etwa Einschränkungen bezüglich der gegebenen Strukturen in den Einrichtungen, Benachteiligungsprozesse, berufspraktische Problematiken, Hürden im Hinblick auf eine selbstständige Lebensführung sowie hemmende Faktoren. Diesen Hürden und Herausforderungen stehen den beiden Kategorien Ressourcen/Strategien an der Einrichtung und Differenzkategorien, die bei der Bewältigung von Herausforderungen helfen können, gegenüber.

Das Verfassen theoretischer Memos ist ein wesentlicher Bestandteil der Grounded Theory, der es ermöglicht, Gedanken, Beobachtungen und Interpretationen festzuhalten. Diese Memos spielen eine entscheidende Rolle bei der Strukturierung des analytischen Prozesses und ermöglichen es den Forschenden, ihre Gedanken über aufkommende Konzepte zu reflektieren. In unserer Forschung haben wir theoretische Memos verwendet, um Hypothesen zu formulieren, Zusammenhänge zwischen den identifizierten Kategorien zu erkennen und potenzielle Erklärungen für beobachtete Phänomene zu entwickeln. Wir begannen mit dem Verfassen von Memos während der Kodierungssitzungen und setzten diesen Prozess bis zum Abschluss der Studie fort. Dabei reflektierten wir die zugehörigen "Codierungsnotizen" und arbeiteten diese aus.

Diese Memos dienten dazu, den analytischen Prozess transparent und nachvollziehbar zu gestalten, indem sie uns halfen, den Überblick über die komplexen Forschungsdaten zu behalten und die Entwicklung unserer Analyse kontinuierlich zu dokumentieren (vgl. Strübing 2021: 21). Ein Beispiel für die Verwendung theoretischer Memos in unserer Forschung war die Identifizierung von Zusammenhängen zwischen bestimmten Codes, wie zum Beispiel zwischen „Coaching“ und „persönlicher Entwicklung“ sowie zwischen „Lernbetreuung“ und „Wissenswerkstatt“. Diese Verknüpfungen führten dazu, dass diese Codes zu einer gemeinsamen Unterkategorie zusammengefasst wurden. Durch das Verfassen von Memos konnten wir diese Zusammenhänge klar erkennen und unsere Analyse entsprechend weiterentwickeln. Bezüglich der Zusammenhänge von Codes lässt sich als weiteres Beispiel benennen, dass „Bildungswege und Berufswünsche von welchen Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf exkludiert werden“ eng mit dem Code „Exklusion hinsichtlich einer gesellschaftlichen Teilhabe“ zusammenhängt verwoben ist.

Schließlich interpretierten wir die Ergebnisse unserer Analyse im Rahmen unserer Forschungsfrage und des bestehenden Forschungswissens. Wir zogen Schlussfolgerungen und leiteten Implikationen für die Praxis und weitere Forschung ab, wobei wir die Stärken, Schwächen und möglichen Einschränkungen unserer Studie berücksichtigten. Unsere Interpretation und Diskussion der Ergebnisse wurden schriftlich ausgearbeitet und bildeten den Abschluss unserer Forschungsarbeit. Die erhobenen Ergebnisse vertieften das Verständnis für das untersuchte Phänomen und trugen dazu bei, mögliche offene Fragen für zukünftige Untersuchungen zu identifizieren. Die Grounded Theory ermöglichte uns einen explorativen Ansatz, der es uns erlaubte, ein umfassendes Bild der Erfahrungen und Perspektiven unserer Interviewpartner*innen zu gewinnen, ohne vorherige Hypothesen zu haben (vgl. Strübing 2021: 14).

4 Darstellung der Ergebnisse

Azizi Sarah, Turkic Krnjic Jasmina

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse unserer Forschung präsentiert und diskutiert. Die Ergebnisse wurden in zwei Teile gegliedert, um einen besseren Einblick in zwei verschiedenen Forschungsthematiken zu gewährleisten. Im ersten Teil wurden die Ergebnisse der Forschungsfrage „Welche aktuelle Unterstützungsangebote gibt es für Jugendliche mit SPF in AFit-Einrichtungen in Wien?“ detailliert dargestellt. Im zweiten Teil wurden die Ergebnisse der Forschungsfrage „Vor welchen speziellen Herausforderungen und Hürden stehen Jugendliche und junge Erwachsene mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Bezug auf ihre Ausbildung sowie Berufsfindung aus der Sicht der Klient*innen sowie Professionist*innen in niederösterreichischen AFit-Einrichtung sowie Qualifizierungsprojekten?“ dargelegt.

An dieser Stelle möchten wir auf unsere forschungsethischen Überlegungen hinweisen. Erhobene Daten werden von uns vertraulich behandelt und es wird größtmögliche Sorgfalt dahingehend geleistet, dass diese keine Rückschlüsse auf einzelne Personen oder Organisationen zulassen. Sollte die Anonymität nicht gewährleistet werden können, so würden die erhobenen Daten aufgrund fehlender Vertraulichkeit nicht in die Forschungsergebnisse miteinfließen, auf die Analyse und Auswertung dieser Daten wird unter diesen Umständen verzichtet (vgl. Friedrichs 2014: 81f). Zwecks Datenschutzes wurden die Namen unserer Interviewpartner*innen anonymisiert und zur leichteren Lesbarkeit pseudonymisiert. Ebenso wurden die Ergebnisse, die Rückschlüsse auf die Einrichtung zulassen, anonymisiert und/oder einige Aussagen ausgelassen, um die Identifizierung zu verhindern. Zur besseren Nachvollziehbarkeit der durchgeführten Interviews wurde eine Tabelle erstellt, welche die wichtigsten Informationen zu den Interviewpartner*innen, ihrer Rolle in der Einrichtung und dem Durchführungsdatum enthält.

Bezeichnung und Einrichtung	Pseudonym	Datum und Ort	Interviewende Person
I1, Einrichtung 1	Thomas	13.12.2023, Wien	Turkic Krnjic Jasmina
I2, Einrichtung 1	Anna	11.12.2023, Wien	Turkic Krnjic Jasmina
I3, Einrichtung 2	Julia	11.01.2024, Wien	Turkic Krnjic Jasmina
I4, Einrichtung 2	Felix	11.01.2024, Wien	Turkic Krnjic Jasmina
I5, Einrichtung 2	Max	11.01.2024, Wien	Turkic Krnjic Jasmina
I6, Einrichtung 3	Miriam	22.02.2024, Niederösterreich	Azizi Sarah
I7, Einrichtung 4	Leon	13.02.2024, Niederösterreich	Azizi Sarah
I8, Einrichtung 5	Sigrid	08.02.2024, Niederösterreich	Azizi Sarah

4.1 Ergebnisse der Forschungsfrage: „Welche aktuelle Unterstützungsangebote gibt es für Jugendliche mit SPF in AFit Einrichtungen in Wien?“

Turkic Krnjic Jasmina

Die Ergebnisse der Forschung „Welche Unterstützungsangebote gibt es aktuell für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf in AFit-Einrichtungen in Wien“ lassen sich in sechs Kategorien gliedern. Diese umfassen: bestehende Unterstützungsangebote, Methoden der Coaches, Idealvorstellungen der Mitarbeiter*innen über die Jugendlichen, Tripelmandat, Einschränkungen und Änderungspotential in Bezug auf Vorgaben sowie Qualitätssicherung und Evaluation. Jede dieser Kategorien ist mit mehreren Unterkategorien versehen, die zu Beginn jeder Kategorie aufgeführt werden. Die Ergebnisse aus den Interviews werden thematisch anhand der formulierten Kategorien präsentiert. Bei der Codierung wurde festgestellt, dass einige Aussagen aus den Interviews in mehr als eine Kategorie fallen. Daher möchten wir darauf hinweisen, dass die Wiederholung von Aussagen in einigen Kategorien unvermeidlich war.

4.1.1 Bestehende Unterstützungsangebote

Die Kernkategorie „bestehende Unterstützungsangebote“ wurde in zwei Unterkategorien unterteilt: formelle interne Unterstützungsangebote und informelle externe Unterstützungsangebote. Während alle fünf Interviewpartner*innen von beiden Arten von Unterstützungsangeboten sprachen, wurde der Unterschied zwischen ihnen nicht explizit erläutert. Einzig Thomas (vgl. I2, Z. 108-110) erwähnte in seinem Interview, dass die Einrichtung sowohl formelle als auch informelle Unterstützungsangebote bereitstellt. Die informellen Unterstützungsangebote sind jedoch Angebote, die zwar „nicht offiziell von dem Sozialministeriumservice oder unserer Einrichtung bereitgestellt werden“ (ebd.: 109-110) aber dennoch als wichtige Ressourcen genutzt werden können. Diese Angebote liegen möglicherweise außerhalb des festgelegten Rahmens, könnten aber dennoch einen erheblichen Beitrag zur Unterstützung der Jugendlichen leisten. Es ist daher anzunehmen, dass die formellen Unterstützungsangebote entweder vom Sozialministeriumservice und/oder von der Einrichtung selbst vorgegeben sind. Da alle formellen Unterstützungsangebote, die in Interviews erwähnt und beschrieben wurden, auf der Webseite der Koordinationsstelle (vgl. 2024: 1) zu AFit Allgemein unter dem Abschnitt „Inhalte und Beschreibung“ zu finden sind, sind sie als Teil des AFit-Konzepts zu betrachten. Daher gehen wir davon aus, dass die Unterscheidung zwischen formellen und informellen Unterstützungsangeboten in den Interviews genau deshalb stattgefunden hat.

4.1.1.1 Formelle interne Unterstützungsangebote

In Bezug auf formelle interne Angebote bietet die AFit- Einrichtung in Wien eine Vielzahl von Unterstützungsdiensten an, um den Bedürfnissen der Jugendlichen gerecht zu werden. Die Interviews (vgl. I1; I2; I3; I4; I5) verdeutlichen die Existenz solcher formellen Angebote, darunter: das Projekt Change, Lernbetreuung und Wissenswerkstatt, Coaching und persönliche Entwicklung, Training. Auf der Website des Sozialministeriumservice (vgl. 2023: 13) wird ebenfalls erläutert, wie das AFit konzipiert ist. Das Programm verwendet eine Vielzahl von Methoden, um Jugendliche zu unterstützen, die während ihrer „Schulpflicht“ nicht die grundlegenden Fähigkeiten für den Start einer „Berufsausbildung“ erlangen konnten. Es integriert „praktisches Tun mit kognitiven Lernleistungen“ und ergänzt dies durch „soziales Lernen in der Gruppe“, „Sport und individualisiertes Coaching“, um sicherzustellen, dass Jugendliche die Möglichkeit haben, ihre Kompetenzen effektiv nachzuholen.

Das Projekt Change

Alle fünf Interviewpartner*innen waren sich einig, dass das Projekt Change einen herausragenden Stellenwert als Unterstützungsangebot in den Einrichtungen einnimmt. Sie betonten einstimmig die Bedeutung dieses Projekts, das darauf abzielt, Jugendlichen und jungen Erwachsenen bei der Bewältigung ihrer psychologischen und psychosozialen Herausforderungen zu helfen. Dieses Angebot entstand in Zusammenarbeit mit dem Berufsverband Österreichischer PsychologInnen und dient der psychologischen Beratung und Behandlung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Sozialministeriumservice-Projekten (vgl. I1; I2; I3; I4; I5).

Julia (vgl. I3, Z. 126-129) teilte mit, dass in ihrer Einrichtung „psychologische Unterstützung“ angeboten wird. Ein*e Psychologe*in ist einmal wöchentlich im Haus, um mit den Jugendlichen zu arbeiten. Felix (vgl. I4, Z. 55-57) betonte die Anwesenheit einer Fachkraft für „klinische Psychologie“ im Rahmen des Programms, die sich um die „psychische Gesundheit“ der Jugendlichen kümmert. Max (vgl. I5, Z. 215-225) brachte ebenfalls das Projekt Change zur Sprache, das ermöglicht, dass jemand regelmäßig im Haus ist und den Jugendlichen Beratung anbietet. Er unterstrich, dass es sich um eine Therapeutin in Ausbildung unter Supervision handelt, bei der die Jugendlichen direkt vor Ort „Therapie“ erhalten können.

Im Rahmen von AusbildungsFit-Einrichtungen erläuterte Thomas (vgl. I1, Z. 78-87), dass das Projekt Change als Reaktion auf die Covid-19-Pandemie vom Sozialministeriumsservice ins Leben gerufen wurde, um den gestiegenen „Bedarf an psychologischer Beratung und Betreuung“ (ebd.: 83) bei Jugendlichen zu adressieren. Innerhalb dieser Initiative stehen im Haus drei Berater*innen oder Psycholog*innen zur Verfügung, die jeweils an drei Tagen pro Woche bis zu fünf Jugendliche betreuen können.

Im Gegensatz zur Einrichtung 1, über die Julia (vgl. I3), Felix (vgl. I4) und Max (vgl. I5) sprachen, verfügt Einrichtung 2 über nicht nur einen, sondern gleich drei Psycholog*innen und Therapeut*innen, welche für die Jugendlichen zur Verfügung stehen. Dies könnte von der Größe der Einrichtung abhängen. Es ist möglich, dass die Anzahl der Psycholog*innen auch davon beeinflusst wird, wie die Jugendlichen das Angebot in den beiden Einrichtungen annehmen und ob ein Bedarf für eine*n oder drei Psycholog*innen besteht. Wir haben bewusst vermieden, den Redefluss während der Interviews zu stören, indem wir nicht nach den Gründen für die Anzahl von nur eine*r Psycholog*in gefragt haben. Die Interviewpartner*innen waren oft in einem kontinuierlichen Gedankenstrom und konzentriert auf zusammenhängende Aussagen, daher schien es unangebracht, nachzufragen. Trotz dieser Unterschiede verläuft das

Projekt selbst in beiden Institutionen gleich und wird auf ähnliche Weise umgesetzt (vgl. I1; I2; I3; I4; I5).

Anna (vgl. I2, Z. 149-166) betonte, dass diese Beratung, obwohl sie nicht als Therapie im klassischen Sinne gilt, „therapeutisch angelegt“ ist. Diese Beratung bietet den Jugendlichen eine erste Anlaufstelle für ihre psychologischen Bedürfnisse und wird durch ihre therapeutische Ausrichtung zu einer wichtigen Unterstützung. Die Flexibilität, innerhalb der Kurszeiten an der Beratung teilzunehmen, erleichtert den Jugendlichen den Zugang und erhöht die Wahrscheinlichkeit einer regelmäßigen Teilnahme. Dies ist ein bedeutender Faktor, um sicherzustellen, dass die Jugendlichen die psychologische Unterstützung erhalten, die sie benötigen. Zusätzlich wird nach einer bestimmten Anzahl von Beratungseinheiten überprüft, ob eine weiterführende Psychotherapie notwendig ist. Diese Überlegung hinsichtlich einer weiteren psychologischen Unterstützung zeigt, laut Anna (vgl. ebd.), das Engagement der Einrichtung, um sicherzustellen, dass den Jugendlichen die bestmögliche Betreuung zukommt.

In den Interviews mit Thomas (vgl. I1) und Anna (vgl. I2) wird besonders hervorgehoben, dass die psychologische Beratung den Jugendlichen an drei festgelegten Tagen pro Woche zur Verfügung steht. Dadurch können bis zu fünf Jugendliche pro Tag betreut werden. Die Festlegung der Beratungstage wurde betont, da dies den Jugendlichen ermöglicht, sich besser zu orientieren und zu wissen, an welchen Tagen sie das Angebot in Anspruch nehmen können.

Zusammenfassend betonen alle fünf Interviewpartner*innen die Bedeutung der psychologischen Beratung und Therapie im Rahmen des Projekts Change in den AFit-Einrichtungen. Diese Angebote dienen den Jugendlichen als sichere Anlaufstelle für ihre psychologischen Bedürfnisse und unterstützen sie dabei, ihre Herausforderungen zu meistern. Sie spielen eine entscheidende Rolle für das Wohlbefinden und die Entwicklung der Jugendlichen. Trotz der Entstehung als Reaktion auf die Covid-19-Pandemie bleibt das Projekt Change eine der wichtigsten Ressourcen der Einrichtung und bietet den Jugendlichen auch weiterhin wertvolle Unterstützung in schwierigen Zeiten (vgl. I1; I2; I3; I4; I5).

Um ein umfassenderes Verständnis für die Funktionsweise und den Beitrag des Projekts zu den Jugendlichen zu gewinnen, wurde seitens des Berufsverbandes Österreichischer PsychologInnen (vgl. BÖP 2023) die Universität Wien beauftragt, eine Untersuchung durchzuführen. Diese sollte die tatsächliche Reichweite des Angebots und die Art der Unterstützung für die Jugendlichen beleuchten. Das BÖP-Projekt "#change – „Klinisch-psychologische und gesundheitspsychologische Beratung und Behandlung für Jugendliche und junge Erwachsene in SMS-Projekten“ bietet seit Jahresbeginn 2022 wesentliche Hilfe für die Integration in den „ersten Arbeitsmarkt“. Eine „Evaluierung“

seitens der Universität Wien bestätigt die signifikante Effektivität des Projekts, das durch das Sozialministeriumsservice unterstützt und vom Berufsverband Österreichischer PsychologInnen durchgeführt wird. Auf der BÖP-Webseite (vgl. 2023) wird beschrieben, dass die Teilnehmer*innen von #change "weniger Krankenstände, Krankenhausaufenthalte und Arztbesuche" verzeichneten. „Starke Depressionssymptome“ wurden "signifikant verringert", ebenso wie der Verbrauch von „Psychopharmaka“. Die Nutzer*innen beurteilen das Angebot als "hilfreich und unterstützend". Zum Zeitpunkt der Evaluierung wurden landesweit circa 1.400 Jugendliche und junge Erwachsene von „Klinischen Psycholog*innen und Gesundheitspsycholog*innen“ unterstützt, wobei 197 Fachkräfte für das Projekt arbeiten. Die Zuweisung von „Leistungseinheiten“ erfolgt in Absprache mit den „Berater*innen, Betreuer*innen oder Coaches“ der jeweiligen Einrichtung entsprechend des „individuellen Bedarfs“, mit einer maximalen Nutzung von „20 Leistungseinheiten“ pro Nutzer*in und der Möglichkeit einer Verlängerung auf bis zu „30 Leistungseinheiten“. „BÖP-Präsidentin Univ. Prof.in Dr.in Beate Wimmer-Puchinger“ betont die Bedeutung und Wirksamkeit von #change, wie auch von der Evaluierung der Universität Wien bestätigt (vgl. ebd.).

Lernbetreuung und Wissenswerkstatt

In dieser Unterkategorie zeigen sich deutliche Unterschiede in den Berichten der interviewten Personen. Während in Einrichtung 1 (vgl. I1; I2) die schulische Unterstützung als hilfreich und unterstützend angesehen wird, erwähnt Julia (vgl. I3) von Einrichtung 2 lediglich kurz die Unterstützung im „schulischen Bereich“. Felix und Max äußerten sich nicht zu diesem Thema. Unsere Absicht war es, die Aussagen aller interviewten Personen so wenig wie möglich zu beeinflussen. Daher haben wir die Personen aus Einrichtung 2 auch nicht gezielt danach gefragt, wie die Lernbetreuung in ihrer Institution genau funktioniert und ob sie diese als hilfreiches Angebot betrachten. Thomas (vgl. I1, Z. 87-94) berichtete, dass die Einrichtungen eine umfassende Lernbetreuung anbieten, die durch Trainer*innen, Coaches und ehrenamtliche Nachhilfelehrer*innen unterstützt wird. Diese Maßnahmen sind darauf ausgerichtet, den Jugendlichen zusätzliche schulische Unterstützung zu bieten, sowohl innerhalb der Wissenswerkstatt als auch durch individuelle Nachhilfeangebote. Die Wissenswerkstatt wird durch Trainer*innen und Coaches abgedeckt, die im Wechselspiel agieren. Zusätzlich haben die Jugendlichen die Möglichkeit, von ehrenamtlichen Nachhilfelehrer*innen unterstützt zu werden, um ihre schulischen Kenntnisse zu vertiefen. Diese Möglichkeit eröffnet den Jugendlichen eine weitere Quelle für schulische Unterstützung, die über das Angebot in den Wissenswerkstätten hinausgeht.

Anna (vgl. I2, Z. 166-175) erklärt, dass das Hauptziel der Lernbetreuung darin besteht sicherzustellen, dass die Jugendlichen nicht nur fachliche Unterstützung erhalten, sondern auch lernen, wie sie effektiv lernen können. Dieser Aspekt ist besonders wichtig für die Berufsschule und die praktische Ausbildung, um sicherzustellen, dass die Jugendlichen ihre Fähigkeiten kontinuierlich verbessern können. Ein weiterer wichtiger Bestandteil der Lernbetreuung ist es, so Anna, sicherzustellen, dass die Jugendlichen „nicht mit weniger theoretischen Inhalten rausgehen als sie reinkommen“ (ebd.: Z. 174-175), da das Projekt einen starken Fokus auf praktisches Arbeiten legt. Dennoch ist es entscheidend, dass sie auch lernen, „wie man lernt“ (vgl. ebd.: Z. 177). Insbesondere für die Berufsschule sind diese Fähigkeiten von großer Bedeutung, da sie dort erneut benötigt werden. Anna (vgl. ebd.: Z. 168-173) betont genauso wie Thomas (vgl. I1), dass die Lernbetreuung in der Einrichtung formelle Angebote wie individuelle Nachhilfe umfasst, die von ehrenamtlichen Helfer*innen angeboten wird. Diese freiwilligen Helfer*innen bieten einmal wöchentlich Einzelnachhilfe an, wodurch die Jugendlichen gezielt unterstützt werden können, insbesondere in Bereichen, in denen sie zusätzliche Hilfe benötigen, die über das hinausgeht, was von Coaches und Trainer*innen angeboten werden kann.

Obwohl Julia (vgl. I3, Z.8-10) nicht so detailliert wie Anna darauf eingeht, erwähnt sie, dass in ihrer Einrichtung auch viel Wert auf die Betrachtung des „schulischen Bereichs“ gelegt wird. Sie betont ebenso wie Anna (vgl. I2) die Bedeutung dieses Angebots für die Vorbereitung auf die Berufsschule. Julia unterstreicht, dass es wichtig ist zu überlegen: "Wo hakt es denn da noch? Wo haben sie wirklich noch Förderbedarf? Damit sie einfach auch fit für die Berufsschule sind." (ebd.: Z. 8-9)

In der Informationsbroschüre der Koordinationsstelle (vgl. Koordinationsstelle 2024: 2) wird erklärt, dass in der Wissenswerkstatt ein Schwerpunkt auf der Entwicklung von Fähigkeiten in den „Bereichen Kulturtechniken und Neue Medien“ liegt. Durch eine vielfältige Auswahl an „bedürfnis-, zielorientierten und flexiblen“ Methoden und Angeboten wird ein „interessantes Lehrumfeld“ geschaffen, „um das individuelle Kompetenzen Niveau der angestrebten Berufsfelder“ zu erreichen.

Coaching und persönliche Entwicklung

In dieser Unterkategorie waren sich die Interviewpartner*innen aus beiden Einrichtungen einig und betonten „Coaching“ als eines der Unterstützungsangebote, die den Jugendlichen in den jeweiligen AFit-Einrichtungen zur Verfügung stehen. Es gibt jedoch wesentliche Unterschiede in den Aussagen der Interviewpartner*innen darüber, warum sie das Coaching und ihre Rolle als Coach als besonders wichtig erachten. Während Anna (vgl. I3), Thomas (vgl. I1) und Julia (vgl. I2) das Coaching auch als Hilfe für die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen betrachten, sprechen Felix (vgl. I4) und Max (vgl. I5) eher über die „Berufsorientierung in AFit“ und verknüpfen das Coaching damit, diese Aufgabe zu erfüllen.

Anna (vgl. I2, Z. 143-149) hebt hervor, dass die „Kerngruppe“, zu der auch Coach und Trainer*in gehören, einen zentralen Teil ausmacht. Der*die Coach dient dabei als primäre „Ansprechperson und Bezugsperson“. Sie betonte, dass in dieser Rolle die Fäden zusammenlaufen und der*die Coach für die Vernetzung und das „Case Management“ verantwortlich ist. In diesem Kontext denkt Anna auch darüber nach, welche zusätzlichen Ressourcen eventuell benötigt werden, abgesehen von ihrer eigenen Rolle.

Auf der Webseite der Koordinationsstelle (vgl. Koordinationsstelle 2024: 2) ist das Coaching als „individuelle Begleitung“ der Jugendlichen während der gesamten Dauer der Teilnahme, regelmäßige Überprüfung der erzielten Fortschritte und Unterstützung bei der Entwicklung des individuellen Plans. „Coaching übernimmt fallführend das Case Management, Einzelfallhilfe (z.B. soziale, psychologische, sozialpädagogische), Gruppencoaching sowie Vernetzungstätigkeiten (z.B. Kooperationen mit der Wirtschaft).“ (ebd.: 2)

Das Sozialministeriumservice (vgl. SMS 2023: 16) legt klare Anforderungen für die Betreuung von Jugendlichen in AFit-Einrichtungen fest. Innerhalb des AFit-Angebots ist jede*r Jugendliche einer individuellen Ansprechperson zugeordnet, nämlich einem*r Coach. Diese Betreuung stellt sicher, dass die Jugendlichen kontinuierlich auf der Grundlage eines maßgeschneiderten Entwicklungsplans begleitet werden, der bei ihrem Eintritt in AFit erstellt wird. Die Coaches übernehmen eine aktive Rolle in der „Fallführung“ und sind verantwortlich für verschiedene Aufgaben wie „Case Management“, individuelle Unterstützung, „Gruppenarbeit“ sowie die Vernetzung mit anderen Diensten und Einrichtungen („Gemeinwesenarbeit“).

Thomas (vgl. I2, Z. 6-12, Z. 27-33) betont, dass das Coaching im Projekt AusbildungsFit darauf ausgerichtet ist, individuelle Bedürfnisse zu adressieren und den Jugendlichen eine sichere Umgebung zu bieten, in der sie sich entfalten können. Es hilft den Jugendlichen dabei, ihre persönlichen Herausforderungen zu bewältigen und ihre

Stärken zu erkennen. Seine primäre Aufgabe besteht darin, Jugendliche „psychosozial zu begleiten“ und sie bei ihrem „Reifungsprozess“ zu unterstützen. Darüber hinaus vermittelt er schulisches Wissen, bietet Berufsorientierung an und unterstützt die Jugendlichen bei der Suche nach weiterführenden Ausbildungsmöglichkeiten, sei es eine Lehrstelle, eine weitere schulische Ausbildung oder auch eine Arbeitsaufnahme ohne Lehrverhältnis.

Anna und Thomas (vgl. I1, Z. 8-10; I2, Z. 42-43) heben als einzige von fünf Interviewpersonen hervor, dass im Coaching sowohl Einzelbegleitung als auch Gruppenarbeit stattfindet. Anna spricht über „Einzelfallarbeit“ und „Gruppenarbeit“, während Thomas die „psychosoziale Begleitung von Jugendlichen in ihrem Reifungsprozess“ sowie „schulische Wissensvermittlung in der Gruppe“ erwähnt.

In ähnlicher Weise wie Thomas (vgl. I1) erwähnt Julia (vgl. I3, Z. 10-26, Z. 121-125), dass das Coaching den Jugendlichen eine Anlaufstelle bietet, um persönliche Probleme anzusprechen und Unterstützung bei Fragen zu erhalten. Es bietet eine Möglichkeit zur „persönlichen Weiterentwicklung“ und dient als wichtiger Baustein im Unterstützungsangebot der Einrichtung. Ähnlich wie Thomas sieht Julia (vgl. ebd.: Z. 121-125) das Coaching als eine Möglichkeit, individuelle Bedürfnisse anzusprechen und den Jugendlichen eine sichere Umgebung für ihre „persönliche und berufliche Entwicklung“ zu bieten. Die Praxiserfahrungen und die Möglichkeit, in verschiedenen Bereichen zu arbeiten, sind weitere unterstützende Maßnahmen, die den Jugendlichen helfen sollen, sich in ihrer persönlichen und beruflichen Entwicklung zu entfalten.

Im Gegensatz zu Anna (vgl. I2), Thomas (vgl. I1) und Julia (vgl. I3) erwähnt Felix (vgl. I5, Z. 4-5) nur kurz, dass es zu seinen Aufgaben gehört, mit den Jugendlichen zu erarbeiten, wie es „beruflich weitergehen soll“. In einem anderen Abschnitt des Interviews, der sich mit den Zielen des Coaches befasst, erklärt Felix (vgl. I3, Z. 206-211) jedoch, dass die Coaches zusätzlich auch die persönlichen Aspekte der Jugendlichen berücksichtigen müssen, wie die „familiäre Situation“ und mögliche „gesundheitliche Herausforderungen“. Zu den Aufgaben der Coaches gehört es, laut Felix (vgl. ebd.: Z. 206-211) die Jugendlichen zu unterstützen, insbesondere wenn sie zu Hause nicht die nötige Unterstützung erhalten, um beispielsweise Arzttermine wahrzunehmen. Sie analysieren den Bedarf und bieten entsprechende Hilfe an.

Max (vgl. I5, Z. 205-212) hingegen hebt die Relevanz des Coachings hervor und legt dabei besonderes Augenmerk auf die Trainer*innen in seinen Aussagen. Er unterstreicht, dass in diesem Bereich bereits „eine erhebliche Unterstützung“ vorhanden ist. Die „Fachtrainer*innen“ haben beispielsweise die entsprechende Ausbildung abgeschlossen und verfügen über relevante Kontakte. Dadurch können sie den Jugendlichen direkt im Training helfen, sei es bei der „Vorbereitung auf

Aufnahmeprüfungen“ oder bei der realistischen Einschätzung beruflicher Möglichkeiten und/oder „Nebenberuflichkeit oder ähnlicher Perspektiven“. Zum Abschluss seiner Aussagen fügt er noch dazu „Bei den Coaches natürlich genauso und auch wie sie dann wieder vernetzt sind, sich im Team austauschen.“ (ebd.: Z. 211-212)

Training

Ein weiteres Angebot, bei dem sich mehrere Interviewpartner*innen einig waren, dass es im AFit eine bedeutende Rolle spielt, ist der Trainingsbereich (vgl. I1; I2; I3; I5).

Wie bereits erwähnt wurde, betonte Anna (vgl. I2, Z. 143-144), dass die "Kerngruppe", zu der auch Coach und Trainer*in gehören, einen zentralen Bestandteil des AFit-Projekts darstellt und somit das wichtigste und umfangreichste Unterstützungsangebot für die Jugendlichen bietet. Anna (vgl. ebd.: Z. 27-32) erläutert, dass der*die Coach für die „Einzelfallarbeit“ verantwortlich ist, während der*die Trainer*in das "Arbeitstraining" leitet. Das Arbeitstraining erstreckt sich nicht ausschließlich auf die Einrichtung vor Ort. Wie Anna verdeutlicht, steht der*die Trainer*in im Arbeitstraining oft im Gang, während die Jugendlichen bereits beispielsweise in einer Kooperationsfiliale im Einzelhandel Praktika absolvieren. Dort gibt er*sie Anweisungen zur „Regalgestaltung“, „Datumsüberprüfung“ sowie zu anderen grundlegenden Tätigkeiten im Einzelhandel.

Julia (vgl. I3, Z. 113-119) erklärt die Bedeutung des Trainingsbereichs anhand eines Beispiels aus der Technikgruppe und betont: „Also das ist sicher ein großes Angebot für sie, dass sie einfach schon viel mehr wissen als Jugendliche, die das zum Beispiel nicht gemacht haben.“ (ebd.: Z. 117-118) In der Technikgruppe, so erläutert Julia, erhalten die Jugendlichen praxisnahe Einblicke in den Arbeitsablauf einer Werkstatt und erlernen grundlegende handwerkliche und technische Fähigkeiten. Durch die Vermittlung von Werkzeugkenntnissen und praktischen Anleitungen werden sie befähigt, verschiedene Arbeitsprozesse zu verstehen und praktische Fertigkeiten zu erwerben, die über rein theoretisches Wissen hinausgehen.

Im Trainingsbereich des AusbildungsFit-Programms spielen praktische Erfahrungen eine zentrale Rolle. In verschiedenen beruflichen Bereichen, wie „Soziales“, „Natur und Handwerk“ sowie „Technik“, wird das handlungsorientierte Training in Gruppen durchgeführt. Drei Hauptmodule – „Aktivierung (Einstiegshilfe), Übung (Training, berufliche Orientierung usw.) und Spezialisierung (für die spezifische Berufsausbildung)“ - variieren sowohl im Maß der „Arbeitsmarktnähe“ als auch im Umfang der Stunden (vgl. Koordinationsstelle 2024: 1; NEBA-Netzwerk o.A.). Die Definition von Trainingsmodulen durch das Sozialministeriumservice (vgl. 2023: 14) lautet wie folgt:

„In den Arbeitsprozessen werden vorhandene Fähigkeiten verstärkt und förderbare Kompetenzen ausgebaut. Die von den Jugendlichen zu erbringenden Aktivitäten können gut auf die jeweils individuellen Ausgangslagen und individuellen Zielsetzungen abgestimmt werden. Inhaltlich kann es sich um verschiedenste Tätigkeitsbereiche handeln, wobei Branchenvielfalt und – abhängig von der regionalen Arbeitsmarktsituation, den regionalen Gegebenheiten und den notwendigen Förderungsbedingungen für die Zielgruppe – realistische Chancen auf eine Teilhabe in den Ausbildungs-/Arbeitsmarkt bestehen sollen.“

Thomas spricht (vgl. I1, Z.87-94) über die „Lernbetreuung und Wissensvermittlung“ in der Einrichtung, die durch „Trainer*innen“, „Coaches“ und „ehrenamtliche Nachhilfelehrer*innen“ unterstützt wird. Die Wissenswerkstatt wird von einem Team aus „Trainer*innen und Coaches“ betreut, die zusammenarbeiten, um die Bedürfnisse der Jugendlichen zu erfüllen.

Wie im vorigen Abschnitt erwähnt, betont Max (vgl. I4, Z. 205-211) in seinen Aussagen die besondere Bedeutung des Trainingsbereichs als Unterstützungsangebot in AFit. Er hebt hervor, dass bereits viel Unterstützung in diesem Bereich vorhanden ist, da die Fachtrainer*innen in den jeweiligen Gruppen über die entsprechende Ausbildung und Kontakte verfügen. Dadurch können sie den Jugendlichen direkt im Training helfen, sei es bei der „Vorbereitung auf Aufnahmeprüfungen“ oder bei der realistischen Einschätzung beruflicher Möglichkeiten, einschließlich „selbstständiger Nebentätigkeiten“. Er betont, dass in diesem Bereich ein umfangreiches und unmittelbar anwendbares Wissen vorhanden ist, um die Jugendlichen bestmöglich zu unterstützen. In sämtlichen AFit-Einrichtungen sind unterschiedliche Gruppen vorhanden, die sich auf verschiedene „Schwerpunkte“ konzentrieren, darunter „Technik“, „Einzelhandel“, „Kunst & Design“, „Medien“, „Ernährung“, „Reinigung“, „Gartenarbeit“ usw. Eine umfassende Übersicht der „Trainingsmodule“ in den einzelnen AusbildungsFit-Einrichtungen ist auf der Website der Koordinationsstelle verfügbar (vgl. Koordinationsstelle 2024).

4.1.1.2 Informelle externe Unterstützungsangebote

Im Rahmen der Umsetzungsregelungen für AFit beschreibt das Sozialministeriumservice (2023: 14) „zusätzliche Aktivitäten“ innerhalb der AFit-Einrichtungen:

„Je nach Möglichkeiten der AFit-Projekte können sozialpädagogische Angebote, Gruppenaktivitäten, Exkursionen, medizinische und juristische Beratung, Präventionsangebote oder Klinisch-psychologische Unterstützungsangebote intern angeboten werden und im Bedarfsfall durch die Nutzung der vorhandenen Infrastruktur organisiert werden (hier ist auf entsprechende Personalauswahl zu achten).“

Workshops

Als Teil der informellen externen Angebote bieten externe Kooperationspartner*innen diverse Workshops zu unterschiedlichen Themen an (vgl. I1; I2; I3; I4; I5). Thomas (vgl. I1; Z.108-110) erläutert den Status der informellen externen Unterstützungsangebote

folgendermaßen: „Diese Angebote werden nicht offiziell von dem SMS oder unserer Einrichtung bereitgestellt, aber sie sind dennoch vorhanden und bieten Unterstützung.“ (ebd.: Z. 108-110) Er betont auch die Einbindung externer Kooperationspartner*innen für die Durchführung von Workshops, sei es in der Einrichtung selbst oder durch Einladungen, bei denen die Jugendlichen in andere Einrichtungen gehen (vgl. ebd.: Z.100-102).

