

Mögliche Perspektivenänderung für Jugendliche in Niederösterreich durch Unterstützungsleistungen in AusbildungsFit-Einrichtungen und Qualifizierungsprojekten

Helfried Apfelthaler
Andreas Marchhart
Samuel Matthäus Picker

Masterthese

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

Im April 2024

Erstbegutachter*in: Patricia Renner, BA MA und
FH-Hon. Prof. Mag. Dr. Susanne Binder
Zweitbegutachter*in: Pascal Laun, BA MA

Abstract

Mögliche Perspektivenänderung für Jugendliche in Niederösterreich durch Unterstützungsleistungen in AusbildungsFit-Einrichtungen und Qualifizierungsprojekten

Apfelthaler Helfried, Marchhart Andreas, Picker Samuel Matthäus

Diese Masterarbeit entstand im Zuge des Lehrforschungsprojektes „*Future? Mentoring! – Lebensentwürfe und berufliche Perspektiven Jugendlicher im Übergang von Schule zu Ausbildung*“ unter der Leitung von Susanne Binder und Patricia Renner. Die Herausforderungen, denen Jugendliche mit Lernschwierigkeiten und sonderpädagogischem Förderbedarf beim Übergang von der Schule zu AusbildungsFit-Einrichtungen und Qualifizierungsprojekten gegenüberstehen, sowie die potenzielle Gefahr von Exklusion im weiteren Ausbildungsverlauf, bilden die Ausgangslage dieser Arbeit. Um die Unterstützungsleistungen für Jugendliche in AusbildungsFit-Einrichtungen und Qualifizierungsprojekten in Niederösterreich zu verbessern, stehen die Identifikation von Unterstützungsleistungen und hilfreichen Interventionen für die Jugendlichen, sowie die Wahrnehmung der Rolle von Trainer*innen und Coaches im Zentrum. Daraus lassen sich folgende Forschungsfragen ableiten:

„Wie werden Unterstützungsleistungen in AusbildungsFit-Einrichtungen und Qualifizierungsprojekten von Jugendlichen in Niederösterreich wahrgenommen und wie wirken sich diese auf die Perspektiven der Jugendlichen aus?“

- „Welche Auswirkungen nehmen die Jugendlichen in diesen Einrichtungen wahr, und welche Interventionen werden als hilfreich erlebt/empfunden?“
- „Welche Rolle spielen Trainer*innen und Coaches in AusbildungsFit-Einrichtungen und Qualifizierungsprojekten und welche zielführenden Kompetenzen brauchen diese aus Sicht der Jugendlichen?“
- „Welche Chancen und Herausforderungen werden von Jugendlichen in diesen Einrichtungen erlebt?“

Im methodischen Vorgehen wurde das Datenmaterial des vorangestellten Lehrforschungsprojektes herangezogen und darauf aufbauend leitfadengestützte episodische Interviews mit Jugendlichen und Trainer*innen und Coaches geführt. Diese wurden im Anschluss transkribiert und in der Methodologie der Grounded Theory ausgewertet. Die Ergebnisse betonen die Wichtigkeit der partizipativen Einbeziehung der Jugendlichen, die Berücksichtigung ihrer individuellen Bedürfnisse und Ausgangslagen sowie die Bedeutung von Beziehungsarbeit.

Schlüsselwörter: Übergang von Schule zu Ausbildung, Ausbildungspflichtgesetz, Jugendliche mit Lernschwierigkeiten, Sonderpädagogischer Förderbedarf, Unterstützungsleistungen, Chancen und Herausforderungen, AusbildungsFit-Einrichtungen, Qualifizierungsprojekte, Niederösterreich, Empowerment, Partizipation, Lebensweltorientierung, Beziehungsarbeit, Sozialpädagogik

Abstract

Possible change of perspective for young people in Lower Austria through support services in AusbildungsFit facilities and qualification projects

Apfelthaler Helfried, Marchhart Andreas, Picker Samuel Matthäus

This master's thesis is a part of the instructional research initiative titled "*Future? Mentoring! - Assessing Life Plans and Career Prospects of Adolescents Transitioning from Secondary Education to Vocational Training*", under the guidance of Susanne Binder and Patricia Renner. Addressing the complexities encountered by adolescents with learning disparities and specialized educational requisites during the shift from secondary education to AusbildungsFit facilities and qualification projects, as well as the potential ramifications of exclusion in their subsequent training trajectories, constitutes the fundamental impetus of this inquiry. In pursuit of enhancing the support mechanisms for adolescents within AusbildungsFit facilities and qualification projects in Lower Austria, this study concentrates on discerning support provisions and efficacious interventions for adolescents, alongside gauging the perceptions of trainers and coaches. Consequently, the following research inquiries are formulated:

[How do adolescents in Lower Austria perceive support services within AusbildungsFit facilities and qualification projects, and how do these perceptions influence their outlooks?](#)

- What discernible effects do adolescents perceive within these facilities and which interventions do they deem beneficial?
- What roles do trainers and coaches assume in AusbildungsFit facilities and qualification projects, and what skills do they require, as adolescents perceive it?
- What opportunities and challenges do adolescents encounter within these settings?

Using a methodological framework, data derived from prior educational research initiatives were utilized, followed by the facilitation of guided episodic interviews with adolescents, trainers, and coaches. Subsequent transcriptions of these interviews underwent rigorous analysis through grounded theory methodology. The findings underscore the significance of fostering participatory engagement among adolescents, accommodating their unique needs and entry points, and prioritizing relational dynamics.

Keywords: transition from secondary education to vocational training, compulsory education legislation, adolescents with learning disparities, specialized educational requisites, support provisions, opportunities and challenges, AusbildungsFit facilities, qualification projects, Lower Austria, empowerment, participatory approaches, lifeworld orientation, relational dynamics, social pedagogy

Diese Masterarbeit ist den Co-Forscher*innen gewidmet.

Danksagung

Wir möchten uns an dieser Stelle bei allen bedanken, die zur Entstehung dieser Masterarbeit beigetragen haben und uns beim Forschungsprozess in den letzten eineinhalb Jahren unterstützt haben.

Ein großes Dankeschön geht zuerst an unsere beiden Projektleiterinnen, Patricia Renner, BA MA und FH-Hon. Prof. Mag. Dr. Susanne Binder, die uns mit ihrem Fachwissen maßgeblich unterstützt haben und uns stets hilfsbereit zur Seite standen. Ebenso gilt unser Dank auch der Lehrgangsheiterin Christine Schmid, MA, dem Lektor Andreas Hallas, MA und allen weiteren Lehrenden der Fachhochschule St. Pölten, die auf unterschiedliche Weise entweder mit ihren Ideen, ihrer Expertise oder einem offenen Ohr zum Gelingen dieser Masterarbeit beigetragen haben.

Des Weiteren möchten wir uns bei den Co-Forscher*innen aus dem vorangegangenen Lehrforschungsprojekt bedanken, die uns als Expert*innen für ihre Lebenswelt wertvolle Einblicke und Anregungen geliefert haben. Gleichfalls gilt unser Dank allen mitwirkenden AusbildungsFit-Einrichtungen und Qualifizierungsprojekten sowie den Interviewpartner*innen, die ihre Zeit zur Verfügung gestellt haben und dabei ihr Wissen mit uns geteilt haben.

Ein herzliches Dankeschön geht auch an die Mitarbeiter*innen der Bibliothek der Fachhochschule St. Pölten – Anna Bruckner, BSc, Judith Ertl, Irina Lucia Hablecker, MA, Mag. Jonas Kerschner, MA, Mag. Christian Kieslinger, MSc, und Karl Rathmanner – für ihre stets hilfsbereite Unterstützung bei der Recherche und Beschaffung von Literatur und die angenehme Atmosphäre.

Wir sind dankbar für die Unterstützung und das Engagement aller Beteiligten.

Helfried Apfelthaler, Andreas Marchhart und Samuel Matthäus Picker

Inhalt

1	Einleitung.....	8
1.1	Projektbeschreibung „Future? Mentoring!“	9
1.2	Forschungsinteresse und Zielsetzung.....	15
1.3	Forschungsfragen.....	16
1.4	Zielsetzung	17
2	Theoretischer Rahmen.....	18
2.1	Die gesetzliche Grundlage der Ausbildungspflicht bis zum 18. Geburtstag in Österreich	18
2.1.1	Die Entstehung des Ausbildungspflichtgesetzes.....	20
2.2	NEBA – Netzwerk Berufliche Assistenz	21
2.3	Chancengleichheitsgesetz.....	22
2.3.1	Qualifizierungsprojekte nach §10 Chancengleichheitsgesetz	23
2.4	Die nähere Betrachtung von AusbildungsFit (AFit)	23
2.4.1	Vormodul: Niederschwelliger Einstieg und individuelle Anpassung.....	23
2.4.2	Ziele von AusbildungsFit: Kompetenzvermittlung und Ausbildungsfähigkeit	24
2.4.3	Zielgruppe.....	24
2.4.4	Angebotsbeschreibung.....	25
2.4.5	Die Trainingsmodule.....	25
2.4.6	Wirkungskriterien	25
2.4.7	Qualifikationen und Profil der Mitarbeiter*innen	26
2.4.8	Pflichten und Aufgaben der Coach*innen	26
2.4.9	Pflichten und Aufgaben der Trainer*innen	27
2.5	Problemlagen und Unterstützungsbedarfe Jugendlicher in AusbildungsFit- und Qualifizierungsprojekten	27
2.6	Perspektiven der Jugendlichen	29
2.7	Berufsausbildungsgesetz (BAG)	31
2.7.1	Formen integrativer Berufsausbildung	32
2.8	Eine kritische Betrachtung aus Sicht der Sozialpädagogik	33
3	Forschungsdesign und Methoden	34
3.1	Von der Frage zur Theorie – der Forschungsprozess	34
3.2	Forschungsfeld und Zugang zum Forschungsfeld	36
3.3	Stichprobe.....	38
3.4	Datenerhebung.....	39
3.5	Transkription.....	42
3.6	Datenauswertung	42
3.6.1	Wie wurde konkret vorgegangen? Vom Sampling zur Auswertung:	43
3.7	Forschungsdokumentation	45
3.7.1	Microsoft Teams - Kanal der FH St. Pölten.....	45
3.7.2	Nutzung der Auswertungstabelle:	46
3.8	Gütekriterien	46
4	Ergebnisdarstellung.....	49

4.1	Interventionen in AusbildungsFit- und Qualifizierungsprojekten	49
4.2	Hilfreiche Interventionen und deren Auswirkungen aus Sicht der Jugendlichen	51
4.2.1	Ankunft im Neuland – Die Initialzündung für persönliches Wachstum	52
4.2.2	Entfaltung und persönliche Weiterentwicklung	53
4.2.3	Zusammenfassung des Hauptphänomens	58
4.2.4	Atmosphäre schaffen – Wie Umgebung und Struktur den Weg ebnen	58
4.2.5	Das Netzwerk des Lernens	61
4.2.6	Wege in die Zukunft	62
4.2.7	Zwischenfazit.....	64
4.3	Die Rolle der Trainer*innen und Coaches in AusbildungsFit – Einrichtungen und Qualifizierungsprojekten.....	67
4.3.1	Ankommen. Der Beginn einer Beziehung	69
4.3.2	Vom gelingenden Vertrauensaufbau – die Theorie	70
4.3.3	Der Vertrauensaufbau seitens der Trainer*innen und Coaches	71
4.3.4	Entwicklung findet immer statt (über die Brücke gehen).....	79
4.3.5	Abschied in ein gelingenderes Leben	81
4.3.6	Zwischenfazit.....	82
4.4	Chancen und Herausforderungen.....	83
4.4.1	Teilhabe und Partizipation.....	85
4.4.2	Gruppendynamische Prozesse	87
4.4.3	Mobilität als Grundvoraussetzung für die Teilnahme	92
4.4.4	Unterschiedliche Handlungsstrategien.....	93
4.4.5	Förderliche und hemmende Rahmenbedingungen.....	94
4.4.6	Zwischenfazit.....	94
4.5	Zusammenfassung der Ergebnisse und Interpretation	96
4.5.1	Gestaltung eines gelungenen Ankommensprozesses.....	96
4.5.2	Mobilität als Grundvoraussetzung für die Teilnahme	97
4.5.3	Entwicklung von Selbstwirksamkeit und Selbstvertrauen	97
4.5.4	Aufbau tragfähiger Beziehungen zwischen Jugendlichen und Trainer*innen & Coaches	97
4.5.5	Ressourcenorientiertes Arbeiten.....	98
4.5.6	Soziales Lernen durch Gruppeninteraktion.....	98
4.5.7	Erarbeitung beruflicher und persönlicher Zukunftsperspektiven.....	98
4.5.8	Partizipative Einbeziehung in Prozesse und Entscheidungen	98
5	Reflexion des Forschungsprozesses.....	100
6	Limitationen und weiterer Forschungsbedarf	101
6.1	Not in Education, Employment or Training (NEET)	102
7	Schlussbetrachtung	104

1 Einleitung

Picker Samuel Matthäus

Diese Masterthesis befasst sich mit möglichen Perspektivenänderungen für Jugendliche in Niederösterreich durch Unterstützungsleistungen in AusbildungsFit-Einrichtungen und Qualifizierungsprojekten und wurde als Gemeinschaftsarbeit von Helfried Apfelthaler, Andreas Marchhart und Samuel Matthäus Picker verfasst.

Zu Beginn wird das vorgelagerte Lehrforschungsprojekt vorgestellt und konkret beschrieben, weil es als Ausgangslage für diese Arbeit dient. Direkt daran knüpfen das Forschungsinteresse, die Zielsetzung und die Forschungsfragen an.

Im Theoretischen Rahmen werden die gesetzlichen Grundlagen und die Entstehungsgeschichte des Ausbildungspflichtgesetzes sowie das Netzwerk Berufliche Assistenz, AusbildungsFit und Qualifizierungsprojekte inklusive der Perspektive von Jugendlichen erläutert und kritisch betrachtet.

Danach wird das Forschungsdesign und die dazugehörigen Methoden angeführt. Dazu gehören der Forschungsprozess, der Zugang zum Forschungsfeld, die Stichprobe, Datenerhebung und Datenauswertung sowie die Forschungsdokumentation und die Gütekriterien.

Im Anschluss erfolgt die Ergebnisdarstellung. Dabei wird zuerst auf den Begriff Interventionen in AusbildungsFit- und Qualifizierungsprojekten näher eingegangen. In den darauffolgenden Kapiteln werden die einzelnen Subforschungsfragen beleuchtet und anschließend diese Ergebnisse in Hinblick auf die Hauptforschungsfrage zusammengeführt und interpretiert. Dabei fließen auch theoretische Überlegungen zu Empowerment, Lebensweltorientierung und Teilhabe ein.

Danach erfolgt die gemeinsame Reflexion des Forschungsprozesses, in der neben den Herausforderungen und Dynamiken im Forschungsablauf auch auf die Zusammenarbeit innerhalb des Forschungsteams eingegangen wird.

Die während der Forschung sichtbar gewordenen Lücken und Beschränkungen sind unter Limitationen und weiterer Forschungsbedarf beschrieben.

Den Abschluss bildet die Schlussbetrachtung.

Den Ausgangspunkt für diese Masterarbeit bildet das Projekt *„Future? Mentoring! – Lebensentwürfe und berufliche Perspektiven Jugendlicher im Übergang von Schule zu Ausbildung – Mentoring als mögliche Ergänzung professioneller, sozialpädagogischer Begleitung“* unter der Leitung von Susanne Binder und Patricia Renner. Darum wird es nun mit Schwerpunkt auf jene Abschnitte näher erläutert, bei denen wir als Forschungsgruppe selbst mitgewirkt haben und die im direkten Zusammenhang mit dieser weiterführenden Forschung stehen.

1.1 Projektbeschreibung „Future? Mentoring!“

Das Projekt *„Future? Mentoring! – Lebensentwürfe und berufliche Perspektiven Jugendlicher im Übergang von Schule zur Ausbildung – Mentoring als mögliche Ergänzung professioneller sozialpädagogischer Begleitung“* erforscht die Situation, Lebensentwürfe, Bedarfe und Erwartungen von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in AusbildungsFit-Einrichtungen und Qualifizierungsprojekten in Niederösterreich in Bezug auf ihre berufliche Ausbildung. Dabei wurden die Jugendlichen partizipativ in den Forschungsprozess miteinbezogen und bei der Forschungsmethode „Photovoice“ durch Mentoring von Studierenden begleitet. Mit Blick auf die möglichen Handlungsoptionen der Jugendlichen, sollten gemeinsam Strategien entwickelt werden, um die Verwirklichung der eigenen Lebensentwürfe zu ermöglichen. Schlussendlich lassen sich daraus neue Handlungsempfehlungen für die konzeptionelle Gestaltung der Rahmenbedingungen für AusbildungsFit- und Qualifizierungsprojekte ableiten (Binder / Renner 2022).

Einen Schwerpunkt in der begleitenden Lehre zu diesem Forschungsprojekt stellte der partizipative Forschungsstil mit der Methode „Photovoice“ dar, weshalb darauf nun näher eingegangen wird.

Partizipative Forschung ist ein flexibler Forschungsstil, der soziale Wirklichkeit mit dem Ziel des Verstehens und Veränderns gemeinsam erforscht und beeinflusst. Dabei stehen die Perspektiven und Lernprozesse der teilhabenden Menschen im Zentrum. Als maßgebendes Bedürfnis will partizipative Forschung durch aktive Forschungsteilnahme oder -durchführung zur gesellschaftlichen Teilhabe verhelfen und die Selbstbefähigung und Ermächtigung (Empowerment) der mitwirkenden Jugendlichen (Co-Forscher*innen) steigern. Als aktive Forschung nutzt sie die Optionen der partnerschaftlichen Zusammenarbeit und empirischen Forschung, um die politischen und sozialen Zusammenhänge kritisch zu reflektieren und auch wirksam zu verändern. Dabei werden Sichtweisen, sowie Einblicke und Erkenntnisse zu den Lebenswelten der Jugendlichen ermöglicht (Unger, von 2014:1ff).

Als niederschwellige, partizipative Forschungsmethode nutzt die vielfältig anwendbare Methode „Photovoice“ in einem reflexiven Gruppenprozess die Möglichkeiten der Fotografie zur Anregung von Erzählungen. Die Wirkungsfähigkeit der visuellen Daten wird ausgeschöpft, um Ansichten aufzuzeigen, die mit Sprache allein nicht sichtbar werden. Dabei dienen die angefertigten Fotos nicht nur als optische Erfassung der

Wirklichkeit aus dem Blickwinkel der Jugendlichen heraus, sondern liefern Anreize für die Erzähl- und Diskussionsrunde. Dadurch wird ein Zugang zu ihren ansonsten eventuell verschlossenen Lebenswelten eröffnet. Mit dem Fokus auf Stärken erfolgt dabei ein ressourcenorientiertes Vorgehen. Die teilnehmenden Jugendlichen agieren während des Forschungsprozesses als sogenannte Co-Forschende, indem sie in die Entwicklung von Fragestellungen, die Erhebung und Auswertung der Daten eingebunden sind. Dabei bearbeiten die Co-Forscher*innen eigene Anliegen und Bedürfnisse und generieren Empfehlungen, die anschließend an Entscheidungsträger*innen weitergeleitet werden können, um Veränderungen zu initiieren (Layh et al. 2020; Unger, von 2014). Der Zeitumfang der Photovoice-Methode beträgt in der Regel mehrere Monate und der Ablauf gliedert sich grundsätzlich in die folgenden sieben Arbeitsschritte (ebd.:71ff):

- Planung und Vorbereitung
- Schulung der Co-Forscher*innen
- Fotografie-Phase (Feldphase)
- Gruppendiskussion
- Auswertung und Überführung in Handlungsempfehlungen
- Veröffentlichung und Ergebnisnutzung
- Evaluation

Zu Beginn formiert sich eine Forschungsgemeinschaft, die während der Projektphase arbeitsteilig zusammenarbeitet. Dieser Entstehungsprozess benötigt einerseits ausreichend Zeit und andererseits genaue Absprachen und verbindliche Abmachungen, damit sich alle Teilnehmer*innen in ihre Rollen einfinden können und das nötige, gegenseitige Vertrauen aufgebaut werden kann, um als Team erfolgreich gemeinsam agieren zu können (Layh et al. 2020). In diesem Projekt werden die Co-Forscher*innen während des Forschungsprozesses zusätzlich durch Mentor*innen begleitet. Mentoring ist eine Art von zeitlich begrenzter Erfahrungsbegleitung mit dem Ziel durch Förderung des Entwicklungsprozesses ein Weiterkommen des Mentees zu erreichen, wobei der*die Mentor*in ein Mehrwissen und/oder mehr Erfahrung vorweist (Lorenzen 2017:63f). Durch diese Form der Unterstützung kann direkt auf die individuellen Bedürfnisse der Jugendlichen während der Feldphase eingegangen und auftauchende Fragen und Unklarheiten während des Forschungsprozesses beantwortet und geklärt werden (Unger, von 2014:76ff).

Nach dieser allgemeinen Vorstellung des Projekts *„Future? Mentoring! - Lebensentwürfe und berufliche Perspektiven Jugendlicher im Übergang von Schule zu Ausbildung – Mentoring als mögliche Ergänzung professioneller, sozialpädagogischer Begleitung“* und Erläuterung der Methode „Photovoice“ erfolgt nun die konkrete Beschreibung der Umsetzung.

Um den Jugendlichen den Einstieg ins Projekt zu erleichtern, besuchte die Projektleiterin Patricia Renner die verschiedenen AusbildungsFit-Einrichtungen und Qualifizierungsprojekte in Niederösterreich vorab persönlich und stellte dort das Forschungsprojekt vor. So wurde bereits ein erster Zugang zu unserem späteren

Forschungsfeld geschaffen. Zusätzlich wurden von einer Gruppe Studierender die einzelnen Workshops in Absprache mit den beiden Projektleiterinnen geplant und vorbereitet. Die andere Gruppe arbeitete ein passendes Mentoringprogramm für die Projektbegleitung aus und fungierte in weiterer Folge als Mentor*innen für die Co-Forscher*innen. Aufgrund der zentralen Lage, der öffentlichen Anbindung und der zur Verfügung stehenden Infrastruktur wurde die Fachhochschule St. Pölten für die Abhaltung der Workshops genutzt. Neben den beiden Projektleiterinnen und den 18 Studierenden nahmen insgesamt 17 Jugendliche aus vier unterschiedlichen AusbildungsFit-Einrichtungen und einem Qualifizierungsprojekt aus Niederösterreich teil.

Beim „Startworkshop“ am 31. März 2023 trafen die Jugendlichen und Studierenden erstmals aufeinander. Nach einem gegenseitigen, spielerischen Kennenlernen, wurden gemeinsam Regeln zur Zusammenarbeit festgelegt, die Ziele des Forschungsprojekts und die Methode „Photovoice“ erklärt und die Einverständniserklärungen ausgefüllt. Zur Begleitung und Unterstützung während der Feldphase durften sich die Jugendlichen ihre Mentor*in selbst aussuchen. Um herausfinden zu können, wie es Jugendlichen in AusbildungsFit-Einrichtungen oder Qualifizierungsprojekten ergeht und wie die Angebote aus Sicht der Nutzer*innen verbessert oder weiterentwickelt werden können, einigte sich die Forschungsgruppe auf folgende Fragen:

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

Während der Feldphase wurden von allen Co-Forschenden Fotos zu den einzelnen Fragen angefertigt, welche am 21. April 2023 nach einer gemeinsamen Reflexion des bisherigen Forschungsprozesses in drei Kleingruppen besprochen wurden. Um die Bedeutung der Fotos zu erschließen, dienten die folgenden Fragen als Gesprächsimpuls:

- Was seht ihr hier auf dem Foto? (Frage an die Gruppe)
- Was hast du dir bei diesem Foto gedacht, als du es gemacht hast? Was hast du dabei gefühlt und empfunden? Was bedeutet das Foto für dich? (Frage an den*die Fotograf*in)
- Was bedeutet das für uns Jugendliche in AusbildungsFit-Einrichtungen oder Qualifizierungsprojekten oder in der Ausbildung? (Frage an die Gruppe)

Die aufgezeichneten Diskussionsrunden wurden anschließend durch die Studierenden transkribiert und ausgewertet. Als Auswertungsmethode für die transkribierten Daten kommt die Grounded Theory nach Strauss/Corbin (1996) zur Anwendung. Damit gemeinsam mit den Co-Forschenden Handlungsempfehlungen entwickelt werden konnten, wurde das umfassende Datenmaterial von den Studierenden am 12. Mai vorab

in Kategorien zusammengefasst und mit Bildern und einzelnen Direktaussagen der Jugendlichen (in vivo Codes) veranschaulicht.

Damit sichergestellt werden kann, dass alle Themen und ihre Bedeutung korrekt erfasst wurden, sind die gebildeten Kategorien mit den Jugendlichen gemeinsam beim Auswertungsworkshop am 15. Juni 2023 besprochen worden. Dabei wurden von den Jugendlichen als unwichtig erachtete Themen entfernt und fehlende ergänzt. Anschließend wurden die einzelnen Kategorien nach Wichtigkeit gereiht und Zusammenhänge sichtbar gemacht, um daraus Handlungsempfehlungen ableiten zu können. Zur besseren Veranschaulichung wurden dazu Plakate von Andreas Hallas angefertigt. Ein Plakat ist nun beispielhaft angeführt, die restlichen sind im Anhang abgebildet.



Abbildung 1 - Plakat zur Veranschaulichung des Datenmaterials (Andreas Hallas 2023)

In einem weiteren Workshop am 30. Juni wurden diese Handlungsempfehlungen gemeinsam mit den Co-Forscher*innen finalisiert und verschriftlicht:

- Schwächen anerkennen und stärken und ressourcenorientiert damit arbeiten
- Gemeinsame Regeln erarbeiten und für ein respektvolles Arbeitsklima sorgen
- Zeit und Raum schaffen um: Stärken zu erkennen, Neues zu erkunden und Erfahrungen zu machen
- Klare Aufträge formulieren
- Den Umgang mit Herausforderungen ermöglichen, damit wir daran wachsen können
- Uns Vertrauen schenken und Verantwortung übertragen
- Eigene Entscheidungen treffen lassen und Mitreden und Mitbestimmen ermöglichen
- Das Mitspracherecht erfüllen
- Möglichkeiten bieten, bei Gesprächen dabei zu sein: Redet mit uns, nicht über uns!
- Überforderung erkennen und gezielte Unterstützung anbieten
- Erlerntes weitergeben und Erfahrungen teilen lassen
- Teamarbeit ermöglichen und Gruppenzusammenhalt fördern
- Im Berufsalltag auf die Bedürfnisse der Mitarbeitenden eingehen
- Klare Strukturen und Orientierung bieten, aber auch Raum für Abwechslung lassen
- Mehr Gehalt, um selbstständig leben zu können

Um die Ergebnisse veröffentlichen zu können und somit nutzbar zu machen, gestalteten die Co-Forscher*innen mit Unterstützung der Studierenden noch während des Workshops einen Flyer (Binder / Renner 2022) und ein Kurzvideo (Ilse Arlt Institut für Soziale Inklusionsforschung 2023). Anschließend wurde das Forschungsprojekt von einem Teil der Studierenden und Co-Forschenden im Rahmen des Präsentationsworkshop „Future? Mentoring“ Partizipative Forschung mit Jugendlichen in Berufs-Ausbildungsprogrammen“ beim Arlt Symposium „Alles Arbeit – Das Konzept Arbeit aus unterschiedlichen Perspektiven“ am 21. September vorgestellt (Fachhochschule St. Pölten GmbH 2023). Zeitgleich wurde am CR 94.4 – Campus & City Radio St. Pölten die Radiosendung „Sozialpädagogik forscht“ live ausgestrahlt, in der Co-Forscher*innen, Studierende und die Projektleiterinnen ebenso Einblicke in den partizipativen Forschungsprozess und die Ergebnisse lieferten (Verband Freier Rundfunk Österreich 2023).

Neben den aufgezeichneten Gruppengesprächen wurde das gesamte Forschungsprojekt auch mit Fotos und Beobachtungsprotokollen festgehalten. Zusätzlich fertigten die Studierenden individuelle Gedächtnisprotokolle über – für sie persönlich relevante – Gespräche oder Ereignisse an. Das gesamte Datenmaterial ist auf einem SharePoint-Bereich der Fachhochschule St. Pölten für alle teilnehmenden Studierenden und die Projektleiterinnen verfügbar.

Zur besseren Veranschaulichung ist der Projektablauf des Lehrforschungsprojekts in folgender Abbildung nochmals dargestellt:



Abbildung 2 - Grafische Darstellung des zeitlichen Ablaufs des Forschungsprojektes (eigene Darstellung)

Im zeitlichen Verlauf vom ersten Aufeinandertreffen bis hin zum öffentlichen Auftreten beim Arlt Symposium im Rahmen des Präsentationsworkshops oder der Radiosendung ist für uns drei Sozialpädagogen ein Entwicklungsprozess bei den Co-Forscher*innen deutlich erkennbar geworden. Waren die ersten Momente noch von Zurückhaltung geprägt gewesen, erzeugten scheinbar das Gefragt werden und Mitreden und Mitentscheiden dürfen ein Gefühl von Stolz und Selbstwirksamkeit bei manchen Jugendlichen. Diese subjektive Wahrnehmung wird zwar von unseren Gedächtnisprotokollen bestätigt, hält aber noch keiner strengen, wissenschaftlichen Betrachtung stand. Zum wissenschaftlichen Arbeiten bedarf es daher mehr als der bloßen Frage, was für Entwicklung notwendig sei. So kam es zu einer ersten Literaturrecherche und vertiefenden Auseinandersetzung mit den Rahmenbedingungen von AusbildungsFit-Einrichtungen und Qualifizierungsprojekten, Partizipation und Unterstützungsleistungen.

Die Teilhabe als umfassende Partizipation mit Freiheit von Diskriminierung, Inklusion, Einbeziehung in die Gesellschaft und Schutz vor willkürlicher Ungleichbehandlung ist als menschenrechtliches Grundprinzip in den Menschenrechten und der UN-Kinderrechtskonvention verankert (UNICEF 2021). Als Sozialpädagog*innen ist es unser Auftrag, Personen aus sozialen Randgruppen bei der gesellschaftlichen Teilhabe zu unterstützen.

1.2 Forschungsinteresse und Zielsetzung

Durch den partizipativen Forschungsansatz im Rahmen des Projekts „Future? Mentoring!“ ist bei uns als Forschungsgruppe das Interesse an den Perspektiven der Jugendlichen in den Fokus gerückt. Gerade für Jugendliche mit Lernschwierigkeiten oder sonderpädagogischem Förderbedarf gilt der Übergang von Schule zu Ausbildung oder AusbildungsFit-Einrichtungen und Qualifizierungsprojekten als herausfordernd und birgt die Gefahr von Exklusion im weiteren Ausbildungsverlauf (Steiner et al. 2019:224). Dass frühe Ausbildungsabbrüche bei Jugendlichen maßgeblich die Positionierung am Arbeitsmarkt langfristig beeinflussen und zu Exklusion in der weiterführenden Ausbildung führen, beschreibt Steiner (2016:176) im nationalen Bildungsbericht, indem er Bildung als zentralen Aspekt, einen Status in der Gesellschaft zu erlangen, benennt. Die Wahrnehmung von möglichen Barrieren, wie bspw. Lernschwierigkeiten, Konzentrationsschwierigkeiten, körperliche Beeinträchtigungen, etc., sowie die Nutzung von individuellen und institutionellen Ressourcen, könnten für die Jugendlichen ein Schlüssel sein, ihre beruflichen Chancen zu verbessern. Zöllner (2015:39) beschreibt Jugendliche als Sinnsuchende und produktiv orientierte Individuen, die bei der Umsetzung ihrer Entwicklungsaufgaben hinsichtlich der positiven Gestaltung des Lebensverlaufs gefördert werden sollen. Zentrale Themen bei Jugendlichen sind die Suche nach eigener Lebensphilosophie, die Berufswahl und das Eingehen tieferer Bindungen außerhalb der eigenen Familie (Zöllner 2015:35). Diese Aspekte waren auch bei den teilnehmenden Jugendlichen im Forschungsprojekt als wichtig wahrnehmbar.

Bei der partizipativen Auswertung der im Rahmen des Forschungsprojekts durchgeführten Gruppeninterviews zeigte sich, dass die Jugendlichen vermehrt einen Unterstützungsbedarf hinsichtlich der Entwicklung ihrer Potenziale äußerten. Ein Ziel dieser Masterarbeit ist daher die Untersuchung der Auswirkungen von AusbildungsFit-Einrichtungen und Qualifizierungsprojekten bei der Förderung und der Entwicklung von Zielen und (beruflichen) Perspektiven von Jugendlichen in Niederösterreich. Dabei steht die Identifikation von Unterstützungsleistungen und besonders hilfreicher Interventionen für diese Entwicklung aus Sicht der Jugendlichen im Fokus. Zusätzlich soll abgeklärt werden, ob die Trainer*innen und Coaches der Projekte den Erwartungen hinsichtlich der Unterstützungsleistungen der Jugendlichen gerecht werden (können). Außerdem sollen Herausforderungen und Chancen, die Jugendliche beeinflussen, identifiziert werden. Die Forschung soll dazu beitragen, diese Unterstützungsleistungen in AusbildungsFit-Einrichtungen und Qualifizierungsprojekten für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Niederösterreich zu verbessern.

1.3 Forschungsfragen

Die Masterarbeit soll dazu dienen, die folgenden Forschungsfragen zu beantworten und Erkenntnisse zu gewinnen, die zur Verbesserung der Unterstützungsleistungen in AusbildungsFit-Einrichtungen und Qualifizierungsprojekten für Jugendliche in Niederösterreich beitragen können. Die Forschungsfrage und die dazugehörigen Subforschungsfragen lauten:

Wie werden Unterstützungsleistungen in AusbildungsFit-Einrichtungen und Qualifizierungsprojekten von Jugendlichen in Niederösterreich wahrgenommen, und wie wirken sich diese auf die Perspektiven der Jugendlichen aus?

Mit Hilfe der folgenden drei Subforschungsfragen wird die Hauptforschungsfrage näher beleuchtet und aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet. Dies ermöglicht eine breitgefächerte Beantwortung der Hauptforschungsfrage.

Welche Auswirkungen nehmen die Jugendlichen in diesen Einrichtungen wahr, und welche Interventionen werden als hilfreich erlebt/empfunden?

Die Analyse der wahrgenommenen Auswirkungen der AusbildungsFit-Einrichtungen und Qualifizierungsprojekte mit dem Schwerpunkt auf der Identifikation von als hilfreich empfundenen Interventionen bietet die Möglichkeit die Zusammenhänge zwischen unterstützenden Maßnahmen und der Gestaltung von Perspektiven näher zu erforschen. Das Aufzeigen der als besonders hilfreich wahrgenommenen Unterstützungsleistungen kann wieder zur Weiterentwicklung und Verbesserung von AusbildungsFit-Einrichtungen und Qualifizierungsprojekten beitragen.

*Welche Rolle spielen Trainer*innen und Coaches in AusbildungsFit-Einrichtungen und Qualifizierungsprojekten und welche zielführenden Kompetenzen brauchen diese aus Sicht der Jugendlichen?*

Die Beleuchtung welche Methoden die Trainer*innen und Coaches einsetzen und ob diese den Anforderungen der Jugendlichen entsprechen, sowie die Wahrnehmung der Rolle der Trainer*innen und Coaches aus Sicht der Jugendlichen und die Identifikation der erforderlichen Kompetenzen und Fähigkeiten, die Trainer*innen und Coaches besitzen sollen, erlaubt Rückschlüsse auf die Anforderungsprofile und Ausbildung von Trainer*innen und Coaches.

Welche Chancen und Herausforderungen werden von Jugendlichen in diesen Einrichtungen erlebt?

Die Identifikation der von den Jugendlichen erlebten Chancen und Herausforderungen ermöglicht unter anderem das Erkennen von Einflussfaktoren und Auswirkungen von Rahmenbedingungen bei AusbildungsFit-Einrichtungen und Qualifizierungsprojekten. Mit diesen Erkenntnissen lassen sich wiederum Hürden abbauen und mehr Entwicklungsmöglichkeiten für die Jugendlichen schaffen.

1.4 Zielsetzung

Die Ergebnisse dieser Masterarbeit sollen dazu beitragen, die Gestaltung von AusbildungsFit-Einrichtungen und Qualifizierungsprojekten in Niederösterreich partizipativ weiterzuentwickeln. Dabei sollen die Ergebnisse der Forschung dazu beitragen, die Unterstützungsleistungen besser auf die Bedürfnisse der Jugendlichen auszurichten. Durch die Identifikation hilfreicher Interventionen und die Analyse der Auswirkungen können die Maßnahmen effektiver und zielgerichteter auf die Jugendlichen angepasst werden. Die Untersuchung der Rolle der Trainer*innen und deren erforderliche Kompetenzen aus Sicht der Jugendlichen soll den Fachkräften in AusbildungsFit-Einrichtungen und Qualifizierungsprojekten Erkenntnisse zur Reflexion der eigenen Rolle und beruflichen Haltung liefern. Die Identifikation und Analyse von förderlichen Kompetenzen und Fähigkeiten bei Trainer*innen können als Leitfaden für die Weiterentwicklung der Fachkräfte dienen.

2 Theoretischer Rahmen

Marchhart Andreas

In dieser Masterthesis wird die Hauptforschungsfrage untersucht: „Wie werden Unterstützungsleistungen in AusbildungsFit-Einrichtungen und Qualifizierungsprojekten von Jugendlichen in Niederösterreich wahrgenommen und wie wirken sich diese auf die Perspektiven der Jugendlichen aus?“ Bevor jedoch in die Tiefe dieser Fragestellung eingetaucht wird, ist es von wesentlicher Bedeutung, die grundlegenden Begriffe näher zu definieren, um einen umfassenden Kontext für unsere Forschung zu schaffen.

In diesem Kapitel wird beschrieben, was unter AusbildungsFit- und Qualifizierungsprojekten zu verstehen ist, auf welcher rechtlichen Grundlage sie aufbauen und welche relevanten Gesetze zu beachten sind. Zudem wird ein Überblick über die aktuelle Ausbildungssituation in Österreich gegeben. Besondere Aufmerksamkeit wird den Projekten der NEBA - Netzwerk Berufliche Assistenz gewidmet, wobei ein spezieller Fokus auf den AusbildungsFit-Projekten liegt, da diese den Kern unserer Forschung bilden. Dabei wird auch der Endbericht der Evaluierung von AusbildungsFit-Projekten des Instituts für Höhere Studien aus dem Jahr 2015 herangezogen, um detaillierte Einblicke in dieses Feld zu gewinnen und eine fundierte Basis für die weitere Analyse zu schaffen. Zusätzlich wird auch die Evaluation des Jugendcoachings vom Institut für Höhere Studien aus dem Jahr 2021 sowie die NEBA Teilnahmebefragung der bundesweiten Koordinierungsstelle AusBildung bis 18 aus dem Jahr 2023 zur weiteren Untermauerung unseres Datenmaterials herangezogen.

2.1 Die gesetzliche Grundlage der Ausbildungspflicht bis zum 18. Geburtstag in Österreich

Die Einführung der Ausbildungspflicht bis zum 18. Geburtstag (Ausbildungspflicht bis 18) in Österreich zielt darauf ab, Bildungsarmut zu verringern und die Berufs- sowie Lebenschancen von Jugendlichen zu verbessern. Als Präventionsmaßnahme verstanden, hat diese Regelung auch einen wesentlichen Einfluss auf das spätere Leben der Jugendlichen. Durch die Verpflichtung zur Ausbildung sollen sie vor unqualifizierter Beschäftigung geschützt werden, was aus sozialpädagogischer Sicht besonders relevant ist. Denn unqualifizierte Beschäftigung bietet kaum Chancen auf berufliche Weiterentwicklung, verhindert den formalen Abschluss einer Ausbildung und birgt keine langfristige Perspektive auf dem Arbeitsmarkt. Durch die Ausbildungspflicht werden Jugendliche aktiv in Bildungs- und Ausbildungsprozesse eingebunden, was ihre Möglichkeiten zur persönlichen und beruflichen Entwicklung erheblich erweitert und ihre Zukunftsaussichten positiv beeinflusst. Der Wechsel von der Schule in den Beruf markiert einen bedeutsamen Zeitpunkt für die Jugendlichen, der oft die Richtung für die berufliche Zukunft vorgibt. Brüche an diesem Übergang können mit späteren Schwierigkeiten verbunden sein und hier setzt die Ausbildungspflicht bis 18 an. Die Ziele

dieser Maßnahme sind vielfältig. Alle Jugendlichen sollen eine Qualifikation erlangen, die über den Pflichtschulabschluss hinausgeht. Frühzeitige Bildungs- und Ausbildungsabbrüche sollen verhindert werden und die Chancen auf nachhaltige Teilhabe am wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Leben sollen erhöht werden. Dies wird durch abgestimmte Angebote und Programme in verschiedenen Bereichen sowie den Ausbau eines lückenlosen Ausbildungsangebots angestrebt. Die Verpflichtung zur Ausbildung betrifft alle Jugendliche, die sich dauerhaft in Österreich aufhalten, nachdem sie das Ende ihrer Schulpflicht erreicht haben, bis zum Zeitpunkt ihres 18. Geburtstags. Sie erstreckt sich auch auf Jugendliche in Justizanstalten, Jugendliche mit Behinderung sowie subsidiär Schutzberechtigte und Asylberechtigte. Die Erziehungsberechtigten sind verpflichtet, sicherzustellen, dass die Jugendlichen bis zur Vollendung des 18. Lebensjahres einer Bildungs- oder Ausbildungsmaßnahme nachgehen. Die Erfüllung der Ausbildungspflicht wird erreicht durch verschiedene Maßnahmen, darunter weiterführende Schulbesuche, betriebliche Lehrausbildungen, Teilqualifikationen, Schulen im Gesundheitsbereich und diverse andere Bildungsmaßnahmen. Dabei spielen auch Angebote des Sozialministeriumservice und des Arbeitsmarktservice eine entscheidende Rolle, wie Jugendcoaching, AusbildungsFit, Arbeitsassistenz und Berufsqualifizierungsprojekte.