Während seines Interviews betont Felix (vgl. I4, Z. 13-14), dass Jugendliche neben den formellen Unterstützungsangeboten in der Einrichtung auch externe informelle Angebote in Anspruch nehmen können, wie zum Beispiel die Teilnahme an Workshops. Diese Workshops behandeln eine Vielzahl von Themen und ermöglichen es den Jugendlichen, sich mit verschiedenen Bereichen zu beschäftigen. Einige Workshops finden auch an anderen Standorten statt, und die Jugendlichen werden von ihren Coaches begleitet, um daran teilzunehmen (vgl. ebd.: Z. 65-67).

Julia (vgl. I3, Z. 127-139) betont neben den Workshops auch die Bedeutung von „Vernetzungstreffen“, die von den Coaches organisiert werden. Sie erwähnt, dass viele Workshops und „Vernetzungstreffen“ organisiert werden, insbesondere mit Jugendzentren. Das Ziel ist, den Jugendlichen auch nach Abschluss ihres Aufenthalts „Orientierung“ zu bieten. Zusätzlich erhalten die Jugendlichen beim Abschluss eine Mappe, die eine „Liste der Beratungsstellen und Themen“ enthält, um ihnen eine klare Übersicht über mögliche Anlaufstellen für Hilfe zu bieten. Durch Workshops, wie zum Beispiel zu finanziellen Themen, werden sie darauf vorbereitet, wie sie mit Geld umgehen können. Julia unterstreicht die Wichtigkeit, eine Vielzahl von Themen anzusprechen, damit die Jugendlichen nicht nur von den Angeboten gehört haben, sondern auch wissen, wohin sie sich wenden können, wenn sie Unterstützung benötigen.

Anna (vgl. I2, Z. 215-217) ist der Meinung, dass durch die Teilnahme an Workshops den Jugendlichen ein umfassender Zugang zu relevanten Themen ermöglicht wird. Zudem bieten sie eine zusätzliche Möglichkeit zur „persönlichen Entwicklung und Reflexion“.

Max (vgl. I5, Z. 227-233) hebt hervor, dass Workshops einen bedeutsamen Bestandteil der unterstützenden Maßnahmen darstellen. Er erklärt, dass Themen wie „gesunder Schlaf“ oder „Erste-Hilfe-Kurse“ nicht nur im Training behandelt werden, sondern auch durch externe Expert*innen in die Einrichtung integriert werden. Max ist der Ansicht, dass diese Themen von großer Bedeutung für das zukünftige Alltagsleben der Jugendlichen sind.

Thomas (vgl. I1, Z. 120-125) erklärt, dass die Auswahl der Workshop-Themen auf verschiedene Weise erfolgt: Einige Themen werden von den Jugendlichen selbst ausgewählt, basierend auf ihren Interessen und Bedürfnissen. Andere Themen werden

von den Coaches vorgeschlagen, die bestimmte Themen als besonders wichtig erachten und die Jugendlichen in diesen Bereichen unterstützen möchten. Er betont auch, dass die Teilnahme an informellen Unterstützungsangeboten nicht immer freiwillig ist. Wenn beispielsweise ein Gruppen-Workshop zu einem bestimmten Thema stattfindet, müssen die Jugendlichen daran teilnehmen, auch wenn sie möglicherweise kein Interesse am Thema haben. Unter den besonders erfolgreichen Workshops hebt Thomas (vgl. ebd.: Z. 102-108) die enge Zusammenarbeit mit dem Verein Zara hervor, der „Diskriminierung und rassistische Vorfälle dokumentiert“ (ebd.: Z. 103). Im Rahmen dieser Kooperation werden den Jugendlichen Workshops angeboten, um ihr Bewusstsein für diese Themen zu schärfen. Eine weitere bedeutende Zusammenarbeit besteht mit der „Zweiten Bank“, die sich auf „Finanzbildung und Schuldenmanagement“ konzentriert. Jugendliche haben hier die Möglichkeit, an Führungen und Workshops zu diesem Thema teilzunehmen.

Gesundheits- und Diagnostikangebote

Im Hinblick auf den Gesundheitsbereich der Jugendlichen machen nur Anna (vgl. I2) von der Einrichtung 1 und Felix (vgl. I4) von der Einrichtung 2 auf solche Angebote aufmerksam.

In jüngster Zeit gibt es für Jugendliche, die Teil des „NEBA-Netzwerks“ sind, ein Gesundheitszentrum, das von einem Verein organisiert und finanziert wird, wie Anna (vgl. I2, Z. 198-214) in ihrem Interview erklärt. Dort können sie unkompliziert „Gesundheitschecks“ durchführen lassen, insbesondere auch „Untersuchungen zur körperlichen Gesundheit“. Diese umfassen eine Art „Gesundheitsuntersuchung“ sowie die Möglichkeit, eine „psychologische Diagnostik“ durchführen zu lassen. Letzteres ist oft relevant, wenn es um „psychische Erkrankungen“ oder „Lernschwierigkeiten“ geht. Die Feststellung einer „Behinderung“ ist ebenfalls wichtig für die „Arbeitsmarktintegration“, da sie eine zusätzliche Absicherung für die Jugendlichen bietet und sie unter das „Gesetz für begünstigt Behinderte“ fallen lässt. Dies ist sowohl für die Jugendlichen als auch für die Unternehmen relevant, da diese ihre „Quoten erfüllen müssen“ und Menschen mit Behinderungen einstellen.

Gemäß Paragraf 1 des Behinderteneinstellungsgesetzes (BEinstG: § 1) sind „Alle Dienstgeber, die im Bundesgebiet 25 oder mehr Dienstnehmer (§ 4 Abs. 1) beschäftigen, sind verpflichtet, auf je 25 Dienstnehmer mindestens einen begünstigten Behinderten (§ 2) einzustellen.“ Im Paragraf 2 des Behinderteneinstellungsgesetzes (BEinstG: § 2) werden „begünstigte Behinderte“ definiert:

1. „Begünstigte Behinderte im Sinne dieses Bundesgesetzes sind österreichische Staatsbürger mit einem Grad der Behinderung von mindestens 50 vH. Österreichischen Staatsbürgern sind folgende Personen mit einem Grad der Behinderung von mindestens 50 vH. gleichgestellt:

2. Unionsbürger, Staatsbürger von Vertragsparteien des Abkommens über den Europäischen Wirtschaftsraum, Schweizer Bürger und deren Familienangehörige,
3. Flüchtlinge, denen Asyl gewährt worden ist, solange sie zum dauernden Aufenthalt im Bundesgebiet berechtigt sind,
4. Drittstaatsangehörige, die berechtigt sind, sich in Österreich aufzuhalten und einer Beschäftigung nachzugehen, soweit diese Drittstaatsangehörigen hinsichtlich der Bedingungen einer Entlassung nach dem Recht der Europäischen Union österreichischen Staatsbürgern gleichzustellen sind.“ (ebd.)

Die Vorteile für „begünstigt behinderte“ Menschen sind vielfältig und werden auf der Webseite von den Arbeiterkammern (vgl. AK 2024) wie folgt ausgeführt:

1. „Förderungen im Beruf, z.B. Lohnkostenzuschüsse zur Erlangung und Sicherung von Arbeitsplätzen, Mobilitätshilfen, technische Arbeitshilfen, Arbeitsplatzadaptierungen oder Zuschüsse zur beruflichen Aus- und Weiterbildung.
2. Besonderer Kündigungsschutz – der/die ArbeitgeberIn muss vor Ausspruch einer Kündigung die Zustimmung des Behindertenausschusses einholen. Den Kündigungsschutz gibt es aber erst nach einer bestimmten Dauer des Arbeitsverhältnisses: Bei Arbeitsverhältnissen, die bis zum 31.12.2010 abgeschlossen wurden, wurde der Kündigungsschutz nach Ablauf der ersten 6 Monate wirksam. Für Arbeitsverhältnisse, die ab dem 1.1.2011 neu begründet werden, wird der Kündigungsschutz für Menschen, die den Begünstigtenstatus bereits haben, erst nach Ablauf von 4 Jahren wirksam. Anderes gilt für Menschen, die Begünstigtenstatus innerhalb des 4-Jahreszeitraumes erst feststellen lassen: Auch für sie wird der Kündigungsschutz bereits nach Ablauf von 6 Monaten ab Beginn des Arbeitsverhältnisses wirksam.
3. Anspruch auf Zusatzurlaub – sofern dies im Kollektivvertrag, Dienstrecht oder in Betriebsvereinbarungen vorgesehen ist – und Anspruch auf einen Lohnsteuerfreibetrag bzw. steuerliche Begünstigungen.“ (ebd.)

Felix (vgl. I4, Z. 61-65) erwähnt ein weiteres Unterstützungsangebot, nämlich die Zusammenarbeit mit einer klinischen Psychologin, die auch „Diagnostik im Autismusspektrum“ anbietet. Es wurden Termine festgelegt, die einmal im Jahr stattfinden, bei denen die Jugendlichen zur „Abklärung“ gehen können. Felix unterstreicht, dass sowohl die Familien der minderjährigen Jugendlichen als auch die minderjährigen Jugendlichen selbst zustimmen müssen, um die Abklärung durchführen zu können.

Die Jugendarbeitsassistentenz

Jugendliche und junge Erwachsene mit speziellem Bedarf an Unterstützung werden aktiv bei der Arbeits- und Ausbildungsplatzsuche sowie bei der Sicherung dieser Plätze durch die Jugendarbeitsassistentenz unterstützt (vgl. Koordinationsstelle 2024).

Jugendarbeitsassistentenz (NEBA-Netzwerk o.A.) bietet Hilfsmaßnahmen für Klient*innen an:

- „bei der Arbeitsplatz- oder Lehrstellensuche und in der Einarbeitungsphase;
- zur Abklärung der beruflichen Perspektiven und Aufzeigen von Alternativen;
- zur Erarbeitung von konstruktiven Lösungen und Bewältigung von Krisen;
- zur Sicherung des Arbeitsplatzes;
- zur langfristigen beruflichen (Re)Integration, gesundheitlichen (Re)Habilitation und/oder Existenzsicherung“

Die Ziele der Jugendarbeitsassistenz (Koordinationsstelle 2024) umfassen: „Klarheit bei der Berufswahl, Vermittlung in (Lehr-)Ausbildungen oder Arbeitsverhältnisse, Sicherung von Arbeits- und Lehrstellen sowie Förderung der Inklusion am Arbeitsmarkt.“

Anna (vgl. I2, Z. 178-192) berichtet, dass gemäß dem „NEBA-Netzwerk“ die Jugendlichen nach einer gewissen Zeit, in der sie in der Einrichtung waren, auch von der „Jugendarbeitsassistenz“ parallel betreut werden. Normalerweise melden sie die Jugendlichen laut Konzept etwa nach einem halben Jahr an. Die „Jugendarbeitsassistenz“ ist speziell für die wirkliche „Arbeitsmarktintegration“ zuständig und verfügt oft über zahlreiche Kontakte zu Unternehmen, auch im Bereich des „integrativen Lernens“. Die Zusammenarbeit zwischen der Einrichtung und der „Jugendarbeitsassistenz“ gewährleistet einen nahtlosen Übergang für die Jugendlichen hin zu Ausbildungsplätzen oder Praktika. „Es wird eng zusammengearbeitet, um sicherzustellen, dass die Jugendlichen vorankommen“ (vgl. ebd.: Z. 191-192).

Max (vgl. I5, Z. 67-74) betrachtet die „Jugendarbeitsassistenz“ ähnlich wie Anna (vgl. I2) als eine wertvolle Ressource, die den Jugendlichen bei der Suche nach Lehrstellen hilft. Wenn die Jugendlichen „arbeitsfit“ sind, werden sie auch von der Arbeitsassistenz betreut, die laut Max zweimal wöchentlich in der Einrichtung präsent ist. Diese frühzeitige Einbindung hat sich bewährt, da der Kontakt frühzeitig hergestellt wird und die Jugendlichen von den umfassenden Ressourcen der Arbeitsassistenz profitieren können. Die Jugendarbeitsassistenz verfügt über ein breites Kontaktnetzwerk und kann die Jugendlichen erfolgreich in überbetriebliche Ausbildungen oder in andere Lehrstellen vermitteln, wo sie von einem breiteren Unterstützungsnetzwerk profitieren können.

Felix (vgl. I4, Z. 57-61) erwähnt die „Jugendarbeitsassistenz- JAZ“, die Jugendliche bei der beruflichen Orientierung unterstützt. Wenn die Jugendlichen bereits wissen, in welche berufliche Richtung es gehen soll und es nur noch darum geht, Lehrstellen zu finden, könnte die Bewerbungserstellung auf die Kolleg*innen des JAZ „ausgelagert werden“. Die Coaches helfen den Jugendlichen auch bei der Bewerbungserstellung, aber diese Verantwortung könnte auch von den Mitarbeiter*innen des JAZ übernommen werden.

4.1.2 Methoden der Coaches

In der zweiten Kategorie wird die Thematik „Methoden der Coaches“ behandelt. Die Ergebnisse zu dieser Kategorie umfassen verschiedene Themen, weshalb sie in vier Unterkategorien unterteilt wurden: „zur Berufsfindung“, „im Einzelcoaching“, „in der

Gruppe“ und „Unterstützung durch externe Angebote“. Im Folgenden werden die einzelnen Unterkategorien näher erläutert.

4.1.2.1 Zur Berufsfindung

Das Sozialministeriumsservice (2022: 6) definiert die Unterscheidung zwischen AFit und Jugendcoaching wie folgt:

„Eine ausschließlich berufliche Orientierung bzw. Abklärung ist dem Jugendcoaching zuzuordnen. Berufliche Orientierung ist als Prozess zu verstehen, der in Phasen verläuft und vor allem bei Jugendlichen immer wieder – über die einzelnen NEBA-Angebote hinweg – erfolgt.“

Thomas (vgl. I1, Z. 382-385, 429-438) betont von Anfang an, dass AFit konzeptionell gesehen nicht primär für die Berufsorientierung von Jugendlichen verantwortlich ist. Gemäß der theoretischen Grundlage sollten Jugendliche nach Abschluss des Jugendcoachings mit einer klaren berufsbezogenen Perspektive zu AFit kommen. Allerdings entspricht dies in der Praxis laut Thomas etwa 90 % der Zeit nicht der Realität. Im Perspektivenplan des Jugendcoachings ist die Berufsorientierung fest verankert, sodass Coaches den Bericht im Perspektivenplan und im Abschlussbericht einsehen können, wenn Jugendliche das Jugendcoaching abschließen. Dort werden üblicherweise Berufswünsche festgehalten, über die bei Aufnahmegesprächen gesprochen wird. Häufig zeigt sich jedoch, dass die Wünsche entweder nicht mehr aktuell sind oder die Jugendlichen das Gefühl haben, dass sie nur dazu gedrängt werden, etwas anzugeben. Dennoch erläutert Thomas (vgl. ebd.: Z. 254-271, Z. 292-305), erläutert, dass sie die Jugendlichen bei der Berufsorientierung zwar „natürlich“ mit verschiedenen Methoden unterstützen, jedoch betont er gleichzeitig, dass es keine speziell auf Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf zugeschnittenen formellen Angebote gibt. Er nennt dabei die verschiedenen Ansätze, zeigt aber auch auf, dass diese für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf Anpassungsbedarf oder Veränderungen erfordern. Den Jugendlichen wird beispielsweise das AMS Berufslexikon zur Verfügung gestellt, das als Ressource dient, um Informationen über verschiedene Berufe und Karriereöglichkeiten zu erhalten (vgl. ebd.: Z. 257-259) Die AMS-Website (2024) bietet eine detaillierte Erklärung darüber, für welche Bereiche Jugendliche Informationen im AMS-Berufslexikon finden können: „Das Berufslexikon informiert über Aufgaben und Tätigkeiten in den Berufen, über Berufsanforderungen, Ausbildungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten, Beschäftigungsmöglichkeiten, Berufsaussichten, Anfangseinkommen und vieles mehr.“

Auch wird der AMS Talente Check mit den Jugendlichen durchgeführt, wobei Thomas (vgl. I1, Z. 259-261) darauf hinweist, dass dieser meistens bereits im Rahmen des

Jugendcoachings erfolgt. Ziel des Checks ist es, die individuellen Stärken und Talente der Jugendlichen zu identifizieren, um sie bei der beruflichen Orientierung zu unterstützen. Insbesondere wird der AMS Talente Check mit jenen Jugendlichen wiederholt, die (gar) keine beruflichen Vorstellungen haben, wenn sie zu AFit kommen. Das AMS-Talente-Check (vgl. AMS 2024) kann ähnlich, wie das AMS-Berufslexikon als Maßnahme zur Berufsorientierung für Jugendliche eingesetzt werden. Insbesondere ist er geeignet, wenn Jugendliche sich am Anfang ihres Berufsorientierungsprozesses befinden und noch nicht viele Gedanken darüber gemacht haben, welchen beruflichen Weg sie einschlagen möchten. Er kann als „erste Orientierungshilfe“ dienen und „Informationen über Ausbildungswege, erforderliche Qualifikationen und mögliche Berufsfelder“ liefern.

Es werden verschiedene Materialien aus Jugendzeitschriften wie „Jugend stärken“ verwendet, die Arbeitsblätter und andere Ressourcen enthalten, um Jugendliche dazu anzuregen, über ihre beruflichen Interessen und Zukunftsvorstellungen nachzudenken (vgl. I1, Z. 261-263).

Thomas (vgl. ebd.: Z. 263-270) erwähnt als zusätzliche Möglichkeit zur Unterstützung der Jugendlichen bei der Berufsorientierung das „FAB-Spiel“, das im Rahmen der Co-Act Studie der Universität Wien entwickelt wurde. Dieses Spiel bietet niederschwellige Möglichkeiten, Jugendliche dazu anzuleiten, über ihre beruflichen Interessen und Orientierungen nachzudenken. Aus seiner Sicht ist dies aber eine anspruchsvolle Aufgabe, die normalerweise das Engagement von Fachkräften erfordert, um mit den Jugendlichen zusammenzuarbeiten. Idealerweise sollten Programme entwickelt werden, die es den Jugendlichen ermöglichen, diese Überlegungen eigenständig anzustellen. Das ultimative Ziel für Thomas wäre es, Jugendliche dazu zu befähigen, nicht ständig auf externe Unterstützung angewiesen zu sein, insbesondere wenn es um Aspekte wie die berufliche Orientierung geht.

In der FAB! Spielanleitung (Wintersteller 2020: 2) sind die Hinweise zur pädagogischen Begleitung wie folgt beschrieben:

„Die Themen von FAB! können als Anstoß genommen werden, um über Begriffe, Probleme und Herausforderungen von Jugendlichen bei der Ausbildung oder bei der Arbeitssuche zu diskutieren. Dies kann während des Spiels – z.B. durch die Erarbeitung von unbekanntem Begriffen – oder im Nachhinein geschehen. Gerade Jugendliche, die Diskriminierung, Rassismus oder Benachteiligung in ihrem Leben und insbesondere im Bildungssystem und bei der Ausbildungs- oder Arbeitssuche erleben, können durch das Aufgreifen dieser Themen unterstützt werden. Wir empfehlen bei Bedarf, den Jugendlichen weiteres Material oder Workshops zu diesen Themen zur Verfügung zu stellen.“

Thomas (vgl. I.1, Z. 292-305) erwähnt noch, dass es verschiedene Materialien wie Hefte, Broschüren und Arbeitsblätter von der Arbeiterkammer gibt, die sich mit der Stärkenorientierung befassen, also dem Umgang und dem Herausfinden eigener Stärken. Dennoch äußert er Unzufriedenheit darüber, dass diese Materialien nicht

ausreichend auf die Bedürfnisse von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zugeschnitten sind. Insbesondere bemängelt er das Fehlen niederschwelliger Materialien, die Berufe visuell und leicht verständlich darstellen. Thomas schlägt vor, dass es beispielsweise Bildkarten in einfacher Sprache geben sollte, die Berufsbilder und -tätigkeiten anschaulich erklären und darstellen. Zudem vermisst er Erklärvideos in einfacher Sprache, die auf Videoplattformen verfügbar sind, und schlägt vor, dass diese interaktiven Elemente enthalten sollten, wie zum Beispiel das Stoppen des Videos, um den Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, Fragen zu beantworten. Dies würde den Jugendlichen eine eigenständige Auseinandersetzung mit den Inhalten ermöglichen und ihre aktive Beteiligung fördern.

Thomas (vgl. ebd.: Z. 306-311) sieht den größten Mangel aller Angebote darin, dass sie viel niederschwelliger gestaltet werden müssen, damit die Jugendlichen sie auch eigenständig nutzen können, ohne ständig auf Coaches angewiesen zu sein. Er ärgert sich darüber, dass sie als Coaches oft gefordert sind, solche Materialien selbst herzustellen, obwohl sie möglicherweise nicht über die erforderliche didaktische Kompetenz in der Materialerstellung verfügen, wie es die professionellen Fachkräfte tun, die sich ausschließlich damit befassen. Thomas stellt fest, dass sich die Coaches oft mit den vorhandenen Ressourcen zurechtfinden müssen.

Anna (vgl. I2, Z. 137-142) erläutert ähnlich wie Thomas (vgl. I1), dass sie im AFit viele Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf betreuen und die Angebote grundsätzlich für alle Jugendlichen gleich sind, unabhängig davon, ob sie einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben oder nicht. Sie hebt jedoch hervor, dass es im individuellen Fall genauer betrachtet werden muss, wer welche Unterstützung benötigt. Zusätzlich teilt Anna (vgl. I2, Z. 364-370) die Ansicht ihres Kollegen Thomas bezüglich der Vielzahl von Jugendlichen, die zu ihnen kommen und noch wenig Erfahrung in Bezug auf Berufsorientierung haben. Sie betont ebenfalls, dass die Grundidee darin besteht, dass Jugendliche, wenn sie zu ihnen kommen, bereits eine gewisse berufliche Orientierung haben sollten, wobei das Jugendcoaching hier eine Hauptrolle spielt. Allerdings ist es äußerst selten, dass Jugendliche mit klaren Berufswünschen zu ihnen kommen. Stattdessen haben viele Jugendliche nur vage Vorstellungen oder sind noch unentschlossen. Einige Jugendliche, so Anna (vgl. ebd.: Z. 371-400) kommen zu AFit, ohne sich bisher ernsthaft mit beruflicher Orientierung auseinandergesetzt zu haben und haben auch keine Vorstellung davon, wie sie sich diesem Thema nähern sollen. Anna beschreibt, dass nach der Aufnahme der Jugendlichen in die Einrichtung der weitere Verlauf individuell gestaltet wird, abhängig von den Vorgehensweisen der einzelnen Kolleg*innen. Sie persönlich legt Wert darauf, zu Beginn ein umfassendes Bild zu erhalten und eine berufliche Orientierung

anzustoßen. Im nächsten Schritt richtet Anna den Blick auf persönliche Werte und Präferenzen bezüglich des Arbeitsumfelds und der Tätigkeiten. Gemeinsam mit den Jugendlichen erkundet sie praktische Möglichkeiten, diese Vorlieben zu erkunden. Das kann beispielsweise im Rahmen des Arbeitstrainings innerhalb der Einrichtung erfolgen, wo verschiedene Tätigkeiten ausprobiert werden können. Zudem unterstützt sie die Jugendlichen dabei, Praktikumsplätze in Betrieben zu organisieren, um ihnen weitere Erfahrungen zu ermöglichen.

Wie Thomas (vgl. I1) und Anna (vgl. I2) aus der Einrichtung 1, beschreibt Julia (vgl. I3, Z. 10-20) von Einrichtung 2 die Diskrepanz zwischen dem erwarteten und tatsächlichen Stand bezüglich der Berufsorientierung der Jugendlichen, wenn sie im AFit ankommen. Ihre zentrale Aufgabe liegt darin, den Jugendlichen bei der Klärung ihrer beruflichen Interessen zu unterstützen. Obwohl dies klar sein sollte, wenn sie im AFit beginnen, zeigen viele Jugendliche dennoch Unsicherheit und erwägen alternative Wege. Deshalb widmet sich Julia intensiv der Unterstützung der Jugendlichen bei Fragen wie „Was könnte ich tun?“ und „Passt das zu mir?“. Sie hilft ihnen dabei, ihre Kenntnisse und Interessen zu erkunden. Dieser Prozess kann sich im Laufe der Zeit ändern, da die Jugendlichen durch praktische Erfahrungen neue Erkenntnisse gewinnen. Ähnlich wie Anna, ist auch Julia der Meinung, dass praktische Tätigkeiten den Jugendlichen helfen können, aktiv zu werden. Ein wesentlicher Bestandteil ihrer Arbeit ist die Organisation von Praktika, damit die Jugendlichen die Möglichkeit haben, verschiedene Tätigkeiten auszuprobieren und neue Erfahrungen zu sammeln. Dies beinhaltet die Suche nach Praktikumsplätzen in verschiedenen Unternehmen, Telefonate mit den Jugendlichen sowie die Unterstützung bei der Vorbereitung ihrer Bewerbungsunterlagen, einschließlich Lebenslauf und Motivationsschreiben.

Felix (vgl. I4, Z. 8-10, 20-23) beschreibt, ähnlich wie alle anderen Interviewpartner*innen zuvor, die Berufsorientierung als einen der Hauptbereiche, den er in seiner Rolle als Coach abdeckt. Es geht darum zu erkunden, was für Möglichkeiten vorhanden sind, was die Jugendlichen möchten und was sie gut können. Es wird überprüft, ob sie bereits Erfahrungen gesammelt haben und wo noch Bedarf besteht, damit die Jugendlichen mehr Erfahrungen sammeln können. Felix betont, dass der Fokus seiner Arbeit stark auf der Berufsorientierung liegt.

4.1.2.2 Im Einzelcoaching

Im Kontext des Einzelcoachings diskutierte Thomas (vgl. I1, Z. 899-909) die verschiedenen Strategien und Ansätze der Coaches, die auf einem professionellen "Try and Error-Ansatz" basieren. Ein konkretes Beispiel, das er erwähnte, war der Fall eines

Jugendlichen, der Schwierigkeiten hatte, alleine von der Garderobe in die Gruppe zu finden. Anfangs dachte Thomas, dass es ausreichen würde, den Jugendlichen 10–15-mal in die Gruppe zu begleiten und den Weg mehrmals gemeinsam zu gehen. Doch bald wurde klar, dass dies nicht genug war, der Jugendliche konnte den Weg immer noch nicht selbstständig bewältigen. Daraufhin versuchte er, dem Jugendlichen zu vermitteln, er solle sich an bestimmten Gegenständen orientieren, was jedoch wiederum nicht den gewünschten Erfolg brachte. Schließlich kam die Idee auf, den Weg fotografisch festzuhalten. Dabei wurden Fotos nach jeweils 5 Schritten gemacht, damit der Jugendliche sich orientieren konnte – und diese Methode funktionierte. Thomas betonte, dass der Erfolg dieser Methode vielleicht auch darauf zurückzuführen ist, dass der Weg viele Male wiederholt wurde. Insgesamt wurde der Weg etwa 50 bis 80 Mal erkundet. Er reflektierte, dass der Erfolg möglicherweise weniger an der Fotomethode selbst lag, sondern vielmehr daran, dass der Weg intensiv wiederholt und bewusst eingepägt wurde. Er bezeichnete diesen Ansatz als ein professionelles "Try and Error".

Bei Anna (vgl. I2, Z. 377-380) liegt der Fokus nicht nur darauf, dass Jugendliche von ihren Coaching-Methoden in Bezug auf die berufliche Orientierung profitieren, sondern auch darauf, dass ihr persönliches und emotionales Wachstum gefördert wird. Besonders in der Einzelarbeit konzentriert sie sich darauf, die Stärken der Jugendlichen herauszuarbeiten und zu prüfen, inwieweit sie bereits über ihre beruflichen Perspektiven nachgedacht haben. Dabei geht es nicht nur darum, potenzielle Berufswege zu erkunden, sondern auch darum, das Selbstbewusstsein der Jugendlichen zu stärken, indem sie erkennen, welche Kompetenzen und Stärken sie bereits mitbringen. Darüber hinaus setzt Anna (vgl. ebd.: Z. 79-86) sich im Einzelcoaching das Ziel, die alltagspraktischen Fähigkeiten der Jugendlichen weiterzuentwickeln, darunter beispielsweise die eigenständige Nutzung der öffentlichen Verkehrsmittel in Wien. Diese Fähigkeiten sind nicht nur für den täglichen Gebrauch von Bedeutung, sondern auch für ihre zukünftige berufliche Entwicklung, da Selbstständigkeit und Mobilität wichtige Aspekte sind. Dabei ist es ihr wichtig, den Jugendlichen mehr Selbstständigkeit und Selbstwirksamkeit zu vermitteln, damit sie sich selbst mehr zutrauen und eigenständiger handeln können. Außerdem hebt Anna (vgl. I2, Z. 421-423) hervor, dass sie praktische Tätigkeiten als äußerst wertvolle Unterstützungsmöglichkeit ansieht, „Anstellen, arbeiten und vieles weitere.“ Ebenso wichtig ist es für sie, diese praktischen Erfahrungen gut zu begleiten. Vor allem bei der Vorbereitung auf Praktika ist es wichtig, diese Begleitung sicherzustellen.

Julia (vgl. I3, Z. 20-26, 30-37) betont, dass es ihr Schwerpunkt ist, die Jugendlichen im Einzelcoaching „jobbereit“ zu machen. Dies beinhaltet alle relevanten Aspekte, insbesondere die Arbeitsdisziplin, das pünktliche Erscheinen und das angemessene

Auftreten. Sie hebt hervor, dass es wichtig ist, auch Fragen wie den Arbeitsweg zu klären und sicherzustellen, dass die Jugendlichen diese Anforderungen bewältigen können. Dennoch erkennt sie, dass viele der Herausforderungen bereits vor dem eigentlichen Beginn des Coachings existieren. Sie betont, dass es wichtig ist, dass es den Jugendlichen auch persönlich gut geht, und dies oft eine komplexe und herausfordernde Grenze darstellt, da auch andere Themen in die Arbeit einfließen, die bewältigt werden müssen. Zum Beispiel familiäre Konflikte und finanzielle Fragen wie mögliche Förderungen werden oft thematisiert. Es grenzt fast an Case Management erklärt Julia weiter, jedoch ist es wichtig, die Arbeitsaufträge klar von den Informationen darüber, wo es noch weitere Beratungsstellen gibt, zu trennen, auch wenn diese Themen trotzdem in die Arbeit einfließen.

Felix (vgl. I4, Z. 38-43) erklärt, dass es zu seinen Aufgaben gehört, gemeinsam mit den Jugendlichen herauszuarbeiten, wie es für sie beruflich weitergehen wird, nachdem sie voraussichtlich ein Jahr lang im Projekt sind. Es wird aber Schritt für Schritt überlegt, welche Unterstützung die Jugendlichen benötigen und ob beispielsweise ein Praktikum eine geeignete Möglichkeit wäre oder ob sie noch nicht so weit sind. Es wird individuell darauf geschaut, wie den Jugendlichen am besten geholfen werden kann und wie sie weitere Erfahrungen sammeln können, um herauszufinden, welche Berufe für sie passend wären oder welche Ausbildungsmöglichkeiten sie haben.

4.1.2.3 In der Gruppe

Thomas (vgl. I1, Z. 910-930) betont, dass in der Gruppenarbeit viele niederschwellige Ansätze benötigt werden, besonders in Bezug auf die Selbst- und Fremdwahrnehmung. Er hebt hervor, dass die Diskrepanz zwischen der Selbstwahrnehmung einiger Jugendlichen und der Fremdwahrnehmung erheblich ist, sowohl von außenstehenden Personen als auch von den Coaches. Es ist eine Herausforderung, den Jugendlichen zu vermitteln, wie ihr Verhalten auf andere wirkt, insbesondere in Gruppensituationen, erklärt Thomas. Oft müssen Erklärungen, Sichtweisen und Empfindungen auf sehr einfache und zugängliche Weise dargestellt werden.

Ein praktisches Beispiel, das Thomas teilt, ist die Arbeit mit der Lautstärke. Den Jugendlichen werden Kopfhörer gegeben, die sie ins Ohr stecken, und sie regulieren die Lautstärke zunächst so, wie sie sich selbst wahrnehmen. Anschließend erklärt Thomas „So, das wäre das, wie du dich vielleicht wahrnimmst. So wie ich dich aber wahrnehme - drehe es noch mal drei Stufen lauter - so ist es, wie ich dich wahrnehme. Ist das angenehm in deinem Ohr?“ (ebd.: Z. 917-920). Oft erkennen die Jugendlichen, dass ihre Lautstärke für andere Personen unangenehm laut ist, auch wenn sie es selbst nicht so

wahrnehmen. Diese Methode soll ihnen helfen, ihre Selbst- und Fremdwahrnehmung besser zu verstehen und sich ihrer Handlungen bewusst zu werden, erklärt Thomas weiter. In Bezug auf das Gruppensetting betont Thomas, dass in erster Linie an Selbst- und Fremdwahrnehmung gearbeitet wird. In diesem Kontext liegt der Fokus nicht auf Arbeitsgeschwindigkeit, Arbeitsgenauigkeit oder Selbstständigkeit, sondern vielmehr auf der Entwicklung eines grundlegenden Verständnisses für die Interaktion mit anderen und der eigenen Wahrnehmung.

Im Vergleich zu Thomas (vgl. I1), der auf die Notwendigkeit niederschwelliger Ansätze in der Gruppenarbeit hinweist und betont, wie wichtig es ist, an der Selbst- und Fremdwahrnehmung der Jugendlichen zu arbeiten, beschreibt Anna (vgl. I2, Z. 44-56) die Durchführung von Gruppeneinheiten mit etwa acht bis zehn Jugendlichen. Diese Gruppeneinheiten umfassen gemeinsame Lerneinheiten wie die Wissenswerkstatt, in der schulisches Wissen aufgefrischt wird, sowie Reflexionseinheiten, in denen Jugendliche gemeinsam psychosoziale Themen behandeln. Anna hebt hervor, dass in den Gruppeneinheiten soziales Lernen im Vordergrund steht und Themen behandelt werden, die für die Jugendlichen relevant sind, wie „Stressbewältigung, Schlaf und Suchtprävention.“ Hierbei werden die Themen entsprechend den aktuellen Bedürfnissen und Interessen der Jugendlichen in der Gruppe angepasst.

In Bezug auf die Gruppenarbeit betont Julia (vgl. I3, Z. 113-120), ähnlich wie Anna (vgl. I2), die Bedeutung der Förderung schulischer Fähigkeiten bei den Jugendlichen. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf dem gemeinsamen Arbeitstraining, bei dem die Jugendlichen praktische Erfahrungen sammeln können, beispielsweise in einer Werkstattgruppe. Dabei lernen sie, zusammenzuarbeiten, sich gegenseitig zu unterstützen und verschiedene Aufgaben in Kooperation zu erledigen, wie das Halten eines Holzstücks, während es von einer anderen Person geschnitten oder bemalt wird. In ihren Interviews erläutern Felix (vgl. I4) und Max (vgl. I5) nicht, wie die Coaches die Jugendlichen im Gruppensetting begleiten oder welche konkreten Methoden sie dabei anwenden. Max (vgl. I5, Z. 181-190) erklärt nur, dass keine festen Vorgaben darüber existieren, welche Schwerpunkte die Gruppen in ihrer Arbeit haben müssen. Zudem betont er, dass diese Schwerpunkte nicht dauerhaft den realen Bedürfnissen und Interessen der Zielgruppe entsprechen müssen. Daher können sich die Schwerpunkte je nach den individuellen Bedürfnissen und Anforderungen der Jugendlichen ändern. Diese Flexibilität zeigt sich seiner Meinung nach besonders in Wien, wo es eine Vielzahl von Ausbildungsplätzen mit unterschiedlichen Schwerpunkten gibt. Diese Schwerpunkte werden auch nicht vom Fördergeber vorgegeben, sondern können an die spezifischen Bedürfnisse und Anforderungen angepasst werden.