Die Ausbildungspflicht endet mit dem 18. Geburtstag. Es besteht jedoch keine Ausbildungspflicht mehr, wenn vor Vollendung des 18. Lebensjahres eine mehrjährige berufsbildende mittlere Schule, eine gesundheitsberufliche Ausbildung von mindestens 2.500 Stunden, eine Lehrausbildung oder eine Teilqualifizierung erfolgreich abgeschlossen wurde. Hinsichtlich Erwerbstätigkeit ist ausschließlich unqualifizierte Beschäftigung, also Arbeitsverhältnisse, bei denen die Tätigkeiten keine spezifischen fachlichen Qualifikationen oder Ausbildungen erfordern, für ausbildungspflichtige Jugendliche laut Ausbildungspflichtgesetz nicht erlaubt. In solchen Jobs sind die Anforderungen an die Arbeitnehmer*innen in Bezug auf Ausbildung, Fähigkeiten und Erfahrung in der Regel gering. Eine Erwerbstätigkeit ist nur dann gestattet, wenn sie neben dem Schulbesuch oder im Rahmen einer beruflichen Ausbildung stattfindet oder ausdrücklich in einem Perspektiven- und Betreuungsplan vereinbart wurde. In einem Perspektivenplan werden die vielfältigen Eigenschaften und Kompetenzen der Jugendlichen erfasst und es werden Empfehlungen für ihre weiteren Ausbildungsschritte formuliert.

Sanktionen für eine ausschließlich unqualifizierte Beschäftigung sind von der zuständigen Koordinierungsstelle im Auftrag vom Sozialministeriumservice vorgesehen. Jugendliche dürfen nur unter bestimmten Bedingungen einer solchen unqualifizierten Tätigkeit nachgehen, wobei eine klare Abstimmung mit einem Perspektiven- und Betreuungsplan erforderlich ist (Koordinierungsstelle AusBildung bis 18 Wien 2021).

Die Umsetzung der Ausbildungspflicht bis zum 18. Geburtstag in Österreich ist durch klare Zuständigkeiten geregelt. Gemäß dem Gesetz über die Ausbildungspflicht liegt es in der Verantwortung des Sozialministeriumservices, die notwendigen Schritte zur Durchsetzung der Ausbildungspflicht zu ergreifen. Dabei kann das Sozialministeriumservice auf die Unterstützung von Drittanbietern zurückgreifen,

insbesondere auf Dienstleister*innen der NEBA - Netzwerk Berufliche Assistenz, um eine effektive Umsetzung zu gewährleisten. (APFIG, 2016, idF 29. März 2024 § 8).

Zur weiteren Koordination und Unterstützung wurde die Einrichtung von Koordinierungsstellen in allen Bundesländern vorgesehen. Die Hauptaufgaben dieser Koordinierungsstellen beinhalten vor allem die Organisation der Unterstützung für Jugendliche bei der Berufswahl und dem Eintritt in weitere Ausbildungsprogramme. Dadurch soll vermieden werden, dass Jugendliche längere Zeiträume ohne Ausbildung verbringen, insbesondere nachdem sie eine Ausbildung abgebrochen haben. Es liegt in der spezifischen Verantwortung der Koordinierungsstellen sicherzustellen, dass Jugendliche, die ihre Schulpflicht erfüllt haben und weder eine Schule noch eine berufliche Ausbildung besuchen, sowie deren Eltern oder andere Erziehungsberechtigte gezielt beraten und unterstützt werden. (APFIG, 2016, idF 29. März 2024 § 9).

2.1.1 Die Entstehung des Ausbildungspflichtgesetzes

Das Ausbildungspflichtgesetz wurde von der Regierung eingeführt, um dem Trend entgegenzuwirken, dass Jugendliche das Bildungssystem vorzeitig verlassen und damit ein erhöhtes Risiko der Arbeitslosigkeit sowie die Gefahr, in schlecht bezahlte Hilfsjobs zu geraten, auf sich nehmen. Darüber hinaus soll das Gesetz dazu beitragen, mögliche Armutrisiken zu reduzieren. Die Entstehung des Gesetzes lässt sich auf einen mehrstufigen politischen Prozess zurückführen. Im Jahr 2013 wurde die Grundlage für das Gesetz im Regierungsprogramm verankert. Im Mai 2014 leitete das Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz die erste Steuerungsgruppensitzung, bei der das Bundesministerium für Bildung, das Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft, sowie das Bundesministerium für Familien und Jugend beteiligt waren. Bis Ende 2015 arbeiteten verschiedene Arbeitsgruppen, bestehend aus Vertreter*innen der Ministerien, Sozialpartner*innen, Arbeitsmarktservice, Sozialministeriumsservice und Ländervertretungen, an der Ausarbeitung der Grundlage für den Gesetzesentwurf. Im März 2016 ging der Gesetzesentwurf in die Begutachtung. Nach dieser Phase wurde das Ausbildungspflichtgesetz im Juli 2016 sowohl im Nationalrat als auch im Bundesrat beschlossen. Die schrittweise Umsetzung begann im August 2016, und ab dem 1. Juli 2017 wurden Jugendliche als ausbildungspflichtig eingestuft. Ein weiterer wichtiger Schritt erfolgte ab dem 1. Juli 2018, als die Möglichkeit der Sanktionierung eingeführt wurde (Bundesweite Koordinierungsstelle AusBildung bis 18 2019).

Die Einführung des Ausbildungspflichtgesetzes bildet auch die Grundlage für weiterführende Projekte, insbesondere im Rahmen NEBA – Netzwerk Berufliche Assistenz. NEBA bietet eine breite Palette kostenloser Unterstützungsleistungen an, die darauf abzielen, die Beschäftigung auf dem regulären Arbeitsmarkt für verschiedene Zielgruppen zu sichern und zu fördern. Dazu gehören beispielsweise Menschen mit Behinderungen und ausgrenzungsgefährdete Jugendliche. Besonders wichtig ist dabei der Fokus von NEBA auf Jugendliche mit Behinderungen oder Benachteiligungen während des Übergangs von der Schule in den Beruf. Durch aufeinander abgestimmte Maßnahmen wird diesen Jugendlichen spezielle Unterstützung zuteil.

2.2 NEBA – Netzwerk Berufliche Assistenz

Das Netzwerk Berufliche Assistenz, kurz NEBA, ist ein umfassendes System, das vom Sozialministeriumsservice finanziert wird. Es hat den Zweck, Menschen mit Behinderung und Jugendliche, die von sozialer Ausgrenzung bedroht sind, in ihrem beruflichen Werdegang zu unterstützen. NEBA stellt eine breit gefächerte Träger*innenlandschaft bereit, um auf die individuellen Bedürfnisse dieser Zielgruppen einzugehen und ist von erheblicher Bedeutung für die Arbeitsmarktpolitik. Unter dem Dach von NEBA sind vielfältige Unterstützungsleistungen gebündelt, das Angebot steht in allen Bundesländern zur Verfügung, um bedarfsgerechte Unterstützung zu gewährleisten (Sozialministeriumsservice o.A.).

Zu den derzeit bestehenden Angeboten von NEBA gehören:

Jugendcoaching: Dieses Dienstleistungsangebot findet an der Schnittstelle zwischen Schule und Beruf statt und basiert auf enger Zusammenarbeit mit Schulen sowie anderen jugendnahen Einrichtungen. Jugendcoaching zielt darauf ab, ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen durch Beratung, Begleitung und Case Management Perspektiven aufzuzeigen. Individuelle Unterstützungspakete werden bereitgestellt, um den Jugendlichen zu helfen, ihre eigenen Fähigkeiten zu erkennen und zu fördern. Das übergeordnete Ziel ist es, die Jugendlichen möglichst langfristig im Bildungssystem zu halten und eine höhere Qualifikation zu erreichen. Anschließend sollen die Jugendlichen, in die individuell am besten geeigneten arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen übergeleitet werden.

AusbildungsFit: Dieses Projekt zielt darauf ab, Jugendlichen und jungen Erwachsenen Unterstützung anzubieten, die nach Abschluss ihrer Schulpflicht Hilfe für ihre weitere schulische oder berufliche Ausbildung benötigen. AusbildungsFit bietet spezifisches Training in grundlegenden Fähigkeiten sowie in Arbeitsverhalten und zwischenmenschlichen Kompetenzen. Die Teilnahme an AusbildungsFit soll Jugendliche auf den nächsten Schritt ihrer Ausbildung vorbereiten, der am besten ihren individuellen Bedürfnissen entspricht.

Berufsausbildungsassistenz: Die Berufsausbildungsassistenz bietet Unterstützung für Jugendliche mit Behinderungen oder anderen Hindernissen bei ihrer betrieblichen Ausbildung. Sie begleitet diese Ausbildung sowohl im Betrieb als auch in der Schule, um sicherzustellen, dass die berufliche Qualifikation nachhaltig ist. Diese Unterstützung erstreckt sich auch über die gesamte Dauer einer verlängerten Lehre oder einer Teilqualifikation im Rahmen einer integrativen Berufsausbildung.

Jobcoaching: Diese Maßnahme umfasst die direkte, persönliche Assistenz am Arbeitsplatz und richtet sich an Menschen mit einem Behinderungsgrad von mindestens 50 %, Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Menschen mit einem Behinderungsgrad von mindestens 30 %, denen der Arbeitsalltag Schwierigkeiten bereitet. Ziel ist es, die fachlichen, kommunikativen und sozialen Kompetenzen

nachhaltig zu fördern, um die Arbeitnehmer*innen in die Lage zu versetzen, ihren Arbeitsalltag selbstständig zu bewältigen.

Arbeitsassistentz: Die Arbeitsassistentz ist das zentrale Instrument der beruflichen Assistenten in Österreich. Trägereinrichtungen bieten entweder regional ausgerichtete Angebote für Menschen mit verschiedenen Formen von Behinderungen oder spezialisierte Angebote für bestimmte Zielgruppen, beispielsweise in urbanen Gebieten. Ein Schwerpunkt der Arbeitsassistentz liegt auf der beruflichen Erstintegration von Jugendlichen mit Behinderung. Dies beinhaltet eine Situationsanalyse mit den Klient*innen, die Bewertung ihrer individuellen beruflichen Möglichkeiten und die Unterstützung bei der Arbeitssuche sowie in der Anfangsphase des Dienstverhältnisses. Ein weiterer wichtiger Aspekt der Arbeitsassistentz ist die Krisenintervention zur Sicherung gefährdeter Arbeitsplätze.

Betriebsservice: Der Betriebsservice von NEBA richtet sich an Betriebe aller Branchen, unabhängig von ihrer Größe, einschließlich Arbeitgeber*innen im öffentlichen und gemeinnützigen Bereich. Dieser Service wurde entwickelt, um Betriebe bei Fragen im Zusammenhang mit „Arbeit und Behinderung“ besser zu unterstützen und proaktiv auf Betriebe zuzugehen (ebd.).

2.3 Chancengleichheitsgesetz

Im Kontext unseres Forschungsprojektes haben wir uns auch mit der Zielgruppe von Qualifizierungsprojekten auseinandergesetzt. Um ein Verständnis zu gewährleisten, ist es wichtig, die rechtliche Grundlage genauer zu betrachten. Die Bestimmungen zu Qualifizierungsprojekten finden sich im Chancengleichheitsgesetz, unter Paragraph 10. Daher wird im folgenden Kapitel eine kurze Erläuterung der rechtlichen Grundlagen vorgenommen.

Im Kontext der Förderung der Chancengleichheit für Menschen mit Behinderung spielt auch das Chancengleichheitsgesetz Wien eine maßgebliche Rolle. Gemäß Paragraph 1 dieses Gesetzes ist das übergeordnete Ziel, Menschen mit Behinderung einen chancengleichen und selbstbestimmten Zugang zu allen Lebensbereichen zu ermöglichen. Dies schließt insbesondere die gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen, kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Leben mit ein. Um dieses Ziel zu erreichen, sieht das Gesetz die Finanzierung von Beiträgen zu Leistungen vor, die durch behinderungsbedingte Mehraufwendungen erforderlich sind (CGW, 2018, idF 29.März 2024 §1).

Besonders relevant für die berufliche Integration ist Paragraph 10 des Chancengleichheitsgesetzes Wien, der sich mit Berufsqualifizierung und Berufsintegration befasst. Diese Leistungen zielen darauf ab, die Erlangung von sozialversicherungspflichtigen Dienstverhältnissen zu unterstützen oder bereits bestehende Dienstverhältnisse aufrechtzuerhalten. Dabei wird betont, dass

Maßnahmen, die zu einem eigenen Einkommen und finanzieller Selbstständigkeit führen, prioritär behandelt werden sollten (CGW, 2018, idF 29.März 2024 §10).

2.3.1 Qualifizierungsprojekte nach §10 Chancengleichheitsgesetz

Das Chancengleichheitsgesetz legt in Paragraph 10 die Grundlage für Projekte zur Berufsqualifizierung und -integration von Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen. Diese Qualifizierungsprojekte richten sich an Menschen, die aufgrund nicht altersbedingter körperlicher, intellektueller, oder psychischer Beeinträchtigungen oder aufgrund von Sinnesbeeinträchtigungen dauerhaft wesentlich benachteiligt sind, insbesondere im Bereich der Berufsausbildung und Erwerbstätigkeit.

Die Zielgruppen umfassen Jugendliche, die aufgrund verschiedener Beeinträchtigungen Benachteiligungen erfahren. Die Berufsqualifizierungsprojekte bieten eine breite Palette von Leistungen, darunter Hilfe bei der Berufsauswahl, Vorbereitung zur beruflichen Integration in den ersten Arbeitsmarkt, Arbeitstrainingsmaßnahmen, Berufsfindungs- und Berufsorientierungsmaßnahmen, Qualifizierungsmaßnahmen, Kurs- und Fortbildungsmaßnahmen sowie Lehrlingsausbildungen. Die Hauptziele dieser Projekte sind die Vermittlung von Kenntnissen und Voraussetzungen für die berufliche Integration, Training und Coaching, Praktika sowie die nachhaltige Vermittlung in den Arbeitsmarkt (CGW, 2018, idF 29.März 2024 §10).

2.4 Die nähere Betrachtung von AusbildungsFit (AFit)

Im Rahmen unseres Forschungsprojektes lag der Schwerpunkt auf der Forschung mit Jugendlichen, die an AusbildungsFit- und Qualifizierungsprojekten teilnahmen. In diesem Abschnitt werden die Rahmenbedingungen und Strukturen des AusbildungsFit-Projekts näher erläutert, wobei auch ein besonderes Augenmerk auf die Zielgruppen gelegt wird, um ein umfassenderes Verständnis zu vermitteln.

Das NEBA-Projekt AusbildungsFit (AFit) wurde entwickelt, um Jugendlichen, die sich am Übergang von der Pflichtschule zu einer weiterführenden (Berufs-)Ausbildung oder dem Arbeitsmarkt befinden, zu unterstützen und somit der Ausgrenzung entgegenzuwirken. Das Programm konzentriert sich auf die Vermittlung von Basiskompetenzen, um die individuelle Ausbildungsfähigkeit zu fördern. Es gilt hervorzuheben, dass die Teilnahme an AFit freiwillig ist. Die Förderung für das Projekt kommt von den zuständigen Landesstellen des Sozialministeriumservice (Sozialministeriumservice 2023:6).

2.4.1 Vormodul: Niederschwelliger Einstieg und individuelle Anpassung

Ein Schlüsselfaktor für den erfolgreichen Einstieg in AFit ist die Niederschwelligkeit, die durch die Einführung des Vormoduls im Jahr 2019 betont wurde. Dieses Vormodul ermöglicht es Jugendlichen, die aus verschiedenen Gründen nicht dauerhaft mindestens 16 Wochenstunden an AFit teilnehmen können, behutsam in die Anforderungen des

Programms hineinzuwachsen. Das Vormodul berücksichtigt dabei individuelle Bedürfnisse, Interessen, Fähigkeiten und die Entwicklung der Jugendlichen. Es bietet Flexibilität, indem es nicht nur den Einstieg in AFit ermöglicht, sondern auch alternative Wege wie Lehrausbildungen, weiterführende Schulen, Pflichtschulabschlusskurse oder andere arbeitsmarktpolitische Angebote in Erwägung zieht (ebd.).

2.4.2 Ziele von AusbildungsFit: Kompetenzvermittlung und Ausbildungsfähigkeit

Das Hauptziel von AFit ist die Vermittlung von schulischen und persönlichen Basiskompetenzen. Das Programm bietet eine Vielzahl von Angeboten, darunter Trainingsmodule, Coaching, Wissenswerkstatt und Sport, um Jugendlichen, denen grundlegende Qualifikationen für ihre angestrebte (Berufs-)Ausbildung fehlen, die Möglichkeit zu geben, diese nachträglich zu erwerben. Darüber hinaus strebt AFit die Heranführung der Jugendlichen an die individuelle Ausbildungsfähigkeit an, um sicherzustellen, dass sie die erforderliche Unterstützung erhalten, um die Ausbildungspflicht gemäß dem Ausbildungspflichtgesetz bis 18 zu erfüllen. Die Beurteilung des individuellen Kompetenzniveaus orientiert sich an den Einstiegsvoraussetzungen im jeweiligen Berufsfeld, unter Berücksichtigung der regionalen Arbeitsmarktstruktur. Dieses individuelle Ziel bildet die Grundlage für eine erfolgreiche berufliche Teilhabe und bietet die besten Entwicklungschancen, ausgehend vom individuellen Potential der Jugendlichen (ebd.:7f.).

2.4.3 Zielgruppe

Im Rahmen der Zielgruppenbestimmung für AusbildungsFit-Projekte, spielt das Jugendcoaching eine entscheidende Rolle. Dieser unterstützende Ansatz konzentriert sich auf die Betreuung und Beratung von Jugendlichen nach dem Ende der Schulpflicht und im außerschulischen Bereich. Die Empfehlung zur Teilnahme an AFit erfolgt durch das Jugendcoaching, basierend auf der Einschätzung von Nachholbedarf im Bereich Kulturtechniken inklusive neuer Medien und sozialer Kompetenzen seitens der Jugendcoaches.

Die Zielgruppe von AFit umfasst Jugendliche bis zum 21. oder 24. Geburtstag, wobei letzteres für Jugendliche mit Behinderung, sonderpädagogischem Förderbedarf oder sozial-emotionalem Unterstützungsbedarf gilt. Das Angebot richtet sich an Personen mit einem gültigen und dauerhaften Aufenthaltstitel in Österreich, die vor dem Beginn einer beruflichen Ausbildung oder einer weiterführenden schulischen Ausbildung einen Nachholbedarf an zusätzlichen schulischen sowie sozialen und persönlichen Kompetenzen haben. Außerdem richtet sich AFit an außerschulische und systemferne Jugendliche, die eine Nachreife benötigen, um die nächsten Schritte zur Integration in eine Berufsausbildung oder den Arbeitsmarkt zu bewältigen (ebd.:9). Der Begriff systemferne Jugendliche, oder auch „NEETs“, wird später noch näher erklärt.

2.4.4 Angebotsbeschreibung

Die Angebotsstruktur von AFit ist darauf ausgerichtet, Jugendlichen, die im Rahmen ihrer Schulpflicht die notwendigen Basiskompetenzen für den Einstieg in eine Berufsausbildung nicht entwickeln konnten, ein effektives und effizientes Nachholen dieser Kompetenzen zu ermöglichen. Dabei kombiniert AFit praktisches Tun mit kognitiven Lernleistungen und ergänzt dies durch soziales Lernen in der Gruppe, Sport und individualisiertes Coaching.