4.1.2.4 Unterstützung durch externe Angebote

Wie bereits erwähnt, sieht Anna (vgl. I2, Z. 143-147, Z. 230-234) den*die Coach als zentrale Anlaufstelle und Bezugsperson für die Jugendlichen. Die Zusammenarbeit zwischen Coach und Jugendlichen bildet für sie eine „Kerngruppe“, in der die Fäden zusammenlaufen und sie als Coach auch die Rolle des Vernetzens und des Case Managements übernimmt. Sie reflektiert darüber, welche externen Unterstützungsangebote zusätzlich benötigt werden könnten. Zum Beispiel erinnert sie sich daran, dass es insbesondere bei der psychologischen Beratung eine Vielzahl von Reaktionen seitens der Jugendlichen gibt, von kompletter Verweigerung bis hin zu offenem Interesse. Wenn Bedarf besteht und die Jugendlichen zustimmen, sieht Anna Möglichkeiten, sie unkompliziert an entsprechende Unterstützungsangebote anzubinden. Auch wenn Jugendliche externe Unterstützungsangebote in Anspruch nehmen, legt Anna (vgl. ebd.: Z. 423- 439) großen Wert darauf, dass sie kontinuierlich begleitet werden. Zum Beispiel während des Praktikums werden die Jugendlichen weiterhin unterstützt und im Anschluss werden die Erfahrungen reflektiert. Dieser Rahmen ermöglicht es den Jugendlichen, mit einem klareren Blick auf ihre Erfahrungen zu schauen und zu überlegen, ob ihre Erwartungen bestätigt wurden oder ob sie ihre Meinung geändert haben. Oft fällt es den Jugendlichen schwer zu unterscheiden, ob ihre Unzufriedenheit mit einer Tätigkeit am Arbeitsplatz oder mit dem Unternehmen selbst zusammenhängt. Es ist wichtig, diese Aspekte zu analysieren, erklärt sie, um festzustellen, ob die Probleme auf einen bestimmten Betrieb oder eine bestimmte Tätigkeit zurückzuführen sind. Anna ermutigt die Jugendlichen, alternative Möglichkeiten zu erkunden und ihre Optionen offenzuhalten, bevor sie eine endgültige Entscheidung treffen.

Julia (vgl. I3, Z. 127-139) berichtet, dass sie auch zahlreiche Workshops und Vernetzungstreffen arrangiert, vor allem in Zusammenarbeit mit den Jugendzentren, um den Jugendlichen den Zugang zu externen Unterstützungsangeboten zu erleichtern. Ihr Ziel dabei ist es, sicherzustellen, dass die Jugendlichen während ihrer Zeit im AFit aber auch nach Abschluss des Programms wissen, wo sie zusätzliche Unterstützung finden können und welche Möglichkeiten es für sie gibt. Sie unterstreicht die Bedeutung von Workshops, wie zum Beispiel Finanzworkshops, um die Jugendlichen auf verschiedene Lebensbereiche vorzubereiten, wie den Umgang mit Geld. Julia hält es für wichtig, eine breite Palette von Themen anzusprechen, und sieht diese externen Unterstützungsangebote als äußerst wertvoll an, um den Jugendlichen eine angemessene Vorbereitung zu ermöglichen und ihnen zu zeigen, wo sie Hilfe finden können, wenn sie in Schwierigkeiten geraten. Ihr Team legt auch großen Wert darauf,

den Jugendlichen beim Abschluss des Programms eine Abschlussmappe mitzugeben, in der genau aufgelistet ist, welche Beratungsstellen es gibt und wo sie Hilfe suchen können, wenn sie Unterstützung benötigen.

Felix (vgl. I4) widmet sich diesem Thema deutlich weniger intensiv als seine Kollegin Julia (vgl. I3). In seinem Interview gibt Felix (vgl. I4, Z.13-14) kurz an, dass den Jugendlichen die Option offensteht, externe Unterstützungsangebote zu nutzen. Er erklärt jedoch nicht, wie oder ob er als Coach den Zugang zu diesen Angeboten ermöglicht oder wie die Jugendlichen davon konkret profitieren. Seine einzige Angabe dazu ist, dass diese Angebote manchmal nicht vor Ort verfügbar sind und er die Jugendlichen in solchen Fällen als Coach begleitet (vgl. ebd.: Z. 65-67).

4.1.3 Idealvorstellung der Mitarbeiter*innen über die Jugendlichen

Die dritte Kategorie untersucht die Idealvorstellungen der Mitarbeiter*innen über die Jugendlichen und gliedert sich in drei Unterkategorien: zu Beginn der Maßnahme, während des Prozesses und nach Abschluss der Maßnahme. Die nachfolgenden Abschnitte erläutern jede dieser Unterkategorien detaillierter.

4.1.3.1 Zu Beginn der Maßnahme

Das AusbildungsFit Programm knüpft an die Betreuung im Jugendcoaching an und hat zum Ziel, Jugendliche beim „Übergang von der Pflichtschule in eine weiterführende (Berufs-)Ausbildung oder in den Arbeitsmarkt“ zu unterstützen, um „Ausgrenzung“ zu vermeiden (vgl. SMS 2023: 6). Es ist von Bedeutung anzumerken, dass das „Jugendcoaching“ primär der „beruflichen Orientierung und Abklärung“ dient (vgl. ebd.). Thomas (vgl. I1, Z. 426-428) betont in seinem Interview das Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis: In der Theorie sollten Jugendliche mit „bereits formulierten Zielen“, was die „beruflichen Wünsche“ angeht, ins AFit-Programm kommen. Doch in der Praxis zeigt sich oft ein anderes Bild, wie Thomas (vgl. ebd.: Z. 429-438) erklärt. Trotz der Erwartungen gemäß der theoretischen Grundlage kommen viele Jugendliche nach Abschluss des Jugendcoachings nicht mit einer eindeutigen berufsbezogenen Perspektive zu AFit. Als Coach erhält Thomas Zugang zum Perspektivenplan des Jugendcoachings, in dem die Berufswünsche der Jugendlichen festgehalten sind. An diesem Plan soll er als Coach im AFit weiterarbeiten. Trotz dieser Dokumentation stellt er jedoch häufig fest, dass die Wünsche entweder veraltet sind oder die Jugendlichen das Gefühl haben, dass sie lediglich dazu gedrängt werden, etwas anzugeben, das sie sagen können.

Anna (vgl. I2, Z. 364-370) stimmt mit Thomas (vgl. I1) überein, dass viele der Jugendlichen, die zu ihnen kommen, wenig Erfahrung in Bezug auf Berufsorientierung haben. Sie unterstreicht, wie er die Idee, dass Jugendliche bereits „eine gewisse berufliche Orientierung“ haben sollten, wenn sie zu ihnen kommen, wobei das Jugendcoaching eine Schlüsselrolle spielt. Jedoch ist es laut Anna äußerst ungewöhnlich, dass Jugendliche mit klaren Berufswünschen zu ihnen kommen. Stattdessen haben viele von ihnen lediglich vage Vorstellungen oder sind noch unentschlossen.

Julia (vgl. I3, Z. 10-20) schließt sich der Überzeugung von Thomas (vgl. I2) und Anna (vgl. I1) an, wonach Jugendliche mit klaren „berufsorientierten Zielen“ ins AFit eintreten sollen. Dennoch unterstreicht sie, ebenso wie Thomas (vgl. I2), die Diskrepanz zwischen diesem Ideal und der Praxis, da viele Jugendliche zu Beginn des AFits noch Unsicherheit über ihre beruflichen Interessen zeigen und alternative Wege in Betracht ziehen.

Obwohl Felix (vgl. I4, Z. 20-23, Z. 134-136) betont, dass Berufsorientierung ein zentraler Aspekt seiner Rolle als Coach ist, erwähnt er nicht wie seine Kolleg*innen Thomas (vgl. I2), Anna (vgl. I1) und Julia (vgl. I3) die Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis. Er geht auch nicht näher darauf ein, ob Jugendliche bereits eine gewisse Berufsorientierung haben und/oder haben sollten, wenn sie ins AFit kommen. Er erklärt stattdessen, dass Jugendliche aus dem Jugendcoaching ins AFit gelangen und dort gemeinsam das Berufsbild näher betrachtet wird. Somit lässt sein Interview keine Rückschlüsse darauf zu, ob er ähnliche Erfahrungen wie seine Kolleg*innen gemacht hat, was die Berufsorientierung betrifft.

So ähnlich wie sein Kollege Felix (vgl. I4) hebt Max (vgl. I5, Z. 422-425) hervor, dass zu Beginn des AFit-Programms die Idealvorstellung darin besteht, dass die Jugendlichen klare berufliche Ziele haben und die Coaches sie dabei unterstützen, diese zu verwirklichen. Dabei steht das übergeordnete Ziel im Mittelpunkt, nämlich „ausbildungsfähig“ zu sein und eine Ausbildung anzustreben. Max betont auch, dass der Weg zur Ausbildungsreife für viele Jugendliche ein langer Prozess ist und die Unterstützung dabei sehr vielfältig sein kann.

4.1.3.2 Während des Prozesses

Thomas (vgl. I1, Z. 278-285) unterstreicht, dass das AFit-Programm ein freiwilliges Angebot ist. Er erklärt, dass es ideal wäre, die Jugendlichen dahin gehend zu führen, dass sie die Coaches oder das AFit insgesamt einfach als „Dienstleistungen“ betrachten. Es sollte für sie selbstverständlich sein, dass sie bis zum Alter von achtzehn Jahren Anspruch auf „Ausbildungsrecht“ haben. Das Ziel ist es, dass sie „uns als Dienstleister

sehen“ (ebd.: Z. 282), die ihnen überall dort, wo nötig, Unterstützung bieten können, aber nicht als dauerhafte Abhängigkeit in Bezug auf berufliche Orientierung oder andere Belange. Außerdem betont Thomas (vgl. ebd.: Z. 169-180), dass das AFit-Programm auf die aktive Beteiligung der Jugendlichen als freiwilliges Angebot angewiesen ist. Die Schaffung von Partizipationsräumen in den Kernbereichen des Trainings, Coachings und der Wissenswerkstatt spielt dabei eine entscheidende Rolle. Ein Beispiel hierfür ist die Wissenswerkstatt, in der Jugendliche ihre Interessen und Lernziele äußern können. Thomas beobachtet, dass die Motivation und Eigeninitiative der Jugendlichen steigen, wenn sie die Möglichkeit haben, die Inhalte mitzugestalten. Dies führt zu einer erhöhten Beteiligung und einem größeren Engagement, was wiederum die Wahrscheinlichkeit für positives Feedback erhöht. Ein konkretes Beispiel ist eine Gruppe, die gerne Englisch lernt. Sobald Englisch auf dem Programm steht, bemerkt Thomas eine gesteigerte Aufmerksamkeit und Begeisterung seitens der Jugendlichen. Dies verdeutlicht für Thomas, dass die Möglichkeit zur „Mitbestimmung und Mitgestaltung“ die Motivation und Beteiligung der Jugendlichen steigert, sofern die entsprechenden Rahmenbedingungen vorhanden sind, um ihr Interesse und Engagement zu fördern.

Anna (vgl. I2, Z. 234-242) betont, ähnlich wie Thomas (vgl. I1), dass von Anfang an mit den Jugendlichen besprochen wird, dass das AFit-Programm ein „freiwilliges Angebot“ ist und auf ihre Mitwirkung angewiesen ist. Jugendliche sollen sich dessen bewusst sein, dass sie die Möglichkeit haben zu gehen oder andere Optionen zu wählen, wenn sie kein Interesse haben. Es besteht zwar eine „Ausbildungspflicht“, aber grundsätzlich sind sie nicht verpflichtet, im AFit zu bleiben. Die meisten Jugendlichen, die sich für das AFit entscheiden, sind laut Anna jedoch bereit, aktiv mitzuwirken und die Angebote anzunehmen. Des Weiteren beschreibt Anna (vgl. ebd.: Z. 70-72) ihre Idealvorstellung davon, wie die Jugendlichen während ihres Aufenthalts im AFit sein sollten. Sie sagt, dass sie sich wünscht, dass die Jugendlichen während ihrer Zeit bei ihnen „psychisch stabil“ sind, die Arbeitswelt kennen und wissen, was sie beruflich erreichen wollen.

Im Gegensatz dazu hat Julia (vgl. I3, Z. 19-21) klare Vorstellungen davon, was die Jugendlichen während ihrer Zeit im AFit erreichen sollen. Sie sieht als Idealvorstellung vor, dass die Jugendlichen während ihrer Zeit im AFit alle einen vollständigen „Lebenslauf“ erstellen, „Bewerbungen“ inklusive „Motivationsschreiben“ verfassen und grundsätzlich ihre Bewerbungsunterlagen vorbereiten. Darüber hinaus erwartet Julia (vgl. ebd.: Z. 31-35), dass die Jugendlichen über Aspekte wie ihr Auftreten Bescheid wissen, pünktlich sind und wissen, wie sie ihren Arbeitsplatz erreichen können. Diese Erwartungen betrachtet Julia als entscheidend, um sicherzustellen, dass die Jugendlichen für die Anforderungen einer „Lehr- oder Ausbildungsstelle“ gerüstet sind.

Zugleich ist Julia der Meinung, dass es den Jugendlichen auch persönlich gut gehen muss, um diese Ziele zu erreichen.

Ähnlich wie Julia (vgl. I3) hat Max (vgl. I5, Z. 119-123) deutliche Erwartungen davon, welche nächsten Schritte die Jugendlichen während ihrer Teilnahme am AFit im Idealfall erfüllen sollten. Er erwartet, dass sie während dieser Zeit bestimmte Fähigkeiten wie Pünktlichkeit und Regelmäßigkeit trainieren und ein höheres Kompetenzniveau erreichen. Auf diese Weise sollen sie das höchste Ziel erreichen können, nämlich „ausbildungsfit“ zu sein.

Für Felix (vgl. I4, Z. 20-24) jedoch steht die praktische Erfahrung der Jugendlichen im Mittelpunkt des AFit-Programms. Er ist überzeugt davon, dass es während ihrer Zeit im AFit entscheidend ist, dass die Jugendlichen vielfältige Erfahrungen sammeln, um herauszufinden, welche beruflichen Wege für sie am besten geeignet sind. Seine Idealvorstellung ist es, dass die Jugendlichen im Verlauf des Programms ihre eigenen Interessen und Stärken entdecken und sich bewusst werden, welche Berufe und Ausbildungsmöglichkeiten für sie infrage kommen.

4.1.3.3 Nach dem Abschluss

Thomas (vgl. I1, Z. 4-12) erläutert, dass das AFit eine Ausbildungsmaßnahme ist, die Jugendliche auf ihrem Weg von der Schule in den nächsten Schritt ihrer Ausbildung begleitet. Während ihres Aufenthalts im AFit wird für jeden Jugendlichen individuell der passende Ausbildungsweg gesucht. In seiner Idealvorstellung haben alle Jugendlichen nach ihrem Abschluss im AFit einen für sie optimalen Ausbildungspfad gefunden, sei es eine Lehrstelle, eine weitere schulische Ausbildung oder sogar der direkte Einstieg in die Arbeitswelt ohne formelles Lehrverhältnis.

Anna (vgl. I2, Z. 72-78) betont, dass im Idealfall die Jugendlichen nach ihrer Zeit bei der AFit idealerweise in die „große Welt entlassen werden“ und eine Ausbildung beginnen können. Genauer gesagt ist ihr Ziel, dass die meisten von ihnen eine Form von Lehrausbildung absolvieren. Dies ist laut Anna der häufigste Ausgangspunkt nach ihrem Aufenthalt bei der AFit, sei es durch „integrative oder reguläre Lehrstellen“. Es gibt jedoch auch andere Möglichkeiten, wie zum Beispiel die Option, die Schule nachzuholen oder den Pflichtschulabschluss zu erlangen. Das Hauptziel besteht eigentlich darin, die Jugendlichen bestmöglich auf ihren individuellen Ausbildungsweg vorzubereiten und sie erfolgreich in die Arbeitswelt zu integrieren.

Julia (vgl. I3, Z. 43-48) teilt eine ähnliche Idealvorstellung über die Jugendlichen wie Anna (vgl. I2) und betont, dass sie die Jugendlichen während ihres Aufenthalts in der AFit dabei unterstützen möchte, sich zu entwickeln, damit sie nach ihrer Zeit hier eine

Lehrstelle antreten können. Ähnlich wie bei Anna gibt es auch bei Julia Jugendliche, die sich später für den Besuch einer Schule entscheiden, jedoch ist dies bei ihr weniger häufig. Die Mehrheit der Jugendlichen bei Julia wählt eine Ausbildung, daher liegt ihr Hauptaugenmerk darauf, sicherzustellen, dass sie für einen Ausbildungsplatz „fit“ sind. Für Felix (vgl. I4, Z. 38-40) hingegen ist es vor allem wichtig, dass die Jugendlichen am Ende der Maßnahme ein klares Verständnis davon haben, „wohin die Reise beruflich gehen wird“. Dies ist sein Idealbild. Im Gegensatz zu seinen Kolleg*innen geht Felix nicht ausführlich darauf ein, welche verschiedenen Szenarien es für die Jugendlichen in seiner Einrichtung gegeben hat oder für welche Option sich die meisten Jugendlichen in seiner Betreuung entscheiden.

Max (vgl. I5, Z. 63-68) legt ähnlich wie sein Kollege Felix (vgl. I4) den Fokus seiner Aussagen auf die berufliche Perspektive der Jugendlichen. Er erläutert, dass in seiner Einrichtung angestrebt wird, die Jugendlichen „fit“ für den Arbeitsmarkt zu machen, was auch der Name nahelegt. Dabei betont er, dass die Einrichtung keinen direkten Vermittlungsauftrag hat, jedoch in der Praxis häufig vorkommt, dass Jugendliche, die hier Praktika absolvieren und sich in den Praktikumsbetrieben bewähren, ohne die Einschaltung einer Jugendarbeitsassistenz direkt Lehrstellen antreten. Dennoch sollen die Jugendlichen aber in erster Linie nach ihrer Zeit im AFit „fit“ sein für den Arbeitsmarkt.

4.1.4 Tripelmandat

Wir haben die vierte Kategorie als "Tripelmandat" definiert und sie umfasst fünf Unterkategorien: Zielsetzungen der Einrichtung, Ziele der Mitarbeiter*innen, Ziele der Jugendlichen, Ganzheitlichkeit vs. Fokus auf Ausbildung und Vermittlung sowie Grenzen in Bezug auf die Organisation aufgrund von Vorgaben. In diesem Kapitel werden alle fünf Unterkategorien näher erläutert. In diesem Zusammenhang möchten wir die Herausforderungen des Tripelmandats anführen: Denn im beruflichen Kontext stellt es für Fachkräfte oft eine Schwierigkeit dar, sich ausschließlich auf die Bedarfe sowie Erwartungen der Klient*innen zu fokussieren. Dies ist zum einen dadurch begründet, dass es seitens der Arbeitgebenden, einer Organisation oder Fördergeber*innen meist klare Aufträge bzw. Zielsetzungen gibt, welche es seitens der Fachkräfte einzuhalten gilt. Diese Erwartungen sowie Vorstellungen decken sich jedoch häufig nicht mit jenen der Klient*innen. Des Weiteren spielen jedoch auch die eigenen Werte, sowie ethische Grundsätze, welche Fachkräfte der sozialen Arbeit aufgrund ihrer Empirie sowie ihrer Moralvorstellungen mitbringen, eine wesentliche Rolle. Sofern kein Auftrag durch beruflich übergeordnete Organisationen sowie seitens Klient*innen erteilt werden, sondern Aufträge aufgrund des eigenen Wertempfindens hervorgehen, kann von einer

Selbstmandatierung gesprochen werden. Dieser Umstand führt zu einer komplexen Situation für Fachkräfte, da ein Spannungsfeld zwischen den Interessen von Klient*innen, sowie beruflichen Aufträgen und eigenen Moralvorstellungen besteht. Innerhalb dieses Spannungsfeldes ist es unabdingbar, dass alle drei Akteur*innen Kriterien sowie Bedingungen ausverhandeln, welche für alle tragbar und in der Berufspraxis auch umsetzbar sind (vgl. Staub-Bernasconi 2018: 109-120).

4.1.4.1 Zielsetzungen der Einrichtung

Das Sozialministerium (vgl. 2022: 7) strebt an, dass alle AFit-Einrichtungen die Förderung von Basiskompetenzen, individueller Ausbildungsfähigkeit sowie individuelles Kompetenzniveau im Blick haben. Im Rahmen der Förderung von Basiskompetenzen zielt AFit darauf ab, Jugendlichen, „die vor dem Eintritt in eine Berufsausbildung“ oder „weiterführende schulische Ausbildung“ einen Bedarf an „schulischen, sozialen und persönlichen Kompetenzen“ haben, Unterstützung zu bieten. „Das Ziel von AFit und seinem Vormodul liegt nicht darin, eine abstrakte Ausbildungsreife zu erreichen, sondern die Jugendlichen an die individuelle Ausbildungsfähigkeit heranzuführen.“ (ebd.)

Thomas (vgl. I1, Z. 730-755) erklärt, dass die Einrichtung klare Prozessbeschreibungen vom Sozialministerium erhält. Intern verfügen die Kolleg*innen über ein Handbuch für Schlüsselarbeitskräfte, das detaillierte Projektbeschreibungen enthält. Diese beschreiben beispielsweise den Ablauf eines Coachingprojekts, einschließlich Aufnahmegesprächen, Probezeiten, Halbzeit- und Endgesprächen sowie Quartalsgesprächen. Darüber hinaus gibt es klare Richtlinien für zeitliche Abläufe, wie die Organisation von Praktika für Jugendliche innerhalb des ersten halben Jahres. Thomas erklärt, dass die Vorgaben der Einrichtung, dem Sozialministeriumservice und den Fördergebern zwar klar sind, aber gleichzeitig auch viel Freiraum bieten. Niemand schreibt ihm vor, wie er seine wöchentlichen Coachingeinheiten gestalten soll, abgesehen davon, dass er Quartalsgespräche führen und dokumentieren muss. Es gibt keine detaillierten Vorschriften darüber, wie diese Quartalsgespräche ablaufen sollen.

Anna (vgl. I2, Z. 67-74) beschreibt das Hauptziel der Einrichtung, das auch im Namen der Ausbildungsmaßnahme zum Ausdruck kommt. Es besteht darin, Jugendliche mit einem gewissen Nachreifungs- oder zusätzlichen Unterstützungsbedarf während ihrer Zeit in der Einrichtung so weit zu stabilisieren, dass sie psychisch stabil sind, die Arbeitswelt kennenlernen und wissen, was sie beruflich anstreben. Idealerweise sollen sie nach ihrem Aufenthalt in der Einrichtung in der Lage sein, eine Ausbildung zu beginnen, vorzugsweise in einem Lehrberuf.

Julia (vgl. I3, Z. 8-10, Z. 43-49) beschreibt die Hauptziele der Einrichtung ähnlich wie Anna, indem sie betont, dass es darum geht, die Jugendlichen dabei zu unterstützen, sich auf den Eintritt in einen Ausbildungsplatz vorzubereiten. Das Hauptaugenmerk liegt darauf, sicherzustellen, dass die Jugendlichen optimal für eine Ausbildung ausgestattet sind und ihnen geholfen wird, die notwendigen Fähigkeiten für einen Ausbildungsplatz zu erwerben. Dabei ist es ein vorrangiges Ziel, zu identifizieren, welche Unterstützung die Jugendlichen noch benötigen, um dieses Ziel zu erreichen. Zudem wird der schulische Bereich nochmals genauer betrachtet, um eventuelle Schwierigkeiten zu identifizieren und zu sehen, wo zusätzliche Unterstützung erforderlich ist. Dies ist entscheidend, um sicherzustellen, dass die Jugendlichen auch für die Anforderungen eines Ausbildungsplatzes gut vorbereitet sind.

Felix (vgl. I4, Z. 38-44) erläutert wiederum, dass die Ziele der Einrichtung darin bestehen, den Jugendlichen dabei zu helfen, herauszufinden, in welche berufliche Richtung sie gehen möchten. Dabei geht es darum, schrittweise zu überlegen, welche Unterstützung die Jugendlichen benötigen und wie die Einrichtung sie auf diesem Weg begleiten kann. Max (vgl. I4, Z. 64-68) erklärt, dass sie in ihrer Arbeit eng dem „Konzept der Ausbildungsstätten“ folgen. Er betont, dass die Ziele in dieser Hinsicht nicht großartig variieren. Die Hauptaufgabe besteht darin, die Jugendlichen „fit für den Arbeitsmarkt“ (ebd.) zu machen, was dem Namen der Einrichtung entspricht.

4.1.4.2 Ziele der Mitarbeiter*innen

Thomas (vgl. I1, Z. 760-779) erklärt, dass sein übergeordnetes Ziel darin besteht, Jugendlichen zu helfen, sich selbstständig und eigenverantwortlich in ihrem eigenen Tempo zu orientieren, basierend auf ihren individuellen Wünschen, Bedürfnissen, Talenten und Fähigkeiten. Er betont, dass in unserer erwerbszentrierten Gesellschaft eine gewisse finanzielle Sicherheit oft entscheidend für ein erfülltes Leben ist, was häufig durch regelmäßige Erwerbsarbeit erreicht wird. Daher ist es unumgänglich, dass junge Menschen sich mit dem Thema Erwerbsarbeit auseinandersetzen müssen. Thomas strebt danach, Jugendliche dabei zu unterstützen, Schritte hin zu einem „selbstbestimmten Leben“ zu machen, was in vielen Fällen mit einem Arbeitsplatz und Einkommen verbunden ist. Dies kann verschiedene Formen annehmen, von der Stabilisierung, über Praktika bis hin zur Aufnahme einer Lehrstelle. Letztendlich sieht er es als Erfolg an, wenn Jugendliche während ihres Prozesses ihre Möglichkeiten kennenlernen und Schritte in Richtung ihrer Ziele machen können, sei es durch Ausschluss von Optionen oder den Beginn einer Lehre. Thomas (vgl. ebd.: Z. 353-357) betont, dass seine Hauptziele nicht ausschließlich auf Berufsorientierung, Praktika oder

die Suche nach Lehrstellen ausgerichtet sind, wie es möglicherweise die üblichen Ziele und Aufträge der Einrichtung vorgeben. Vielmehr legt er großen Wert darauf, dass die Zielsetzungen äußerst individuell erfolgen. Die Jugendlichen haben Raum, um ihre eigenen Ziele zu reflektieren und festzulegen.

Anna (vgl. I2, Z. 691-703) beschreibt ihr übergeordnetes Ziel, das auch als Aufgabe und Vorgabe definiert ist, nämlich Jugendliche so umfassend zu unterstützen, dass sie den Einstieg in eine Ausbildung schaffen können. Anna erklärt, dass mit dem Ziel, Jugendliche auf den Einstieg in eine Ausbildung vorzubereiten, eine Vielzahl von Aspekten verbunden ist, die auch von ihren Kolleg*innen unterschiedlich definiert werden. Sie betont, dass diese Aspekte zahlreich und vielfältig sind und eine breite Palette an Aufgaben und Implikationen umfassen, die von verschiedenen Personen unterschiedlich interpretiert werden können. Sie erklärt weiter, dass ihr Ansatz darin besteht, den Ausbau von Kompetenzen bei den Jugendlichen zu fördern. Diese Kompetenzen können verschiedene Bereiche umfassen, von persönlichen und sozialen Fähigkeiten bis hin zu berufsbezogenen und arbeitsmarktrelevanten Kenntnissen. Anna strebt danach, die Entwicklung dieser Kompetenzen möglichst umfassend zu gestalten, um den Jugendlichen eine solide Grundlage für ihren weiteren Lebensweg zu bieten. Anna hebt auch hervor, dass es ihr Ziel ist, die Jugendlichen ganzheitlich zu betrachten und zu unterstützen. Sie strebt danach, nicht nur ihre berufliche Entwicklung voranzutreiben, sondern auch ihre persönliche Entwicklung und ihr Wohlbefinden zu fördern.

Julias (vgl. I3, Z. 4-26) Ziele in ihrer Arbeit als Coach umfassen die Unterstützung der Jugendlichen bei der Verfolgung ihrer persönlichen Ziele im Einzelsetting. Sie strebt danach, die Stärken und Schwächen der Jugendlichen herauszuarbeiten und ihnen Möglichkeiten zur Persönlichkeitsentwicklung zu bieten. Ein Schwerpunkt liegt dabei auf der schulischen Unterstützung, um sicherzustellen, dass die Jugendlichen „fit für die Berufsschule“ sind. Des Weiteren engagiert sie sich in der Berufsorientierung und unterstützt die Jugendlichen dabei, geeignete Berufsfelder zu erkunden und sich auf Bewerbungsprozesse vorzubereiten. Julia setzt sich auch dafür ein, Praktika zu organisieren und die Jugendlichen bei der Entwicklung ihrer Bewerbungsunterlagen zu unterstützen. Neben der beruflichen Unterstützung integriert sie auch private Themen wie familiäre Konflikte und finanzielle Fragen in ihre Arbeit, wobei sie stets darauf bedacht ist, „zwischen den Arbeitsaufträgen und reinem Informationsaustausch“ abzuwägen.

Felix (vgl. I4, Z. 202-206) erklärt, dass grundsätzlich eine Arbeitsplatzbeschreibung existiert, die die Aufgaben des Coaches umreißt. Zusätzlich dazu gibt es jedoch eine Vielzahl individueller Aufgaben, die im Team aufgeteilt werden. Dazu gehören

allgemeine Arbeiten wie die Verwaltung der Betriebskontakte und die Aufrechterhaltung des Kontakts mit klinischen Psychologen. Er erläutert, dass die Ziele der Coaches durch Gespräche mit der Leitung sowie auf Basis der prinzipiellen Arbeitsplatzbeschreibung festgelegt werden. Felix (vgl. ebd.: Z. 256-251) persönlich verfolgt das Ziel, den Jugendlichen Angebote zu machen und sich intensiv für sie einzusetzen. Er strebt danach, allen Jugendlichen dabei zu helfen, ihre eigenen Wege zu finden und das Beste aus ihren Möglichkeiten herauszuholen. Dabei freut er sich besonders, wenn ein*e Jugendliche*r seinen*ihren Weg findet, zufrieden ist und langfristig erfolgreich und glücklich bleibt. Felix (vgl. ebd.: Z. 142-245) unterstreicht, dass die Jugendlichen selbst die treibende Kraft sind. Die Jugendlichen bestimmen selbst, ob es ratsam ist, bereits Praktika zu absolvieren oder ob sie noch mehr Zeit für andere Bedürfnisse benötigen. Seine Betreuung richtet sich dabei nach den aktuellen Bedürfnissen und Zielen der Jugendlichen.

4.1.4.3 Ziele der Jugendlichen

Thomas (vgl. I1, Z. 317-370) beschreibt den Prozess der Zielsetzung mit den Jugendlichen in der Einrichtung. Dieser beginnt mit einem Übergabemanagement, das ein Erstgespräch, ein Schnuppern und ein Aufnahmegespräch beinhaltet. Bei diesen Gesprächen wird auch die Teilnahme einer*s Erziehungsberechtigten benötigt, um die Anliegen der Jugendlichen zu klären. Die individuellen Ziele der Jugendlichen werden von Anfang an festgelegt. Thomas erklärt, dass einige Jugendliche beispielsweise kommen, weil sie nach einer Krankheit wieder Kontakt zu anderen Jugendlichen benötigen oder sich in ihrem Tages- und Wochenrhythmus zurechtfinden möchten. Andere haben noch keine klare berufliche Vorstellung und nutzen die Einrichtung, um verschiedene Bereiche kennenzulernen. Für andere geht es um die „Stabilisierung ihres Lebens“, weil sie psychische oder gesundheitliche Probleme haben. Die Zielvereinbarungen erfolgen sehr individuell, abhängig von den Bedürfnissen und Wünschen der Jugendlichen, erklärt Thomas weiter. In den Quartalsgesprächen werden diese Ziele dann überprüft und möglicherweise angepasst. Dabei spielt auch die Realitätsprüfung für Thomas eine wichtige Rolle, um den Jugendlichen den Druck zu nehmen und realistische Ziele zu setzen, die innerhalb eines angemessenen Zeitrahmens erreichbar sind.

Anna (vgl. I2, Z. 476-495) betont, ähnlich wie ihr Kollege Thomas (vgl. I1), die Bedeutung der Quartalsgespräche, um die Perspektive der Jugendlichen in die Zielplanung einzubeziehen. Sie beschreibt, dass es eine klare Vorgabe von der Einrichtungsebene gibt, die für alle gleich ist: Alle Jugendlichen sollen alle drei Monate zu verpflichtenden

Zielgesprächen eingeladen werden, die als Quartalsgespräche bezeichnet werden. Des Weiteren erklärt sie, dass bei den Quartalsgesprächen sowohl langfristige Ziele als auch kurzfristige Teilziele festgelegt werden. Die langfristigen Ziele beinhalten die Frage, wo die Jugendlichen stehen möchten, wenn sie die Ausbildungsmaßnahme abgeschlossen haben, und wie sie sich ihre Zukunft generell vorstellen. Zusätzlich werden auch kurzfristige Teilziele für die nächsten Monate definiert, die darauf abzielen, konkrete Schritte zu identifizieren, die innerhalb eines Quartals erreicht werden sollen. Dabei werden die Jugendlichen ermutigt, darüber nachzudenken, was sie in den nächsten drei Monaten erreichen, und woran sie konkret arbeiten möchten. Idealerweise sollen diese Ziele von den Jugendlichen selbst kommen und ihre eigenen Bedürfnisse und Wünsche widerspiegeln. Anna reflektiert, dass diese Gespräche von den Jugendlichen positiv aufgenommen werden, da sie sich ernst genommen fühlen und erkennen, dass ihre Meinungen und Ziele zählen. Zudem betont Anna (vgl. ebd.: Z. 679-686), dass die individuelle Betreuung der Jugendlichen einen zentralen Aspekt ihrer Arbeit darstellt. Es geht auch darum, was die Jugendlichen aus ihrer Zeit in der Einrichtung für sich mitnehmen möchten. Sie hebt hervor, dass es keinen Druck gibt, bestimmte „Vermittlungsquoten“ zu erfüllen, was bedeutet, dass sie relativ frei sind in der Definition dessen, was als Erfolg betrachtet wird. So kann für die*den einen Jugendliche*n ein bestimmtes Ergebnis als erfolgreich angesehen werden, während andere sich differente Ziele setzt.

Julia (vgl. I3, Z. 243-270) erklärt, dass im Coaching die individuellen Ziele der Jugendlichen behandelt werden. Dabei findet eine persönliche Beratung mit jedem Jugendlichen statt, bei der eine Portfolio-Mappe verwendet wird, um verschiedene Themen wie persönliche Entwicklung, schulische Angelegenheiten und berufliche Aspekte zu bearbeiten. Zur besseren Visualisierung der Ziele wird ein Entwicklungsplan erstellt, der zu Beginn der Maßnahme gemeinsam mit den Jugendlichen festgelegt wird. Dieser Plan umfasst Hauptziele sowie Teilziele, die mit Fristen versehen sind, um den Fortschritt zu überprüfen. Diese Pläne werden alle drei Monate überprüft und gegebenenfalls aktualisiert. Sie betont, dass viele Jugendliche oft „sehr starre und konkrete Berufsvorstellungen“ haben, die jedoch nicht unbedingt mit ihren Stärken kompatibel sind. In diesem Zusammenhang führt sie gerne eine „Stärkenanalyse“ durch, bei der die Jugendlichen ermutigt werden, ihre individuellen Stärken zu identifizieren und zu überlegen, welche Berufe für sie geeignet sein könnten. Gleichzeitig wird ein Realitätscheck durchgeführt, um sicherzustellen, dass ihre Berufsvorstellungen mit ihren Stärken und Fähigkeiten vereinbar sind. Julia betont, dass dieser Realitätscheck oft ein langer und schwieriger Prozess für die Jugendlichen ist, der Zeit und Experimente erfordert, um realistische Ziele zu erkennen. Es ist aber entscheidend, dass die Ziele

authentisch sind und nicht aufgezwungen werden, da sie sonst nicht erfolgreich sein können. Manchmal ist es, laut Julia, für Jugendliche notwendig zu scheitern, um alternative Wege zu erkennen und zu erforschen.

Felix (vgl. I4, Z. 118-145) erklärt, dass alle drei Monate gemeinsam mit den Jugendlichen ein Entwicklungsplan erstellt wird, um zu definieren, woran in den nächsten drei Monaten gearbeitet werden soll. Zusätzlich finden in etwa im wöchentlichen oder zweiwöchentlichen Abstand Gespräche statt, um aktuelle Themen wie berufliche Wünsche, die persönliche Situation der Jugendlichen oder familiäre Probleme zu besprechen. Durch den regelmäßigen Kontakt wächst das Vertrauensverhältnis zwischen den Jugendlichen und den Betreuer*innen, wobei die Häufigkeit der Kontakte je nach individuellem Bedarf variiert. Er ergänzt, dass sie auch Selbstreflexionsfragebögen verwenden, um die Interessen der Jugendlichen zu erkunden. Diese werden jedoch hauptsächlich durch Gespräche und praktische Erfahrungen in der Werkstatt gefördert, um ein Interesse für bestimmte Tätigkeiten zu entdecken. Anschließend wird gemeinsam das Berufsbild genauer betrachtet, um festzustellen, ob beispielsweise ein Praktikum der nächste Schritt ist. Felix (vgl. ebd.: Z. 159-177) erläutert, dass es viele Fälle gibt, in denen Jugendliche zunächst einen bestimmten Beruf anstreben, jedoch während eines Praktikums feststellen, dass dies nicht das Richtige für sie ist. Ein Beispiel hierfür ist ein Jugendlicher, der ursprünglich eine Karriere im Einzelhandel anstrebte. Gemeinsam mit ihm besuchte Felix verschiedene Kooperationsfilialen, jedoch verliefen diese Vorstellungversuche erfolglos. Aufgrund des Fokus des Jugendlichen auf Gesundheitsfragen kam Felix auf die Idee, dass er möglicherweise Interesse am Beruf des Hörgeräteakustikers haben könnte. Obwohl sich dies als unpassend erwies, ergab sich schließlich eine Stelle als zahnärztlicher Fachassistent, die den Jugendlichen begeisterte und ihm bereits seit einem Jahr Freude bereitet. Felix betont, dass die Arbeit an Beziehungen oft dazu beiträgt, dass die beruflichen Ziele der Jugendlichen klarer werden und häufig auch der Zufall eine Rolle spielt, ob eine passende Stelle verfügbar ist. Letztlich geht jedoch die Initiative immer von den Jugendlichen aus.

Max (vgl. I5, Z. 380-391) erklärt, dass im Coachingprozess individuelle Ziele für jeden Jugendlichen regelmäßig festgelegt und überprüft werden. Alle drei Monate werden diese Ziele überprüft, um den aktuellen Stand zu bewerten und die nächsten Schritte zu planen. Die Ziele werden schriftlich dokumentiert, wobei jede*r Coach einen etwas anderen Ansatz verfolgt. Einige ermutigen die Jugendlichen, ihre eigenen Ziele zu formulieren, die dann nur noch unterzeichnet werden müssen. Andere bereiten die Ziele vor und besprechen sie mit den Jugendlichen, passen sie gegebenenfalls an und unterstützen sie je nach Bedarf. Dies führt zu klaren individuellen Zielvereinbarungen

und einer soliden Arbeitsgrundlage. Max betont jedoch, dass es sich um individuell vereinbarte Ziele handelt.

4.1.4.4 Ganzheitlichkeit vs. Fokus auf Ausbildung und Vermittlung

Thomas (vgl. I1, Z. 472-572) schildert seine Erfahrungen mit einer Jugendlichen, die er während ihrer Zeit im Vormodul begleitete. Die Jugendliche kam direkt aus der Kinder- und Jugendpsychiatrie und befand sich bereits in einer stabilisierten, aber dennoch unsicheren Phase. Das vorrangige Ziel bestand darin, für sie einen Ort zu schaffen, an dem sie zweimal wöchentlich aktiv sein konnte, um wieder in eine regelmäßige Aktivität zu finden und möglicherweise Interesse an verschiedenen Tätigkeiten zu entwickeln. Während ihrer Zeit im Vormodul hatte die Jugendliche die Flexibilität, je nach Bedarf zu erscheinen, jedoch vereinbarte Thomas mit ihr zwei fixe Tage, an denen sie versuchen sollte, teilzunehmen. Der Fokus lag zunächst auf der Stabilisierung, ohne sofort in berufliche Aspekte einzusteigen. Nach mehreren Anläufen gelang es der Jugendlichen schließlich, sich einer AFit-Gruppe anzuschließen und Vertrauen zu den Kolleg*innen aufzubauen. Zu Beginn ihrer Teilnahme am AFit war das Thema Lehrstelle für die Jugendliche noch nicht relevant. Ihr primäres Ziel war es, ihre psychische Stabilität auf der Skala von 0 bis 10, von 5 auf 6 zu steigern, was Thomas als realistisch und wohlüberlegt ansah. Die Jugendliche machte in ihrem eigenen Tempo Fortschritte. Zu Beginn waren viele Kolleg*innen skeptisch, ob die Jugendliche mit ihren Herausforderungen und ihrer Instabilität erfolgreich sein könne, erklärt Thomas weiter. Doch im Verlauf ihrer Teilnahme entwickelte sie sich weiter, absolvierte erfolgreich ein Praktikum und engagierte sich aktiv in Bewerbungsprozessen für Lehrstellen. Durch diese Erfolge gewann sie an Selbstständigkeit und Selbstvertrauen. Thomas betont die Bedeutung der Zeit, die er der Jugendlichen zu Beginn gewährte, für ihren späteren Erfolg. Er ist überzeugt davon, dass das Zulassen individueller Ziele und individuellen Tempos sowie das ernsthafte Einbeziehen der Jugendlichen in den Entscheidungsprozess zu positiven Entwicklungen führen. Die Jugendliche war beruhigt zu wissen, dass sie sich am Anfang ihrer AFit-Teilnahme keine Sorgen machen musste. Sie hatte die Zeit und die Erlaubnis, diese Zeit zu nutzen, und das nahm auch den Druck von den Fachkräften, einschließlich Thomas als Coach. Es gab keinen sofortigen Druck, mit Ideen für berufliche Orientierung zu kommen. Stattdessen hatten sie Zeit, um anzukommen, Veränderungen zu verarbeiten und zu reflektieren, wie es ihr geht und wie sie sich in der neuen Umgebung zurechtfinden. Thomas reflektiert weiter über das Beispiel der Jugendlichen und betont: „In diesem Fall sehe ich das Gefühl der Selbstwirksamkeit als eine positive Auswirkung. Sie hat erkannt, dass sie im Mittelpunkt

stehen darf.“ (ebd.: Z. 545-547) Er erklärt, dass die Jugendliche aus einer herausfordernden Familienkonstellation stammt und einem belastenden Familiensystem, in dem Konflikte und psychische Erkrankungen präsent sind. Diese Situation war aus seiner Sicht ein Symptom dafür, dass sie unter einem enormen Druck stand und Erwartungen von außen ausgesetzt war. Es scheint, als hätte sie in Augen ihrer Familie „zusammenbrechen müssen“, bevor ihr Umfeld anerkannt hat, dass es einen ernsthaften Grund gab, warum sie in diesem Moment nicht funktionierte. Er fährt fort: „Für sie war es wichtig zu erkennen, dass ein Zusammenbruch nicht unbedingt erforderlich ist, um die Kontrolle über ihr Leben zurückzugewinnen.“ (ebd.: Z. 553-555) Sie hat gelernt, laut Thomas, dass es in Ordnung ist, auf sich selbst zu achten, ihr eigenes Tempo zu bestimmen und sich die Zeit zu nehmen, die sie braucht, um sich zu stabilisieren und zu wachsen. Diese Erkenntnis habe ihr ermöglicht, Selbstverantwortung zu übernehmen und einen Weg zu finden, der zu ihrem persönlichen Wohlbefinden führt. Thomas betont auch, dass er der Jugendlichen während ihres Prozesses die Möglichkeit gab, ihre eigenen Ziele zu setzen. Er erklärt: „Wenn ich jetzt die Vorgabe hätte, dass ich die Dinge vorgeben muss für die Jugendlichen, also wenn die Einrichtung mir sagen würde, du musst den Jugendlichen im ersten Quartalsgespräch sagen, dass Ziel für die nächsten drei Monate ist es ein Praktikum, hätte ich diese Jugendliche damit massiv überfordert. Ich glaube nicht, dass die an dem Punkt wäre, an dem sie jetzt ist, hätte ich so gearbeitet am Anfang.“ (ebd.: Z. 536-540) Dies unterstreicht seine Überzeugung von der Wirksamkeit einer individuellen und bedarfsgerechten Betreuung für die Entwicklung der Jugendlichen ohne starre Vorgaben, die erfüllt werden müssen.

Anna (vgl. I2, Z. 703-745) bringt zum Ausdruck, wie wichtig es ist, die Jugendlichen „ganzheitlich“ zu betrachten. Sie betont die Bedeutung der Stärkung des Selbstwertgefühls, des Selbstbewusstseins und der Selbstwirksamkeit. Sie betont, wie wichtig es ist, einen ressourcenorientierten Blick zu bewahren, insbesondere in einer Umgebung, in der es oft leicht ist, sich auf das zu konzentrieren, was nicht funktioniert oder auf Probleme hinzuweisen. Sie erklärt, dass es im Alltag manchmal schwierig ist, diesen positiven Blick auf die Ressourcen zu bewahren, „da wir dazu neigen, uns auf die Schwierigkeiten und Hindernisse zu konzentrieren“ (ebd.: Z. 707-708). Sie legt Wert darauf, alltagspraktische Fähigkeiten zu fördern, wie den Umgang mit Geld und die Orientierung in der Stadt. Zudem ist es ihr Ziel, den Jugendlichen Informationen über Ausbildungsmöglichkeiten zu vermitteln, insbesondere für diejenigen, die Schwierigkeiten im Lernprozess haben. Anna möchte ihnen zeigen, dass es verschiedene Wege gibt, um eine Ausbildung zu absolvieren und berücksichtigt dabei individuelle Bedürfnisse. Darüber hinaus strebt sie danach, einen sicheren Raum zu

schaffen, in dem die Jugendlichen positive Erfahrungen mit Gleichaltrigen machen können und Mobbing keinen Platz hat. Obwohl sie sich bewusst ist, erklärt Anna weiter, dass es nicht möglich ist, alle negativen Erfahrungen zu verhindern, möchte sie den Jugendlichen einen Ort bieten, an dem sie sich wohl und respektiert fühlen. In Kleingruppen können sie individuell betreut werden und lernen, wie man trotz unterschiedlicher Persönlichkeiten und Herausforderungen respektvoll miteinander umgeht.

Julia (vgl. I3, Z. 400-412) teilt die Ansicht von Thomas (vgl. I1) und Anna (vgl. I2), dass es notwendig ist, Jugendliche in ihrer Gesamtheit zu betrachten, um ihnen effektiv zu helfen. Sie betont jedoch, dass diese ganzheitliche Perspektive nicht nur für Jugendliche, sondern auch für sie als Coach und für ihre zukünftige Arbeit von entscheidender Bedeutung ist. Sie äußerte, dass viele Dinge im Hintergrund ablaufen. Zum Beispiel haben psychische Erkrankungen drastisch zugenommen, was sie unter anderem auf die Auswirkungen von der Covid-19 Pandemie zurückführt. Die damit einhergehende Unsicherheit, Ziellosigkeit und große Sorgen über die Zukunft seien in den letzten Jahren spürbar gewesen. Sie fügte hinzu, dass es oft mehr als ein Jahr dauert, um Stabilität zu erreichen, da viele Menschen erst „aufgepäppelt“ werden müssen, bevor sie sich mit ihren beruflichen Zielen auseinandersetzen können. Julia (vgl. ebd.: Z. 400-412) betont die Notwendigkeit von externen Unterstützungsangeboten, insbesondere im Hinblick auf Psychotherapien, sowie beispielsweise die Herausforderungen im Umgang mit Wohnungslosigkeit bei Jugendlichen, die mit dem Ende der Zuständigkeit des Jugendamtes konfrontiert sind. Zusammenfassend erklärt sie: „Eine Vielzahl von Themen berührt uns immer wieder, auch wenn sie nicht unbedingt direkt zu meinem Aufgabenbereich gehören.“ (ebd.: Z. 410-411). Sie legt auch ständig Wert auf die Bedeutung eines ganzheitlichen Ansatzes im Gegensatz zur reinen Konzentration auf Ausbildung und Vermittlung auch für ihre Arbeit: „Aber wenn diese Themen ungelöst bleiben, wird es schwierig, Fortschritte zu machen und meine eigentlichen Aufgaben zu erfüllen.“ (ebd.: Z. 410-411) Julia (vgl. ebd.: Z. 472-482) verdeutlicht anhand eines Beispiels Meilensteine in ihrer Arbeit: Ein Jugendlicher begann im Vormodul und litt unter selektivem Autismus, sodass er außer mit seiner Mutter mit niemandem sprach. Im Verlauf des Coachings hat er sich jedoch aktiv eingebracht, sich in die Gruppe integriert, eine Lehrstelle gefunden und Praktika absolviert. Trotz seiner zurückhaltenden Art war die Entwicklung, die er durchmachte, vom Anfang bis zum Ende beeindruckend. Julia betont, dass dies darauf zurückzuführen ist, dass den Jugendlichen hier Zeit und eine wertschätzende Umgebung geboten wird, in der jede*r die Möglichkeit hat, sich unabhängig von seinen „Problemen, Schwierigkeiten und Beeinträchtigungen“ zu entfalten, ohne dass jemand „verurteilt“ wird.

Felix (vgl. I4, Z. 266-278) sieht es als bedeutende Erfolge an, wenn Jugendliche berufliche Ideen entwickeln oder zumindest ein gewisses Maß an Enthusiasmus für ihre berufliche Zukunft zeigen. Ebenso empfindet er es als Erfolg, wenn sie Schwierigkeiten bewältigen und er sie erfolgreich durch diese schwierigen Zeiten oder Krisen begleiten konnte, was dazu führt, dass sie sich jetzt besser fühlen. Es erfüllt Felix mit Freude zu sehen, dass die Jugendlichen erkennen können, was funktioniert, insbesondere diejenigen, die bereits Erfahrungen in AFit haben und mit negativen Erwartungen wie „Das kannst du nicht“ konfrontiert wurden. Es ist ihm besonders wichtig, den Jugendlichen Kontinuität und Beständigkeit zu vermitteln, indem er ihnen zeigt, welche Hindernisse sie bereits gemeistert und welche Erfolge sie erzielt haben. Felix glaubt fest daran, dass es für die Jugendlichen eine wertvolle Erfahrung ist, diese Bestätigung und Ermutigung zu erhalten.

Max (vgl. I5, Z. 395-408) betont und unterstützt die Ansicht, dass im Angebot AFit eine ganzheitliche Betreuung der Jugendlichen gewährleistet wird, ohne dass sie durch starre formale Vorgaben eingeschränkt wird. Er erklärt, dass die Coaches eine hohe Flexibilität haben, um individuell auf die Bedürfnisse jedes Jugendlichen einzugehen. Im Gegensatz zu einem Ansatz, der sich ausschließlich auf Ausbildung und Vermittlung konzentriert, ermöglicht diese Herangehensweise eine ganzheitlichere Betreuung, die auf die persönlichen Herausforderungen und Entwicklungsbereiche der Jugendlichen eingeht. Dies bedeutet, dass sie versuchen, sich nicht auf bestimmte festgelegte Schritte oder Zeitpläne zu versteifen, wie beispielsweise das Erstellen eines Lebenslaufs innerhalb der ersten Woche. Stattdessen haben die Coaches große Freiheit, um individuell auf die Bedürfnisse der Jugendlichen einzugehen und den Prozess flexibel zu gestalten.

4.1.5 Einschränkungen und Änderungspotenzial in Bezug auf Vorgaben

In Österreich stehen viele Jugendliche vor der Herausforderung, die Anforderungen für eine Berufsausbildung nicht zu erfüllen oder während ihrer Ausbildung überfordert zu sein. Um diesen jungen Menschen eine erfolgreiche Integration in den Arbeitsmarkt zu ermöglichen, benötigen sie nach der Schule oder zwischen den verschiedenen Ausbildungsstufen zusätzliche Zeit und „individuelle Unterstützung“, um ihre Fähigkeiten zu verbessern. Das AusbildungsFit- Programm bietet diesen Jugendlichen die Möglichkeit, sich beruflich zu orientieren, persönlich zu wachsen und praktische Fähigkeiten zu erlernen, während sie sich zwischen der Schule und konkreten Ausbildungsmöglichkeiten befinden. Das Ziel ist es, sie auf eine weiterführende Ausbildung vorzubereiten und berufliche Perspektiven zu eröffnen, indem ihre individuellen Fähigkeiten entwickelt werden (vgl. SMS 2022: 5).

Thomas (vgl. I1, Z. 784-800) beschreibt, wie formale Vorgaben innerhalb seines Arbeitsumfelds existieren, während er gleichzeitig eine gewisse Freiheit bei der Auswahl seiner Methoden hat, um die Ziele mit den Jugendlichen zu erreichen. Dabei begegnet er einer komplexen Situation, die er als klassisches Tripelmandat beschreibt. Er erhält Anweisungen von seinem Arbeitgeber und seiner Institution, gleichzeitig haben die Jugendlichen möglicherweise andere Erwartungen, und er hat auch seine eigenen professionellen Ansprüche. Diese unterschiedlichen Interessen und Erwartungen zu balancieren, stellt eine kontinuierliche Herausforderung dar, bei der er stets abwägen muss, wie er in verschiedenen Situationen handelt, während er die Wünsche der Organisation, der Jugendlichen und seine eigenen Ansprüche berücksichtigt.

Außerdem äußert Thomas (vgl. ebd.: Z. 701-721) Bedenken darüber, dass die AFit-Programme teilweise recht „starr“ sind und sich dies auch auf die Arbeit mit den Jugendlichen auswirkt. Er vermutet, dass dies auf die Vorstellung einiger Kolleg*innen und der Leitung zurückzuführen ist, dass die Jugendlichen eine Ausbildungspflicht haben und dementsprechend „funktionieren müssen“. In dieser Sichtweise sind die Jugendlichen Bittsteller*innen und nicht Personen, die einen Anspruch auf Dienstleistungen haben, während das Team, nicht als Dienstleister*innen betrachtet wird. Die Einrichtung betrachtet sich seiner Meinung nach in erster Linie als eine Organisation, die vom Sozialministerium beauftragt ist. Im Team sind verschiedene Fachkräfte wie Psycholog*innen, Soziolog*innen, Bildungswissenschaftler*innen, Therapeut*innen, sowie Kolleg*innen mit einem Lehramtsstudium und aus den Bereichen Sozialpädagogik und Sozialarbeit tätig. Thomas vermutet jedoch, dass die Einrichtung sich nicht notwendigerweise als eine Einrichtung der sozialen Arbeit versteht. Er führt dies darauf zurück, dass die Grundkonzepte und Grundgedanken der sozialen Arbeit wie „Lebensweltorientierung, Partizipation und Empowerment“ nicht immer im Mittelpunkt stehen oder von allen Kolleg*innen gleichermaßen verinnerlicht werden. Für Thomas ist es selbstverständlich, diese Konzepte in seine Arbeit einzubeziehen, da er aus dem Bereich der sozialen Arbeit kommt. Er erkennt jedoch, dass Kolleg*innen aus anderen Professionen möglicherweise nicht dieselbe Perspektive haben oder diese Konzepte nicht in demselben Maße priorisieren. Daher sieht er einen Entwicklungsbedarf in der Einrichtung, um sicherzustellen, dass diese grundlegenden Konzepte der sozialen Arbeit von allen Mitarbeiter*innen gleichermaßen verstanden und angewendet werden.

Des Weiteren hob Thomas (vgl. I1, Z. 1087-1164) hervor, dass in der Einrichtung ein deutlicher Veränderungsbedarf besteht. Er hob die Wichtigkeit klarer Konzepte hervor, darunter ein „Kinderschutzkonzept“ sowie ein „Partizipationskonzept“ für Jugendliche, um deren Ansichten und Bedürfnisse in der alltäglichen Arbeit strukturiert und

regelmäßig zu berücksichtigen. Thomas wies darauf hin, dass diese Konzepte derzeit in der Einrichtung fehlen. Er unterstrich die Notwendigkeit einer angemessenen finanziellen Unterstützung seitens des Fördergebers. Dabei betonte er die Dringlichkeit einer Verlängerung der Regellaufzeit und die Trennung der Laufzeit von verschiedenen Modulen, um eine effektivere Nutzung der Ressourcen zu gewährleisten. Insbesondere macht er deutlich, dass die Einrichtung dringend zusätzliche Therapieplätze für Jugendliche benötigt, die niedrigschwellig und vorzugsweise direkt in der Einrichtung verfügbar sein sollten. Er betont, dass neben den psychologischen Berater*innen von Projekt Change auch weitere Psychotherapeut*innen erforderlich sind, um den Bedarf angemessen zu decken. Weiterhin hob er die Notwendigkeit einer stärkeren Stimme hervor, um den ersten Arbeitsmarkt inklusiver zu gestalten und den Bedürfnissen von Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen gerecht zu werden. Thomas wies auf die „Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2011“ hin, die die Verpflichtung zur Schaffung eines inklusiveren ersten Arbeitsmarktes unterstreicht. Er bedauerte, dass die Stimmen, die sich für eine solche inklusive Arbeitsumgebung einsetzen, nicht laut genug sind. Insbesondere kritisierte er die Tatsache, dass Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen oft nicht die Möglichkeit erhalten, den aktuellen Anforderungen des ersten Arbeitsmarktes gerecht zu werden und gleichzeitig ein gleichberechtigtes Mitglied der Gesellschaft zu bleiben. Er mahnte an, dass diese Jugendlichen nicht in Maßnahmen abgestellt werden sollten, die ihre Fähigkeiten und Potenziale nicht angemessen berücksichtigen, zum Beispiel sollen sie nicht in Werkstätten mit Taschengeld abgestellt werden. Thomas betonte, dass „Barrierefreiheit“ nicht nur physische Barrieren betrifft, sondern auch die Einbindung von Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen in den Arbeitsmarkt umfasst.

Max (vgl. I5, Z. 395-408) vertritt eine andere Ansicht als Thomas in Bezug auf die Flexibilität und Ganzheitlichkeit des AFit-Angebots. Er betont, dass in diesem Angebot eine ganzheitliche Betreuung der Jugendlichen stattfindet, die nicht durch starre formale Vorgaben eingeschränkt wird. Außerdem erwähnt er, dass die Coaches eine hohe Flexibilität haben, um individuell auf die Bedürfnisse jedes einzelnen Jugendlichen einzugehen. Obwohl es Aufträge und klar definierte Ziele gibt, haben die Coaches laut Max den Spielraum, sich den individuellen Bedürfnissen der Jugendlichen anzupassen. Anna (vgl. I2, Z. 1014-1070) äußerte die Ansicht, dass es auf verschiedenen Ebenen Veränderungsbedarf gibt. Sie betonte besonders die Notwendigkeit von klaren Konzepten für die Inklusion in der Einrichtung. Anna kritisierte die fehlenden Optionen in der Privatwirtschaft für inklusive Maßnahmen trotz der Bemühungen auf institutioneller Ebene. Sie erklärte, dass AusbildungsFit einerseits „starre“ Strukturen vorgibt, andererseits jedoch wenig Richtlinien für die methodische Arbeit bietet. Sie empfand es

als herausfordernd, sich anfangs in der Einrichtung zu orientieren, da es wenige klare Leitlinien gab. Außerdem äußerte Anna Bedenken hinsichtlich der Kompensation von langjährigen Versäumnissen im Schulsystem, insbesondere im Hinblick auf schulische Unterstützungsmöglichkeiten. Sie betonte, dass die wenigen Stunden pro Woche, die für schulische Nachholbedarfe zur Verfügung stehen, nicht ausreichen, da die Coaches keine ausgebildeten Lehrkräfte sind. Anna äußerte den Wunsch nach mehr Zeit für die Entwicklung und Evaluierung von Projekten, bevor neue Vorgaben „von oben“ eintreffen. Sie kritisierte die Kurzlebigkeit von Veränderungen und das Fehlen von Evaluationsinstrumenten. Anna fand die Kriterien zur Bewertung der Arbeit und der Fortsetzung der Projekte, insbesondere das Hauptkriterium der Auslastung, nicht sinnvoll. Sie bemerkte, dass viele Projekte auf die Arbeitsmarktintegration ausgerichtet sind und die ganzheitliche Unterstützung vernachlässigen. Außerdem äußert Anna (vgl. ebd.: Z. 645-674) Zweifel über die Partizipationsmöglichkeiten von Jugendlichen in der Einrichtung und betont, dass es hier „Luft nach oben“ gibt. Sie erklärt, dass sie die Mitbestimmung in der Einrichtung als teilweise schwierig empfindet, da viele grundlegende Entscheidungen von höheren Ebenen vorgegeben werden. Sie erwähnt, dass diese Entscheidungen häufig vom Sozialministerium, der Organisation und der Leitungsebene getroffen werden. Auf Mitarbeiter*innenebene hat sie oft das Gefühl, dass ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten begrenzt sind. Dies gilt besonders für die Jugendlichen, bei denen die Partizipationsmöglichkeiten noch weniger ausgeprägt sind. Sie beschreibt, dass sie versuchen, monatliche Reflexionssitzungen durchzuführen, in denen die Jugendlichen ihre Wünsche äußern können. Jedoch sind die von den Jugendlichen initiierten Veränderungen meist kleinere Anpassungen, wie die Verlängerung der Pausenzeit von 20 auf 30 Minuten, während größere Entscheidungen weiterhin „von oben“ getroffen werden.

Julia (vgl. I3, Z. 494-504) weist darauf hin, dass die begrenzten Ressourcen, insbesondere das knappe Personal in den Gruppen, eine Herausforderung darstellen, um die verschiedenen Bedürfnisse der Jugendlichen angemessen zu erfüllen. Sie reflektiert darüber, dass im Coaching mehr Ressourcen und Flexibilität vorhanden sind, da sie sich nicht gleichzeitig um eine Gruppe kümmern müssen. Jedoch erkennt sie, dass es in der Rolle als Trainer*in einen größeren Bedarf an Veränderungen gibt, insbesondere hinsichtlich der Gruppengröße. Sie stellt fest, dass die größeren Gruppen mit bis zu zehn Jugendlichen oft auf stark „unterschiedliche Welten“ treffen, was zu Situationen mit einem hohen Konfliktpotenzial führt. In dieser Hinsicht sieht sie die Notwendigkeit für mehr Budget und mehr Personal, um besser auf die auftretenden Herausforderungen reagieren zu können.

Felix (vgl. I4, Z. 283-296) schließt sich den Ansichten seiner Kollegin Julia (vgl. I3) an und äußert Kritik an der Gruppengröße in der Einrichtung sowie am Personalmangel. Er legt großen Wert darauf, dass die Gruppen nicht zu groß sind, aber in der derzeitigen Arbeitsrealität sind sie oft zu groß. Er betont, dass eine effektivere Arbeit mit den Jugendlichen möglich ist, wenn die Gruppen kleiner sind. Außerdem äußert er Bedenken hinsichtlich der vielen Krankheitsausfälle und der Herausforderung, diese abzudecken, da es an ausreichendem Personal mangelt. Eine Sache, die ihn besonders stört, ist der Fokus vieler Veranstaltungen an den AFit-Einrichtungen ausschließlich auf Mädchen, während Jungen oft benachteiligt werden. Er berichtet von einem Vorfall, bei dem er einen jungen Mann für eine Veranstaltung anmelden wollte, der jedoch abgelehnt wurde, da die Veranstaltung ausschließlich für Mädchen war, obwohl nur wenige Anmeldungen vorlagen. Dies führt dazu, dass Jungen keinen Einblick in bestimmte Berufsfelder erhalten und somit benachteiligt sind, wenn es um die Berufsorientierung geht.

In Bezug auf die ideale Gruppengröße beschreibt SMS (2023: 14) in den Kurzbeschreibungen der Trainingsmodule, aus wie vielen Teilnehmer*innen eine solche Gruppe besteht: „Trainingsmodule beinhalten das praktische Arbeiten und Trainieren in Gruppen mit ca. 8 Teilnehmenden (ideale Gruppengröße, je nach Modul oder Örtlichkeit auch mehr oder weniger).“ (ebd.: 14)

Max (vgl. I5, Z. 459-472) betont die wachsende Bedeutung des Vormoduls und erklärt, dass es seit 1-2 Jahre kontinuierlich voll ist. Er betont, dass die Auswirkungen der Covid-19-Pandemie dazu geführt haben, dass psychische Belastungen bei den Jugendlichen deutlicher erkennbar sind. Diese Belastungen wurden möglicherweise zuvor nicht in erster Linie im Konzept berücksichtigt. Aus diesem Grund hält er Unterstützungsprogramme wie das Hashtag Change für äußerst wichtig. Max ist der Meinung, dass es ideal wäre, feste Therapeut*innen vor Ort zu haben, um den Jugendlichen eine direkte und kontinuierliche Therapie während ihrer Anwesenheit zu ermöglichen. Er sieht darin einen wichtigen Schritt, der langfristige Auswirkungen haben könnte, da ein positiver Kontakt zum Therapiesetting aufgebaut werden kann. Obwohl Max das Konzept der Einrichtung im Allgemeinen für zeitgemäß hält, sieht er Verbesserungspotenzial insbesondere in diesen Bereichen.

4.1.6 Qualitätssicherung/Evaluation

Die Qualitätssicherung und Evaluation spielen eine zentrale Rolle in der Bewertung und Verbesserung von Prozessen, Dienstleistungen und Produkten in verschiedenen Bereichen. In diesem Abschnitt wird die Methodik und Durchführung der Qualitätssicherungs- und Evaluationsmaßnahmen in AFit Einrichtungen eingehend

beschrieben. Die Kategorie Qualitätssicherung und Evaluation wurde in zwei Unterkategorien unterteilt: Die standardisierte Evaluation durch den Fördergeber sowie die Evaluierung der Ziele in (Quartal-) Zielgesprächen mit den Jugendlichen.

4.1.6.1 Standardisierte Evaluation durch den Fördergeber

Für die „NEBA-Programme“, einschließlich AusbildungsFit, wird eine Teilnahmeumfrage durchgeführt. Diese ermöglicht den Teilnehmenden, persönliches Feedback zu geben. Die Teilnahme an der Umfrage ist freiwillig und anonym. Die BundesKOST (vgl. o.A.) wertet die Umfrageergebnisse aus und erstellt jährlich einen Bericht sowie Datenblätter. Thomas (vgl. I1, Z. 199-207) betont, dass bestimmte Vorgaben vom Sozialministeriumsservice bestehen. Zum Beispiel gibt es am Ende der Teilnahme eine verpflichtende Teilnehmer*innenbefragung, die eigentlich anonym durchgeführt werden sollte. Aus seiner Sicht ist diese jedoch noch nicht so gestaltet, dass sie tatsächlich ohne Unterstützung der Trainer*innen oder Coaches funktionieren kann. Dadurch besteht für Thomas immer noch die Gefahr, dass beispielsweise ein*e Coach daneben sitzt und die Ergebnisse beeinflusst bzw. die Anonymität verloren geht. Thomas wünscht sich daher mehr Niederschwelligkeit in diesem Prozess. Aber grundsätzlich sollten die Jugendlichen am Ende ihrer Teilnahmezeit in der Lage sein, dies eigenständig zu tun. Thomas (vgl. ebd.: Z. 596-623) bringt zum Ausdruck, dass im gesamten „Netzwerk Berufliche Assistenz (NEBA-Netzwerk)“ beispielsweise keine Ombudsstelle existiert. Dies bedeutet, dass Jugendliche, die sich schlecht beraten fühlen, keine Anlaufstelle haben, an die sie sich wenden können. Es sollte jedoch eine Möglichkeit für Beschwerden geben, die unabhängig von der eigenen Einrichtung ist und keine negativen Konsequenzen für die Beschwerdeführer*innen haben könnte. Wenn sich ein Jugendlicher beispielsweise bei seine*r Coach beschwert, könnte das dazu führen, dass der*die Coach verärgert reagiert. Das Gleiche gilt, wenn sich der Jugendliche an die Einrichtungsleitung wendet und diese die Beschwerde intern behandelt. Somit ist es erforderlich, eine unabhängige Stelle einzurichten, an die sich Jugendliche wenden können, um Beschwerden vorzubringen und anzusprechen, dass sie sich nicht ernst genommen fühlen oder falsch beraten wurden. Thomas merkt an, dass dies eine Lücke im gesamten NEBA-Netzwerk darstellt. Darüber hinaus betont Thomas die Wichtigkeit einer externen Überprüfung im Rahmen eines Qualitätsmanagements, um sicherzustellen, dass die Coaching-Praktiken den Standards entsprechen und den Bedürfnissen der Jugendlichen gerecht werden.

Anna (vgl. I2, Z. 329-342) schildert ähnliche Erfahrungen wie Thomas (vgl. I1) bezüglich der „Abschlussevaluierung“. Sie sieht jedoch erhebliches Verbesserungspotenzial und

erklärt, dass im Rahmen des Abschlussgesprächs ein kurzer Onlinefragebogen zur Evaluation seitens der Jugendlichen ausgefüllt werden muss. Dieser Fragebogen wird laut Anna für alle Ausbildungsmaßnahmen österreichweit eingesetzt, und die Ergebnisse werden anonym direkt ans Sozialministeriumservice übermittelt. Trotz der Angabe der Teilnehmer*innen, an welcher Ausbildungsmaßnahme sie teilgenommen haben, fehlt Anna die Transparenz bezüglich der Ergebnisse. Sie kennt persönlich die Resultate dieser Evaluationen nicht, was sie bedauert. Zusätzlich weiß sie nicht, ob diese Ergebnisse beispielsweise an die Leitungsebene weitergeleitet werden und sie als Mitarbeiterin keine Einsicht erhält, oder ob sie überhaupt der Einrichtung zur Verfügung gestellt werden.

Julia (vgl. I3, Z. 182-186) teilt ähnliche Erfahrungen wie Thomas (vgl. I1) und Anna (vgl. I2) bezüglich der standardisierten Evaluation durch den Fördergeber am Ende der Maßnahme. Dabei füllen die Jugendlichen Feedbackbögen aus, um ihre Erfahrungen und Verbesserungsvorschläge mitzuteilen. Obwohl diese Feedbackbögen für alle Teilnehmer*innen gelten und die Möglichkeit für persönliche Rückmeldungen bieten, betont Julia, dass sie für ihre Arbeit nicht von großer Bedeutung sind. Sie erklärt, dass die Evaluation nur einmal nach Abschluss der Maßnahme durchgeführt wird, und sie den Nutzen eher in regelmäßigen Evaluationsphasen sehen würde.

Max (vgl. I5, Z. 331-334) gibt ähnlich wie Thomas (vgl. I1), Julia (vgl. I3) und Anna (vgl. I2) Einblicke in die standardisierte Evaluation durch den Fördergeber am Ende der Maßnahme. Er erwähnt den „Teilnahmezufriedenheitsbogen“, der vom „Fördergeber“ vorgesehen ist und von den Teilnehmer*innen ausgefüllt werden muss. Dieser Bogen ermöglicht es, anonymisiertes Feedback zur Arbeit zu erhalten, was Max als wichtigstes Instrument betrachtet. Dies steht im Kontrast zu den Eindrücken von Thomas, Julia und Anna in Bezug auf die Teilnehmer*innenbefragung, die verschiedene Kritikpunkte zu diesem Evaluationsinstrument geäußert haben. Thomas (vgl. I1) drückt den Wunsch nach einem zugänglicheren Prozess aus und betont die Bedeutung, dass Jugendliche am Ende ihrer Teilnahmezeit in der Lage sein sollten, dies eigenständig zu tun. Jedoch beobachtet er, dass aufgrund der Struktur des Fragebogens die Jugendlichen seiner Erfahrung nach nicht in der Lage sind, dies allein zu bewältigen. Anna (vgl. I2) teilt ähnliche Erfahrungen wie Thomas und sieht Raum für Verbesserungen in Bezug auf die Transparenz der Evaluationsergebnisse. Sie strebt danach, Einblicke in die Ergebnisse zu erhalten, um daraus für ihre Arbeit Nutzen zu ziehen. Julia (vgl. I3) erwähnt ebenfalls ähnliche Erfahrungen und stellt fest, dass die Evaluation nur einmal nach Abschluss der Maßnahme durchgeführt wird, was sie für ihre Arbeit als Coach weniger bedeutsam macht.