Diese breite Angebotsstruktur gliedert sich in vier verschiedene Ebenen: Trainingsmodule, Coaching, Wissenswerkstatt und Sportangebote. Diese Struktur ermöglicht den Jugendlichen, zu erkennen, wo und wie das Erlernen neuer Kompetenzen leichter fällt. Sie können rasch Erfolgserlebnisse in einem der Bereiche erkennen, was sie ermutigt, sich weiteren Lernherausforderungen zu stellen. Zudem fördert die Struktur die Fähigkeit der Jugendlichen, Erfolge selbst zu erkennen und wahrzunehmen, was dazu beiträgt, im Bereich des Lernens Selbstbewusstsein und -vertrauen aufzubauen. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, dass AFit-Angebote sozialpädagogische Angebote, Gruppenaktivitäten, Exkursionen, medizinische und juristische Beratung, Präventionsangebote oder klinisch-psychologische Unterstützungsangebote intern anbieten (ebd.:13).

2.4.5 Die Trainingsmodule

Die Trainingsmodule in AusbildungsFit Projekten sind in Gruppen organisiert, die idealerweise aus etwa 8 Teilnehmer*innen bestehen, wobei die Gruppengröße je nach Modul oder örtlichen Gegebenheiten variieren kann. Diese Gruppengröße ermöglicht eine intensive Betreuung und individuelle Förderung der Jugendlichen. Ziel der Trainingsmodule ist es, vorhandene Fähigkeiten zu verstärken und förderbare Kompetenzen bei den Jugendlichen auszubauen. Dabei werden die Aktivitäten der Jugendlichen an ihre individuellen Ausgangslagen und Zielsetzungen angepasst. Das übergeordnete Ziel besteht darin, die Teilnahme an Ausbildungs- oder Arbeitsmärkten zu ermöglichen und die Chancen der Jugendlichen auf eine erfolgreiche Teilhabe zu verbessern. Die Inhalte der Trainingsmodule sind vielfältig und können verschiedene Tätigkeitsbereiche umfassen. Dabei wird darauf geachtet, eine realistische Branchenvielfalt zu präsentieren, die den regionalen Arbeitsmarktbedingungen und den individuellen Bedürfnissen der Zielgruppe entspricht. Die Module sind darauf ausgerichtet, sowohl allgemeine Arbeitsinhalte zu vermitteln als auch spezifische Fähigkeiten für bestimmte Berufsausbildungen zu entwickeln (ebd.:14f.).

2.4.6 Wirkungskriterien

Die Wirkungskriterien von AFit richten sich darauf aus, Jugendlichen mit Defiziten in schulischen, sozialen und persönlichen Kompetenzen gezielt auf ihren nächsten Ausbildungsschritt vorzubereiten. Innerhalb dieses Rahmens werden in Entwicklungsplänen unmittelbare Wirkungsziele festgelegt, die bis zum Ende der AFit-

Teilnahme erreicht werden sollen. Die Kriterien für das Wirkungsmonitoring setzen sich aus verschiedenen Aspekten zusammen. Das Ziel ist es, die notwendigen Kompetenzen für die Arbeitsmarktintegration zu entwickeln oder nachzuholen, damit die Jugendlichen als "ausbildungsfähig" gelten. Dies beinhaltet die Schaffung einer konkreten und umsetzbaren Vorstellung für den weiteren Ausbildungsschritt, einschließlich der Vorbereitung und Einleitung des unmittelbaren Umstiegs nach AFit. Des Weiteren soll eine Erweiterung der fachlichen Qualifikationen in Bezug auf mögliche Ausbildungen erreicht werden. Dies bezieht sich auch auf die erfolgreiche Absolvierung einer Ausbildung oder die Fixierung einer Lehrstelle durch Teilnahme an einem Lehrgang zur Berufserprobung. Ein Lehrgang zur Berufserprobung ist ein strukturiertes Angebot, welches gemeinsam mit den Jugendlichen erarbeitet wird und darauf abzielt, sie dabei zu unterstützen, verschiedene Berufe kennenzulernen, ihre Eignung und Interessen für bestimmte Tätigkeiten zu erkunden und möglicherweise ihre Berufswahlentscheidung zu erleichtern. (ebd.:40).

2.4.7 Qualifikationen und Profil der Mitarbeiter*innen

Die Mitarbeiter*innen von AFit zeichnen sich durch umfassende Qualifikationen aus. Coach*innen benötigen eine abgeschlossene Ausbildung in Sozialarbeit, Sozialmanagement oder Psychologie/Soziologie/Pädagogik, idealerweise ergänzt durch eine 3-jährige Berufserfahrung in der Arbeitsmarktpolitik. Zudem ist eine Ausbildung im Case Management oder die Bereitschaft zur entsprechenden Weiterbildung gefordert. Für Trainer*innen sind je nach Tätigkeitsbereich eine abgeschlossene Berufsausbildung oder einschlägige Arbeitserfahrung notwendig. Erfahrung in der Beratung und Betreuung von jungen Menschen sowie Genderkompetenz sind für beide Positionen von großer Bedeutung. Die Coach*innen sollten nicht nur fachlich qualifiziert, sondern auch erfahren in der Beratung und Betreuung von jungen Menschen sowie der spezifischen Zielgruppe von AFit sein. Genderkompetenz wird als wichtige Qualifikation betrachtet. Entsprechende Anforderungen gelten auch für Trainer*innen (ebd.:44).

2.4.8 Pflichten und Aufgaben der Coach*innen

Die Coach*innen spielen eine entscheidende Rolle in der Struktur von AFit. Ihre Aufgaben umfassen den Aufbau professioneller Vertrauensverhältnisse mit den Jugendlichen durch Beziehungsarbeit. Sie dokumentieren den evidenzbasierten Lernfortschritt und sind verantwortlich für den Austausch notwendiger Informationen im Rahmen von Quartalsgesprächen. Die enge Zusammenarbeit mit Trainer*innen und anderen Coach*innen ist essenziell. Sie bauen Kontakte in der Wirtschaft auf, schaffen Plätze für Lehrgänge zur Berufserprobung und betreuen Jugendliche während dieser Lehrgänge. Die Reflexionsarbeit über berufliche Laufbahnplanung, der Aufbau und die Weitergabe von berufskundlichem Wissen sowie die Bewahrung des Überblicks über interne Abläufe und externe Strukturen gehören zu ihren zentralen Aufgaben (ebd.:45f.).

2.4.9 Pflichten und Aufgaben der Trainer*innen

Die Trainer*innen sind zuständig für die Vermittlung von Fachkenntnissen und der Anleitung der Jugendlichen. Sie erteilen fachliche Anweisungen, lehren und trainieren verschiedene Tätigkeiten. Ebenso sind sie für das Einüben von Kompetenzen im fachlichen Bereich sowie im Bereich der allgemeinen Arbeitskompetenzen verantwortlich. Die enge Zusammenarbeit mit Coach*innen und anderen Trainer*innen ist ebenfalls zentral. In beiden Fällen wird betont, dass Ressourcenorientierung, Selbstwertförderung und die Bereitschaft zur Fortbildung im Bereich digitaler und medialer Grundkompetenzen von großer Bedeutung sind. Die Vorbildfunktion für die Jugendlichen wird als integraler Bestandteil ihrer Aufgaben angesehen (ebd.:47f.).

2.5 Problemlagen und Unterstützungsbedarfe Jugendlicher in AusbildungsFit- und Qualifizierungsprojekten

Für die Bearbeitung unserer Forschungsfragen, wird der Endbericht der Evaluierung von AusbildungsFit-Projekten des Instituts für Höhere Studien aus dem Jahr 2015 einbezogen. Dieser Bericht präsentiert die Ergebnisse der Evaluierung der Pilotphase von AusbildungsFit, das im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz durch das Sozialministeriumservice gestartet wurde. Der Bericht unterstützt uns dabei, unser Datenmaterial zu vergleichen und möglicherweise auch zu untermauern. Das Projekt begann 2014 in sieben Bundesländern und wurde am 1. Januar 2015 unter dem Namen „Produktionsschulen“ in allen Bundesländern implementiert. Ziel der Evaluierung war es, die Pilotphase wissenschaftlich zu begleiten, auftretende Implementierungsprobleme zu identifizieren und Vorschläge für die Weiterführung des Programms zu erarbeiten. Die Evaluierung begann im März 2014 und die letzten Erhebungen fanden Anfang Februar 2015 statt (Pessl et al. 2015:1).

Im Projektbericht von Pessl et al. wird ein herausragendes Problem dieser Jugendlichen beschrieben: ihre mangelnde Motivation zur Beteiligung am Bildungs- und Beschäftigungssystem, die sich aus negativen Erfahrungen in der Schulzeit und einem daraus resultierenden niedrigen Selbstwert ergibt. Die Expert*innen betonen die Notwendigkeit eines geschützten Raumes für die Jugendlichen, in dem sie ohne Druck sein können. Negative Schulerfahrungen sowie Stigmatisierung aufgrund psychischer Krankheiten oder Migrationshintergrund führen zu einer resignativen Haltung, die den Übergang in Ausbildung oder Beruf erschwert. Die Entscheidung für eine Lehre erscheint vielen Jugendlichen sinnlos, da sie lieber im Hier und Jetzt leben und sich finanziell durch Hilfsarbeiten und Mindestsicherung absichern wollen. Die fehlende Motivation für eine Lehre wird durch die Wahrnehmung dieser als unüberschaubare, langwierige Zeit mit geringem Verdienst verstärkt. Die Probleme reichen bis auf familiärer, erzieherischer, schulischer und pädagogischer Ebene, wodurch Jugendliche einen hohen Aufholbedarf haben.

Die Expert*innen betonen die Bedeutung von vielfältigen, differenzierten Maßnahmen zur Bewältigung dieser Defizite, einschließlich therapeutischer Maßnahmen und

langfristiger Betreuung. Ein positiver Ansatz besteht darin, Jugendliche in ihrer Mehrsprachigkeit und kulturellen Vielfalt zu stärken. Neben den aufgezeigten Problemen betonen die Expert*innen auch die Stärken und Ressourcen der Jugendlichen, darunter ihre Flexibilität, Kreativität und Durchhaltevermögen. Die Unterstützungsbedarfe der Zielgruppe sind vielfältig und individuell, erfordern angstfreie Räume, Zeit, Entschleunigung, Kommunikation, Beziehungsarbeit und die Perspektive auf vorhandene Ressourcen. Transparenz, Mitspracherecht und Freiwilligkeit werden als essenziell angesehen. Die Jugendlichen benötigen umfassende Informationen über Bildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten, um eine realistische Vorstellung von ihrem beruflichen Weg zu entwickeln. Die Expert*innen betonen die Wichtigkeit von Settings, die Jugendlichen ermutigen, über persönliche Themen zu sprechen, und betonen die Bedeutung von Vertrauen, Loyalität und kontinuierlicher Vernetzungsarbeit mit anderen Institutionen (ebd.:138f.).

Die Evaluation des Jugendcoachings, durchgeführt vom Institut für Höhere Studien im Jahr 2021, bietet zusätzliche Einblicke in die Bedürfnisse und Herausforderungen der Jugendlichen. Die Teilnahme an AusbildungsFit wird durch eine enge Zusammenarbeit zwischen dem Jugendcoaching und dem Arbeitsmarktservice ermöglicht. Das Jugendcoaching übernimmt im Rahmen seiner Gatekeeping-Funktion die Aufgabe, die jeweiligen Problemlagen der betroffenen Jugendlichen zu klären und zu bewerten. Basierend auf dieser Bewertung spricht das Jugendcoaching dann Empfehlungen für eine Teilnahme an AusbildungsFit aus. Die betreuten Jugendlichen werden von den Jugendcoaching-Projekten als äußerst heterogene Zielgruppe wahrgenommen, die eine Vielzahl unterschiedlicher Problemlagen aufweist. Sie betonen die Notwendigkeit eines individuellen Case Managements, um die verschiedenen Bedürfnisse effektiv zu adressieren. Oftmals sind die Jugendlichen mit multiplen Problemen konfrontiert, die eine ausführliche Betreuung und genügend Zeit erfordern, um sie angemessen anzugehen.

Die Analyse zeigt, dass psychische Erkrankungen bei den teilnehmenden Jugendlichen eine zentrale Problematik darstellen. In der Evaluation wird von einem Anstieg psychisch erkrankter Jugendlicher in den Projekten hingewiesen, ebenso erschweren sozialen Ängste den Zugang zu Bildung und Beschäftigung. Jugendliche mit psychischen Beeinträchtigungen benötigen eine intensive Betreuung, die sich auch in zeitlicher Hinsicht widerspiegelt und sie müssen bei kleinen Fortschritten unterstützt werden. Zudem ist es entscheidend, das Selbstbewusstsein dieser Jugendlichen zu stärken, um sie vor den negativen Auswirkungen von Vorurteilen und Stigmatisierung zu schützen.

Soziale Ängste, die oft mit psychischen Erkrankungen oder traumatischen Erfahrungen einhergehen, erschweren sowohl die Beratung als auch die Vermittlung in Nachfolgeangebote. Insbesondere in ländlichen Regionen wird dieses Problem verstärkt, da Jugendliche oft lange und komplizierte Wege zurücklegen müssen, um an Maßnahmen wie das Jugendcoaching oder AusbildungsFit teilzunehmen. Die durch Instabilität und persönliche Mobilitätseinschränkungen bedingte Zurückhaltung einiger Jugendlicher, ihr Zuhause zu verlassen, stellt eine herausfordernde Dynamik dar.

Zusätzlich zu den bereits genannten Herausforderungen ergeben sich weitere Belastungen für Jugendliche aufgrund von fehlender Unterstützung, Konflikten und Druck im sozialen Umfeld. Konflikte innerhalb der Familie sowie Mobbing durch Gleichaltrige und im schulischen Umfeld können dazu führen, dass Jugendliche Schwierigkeiten haben, sich auf das Lernen oder die Suche nach einem passenden Ausbildungsplatz zu konzentrieren. Es wird betont, dass nicht alle Jugendlichen ausreichend von ihren Eltern und ihrem familiären Umfeld unterstützt werden, um Bildungs- und Berufsübergänge erfolgreich zu bewältigen. Insbesondere im höheren Schulbereich wird der Druck und die Erwartungen aus dem familiären Umfeld als eine weitere Herausforderung für die Jugendlichen wahrgenommen (Steiner et al. 2021:34ff.).

2.6 Perspektiven der Jugendlichen

In unserer Hauptforschungsfrage untersuchen wir, wie Unterstützungsleistungen in A-Fit Einrichtungen und Qualifizierungsprojekten von Jugendlichen in Niederösterreich wahrgenommen werden und wie sich diese auf die Perspektiven der Jugendlichen auswirken. Zur Bearbeitung dieser Fragestellung greifen wir unter anderem auf die NEBA Teilnahmebefragungen aus dem Jahr 2022 und auf die Jugendcoaching Evaluation aus dem Jahr 2021 zurück.

Die Perspektiven der Jugendlichen nach ihrer Teilnahme am AusbildungsFit-Projekt sind vielfältig und spiegeln die Herausforderungen wider, die mit dem Übergang von der Ausbildung in den Arbeitsmarkt verbunden sind. Die vorherrschende Wunschvorstellung besteht darin, eine Lehrstelle am ersten Arbeitsmarkt zu finden, was als der ideale Fall betrachtet wird. Jedoch wird die Realisierung und vor allem die Beibehaltung dieser Lehrstellen als äußerst schwierig eingeschätzt, da Betriebe bei Problemen schnell dazu neigen, Lehrverhältnisse aufzulösen. In Fällen, in denen die reguläre Lehre am ersten Arbeitsmarkt als unerreichbar erscheint, nehmen die Jugendlichen verschiedene alternative Wege. Hierbei werden hierarchisch strukturierte Schritte unternommen, darunter Übergangsbereiche, Integrationsbetriebe, Lehrwerkstätten und unqualifizierte Beschäftigung. Interessanterweise zeigt sich eine Diskrepanz zwischen den desillusionierten Erwartungen der Eltern bezüglich der zukünftigen Entwicklung ihrer Kinder und den von den Jugendlichen selbst formulierten Zukunftsvorstellungen. Letztere äußern den Wunsch, eine qualifizierte Ausbildung zu absolvieren und nicht primär als Hilfsarbeiter*innen tätig zu sein. In Bezug auf die Projekte stellt sich die Frage, ob die vorhandenen Strukturen ausreichend flexibel sind, um den unterschiedlichen Zukunftsentwürfen der Jugendlichen gerecht zu werden, oder ob Anpassungen erforderlich sind, um alternative Wege neben Übergangsbereichen und unqualifizierter Beschäftigung realistisch zu gestalten (Pessl et al. 2015:104).

In Bezugnahme auf die NEBA-Teilnahmebefragung, hatten die Teilnehmer*innen die Möglichkeit, am Ende der Projektteilnahme Feedback zu geben und ihre Erfahrungen zu bewerten. Dabei wurden insgesamt 1.696 Teilnahmebefragungen in AusbildungsFit Projekten österreichweit durchgeführt (Bundesweite Koordinierungsstelle AusBildung bis 18 2023:5).

Ein interessantes Ergebnis war, dass eine deutliche Mehrheit der Befragten angab, nun Klarheit über ihren weiteren Ausbildungsweg zu haben. Genauer gesagt, gaben 85% der Befragten an, sich jetzt besser orientieren zu können und zu wissen, wie es mit ihrer Ausbildung weitergeht. Diese hohe Zustimmungsrates deutet darauf hin, dass AusbildungsFit den Jugendlichen Klarheit und Orientierung in Bezug auf ihre Bildungs- und Karrierewege bietet. Außerdem haben viele der Teilnehmer*innen durch AusbildungsFit mehr über ihre eigenen Stärken und Fähigkeiten erfahren. Konkret berichteten 92% der Befragten, dass sie dank des Projektes ein besseres Verständnis ihrer Fähigkeiten entwickelt haben. Dies legt nahe, dass die Projekte nicht nur darauf abzielen, Jugendliche auf eine bestimmte Ausbildung oder Beruf vorzubereiten, sondern auch darauf, ihre Selbstkenntnis und Selbstwirksamkeit zu stärken. Eine weitere Erkenntnis war, dass eine große Mehrheit der Jugendlichen dank AusbildungsFit nun besser weiß, was sie in Zukunft machen wollen. Genauer gesagt, gaben 83% der Befragten an, jetzt eine klarere Vorstellung von ihren Zukunftsplänen zu haben. Dies verdeutlicht die Rolle von AusbildungsFit-Einrichtungen als Orientierungshilfe bei Entwicklung langfristiger Ziele. Darüber hinaus ergab die Umfrage, dass 91% der Befragten Spaß am Lernen in AusbildungsFit hatten und dass 89% angaben, dass das Ausprobieren der Berufe ihnen bei ihrer Berufswahl geholfen hat (ebd.:37).

Die Evaluation des Jugendcoachings vom Institut für Höhere Studien aus dem Jahr 2021 verdeutlicht, dass das direkte Umfeld der Jugendlichen eine bedeutende Rolle spielt. Lehrkräfte, Berater*innen, Kolleg*innen, Mitschüler*innen und Familienangehörige haben einen erheblichen Einfluss darauf, wie die Jugendlichen ihre Erfahrungen in Schule, Ausbildung oder Arbeit bewerten. Dies beeinflusst letztendlich maßgeblich den Erfolg oder Misserfolg sowie die Möglichkeit eines Abbruchs (Steiner et al. 2021:69).

Das familiäre Umfeld spielt eine entscheidende Rolle bei der Unterstützung und Motivation von Jugendlichen. Eltern können dazu beitragen, den Druck und die Ängste der Jugendlichen abzubauen und ihnen helfen, mit Stress umzugehen. Darüber hinaus können positive Vorbilder innerhalb der Familie zu einer Steigerung der Leistungen und Erfolge in der Bildung beitragen. Im Gegensatz dazu können negative Erfahrungen mit Autoritätspersonen im schulischen und beruflichen Umfeld die Motivation verringern und zu Frustration führen. Jugendliche können frustriert sein, wenn ihre Bemühungen, Leistungen und Fähigkeiten nicht anerkannt werden oder wenn sie ungerechte Benotungen erhalten. Darüber hinaus können mangelnde Sensibilität oder Geduld seitens der Autoritätspersonen zu negativen Erfahrungen führen, insbesondere wenn Schüler*innen Fehler machen oder spezifische Bedürfnisse haben (ebd.:70).