Im Gegensatz zu den zuvor interviewten Personen kann sich Felix (vgl. I4, Z. 90-92) nicht an „Evaluierungsmechanismen“ erinnern, die in der Einrichtung verwendet werden, um die Wirksamkeit der aktuellen Unterstützungsangebote zu bewerten. Max erwähnt, dass es seiner Kenntnis nach kein standardisiertes „Bewertungstool“ gibt und ihm dazu nichts einfällt.

4.1.6.2 Evaluation der Ziele mit den Jugendlichen bei (Quartals-)Zielgesprächen

Quartalsgespräche werden alle drei Monate im AFit abgehalten und umfassen die Teilnahme von „Bezugscoaches“, „Trainer*innen“ und den „Jugendlichen“ (vgl. SMS 2022: 30). Die Gespräche behandeln verschiedene Themen, darunter:

- „Aktualisierung des Entwicklungsplans,
- Festlegung der nächsten Schritte,
- Entscheidung über Verbleib oder Wechsel in anderes Trainingsmodul,
- Festlegung der Aktivitäten in der Wissenswerkstatt,
- Entscheidung über notwendige Zusatzangebote,
- Fixierung des Schwerpunktes (Trainingsmodul, Wissenswerkstatt oder Lehrgang zur Berufserprobung),
- Entscheidung über etwaige Verlängerung der AFit-Teilnahme,
- Einleitung des rechtzeitigen Beginns des Übergangsmangements bzw. Einbeziehung des Jugendcoachings und der (Jugend-)Arbeitsassistenz vor Ort in AFit“ (ebd.)

Thomas (vgl. I1, Z. 208-227) erklärt, dass im Coachingprozess Quartalsgespräche vorgeschrieben sind, das bedeutet, dass alle drei Monate formelle Gespräche stattfinden, bei denen die Jugendlichen gemeinsam mit den Coaches und/oder Trainer*innen ein Ziel für die nächsten drei Monate festlegen. Dieses Ziel umfasst in der Regel drei Teilziele oder Schritte, die auf dem Weg erreicht werden sollen. Beim folgenden Quartalsgespräch findet dann ein „Check-up“ statt, in dem das Ziel des vorherigen Quartalsgesprächs überprüft wird. Dabei wird analysiert, ob die Teilziele erreicht wurden und falls nicht, wird evaluiert, warum dies der Fall war und wo Anpassungsbedarf besteht. Thomas erklärt, dass manchmal Verzögerungen auftreten können, zum Beispiel könnte ein*e Jugendliche*r krankheitsbedingt nicht in der Lage sein, an geplanten Aktivitäten teilzunehmen, was zu Verzögerungen führt. Ebenso könnte der*die Coach aufgrund von Krankheit oder anderen unvorhergesehenen Verpflichtungen nicht in der Lage sein, die erforderliche Unterstützung bereitzustellen. Darüber hinaus könnten unerwartete Schwierigkeiten bei der Praktikumsstelle auftreten, die den Fortschritt behindern. In solchen Fällen können sich alle geplanten Aktivitäten um drei Monate oder sogar länger verzögern. Thomas betont, dass es wichtig ist zu erkennen, dass solche Situationen unvermeidlich sind und außerhalb der Kontrolle der Beteiligten liegen. Es handelt sich um „unglückliche Umstände“, die nicht den Coaching-Prozess als Ganzes in Frage stellen sollten. Stattdessen müssen die Beteiligten

akzeptieren, dass es gelegentlich zu Rückschlägen kommen kann und flexibel auf solche Situationen reagieren. Es kann jedoch auch vorkommen, dass Änderungen notwendig sind, zum Beispiel eine engere Betreuung oder eine Erhöhung der Anzahl der Bewerbungen für Praktika. Thomas betont, dass die Quartalsgespräche die offiziellen Evaluationsmechanismen sind. Er (vgl. ebd.: Z. 233-247) erklärt weiterhin, dass in der Einrichtung auch informelle Feedbackmechanismen vorhanden sind, die eine entscheidende Rolle im Coaching spielen. Da Coaching eine Form der „Beziehungsarbeit“ ist, die ohne eine gute Beziehung nicht funktioniert, ist es wichtig, regelmäßig Feedback von den Jugendlichen einzuholen. Dies beinhaltet Fragen wie: „Wie erleben die Jugendlichen sich gerade im Prozess? Wo sehen sie sich im Prozess? Was benötigen sie von den Coaches?“ (ebd.: Z. 236-238) Es ist für Thomas wichtig, nahe an den Jugendlichen zu sein und häufig nachzufragen, um ihre Bedürfnisse und Anliegen zu verstehen. Außerdem betont er die Wichtigkeit einer ausgewogenen Herangehensweise, bei der die Jugendlichen so viel Autonomie wie möglich haben sollen, jedoch auch die notwendige Unterstützung erhalten. Er strebt danach, genau die richtige Balance zu finden, indem er den Jugendlichen genug Raum gibt, um selbstständig zu handeln, aber auch bereit ist, Hilfe anzubieten, wenn sie benötigt wird. Anna (vgl. I2, Z. 442-472) beschreibt ähnlich wie Thomas (vgl. I1), dass in der Einrichtung klare Richtlinien für regelmäßige Zielgespräche gelten, die für alle Teilnehmer*innen verbindlich sind. Diese Gespräche finden quartalsweise statt und dienen dazu, gemeinsam mit den Jugendlichen Entwicklungspläne zu erstellen. Idealerweise nehmen sowohl die Jugendlichen als auch Coach und Trainer*in an diesen Gesprächen teil, um eine umfassende Betreuung sicherzustellen. Beim ersten Quartalsgespräch, das nach drei Monaten stattfindet, wird oft ein Rückblick auf die vergangenen Monate gehalten und die Entwicklung standardisiert überprüft. Anna erwähnt, dass dabei ein Fragebogen verwendet wird, der „schulische, soziale und arbeitsrelevante Kompetenzen“ bewertet, um den aktuellen Stand der Jugendlichen einzuschätzen und auch für die Jugendlichen nachvollziehbar zu machen. Im Rahmen dieser Gespräche werden gemeinsam Teilziele für die nächsten Monate festgelegt, die idealerweise von den Jugendlichen selbst definiert und aktiv verfolgt werden. Anna kritisiert, dass diese Gespräche oft die Zielgruppe überfordern können. Sie kann nicht alle Details der Tabelle im Einzelnen durchgehen, da dies zu komplex ist. Für sie ist es ausreichend, die Teilziele gemeinsam mit den Jugendlichen zu erarbeiten und zu besprechen, wie sie diese erreichen können. Alle drei Monate werden die vergangenen Teilziele evaluiert, um zu überprüfen, ob die Jugendlichen mit der Unterstützung zurechtkommen und ob Anpassungen am Coachingprozess erforderlich sind.

Julia (vgl. I3, Z. 225-234) betont, ähnlich wie Thomas (vgl. I1) und Anna (vgl. I2), die Bedeutung der Quartalsgespräche für ihre Arbeit. Sie erklärt, dass diese Gespräche einen wichtigen Bestandteil des Coachingprozesses darstellen, da sie regelmäßig stattfinden und eine Gelegenheit bieten, die Entwicklung der Jugendlichen zu überprüfen und anzupassen. Dabei wird gemeinsam mit den Jugendlichen ein Entwicklungsplan erstellt, bei dem neben der Festlegung von langfristigen Zielen auch Teilziele definiert werden, die auf dem Weg zum Hauptziel erreicht werden sollen. Diese Teilziele werden mit einem Zeitrahmen versehen, bis zu dem sie erreicht sein sollen. Dadurch wird sichergestellt, dass die Fortschritte regelmäßig überprüfbar sind. Der Plan sieht vor, dass alle drei Monate eine Überprüfung des Entwicklungsplans erfolgt, um zu sehen, ob die gesetzten Ziele erreicht wurden. Während dieser Evaluierung werden möglicherweise Anpassungen vorgenommen oder neue Ziele hinzugefügt, um sicherzustellen, dass der Entwicklungsplan weiterhin den Bedürfnissen und Fortschritten der Jugendlichen entspricht. Im Anschluss daran betont Julia (vgl. ebd.: Z. 178-182, Z. 191-198) genauso wie Thomas (vgl. I1) die Wichtigkeit des direkten Feedbacks, das von den Jugendlichen in der Einrichtung eingeholt wird, indem sie persönlich danach gefragt werden. Sie sieht dies als den wichtigsten Evaluationsmechanismus sowohl für ihre Arbeit als Coach als auch für die Jugendlichen selbst an. Durch das enge Vertrauensverhältnis zwischen den Jugendlichen und ihren zuständigen Trainer*innen und Coaches erfolgt das Feedback oft mündlich und direkt. Für sie ist es besonders wichtig, dass die Jugendlichen die Gelegenheit haben, zu üben, wenn sie gefragt werden, wie sie ihre Meinung äußern können. Sie betont die Bedeutung der Erfahrung, dass ihre Stimme gehört wird und sie die Möglichkeit nutzen und lernen, ihre Gedanken und Bedürfnisse zu formulieren und sich auszudrücken. Bei schriftlichem Feedback empfindet sie oft, dass die tatsächlichen Gedanken der Jugendlichen etwas verdeckt bleiben. In solchen Fällen stellt sie sich die Frage: „Was sagen sie wirklich? Was empfinden sie wirklich, wenn sie direkt danach gefragt werden?“ (ebd.: Z. 194-195) Julia sieht dies als eine wertvolle Übung für die Jugendlichen an, um zu lernen, klar zu antworten, zu dem zu stehen, was sie wirklich empfinden, und ihre Wahrnehmungen auszudrücken, selbst wenn sie sich von denen anderer unterscheiden.

Max (vgl. I5, Z. 382-391) beschreibt, wenn auch nicht explizit als „Quartalsgespräche“ benannt, den strukturierten Evaluationsansatz innerhalb des Coachingprozesses, ähnlich zu dem seiner Kolleg*innen. Dieser Prozess beinhaltet die regelmäßige Festlegung von Zielen und deren Nachverfolgung alle drei Monate. Dabei wird der aktuelle Stand reflektiert und mögliche nächste Schritte definiert. Diese Gespräche werden dokumentiert, von den Jugendlichen und Coaches unterzeichnet, um klare Zielvereinbarungen zu schaffen und als Arbeitsgrundlage zu dienen.

Ähnlich wie seine Kolleg*innen erwähnt Felix (vgl. I4, Z. 118-128), dass ein Entwicklungsplan gemeinsam mit den Jugendlichen erstellt wird. „Es gibt bereits einen Entwicklungsplan, den wir alle drei Monate gemeinsam mit den Jugendlichen erstellen und überprüfen, um festzulegen, woran in den kommenden drei Monaten gearbeitet werden soll“ (ebd.: Z. 118-120), erklärt er. Allerdings unterscheiden sich die Aussagen von Felix wesentlich von denen seiner Kolleg*innen zu diesem Thema. Er spricht nicht über „Quartalsgespräche“ und erwähnt auch nicht, dass die Entwicklungspläne als Evaluationswerkzeug im Rahmen dieser Gespräche genutzt werden. Stattdessen hebt er, ähnlich wie Thomas (vgl. I1) und Julia (vgl. I3), die Bedeutung der mündlichen Gespräche mit den Jugendlichen hervor. „Wir führen mindestens einmal alle ein bis zwei Wochen Gespräche mit den Jugendlichen, um zu besprechen, was aktuell los ist, ob es neue berufliche Wünsche gibt oder wie die allgemeine Lage ist“ (ebd.: Z. 120-123), erklärt Felix. Er betont, dass sie auch familiäre Probleme ansprechen, wenn sie diesbezüglich etwas beobachten, und das Vertrauensverhältnis im Laufe der Zeit wächst. Er erklärt, dass sie regelmäßigen Kontakt halten, wobei die Häufigkeit des Kontakts je nach individuellem Bedarf und den spezifischen Bedürfnissen der Jugendlichen variiert.

4.2 Ergebnisse der Forschungsfrage: „Vor welchen speziellen Herausforderungen und Hürden stehen Jugendliche und junge Erwachsene mit sonderpädagogischem Förderbedarf, in Bezug auf ihre Ausbildung, sowie Berufsfindung aus der Sicht der Klient*innen, sowie der Professionist*innen in niederösterreichischen AFit-Einrichtungen, sowie Qualifizierungsprojekten?“

Azizi Sarah

Im Anschluss an die Ergebnisse der bestehenden Unterstützungsangebote an AFit-Einrichtungen in Wien werden nun die Ergebnisse der Interviews an zwei niederösterreichischen AFit-Einrichtungen sowie einem niederösterreichischen Qualifizierungsprojekt dargelegt. Diese fokussieren sich auf die Fragestellung: „Vor welchen speziellen Herausforderungen und Hürden stehen Jugendliche und junge Erwachsene mit sonderpädagogischen Förderbedarf, in Bezug auf ihre Ausbildung, sowie Berufsfindung aus der Sicht der Klient*innen, sowie der Professionist*innen in niederösterreichischen AFit-Einrichtungen, sowie Qualifizierungsprojekten?“ Zur Beantwortung dieser Forschungsfrage wurden von uns einerseits die Ergebnisse der Photovoiceforschung dargelegt, welche die Sichtweise der Jugendlichen widerspiegelt, sowie zum anderen, die Ergebnisse der Expert*inneninterviews miteinbezogen, um eine

multiperspektivische Sichtweise zu erlangen. Des Weiteren werden die Ergebnisse mit jenen der im Kapitel 4.1.1 ausgeführten bestehenden Unterstützungsangebote an AFit-Einrichtungen in Wien vernetzt. Um die Aussagen möglichst authentisch wiederzugeben, haben wir beschlossen, eine Vielzahl von direkten und indirekten Zitaten aus den Interviews und Gruppendiskussionen mit den Jugendlichen aus der Photovoiceforschung in den Ergebnisabschnitt einzubeziehen. Die entstandenen Kategorien, auf welche im Anschluss näher eingegangen wird, sind:

- Hürden und Herausforderungen durch strukturell bedingte Benachteiligungsprozesse
- Strukturelle Einschränkungen in der AFit-Einrichtung/im Qualifizierungsprojekt
- Schwierigkeiten bei der Umsetzung von berufspraktischen Tätigkeiten
- Hürden im Hinblick auf eine selbstständige Lebensführung
- Hürden/Herausforderungen durch spezifische hemmende Faktoren
- Ressourcen/Strategien im Umgang mit den Jugendlichen an den Einrichtungen
- Differenzkategorien, die Jugendlichen bei der Bewältigung von Herausforderungen helfen können

4.2.1 Hürden und Herausforderungen durch strukturell bedingte Benachteiligungsprozesse

Mit der Kategorie „Hürden und Herausforderungen durch strukturell bedingte Benachteiligungsprozesse“ sind Rahmenbedingungen gemeint, welche Personen mit besonderen Bedürfnissen benachteiligen. Diese Kategorie lässt sich in folgende vier Unterkategorien gliedern: Benachteiligungsprozesse während der Bewerbungsphase in Unternehmen; Bildungswege/Berufswünsche von welchen Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf exkludiert werden; Exklusion hinsichtlich einer gesellschaftlichen Teilhabe; negative Erfahrungen der Jugendlichen an Bildungseinrichtungen/Schulen.

4.2.1.1 Benachteiligungsprozesse während der Bewerbungsphasen im Unternehmen

Miriam (vgl. I6, Z. 26-28) erwähnt, dass Jugendliche mit sonderpädagogischen Förderbedarf oftmals von Betrieben bzw. Führungskräften nicht die Möglichkeit bekommen sich vorzustellen. Bewerbungen von Jugendlichen mit sonderpädagogischen

Förderbedarf werden laut ihrer Erfahrung meist bereits zu Beginn des Bewerbungsprozesses „ausgesiebt“ (vgl. I6, Z. 26-28). Ebenso nimmt Anna (vgl. I2, Z. 1014-1070) aus einer Wiener AFit-Einrichtung Bezug auf die Problematik, dass es an Möglichkeiten hinsichtlich inklusiver Maßnahmen in der Privatwirtschaft mangelt. Diese beiden Aussagen spiegeln mangelnde Chancengleichheit in Hinblick auf berufliche Teilhabechancen wider. Diesbezüglich möchte ich auf die theoretischen Kapitel 2.5.1 „Entscheidungsfaktoren und Beeinflussungsfaktoren für Jugendliche und junge Erwachsene bei der Berufsfindung“, sowie das Kapitel 2.5.2 „Problemdarstellung bei der Berufsfindung von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ verweisen. In diesen beiden Kapiteln wird thematisiert, dass für Jugendliche mit sonderpädagogischen Förderbedarf hinsichtlich der Schulbildung, sowie Berufswahl nicht gleichermaßen Möglichkeiten, verglichen mit Jugendlichen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gegeben sind. Die beiden anderen Interviewpartner*innen nahmen nicht explizit auf exkludierende Faktoren im Hinblick auf Bewerbungsprozesse in Unternehmen Bezug. Jedoch gibt Leon (vgl. I7, Z. 133-143) an, dass begründet durch den Fachkräftemangel der Betriebe aktuell die Bereitschaft seitens der Unternehmen, Jugendliche mit sonderpädagogischen Förderbedarf aufzunehmen, vorhanden ist. Allerdings fehlt es laut ihm den Betrieben an Zeit, um Jugendliche in dem Ausmaß, in welchem es dem Bedarf der Jugendlichen mit sonderpädagogischen Förderbedarf entspricht, einzuschulen. Laut Leon (vgl. I7 Z. 133-143) würden Jugendliche, welche an AFit-Einrichtungen sind, verglichen mit gleichaltrigen Jugendlichen, häufig mehr Zeit und Erklärungen hinsichtlich der Arbeitsschritte benötigen. An diesen zeitlichen sowie personellen Ressourcen mangle es betriebsintern. Hierbei kann die Jugendarbeitsassistentz als Unterstützungsangebot weiterhelfen, um die fehlenden Ressourcen der Unternehmen hinsichtlich der Einschulung auszugleichen (vgl. I7, Z. 133-143). Dieses Unterstützungsangebot dient dem Zweck Arbeits- sowie Ausbildungsplätze zu finden und diese durch unterstützende Maßnahmen zu sichern. Im Ergebnis teil der erhobenen Unterstützungsangebote an AFit-Einrichtungen in Wien wird im Kapitel 4.1.1.2 auf die Jugendarbeitsassistentz bereits näher eingegangen.

4.2.1.2 Bildungswege/Berufswünsche von welchen Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf exkludiert werden

Hinsichtlich der Berufsausbildung sowie des Berufswunsches ist uns die folgende Aussage eines*r Jugendlichen besonders in Erinnerung geblieben: „Ich möchte so gerne auch hier an der FH studieren!“ (vgl. Gedächtnisnotiz Workshop 4) Bezugnehmend auf die Zugangsvoraussetzungen für ein Studium wird im Hinblick auf diesen Wunsch einer jugendlichen Person mit sonderpädagogischen Förderbedarf transparent, dass all jene

Jugendliche, von Berufen, welche ein Studium, sowie Bildungsabschlüsse voraussetzen, die aufgrund der Einschränkungen der Jugendlichen für diese nicht erreichbar sind, exkludiert werden. Dieser Wunsch der jugendlichen Person einen Bildungsweg, statt einer Berufsausbildung einzuschlagen, kann in Bezug zu einer kritischen Überlegung von Interviewpartner*in Miriam (vgl. I6, Z. 123-136) gebracht werden. Sie geht im Zuge des Interviews darauf ein, dass es vor einigen Jahren üblich war, dass oftmals für Jugendliche an Sonderpädagogischen Zentren an das Bildungsministerium ein Ansuchen gestellt wurde, um es Jugendlichen mit SPF zu ermöglichen, die 10.-12. Schulstufe zu absolvieren. In den meisten Fällen wurde diesem stattgegeben, wodurch Schüler*innen laut Miriam (vgl. ebd.) drei Jahre länger Zeit hatten „im schulischen Bereich nachzureifen“. Laut Miriam (vgl. ebd.) wird die Möglichkeit nach der 9. Schulstufe einen Bildungsweg einzuschlagen, einer Vielzahl an Jugendlichen momentan verwehrt, da die Bewilligung einer schulischen Bildung nach der 9. Schulstufe aktuell eine Ausnahme darstellt. Jugendliche werden laut Miriam (vgl. ebd.) derzeit nach der 9. Schulstufe, sofern diese keine Lehrstelle finden, in eine AFit-Einrichtung oder ein Qualifizierungsprojekt verwiesen. Laut der Interviewpartner*in ist es ihrer persönlichen Meinung nach nicht zielführend Jugendliche, welche aufgrund ihrer unterschiedlichen Einschränkungen ohnehin verglichen mit Jugendlichen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf entwicklungsverzögert sind, die Bildung nach dem 15. Lebensjahr zu verwehren. Der Fokus liegt demnach laut der Expert*in derzeit für all jene Jugendlichen ausschließlich auf einer Berufsausbildung sowie die Vermittlung in den Arbeitsmarkt (vgl. I6, Z. 123-136). Ein längerer Verbleib an einer Bildungseinrichtung, welche explizit an die Bedürfnisse der Schüler*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf ausgelegt ist, stellt laut Interviewpartner*in Miriam (vgl. I6, Z. 123-136) eine Ressource dar. Diese derzeitige Vorgehensweise bedeutet laut ihr, dass für Jugendlichen mit sonderpädagogischen Förderbedarf keine Wahlfreiheit hinsichtlich der Entscheidung besteht, ob sie sich schulisch weiterbilden möchten oder eine berufliche Ausbildung fokussieren (I6, Z. 123-136). An dieser Stelle möchte ich auf die UN-Behindertenrechtskonvention bzw. insbesondere auf das Recht der Bildung verweisen, welches im Kapitel 2.2.2 näher ausgeführt ist.

Leon (vgl. I7, Z. 271-274) erwähnt im Zuge des Interviews in Bezug auf die Berufswahl, dass die Jugendlichen seiner Einrichtung teils unrealistische Berufsziele haben, da diese teilweise nicht die Ressourcen und Stärken der Klient*innen widerspiegeln. Er reagiert in diesen Fällen, indem er versucht diese derzeit nicht umsetzbaren beruflichen Vorstellungen, als Wünsche für einen späteren Zeitpunkt zu definieren und formuliert mit den Jugendlichen gemeinsam Berufsvorstellungen, welche aktuell erreichbar sind (I7, Z. 271-274). Ebenso betont Julia (vgl. I3, Z. 243-270) aus einer AFit-Einrichtung aus Wien,

dass viele Jugendliche oft „sehr starre und konkrete Berufsvorstellungen“ haben, die jedoch nicht unbedingt mit ihren Stärken kompatibel sind. Im Hinblick auf eine Anpassung der Zielsetzungen hinsichtlich einer realistischen Umsetzbarkeit wäre es oftmals ein schwieriger Prozess für die Jugendlichen, dies einzusehen. Manchmal ist es damit verbunden, dass die Jugendlichen erst in dem von ihnen gewählten Berufsfeld scheitern müssen, um zu erkennen, dass andere Berufsvorstellungen besser mit den Stärken kompatibel sind.

4.2.1.3 Exklusion hinsichtlich einer gesellschaftlichen Teilhabe

Leon (vgl. I7, 126-141) sagt, dass er es diskriminierend empfindet, dass teilnehmende Jugendliche, sowie junge Erwachsene während ihrer Teilnahme an AFit-Einrichtungen und Qualifizierungsprojekten keinen Anspruch auf ein „Top-Jugendticket“ haben. Es gibt zwar laut Leon eine Pauschale als Fahrtkostenausgleich, diese gilt jedoch ausschließlich für die Strecke von zuhause bis zur Einrichtung. Im Falle eines Praktikums, welches an einem anderen Standort stattfindet, werden die Fahrtkosten nicht refundiert. Diese Kosten müssen daher von den Teilnehmer*innen bzw. deren Familien selbst finanziert werden (vgl. I7, Z. 126-141). Dieser Aspekt macht sich ebenfalls während der Workshop-Planung der Photovoiceforschung bemerkbar. Da sowohl die Projektleiterinnen als auch die forschenden Student*innen den Anspruch hatten, dass den Jugendlichen durch ihre Teilnahme an der Forschung keine Mehrkosten entstehen sollen, wurden Sponsoringpartner*innen gesucht, welche für die Fahrtkosten der Jugendlichen im Zuge der Workshops aufkommen. Dieser organisatorische Mehraufwand der Findung von Sponsoringpartner*innen sowie der Abrechnung der Tickets hätte vermieden werden können, sofern die Jugendlichen ein „Top-Jugendticket“ gehabt hätten, da die Jugendlichen mit diesem nach St. Pölten zu den Workshops hätten pendeln können (Gedächtnisprotokoll Workshop 1-4). Das Top-Jugendticket würde Jugendliche, laut Leon (vgl. I7, Z. 126-141) ebenfalls dabei unterstützen in ihrer Freizeit zu einem größeren Ausmaß am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen, sowie die Selbstständigkeit der Jugendlichen im Hinblick auf die Mobilität zu fördern.

Interviewpartner*in Miriam (vgl. I6, Z. 132-136) beschreibt, dass die Jugendlichen nicht ausschließlich aufgrund ihrer persönlichen Einschränkungen Benachteiligungen erfahren. Oftmals gibt es eine Vielzahl an Faktoren im Herkunftssystem, welche die ohnehin bereits prekäre Situation hinsichtlich einer Exklusion in der Gesellschaft weiters verstärken. Diese sind unter anderem beispielsweise finanzielle Notlagen der Familie, ein Elternhaus aus einer „bildungsfernen Schicht“, sowie Migrationshintergrund und daher nicht deutsche Muttersprache der Familie (vgl. I6, Z. 132-136). Eine Vielzahl an

aufeinander treffenden Faktoren würden laut Marlene (vgl. I6, Z. 132-136) eine psychische Mehrfachbelastung der Familienmitglieder, insbesondere der Eltern und auch Jugendlichen darstellen (vgl. I6, Z. 132-136). Oftmals löst diese Vielzahl an Aspekten einen „Teufelskreis der Abwärtsspirale aus, welcher irrsinnig schwer zu durchbrechen ist, da weder die Jugendlichen, als auch deren Herkunftsfamilie nicht die nötigen Tools haben, um diese zu durchbrechen.“ (ebd.: Z. 132-136) Auf diesen Aspekt wird ebenfalls bereits im Ergebnissteil des Kapitels 4.1.4.4 „Ganzheitlichkeit vs. Fokus auf Ausbildung und Vermittlung“ der Unterstützungsangebote an Wiener Einrichtungen eingegangen. So teilt ebenso Julia (vgl. I3, Z. 20-26, 30-37) aus einer Wiener AFit-Einrichtung die Erfahrung, dass zahlreiche Herausforderungen bereits vor der Einrichtungsaufnahme existieren und es daher wichtig ist, dass es den Jugendlichen ganzheitlich gut geht. Beispielsweise Konflikte in der Familie oder finanzielle Problematiken (vgl. ebd.) sowie Wohnungslosigkeit nach Ende der Zuständigkeit des Jugendamtes (ebd.: Z. 410-411) spielen eine Rolle bei manchen Jugendlichen.

Bezüglich der Vielzahl an exkludierenden Faktoren, möchte ich auf die Intersektionalität verweisen, welche im Kapitel 2.5.2 „Problemdarstellung bei der Berufsfindung von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ beschrieben wird.

Bezugnehmend auf die finanzielle Belastung in den Familien, lässt sich anmerken, dass ein Großteil der Jugendlichen aus den Gruppendiskussionen erwähnte, dass sie mehr Geld benötigen, um selbstständig leben zu können. Die Bedürfnisse, welche von den Jugendlichen (vgl. Gruppendiskussion Ente, Z. 285-295; Gruppendiskussion Ente, Z. 311-314; Gruppendiskussion Ente, Z. 693-696; Gruppendiskussion Ente, Z. 1119-1121; Gruppendiskussion Elefant, Z. 238-248; Gruppendiskussion Elefant, Z. 420-423; Gruppendiskussion Elefant, Z. 741-749; Gruppendiskussion Maus, Z. 725-728; Gruppendiskussion Maus, Z. 1186-1187; Gruppendiskussion Maus, Z. 1720-1728; Gruppendiskussion Maus, Z. 2139-2142) erwähnt wurden, entsprechen Großteils den Grundbedürfnissen bzw. gesellschaftlichen Standards. Ein Jugendlicher sagte, dass er sich in seiner Zukunft ein Auto leisten möchte, am liebsten sollte dies ein BMW sein, jedoch wäre er auch mit einem anderen Auto zufrieden (vgl. Gruppendiskussion Elefant, Z. 211-219). Ebenso ist es der jugendlichen Person bewusst, dass neben dem Auto noch weitere materielle Faktoren eine Rolle spielen. Dies geht aus folgendem Zitat hervor:

„Es ist natürlich nicht nur wichtig, dass man jetzt einen BMW hat. Also oder dass man BMW fährt, sondern natürlich ist auch wichtig, dass man eine Wohnung hat oder ein Haus, wenn man es sich leisten kann. Das Leben ist kein Wunschkonzert und auch kein Luxusleben. Also man muss wirklich arbeiten gehen, dass man sich etwas verdient. Es ist halt einmal so. Und darum habe ich drei Stichwörter aufgeschrieben „Wohnung, Auto, Kinder“ und dann generell, dass man sich das Leben leisten kann. Weil man muss auch einkaufen gehen, man muss die Familie versorgen können.“ (Gruppendiskussion Elefant, Z. 239-246)

Ähnlicher Ansicht ist eine weitere jugendliche Person:

„Für mein eigenes Haus, für mei eigenes Auto. Führerschein ist erstmal Nummer eins für mich, do muas i moi richtig zaumspaan. Tjo, a für Miete zahlen oder Versicherung. Wasser Strom. Jo, wos ois wichtig is, Geld im Leben. Jo, oiso Geld is wichtig für mi.“ (Gruppendiskussion Maus, Z. 1214-1216)

Für einen anderen Jugendlichen hängen die Faktoren finanzielle Mittel zu haben, um sich ein Haus leisten zu können, stark mit der Findung eines*r Lebenspartner*in zusammen. Dies wird wie folgt benannt:

„Grundsätzlich jeden, ist hier mal ähm hauptsächlich mal materielles. Ich hob ein Haus, aber da spielt die Freundin auch eine wichtige Rolle. Aber da hab ich gedacht so... Davor für mich mal eine..., ein Auto und dann irgendwann also ne kleine Bude, bis dann wirklich dann die Liebe da ist zur, zur Frau, Freundin. Dann ist Zeit mal für uns beide und dann... ist Zeit ans eingemachte gehen (lacht). Ein Haus wie Villa, Pool und mit Spielplatz und Kinderzimmer, Whirlpool und so alles. Aber das ist klar, denn die Freundin kann man mehr im Hintergrund lassen, weil die kummt dann, wenn ich vor... von Freundin etwas kleinen... kleines Haus hab, Auto oder ein Motorrad.“ (Gruppendiskussion Maus, Z. 1720-1727)

Auf die Frage hin, ob Geld und eine Beziehung zu führen für die jugendliche Person zusammenhängen würde, gibt diese an: „Das ist Standard bei uns Herren, also wie umgekehrt bei euch Damen.“ (ebd., Z. 1737) Diese Passage der Gruppendiskussion verdeutlicht, dass für diese jugendliche Person die gesamte Zukunftsplanung in Bezug auf eine erhoffte Partnerschaft sowie die Familiengründung in einem engen Zusammenhang zu finanziellen bzw. materiellen Ressourcen stehen. Auch eine weitere jugendliche Person sagt, dass sie Verantwortung für die Familie übernehmen möchte.

„Geld mit da Geldbörse bedeutet für mich, dass i Geld spar für die ganze Familie hoid. Wos de brauchan. I dua gern a bissal spenden, Geld für mei Bruder hot scho moi 50 Cent braucht, hob i scho amoi gebn, jo.“ (Gruppendiskussion Maus, Z. 1200-1202)

Eine Co-forschende Person hingegen möchte es sich selbst leisten können auf Urlaub zu fahren (vgl. Gruppendiskussion Ente, Z. 298-314). Eine weitere jugendliche Person gibt an, dass sie gerne einen Hund haben möchte (vgl. Gruppendiskussion Ente, Z. 1119-1135). Ebenso sagt eine andere jugendliche Person der Gruppe im Zuge der Gruppendiskussion:

„Eigentlich auch so... Ich meine, man verdient Geld, aber es geht ja nicht nur für die normalen Sachen ausgeben, also sprich Miete, Wasser, Wohnung, Auto..., sondern auch einfach Spaß oder einfach ein Haustier. Und auch andere Dinge, Freizeit, Kleidergeschäft, Rockkonzerte, Achterbahn. Was weiß ich was... also alles was Spaß macht.“ (Gruppendiskussion Ente, Z. 1147-1150)

Einige Jugendliche hingegen nehmen nicht explizit Bezug darauf, was sie sich zukünftig mithilfe finanzieller Mittel leisten wollen. Die Jugendlichen beschreiben, dass sie aufgrund des Geldes arbeiten gehen (vgl. Gruppendiskussion Elefant, Z. 383-390; ebd., Z. 423; ebd., Z. 748-749; Gruppendiskussion Ente, Z. 718-720).

In der Gruppendiskussion Ente (vgl. Z. 751-783) diskutieren die Jugendlichen explizit darüber, ob die Entlohnung in den Einrichtungen angemessen ist. Die Jugendlichen geben diesbezüglich an: „Meiner Meinung nach wenig.“ (Gruppendiskussion Ente, Z. 755), „Sehr wenig.“ (ebd. Z. 757), „Es gehört eine fette Gehaltserhöhung her, meiner

Meinung nach.“ (ebd., Z. 762). Zwei weitere Jugendliche geben an, dass die Entlohnung mehr sein könnte und keinesfalls weniger sein dürfte (vgl. ebd., Z. 776; 779).

Im Ergebnisteil der momentan bestehenden Unterstützungsangebote an AFit-Einrichtungen in Wien geht Thomas (vgl. I1, Z. 1087-1164) ebenfalls auf die Thematik der Entlohnung ein. Er teilt die Meinung der Jugendlichen im Interview, da er der Meinung ist, die finanzielle Entschädigung in Form eines Taschengeldes wäre nicht angemessen. Laut Thomas (vgl. I1, Z. 760-779) wäre eine finanzielle Sicherheit ausschlaggebend für ein erfülltes Leben. Des Weiteren würde die eigene Erwerbstätigkeit in einem engen Zusammenhang damit stehen, ein selbstbestimmtes Leben führen zu können. Nähere Ausführungen hierzu befinden sich im Kapitel 4.1.4.2 Ziele der Mitarbeiter*innen. Dieser enge Zusammenhang der Selbstbestimmung durch finanzielle Unabhängigkeit geht ebenfalls aus folgenden zwei Zitaten der Gruppendiskussionen mit den Jugendlichen hervor:

„Weil i donn genau waß, i kann ma kaufn wos i wü. Quasi, weils jo mei Geld is. I verwend jo net des Geld vo meinen Eltern und deswegen.“ (Gruppendiskussion Ente, Z. 322-323);

„Ja da fühle ich auch ziemlich viel, also bei Wohnung ist das so ich freue mich schon auf meine erste Wohnung. Das dauert aber leider noch. Ahm, weil Wohnung heißt für mich Freiheit, da bin ich dann unabhängig und habe auch meine Privatsphäre. Endlich einmal. Dann Auto heißt für mich genauso Freiheit, ich kann dorthin fahren, wo ich will. Da bin ich endlich frei. Da kann ich einfach sagen, ja ich bin weg.“ (Gruppendiskussion Elefant, Z. 250-254)

Die zwei Interviewpartner*innen Sigrid (vgl. I8, Z. 247-260) und Leon (vgl. I7, Z. 121-126) hingegen erwähnen, dass die Entschädigung der Jugendlichen während der Teilnahme an einer AFit-Einrichtung, sowie einem Qualifizierungsprojekt dem Bedarf sowie dem Entwicklungsstand der Jugendlichen entspricht. Laut Leon (vgl. I7, Z. 121-126) soll die Ausbildung im Vordergrund stehen, sowie die Zielsetzung „ausbildungsfähig“, also berufsfähig“ zu werden, die Entschädigung soll diesbezüglich lediglich eine Abgeltung sowie einen Anreiz darstellen. Sigrid (vgl. I8, Z. 247-260) nimmt Bezug auf den Entwicklungsstand der Jugendlichen, welcher im Alter von 15 Jahren oftmals nicht verglichen werden kann mit gleichaltrigen Jugendlichen ohne Behinderungen. Miriam äußert sich nicht in Bezug auf die finanzielle Entschädigung der Jugendlichen während der Teilnahme an der AFit-Einrichtung bzw. dem Qualifizierungsprojekt.