Hinsichtlich der Zukunftswünsche und Ziele der Jugendlichen, wurde in der Evaluation beschrieben, dass das Streben nach Stabilität und finanzieller Sicherheit einen zentralen Platz in den Zukunftsplänen der Jugendlichen einnimmt. Die Jugendlichen äußerten den Wunsch, ein eigenes Einkommen zu erzielen, nicht nur um finanzielle Unabhängigkeit zu erreichen, sondern auch um für zukünftige Herausforderungen vorzusorgen und mögliche finanzielle Engpässe zu vermeiden. Diese Priorität könnte teilweise auf persönliche Erfahrungen zurückzuführen sein, bei denen einige Jugendliche bereits mit

finanziellen Schwierigkeiten konfrontiert waren, sei es in ihrer eigenen Lebenssituation oder in ihrem familiären Umfeld. Ein weiteres wichtiges Anliegen der Jugendlichen ist es, eine Arbeit zu finden, die ihren eigenen Interessen und Fähigkeiten entspricht. Dies spiegelt den Wunsch nach persönlicher Erfüllung und Zufriedenheit wider. Dabei reichen die beruflichen Interessen von traditionellen Branchen wie dem Gesundheitswesen oder der Gastronomie bis hin zu modernen Bereichen wie Medien, IT oder Kunst. Trotz dieser Wünsche und Ziele äußerten viele Jugendliche starke Zweifel und Unsicherheiten bezüglich ihrer Zukunft. Sie sorgen sich nicht nur um ihre finanzielle Sicherheit, sondern auch um die Frage, ob sie den richtigen beruflichen Weg einschlagen. Einige haben Angst davor, dass ihre Berufs- oder Ausbildungswahl sie enttäuschen könnte, während andere befürchten, keine passende Arbeit oder Ausbildung zu finden (ebd.:71ff.).

2.7 Berufsausbildungsgesetz (BAG)

Das Berufsausbildungsgesetz (BAG) bildet das rechtliche Fundament für die betriebliche Seite der Lehrlingsausbildung in Österreich. In diesem Regelwerk sind die Rechte und Pflichten aller am Ausbildungsprozess beteiligten Akteur*innen und Institutionen präzise festgelegt, einschließlich der Auszubildenden selbst, ihrer Eltern, der Lehrbetriebe sowie der Lehrlingsstellen. In Österreich wird die Lehrlingsausbildung nach dem Prinzip des „dualen Systems“ organisiert, das die Allgemeinbildung, Fachtheorie und Fachpraxis verbindet und eine praktische Vertiefung durch die Anwendung des Gelernten im betrieblichen Umfeld ermöglicht. Die Ausbildung findet an zwei verschiedenen Orten statt. Erstens im Lehrbetrieb, wo etwa 80 Prozent der Ausbildungszeit verbracht werden und zweitens in der Berufsschule, in der etwa 20 Prozent der Ausbildungszeit verbracht werden. Die Dauer des Besuchs in der Berufsschule variiert je nach Lehrberuf und beträgt in der Regel drei Jahre, die parallel zur Lehrzeit verlaufen. Während des Besuchs der Berufsschule erhält die auszubildende Person ihr reguläres Lehrlingseinkommen (Bundesministerium für Finanzen 2024).

Das Gesetz regelt darüber hinaus Aspekte wie die Lehrabschlussprüfung, die Anerkennung von im Ausland erworbenen Kenntnissen und Fertigkeiten, sowie die Qualifikation von Ausbilder*innen. Auch die integrative Berufsausbildung, die sich speziell an benachteiligte Personen richtet, sowie die überbetriebliche Lehrlingsausbildung in Schulungseinrichtungen sind darin verankert. Seit seiner erstmaligen Inkraftsetzung im Jahr 1969 hat sich das BAG mehrfach verändert und an neue Rahmenbedingungen, sei es wirtschaftlicher, gesellschaftlicher oder pädagogischer Natur, angepasst. Diese Anpassungen wurden durch verschiedene Novellen in das Gesetz integriert. Eine wichtige Neuerung betrifft die Möglichkeit für Lehrlinge, während ihrer Lehrzeit die Matura zu absolvieren. Hierbei sind Erleichterungen vorgesehen, wenn Vorbereitungskurse besucht werden. Die Lehrzeit kann sich entsprechend der Kursdauer verlängern, und dies wird im Lehrvertrag oder einer Zusatzvereinbarung festgehalten (BAG, 1969, idF 11.April 2024 §13a).

Auch eine Verlängerung der Lehrzeit für Personen, die während der Lehre den Pflichtschulabschluss nachholen und Vorbereitungsmaßnahmen besuchen, ist nun

möglich. Im Rahmen der integrativen Berufsausbildung ermöglicht das überarbeitete BAG benachteiligten Personen, Teilqualifikationen eines oder mehrerer Lehrberufe zu erwerben. Die Novelle legt dabei eigene Curricula fest, um die Transparenz dieser Abschlüsse zu erhöhen und die Eingliederung der Absolventen in den Arbeitsmarkt zu erleichtern (BAG, 1969, idF 11. April 2024 §13b).

2.7.1 Formen integrativer Berufsausbildung

Folgend befasst sich dieses Unterkapitel mit den verschiedenen Formen der integrativen Berufsausbildung in Österreich, die durch das Berufsausbildungsgesetz geregelt sind. Dies ist von großer Relevanz, da dies für viele Jugendliche nach ihrer Teilnahme an einem AusbildungsFit- oder einem Qualifizierungsprojekt eine bedeutende Option darstellt. Diese Ausbildungsformen ermöglichen den Jugendlichen, in integrative Berufsausbildungen einzusteigen. Die integrative Berufsausbildung bietet alternative Wege für Jugendliche, die keinen regulären Ausbildungsplatz am ersten Arbeitsmarkt finden können. Die Zielgruppe umfasst Jugendliche ohne bzw. mit negativem Abschlusszeugnis der letzten Pflichtschulklasse, mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die gemäß Lehrplan der Sonderschule unterrichtet wurden, mit Behinderung gemäß des Behinderteneinstellungsgesetzes und solche, die aus verschiedenen Gründen nicht durch das Arbeitsmarktservice an einen regulären Ausbildungsplatz vermittelt werden konnten.

Es existieren zwei Formen der integrativen Berufsausbildung in Österreich, nämlich die verlängerte Lehre und die Teilqualifizierung. Beide Formen sind keine eigenständigen Lehrausbildungen, sondern Abwandlungen regulärer Berufsausbildungen, die als Übereinkunft im Ausbildungsvertrag festgehalten werden. Die integrative Berufsausbildung bedarf einer Bescheinigung durch das Arbeitsmarktservice, um durchgeführt werden zu können. Die verlängerte Lehre stellt eine zeitliche Erweiterung einer Lehre um ein Jahr (im Ausnahmefall bis zu zwei Jahre) dar. Diese Verlängerung kann zu Beginn oder während der Ausbildungszeit vereinbart werden, unter der Annahme, dass die Ausbildung erfolgreich abgeschlossen werden kann. Der Abschluss entspricht der regulären Lehrabschlussprüfung. Die Teilqualifizierung steht Jugendlichen zur Verfügung, die voraussichtlich keine reguläre Berufsausbildung abschließen können. Es handelt sich um eine inhaltlich gekürzte Berufsausbildung, bei der nur bestimmte Teile der Inhalte, Kenntnisse und Fertigkeiten des jeweiligen Berufsbildes vermittelt werden. Der Besuch einer Berufsschule ist optional. Die Ausbildung schließt mit einer Abschlussprüfung und dem Erhalt eines Zertifikats ab. Abgeschlossene Teilqualifikationen können bei einer regulären Lehre angerechnet werden.

Zusätzlich existiert die überbetriebliche Lehre als Option für Jugendliche, die trotz intensiver Suche keinen Ausbildungsplatz finden. Hierbei erfolgt die Ausbildung nicht bei einem Unternehmen, sondern bei bestimmten Instituten oder Trägern, die die überbetriebliche Lehrausbildung anbieten. Das Absolvieren von Praktika in verschiedenen Betrieben ist Teil dieser Ausbildungsform. Die überbetriebliche Lehre endet entweder mit dem Finden eines Ausbildungsplatzes in einem Unternehmen oder, falls das nicht möglich ist, mit der Lehrabschlussprüfung. Während dieser Ausbildung

unterstützen die Träger die Jugendlichen weiterhin bei der Suche nach einem betrieblichen Ausbildungsplatz (Fasching / Tanzer 2022:152f.).

2.8 Eine kritische Betrachtung aus Sicht der Sozialpädagogik

Der Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention (UNBRK) verankert das fundamentale Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung, das ohne Diskriminierung und auf der Basis von Chancengleichheit gewährleistet werden muss. In Übereinstimmung mit diesem internationalen Rahmenwerk müssen Vertragsstaaten, einschließlich Österreich, ein inklusives Bildungssystem auf allen Bildungsebenen sicherstellen, das auch lebenslanges Lernen umfasst. Dieses System sollte die individuellen Fähigkeiten fördern und die volle Teilhabe an der Gesellschaft ermöglichen (BMSGPK 2016).

Die aktuellen Bildungspolitiken und -praktiken in Österreich, insbesondere die Ausbildungspflicht bis zum 18. Geburtstag, stehen jedoch im Spannungsfeld der UNBRK. Trotz der klaren Vorgaben der Konvention zeigen Berichte und Analysen Rückschritte und Defizite im Bereich der inklusiven Bildung auf. Insbesondere werden Probleme wie die Beendigung inklusiver Schulpolitik, die Priorisierung segregierter Schulen, der Mangel an geschultem Personal und langwierige Verwaltungsverfahren für den Zugang zur inklusiven Bildung identifiziert. Eine kritische Reflexion dieser Missstände aus sozialpädagogischer Perspektive verdeutlicht die Notwendigkeit radikaler Veränderungen und konkreter Maßnahmen zur Verbesserung der aktuellen Situation. Die Vernachlässigung inklusiver Bildungspolitik und die unzureichende Unterstützung von Schüler*innen mit Behinderungen führen dazu, dass diese vermehrt in segregierten Schulen eingeschrieben werden, was den Grundsätzen der UNBRK widerspricht. Um diesen Herausforderungen zu begegnen und die Ziele der UNBRK zu verwirklichen, sind Maßnahmen erforderlich, dazu gehört beispielsweise die Neugestaltung und der Ausbau der Ausbildung von Lehrkräften im Bereich der inklusiven Bildung, die Schaffung angemessener Vorkehrungen für Schulkinder und Studierende mit Behinderungen sowie die Sicherstellung der Barrierefreiheit im Bildungssystem. Die Schaffung einer inklusiven Bildungsumgebung ist entscheidend, um die Ausbildungspflicht bis zum 18. Geburtstag in Österreich im Sinne der beruflichen Inklusion zu gestalten.

3 Forschungsdesign und Methoden

Apfelthaler Helfried

Im folgenden Kapitel werden der Forschungsprozess, der Zugang zum Forschungsfeld, die Auswahl der Erhebungs- und Auswertungsmethoden, die Forschungsdokumentation sowie die Gütekriterien beschrieben.

3.1 Von der Frage zur Theorie – der Forschungsprozess

Der Forschungsprozess startete im September 2022 mit einer Einführung in das Forschungsthema im Rahmen der Lehrveranstaltung Projekt / Portfolio durch die Projektleiterinnen Patricia Renner und Susanne Binder. Der gesamte Prozess lässt sich anhand der Darstellung von neun Meilensteinen skizzieren. Zur Veranschaulichung dient folgende Grafik:



Abbildung 3 – Ablauf des Forschungsprozesses (eigene Darstellung)

Seitens der Studiengangsleitung wurde im Vorfeld des Masterstudiengangs Sozialpädagogik der Forschungsschwerpunkt „Jugendliche im Übergang von Schule zur Ausbildung“ festgelegt. Im gemeinsamen Forschungsprojekt „Future? Mentoring! Lebensentwürfe und berufliche Perspektiven Jugendlicher mit Lernschwierigkeiten im Übergang von Schule zu Ausbildung – Mentoring als mögliche Ergänzung professioneller, sozialpädagogischer Begleitung“ erfolgte eine erste Annäherung mit der Thematik, wie in Abbildung 3 als erster Meilenstein gekennzeichnet. Diese erfolgte einleitend durch die Ausarbeitung von Literatur zu den Themen Mentoring,

Jugendberufshilfe, partizipativer Forschung und zur Methode Photovoice durch die Studierenden des Masterlehrgangs Sozialpädagogik und einer kritisch reflektierten Betrachtung der Inhalte. Des Weiteren wurden Mentoringprojekte recherchiert und reflektiert. In der kritischen Reflexion wurden Vor- und Nachteile, bzw. Herausforderungen und Limitationen herausgearbeitet. Gemeinsam mit den theoretischen Inputs in der Lehrveranstaltung wurde somit ein Grundstein gelegt, auf dem das Photovoice – Forschungsprojekt aufgebaut werden konnte. Detaillierte Ausführungen zur Photovoice-Forschung finden sich im Kapitel Einleitung.

Der Gruppenfindungsprozess zum Schreiben der Masterthesis stellt den nächsten Meilenstein dar und fand im Februar 2023 statt und wurde von den Projektleiterinnen Patricia Renner und Susanne Binder angeleitet. Der Fokus lag dabei am Ausloten gemeinsamer Interessen an einem Thema für die Masterarbeit. Andreas Marchhart, Samuel Picker und Helfried Apfelthaler entdeckten im Zuge dieses Prozesses ein gemeinsames Forschungsinteresse an den Perspektiven von Jugendlichen in AusbildungsFit – Maßnahmen und Qualifizierungsprojekten. Dieses geteilte Forschungsinteresse war als Kriterium für die Gruppenfindung ausschlaggebend. Damit hat sich die Forschungsgruppe gefunden.

Im Juni 2023 wurde von der neu formierten Forschungsgruppe das Exposé verfasst. Das Photovoice-Forschungsprojekt, war zu diesem Zeitpunkt beinahe abgeschlossen, wie in Abbildung 3 dargestellt.

Durch das Interesse und die Begeisterung der Jugendlichen als Co-Forscher*innen im Photovoice-Forschungsprozess, welche sich in der Mitarbeit und der regen Teilnahme in den Gruppendiskussionen zeigte, sowie der für A-Fit Einrichtungen und Qualifizierungsprojekte als bedeutsam einzuordnenden Ergebnisse dieses Forschungsprojektes hat sich das Forschungsinteresse in jedem Einzelnen der Verfasser der Gruppen-Masterthesis weiter verfestigt und die Hauptforschungsfrage sowie die Subforschungsfragen konnten, wie im Kapitel 1.1 unter Forschungsinteresse beschrieben, konkretisiert werden.

Im Rahmen der Verfassung des Exposees wurden auch die weiteren Erhebungs- und Auswertungsmethoden festgelegt. Dabei orientierte sich die Forschungsgruppe am einleitenden Forschungsprojekt. In diesem wurden die per Photovoice erhobenen Daten mittels der Grounded Theory nach Anselm Strauss und Juliet Corbin (1996) ausgewertet. Diese Auswertungsmethode lieferte gehaltvolle Aussagen und erschien auch für die weitere Forschung sinnvoll, um die Inhalte der noch folgenden Datenerhebung im Kontext der Lebenswelt der Interviewpartner*innen zu verstehen, zu interpretieren und daraus Theorien abzuleiten.

Zur weiteren Datenerhebung haben sich einige der Jugendlichen, sowie Trainer*innen und Coaches aus dem Photovoice-Forschungsprozess als Interviewpartner*innen zur Verfügung gestellt. Es wurde die Durchführung episodisch leitfadengestützter Interviews festgelegt, um mit dieser qualitativen Forschungsmethode das Expert*innenwissen der uns bereits bekannten Jugendlichen, Trainer*innen und Coaches weiter und, im Sinne

unserer Forschungsfragen, vertiefend nutzen zu können. Weitere Ausführungen zur Grounded Theory und zu episodisch leitfadengestützten Interviews folgen im Kapitel Datenerhebung und Datenauswertung.

Die Beschreibung der nächsten in Abbildung 3 beschriebenen Meilensteine der Datenerhebungen und Auswertungen wird in den folgenden Kapiteln vorgenommen.

3.2 Forschungsfeld und Zugang zum Forschungsfeld

Das Photovoice-Forschungsprojekt eröffnete den Zugang zum Forschungsfeld. Von den 17 mitwirkenden Jugendlichen aus fünf verschiedenen Ausbildungs-Fit Einrichtungen und Qualifizierungsprojekten standen im weiteren Verlauf der Forschung zwei Jugendliche und zwei Trainer*innen und Coaches für Interviews, die zur weiteren Datenerhebung durchgeführt wurden, zur Verfügung.

Nachdem sich einige Jugendliche und Trainer*innen/Coaches aus dem Photovoice-Forschungsprojekt bereit erklärt haben, für eine weitere Zusammenarbeit zur Verfügung zu stehen, wurde in ihren Einrichtungen angefragt, ob Interviews bei ihnen gemacht werden können. Diese Anfragen wurden allesamt positiv beantwortet und die ersten Interviews konnten fixiert werden. Dieses Vorgehen beinhaltete den Vorteil, dass die befragten Personen bereits Erfahrungen mit Befragungen hatten und über den Forschungsschwerpunkt Bescheid wussten. Das Forschungsinteresse mit den neu entwickelten Haupt- und Subforschungsfragen war als Fortsetzung des bereits abgeschlossenen Forschungsprojektes „Future? Mentoring!“ gut anschlussfähig und die Interviewpartner*innen mussten im Sinne der Transparenz im Vorfeld nur mehr wenig aufgeklärt werden.

Der partizipative Forschungscharakter im Projekt „Future? Mentoring!“ ermöglichte konkrete Einblicke, wie die teilnehmenden Jugendlichen ihre Gedanken in Form von Bedürfnissen, Wünschen, Ängsten, Bedenken oder Forderungen artikulierten, und welche Relevanz die Teilnahme am Forschungsprojekt für sie hatte. Das Engagement der Jugendlichen, und ihre Bereitschaft, sich auf den Forschungsprozess einzulassen zeigte sich nicht nur daran, dass keine*r der Teilnehmenden aufgrund Desinteresses aus dem Forschungsprojekt ausgestiegen ist, sondern auch im Ergebnis desselbigen, welches gemeinsam ausgearbeitet, und in Form von Handlungsempfehlungen festgehalten wurde, wie in Abbildung 3 ersichtlich ist:

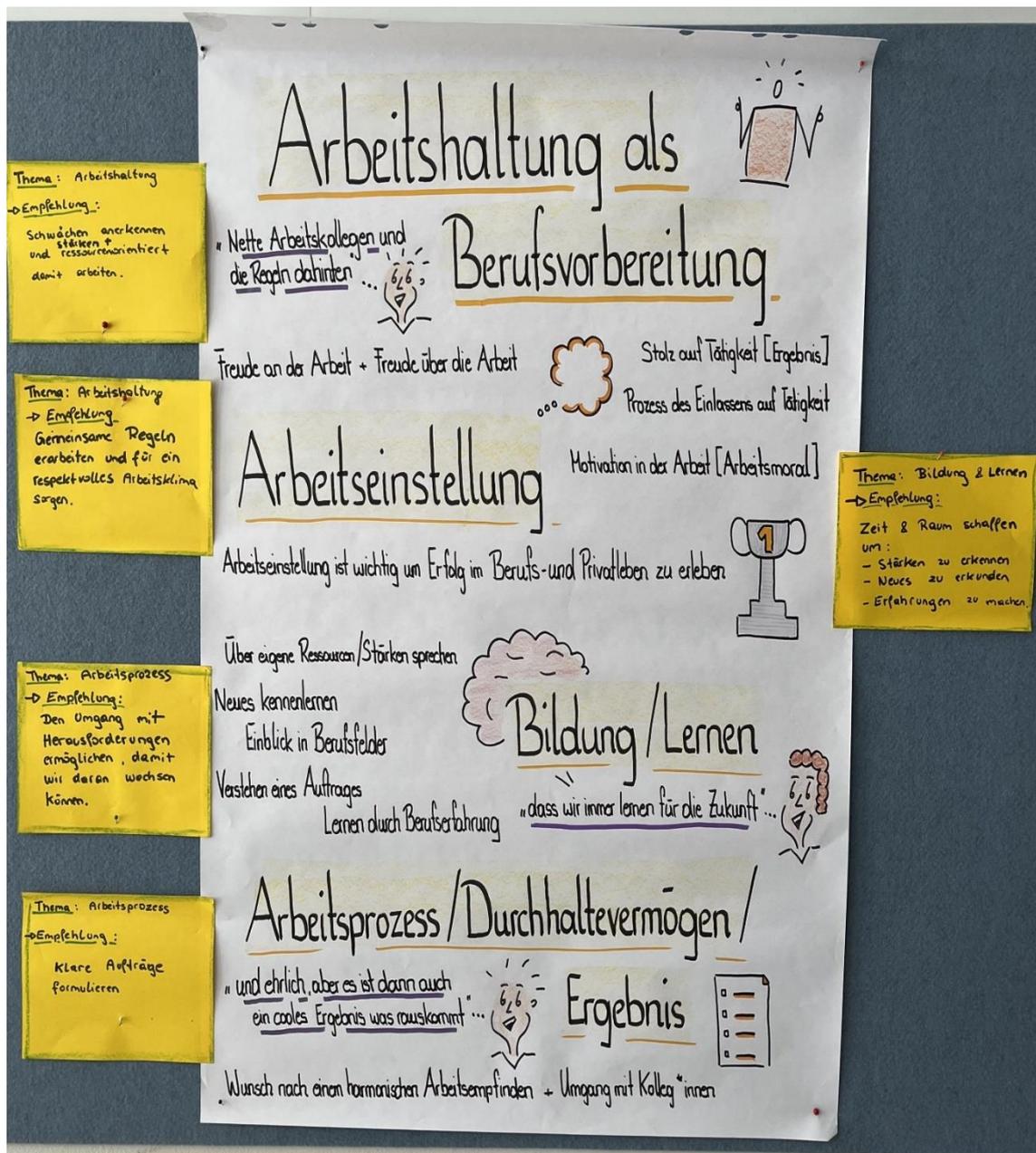


Abbildung 4 - Beispielplakat zum Festhalten der Ergebnisse im Workshop

Die Jugendlichen aus den Ausbildungsfit – Einrichtungen und Qualifizierungsprojekten im Rahmen des Photovoice – Projektes mit ihren Anliegen, Bedürfnissen, Forderungen und Erwartungen, aber auch ihren Stärken und Ressourcen kennengelernt zu haben, war einerseits für die Forschungsgruppe erkenntnisreich, und untermauerte andererseits die Wichtigkeit des Forschungsziels, mit den Ergebnissen der Forschung zur Verbesserung der Unterstützungsleistungen in AusbildungsFit – Einrichtungen und Qualifizierungsprojekten in Niederösterreich beizutragen.