Bezüglich des Entgeltanspruches möchte ich Bezug zu den finanziellen Rahmenbedingungen während der Teilnahme an einem AFit-Projekt bzw. einer Qualifizierungsmaßnahme nehmen. Den Jugendlichen steht während ihrer Ausbildung an AFit-Einrichtungen ein Entgeltanspruch in Form der Deckelung des Lebensunterhaltes (kurz DLU) zu. Dieser beträgt aktuell (mit Stand 07.04.2024) bei Jugendlichen 12,85 € pro Tag sowie bei Erwachsenen im Falle einer Teilzeitausbildung

20,88 € pro Tag und bei einer Vollzeitausbildung 29,69 € pro Tag (vgl. Arbeitsmarktservice AMS 2024) Bei Qualifizierungsprojekten hingegen ist laut Sigrid (vgl. Protokoll Telefonat mit Interviewpartnerin I8 von 19.02.24) nicht davon auszugehen, dass die Jugendlichen und jungen Erwachsenen Anspruch auf die DLU haben. Dies ist erst zu dem Zeitpunkt der Fall, an dem die Teilnehmer*innen tatsächlich dem Arbeitsmarkt zu Verfügung stehen. Dieser Umstand hängt meist davon ab, ob die Jugendlichen bereits ein Praktikum absolviert haben, bei welchem sie eine positive Rückmeldung erhalten, da zu dem Zeitpunkt davon auszugehen ist, dass Jugendliche am freien Arbeitsmarkt vermittelbar sind. In der Regel ist dies in etwa nach 1,5 bis 2 Jahren Verweildauer im Qualifizierungsprojekt. Sofern Jugendliche noch keine DLU erhalten würden, haben diese im Gegensatz dazu den Anspruch auf ein „monatliches Taschengeld“. Die DLU muss jedes Jahr neu beantragt werden, da diese immer ein Jahr gültig ist. Qualifizierungslehrgänge unterscheiden sich des Weiteren von AFit-Projekten dadurch, dass AFit-Programme im Regelfall auf die Begleitung der Jugendlichen für ein Jahr ausgelegt sind. Durch die Möglichkeit dieses für ein weiteres Jahr zu verlängern, ist die maximale Dauer auf zwei Jahre beschränkt. Der Verbleib in einem Qualifizierungslehrgang hingegen kann bis zu drei Jahre andauern (vgl. Protokoll Telefonat mit Interviewpartnerin I8 von 19.02.24).

Laut den Aussagen von Experten Thomas (vgl. I1, Z. 37-53), welcher an einer AFit-Einrichtung in Wien beschäftigt ist, erfolge die Aufnahme in AusbildungsFit-Einrichtungen über das Jugendcoaching. Das AMS würde auf das Jugendcoaching verweisen und dadurch involviert sein. Daher deckt das AMS die Lebensunterhaltskosten. Bei Qualifizierungsprojekten hingegen ist laut Sigrid (vgl. Protokoll Telefonat mit Interviewpartnerin I8 von 19.02.24) keine Zuweisung durch das AMS notwendig.

4.2.1.4 Negative Erfahrungen der Jugendlichen an Bildungseinrichtungen/Schulen

Aus einigen Passagen der Gruppendiskussionen (vgl. Gruppendiskussion Elefant, Z. 538-540; Gruppendiskussion Elefant, Z. 543-546; Gruppendiskussion Maus, Z. 1468-1471) mit den Jugendlichen Co-Forschenden geht hervor, dass zahlreiche Jugendliche negative Assoziationen im Hinblick auf theoretische Lerninhalte, sowie zu Bildungseinrichtungen generell haben, wie folgendes Zitat verdeutlicht: Eine jugendliche Person sagt, dass sie eine Mathematikschwäche hat und demotiviert ist, sich theoretisches mathematisches Wissen anzueignen (vgl. Gruppendiskussion Elefant, Z. 530-531). Bezüglich der Fragestellung, welche Empfindungen die Person in Situationen hat, welche das theoretische Aneignen von mathematischen Kompetenzen betreffen,

sagt sie: „Eigentlich langweilig. Das will ich nicht machen. Ich denke mir dabei, ich kann es eh nicht. Ist halt voll schwer, ja.“ (Gruppendiskussion Elefant, Z. 530-531) Bei den ergänzenden Expert*inneninterviews geben alle drei Interviewpartner*innen (vgl. I6, Z. 196-205; I7, Z. 181-182; I8, Z. 52-54) aus unterschiedlichen niederösterreichischen Einrichtungen an, dass es kaum Jugendliche in den Projekten gibt, die keine negativen Erfahrungen an Schulen gemacht haben.

Diesbezüglich werden unterschiedliche Strategien in den Interviews angegeben, um Jugendliche zu motivieren, welche demotiviert in Bezug auf theoretischen Wissenserwerb sind. Leon (vgl. I7, Z. 181-182) gibt an, dass das Hauptaugenmerk darauf liegen soll, dass die Jugendlichen einen positiven Zugang zum Lernen bekommen, da die Mehrzahl an Jugendlichen bereits zahlreiche negative Erfahrungen mit Druck und Stress gemacht haben. Viele Jugendliche haben ebenso bereits Erfahrung mit Mobbing an Schulen gemacht (vgl. I7, Z. 181-182). Dass an manchen Schulen Mobbing stattfindet, geht ebenfalls aus einer Textpassage der transkribierten Gruppendiskussion Maus hervor (Gruppendiskussion Maus, Z. 703-705). Miriam (vgl. I6, Z. 200-202) sagt, dass viele Jugendliche ein „Schultrauma“ erlebt haben, da sie viele schlimme Sachen erlebt haben. Wichtig ist ihr daher, dass die Jugendlichen zahlreiche positive Erfahrungen an der Einrichtung machen, um ihr Selbstwertgefühl zu stärken. Dies kann dadurch erreicht werden, indem die Teilnehmer*innen ausschließlich Aufgabenstellungen bekommen, welche sie fordern, jedoch nicht überfordern (vgl. I6, Z. 198-207). Sigrid (vgl. I8, Z. 52-54) bestätigt ebenfalls, dass Jugendliche negative Erfahrungen in Bezug auf Bildungseinrichtungen gemacht haben und benennt als Strategie hinsichtlich theoretischer Wissensvermittlung, dass Jugendliche Wissensinhalte besser lernen können, wenn diese anhand der praktischen Arbeit vermittelt werden. Beispielsweise können mathematische Kenntnisse vermittelt werden, wenn Obst und Gemüse aufgrund einer Bestellung abgewogen werden. Auch bei Gartenarbeit, etwa bei der Beeteinfassung, muss der Umfang des Beetes berechnet werden, die Jugendlichen wiederholen so erworbene Fähigkeiten aus der Schulzeit, ohne dass diese negativen Assoziationen hervorrufen (vgl. I8, Z. 52-54). An den AFit-Einrichtungen in Wien wird im Kapitel 4.1.1.1 „Formelle interne Unterstützungsangebote“ das Angebot der Wissenswerkstatt sowie Lernbetreuung näher ausgeführt. Bezüglich des Nachholens von theoretischen Lerninhalten mithilfe der Wissenswerkstatt sowie Lernbetreuung werden von zwei Interviewpartner*innen die bestehenden Angebote als unterstützend beschrieben, während Expert*in Anna (vgl. I2, Z. 1014-1070) sich kritisch dazu äußert. Sie hat ihre Bedenken, ob langjährige Versäumnisse im Schulsystem an AFit-Einrichtungen nachgeholt werden können. Ebenso betonte die Fachkraft, dass die wenigen Stunden pro Woche, die für schulischen Nachholbedarf zu

Verfügung stehen, nicht ausreichen, da die Coaches keine ausgebildeten Lehrkräfte sind. Das Nachholen von theoretischen Lerninhalten bezeichnet Anna (vgl. I2, Z. 1014-1070) als zusätzlichen Stressfaktor der Coaches in ihrer AFit-Einrichtung. Ihrer Meinung nach braucht es Veränderungen im Schulsystem, um den Jugendlichen adäquat theoretische Lerninhalte vermitteln zu können, bevor diese in AFit-Einrichtungen aufgenommen werden.

Thomas (vgl. I1, Z. 87-94) berichtet, dass es an seiner Einrichtung neben dem internen angestellten Personal auch ehrenamtliche Nachhilfelehrer*innen gibt, welche ebenso bei der Wissensvermittlung von Inhalten unterstützen. Zusammenfassend bezüglich der dargelegten Aussagen im Kapitel 4.1.1.1 „Formelle interne Unterstützungsangebote“ betreffend der Interviewpartner*in Anna (vgl. I2, Z. 166-175) kann erwähnt werden, dass die Jugendlichen neben dem erworbenen Wissen auch lernen, wie sie effizient lernen könnten. Sowie aufgrund der Fokussierung der Einrichtung auf die Berufsausbildung, dass die Jugendlichen das in der Schule erworbene Wissen nicht während der Zeit an der Einrichtung verlieren.

4.2.2 Strukturelle Einschränkungen in der AFit-Einrichtung/im Qualifizierungsprojekt

Bezüglich struktureller interner Einschränkungen der Einrichtungen erwähnen alle drei Interviewpartner*innen aus niederösterreichischen Einrichtungen (vgl. I6, I7, I8), dass der Personalschlüssel in den Einrichtungen zu niedrig angesetzt ist. Miriam (vgl. I6, Z. 261-263) ist überzeugt davon, dass die Gruppengröße von 16 Jugendlichen zu groß ist und es mit mehr Personal besser möglich wäre, die Jugendlichen in kleine Gruppen zu teilen. Insbesondere gestalte sich die Situation für Jugendliche mit einer autistischen Diagnose als nicht adäquat und herausfordernd, da es häufig zu Reizüberflutungen durch eine Vielzahl an Geräuschen kommen kann (vgl. I6, Z. 261-263). Laut dem SMS (vgl. 2023: 14) wäre bei den „Trainingsmodulen“ an den AFit-Einrichtungen eine Gruppengröße von ca. 8 Teilnehmer*innen empfohlen. Laut Einrichtungskonzept an Miriams Einrichtung ist jedoch anzumerken, dass keine Teilung der Gruppe stattfindet, da es keine unterschiedlichen Arbeitsbereiche gibt und daher beide Arbeitsanleiter*innen gemeinsam Projekte mit den Jugendlichen durchführen.

Leon (vgl. I7, Z. 299-312) hingegen sieht als zentralen Aspekt, der essenziell für einen höheren Personalschlüssel sei, dass Jugendliche zu einem größeren Ausmaß individueller gefördert werden könnten, sofern mehr personelle Ressourcen vorhanden wären. Laut Sigrid (vgl. I8 Z. 355-362; I8, Z. 321-323) ist die vorherrschende Diversität innerhalb der Gruppe eine Herausforderung, welche mit mehr Personal besser gemeistert werden könnte. Es ist einerseits wichtig auf individuelle Bedarfe einzugehen,

jedoch dennoch darauf zu achten, dass jede*r Jugendliche ihre*seine eigene Rolle in der Gruppe findet. Unabdingbar hierfür ist ein respektvoller Umgang sowie Akzeptanz (vgl. I8, Z. 355-362; I8, Z. 321-323).

Ebenso wird im Kapitel 4.1.5 „Einschränkungen und Änderungspotenzial in Bezug auf Vorgaben“ von den Fachkräften der AFit-Einrichtungen in Wien die Problematik erwähnt, dass es an Personal mangelt bzw. der Personalschlüssel zu niedrig ist. Julia (vgl. I3, Z. 494-504) erwähnt ein erhöhtes Konfliktpersonal innerhalb der Gruppen aufgrund der großen Gruppengröße und auch, dass unterschiedliche Welten der Jugendlichen aufeinandertreffen. Dies deckt sich ebenfalls mit den Aussagen von Miriam aus der niederösterreichischen Einrichtung. Auch Felix (vgl. I4, Z. 283-296) teilt ähnliche Ansichten, so wird von ihm darauf eingegangen, dass er neben der Gruppengröße auch den Personalmangel beanstandet. Er führt ebenso aus, dass nicht alle Veranstaltungen für Mädchen und Buben gleichermaßen angeboten werden. Diese strukturelle Einschränkung wurde von allen anderen Interviewpartner*innen aus niederösterreichischen Einrichtungen sowie Einrichtungen aus Wien nicht erwähnt. Hinsichtlich des Konfliktpotenziales in der Einrichtung führt auch ein Jugendlicher im Zuge der Gruppendiskussion aus:

„Hmm..., naja manchmal ist es so, dass wir so stark disku... disko..., wie jetzt so eine Art Diskussion ja und halt in meiner Gruppe sind halt so etwas sehr so sehr laut wird man und Streitereien. Und das halt anschreien und schlecht und dann gibts auch paar Sachen, die ich einfach auch nicht mag. Ja, deswegen auch schlecht.“ (Gruppendiskussion Maus, Z. 301-304)

Auf die Frage hin, was die jugendliche Person nicht mag (vgl. Gruppendiskussion Maus, Z. 306-307), sagt diese: „Ja oder mit dem Trainer oder Coaching fast eine Stunde diskutieren, ohne die Arbeit gleich zu erledigen. Das ist normal so, aber die machen das, meine Gruppe macht das fast jede Woche.“ (ebd., Z. 309-311)

Das erhöhte Konfliktpotenzial an der Einrichtung stellt daher ein Ergebnis dar, welches sowohl aus den Expert*inneninterviews, als auch aus einer Gruppendiskussion hervorgeht. Dies spiegelt daher die Relevanz von kleineren Gruppen bzw. einen erhöhten Personalschlüssel an den Einrichtungen wider.

Laut Miriam (vgl. I6, Z. 165-172) ist es ebenfalls erstrebenswert, wenn ein*e Mitarbeiter*in mit einer psychotherapeutischen Ausbildung mindestens 20 Stunden in der Woche in der Einrichtung anwesend ist. Aktuell ist es in der Einrichtung von Miriam so, dass einmal in der Woche psychotherapeutisches Fachpersonal durch das Projekt #change für die Jugendlichen der Einrichtung zu Verfügung stehen. Nähere Ausführungen zum Projekt befinden sich im Kapitel 4.1.1.1 „Formelle interne Unterstützungsangebote“. Besonders im Hinblick darauf, dass es zahlreichen Jugendlichen nicht möglich ist, aufgrund ihrer psychischen Beeinträchtigung oder durch ihre Behinderung und sich daraus ergebenden gesundheitlichen Problematiken, täglich an der Einrichtung anwesend zu sein, macht es Sinn, dass psychotherapeutisch

ausgelegte Angebote an mehr als einem Tag in der Woche zu Verfügung stehen (vgl. I6, Z. 165-172). Laut Miriam würden 90-99 % der Jugendlichen, welche sich an der Einrichtung befinden, von regelmäßigen therapeutischen Gesprächen profitieren. Erst vor wenigen Wochen hat ein Gespräch zwischen ihr, in der Funktion als Coach und einer jugendlichen Person stattgefunden, welches insofern geendet hat, dass die Rettung sowie die Eltern aufgrund von einer akuten Suizidgefahr der*s Jugendlichen verständigt wurden (vgl. I6, Z. 276-283).

Sigrid (I8, Z. 146-149) nimmt Bezug darauf, dass die öffentliche Erreichbarkeit der Einrichtung für Jugendliche anfangs eine Hürde darstellt. Insbesondere erziehungsberechtigte Personen haben bei der Aufnahme in die Einrichtung große Bedenken hinsichtlich des Aspektes, dass Jugendliche mittels öffentlicher Verkehrsmittel in die Einrichtung bzw. wieder zurück nach Hause kommen. Oftmals ist es der erste Weg, den Jugendliche öffentlich zurücklegen, speziell aufgrund der ländlichen Lage der Einrichtung ist dies mit dem Umstieg am Bahnhof verbunden. Meist sind lösungsorientierte Kompromisse mit den Eltern der Teilnehmer*innen jedoch zielführend. Beispielsweise, wenn die Möglichkeit besteht, dass Jugendliche, die sich bereits längere Zeit in der Einrichtung befinden und eine ähnliche Wegstrecke öffentlich zurücklegen, den Auftrag bekommen, die jugendliche Person zu begleiten (vgl. I8, Z. 153-155). Bezugnehmend auf die AFit-Einrichtungen in Wien ist anzumerken, dass Anna (vgl. I2, Z. 79-86) sich im Einzelcoaching das Ziel setzt, die alltagspraktischen Fähigkeiten der Jugendlichen gezielt weiterzuentwickeln. Darunter unter anderem die eigenständige Nutzung der öffentlichen Verkehrsmittel in Wien. Diese Fähigkeiten sind nicht nur für den täglichen Gebrauch von Bedeutung, sondern auch für ihre zukünftige berufliche Entwicklung, da Selbstständigkeit und Mobilität wichtige Aspekte sind (vgl. I2, Z. 79-86). Auch Leon (vgl. I7, Z. 37-41) nimmt Bezug darauf, dass es für Jugendliche anfangs eine Herausforderung ist, öffentlich die Einrichtung zu erreichen. Unterstützungsmaßnahmen dahingehend, mit den Jugendlichen den Weg zu besprechen, werden in seiner Einrichtung als Mobilitätstraining benannt.

Im Zuge der Photovoiceforschung entspricht es unserer Erfahrung, dass die jugendlichen Co-Forschenden fast ausschließlich mittels öffentlicher Verkehrsmittel zu den Workshops in St. Pölten gekommen sind, das lässt den Rückschluss zu, dass sie bereits mit der Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel vertraut sind. Im Zuge des ersten Workshops wurde an den AFit-Einrichtungen nach den genauen Ankunftszeiten gefragt, im Anschluss war es im Verantwortungsgebiet der Mentor*innen für die jeweiligen Mentees diese Informationen zu erfragen. An den Workshoptagen selbst, waren Student*innen am Bahnhof anwesend, um die Jugendlichen vom Bahnhof zur Fachhochschule St. Pölten zu begleiten. Unsere Erfahrung hinsichtlich der geplanten

Ankunftszeiten der Jugendlichen haben gezeigt, dass diese immer eingehalten wurden und es bezüglich der Anreise der Jugendlichen zu keinerlei Komplikationen gekommen ist (vgl. Gedächtnisnotiz Workshop 1-4).

Interviewpartner Thomas (vgl. I1, Z. 730-755) erwähnt wie im Ergebnisteil 6.1. ausgeführt, dass es zwar strukturelle Vorgaben hinsichtlich der Aufnahme-, Halbzeit-, Quartals- und Endgespräche gibt, jedoch hinsichtlich des Coachingprozesses, sehr viele Freiheiten gegeben sind. Anna (vgl. I2, Z. 1014-1070) hingegen berichtet einerseits von starren Strukturen seitens AusbildungsFit, jedoch wenig Orientierung hinsichtlich methodischer Vorgaben. Insbesondere würde Anna (vgl. ebd. Z. 645-674) kritisch hinterfragen, inwiefern Klient*innen an der Einrichtung die Möglichkeit haben in Entscheidungsprozesse eingebunden zu werden. Ihren Beobachtungen nach wären lediglich sehr kleine Anpassungen wie die Ausweitung der Pausenzeit möglich. Essenzielle Entscheidungen würden jedoch von hierarchisch übergeordneten Positionen getroffen werden.

4.2.3 Schwierigkeiten bei der Umsetzung von berufspraktischen Tätigkeiten

Die Ergebnisse der Photovoiceforschung haben gezeigt, dass bezüglich der Umsetzung von berufspraktischen Tätigkeiten sehr unterschiedliche individuelle Schwierigkeiten für die Jugendlichen bestehen. Teils stellt es für Jugendliche eine Hürde dar, sich sprachlich auszudrücken und mit anderen Teilnehmer*innen, sowie einrichtungsintern zu kommunizieren. Dies kann laut einer Passage der Gruppendiskussion (vgl. Gruppendiskussion Maus, Z. 580-585) bei manchen Jugendlichen aufgrund von Migrationshintergrund und nicht deutscher Muttersprache begründet sein. Im Zuge der Photovoiceforschung gibt eine jugendliche Person an, dass sie Unterstützung im Hinblick auf sprachliche Ausdrucksweisen sowie dem Lesen in deutscher Sprache benötigt (vgl. Gruppendiskussion Maus, Z. 539-540). Hinsichtlich Unterstützungsmöglichkeiten bezüglich der verbalen Ausdrucksweise führt Sigrid (vgl. I8, Z. 60-63) aus, dass bei manchen Jugendlichen Bilder zur Unterstützung der Kommunikation genutzt werden. Des Weiteren ist es laut Sigrid (vgl. ebd.) so, dass hinsichtlich praktischer Tätigkeiten viele Handlungsabläufe vorgezeigt werden und so von den Jugendlichen erlernt und umgesetzt werden. Hierbei besteht wenig theoretischer Erklärungsbedarf (ebd.). Leon (vgl. I7, Z. 27-30) hingegen beschreibt, dass verbale Fähigkeiten durch die praktische Anwendung und Übung im Tagesablauf verankert sind. Hiermit wird die Zielsetzung verfolgt, dass Klient*innen kontaktfähiger werden und diese die erworbenen verbalen Fähigkeiten in die Arbeitswelt mitnehmen können. Das funktioniert laut dem Interviewpartner sehr gut, da ein harmonisches Klima

vorherrscht und die Verbesserung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit der Jugendlichen von den Mitarbeiter*innen beobachtet werden kann (vgl. ebd.). Beispielsweise ist eine tägliche Morgenrunde sowie eine Abschlussrunde im Tagesablauf fix verankert (vgl. I7, Z. 31-33). Im Zuge der Morgenrunde werden seitens der Jugendlichen folgende Fragestellungen beantwortet: „Wie geht es mir?; Was ist mir gut gelungen?; Was möchte ich das nächste Mal umsetzen?“ (I7, Z. 31-33) Aus einer Gruppendiskussion lässt sich hinsichtlich der Ressource offen auf Personen zuzugehen folgende Passage verknüpfen:

„Aber do wor ma nämlich, der Gedanke wor so. Da hamma nämlich einen Vorlesetag in der Bücherei ghabt. Da i net schüchtern bin, net zurückhaltend bin und a gern red und a ka Problem hab damit. Homs mi da amoi gfragt ob i da wos lesn wü.“ (Gruppendiskussion Ente, Z. 246-249)

Eine weitere Herausforderung neben der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit sind beispielsweise mathematische Fähigkeiten. Die Notwendigkeit, diese im Berufsalltag anzuwenden, geht beispielsweise aus der Gruppendiskussion Maus hervor.

„Also kann man Kassierer ähm... Lehre anfangen, Lehrling oder Lehre. Ah, da braucht man sowieso Mathematik, Geld rechnen ist a ganz was Wichtiges. Ahm, ja Kassa is eh ned dein Fach. Du nimmst die Produkte, scannst des ein und der Bildschirm sogt an, wie vü des kost. Jo, da nimmst des Geld außē... also der Kunde bezahlt des, für Fuchzga, obwohl des Zwaradreißg Euro kost. Ja.“ (Gruppendiskussion Maus, Z. 1437-1440)

Auf die Fragestellung hin, was dies für Jugendliche bedeuten könnte (vgl. Gruppendiskussion Maus, Z. 1452-1453) sagte die jugendliche Person:

„Ähm, ähm, dass man als Kassierer schon auch arbeiten kann, aber man trotzdem Mathe... Mathe könnt... sollte man können, weil die Maschine dann ausfallen könnte.“ (Gruppendiskussion Maus, Z. 1452-1453)

Ebenso nehmen einige weitere Jugendliche (vgl. Gruppendiskussion Ente, Z. 1059; Gruppendiskussion Elefant, Z. 525-536) Bezug auf mathematische Fähigkeiten. Theoretische Lerninhalte werden laut der Jugendlichen (vgl. ebd.) mithilfe des Unterstützungsangebotes der „Wissenswerkstatt“ erlernt, welche einmal wöchentlich stattfindet (vgl. ebd.). Das Unterstützungsangebot der Wissenswerkstatt wird im Ergebnisteil unter dem Kapitel 4.1.1.1 „Formelle interne Unterstützungsangebote“ als wichtige Ressource näher beschrieben. Neben diesen theoretischen Lerninhalten kann es auch eine Hürde für Jugendliche darstellen, besonders anfangs bei Eintritt in die Einrichtung, sich am Areal der Einrichtung zu orientieren. Diesbezüglich erwähnt ein Jugendlicher beispielsweise: „Wenn ich jetzt zum Beispiel nicht das Objekt oder die Toilette oder was weiß ich nicht finde, muss ich ja Bescheid geben.“ (Gruppendiskussion Ente, Z. 591-592) Diesbezüglich benennt Expert*in Sigrid (vgl. I8, Z. 71-74), dass in ihrer Einrichtung häufig Jugendliche, welche bereits längere Zeit in der Einrichtung sind, den Auftrag bekommen, andere jugendliche Personen, am ersten Tag mit dem Gelände der Einrichtung vertraut zu machen. Dies würde sich ebenso auf anfängliche soziale

Kontakte positiv auswirken. Ebenso führt Interviewpartner Thomas (vgl. I1, Z. 899-909), eine Situation aus, in der mit einem*r Jugendlichen das Finden des Weges von der Garderobe in die Gruppe ein Hindernis darstellte. Nachdem unterschiedliche Methoden ausprobiert wurden, konnte die Lösung gefunden werden, indem der Weg fotografiert wurde. Siehe nähere Ausführungen des Beispiels im Kapitel 4.1.2.2 „Im Einzelcoaching“.

4.2.4 Hürden im Hinblick auf eine selbstständige Lebensführung

Bezüglich der Hürden im Hinblick auf eine selbstständige Lebensführung ist anzumerken, dass Jugendliche im Zuge der Gruppendiskussion oftmals Bezug auf die geringe finanzielle Entlohnung während der Ausbildung in den Einrichtungen nehmen. Ausführungen dahin gehend befinden sich im Unterkapitel des Ergebnisteiles 4.2.1.3 „Exklusion hinsichtlich einer gesellschaftlichen Teilhabe“. In diesem Kapitel wird auch bereits ausgeführt, dass Experte Thomas die Meinung der Jugendlichen hinsichtlich einer zu geringen Entlohnung teilt.

Wichtig ist es laut der Expert*innen Leon (vgl. I7, 92-95) und Julia (vgl. I3, Z. 127-139) für die Jugendlichen, den Umgang mit Geld zu erlernen. Leon (vgl. I7, Z. 92-95) erwähnt, dass sehr viele Entwicklungsschritte der Jugendlichen durch den Übergang von einer Bildungseinrichtung in die AFit-Einrichtung geschehen. Beispielsweise besitzen viele Jugendliche erstmals durch die ihnen zustehende Entgeltzahlung ein eigenes Bankkonto. Hierfür ist es aber auch nötig, den Jugendlichen den Umgang mit Geld näherzubringen. Dies erfolgt im Zuge der Wissenswerkstatt (vgl. ebd.). Auch Julia (vgl. I3, Z. 127-139) aus einer AFit-Einrichtung in Wien beschreibt im Zuge des Interviews, dass im Unterstützungsangebot der Wissenswerkstatt finanzielle Themen, wie der Umgang mit Geld, thematisiert werden. Die Wichtigkeit des Umganges mit Geld steht auch in Bezug zu folgendem Zitat der Gruppendiskussion Maus. „Äh, weil ich tu ma auch schwer mit dem Geld. Deswegen kauf ich ja. Ich plünder mein Erspartes.“ (Gruppendiskussion Maus, Z. 1394-1395)

Seitens der Expert*innen werden weitere bisher nicht erlernte Fähigkeiten im Bereich der selbstständigen Lebensführung erwähnt, welche nötig sind, um eigenverantwortlich leben zu können. Leon (vgl. I7, Z. 98-102) beispielsweise erwähnt, dass die Einrichtung die Jugendlichen dabei unterstützt, so selbstständig und selbsttätig wie nötig zu werden. Ebenso werden praktische Tätigkeiten wie das Kochen von einfachen Gerichten einmal wöchentlich mit den Jugendlichen eingeübt. Die gekochten Rezepte werden in einem Rezeptbuch festgehalten, welches jede jugendliche Person nach Hause mitnehmen kann, um diese zuhause nachzukochen (vgl. ebd.: Z. 104-110). Laut Leon (vgl. ebd.: Z.

153-161) sind in der Einrichtung ebenfalls Haushaltstätigkeiten, wie zusammenkehren, staubsaugen oder auch Fenster putzen, regelmäßig in den Tagesablauf integriert. Wichtig ist es ihm, dass Jugendliche Arbeitsschritte, welche nötig sind, auch selbst wahrnehmen können und eigeninitiativ handeln. Dies ist nicht nur ausschließlich zuhause von Vorteil, sondern wird ebenso von Arbeitgeber*innen positiv rückgemeldet (vgl. I7, Z. 153-161).

Ein*e Jugendliche beschreibt im Zuge der Gruppendiskussion, dass sie viel Verantwortung bezüglich des Haushaltes zuhause übernehmen würde:

„Des is ois net so einfach oiso de Mama kann net weil de is jetzt grad bei da Schicht. Zehn Stunden arbeitet sie. Bis Mitternacht hin eini. Und des is wos i ois erledigen muas. (...) Oiso Haushalt jo, iagndwie so mei Ding hoid. Jo sauba. Oiso i bin hoid der Typ wo ois gern sauba is.“ (Gruppendiskussion Maus, Z. 844-856)

Ebenso nimmt ein*e weitere Jugendliche Bezug auf selbstständige Tätigkeiten im Haushalt:

„Wennd Orbeit vorbei is, kumm i ham, richt i mei Jausn her fürn nächsten Tag. Des is ois wie a Kreislauf für mi.“ (Gruppendiskussion Maus, Z. 925-926)

Eine weitere Hürde ist es laut der Interviewpartner*innen, wenn die Erziehungsberechtigten den Jugendlichen wenig zutrauen, da dies die Selbstständigkeit der Klient*innen hemmt. Teils wurde diese Problematik bereits im Zuge des Mobilitätstrainings angesprochen. Leon (vgl. I7, Z. 37-49; I7, Z. 90-92) gibt im Zuge des Interviews beispielsweise an, dass die Fähigkeit Wege selbstständig mittels öffentlicher Verkehrsmittel zurückzulegen eine wichtige Grundvoraussetzung ist, um berufstätig zu sein. Daher ist es unabdingbar den Jugendlichen zuzutrauen Wege, ohne Hilfestellung zurückzulegen. Eine Hürde kann es teilweise sein, wenn Jugendliche schlecht an öffentliche Verkehrsmittel angebunden sind. Auch laut Sigrid (vgl. I8, Z. 148-155) haben „Aufsichtspersonen oft viele Ängste“ Jugendliche ohne Begleitung zur Einrichtung fahren zu lassen. Dies ist aber nötig, um ein selbstständiges Leben zu gewährleisten. Eine große Herausforderung ist es laut der beiden Interviewpartner*innen Leon (vgl. I7, Z. 87-92) und Sigrid (vgl. I8, Z. 165-172), wenn die Selbstständigkeit der Jugendlichen zuhause nicht gefördert wurde. Leon (vgl. I7, Z. 87-92) gibt an, dass die Selbstständigkeit der Jugendlichen teils weit entwickelt wäre, manche Jugendliche allerdings im Gegensatz dazu sehr überbehütet aufgewachsen sind. Dies ist für ihn zwar, aufgrund der bestehenden gesundheitlichen Einschränkungen und vorhandenen Diagnosen nachvollziehbar, jedoch ist dies eine enorme Hürde für Jugendliche, welche sie in ihrer Entwicklung hemmt (vgl. ebd.). Sigrid (vgl. I8, Z. 165-172) beschreibt, dass sie in den letzten Jahren merkt, dass eine Tendenz hin zur Unselbstständigkeit vorherrscht. Jugendliche haben beispielsweise nicht gelernt, ihr Zimmer sauber zu halten oder den

Mistkübel auszuleeren. Selbstverständlich gibt es Unterschiede bei den Jugendlichen, allerdings sieht sie die Neigung dazu, Jugendlichen Arbeitsschritte abzunehmen und diese dadurch unselbstständiger werden zu lassen (vgl. ebd.).

Auch aus zwei Erwähnungen der Gruppendiskussionen geht bei den jeweiligen Jugendlichen hervor, dass mangelndes Zutrauen dabei hemmen kann, Haushaltstätigkeiten zu erlernen. Ein*e Jugendliche*r berichtet:

„Tjo, bei das Bügeleisen benutzt mei Mama de duat Wäsche mocha. I woit ihr sogn, dass I das Bügeleisen a amoi ausprobieren wü, da hot sie gsogt des is fü zu gefährlich für di. Weu des Eisen jo fü brennheiß is. Do konnst di jo verbrennen, amoi hots sie sie moi verbrennt. Den gonzn Finger.“ (Gruppendiskussion Maus, Z. 985-987)

Ein*e weitere Teilnehmer*in der Gruppendiskussionen sagt:

„Es wird erst stressig, wenn man mit den Eltern einkaufen geht. (...) Manchmal sag ich auch sie sollen im Auto sitzen bleiben, weil ich finde es manchmal schneller. Und dann gibt es manchmal mehr Stress und Stress und das nervt.“ (Gruppendiskussion Elefant, Z. 636-640)

Miriam (vgl. I6, Z. 111-123) nimmt Bezug auf die Herausforderung, dass sie bei einigen Jugendlichen bezüglich beruflicher Zukunftsperspektiven aktuell kaum Chancen hinsichtlich einer selbsttätigen Erwerbstätigkeit sieht. Dies steht im engen Zusammenhang mit gesundheitlichen Einschränkungen bzw. vorhandenen psychischen Diagnosen. Jene Jugendliche werden nach dem Ablauf der Begleitung durch die AFit-Einrichtung in Folgeprojekte, geschützte Werkstätten oder auch zu gesundheitlichen Interventionsprojekten vermittelt.

Interviewpartner*in Julia (vgl. I3, Z. 127-139) führt hinsichtlich einer selbstständigen Lebensführung im Kapitel 4.1.1.2 „Informelle externe Unterstützungsangebote“ aus, dass die Fachkräfte sich zwecks des Benefits für die Jugendlichen mit Einrichtungen der Umgebung, beispielsweise mit dem Jugendzentrum vernetzen würden. Ziel wäre es, den Jugendlichen auch nach Austritt aus der Einrichtung Orientierung zu bieten. Die Teilnehmer*innen der AFit-Einrichtung erhalten eine Mappe, in welcher eine Liste mit Beratungsstellen zu unterschiedlichen Thematiken enthalten ist. Diese soll dem Zwecke dienen, dass die Jugendlichen bei Problemen eine geeignete Anlaufstelle finden können (vgl. I3, Z. 127-139).