3.3 Stichprobe

Es wurden insgesamt fünf Interviews geführt. drei mit Jugendlichen, die zu diesem Zeitpunkt in einem A-Fit oder Qualifizierungsprojekt tätig waren, und zwei mit Trainer*innen/Coaches dieser Einrichtungen. Sie alle stellten für uns Expert*innen dar, welche aufgrund der von ihnen persönlich erlebten Erfahrungen in den jeweiligen Maßnahmen ein spezifisches Wissen haben, welches es für uns methodisch mittels eines Interviewleitfadens, und systematisch zu erschließen galt, um aus deren Aussagen Erkenntnisse hinlänglich unserer Forschungsfragen zu gewinnen (Heiser 2018:103). Die Interviews mit den zwei Trainer*innen/Coaches nützte die Forschungsgruppe, um festzustellen, ob es zwischen dem, was die Jugendlichen anführten zu brauchen, und dem, was die Trainer*innen/Coaches bieten, eine Differenz gibt.

Die ersten zwei von fünf Interviews wurden im November 2023 in einem Qualifizierungsprojekt durchgeführt. Als Interviewpartner*innen standen dem Forscherteam ein 17-jähriger Jugendlicher, und eine 16-jährige Jugendliche, welche beide zu dem Zeitpunkt bereits zwei Jahre im Projekt waren, zur Verfügung. Nachdem die zwei Interviewer beide Jugendlichen aus der Photovoice-Forschung kannten, bestand bereits eine Vertrauensbasis, und es konnte davon ausgegangen werden, dass sie keine Bedenken hatten, die Fragen offen und ehrlich zu beantworten. Die Interviews wurden direkt in der Einrichtung, in zwei extra dafür zur Verfügung gestellten Räumen in entspannter, ungestörter Atmosphäre geführt.

Nach einer ersten Auswertungsrunde durch die Forschungsgruppe im Rahmen einer 3-tägigen Schreibwerkstatt folgten weitere zwei Interviews. Hierfür wurde im Dezember 2023 eine Coachin befragt, welche seit drei Jahren in einer A-Fit Einrichtung tätig war. Durch ihre frühere Teilnahme an der Photovoice-Forschung hatte sie große Kenntnisse über den Forschungsschwerpunkt und empfahl uns für eine weitere Befragung einen 19-jährigen Jugendlichen in selbiger A-Fit Einrichtung, von dem sie meinte, dass er für unsere Fragen ein kompetenter Ansprechpartner wäre. Er ist nach Absolvierung des Vormoduls seit August 2023 Teilnehmer im A-Fit und wurde durch seine Coachin über das Vorhaben aufgeklärt. Als Teilnehmer in einer AusbildungsFit – Einrichtung stellte dieser Jugendliche eine gute Ergänzung zu den Interviews mit den Jugendlichen des Qualifizierungsprojektes dar. Somit konnten neue Daten zu bereits vorhandenen Kategorien erhoben, bzw. neue Kategorien entwickelt werden. Beide Interviews fanden zum selben Zeitpunkt direkt in der Einrichtung in zwei separaten Räumen statt.

Abschließend wurde Anfang Februar 2024 ein Interview mit einer „Betreuerin“ geführt, welche als solche seit gut drei Jahren in dem Qualifizierungsprojekt tätig war, in welchem wir unsere ersten Interviews führten. Sie hatte ebenfalls Kenntnisse über die bereits erfolgte Forschung und großes Interesse an einer weiteren Kooperation.

Die Zusammenarbeit mit den Interviewpartner*innen gestaltete sich überaus konstruktiv. Sie waren bereit, die gestellten Fragen zu beantworten und beteiligten sich aktiv am Gespräch. Subjektiv als herausfordernd erlebte Fragestellungen wurden von manchen der Interviewpartner*innen als solche benannt und erst nach einer Nachdenkphase

beantwortet, was auf reflektierte Aussagen rückschließen lässt. Die Antworten wurden klar formuliert, ohne sich in unnötigen Details zu verlieren. Bei den Trainer*innen und Coaches lässt sich hervorheben, dass sie großes Interesse am Forschungsthema bekundeten und gerne über das Ergebnis informiert werden wollten.

Bemerkung zur Begrifflichkeit der „Betreuerin“: In AusbildungsFit - Einrichtungen wird unterschieden zwischen Trainer*innen und Coaches, welche per se eigens definierte Aufgaben übernehmen, welche im theoretischen Teil der Arbeit im Kapitel 2.4.8 Pflichten und Aufgaben der Coach*innen und 2.4.9 Pflichten und Aufgaben der Trainer*innen beschrieben werden. In dem von uns besuchten Qualifizierungsprojekt gibt es keine solche Differenzierung. Die interviewte Person gibt diesbezüglich an: *„Diese Differenzierung - bei uns jetzt so nicht. Ich bin – eigentlich sagen wir, ich bin die Betreuung. Ich betreue die.., also wir haben das auch ganz schön, glaube ich, auf unserer Homepage formuliert: Wir bauen eine Brücke zwischen Schule und Arbeitsplatz. Ja, und da begleite ich. Wir haben jetzt weder eine Coach oder Trainerbezeichnung. Fällt sicher darunter..“* (15 2024 Z.18-21).

In weiterer Folge wird immer von Trainer*innen und Coaches gesprochen werden und die Bezeichnung Betreuerin darunter subsummiert.

In dieser Tabelle werden die einzelnen Interviewpartner*innen aufgelistet:

Interview 1	17-Jähriger Jugendlicher	Qualifizierungsprojekt
Interview 2	16-Jährige Jugendliche	Qualifizierungsprojekt
Interview 3	19-Jähriger Jugendlicher	A-Fit Einrichtung
Interview 4	Coachin	A-Fit Einrichtung
Interview 5	Betreuerin	Qualifizierungsprojekt

Abbildung 5 - Auflistung der Interviewpartner*innen

3.4 Datenerhebung

Zuerst wurde das Datenmaterial aus dem Photovoice – Forschungsprojekt hinsichtlich möglicher Inhalte in Bezug auf die Forschungsfragen gesichtet. Hierfür dienten die nach der Methodologie der Grounded Theory aufbereiteten Auswertungstabellen der Gruppendiskussionen sowie die in Form von Poster festgehaltenen Kategorien und Empfehlungen aus dem Evaluationsworkshop (siehe Kapitel Einleitung 1.1).

Nach Sichtung dieses Datenmaterials ergaben sich zwar erste Anhaltspunkte für die weitere Forschung, allerdings war die Datenlage hinsichtlich der Beantwortung für die Forschungsfragen zu wenig spezifisch und nicht aussagekräftig genug. Um in induktiver Weise neue Theorien bilden zu können, war eine weitere Datenerhebung erforderlich. Induktiv generierte Theorien zeichnen sich dadurch aus, dass sie nicht bestehende Theorien verifizieren, sondern neue Theorien entdeckt/entwickelt werden, die ihrem

Gegenstand angemessen und handhabbar sind (Glaser et al. 2010:47). Sie sollen durch empirische und qualitative Daten begründet sein (Heiser 2018:208). Dies entsprach dem Forschungszweck insofern, dass mit den erzielten Erkenntnissen zur Verbesserung der Unterstützungsleistungen in A-Fit Einrichtungen und Qualifizierungsprojekten beigetragen werden soll. Somit wurde beschlossen zur weiteren Datenerhebung Interviews mit Jugendlichen und Trainer*innen/Coaches in AusbildungsFit - Einrichtungen und Qualifizierungsprojekten zu führen und in der Methodologie der Grounded Theory auszuwerten. Nähere Ausführungen zur Auswertungsmethode werden im Kapitel Auswertungsmethoden beschrieben.

Es wurden fünf leitfadengestützte episodische Interviews nach Uwe Flick geführt. Zu diesem Zwecke wurde ein Interviewleitfaden für die Jugendlichen und ein Interviewleitfaden für die Coaches/Trainer*innen entwickelt. Ziel der Interviews war es, ein tiefgehendes Verständnis über die Erfahrungen, Meinungen und Perspektiven unserer Interviewpartner*innen zu erlangen. Die Grundüberlegung, Interviews in dieser Form zu führen, liegt in der Annahme, dass gemachte Erfahrungen als narrativ-episodisches Wissen und in Form von semantischem Wissen abgespeichert werden und somit vermittelbar sind (Flick 2021:238). Während über erstere Wissensform konkrete Begebenheiten und Situationsabläufe erzählbar werden, können in zweiterer Wissensform von der Erfahrung abgeleitete Generalisierungen, Abstraktionen und subjektiv erstellte Zusammenhänge beleuchtet und kommuniziert werden (Lamnek / Krell 2016:343). In den Interviews wurden die Teilnehmer*innen also dazu animiert, konkrete Episoden bezüglich des Forschungsthemas aus ihrer Geschichte, ihrer Perspektive zu erzählen, und dazu zielgerichtete Fragen zu beantworten.

Durch die Verwendung eines Leitfadens konnte sichergestellt werden, dass wichtige Themen abgedeckt werden und gleichzeitig die Flexibilität erhalten wird, um den Redefluss der Befragten nicht zu stören, und auf spontane Antworten dieser eingehen zu können.

Zur Erstellung der Leitfäden wurde von den Verfassern der Masterthesis nach dem SPSS – Prinzip vorgegangen. Zuerst wurden in einem Brainstorming mögliche Fragestellungen, welche auf die Beantwortung der Forschungsfragen abzielen, gesammelt (**Sammeln**). Anschließend wurden die Fragen hinsichtlich ihrer Angemessenheit gegenüber dem Forschungsfeld (einfache Sprache) und hinsichtlich ihrer Offenheit geprüft (**Prüfen**). Danach wurden die Fragen nach den Themen der Forschungsfragen geclustert (**Sortieren**). Abschließend wurden die konkreten Fragen für den Fragebogen formuliert, deren Beantwortung durch die Interviewpartner*innen relevante Aspekte offenlegen könnte (**Subsummieren**). Durch diese Vorgehensweise ergaben sich jeweilige Hauptfragen zum eigentlichen Thema und Unterfragen, die dafür gedacht waren, den Redefluss zu erhalten, bzw. gegebenenfalls Fragen tiefergehend zu beantworten (Helfferich 2005:162)

Thematisch wurden im Leitfaden für die Jugendlichen folgende Inhalte behandelt:

- Ausgangssituation (Wie war dein erster Tag? Wie bist du hier her gekommen?)
- Tagesroutine
- Erfahrungen in der Einrichtung (gute, schlechte, Hilfestellungen, Wünsche)
- Wie Trainer*innen und Coaches erlebt werden
- Das Erleben in der Gruppe
- Was sich bei mir geändert hat seit Teilnahme in der Maßnahme
- Was in der Einrichtung geändert werden sollte

Speziell für die Interviews mit den Jugendlichen war zusätzlich von zwei Vorannahmen auszugehen, die es zu berücksichtigen galt:

- Die befragten Jugendlichen könnten sich trotz einer guten Vorbereitung in ihren Antworten eher schüchtern verhalten, zumal die Befragungssituation die Jugendlichen etwas an eine Prüfungssituation erinnern hätte können. Dieser Vermutung Rechnung tragend wurde darauf geachtet, eine angenehme Atmosphäre herzustellen, am Beginn etwas Small-Talk zu führen und die Fragen des Interviews so zu stellen, dass sie tatsächlich zum Erzählen anregen.
- Nachdem die zu interviewenden Jugendlichen Teilnehmer*innen von AusbildungsFit - Einrichtungen und Qualifizierungsmaßnahmen waren, musste davon ausgegangen werden, dass die Jugendlichen teilweise über mangelnde kognitive Kompetenzen verfügen und Lernschwierigkeiten aufweisen. In diesem Sinne war es wichtig, sowohl den Interviewleitfaden als auch das Interview selbst in einer einfachen Sprache zu halten und ausreichend Zeit zur Verfügung zu stellen, um auf individuelle Bedürfnisse Rücksicht zu nehmen.

Der Leitfaden für das Interview mit den Trainer*innen und Coaches beinhaltete folgende Themen:

- Funktion in der Einrichtung (inkl.: welche Qualifikation)
- Aufgaben in der Einrichtung (Welche sind diese? Welche entsprechen nicht deiner Funktion?)
- Welche Unterstützungsleistungen Jugendliche benötigen
- Wie individuelle Zielsetzungen erarbeitet werden (Umgang mit Zielen)
- Wie Entwicklungen der Jugendlichen wahrgenommen werden (Was trägt zur Entwicklung bei?)
- Persönliche Ziele der Trainer*innen und Coaches
- Zusammenarbeit mit anderen Institutionen
- Was in der Einrichtung geändert werden sollte

Zu beiden Interviewleitfäden wurde ein Feedback der beiden Forschungsprojektleiter*innen eingeholt, um deren fachliche Inputs zu berücksichtigen und ein hohes Maß an Professionalität zu erreichen. Diesbezüglich wurde auch auf eine gendergerechte Sprache und die Einhaltung des Ethikkodex des ISFW geachtet (IASSW 2018).

Um die Vertrauensbasis am Beginn sicherzustellen, bzw. aufzubauen, wurde bei jedem Interview über die Vorgehensweise aufgeklärt, die Funktion des Leitfadens besprochen und auf die Anwendungen der Datenschutzbestimmungen inklusive der anonymisierten Auswertung hingewiesen. Die Einverständniserklärungen zur Aufnahme und Weiterverarbeitung der Daten im Rahmen unserer Forschung sowie die Datenschutzerklärungen wurden eingehend besprochen und entsprechend dokumentiert.

Jedes Interview wurde mit einem Diktiergerät aufgenommen, die so entstandenen Audiodateien auf dem Microsoft Teams – Kanal der FH St. Pölten gesichert und vom Diktiergerät gelöscht.

Anschließend an die Interviews wurden die Aufnahmen transkribiert und in weiterer Folge ausgewertet.

3.5 Transkription

Die Transkription der aufgenommenen Interviews erfolgte durch je einen einzelnen Teilnehmer der Forschungsgruppe. Alle Interviews wurden - leicht geglättet - Wort für Wort in die Schriftsprache (Hochdeutsch) übertragen. Dabei wurden die Eigenheiten des sprechsprachlichen Ausdrucks der Interviewten beibehalten (Fuß / Karbach 2019:42), längere Sprechpausen als solche gekennzeichnet und Lautäußerungen der befragten Personen in Klammern notiert (Lachen, Seufzen...). Dies entspricht im wesentlichen den Transkriptionsregeln nach Kuckartz (2014) (ebd.:30). Der Fokus liegt dabei auf der inhaltlichen Ebene, was für die Zwecke der Forschungsgruppe optimal schien.

3.6 Datenauswertung

Für die Übertragung der Transkripte in die Auswertungstabellen wurde jede Zeile des Transkripts nummeriert und die Protagonist*innen mit einem Buchstaben codiert. Mit diesem Vorgehen konnte sichergestellt werden, dass in den weiteren Schritten der Auswertung einzelne herausgenommene Passagen oder Aussagen den Interviews ganz konkret zuzuordnen waren und der Forschungsprozess transparent blieb.

Die Auswertung der Daten erfolgte anhand der Methodologie der Grounded Theory nach Strauss und Glaser (2010). Diese beschreibt einen zirkulären Forschungsprozess, in dem Datenerhebung, Analyse und Theoriebildung weitestgehend parallel ausgeführt werden, wie in Abbildung 6 veranschaulicht:

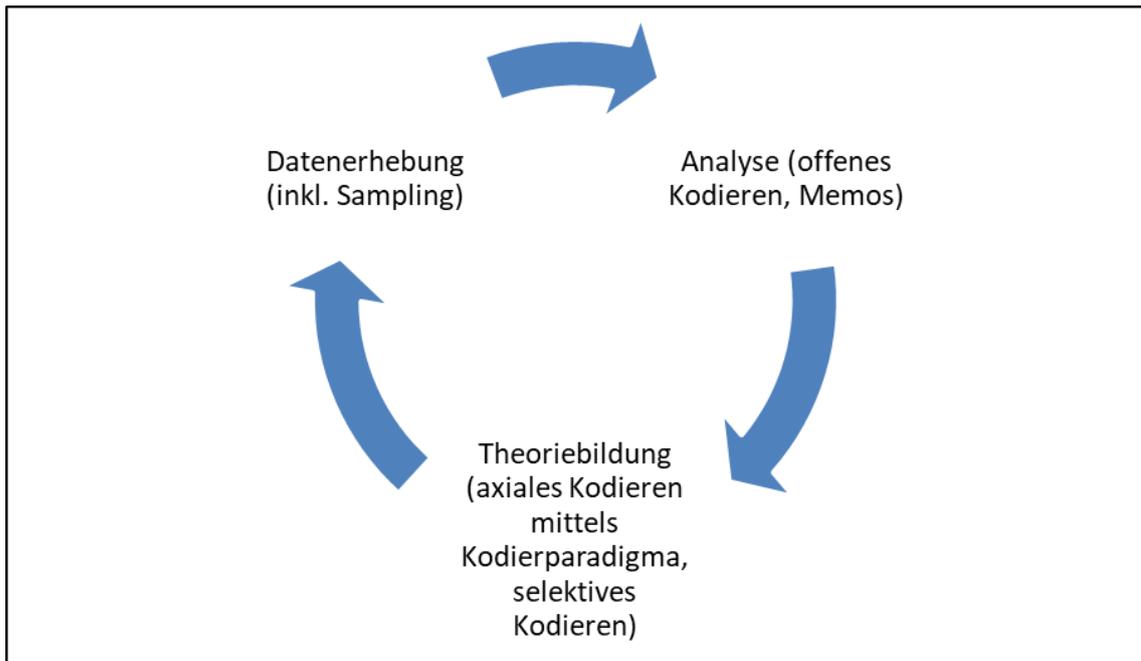


Abbildung 6 - Zirkulärer Prozess der Grounded Theory Methodologie (eigene Darstellung)

3.6.1 Wie wurde konkret vorgegangen? Vom Sampling zur Auswertung:

Im theoretischen Sampling wurde darauf geachtet, dass Jugendliche unterschiedlichen Geschlechts befragt wurden, um geschlechtsspezifische Differenzierungen zu berücksichtigen. Den Forschungsfragen gerecht werdend wurde auch eine Auswahl dahingehend getroffen, Jugendliche aus AusbildungsFit – Einrichtungen und Qualifizierungsprojekten zu befragen. Diese Auswahl wurde auch bei den Interviews der Trainer*innen/Coaches getroffen.

Durch die bereits im Vorfeld erfolgte Forschung im Photovoice-Projekt hatte die Forschungsgruppe einen guten Einblick in die Gegebenheiten des Untersuchungsfeldes erhalten. Dadurch gab es ein Vorwissen, welches es den Forschern mit „theoretischer Sensibilität“, ermöglichte, wichtige Daten von unwichtigen Daten zu unterscheiden, ohne die Offenheit für neue und unerwartete Kenntnisse zu verlieren. Mit dem Begriff der theoretischen Sensibilität wird in der Methodologie der Grounded Theory beschrieben, wie viel Vorwissen Forscher*innen in das Untersuchungsfeld mitbringen „dürfen“, bzw. dass dieses Vorwissen reflektiert werden muss, um die empirische Forschung offen zu gestalten. In diesem Bewusstsein achtete die Forschungsgruppe darauf, vorab keine kategorischen Festlegungen zu machen (Heiser 2018:218). Um dies zu berücksichtigen wurden die Interviews der drei Jugendlichen von je einem anderen Forscher durchgeführt.