4.2.5 Hürden/Herausforderungen durch spezifische hemmende Faktoren

Einige Jugendliche erwähnen in den Gruppendiskussionen, dass die erforderliche Genauigkeit bei der Umsetzung von praktischen Aufgaben eine Hürde darstellt und erst erlernt werden muss. Beispielsweise geht aus einer Gruppendiskussion, hinsichtlich der berufspraktischen Umsetzung hervor, dass eine Co-forschende Person Unterstützung

benötigt, um den Arbeitsschritt des Unkraut järens auszuführen. Konkret ist es eine Aufgabenstellung der Person im beruflichen Alltag alle Löwenzahnpflanzen von einem Blumenbeet zu entfernen. Hierfür gibt die Person an, dass es ein hohes Ausmaß an Genauigkeit erfordert, um alle unerwünschten Pflanzen zu entfernen (vgl. Gruppendiskussion Ente, Z. 1609-1611). Als Hilfestellung wurde angegeben, dass die arbeitsanleitenden Personen, sowie die*der Coach vor Ort das Ergebnis betrachten: „Die schauen, dann sagen sie dafür, da sind noch drei oder vier. Dann gehe ich dorthin, dann suche ich sie.“ (Gruppentranskription Ente, Z. 1620-1621) Als angebotene Hilfestellung wurde also angegeben, dass die jugendliche Person darauf aufmerksam gemacht wird, wenn der Arbeitsauftrag bislang nicht zur Gänze erledigt ist (vgl. ebd.). Ein weiteres Beispiel aus der Gruppendiskussion zeigt dieses Zitat:

„Des zeigt mir, dass I monche genauen Sochen, wos I mit de Händ moch. (...) Ma hoid net so leicht tua damit. Und das i do hoid a bissl Hülfe brauch. Unterstützung brauch. Und deswegen is es eigentlich a a gaunz guates Ergebnis, a wenns net so ausschaat, wies ausschaun solltat. Wennmas umdreht, sieht ma warum net, weil es kerat net zuapickt. Aber es is unten zuapickt.“ (vgl. Gruppendiskussion Ente, Z. 172-177)

Weiters ist es ein Ergebnis der Photovoiceforschung, dass es ein großes Maß an Durchhaltevermögen benötigt, um berufliche Tätigkeiten zur Gänze auszuführen. Beispielsweise wird ein Foto eines Friedhofs im Zuge der Photovoiceforschung erstellt, da die jugendliche Person als Friedhofsbeauftragte für alle Tätigkeiten in Bezug auf das Grab und Arealgestaltung des Friedhofs zuständig ist (Gruppendiskussion Ente, Z. 1298-1313). Auf die Frage hin, was dieses Bild mit den bereits getroffenen Aussagen für AFit-Einrichtungen, sowie Qualifizierungsprojekte bedeutet, gibt die jugendliche Person an:

„Dass man sehr viel Geduld fürn Friedhof braucht, weil er sowieso größer ist. Aber ich habe die Geduld dafür. Wie gesagt. (...) Ich brauche fast den halbaden Tag dazu. Und ehrlich, aber es ist dann ein cooles Ergebnis, was rauskommt. (...) Ich bin stolz darauf.“ (Gruppendiskussion Ente, Z. 1298-1304)

Dieses Zitat spiegelt neben dem Durchhaltevermögen auch die von den Jugendlichen erlebte Selbstwirksamkeit wider, welche eine weitere wichtige Ressource im Hinblick auf persönliche Charaktereigenschaften, darstellt. Fehlendes Durchhaltevermögen sowie fehlende erlebte Selbstwirksamkeit stellen hingegen Herausforderungen dar. Von einer jugendlichen Person wird die Ressource von Durchhaltevermögen und Willenskraft im Zuge der Gruppendiskussion wie folgt beschrieben:

„Dass sie wenn sie was macht, halt dran bleibt und nicht so, hach ich habe keinen Bock mehr und mache was anderes. Also Willenskraft oder Durchsetzungskraft. Ja beides würd ich da einbringen. Ja, ja. Das is halt gut für die Arbeitswelt. So Willenskraft, Durchhaltevermögen.“ (Gruppendiskussion Ente, Z. 927-930)

Diesbezüglich äußert sich Miriam (vgl. I6, Z. 39-41) im Interview folgendermaßen:

„Und bei vielen ist es halt auch, dass sie das Durchhaltevermögen noch nicht so haben. Dass die Frustrationstoleranz noch nicht so weit ausgeprägt ist, weil sie halt dann schnell mal aufgeben und den Hut drauf schmelßen, wenn was nicht sofort funktioniert.“ (I6, Z. 39-41)

Auch ein fehlendes Selbstwertgefühl zählt laut Miriam (ebd.: Z. 176-177) zu Faktoren, welche hemmend für die Entwicklung der Jugendlichen sein können (vgl. ebd.). Ebenso ist mangelnde Selbstakzeptanz eine Problematik, da manche Jugendliche sich selbst mit ihren Stärken und auch Einschränkungen nicht akzeptieren können. Im Gegensatz dazu ist es förderlich, wenn es Jugendliche annehmen können, dass sie Unterstützung in manchen Bereichen benötigen (vgl. ebd.: Z. 156-159).

Sigrid (vgl. I8, Z. 195-217) hingegen nimmt Bezug auf fehlende Coping-Strategien, welche in den unterschiedlichsten Situationen benötigt werden, da es ihrer Meinung nach eine Vielzahl an Jugendlichen nicht erlernt haben, mit Problemen umzugehen. In der Gruppendiskussion lässt sich folgendes Beispiel für eine Coping-Strategie, welche einer jugendlichen Person bewusst ist, benennen.

„Ich habe zwei Sachen gedacht. Ich hab gedacht man redet und man geht vorbei. (Anmerkung zuvor wurde ein Gebäude benannt, das sich auf dem Foto befindet, welches wir jedoch aufgrund der Anonymität der Einrichtung nicht namentlich erwähnen.) (...) Damit mein Leben leichter wird.“ (Gruppendiskussion Elefant, Z. 657-659)

Miriam (vgl. I6, Z. 29-32) hingegen geht auf die Problematik näher ein, dass es manche Jugendliche aufgrund ihrer Beeinträchtigung sowie psychischen Krankheitsbilder nicht schaffen einem geregelten Tagesablauf nachzugehen. Dies stellt eine Hürde in Bezug auf die Teilhabe am Berufsleben dar, da gewisse zeitliche Strukturen in Betrieben vorgegeben sind (vgl. ebd.).

4.2.6 Ressourcen/Strategien im Umgang mit den Jugendlichen an den Einrichtungen

4.2.6.1 Angemessene Wahl der Aufgabenstellungen

Miriam (vgl. I6, Z. 91-95) nimmt in Bezug auf die Fragestellung nach Strategien, welche bei ihrer beruflichen Tätigkeit in der Einrichtung angewendet werden, Bezug darauf, dass es wichtig ist, Jugendlichen Aufgaben zu geben, bei welchen sie nicht überfordert sind. Folgende Aussage ist diesbezüglich charakteristisch:

„Wir versuchen die Jugendlichen nicht auf Teufel komm raus zu fördern und zu überfordern. Wir geben ihnen ganz oft Aufgaben, wo wir uns denken... Ja, das schaffen sie gut. Und dass sie am Anfang, wenn sie bei uns sind, einfach mal ein paar Erfolgserlebnisse haben, gestärkt werden, merken okay ich werde gelobt. Ich werde nicht nur kritisiert wie in der Schule.“ (I6, Z. 91-95)

Ähnliche Aussagen trifft Leon (vgl. I7, Z. 292-294) hinsichtlich der Aufgabenstellungen, in seiner Einrichtung ist es wichtig bei der Aufgabenstellung, dass Übungen so adaptiert

werden, dass sie schaffbar sind. Zwei wichtige Themen dahin gehend sind die Frustrationstoleranz sowie, dass die Ansprüche der pädagogischen Fachkräfte nicht zu hoch sind (vgl. ebd.). Laut Leon (vgl. 17, Z. 59-68) ist es essenziell möglichst wenig Bewertungen seitens der pädagogischen Fachkräfte einfließen zu lassen. Dies ist besonders wichtig, da viele Jugendliche negative Erfahrungen aus der Schulzeit, insbesondere mit Benotungen gemacht haben. Wichtiger als die Bewertung von Arbeitsschritten ist demnach Spaß sowie die Sinnhaftigkeit von Tätigkeiten (vgl. ebd.). Auch Interviewpartnerin Sigrid (vgl. 18, Z. 86-87), nimmt Bezug darauf, dass Jugendliche aufgrund schulischer Vorerfahrungen negativ geprägt sind. Primär bekräftigt sie, dass der Fokus der Bildungseinrichtungen häufig von dem geprägt ist, dass nicht gekonnt wird und wenig Rücksicht auf Ressourcen und Stärken nimmt. Sie würde mit den Jugendlichen ein Stärken und Schwächen Profil erstellen, um Potenziale in der Berufsfindung einbeziehen zu können (vgl. ebd.). Ebenso beschreibt Julia, wie im Kapitel 4.1.4.3 „Ziele der Jugendlichen“ angeführt (vgl. 13, Z. 243-270), dass sie eine „Stärkenanalyse“ mit den Jugendlichen im Einzelsetting durchführt, um Jugendliche zu unterstützen, ihre Ressourcen zu identifizieren und anhand dieser sich Berufswünsche zu überlegen.

Leon (vgl. 17, Z. 57-65) sieht es als Ressource, dass es Arbeitsbereiche gibt, welche den Jugendlichen Freiheiten lassen ihre Kreativität auszuleben. Laut Sigrid (vgl. 18, Z. 33-36) ist es besonders anfangs, wenn Jugendliche neu in der Einrichtung ankommen, essenziell, dass einfache Arbeiten von den Jugendlichen verrichtet werden können. Der persönliche Anspruch von Sigrid ist es diesbezüglich, dass Arbeitsanweisungen leicht verständlich sind und die berufspraktischen Tätigkeiten sich auch wiederholen. Da der Aufbau des Selbstwertgefühles sowie der Bindungsaufbau zu den Fachkräften vordergründig sein sollte sowie erlebte Selbsttätigkeit zu Selbstsicherheit führt, stehen diese erwähnten Faktoren im Vordergrund (ebd.). Leon (vgl. 17, Z. 72-76) nimmt des Weiteren darauf Bezug, dass Interessen der Jugendlichen in seiner Einrichtung einbezogen werden. Beispielsweise ist ein umgesetztes Angebot die Trickfilmkiste, in welcher die Teilnehmer*innen mittels eines Tablets selbst einen Trickfilm gestalten können. Dies macht den Jugendlichen irrsinnig Spaß und es kristallisieren sich auch Interessensgebiete heraus (vgl. ebd.). Teilweise werden auch kurze Videoclips erstellt, mit welchen Leons Standort präsentiert wird. Da gibt es unterschiedliche Aufgabengebiete und jede*r kann sich mit seinen Ressourcen einbringen. (vgl. ebd.: Z. 78-81). Dieser Aspekt, dass Interessen in die Berufswahl einbezogen werden, stellt sich auch in den Gruppendiskussionen der Jugendlichen als sehr bedeutsam dar.

Hinsichtlich der Gruppendiskussion beschreibt ein*e Jugendlich*e beispielsweise sein*ihr Interessensgebiet in der Einrichtung:

„Da habe ich halt eine ganze Woche lang mit dem Herrn XY (Der Name wurde aus Datenschutzgründen von uns geändert.) Erde gesiebt. (...) Und das war megacool für mich.“ (Gruppendiskussion Ente, Z. 1191-1194)

Auch eine andere Person möchte die Interessensgebiete beruflich miteinbeziehen: „Zuerst will ich ja Schauspielerin probieren und wenns nix wird dann irgendwo in einen Einzelhandel mit Gewand, Schuhen und so.“ (Gruppendiskussion Maus, Z. 2233-2234)

Leon (vgl. ebd.: Z. 168-173) betont, dass es erschreckend ist, wenn die Klient*innen nach den Stärken gefragt werden und den Jugendlichen nichts einfällt. Diesbezüglich sieht er es, als die Aufgabe der Einrichtung, mit den Jugendlichen herauszufinden, was diese jeweils gut können und wie mithilfe der vorhandenen Ressourcen Schwierigkeiten gut bewältigt werden können (vgl. ebd.). Aus der Gruppendiskussion Ente geht ein Beispiel hervor, bei welchem eine jugendliche Person beschreibt, im Zuge der Tätigkeit in der Einrichtung seinen Berufswunsch konkretisiert zu haben.

„Okay, dass ich halt gerne im Garten und in der Natur arbeite. (...) Und dass ich auch gern schaufle und gut anpacken kann. Ja, das soll es zeigen. Und das tue ich auch richtig was Kraft kostet, die Arbeit machen.“ (Gruppendiskussion Ente, Z.1217-1225) (Auf die Nachfrage einer forschenden Person hin, ob die jugendliche Person den Berufswunsch bereits vor der Teilnahme an der Einrichtung kannte.) „Ganz ehrlich, nein.“ (Gruppendiskussion Ente, Z. 1217-1225)

4.2.6.2 Soziales Lernen/Teamzusammenhalt und soziale Kontakte als Ressource

Drei Interviewpartner*innen aus Niederösterreich (vgl. I6; I7; I8) erwähnen im Zuge der Interviews, dass das soziale Lernen sowie der Teamzusammenhalt einen wesentlichen Schwerpunkt der pädagogischen Interventionen darstellen. Leon (vgl. I7, Z. 180-189) beschreibt, dass Gruppenregeln gemeinsam mit den Jugendlichen erarbeitet werden sowie ein „Mobbing-Verbot“ existiert. Aufgrund des respektvollen Umgangs miteinander finden zahlreiche Jugendliche in der Einrichtung erstmals Freund*innen (vgl. ebd.). Insbesondere im August und September finden verstärkt Angebote statt, in welchen das soziale Lernen sowie die Teambildung im Vordergrund steht, da der Großteil der Jugendlichen in diesem Zeitraum in der Einrichtung neu aufgenommen werden (vgl. ebd.: Z. 191-195). Beispielsweise besteht das Angebot eines Fitnesscenters, welches von der Einrichtung genutzt werden kann, indem beim Besuch ein eigener Bereich eigens für die Einrichtung bereitsteht (vgl. ebd.: Z. 240-245).

Eine jugendliche Person berichtet von einem Ausflug, welcher an der Einrichtung zwecks der Förderung des sozialen Umgangs im Team stattgefunden hat:

„Das ist so eine Art Jugendtreff. Da kannst du auch Billard spielen. Da kannst du Tischtennis oder wie man das immer nennt, mit so einem Ball musst du da hin und her spielen. Dann kannst Spiele spielen und kannst in der Ecke sitzen und lesen. Du kannst draußen Fußball spielen.“ (Gruppendiskussion Elefant, Z. 681-683)

Genau wie Leon erwähnt Miriam (vgl. I6, Z. 162-164), dass Jugendliche das erste Mal in der Einrichtung Freundschaften schließen und die Jugendlichen daraus sehr viel

Positives und Kraft mitnehmen können. Weiters wird der Teamzusammenhalt mittels gruppenspezifischer Spiele gefördert (vgl. ebd. Z. 214-217). Laut Miriam (vgl. ebd.: Z. 220-227) vermittelt die Einrichtung den Jugendlichen, dass es notwendig für die Zusammenarbeit ist „professionelle Freundlichkeit“ zu erlernen. Dies bedeutet, dass jede*r versucht auch, mit Menschen zusammenzuarbeiten, mit welchen er*sie nicht befreundet ist (vgl. ebd.). Sigrid (vgl. I8, Z. 313-343) nimmt Bezug darauf, dass Peer-Groups sehr essenziell sind, da Jugendliche viel von Gleichaltrigen lernen. Ein besonderes Augenmerk wird hinsichtlich dessen gelegt, dass gegenseitige Akzeptanz und Respekt im Vordergrund stehen und innerhalb der Einrichtung keine „Subgruppen“ von Jugendlichen bestehen, von welchen andere ausgeschlossen werden. Diese bilden sich oftmals sehr schnell, wenn etwa eine gemeinsame Muttersprache von Jugendlichen existiert oder Teilnehmer*innen einen gemeinsamen Fahrweg zur Einrichtung haben. Deshalb wird darauf geachtet, dass die Jugendlichen mittels gemeinsamer Arbeitsaufträge auch mit anderen Jugendlichen in Kontakt kommen, mit welchen sie von sich aus weniger zu tun haben (vgl. ebd.). Auch Anna (vgl. I2, Z. 44-56) erwähnt im Kapitel 4.1.2.3 „In der Gruppe“, dass das soziale Lernen sehr wichtig ist und dieses an ihrer Einrichtung mithilfe von Gruppeneinheiten gefördert wird.

4.2.6.3 Vernetzung mit Betrieben/Jugendarbeitsassistentz/Jugendcoaching/weiterführenden Projekten

Eine weitere Ressource ist für drei Interviewpartner*innen (vgl. I6; I7; I8) die Vernetzung mit anderen Organisationen bzw. Angeboten. Miriam (vgl. I6, Z. 69-70) erwähnt unter anderem das Jugendcoaching und die Jugendarbeitsassistentz. Nähere Ausführungen zu diesen beiden Unterstützungsangeboten befinden sich im Ergebnisteil des Kapitels 4.1.1.2 „Informelle externe Unterstützungsangebote“.

Auch Betriebe, welche Arbeitsplätze an Menschen mit Behinderungen vergeben oder für Praktikant*innen der Einrichtung offen sind, stellen eine enorme Ressource dar (vgl. I6, Z. 69-70; I6 Z 80-85). Bezüglich eines Praktikumsplatzes beschreibt ein*e Jugendliche*r:

„Äh, grundsätzlich hob i ois Logistiker zum Schnuppern. Des is so a Großhandelsgeschäft. Äh, do fong I nächste Wocha ois Praktikum on. Tja, do hot mi am ersten Tog so a Mitarbeiter unterstützt.“
(Gruppendiskussion Maus, Z. 1097-1099)

Die beiden Interviewpartner*innen Miriam (vgl. I6, Z. 165-172) und Leon (vgl. I7, Z. 206-213) erwähnen ebenso das Projekt #change positiv hinsichtlich der psychischen Gesundheit der Jugendlichen. Auf dieses Projekt wird im Ergebnisteil, Kapitel 4.1.1.1 „Formelle interne Unterstützungsangebote“ näher eingegangen. Leon (vgl. I7, Z. 206-210; I7, Z. 213-218) benennt des Weiteren, dass Vernetzungen im Zuge der

Wissenswerkstatt bestehen, beispielsweise finden Workshops von Institutionen zu verschiedenen Themen wie etwa Gewaltprävention oder Sexualpädagogik statt. Sigrid (vgl. I8, Z. 116-140) erwähnt wie Miriam, dass es vor allem Vernetzungsangebote hinsichtlich der Praktikumsplätze, sowie Weitervermittlung in Berufsfelder als Vernetzungspartner*innen gibt.

Bezüglich der Vernetzung sagt Felix (vgl. I4, Z. 38-43) ebenso in seinem Interview, dass er bezüglich Praktika sowie Ausbildungsmöglichkeiten mit Institutionen sowie Unternehmen vernetzt wäre. Nähere Ausführungen dazu befinden sich im Kapitel 4.1.2.2 „Im Einzelcoaching“.

4.2.6.4 Miteinbeziehung der Klient*innen bei der Zielsetzung

Hinsichtlich der Miteinbeziehung der Klient*innen bei Zielsetzungen kann angemerkt werden, dass alle Interviewpartner*innen der niederösterreichischen Einrichtungen (vgl. I6; I7; I8) benennen, dass es eine Vorgabe des Sozialministeriumsservice für alle geförderten Einrichtungen ist, quartalsweise einen Perspektivenplan gemeinsam mit den Jugendlichen zu erstellen.

Dieser beinhaltet laut Leon (vgl. I7, Z. 254-264) sowohl einen Teil der Selbsteinschätzung als auch die Fremdeinschätzung hinsichtlich der Stärken und Zukunftsperspektiven. Ebenso werden jeweils ein Hauptziel sowie drei Teilziele hinsichtlich der Erreichung dieses Teilzieles ausformuliert (vgl. ebd.). Laut Miriam (vgl. I6, Z. 241-248) gibt es in ihrer Einrichtung neben den geplanten Quartalsgesprächen wöchentlich oder zumindest jede zweite Woche Einzelgespräche mit Coaches, in welchen die Jugendlichen Rückmeldungen bekommen und auch ihre Sichtweise darlegen können. Ein*e Kolleg*in, welche über eine spezifische Ausbildung verfügt, bietet ebenfalls zusätzlich Beruf coaching an. Dieses Angebot findet in Kleingruppen statt und beinhaltet Methoden, welche zur Berufsfindung beitragen, beispielsweise durch das genaue Kennenlernen von Berufsfeldern sowie indem die eigenen Stärken und Schwächen herausgefunden werden. Im Zuge des Beruf coaching werden Bewerbungen und Lebensläufe gemeinsam verfasst (vgl. ebd.). Sigrid (vgl. I8, Z. 366-375) benennt Gespräche im Einzelsetting als „Orientierungsgespräche“, bei welchen Ziele formuliert werden und auch die Evaluation hinsichtlich der Erreichung bereits gesetzter Ziele thematisch einen Schwerpunkt darstellt.

Bezüglich der Interviews an AFit-Einrichtungen in Wien ist anzumerken, dass Anna (vgl. I2, Z. 476-495) ähnlich wie ihr Kollege Thomas (vgl. I1), die Bedeutung der Quartalsgespräche betont. Diese würden dazu dienen, die Perspektive der Jugendlichen in die Zielplanung einzubeziehen. Anna (vgl. I2, Z. 476-497) beschreibt, dass es eine

klare Vorgabe von der Einrichtungsebene gibt, die für alle gleich ist. Alle Jugendlichen werden einmal alle drei Monate zu verpflichtenden Zielgesprächen eingeladen, die als Quartalsgespräche bezeichnet werden. Des Weiteren erklärt sie, dass bei den Quartalsgesprächen sowohl langfristige Ziele als auch kurzfristige Teilziele festgelegt werden. Die langfristigen Ziele beinhalten die Frage, wo die Jugendlichen stehen möchten, wenn sie die Ausbildungsmaßnahme abgeschlossen haben und wie sie sich ihre Zukunft generell vorstellen. Zusätzlich werden auch kurzfristige Teilziele für die nächsten Monate definiert, die darauf abzielen, konkrete Schritte zu identifizieren, die innerhalb eines Quartals erreicht werden sollen (vgl. I2, Z. 476-495).

Auch andere Interviewpartner*innen aus AFit-Einrichtungen in Wien erklären die Festlegung der Ziele detailliert. Diese können im Kapitel 4.1.4 „Tripelmandat“ im Unterkapitel 4.1.4.3 „Ziele der Jugendlichen“ nachgelesen werden.

4.2.7 Differenzkategorien, die Jugendlichen bei der Bewältigung von Herausforderungen helfen können

Bezüglich der Differenzkategorien, welche von den Expert*innen als hilfreich für die Bewältigung von Herausforderungen empfunden werden, ergeben sich folgende Ergebnisse: Die Interviewpartner*innen (vgl. I7, Z. 180-189; I6, Z. 162-164; I8, Z. 313-343) erwähnen, dass die Teamfähigkeit eine essenzielle Ressource bei der Bewältigung von Hürden wäre. Hinsichtlich der Teamfähigkeit wird von Thomas (vgl. I1, Z. 910-930) näher ausgeführt, dass es hinsichtlich der Selbst- sowie Fremdwahrnehmung wichtig ist, diese beiden Perspektiven abzugleichen. Thomas (vgl. I1, Z. 910-930) nimmt hinsichtlich der Problematik unterschiedlicher Wahrnehmungen Bezug auf die unterschiedliche akustische Wahrnehmung der Lautstärke. Nähere Ausführungen hierzu befinden sich im Kapitel 4.1.2.3 „In der Gruppe“.

Miriam (vgl. I6, Z. 156-161) zählt des Weiteren auf, dass die Fähigkeit Hilfe einzufordern, eine wesentlich wichtige Ressource darstellt, damit hängt es auch zusammen, dass Jugendliche als ersten Schritt akzeptieren müssen, dass sie Hilfe benötigen. Dieser Aspekt wäre sehr eng damit verwoben, dass Jugendliche sich, sowie ihre Behinderung akzeptieren (vgl. ebd.).

Hilfreich bezüglich des Aspektes die Behinderung zu akzeptieren kann es sein, dass im ersten Schritt eine Diagnostik vorliegt. Diese wird als Unterstützungsangebot laut zwei Interviewpartner*innen für Einrichtungen angeboten (vgl. I4, I2). Siehe Kapitel 4.1.1.2 „Informelle externe Unterstützungsangebote“.

Ebenso wären eine erlebte Selbstwirksamkeit sowie ein gestärktes Selbstwertgefühl ausschlaggebend, für die Bewältigung von Herausforderung (vgl. ebd.: Z. 45-46; ebd.:

Z. 52-55). Ebenso fokussiert sich Felix (vgl. I4, Z. 266-278) darauf, den Jugendlichen zu vermitteln, was sie bereits erreicht haben, um sie zu ermutigen und ihnen Bestätigung der Selbstwirksamkeit zu vermitteln. Nähere Ausführungen des Experten befinden sich im Kapitel 4.1.4.4 „Ganzheitlichkeit vs. Fokus auf Ausbildung und Vermittlung“.

Auch die Differenzkategorie ehrgeizig zu sein im Hinblick darauf Ziele zu verfolgen, stellt laut Miriam (vgl. I6, Z. 159-161) eine wichtige Ressource dar. In einer Gruppendiskussion wird seitens einer jugendlichen Person das Adjektiv arbeitswillig benannt, welches mit der Kategorie Ziele zu verfolgen gleichgesetzt werden kann. „Also, dass sie arbeitswillig ist oder wie man das nennt.“ (Gruppendiskussion Ente, Z. 1503) Lukas (vgl. I7, Z. 139-145) erwähnt als Ressourcen hinsichtlich von Differenzmerkmalen, welche sich positiv auf die Bewältigung von Schwierigkeiten auswirken, Fleiß, Lernwilligkeit, sowie Kritikfähigkeit und die Annahme des Unterstützungsangebotes #change. Bezüglich der Lernwilligkeit wird von einer jugendlichen Person hinsichtlich der Gruppendiskussion erwähnt: „Ja, man will ja etwas Neues kennenlernen, was lernen in dem Fall vielleicht Mathe oder Deutsch oder Koch oder was halt die verschiedenen Berufe, was einen halt interessiert.“ (Gruppendiskussion Ente, Z. 1095-1097)

5 Resümee

Azizi Sarah, Turkic Krnjic Jasmina

Unsere Masterarbeit widmet sich dem Thema der Unterstützungsangebote für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie den damit verbundenen Hürden und Herausforderungen im Kontext ihrer Berufsausbildung und -findung. Daher wurden folgende Forschungsfragen formuliert: „Welche Unterstützungsmöglichkeiten oder -angebote erhalten Jugendliche in Wien mit sonderpädagogischen Förderbedarf in AFit-Einrichtungen derzeit in Bezug auf Berufsorientierung und Berufsfindung?“, „Vor welchen speziellen Herausforderungen und Hürden stehen Jugendliche und junge Erwachsene mit sonderpädagogischem Förderbedarf, in Bezug auf ihre Ausbildung, sowie Berufsfindung aus der Sicht der Klient*innen sowie der Professionist*innen in niederösterreichischen AFit-Einrichtungen sowie Qualifizierungsprojekten?“ Begründet durch die beiden unterschiedlichen Forschungsfragestellungen, gliedert sich unser Resümee in zwei Teile. Während der erste Teil die aktuellen Unterstützungsangebote an den AFit-Einrichtungen ausführt, nimmt der zweite Teil Bezug auf die Hürden und Herausforderungen der Jugendlichen. Zum Schluss geben wir einen Ausblick auf weitere Forschungsmöglichkeiten.

Bezüglich unserer Ergebnisse haben wir theoretische Erkenntnisse zu Themen, die den Forschungsbereich betreffen und beeinflussen, aus der Fachliteratur recherchiert und zu Beginn unserer Arbeit dargelegt. Zur Erhebung empirischer Daten haben wir sowohl auf ein Lehrforschungsprojekt als auch auf qualitative Expert*inneninterviews zurückgegriffen. Im Rahmen des Lehrforschungsprojekts wurden mittels der Photovoice-Forschung und ergänzenden Gruppendiskussionen mit den Jugendlichen Daten erhoben und anschließend betreffend der Relevanz für die Zielgruppe evaluiert. Diese Ergebnisse wurden genutzt, um die Fragestellung für die Interviews mit Fachkräften zu formulieren, die sich auf Hürden und Herausforderungen für die teilnehmenden Jugendlichen und jungen Erwachsenen konzentrierten. Für die Perspektive der Fachkräfte wurden insgesamt acht qualitative Expert*inneninterviews durchgeführt. Die Interviewleitfäden waren darauf ausgerichtet, Informationen über die aktuellen Unterstützungsangebote in AFit-Einrichtungen in Wien zu erheben, wobei ein Leitfaden für die Coaches und ein weiterer für die Führungskräfte formuliert wurde. Zudem verfolgte unser dritter Leitfaden die Zielsetzung, Hürden und Herausforderungen von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an AFit-Einrichtungen in

Niederösterreich zu untersuchen. Nun möchten wir in unserem Resümee die daraus gewonnenen Ergebnisse zusammenfassend darstellen.

5.1 Zusammenfassung der Forschungsergebnisse „Welche Unterstützungsmöglichkeiten oder -angebote erhalten Jugendliche in Wien mit sonderpädagogischem Förderbedarf in AFit Einrichtungen derzeit in Bezug auf Berufsorientierung und Berufsfindung?“

Turkic Krnjic Jasmina

Um diese Forschungsfrage zu beantworten, wurden Interviews mit fünf Expert*innen in zwei verschiedenen AFit-Einrichtungen in Wien durchgeführt. Dabei ist „bestehende Unterstützungsangebote“ als zentrale Kernkategorie hervorgegangen. Die anderen Kategorien geben einen Überblick darüber, wie diese Angebote in der Praxis umgesetzt werden, darunter die Methoden der Coaches, Idealvorstellungen der Mitarbeiterinnen über die Jugendlichen, Tripelmandat, Einschränkungen und Änderungspotenzial in Bezug auf Vorgaben sowie Qualitätssicherung und Evaluation.

In der Kategorie „bestehende Unterstützungsangebote“ stimmten alle Interviewpartner*innen weitgehend darin überein, dass sie im Einklang mit den Anforderungen des Sozialministeriums für das AFit-Konzept stehen und wirksam sind. Die Bedeutung der psychologischen Beratung und Therapie wurde besonders hervorgehoben. In der Unterkategorie „Lernbetreuung und Wissenswerkstatt“ zeigen sich zwischen den Einrichtungen Unterschiede. In Einrichtung 1 wurde die schulische Unterstützung positiv bewertet, während sie in Einrichtung 2 weniger Aufmerksamkeit erhielt und nur von einer Person erwähnt wurde, äußerten sich zwei Interviewpartner*innen aus dieser Einrichtung nicht dazu. Bezüglich der Unterkategorie „Coaching“ betonen alle Interviewpartner*innen die Bedeutung dieses Angebots für die Jugendlichen, jedoch mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Die informellen externen Unterstützungsangebote entsprechen ebenfalls den Anforderungen des Sozialministeriums für das AFit-Konzept, wobei die Wichtigkeit von Workshops einheitlich betont wurde. Weniger diskutiert wurden die „Gesundheits- und Diagnostikangebote“. Jedoch wurde die Bedeutung von Diagnostikangeboten von 2 Interviewpartner*innen für die Arbeitsmarktintegration betont, während die Jugendarbeitsassistenz als wertvolle Ressource für die Jugendlichen bei der Ausbildungs- und Arbeitsplatzsuche angesehen wurde.

Die Kategorie "Methoden der Coaches" zeigt auf, dass einige Interviewpartner*innen eine Diskrepanz zwischen den erwarteten und tatsächlichen Kompetenzen der Jugendlichen in AFit feststellen. Dies betrifft insbesondere die Berufsorientierung, wo

Coaches Aufgaben übernehmen, die gemäß den Richtlinien des Sozialministeriums dem Jugendcoaching zugeordnet sind. Zudem wird von beiden Interviewpersonen aus Einrichtung 1 betont, dass die Unterstützungsangebote in AFit unabhängig vom sonderpädagogischen Förderbedarf der Jugendlichen gleich sind.

In der Kategorie „Idealvorstellungen der Mitarbeiter*innen über die Jugendlichen“ zeigen sich diverse Ansichten unter den Interviewpartner*innen. Während einige den Idealfall mit psychisch stabilen Jugendlichen, fundiertem Wissen über die Arbeitswelt und klaren Berufszielen verknüpfen, betonen andere die Bedeutung von praktischen Fähigkeiten wie dem Verfassen von Bewerbungen und der Einhaltung von Pünktlichkeit. Diese unterschiedlichen Idealbilder verdeutlichen auch die Vielfalt der Handlungsweisen unter den Coaches in ihrer Rolle.

Die Kategorie "Tripelmandat" reflektiert die vielfältigen Ziele der Einrichtung, welche sowohl die Förderung von Basiskompetenzen als auch individueller Ausbildungsfähigkeiten umfassen. Mitarbeiter*innen streben danach, Jugendliche eigenständig und individuell zu unterstützen, während diese ihre eigenen Ziele verfolgen, die nicht immer mit Berufsorientierung zu tun haben. Eine Herausforderung besteht darin, eine Balance zwischen ganzheitlicher Unterstützung und Ausbildungsfokus zu finden, was nicht immer mit den Erwartungen des Sozialministeriumsservice übereinstimmt, insbesondere angesichts der Zunahme psychischer Probleme bei Jugendlichen seit der Covid-19-Pandemie. Die Divergenz dieser Ziele kann zu Konflikten führen, weshalb wir die Entwicklung von Kommunikations- und Kooperationsstrategien empfehlen, um ein gemeinsames Verständnis zu fördern.

Im Kapitel „Einschränkungen und Änderungspotential in Bezug auf Vorgaben“ wird der Diskussionsbedarf über Veränderungen und die Flexibilität in Bezug auf formale Vorgaben hervorgehoben. Die Ergebnisse zeigen unterschiedliche Perspektiven: Während einige die Anpassung an individuelle Bedürfnisse betonen, kritisieren andere die begrenzte Partizipation der Jugendlichen und Mitarbeiter*innen an Entscheidungen sowie die Starrheit einiger Programme. Zudem wird der Wunsch nach mehr Zeit für die Entwicklung und Evaluierung von Projekten geäußert. Ressourcenknappheit und ein knappes Personal stellen zusätzliche Herausforderungen dar, um den vielfältigen Bedürfnissen der Jugendlichen gerecht zu werden, wobei sich mehrere Interviewpartner*innen bei dieser Aussage einig waren.

In der Kategorie „Qualitätssicherung und Evaluation“ werden diverse Herausforderungen und Bedenken in Bezug auf die Überprüfung der Programme und das Feedback diskutiert. Die Vielfalt der Ergebnisse spiegelt die unterschiedlichen Ansichten der Interviewpartner*innen wider, wodurch keine einheitliche

Schlussfolgerung gezogen werden kann. Trotz der Betonung der Bedeutung von standardisierten Evaluationen und Zielgesprächen besteht die Möglichkeit, dass sie nicht alle relevanten Aspekte abdecken oder umfassendes Feedback von den Jugendlichen ermöglichen. Die Integration zusätzlicher Feedbackmechanismen wie anonyme Umfragen oder regelmäßige Feedbacksitzungen könnte helfen, eine umfassendere Bewertung zu ermöglichen und Verbesserungspotenziale aufzudecken. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Ergebnisse der Forschung wichtige Einblicke in die Unterstützungsangebote für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf in AFit-Einrichtungen bieten. Es gibt jedoch einige Bereiche, in denen Verbesserungen oder Klärungen notwendig sind, um die Effektivität und Qualität der Dienstleistungen zu erhöhen und sicherzustellen, dass die Bedürfnisse aller Beteiligten angemessen berücksichtigt werden.

5.2 Zusammenfassung der Forschungsfragestellung: „Vor welchen speziellen Herausforderungen und Hürden stehen Jugendliche und junge Erwachsene mit sonderpädagogischem Förderbedarf, in Bezug auf ihre Ausbildung, sowie Berufsfindung aus der Sicht der Klient*innen, sowie der Professionist*innen in niederösterreichischen AFit-Einrichtungen, sowie Qualifizierungsprojekten?“

Azizi Sarah

Im Anschluss an die Darlegung der aktuellen Unterstützungsangebote für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf in AFit-Einrichtungen in Wien möchten wir nun die Ergebnisse, welche sich auf die Hürden und Herausforderungen für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf beziehen, zusammenfassend eingehen. Zusätzlich zu den Ergebnissen aus der Photovoiceforschung mit den Jugendlichen aus AFit-Einrichtungen, wurden Interviews mit drei Expert*innen aus drei unterschiedlichen niederösterreichischen Institutionen herangezogen. Der Leitfaden der durchgeführten Interviews wurde ebenfalls basierend auf den Ergebnissen der Photovoiceforschung erstellt. Die sieben Kategorien, welche sich aus der Auswertung des Masterlehrgangprojektes sowie der Expert*inneninterviews ergeben haben sind: Hürden und Herausforderungen strukturell bedingter Benachteiligungsprozesse; strukturelle Einschränkungen in der AFit-Einrichtung/im Qualifizierungsprojekt; Schwierigkeiten bei der Umsetzung von berufspraktischen Tätigkeiten; Hürden im Hinblick auf eine selbstständige Lebensführung; Hürden/Herausforderungen durch spezifische hemmende Faktoren; Ressourcen/Strategien im Umgang mit den Jugendlichen an den Einrichtungen; Differenzkategorien, die Jugendlichen bei der

Bewältigung von Herausforderungen helfen können. Während die Hürden und Herausforderungen in fünf Kategorien aufgeteilt sind, welche Teilbereiche der Hürden und Herausforderungen darstellen, beinhalten die beiden anderen Kategorien Ressourcen, welche bei der Bewältigung dieser Problematiken helfen können.