Zur Auswertung wurden die transkribierten Interviews in eine Excel-Tabelle (siehe dazu einen Tabellenausschnitt in Abbildung 7) übertragen. In den einzelnen Spalten wurden fortlaufend die Interviewpassagen, die Zeile im Interview, die Nummer des Konzeptes, die Benennung des Konzeptes, bzw. des „In vivo Codes“, sowie die Memos zum Konzept in übersichtlicher Weise dargestellt.

Konzeptualisieren					
Passage	Zeile im Interview	Nummer	theoretisches bzw. soziologisch konstruiertes Konzept	In vivo Codes (natürliche Codes)	Memos (Kode-Notizen)
Zusammen haben wir viel Spaß	23-24	3	Entspanntes Arbeitsklima		Lachen tut gut!

Abbildung 7 - Excel-Tabelle zum Verfassen von Kodes und Memos (eigene Darstellung)

Nun wurde jede einzelne Aussage der ersten zwei Interviews offen kodiert. Dies passierte im Rahmen einer 3-tägigen Schreibwerkstätte. Im 6-Augen-Prinzip wurde intensiv darüber diskutiert, welche Bedeutung jede einzelne Aussage haben könnte und diese mit einem Code benannt (in der Tabelle als theoretisches, bzw. soziologisch konstruiertes Konzept). Zum besseren Verständnis einzelner Interviewpassagen wurde direkt auf die Audiodateien zurückgegriffen, um den Inhalt des Gesagten noch besser interpretieren zu können. Aus Sicht der Forscher besonders bedeutsame Aussagen wurden als „In vivo Code“ notiert. Heiser beschreibt diesen Prozess als „Aufbrechen“ der erhobenen Daten (ebd.:230). Was wird in der Aussage sichtbar? Welche Bedeutung hat diese Aussage? Ist das im Rahmen der Forschungsfragen ein wichtiger Aspekt? In den Memos wurde beschrieben, welche Gedanken die Forscher zu der Aussage hatten, welche Fragen sich dazu stellten, bzw. was dazu assoziiert wurde und wofür, bzw. für wen dies relevant sein könnte. Dieser Prozess nahm viel Zeit in Anspruch und wurde als sehr intensiv erlebt. In dem Bewusstsein, dass auf Basis dieser Auswertung sich die Erkenntnisse und Forschungsschritte aufbauen, bzw. Theorien generieren, war es das Bestreben der Forscher, bei diesem zirkulären Prozess äußerst gründlich vorzugehen. Rein individuelle Sichtweisen wurden durch das 6-Augen-Prinzip relativiert. Somit konnten verallgemeinernde Aussagen abgeleitet werden. Schließlich wurden jene Codes, die ähnliche Eigenschaften und Dimensionen aufwiesen zu Kategorien zusammengefasst. Um stringent im Auswertungsprozess zu bleiben, griffen die Forscher auf das Videotutorial zur Grounded Theory von Patrick Heiser (2016) zurück. In seinem Vortrag ließen sich immer essenzielle Zugänge zur angewandten Methodologie finden.

Im nächsten Schritt des axialen Kodierens wurden die gebildeten Kategorien in einen Zusammenhang gebracht. Welche Kategorien könnten miteinander auf welche Weise in Verbindung stehen? Hierfür wurde das von Strauss 1987 entwickelte Kodierparadigma, welches als analytische Heuristik zum Verstehen der Daten beitragen soll, genutzt (Heiser 2018:231).

Im Kodierparadigma wird das interessierende Phänomen ins Zentrum gestellt, und ursächliche Bedingungen, Handlungen, Konsequenzen und Kontextbedingungen damit

in Verbindung gebracht (siehe Abbildung 8). Auch dieser Schritt erfolgte im 6-Augen-Prinzip, inklusiver intensiver Diskussionen und Reflexionen.

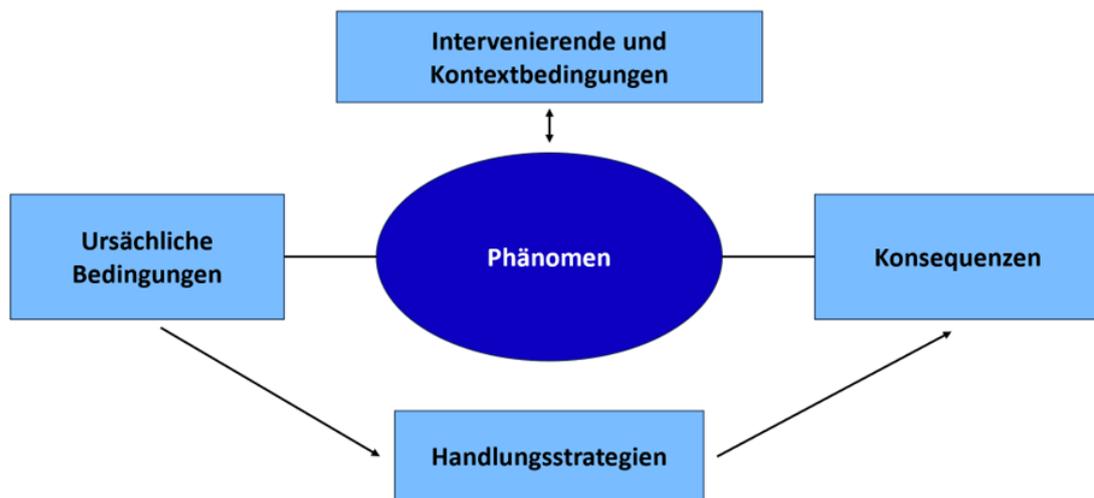


Abbildung 8 - Kodierparadigma (eigene Darstellung nach Heiser 2018)

Die Vorgehensweise bei den nächsten Interviews war dieselbe, indem sich die Forschungsgruppe erneut zu einer 3-tägigen Schreibwerkstatt traf, allerdings wurden die bereits vorhandenen Kategorien mit den dazugekommenen Codes entweder gesättigt, bzw. andere Kategorien hinzugenommen.

Das axiale Codieren bildete den Abschluss des Auswertungsprozesses. Mit den dort abgeleiteten Erkenntnissen wurden die Forschungsfragen beantwortet, bzw. entsprechende Theorien gebildet, wie in den einzelnen Kapiteln zur Beantwortung der Subforschungsfragen näher ausgeführt.

3.7 Forschungsdokumentation

Die Dokumentation des Forschungsprozesses war den einzelnen Mitgliedern der Forschungsgruppe wichtig, damit alle am aktuellen Stand der Forschung bleiben konnten, Entscheidungen für diese transparent einsehbar waren und Entscheidungsprozesse nachvollzogen werden konnten.

Dem Forschungsteam nutzte im Wesentlichen zwei Werkzeuge zur Forschungsdokumentation: Den MS-Teams Kanal der Fachhochschule St. Pölten und die Auswertungstabelle.

3.7.1 Microsoft Teams - Kanal der FH St. Pölten

Nachdem sich die Forschungsgruppe im Rahmen des Gruppenfindungsprozesses gefunden hatte, wurde in einer der ersten Besprechungen beschlossen, auf dem

Microsoft Teams¹ - Kanal der FH St. Pölten eine eigene Gruppe zu eröffnen. In dieser Gruppe wurden verschiedene Ordner, Unterordner und Dateien erstellt, in welche sämtliche Daten der Forschung gespeichert wurden. So fanden darin sowohl die Interviewleitfäden, die Audiodateien der Interviews und deren Transkripte ihren Platz als auch die Auswertungstabellen und Kodierparadigmen. Die Speicherung der Daten auf diesem Kanal hatte mehrere Vorteile: Alle Forschungsmitglieder konnten jederzeit auf das Datenmaterial zugreifen und alle Forschungsmitglieder konnten parallel daran arbeiten.

Auch wurden auf diesem Kanal Protokolle von Besprechungen und den Schreibwerkstätten festgehalten, ein Ordner zum Sammeln von Literatur eröffnet und über ein ebenfalls dort befindliches Tagebuch die Möglichkeit geschaffen, dass sich die Forscher Gedanken, Fragen, Ideen aber auch Befindlichkeiten etc. mitteilen konnten. Um transparent zu halten, wer von den Forschern welchen Eintrag machte wurden die Einträge farblich codiert. Somit war es den Forschern möglich als Gruppe zu agieren und am gleichen Stand zu sein.

3.7.2 Nutzung der Auswertungstabelle:

Die Verwendung der Auswertungstabelle diente nicht nur als Werkzeug, um Codes und Kategorien zu bilden. Vielmehr wurden in den Memos zu den einzelnen Aussagen auch Gedanken, Ideen, Assoziationen der Forscher dokumentiert sowie gemeinsame Schlussfolgerungen erfasst. Die Dokumentation der Memos half den Forschern in späterer Folge, die gemeinsam erarbeiteten Inhalte des Datenmaterials im Rahmen der Beantwortung der Subforschungsfragen zu nutzen.

Im Rahmen des gesamten Forschungsprozesses achtete die Forschungsgruppe darauf, in einem guten Austausch zu sein. Es fanden in regelmäßigen Abständen Treffen statt. Dies passierte im Rahmen wöchentlich organisierter Jour Fixtermine via Microsoft Teams jeden Freitag und persönlicher Treffen im Rahmen des Studiums. Die Treffen wurden dafür genutzt, den Stand/Fortschritt der Forschung zu besprechen, den bisherigen Prozess zu reflektieren, Teilaufgaben und -ziele festzulegen und die Verantwortlichkeiten dafür zu klären.

3.8 Gütekriterien

In der qualitativen Forschung sind Gütekriterien von entscheidender Bedeutung, um die Verlässlichkeit, Nachvollziehbarkeit und Validität (Gültigkeit) der Forschungsergebnisse sicherzustellen. Da sich die Datenauswertung dieser Forschung stark an Heiser orientiert, werden im folgenden Abschnitt sieben von acht Gütekriterien angeführt, die

¹ Microsoft Teams ist eine Computer-Software für die Zusammenarbeit und Kommunikation in Gruppen, die Chat, Videokonferenzen, Dateifreigabe und Integrationen mit anderen Microsoft-Anwendungen bietet. Dadurch wird eine effiziente Zusammenarbeit in Gruppen, unabhängig vom Standort der jeweiligen Personen ermöglicht.

von ihm beschrieben werden (ebd.:45). Das Gütekriterium Limitation wird in Kapitel 5 (Limitationen) beschrieben.

Die hier dargestellten Gütekriterien bildeten eine Grundlage für die regelmäßig stattfindenden Reflexionsprozesse im Forschungsteam während der Datenerhebung, -auswertung und -analyse, um eine methodisch nachvollziehbare Forschung zu betreiben.

Gegenstandsangemessenheit und Offenheit: Qualitative Forschung rekonstruiert und interpretiert soziales Handeln und soziale Prozesse. (ebd.). Wie wird etwas gesagt, und was bedeutet es? Um die Aussagen der Interviewpartner*innen erfassen zu können, wurden diese innerhalb des Forschungsteams diskutiert und konsensual interpretiert. Dabei wurden unterschiedliche Perspektiven berücksichtigt und gemeinsame Schlussfolgerungen gezogen. Durch die Bildung einer Schreibwerkstatt und der im 6-Augen-Prinzip durchgeführten Auswertung der narrativ-episodisch leitfadengestützten Interviews nach der Methodologie der Grounded Theory wurde versucht Erkenntnisse nicht durch die subjektiven Deutungen eines einzelnen Forschers zu gewinnen, sondern zuverlässige und valide Aussagen treffen zu können. Im Sinne der Offenheit wurde darauf geachtet, dass alle für die Forschungsfragen relevanten Inhalte im Datenmaterial der Interviews gemeinsam codiert und in der Dokumentation der Memos in den Auswertungstabellen die diesbezüglichen Gedanken, Ideen und Überlegungen niedergeschrieben wurden, und somit für die weitere Bearbeitung zur Verfügung standen. Durch die im Vorfeld stattgefundenene Photovoice-Forschung gab es seitens der Forscher bereits ein Vorwissen, wie in Kapitel 1.6.1 beschrieben. Dieses wurde in gemeinsamen Besprechungen des Forschungsteams reflektiert, um einerseits die weitere Forschung auf dieser Wissensbasis aufzubauen und andererseits, um nicht Gefahr zu laufen, mit bereits vorgefertigten Meinungen in Bezug auf die Forschungsfragen in den neuen Forschungsprozess einzusteigen, neue Daten nicht den vorhandenen Daten unterzuordnen, bzw. offen damit umzugehen.

Intersubjektive Nachvollziehbarkeit: Zur Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses gibt es eine transparente Verfahrensdokumentation des gesamten Forschungsprozesses. In der Auswertung können Kategorien auf Codes und diese wiederum auf direkte Aussagen in Interviews zurückverfolgt werden. In der Interpretation und Theoriegenerierung wird stringent mit Bezug darauf argumentiert. Erhebungs- und Auswertungsverfahren sind klar in der Beschreibung des Forschungsprozesses benannt.

Reflektierte Subjektivität: Die kommunikative Interaktion zwischen Interviewpartner*innen ist ein konstitutives Merkmal qualitativer Sozialforschung. Die Beeinflussung von Interviewpartner*innen durch die interviewende Person ist außer Frage gestellt. (ebd.:49). So könnte es sein, dass die Jugendlichen in der Gesprächssituation mit den Forschern diese als Autoritätsfiguren wahrgenommen haben, was die Dynamik und Interaktion in der Interviewsituation beeinflusst hätte. Gleichermäßen könnte die Funktion der Jugendlichen als Co-Forscher*innen im Photovoice-Forschungsprojekt dazu geführt haben, dass sie sich bemühen „besonders

gute Antworten“ zu geben. Eine solches Bemühen hätte den Redefluss möglicherweise behindert. Um diese Aspekte zu berücksichtigen wurden von der Forschungsgruppe als Erhebungsmethode narrativ-episodischer leitfadengestützter Interviews gewählt. Dadurch sollte es gelingen die Kommunikation im Rahmen der Interviews der Alltagssprache anzunähern und zum Erzählen anzuregen. Auch wurde seitens der Interviewer darauf geachtet, durch ein informelles Vorgespräch die Situation für die Interviewpartner*innen so angenehm wie möglich zu gestalten. Zusätzlich konnten die Jugendlichen jeweils zwischen zwei Interviewer entscheiden, um eine möglicherweise vorhandene Abneigung gegenüber einem Forscher zu berücksichtigen. Eine Verzerrung der Ergebnisse durch den subjektiven Einfluss der Forscher in Bezug auf Vorannahmen oder Vorurteilen so weit wie möglich zu verhindern, wurde durch die Auswertung der Interviews im 6-Augen-Prinzip gewährleistet.

Empirische Verankerung: Durch die Auswertung der per leitfadengestützter Interviews erhobenen Daten mittels der Grounded Theory Methodologie war es der Forschungsgruppe möglich, die Beantwortung der Forschungsfragen sehr nahe am Datenmaterial zu verorten. Das gesamte Datenmaterial stand den Forschern durch die Nutzung des MS-Teams Kanals der FH St. Pölten permanent zur Verfügung, sodass jeder einzelne Forscher sich intensiv damit beschäftigen konnte. Durch die gemeinsame Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial im Rahmen des Kodierens und Kategorisierens der Daten wurde eine Basis geschaffen, Zusammenhänge zu identifizieren und diese mit den Aussagen und Erfahrungen der Jugendlichen, Trainer*innen und Coaches in Verbindung zu bringen. Dazu dienten auch die während der Auswertung verfassten Memos, welche die Gedanken, Ideen und Assoziationen der Forscher beinhalten und in den Auswertungstabellen dokumentiert wurden. Die Nähe zur Empirie zeigt sich auch dadurch, dass in der Beantwortung der Forschungsfragen häufig aus dem Datenmaterial zitiert wird (ebd.).

Kohärenz: Das Gütekriterium der Kohärenz fordert, dass die Forschungsergebnisse sich nicht selbst widersprechen (ebd.:50). Die Forschergruppe hat das Datenmaterial, als auch die Ergebnisse diesbezüglich geprüft und es konnten keine Widersprüchlichkeiten entdeckt werden.

Möglicherweise hängt das damit zusammen, dass nur fünf Interviews geführt wurden, und keine theoretische Sättigung erreicht wurde. Das Thema der theoretischen Sättigung wird im Kapitel Limitationen weiter behandelt.

Limitation: Siehe Kapitel Limitationen.

Relevanz: Dieses Forschungsprojekt zeichnet sich dadurch aus, dass es einen umfassenden Einblick in die Lebenswelt der Jugendlichen ermöglicht und die Ergebnisse valide sind. Da noch wenig Forschung in diesem speziellen Bereich existiert, sind die Ergebnisse von Relevanz für die Weiterentwicklung der Unterstützungsmöglichkeiten von AusbildungsFit – Einrichtungen und Qualifizierungsprojekten.

4 Ergebnisdarstellung

Apfelthaler Helfried, Marchhart Andreas, Picker Samuel Matthäus

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der vorliegenden Masterthesis präsentiert. Zunächst wird die Hauptforschungsfrage vorgestellt und die relevanten Begrifflichkeiten erläutert, um eine gemeinsame Wissensbasis für die Interpretation der Ergebnisse zu schaffen. Durch die Klärung dieser Begrifflichkeiten wird deutlich, was im Kontext der Forschung berücksichtigt wird und was nicht. Um die Forschungsfrage aus verschiedenen Perspektiven beleuchten zu können, werden zunächst die drei Subforschungsfragen ausführlich behandelt. Dabei wird auch dazu passende Literatur eingearbeitet. Anschließend werden die einzelnen Ergebnisse zusammengeführt und interpretiert. Basierend darauf werden Handlungsempfehlungen für das sozialpädagogische Handlungsfeld abgeleitet. Ergänzend dazu werden Teile der Ergebnisse aus der AusbildungsFit Evaluation aus dem Jahr 2015 gegenübergestellt.

Zum besseren Verständnis wird nun nochmals die Hauptforschungsfrage angeführt:

Wie werden Unterstützungsleistungen in AusbildungsFit-Einrichtungen und Qualifizierungsprojekten von Jugendlichen in Niederösterreich wahrgenommen, und wie wirken sich diese auf die Perspektiven der Jugendlichen aus?

4.1 Interventionen in AusbildungsFit- und Qualifizierungsprojekten

In dieser Masterthesis werden die Begriffe „Intervention“ und „Unterstützungsleistung“ synonym verwendet, um Maßnahmen oder Handlungen zu beschreiben, die darauf ausgerichtet sind, Jugendlichen in AusbildungsFit Projekten zu helfen und sie zu unterstützen.

Der Begriff „Intervention“ umfasst eine Vielzahl von Maßnahmen, die darauf abzielen, ungünstige Entwicklungsprozesse zu beenden oder umzuleiten, um eine positive Entwicklung bei Jugendlichen zu fördern. Im Kontext von AusbildungsFit- und Qualifizierungsprojekten beinhalten Interventionen Interaktionen mit den Jugendlichen selbst, Fachkräften und anderen Kooperationspartner*innen. Der Interventionsprozess beginnt mit einer gründlichen Informationssammlung und Diagnose, gefolgt von einer reflektierten Planung und Umsetzung konkreter Maßnahmen. Auf der Grundlage dieser Informationen können die Fachkräfte, ihr Eigenmandat reflektieren und mögliche Lösungsansätze entwickeln (Michel-Schwartz 2016:273f).

Dabei ist es wichtig, ethische Prinzipien wie Menschenwürde, Gerechtigkeit und Verantwortung zu berücksichtigen und kontinuierlich zu reflektieren. Die ethische Reflexion spielt eine zentrale Rolle bei Interventionen in AusbildungsFit- und

Qualifizierungsprojekten und erfordert eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit moralischen Werten und Prinzipien. Internationale Standards wie die der International Federation of Social Workers (IFSW) und Ethische Standards für Praktiker*innen der Sozialen Arbeit in Österreich des österreichischen Berufsverbands der Sozialen Arbeit (obds) bieten Orientierung für ethische Entscheidungen und Handlungen in der Sozialen Arbeit (obds 2020).

4.2 Hilfreiche Interventionen und deren Auswirkungen aus Sicht der Jugendlichen

Marchhart Andreas

Mit einem besonderen Augenmerk auf die nächsten Ausbildungsschritte und Perspektiven der Jugendlichen innerhalb von AusbildungsFit- und Qualifizierungsprojekten offenbart sich ein vielschichtiges Bild von wahrgenommenen Auswirkungen und hilfreichen Interventionen. Die Bandbreite dieser Erfahrungen reicht von anfänglichen Herausforderungen und dem Empfinden von Überforderung, bis hin zu unterstützenden Erlebnissen, wahrgenommenen positiven Entwicklungen, sowie dem Erwerb von Problemlösungskompetenzen. Dieser Teil der Masterthese zielt darauf ab, diesen Aspekt eingehend zu beleuchten und dadurch wesentliche Erkenntnisse für AusbildungsFit- und Qualifizierungsprojekten, deren Trainer*innen sowie Coaches zu generieren.