Die Kategorie „Hürden und Herausforderungen strukturell bedingter Benachteiligungsprozesse“ verdeutlicht, dass aufgrund des Kriteriums des sonderpädagogischen Förderbedarfes Exklusion hinsichtlich mancher gesellschaftlichen Bereiche stattfindet. Aus den Expert*inneninterviews gehen unter anderem die Aspekte mangelnde Chancen an beruflicher und schulischer Teilhabe hervor, sowie die Intersektionalität, welche auf eine Vielzahl von exkludierenden Faktoren Bezug nimmt. Theoretisch wird dieser Aspekt im Kapitel „Problemdarstellung bei der Berufsfindung von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ ausgeführt. Die Aussage einer jugendlichen Person: „Ich möchte so gerne auch hier an der FH studieren!“ (vgl. Gedächtnisnotiz Workshop 4) verdeutlicht dieses Dilemma.

Bezüglich „Strukturelle Einschränkungen in der AFit-Einrichtung/im Qualifizierungsprojekt“ wird seitens der Expert*innen Bezug auf einen höheren Personalschlüssel genommen. Ebenso weisen diese auf einen Bedarf von einem größeren Ausmaß an psychotherapeutischer Begleitung hin, sowie auf die Schwierigkeit anfangs den Weg zur Einrichtung öffentlich zurückzulegen.

Im Hinblick auf „Schwierigkeiten bei der Umsetzung von berufspraktischen Tätigkeiten“ stellen beispielsweise laut den Ergebnissen der Photovoiceforschung mit den Jugendlichen mangelnde theoretische Wissensinhalte, sowie mangelnde Frustrationstoleranz oder fehlende Genauigkeit bei der Umsetzung eine Hürde dar. Die Expert*innen wurden diesbezüglich gefragt, wie diese Jugendliche unterstützen können, Herausforderungen bei der Umsetzung beruflicher Tätigkeiten zu meistern. Dies geschieht teils im Zuge der Wissenswerkstatt, welche einmal wöchentlich stattfindet, aber auch durch pädagogische Interventionen.

Ganzheitlich im Hinblick auf „Hürden im Hinblick auf eine selbstständige Lebensführung“, erwähnen Jugendliche von allen Gruppendiskussionen, dass die geringe finanzielle Entlohnung Jugendliche daran hindern würde, selbstständig zu leben. Die Expert*innen der niederösterreichischen Einrichtungen nehmen im Hinblick auf die Selbstständigkeit hingegen Bezug auf Tätigkeiten bzw. Kompetenzen, welche benötigt werden. Beispielsweise sind diese Haushaltstätigkeiten, eigenständige Mobilität oder der Umgang mit Geld. Diese Bereiche werden in den Einrichtungen gezielt gefördert.

Bezüglich der „Hürden/Herausforderungen durch spezifische hemmende Faktoren“ wurden folgende erhoben: mangelnde Geduld, fehlendes Durchhaltevermögen, unzulängliche Frustrationstoleranz, geringes Selbstwertgefühl sowie ein Mangel an

Selbstakzeptanz. Des Weiteren wären fehlende Coping-Strategien und psychische Krankheitsbilder, Faktoren, welche Jugendliche bei der Berufsausbildung und -findung hemmen würden.

Um den zahlreichen Problematiken entgegenzuwirken sowie diese zu entkräften, wurden folgende „Ressourcen/Strategien im Umgang mit den Jugendlichen an den Einrichtungen“ genannt, welche von den Fachkräften umgesetzt werden. Eine angemessene Wahl der Aufgabenstellung, keinerlei Bewertungen der umgesetzten Tätigkeiten, die Miteinbeziehung der Interessensgebiete sowie Ressourcen und Stärken der Klient*innen. Eine weitere wichtige Strategie an den Einrichtungen wären laut aller drei Interviewpartner*innen soziale Kontakte der Jugendlichen untereinander und die Förderung eines sozialen angenehmen Umganges durch klare Gruppenregeln und gemeinsame Aktivitäten, dies ging ebenso aus der Photovoiceforschung hervor. Zwecks der Vernetzung bestehe von den Mitarbeiter*innen der Einrichtungen das Bestreben, sowohl Institutionen hinsichtlich der Unterstützung der Jugendlichen in der Einrichtung einzubeziehen, als auch Intensionen hinsichtlich eines beruflichen Netzwerkes zur Weitervermittlung der Jugendlichen an Unternehmen oder Folgeangebote. Zu „Differenzkategorien der Jugendlichen, welche sich laut der Expert*innen positiv auf die Berufsausbildung und -findung auswirken können“, zählen Teamfähigkeit, Hilfe einfordern, Selbstakzeptanz, ein starkes Selbstwertgefühl, Ehrgeiz, Fleiß, Lernwilligkeit, kein detailliertes Wissen über Prozessabläufe und damit hergehende Exklusionsfaktoren, Kritikfähigkeit und die Annahme des Unterstützungsangebotes #change.

Azizi Sarah, Turkic Krnjic Jasmina

Das Hauptziel unserer Forschung bestand darin, sowohl die vorhandenen Unterstützungsangebote als auch die Herausforderungen und Hürden zu benennen. In diesem Zusammenhang bietet sich das offene Kodieren als geeignete Methode an, um die erlangten Ergebnisse systematisch zu präsentieren. Als nächster Schritt könnte das axiale Kodieren dazu beitragen, unsere Forschung auf eine höhere Ebene zu bringen. Es könnte uns ermöglichen, die Beziehungen zwischen den identifizierten Kategorien zu vertiefen und ein umfassenderes Verständnis für die Dynamik der unterstützenden Maßnahmen und Hürden und Hindernisse zu erlangen. Dadurch könnten unsere Ergebnisse in einen erweiterten Kontext gestellt werden und potenziell zu neuen Erkenntnissen und Handlungsempfehlungen führen. Ein Beispiel hierfür könnten die identifizierten Kategorien „bestehende Unterstützungsangebote“ und „Hürden/Herausforderungen durch spezifische hemmende Faktoren“ sein, die während des offenen Kodierens in unserer Forschung auftraten. Die Kategorie "Unterstützungsangebote" umfasst eine Vielzahl von Hilfen, die Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf angeboten werden, wie das Coaching, Therapien und soziale Unterstützung. Zudem bezieht sich die Kategorie "Hürden/Herausforderungen durch spezifische hemmende Faktoren" auf mangelnde Geduld der Jugendlichen, fehlendes Durchhaltevermögen und geringes Selbstwertgefühl. Beim axialen Kodieren könnten wir die Beziehung zwischen diesen beiden Kategorien genauer untersuchen, um tiefere Erkenntnisse darüber zu gewinnen, wie unterschiedliche Arten von Unterstützungsangeboten den Hürden und Herausforderungen der Jugendlichen entgegenwirken können. Es wäre auch von großer Bedeutung, weiterführende Forschung mit den Jugendlichen zu betreiben, um ihre Perspektive auf die Unterstützungsangebote zu verstehen und zu prüfen, ob sie diese als "unterstützend" oder als weitere Hürde empfinden.

Literatur

AMS Ausbildungskompass (2024): AusbildungsFit bzw. Produktionsschule.

<https://www.ausbildungskompass.at/ausbildungen/106695-ausbildungsfit-produktionsschule/> [05.03.2024].

AMS (2024): Berufsinteressentest >> die Berufung entdecken.

<https://www.ams.at/arbeitsuchende/topicliste/berufsinteressentest> [05.03.2024].

AMS Berufslexikon (2024): AMS Berufslexikon - Startseite. Angebote im AMS Berufslexikon. <https://www.berufslexikon.at> [05.03.2024].

Arbeiterkammer (2024): Begünstigte Behinderte Menschen.

https://www.arbeiterkammer.at/beratung/arbeitsrecht/arbeitsundbehinderung/Beguenstigte_behinderte_Menschen.html [05.03.2024].

Aschauer, Nina (2021): Der sonderpädagogische Förderbedarf. Abteilung Schulpsychologie und Schulärztlicher Dienst. [https://www.bildung-noe.gv.at/dam/jcr:1704f22c-39dd-4549-8dd3-](https://www.bildung-noe.gv.at/dam/jcr:1704f22c-39dd-4549-8dd3-5508595bd53d/Der%20sonderpädagogische%20Förderbedarf_Neu.pdf)

[5508595bd53d/Der%20sonderpädagogische%20Förderbedarf_Neu.pdf](https://www.bildung-noe.gv.at/dam/jcr:1704f22c-39dd-4549-8dd3-5508595bd53d/Der%20sonderpädagogische%20Förderbedarf_Neu.pdf) [10.09.2023].

Berufsverband Österreichischer PsychologInnen (BÖP) (2023): BÖP-Erfolgsprojekt #change: Studie bestätigt hohe Wirksamkeit.

https://www.boep.or.at/aktuelles/detail?news_item_id=6512e66a3c15c80ca6000064 [10.01.2024].

BFI OÖ (2024): NEBA AusbildungsFit. Netzwerk Berufliche Assistenz (NEBA) – „Wir machen Jugendliche ausbildungsfit“. [https://www.bfi-ooe.at/de/oeffentliche-](https://www.bfi-ooe.at/de/oeffentliche-auftraggeber/projekte-ausbildungen-ams-und-sms/neba-ausbildungsfit.html)

[auftraggeber/projekte-ausbildungen-ams-und-sms/neba-ausbildungsfit.html](https://www.bfi-ooe.at/de/oeffentliche-auftraggeber/projekte-ausbildungen-ams-und-sms/neba-ausbildungsfit.html) [10.01.2024].

Binder, Susanne / Renner, Patricia (2022): Living Document. Grundlage für Auswahl, Steuerung und Dokumentation von Masterprojekten. St. Pölten: University of Applied Sciences. – unveröffentlichtes Dokument auf der moodle Plattform des LSPM 2022-24

Bogner, Alexander / Littig, Beate (Hg*in) / Menz, Wolfgang (Hg*in) (2014): Interviews mit Experten. Eine Praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Boudon, Raymond (1974): Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospect in Western Society. New York: Wiley & Sons.

Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hg*in): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Otto Schwartz & Co., 183-198.

Bundeskanzleramt (2019): Schulpflichtgesetz 1985 §8, tagesaktuelle Fassung-RIS. Schulbesuch bei sonderpädagogischem Förderbedarf. [https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009576&Artikel=&Paragraf=8&Anlage=&Uebergangsrecht=#:~:text=\(1\)%20Auf%20Antrag%20oder%20von,Förderung%20nicht%20zu%20folgen%20vermag](https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009576&Artikel=&Paragraf=8&Anlage=&Uebergangsrecht=#:~:text=(1)%20Auf%20Antrag%20oder%20von,Förderung%20nicht%20zu%20folgen%20vermag) [10.09.2023].

Bundeskanzleramt (2024): Bundesrecht konsolidiert, Fassung von 05.04.2024 – RIS. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008253> [10.01.2024].

BundesKOST (o.A.): BundesKOST > Ausbildung – Beruf. <https://www.bundeskost.at/ausbildung-beruf.html> [10.03.2024].

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019): Sonderschule und inklusiver Unterricht. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/sp.html> [12.09.2023].

Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (2016): UN- Behindertenrechtskonvention. Deutsche Übersetzung der Konvention und des Fakultativprotokolls. <https://broschuere.service.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=19> [10.01.2024].

Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (2020): UN-Behindertenrechtskonvention. <https://www.sozialministerium.at/Themen/Soziales/Menschen-mit-Behinderungen/UN-Behindertenrechtskonvention.html> [10.01.2024].

Burris, Mary Ann / Wang, Caroline (1994): Empowerment through Photo Novella: Portraits of Participation. In: Health Education Quarterly, Nr. 21/2, Jg. 1994, 171-186.

Burris, Mary Ann / Wang, Caroline (1997): Photovoice: Concept, Methodology, and Use for Participatory Needs Assessment. In: Health Education and Behavior, Nr. 24/3, Jg. 1997, 369-387.

Corbin, Juliet / Strauss, Anselm (2015): Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. California: SAGE Publications, Inc.

Eberherr, Helga (2012): Intersektionalität und Stereotypisierung: grundlegende Theorien und Konzepte in der Organisationsforschung. In: Bendl, Regine (Hg*in) / Hanappi-Egger, Edeltraut (Hg*in) / Hofmann, Roswitha (Hg*in): Diversität und Diversitätsmanagement. Wien: facultas.wuv, 61-78.

Enggruber, Ruth / Fehlau Michael (2018): Jugendberufshilfe. Eine Einführung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Equit, Claudia / Hohage, Christoph (Hg*in) (2016): Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Fasching, Helga / Tanzer, Lena (2022): Inklusive Übergänge von der Schule in Ausbildung und Beruf. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Friedrichs, Jürgen (2014): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer.

Granovetter, Mark (1973): The Strength of Weak Ties. In: American Journal of Sociology, Nr. 78/6, Jg. 1973, 1360-1380.

Graßhoff, Gunther / Renker, Anna / Schröer, Wolfgang (Hg*in) (2018): Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Grubich, Reiner / Hawelka, Verena / Hecht, Petra / Hoffmann, Mirjam / Hoffmann, Thomas / Holzinger, Andrea / Hölzl, Christa / Kahr, Sabrina / Kreilinger, Maria / Lüke, Timo / Proyer, Michelle / Raich, Kristina / Rümmele, Katharine / Schuster, Stefan / Steiner, Mario / Prammer, Wilfried / Pessl, Gabriele / Rauch, Claudia / Schrammel, Sabrina / Wagner, Josefine / Wohlhart, David (2023): Evaluierung der Vergabepraxis des sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) in Österreich. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:5e6b7a7b-606a-448e-b0ca-07a84f419b4d/spf_eval.pdf [12.01.2024].

Grunwald, Klaus / Thiersch, Hans (Hg*in) (2016): Praxishandbuch Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Handlungszusammenhänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. 3. Aufl., Weinheim: Beltz Juventa.

Handelsmann, Antje (2020): Die Suche nach einem Beruf. Wege in Ausbildung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Erwartungen und biografischer Orientierungen. Weinheim, Basel: Verlag Beltz Juventa.

Helfferrich, Cornelia (2022): Leitfaden und Experteninterviews. In: Baur, Nina / Blasius, Jörg (Hg*in): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 3.Aufl., Wiesbaden: Springer Fachmedien, 875-892.

Hendry, Leo / Kloep, Marion (2002): Life–span development. Resources, challenges and risks. London: Thomson Learning.

Hopf, Christel (2010): Forschungsethik und qualitative Forschung. In: Wulf Hopf (Hg*in) / Udo Kuckartz (Hg*in): Schriften zur Methodologie und Methoden qualitativer Forschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Hurrelmann, Klaus / Quenzel, Gudrun (2022): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Jurkowski, Janine (2008): Photovoice as participatory action research too for engaging people with intellectual disabilities in research and program development. In: American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, Nr. 46/1, Jg. 2008, 1-11.

Klein, Gerhard (2002): Frühförderung für Kinder mit psychosozialen Risiken. Stuttgart: Kohlhammer.

Kluge, Friedrich (2002): Etymologisches Wörterbuch. Berlin: de Gruyter.

Koordinationsstelle Jugend Bildung Beschäftigung (2024): AusbildungsFit – Allgemein. <https://www.koordinationsstelle.at/angebot/ausbildungsfit-allgemein/> [10.01.2024].

Koordinationsstelle Jugend Bildung Beschäftigung (2024) (Jugend-)Arbeitsassistentz – Allgemein. <https://www.koordinationsstelle.at/angebot/jugend-arbeitsassistentz/> [10.01.2024].

Linde, Susanne / Linde-Leimer, Klaus / Hofmann, Peter (2018): AusBildung bis 18 für alle! Wie Schulen einen wesentlichen Beitrag dazu leisten können. Handreichung für Schulleitungen, Lehrende und Beratende an Schulen. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:4426312b-42d7-4d40-bba7-c90ff0b0f833/ausbildungbis18_langfassung.pdf [10.01.2024].

Lindmeier, Christian / Sponholz, Dirk (2017): Inklusive schulische Berufsorientierung aus habitustheoretischer Perspektive. München: Ernst Reinhard Verlag.

Netzwerk Berufliche Assistentz (NEBA- Netzwerk) (o.A.): NEBA- AusbildungsFit: Wie läuft Produktionsschule ab. <https://www.neba.at/ausbildungsfit/wie-laeuft-ausbildungsfit-ab> [10.01.2024].

Netzwerk Berufliche Assistentz (NEBA- Netzwerk) (o.A.): NEBA- Arbeitsassistentz: Was wird geboten? <https://www.neba.at/arbeitsassistentz/was-wird-geboten> [10.09.2023].

OECD (2012): Special Educational Needs (SEN). <https://www.oecd.org/els/family/50325299.pdf> [10.09.2023].

oesterreich.gv.at (2023): AusbildungsFit – Jugendliche fit machen für Arbeitsmarkt und Ausbildung. https://www.oesterreich.gv.at/themen/menschen_mit_behinderungen/arbeit_und_behinderung/1/Seite.1240460.html [10.01.2024].

Quenzel, Gudrun (2015): Entwicklungsaufgaben und Gesundheit im Jugendalter. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Reicher, Hannelore (2020): Photovoice. In: Froehlich, Dominik (Hg*in) / Huber, Mathias (Hg*in): Analyzing group interactions. A guidebook for qualitative, quantitative and mixed methods. London: Routledge.

Reiter, Herwig / Witzel, Andreas (2012): The problem-centred interview. London: SAGE Publications.

Röh, Dieter (2009): Soziale Arbeit in der Behindertenhilfe. München & Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Schick, Hella (2012): Entwicklungspsychologie der Kindheit und Jugend. Ein Lehrbuch für die Lehrerbildung und schulische Praxis. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer

Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, Nr. 13/3, Jg. 1983, 283-293.

Simon, Hermann / von der Gathen, Andreas (2002): Das große Handbuch der Strategieinstrumente. Frankfurt: Campus Verlag

Sozialministeriumservice (2022): AusbildungsFit und Vormodul Umsetzungsregelungen. https://www.sozialministeriumservice.at/Downloads/AFit_UR_2022.pdf [10.09.2023].

Sozialministeriumservice (2023): AusbildungsFit und Vormodul Umsetzungsregelungen. https://www.sozialministeriumservice.at/Downloads/AFit_UR_2022.pdf [10.09.2023].

Statistik Austria (2023): Schulstatistik: Außerordentliche Schüler:innen, Deutschförderklassen, sonderpädagogischer Förderbedarf im Schuljahr 2022/23. - Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemein bildenden Pflichtschulen 2022/23. https://www.statistik.at/fileadmin/pages/443/6_-_Schueler22_AO_DFKL_SPF.ods [12.09.2023].

Staub-Bernasconi, Silvia (2018): Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Soziale Arbeit auf dem Weg zu kritischer Professionalität. 2., Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Strübing, Jörg (2021): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils. 4., Wiesbaden: Springer VS.

Thiersch, Hans (2020): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit – revisited. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Transkription Kleingruppendiskussion „Elefant“ – Workshop 2 vom 15.06.2023 durch Masterlehrgang LSPM Sozialpädagogik

Transkription Kleingruppendiskussion „Ente“ - Workshop 2 vom 15.06.2023 durch Masterlehrgang LSPM Sozialpädagogik

Transkription Kleingruppendiskussion „Maus“ – Workshop 2 vom 15.06.2023 durch Masterlehrgang LSPM Sozialpädagogik

UN-Behindertenrechtskonvention (2006): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Definition von Behinderung. <https://www.behindertenrechtskonvention.info/definition-von-behinderung-3121/> [12.09.2023].

Unrein, Daniel (2013): Die SWOT-Analyse. In: Berthold, Norbert (Hg*in) / Lingenfelder, Michael (Hg*in): WiSt, Wirtschaftswissenschaftliches Studium – Zeitschrift für Studium und Forschung, Nr. 9, Jg. 2013, 516-519.

von Unger, Hella (2014): Partizipative Forschung: Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer.

Weichold, Karina / Blumenthal, Anja (2018): Problemverhalten. In: Lohaus, Arnold (Hg*in): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Berlin & Heidelberg: Springer, 169-196.

Wintersteller, Teresa (2020): FAB! Das Forschungsspiel zu Ausbildung und Beruf. https://coactproject.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_coactproject/FAB/Spielanleitung_FAB_.pdf [05.03.2024].

World Health Organization (WHO) (o.A.): Health Topics. Disabilities. <http://www.who.int/topics/disabilities/en/> [12.09.2023].

Yosso, Tara J. (2005): Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. In: Race Ethnicity and Education, Nr. 8/1, Jg. 2006, 69-91.

Abkürzungen

Tabelle 1 Abkürzungsverzeichnis

Abkürzung	Bedeutung
AFit	AusbildungsFit
AHS	Allgemein Bildende Höhere Schule
AK	Arbeiterkammer
AMS	Arbeitsmarkt Service
ASO	Allgemeine Sonderschule
BD	Bildungsdirektion
BFI	Berufsförderungsinstitut
BMBWF	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
BMSGPK	Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz
BÖP	Berufsverband Österreichischer PsychologInnen
FH	Fachhochschule
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
SMS	Sozialministerium Service
SPF	Sonderpädagogischer Förderbedarf
SWOT(-Analyse)	Eine Analyse hinsichtlich der: Strengths (Stärken), Weaknesses (Schwächen), Opportunities (Chancen) und Threats (Risiken)
SchPflG	Schulpflichtgesetz
UN	United Nations
UN-BRK	United Nations- Behindertenrechtskonvention
v.H. (Anmerkung in Bezug auf Behinderung)	von Hundert (Der Abkürzung ist eine Zahl vorangestellt, welche Aufschluss über den prozentuellen Behinderungsgrad gibt.)
WHO	World Health Organization

Daten

Tabelle 2 schriftliche Aufzeichnungen der Forschung

Bezeichnung	Zusammenhang	Datum	Aufzeichnung durch
Gedächtnisnotiz	Workshop 1	31.03.2023	Azizi Sarah
Gedächtnisnotiz	Workshop2	21.04.2023	Azizi Sarah
Gedächtnisnotiz	Workshop3	15.06.2023	Azizi Sarah
Gedächtnisnotiz	Workshop4	30.06.2023	Azizi Sarah
Protokoll	Telefonat bzgl. Unterschied AFit / Qualifizierungsprojekt	19.02.2024	Azizi Sarah

Anhang

Interviewleitfaden Coaches für Unterstützungsangebote an AFit-Einrichtungen in Wien

Einleitung: Im Zuge meines Masterstudiums Sozialpädagogik an der FH St.Pölten verfassen meine Kollegin und ich eine Masterarbeit, die darauf abzielt, die gegenwärtigen Hilfsangebote für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu untersuchen. Als Teil unserer Forschung führen wir Interviews mit Expert*innen aus der Praxis, um Ihre wertvollen Einblicke und Erfahrungen zu diesem Thema zu erhalten.

Teil 1: Zur Person und Organisation

1. Bitte beschreiben Sie Ihre aktuelle Tätigkeit innerhalb der Organisation?
2. Was sind die Hauptbereiche, die Sie in Ihrer Rolle bei der Einrichtung abdecken?
3. Seit wann sind Sie Teil dieser Einrichtung?
4. Wie würden Sie die vorrangigen Ziele oder Hauptaufgaben, die Sie in dieser Einrichtung verfolgen, beschreiben?
5. Können Sie uns bitte näher erläutern, wie die Aufnahme der Klient*innen in Ihre Einrichtung funktioniert.

Teil 2: Hauptteil inhaltliche Fragen. Lassen Sie uns nun über die gegenwärtigen Unterstützungsangebote in Ihrer Einrichtung sprechen sowie darüber, wie die Ziele festgelegt und in Ihrer beruflichen Praxis konkret umgesetzt werden.

6. Welche konkreten Unterstützungsangebote stehen in Ihrer Einrichtung derzeit für die Nutzer*innen zur Verfügung?
7. Wie werden sie von den Jugendlichen aufgenommen?
8. Welche Projekte oder Initiativen in Ihrer Einrichtung haben sich Ihrer Einschätzung nach als besonders erfolgreich erwiesen? Was sind die Gründe für diesen Erfolg, können Sie das beschreiben?
9. Welche Feedbackmechanismen kennen und verwenden Sie in der Einrichtung, um die Wirksamkeit der aktuellen Unterstützungsangebote Ihrer Einrichtung zu evaluieren?
10. Welche speziellen Programme stehen Jugendlichen mit SPF zur Verfügung, um ihre beruflichen Interessen zu erkunden?
11. Können Sie konkrete Beispiele für diese Programme nennen und wie sie in der Praxis umgesetzt werden?
12. Wie erfolgt die Festlegung von individuellen Zielen in Ihrer Einrichtung? Könnten Sie uns einen Einblick geben, wie dieser Prozess abläuft.
13. Welche Methoden oder Instrumente werden genutzt, um die beruflichen Ziele der Jugendlichen zu identifizieren und zu formulieren?

14. Welche Wege und Möglichkeiten der Zusammenarbeit werden den Jugendlichen angeboten, um bei der Festlegung dieser Ziele mitzubestimmen?
15. Können Sie uns Beispiele für erfolgreiche Fälle geben, in denen Jugendliche aktiv an der Definition und Verfolgung ihrer Ziele beteiligt waren?
16. Welche positiven Auswirkungen hat diese Zusammenarbeit auf deren Fortschritt und Motivation gezeigt?
17. Gibt es regelmäßige Überprüfungen oder Feedbackgespräche, um sicherzustellen, dass die festgelegten Ziele im Einklang mit den Bedürfnissen und Entwicklungen der Jugendlichen stehen? Können Sie mir vielleicht so ein Gespräch beschreiben, das Ihnen in Erinnerung ist (eventuell ein positives Beispiel und eines, wo es weniger gut gelaufen ist)?
18. Wie reagiert die Einrichtung auf gewünschte Veränderungen seitens der Nutzer*innen, und welche Maßnahmen werden ergriffen, um gegebenenfalls Anpassungen vorzunehmen?

Teil 3: Lassen Sie uns jetzt über Ihre Ziele als Trainer*in und Ihre tägliche Arbeit mit den Nutzer*innen sprechen.

19. Wie werden die Ziele der Trainer*innen beschrieben oder festgelegt, und welche Strategien werden verfolgt, um sie zu erreichen?
20. Welche spezifischen Tools, Technologien oder Unterstützungsmaßnahmen erleichtern Ihnen besonders die Erreichung Ihrer Ziele als Trainer*innen?
21. Welche Herausforderungen begegnen Ihnen häufig in Ihrer Arbeit? Wie gehen Sie damit um?
22. Haben Sie spezielle Strategien oder Ansätze entwickelt, um den Anforderungen Ihrer alltäglichen Arbeit mit den Nutzer*innen gerecht zu werden?
23. Wie würden Sie persönlich "guten Erfolg" in Ihrer Position definieren?
24. Gibt es bestimmte Kriterien oder Leistungsmessungen, anhand derer Sie den Erfolg Ihrer Arbeit beurteilen?
25. Können Sie uns Beispiele für konkrete Erfolge oder Meilensteine nennen, die Sie in der alltäglichen Arbeit mit den Nutzer*innen erreicht haben?
26. Wo sehen Sie Veränderungsbedarf?

Interviewleitfaden Arbeitsanleiter*innen für Unterstützungsangebote an AFit-Einrichtungen in Wien

Einleitung: Im Zuge meines Masterstudiums Sozialpädagogik an der FH St.Pölten verfassen meine Kollegin und ich eine Masterarbeit, die darauf abzielt, die gegenwärtigen Hilfsangebote für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu untersuchen. Als Teil unserer Forschung führen wir Interviews mit Expert*innen aus der Praxis, um Ihre wertvollen Einblicke und Erfahrungen zu diesem Thema zu erhalten.

Teil 1: Zur Person und Organisation

1. Bitte beschreiben Sie Ihre aktuelle Tätigkeit innerhalb der Organisation?
2. Könnten Sie bitte einen Überblick über Ihre Verantwortlichkeiten in der Organisation geben?
3. Seit wann sind Sie Teil dieser Einrichtung?
4. Wie würden Sie die vorrangigen Ziele oder Hauptaufgaben, die Sie in dieser Einrichtung verfolgen, beschreiben?
5. Können Sie uns bitte näher erläutern, wie die Aufnahme der Klient*innen in Ihre Einrichtung funktioniert?
6. Welche Schritte oder Kriterien sind Ihres Wissens notwendig, um Teil dieser Organisation als Klient*in zu werden?

Teil 2: Hauptteil inhaltliche Fragen. Lassen Sie uns nun darüber sprechen, wie die definierten Ziele in Ihrer beruflichen Praxis konkret umgesetzt werden

7. Wie beschreiben Sie die theoretischen Ansätze, die in diesem Projekt als Grundlage dienen?
8. Wenn Sie an die alltägliche Praxis denken – wie beeinflussen die theoretischen Ansätze Ihrer Einschätzung nach, die Umsetzung in der Praxis?
9. Welche konkreten Unterstützungsangebote stehen in Ihrer Einrichtung derzeit für die Nutzer*innen zur Verfügung?
10. Wie werden sie Ihrer Erfahrung nach von den Jugendlichen aufgenommen?
11. Wie können Sie erkennen, ob die Jugendlichen mit dem Programm gut zurechtkommen, zufrieden sind? Oder wenn es Unstimmigkeiten gibt?
12. Welche Projekte oder Initiativen haben sich als besonders erfolgreich erwiesen, und warum?
13. Welche Feedbackmechanismen kennen und verwenden Sie in der Einrichtung, um die Wirksamkeit der aktuellen Unterstützungsangebote Ihrer Einrichtung zu evaluieren?
14. Welche speziellen Programme stehen Jugendlichen mit SPF zur Verfügung, um ihre beruflichen Interessen zu erkunden?

15. Können Sie konkrete Beispiele für diese Programme nennen und wie sie in der Praxis umgesetzt werden?
16. Welche Ressourcen sind speziell darauf ausgerichtet, Jugendlichen mit SPF zu helfen, ihre beruflichen Fähigkeiten zu identifizieren und zu entwickeln?
17. Wie werden diese Ressourcen in den täglichen Ablauf integriert, um den Jugendlichen bestmögliche Unterstützung zu bieten?
18. Wie erfolgt die Festlegung von individuellen Zielen in Ihrer Einrichtung? Könnten Sie uns einen Einblick geben, wie dieser Prozess abläuft.
19. Wie wird Ihrer Praxiserfahrung nach sichergestellt, dass individuelle Bedürfnisse der Jugendlichen im Einzelsetting berücksichtigt werden?
20. Welche Wege und Möglichkeiten der Zusammenarbeit werden den Jugendlichen angeboten, um bei der Festlegung ihrer beruflichen und individuellen Ziele mitzubestimmen?
21. Können Sie Beispiele dafür geben, wie Jugendliche aktiv in den Prozess der Zieldefinition einbezogen werden?
22. Wo sehen Sie Veränderungsbedarf?

Interviewleitfaden zur Erhebung der Hürden und Herausforderungen an AFit-Einrichtungen sowie dem Qualifizierungslehrgang in Niederösterreich

Einleitung:

Im Zuge unserer Masterarbeit erforschen meine Kollegin und ich unter anderem Herausforderungen und Hürden von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Bezug auf ihre Ausbildung, sowie Berufsfindung. Diesbezüglich liegen uns bereits Forschungsergebnisse aus dem durchgeführten Lehrforschungsprojekt der Jugendlichen von AFit-Einrichtungen sowie Qualifizierungsprojekten, unter anderem aus Ihrer Einrichtung vor. Ergänzend dazu interessiert mich Ihre Sicht als Expert*in im Hinblick auf Herausforderungen und Hürden.

In Zusammenarbeit mit meiner Studienklasse haben wir bereits eine Forschung mit Jugendlichen Ihrer Einrichtung durchgeführt, um die Perspektive der Klient*innen zu erfassen. Die gewonnenen Ergebnisse dienen mir als Grundlage, um die Fragestellungen an Sie zu formulieren und Ihre Expert*innenansicht in dieser Thematik zu erforschen.

Eine Fragestellung zu der Hauptforschungsfrage an die Jugendlichen war: „Wobei brauchst du Hilfe in der Arbeit?“

1. Die Ergebnisse der Forschung zeigen, dass Jugendliche aufgrund verschiedener spezifischer Herausforderungen, wie beispielsweise mathematischer Schwierigkeiten, sprachlicher Barrieren oder auch Orientierungsproblemen auf dem Firmenareal, Schwierigkeiten bei der Umsetzung der berufspraktischen Tätigkeiten haben. Welche Angebote werden von Ihnen bzw. von Ihrer Einrichtung gesetzt, um Klient*innen dabei zu helfen berufspraktische Tätigkeiten erfolgreich umzusetzen?
2. Wie unterstützen Sie Jugendliche in Situationen, in denen diese entmutigt sind, insbesondere, wenn der Schwerpunkt auf ihren Schwächen liegt und sie gegebenenfalls negative Erfahrungen im schulischen Kontext gemacht haben? Welche Maßnahmen ergreifen Sie, um die Motivation der Jugendlichen wiederherzustellen?
3. Mit dem Blick auf die Ganzheitlichkeit: Inwiefern sehen Sie Hürden für die Jugendlichen, im Bereich einer selbstständigen und von der Herkunftsfamilie Großteils unabhängigen Lebensführung, während der Zeit in Ihrer Einrichtung?
4. Gibt es besondere Ressourcen oder Eigenschaften bei den Jugendlichen, von welchen Sie sagen können, dass sie sich positiv auf die Bewältigung von Schwierigkeiten oder Herausforderungen in der Berufspraxis auswirken können?
5. Welche Veränderungsprozesse beobachten Sie, die sich positiv auf die Entwicklung der Jugendlichen während der Begleitung durch Sie und Ihre Einrichtung auswirken?

Wie manifestieren sich diese Veränderungen und welche Maßnahmen ergreifen Sie, um diese positiven Entwicklungen zu fördern?

Fragen zur Hauptforschungsfragestellung der Forschung mit den Jugendlichen:

„Was wünsche ich mir bei/in/für die Arbeit?“

6. Ein Ergebnis der Forschung verdeutlichte die Bedeutung des Teamzusammenhalts für die Jugendlichen. Inwiefern werden soziale Kompetenzen in der Einrichtung gefördert?

7. Wie werden individuelle persönliche Ziele der Klient*innen im Hinblick auf die Berufsfindung und Berufsausbildung von den Coaches und Arbeitsanleiter*innen mit den Klienten*innen gemeinsam formuliert?

8. Wie wird bei der Ausbildung bewusst auf die Miteinbeziehung der Stärken und Ressourcen von Klient*innen geachtet?

9. Wie wird in der Einrichtung darauf reagiert, wenn Jugendliche einen Berufswunsch verfolgen, der nicht in den angebotenen Bereichen liegt? Welche Möglichkeiten stehen ihnen dann offen, besteht beispielsweise die Möglichkeit Praktika in anderen Branchen zu absolvieren?

Eidesstattliche Erklärung

Ich, **Sarah Azizi**, geboren am **09.06.1989** in **Korneuburg**, erkläre,

1. dass ich diese Masterthese bzw. die in meiner Verantwortung stehenden Abschnitte der Masterthese selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe,
2. dass ich meine Masterthese bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,
3. dass die Masterthese mit der vom Begutachter bzw. der Begutachterin beurteilten Arbeit übereinstimmt (Printversion ist identisch mit der Digitalversion).

St. Pölten, 22.04.2024

Unterschrift

A handwritten signature in black ink. The name 'Sarah' is written in a cursive script, followed by a vertical line and the name 'Azizi' written in a smaller, simpler script.

Eidesstattliche Erklärung

Ich, **Jasmina Turkic Krnjic**, geboren am **04.10.1993** in **Tuzla**, erkläre,

1. dass ich diese Masterthese bzw. die in meiner Verantwortung stehenden Abschnitte der Masterthese selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe,
2. dass ich meine Masterthese bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,
3. dass die Masterthese mit der vom Begutachter bzw. der Begutachterin beurteilten Arbeit übereinstimmt (Printversion ist identisch mit der Digitalversion).

Wien, 22.04.2024

Unterschrift

Turkic Krnjic Jasmina