Im Fokus steht die Frage:

„Welche Auswirkungen nehmen die Jugendlichen wahr und welche Interventionen werden als hilfreich erlebt?“

Diese Subforschungsfrage beabsichtigt, die individuellen Wahrnehmungen der Jugendlichen in Bezug auf ihre Teilnahme an diesen Projekten zu analysieren.

Hinsichtlich meiner Subforschungsfrage habe ich mich ausführlich mit den Ergebnissen der episodischen, leitfadengestützten Interviews beschäftigt. Diese Interviews ermöglichten eine tiefgehende Untersuchung, da wir gezielt drei Jugendliche im Hinblick auf unsere Subforschungsfragen näher befragten. Die Auswertungsdaten der Photovoice-Forschung wurden in diesem Stadium nicht einbezogen, da das vorliegende Datenmaterial als nicht ausreichend aussagekräftig betrachtet wurde. Jedoch erwies sich die Analyse dieser Daten als entscheidend, da sie die Grundlage dafür bildeten, dass ein näheres Forschungsinteresse geweckt wurde.

Um die Subforschungsfrage umfassend beleuchten und bearbeiten zu können, haben wir die Inhalte der Interviews mit den Jugendlichen offen codiert und mithilfe des Kodierparadigmas die Kategorien in Beziehung gesetzt, in diesem Schritt axial codiert, sodass ein Hauptphänomen, nämlich die Kategorie "persönliche Weiterentwicklung" im Fokus steht. Die Vorgehensweise des axialen Codierens und des damit verbundenen Kodierparadigmas wird im Methodenteil näher beschrieben. Wie aus Abbildung 9 hervorgeht, habe ich angenommen, dass die Kategorie "Ankommen" als ursächliche Bedingung und die Kategorie "Entwicklung von Zielen und beruflicher Perspektiven" als Konsequenz angesehen werden kann. Dazwischen liegt die Kategorie "Entwicklung und Lernen durch die Gruppe" als Handlungsstrategie und die Kategorie "Förderliche Rahmenbedingungen" als Kontext und intervenierende Bedingung.

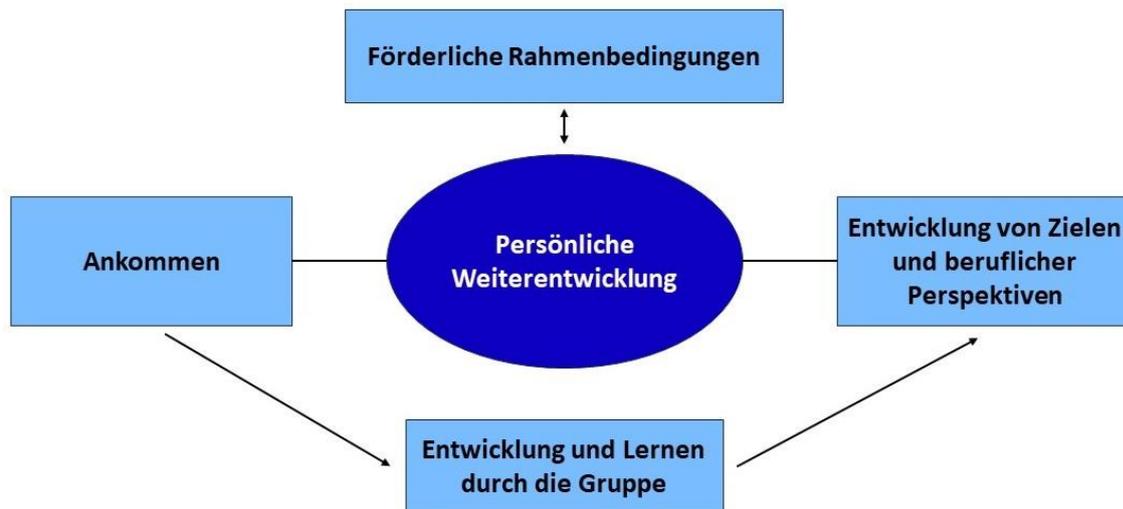


Abbildung 9 - Kodierparadigma "Persönliche Weiterentwicklung" (eigene Darstellung nach Heiser 2018)

4.2.1 Ankunft im Neuland – Die Initialzündung für persönliches Wachstum

Als die befragten Jugendlichen erstmals in die AusbildungsFit- und Qualifizierungsprojekte traten, waren ihre Gefühle vielfältig. Ein*e Jugendliche*r beschrieb die anfängliche Nervosität und Schüchternheit (I2 2023 Z.43). Dieses Gefühl der Unsicherheit beim Betreten des Projekts zeigt sich im Datenmaterial bei allen interviewten Jugendlichen. Interviewperson 3 (2023) berichtete von einer anfänglichen Angst vor dem Neuen und gab an, deswegen am ersten Tag des Projekteintritts nicht gekommen zu sein (Z. 43-51).

In den ersten Wochen der Teilnahme erlebte Interviewperson 2 eine herausfordernde Anfangsphase (I2 2023 Z.23-24). Die anfänglichen Herausforderungen wurden als bedeutsam erachtet, da sie von Anfang an stark in den Fokus rückten. Es ist wichtig zu betonen, dass ihre Bedeutung nicht konstant war, sondern zu Beginn des Projekts besonders präsent war. Doch mit der Zeit verbesserte sich die Situation und nach etwa zwei Wochen fühlte sich Interviewperson 2 entspannter und akklimatisierte sich an die neue Umgebung.

Die Gelassenheit nach der Eingewöhnung wurde durch die Freude an kleinen Erfolgen bei den Jugendlichen spürbar. Interviewperson 2 erlebte Erleichterung und ein Gefühl des Angekommenseins, weil sie sich erfolgreich in die neue Umgebung eingefunden hatte (I2 2023 Z.16). Diese erfolgreiche Eingewöhnung war nicht nur ein individueller Prozess, sondern wurde auch als gemeinsames Anliegen betrachtet, bei dem verschiedene Akteur*innen, darunter auch Trainer*innen und Coaches, eine unterstützende Rolle spielten.

Die Metapher des Ankommens wurde durch eine Aussage unterstrichen, in der Interviewperson 2 sagte: „Dann sind wir halt hier gelandet“ (I2 2023 Z.42). Ebenfalls erwähnte Interviewpartnet 3, dass sie im Projekt „gelandet“ sei und sie sich nun

Unterstützung erhoffe (I3 2023 Z.23-29). Landung symbolisiert nicht nur das physische Ankommen an einem Ort, sondern auch das Erreichen eines Ziels, unterstützt durch die Begleitung der Lehrerin der Vorgängerschule, die zum Projekt vermittelt hat.

Ein weiterer Aspekt, der in den Interviews zum Vorschein kam, war die Anstrengung in den ersten Tagen. Interviewperson 2 berichtete, dass es anfangs anstrengend war, was Fragen nach möglicher Überforderung und den Herausforderungen des Anfangs aufwarf (I2 2023 Z.47). Doch im Verlauf der Zeit schien diese Anstrengung als normal empfunden zu werden.

Die Begeisterung bezüglich des Projekts wurde hervorgehoben, indem Interviewperson 2 (2023) betonte, dass „sehr große Erfahrungen“ (Z.47) gemacht wurden und sie viel gelernt habe. Das Projekt schien einen Raum für Erfahrungen zu öffnen und die Begeisterung der Jugendlichen zu fördern.

Die Erfahrungen mit dem Ankommen zeigten, dass es nicht nur darum ging, physisch an einem Ort anzukommen. Vielmehr war es auch eine emotionale Landung, die ein Gefühl des Angekommenseins und Wohlfühlens beinhaltete. Die Unterstützung der Trainer*innen und Coaches spielte dabei eine entscheidende Rolle, indem sie den Jugendlichen halfen, sich nicht nur an einem Ort, sondern auch emotional wohlfühlen.

Wird der Ankommensprozess gut gestaltet, so werden Hürden abgebaut und die Jugendlichen entwickeln ein Engagement, sich auf das Projekt einzulassen. Die Analyse des Datenmaterials verdeutlicht, dass die befragten Jugendlichen einen schrittweisen und langsamen Einstieg in das Projekt als unterstützend empfunden haben. Dieser langsame Beginn ermöglichte es ihnen, die notwendige Zeit zu erhalten, um sich an die neue Atmosphäre anzupassen (I3 2023 Z.43-51).

4.2.2 Entfaltung und persönliche Weiterentwicklung

Die Identifikation der persönlichen Weiterentwicklung der befragten Jugendlichen in den AusbildungsFit- und Qualifizierungsprojekten als zentrales Phänomen bildet das Grundgerüst meiner Untersuchung. In diesen Projekten fungiert der sichere Raum als katalytischer Ort, der den Jugendlichen die Möglichkeit bietet, in verschiedenen Lebensbereichen zu reifen, sich zu entfalten und berufliche Ziele zu entwickeln. Im Fokus meiner Analyse steht die konkrete Wahrnehmung dieser persönlichen Weiterentwicklung.

Die befragten Jugendlichen erleben dabei nicht nur eine individuelle Entwicklung, sondern nehmen auch Empowermentprozesse wahr. Dies äußert sich in der Steigerung des Selbstvertrauens und der Selbstwirksamkeit in ihrem Handeln. Insbesondere vor dem Hintergrund der vielfältigen Hürden, die die Jugendlichen aufgrund ihrer individuellen Biografien vor der Teilnahme zu bewältigen hatten, bietet das Projekt einen Rahmen, um gezielt an diesen Herausforderungen zu arbeiten. Das übergeordnete Ziel besteht dabei darin, diese Hürden abzubauen und somit eine nachhaltige positive Entwicklung zu ermöglichen.

Keupp beschreibt Empowerment als eine Grundhaltung und Herangehensweise in der Sozialen Arbeit, die darauf abzielt, Einzelpersonen, Gruppen und soziale Systeme zu ermutigen, ihre eigenen Ressourcen zu erkennen, zu nutzen und Lösungen für ihre Herausforderungen selbst zu entwickeln. Diese Haltung wird besonders in Situationen relevant, in denen Menschen mit prekären Lebenslagen konfrontiert sind und dazu neigen, resignative Einstellungen oder einen Opferstatus zu entwickeln. Die zentrale Idee des Empowerments ist es, die Handlungsfähigkeit und Selbstbestimmung der Betroffenen zu stärken. Dies geschieht, indem professionelle Fachkräfte nicht nur als Expert*innen auftreten, die Lösungen vorgeben, sondern vielmehr eine kooperative Beziehung eingehen. Dabei spielen die Bereitschaft der Fachleute, eigene Vorstellungen zurückzustellen, und die Einbindung der Betroffenen in diskursive Prozesse eine entscheidende Rolle. Die Perspektive des Empowerments hebt die Ressourcen- und Kompetenzperspektive, die individuellen Stärken und Fähigkeiten hervor. Diese Sichtweise hat bedeutende Auswirkungen auf verschiedene Bereiche der Sozialen Arbeit, darunter Einzelfallarbeit, Beratung, Psychotherapie, Selbsthilfeförderung, Gemeinwesenarbeit und Organisationsberatung (Keupp 2018:559).

Empowerment zielt darauf ab, Menschen zu ermutigen, ihre Angelegenheiten selbst in die Hand zu nehmen, ihre Fähigkeiten zu entdecken und schätzen zu lernen. Dies geschieht oft durch die Förderung von Selbstorganisation und solidarischen Formen der Zusammenarbeit. Die Empowerment-Perspektive beinhaltet auch einen Paradigmenwechsel von einer reinen Fokussierung auf Defizite hin zu einer Betonung von Rechten und Bedürfnissen. Menschen werden nicht mehr nur als „Kinder in Not“ betrachtet, sondern als vollwertige Wesen mit sowohl Rechten als auch Bedürfnissen (ebd.:563).

In der Umsetzung bedeutet Empowerment den Verzicht auf vorgefertigte Standardlösungen und die Öffnung für aktives Handeln in den Lebenswelten der Betroffenen. Die Soziale Arbeit soll die Möglichkeiten für reflektierte Eigenerfahrung aktiv unterstützen und so dazu beitragen, dass Menschen ihre eigenen Ressourcen entdecken und nutzen können. Dies kann durch die Stiftung von sozialen Zusammenhängen und die Förderung von Selbstorganisation geschehen (ebd.:564).

Der Übergang von einem defizitorientierten Ansatz hin zu einem empowerment-basierten Paradigma unterstreicht die Notwendigkeit, individuelle Ressourcen und Potenziale anzuerkennen und zu fördern. In dieser Hinsicht stellt die Auseinandersetzung mit der Zeit als gestaltbare Dimension eine Ergänzung dar, die den Prozess der Selbstentfaltung unterstützen kann.

Aus diesem Grund ist die Wahrnehmung von Zeit ein entscheidender Faktor für die Jugendlichen. Beispielsweise äußerte Interviewperson 1, dass sie noch etwa zwei Jahre im Projekt bleiben würde (I1 2023 Z.20-21). Dies verdeutlicht die Bedeutung eines Zeitrahmens für die Entwicklung, wobei die Kenntnis dieser Zeitspanne möglicherweise Sicherheit vermittelt.

Eine weitere Dimension der persönlichen Weiterentwicklung zeigt sich in der Bewusstseinsbildung über eigene Vorlieben. Interviewperson 1 äußerte klare Präferenzen für bestimmte Aufgaben innerhalb des Projektes und teilte auch ihre Abneigung gegenüber anderen Aufgaben mit. Nach einer gewissen Zeit konnte sie konkret Aufgabenbereiche benennen, die ihr weniger zusagten (I1 2023 Z.79). Dieser Aspekt stellt einen bedeutenden Schritt dar, da er verdeutlicht, dass die Interviewperson aktiv zum Nachdenken angeregt wurde, welche Tätigkeiten ihren Stärken und Interessen entsprechen. Diese Selbstreflexion markiert einen entscheidenden Fortschritt im Prozess der beruflichen Orientierung.

Auch Interviewperson 3 berichtete ähnlich. Sie entwickelte ein Interesse an der Arbeit mit Holz und der Fotografie. Im Gegensatz dazu sprach sie eine Abneigung gegenüber anderen Tätigkeiten aus, wie beispielsweise Malerarbeiten oder der Arbeit am Bau, die ihr weniger zusagten. Dies verdeutlicht erneut den Prozess der individuellen Entfaltung und Orientierung der Interviewpersonen in Bezug auf ihre Stärken und Präferenzen innerhalb des Projektkontextes (I3 2023 Z.31-36).

Die Trainingsmodule, die in den AusbildungsFit- und Qualifizierungsprojekten angeboten werden, haben in diesem Kontext eine große Bedeutung. Mit einem breiten Spektrum an Trainingsmodulen eröffnen sich den Jugendlichen vielfältige Chancen, in verschiedene Tätigkeitsbereiche hineinzuschnuppern und sich ein umfassendes Bild von verschiedenen Arbeitsfeldern zu machen. Je umfangreicher das Angebot der Module ist, desto mehr Gelegenheiten bieten sich den Jugendlichen, ihre Interessen zu erkunden und sich in unterschiedlichen beruflichen Kontexten zu orientieren.

Diese Module decken eine breite Palette von thematischen Schwerpunkten ab, um den unterschiedlichen Interessen und Fähigkeiten der Jugendlichen gerecht zu werden. Basierend auf einer aktuellen Übersicht der Koordinationsstelle in Wien aus dem Jahr 2024, werden folgende themenbezogene Schwerpunkte angeboten: Büro & Handel, Beauty & Gesundheit, Technik, Handwerk & Natur, Soziales, Gastro, Medien & Kultur (Koordinationsstelle Jugend – Bildung – Beschäftigung 2024).

Die Interviews verdeutlichen auch, dass die Jugendlichen unterschiedliche Erfahrungen machen, sowohl positive als auch herausfordernde. Interviewperson 2 betonte die Bedeutung, auch in schwierigen Momenten durchzuhalten, was auf die Notwendigkeit hinweist, an persönliche Grenzen zu gehen, um Wachstum zu ermöglichen. Die Bereitschaft, persönliche Grenzen zu überwinden, wird durch die Aussage: „So auf ich kann das nicht, oh Gott, oh Gott. Ich werd es nicht schaffen, das Probemonat, aber dann habe ich es doch geschafft“ (I2 2023 Z.51-52) verdeutlicht.

Die Überwindung der selbst wahrgenommenen Grenzen wurde als entscheidender Schritt erlebt, der zur Entwicklung eines gestärkten Selbstbewusstseins führte.

Pflichtbewusstsein wird als weiterer Aspekt der persönlichen Weiterentwicklung hervorgehoben. Die Bereitschaft, auch anstrengende Aufgaben zu erfüllen, zeigt das Engagement der Jugendlichen für ihre Arbeit und die Erfüllung ihrer Aufgaben.

Interviewperson 2 drückte aus, dass die Arbeit gelegentlich humorvoll sein kann, aber es gibt auch Momente, in denen man sich fragt: „Oh Gott, warum macht man diese Arbeit, sie ist so anstrengend. Aber man macht das dann natürlich auch“ (I2 2023 Z.66-67).

Die Erweiterung von Kompetenzen wird von den Jugendlichen als kontinuierlicher Prozess beschrieben. Interviewperson 2 berichtete davon, dass sie am Anfang bestimmte Aufgaben nicht „gescheit“ bewältigen konnte, was auf eine stetige Entwicklung und Verbesserung ihrer Fähigkeiten hinweist. „Wie man gescheit arbeitet, das habe ich am Anfang nie können“ (I2 2023 Z.83).

Durch eigenständiges Ausüben von Arbeitstätigkeiten erhalten die Jugendlichen die Möglichkeit, sich in einem geschützten Rahmen auszuprobieren. Die befragten Interviewpersonen betonen, dass das Erlernen von Arbeitsprozessen Zeit in Anspruch nimmt. In diesem Zeitrahmen entwickeln sie die Fähigkeit, die Prozesse korrekt und „gescheit“ auszuführen. Der Zeitfaktor erstreckt sich als roter Faden durch alle Interviews mit den Jugendlichen.

In diesem Kontext bedeutet Zeit, dass die Jugendlichen nicht unter Leistungs- oder Produktionsdruck stehen. Es ist von Bedeutung, dass die Jugendlichen wissen, dass sie eine festgelegte Laufzeit im Projekt haben und keinem Vermittlungsdruck ausgesetzt sind. Diese Gewissheit erzeugt ein Gefühl von Sicherheit bei den Jugendlichen. Ebenso wichtig ist die Tatsache, dass sie sich erlauben können, Fehler zu machen. Die Trainer*innen und Coaches fungieren dabei als eine Art „Auffangnetz“. Das bedeutet, dass Fehler als Lernmöglichkeiten betrachtet werden können, ohne dass sie sich negativ auf die Jugendlichen auswirken.

Interviewperson 3 berichtet, dass sie eigenverantwortliche Aufgaben ausführen darf und die Trainer*innen ihr die selbstständige Arbeit zutrauen (I3 2023 Z.53-68). Das Vertrauen seitens der Trainer*innen schafft die Möglichkeit für die Jugendlichen, Fertigkeiten und Routinen zu entwickeln.

Wenn die Jugendlichen Unterstützung benötigen, wird diese auch angeboten. Interviewperson 3 verdeutlicht dies mit den Worten: „Also ich fühle mich auch jeden Tag ein bisschen bisschen glücklicher, aufzustehen, herzufahren. Weil ich einfach weiß, ich mach was. Das erste, was heißt, ist nicht, ist nicht das schaut hässlich aus oder so, sondern wenn es wirklich mal kacke wird oder so, dann wird dir gleich geholfen und gezeigt, wie man es gut, besser machen könnte oder so. Aber da wird nicht von Haus aus gesagt, du bist, du machst es kacke, es ist dämlich oder was Gottes was, sondern es wird gleich, ja, man sieht, du kannst das, du hast Freude daran“ (I3 2023 Z.267-282). Dies unterstreicht die positive und unterstützende Lernumgebung, die den Jugendlichen ermöglicht, ihre Fähigkeiten zu entfalten und kontinuierlich zu verbessern.

In den Interviews wurde deutlich, dass die Unterstützung nicht ausschließlich auf die Arbeitsprozesse oder konkreten Abläufe innerhalb der AusbildungsFit- und Qualifizierungsprojekte beschränkt ist. Vielmehr zeigte sich im Datenmaterial, dass die

Jugendlichen auch außerhalb ihres Arbeitsfeldes Hilfe in Anspruch nehmen. Hierbei wurden persönliche Problemlagen thematisiert, wie etwa bürokratischer Schriftverkehr (I2 2023 Z.210-211) oder Unterstützung bei der Stabilisierung ihrer Wohnsituation (I3 2023 Z.267-282). Die Dankbarkeit der Jugendlichen für erhaltene Hilfe verdeutlicht nicht nur die Unterstützungsbereitschaft der Trainer*innen, sondern zeigt auch, dass die Jugendlichen diese Hilfe als Beitrag zur persönlichen Entwicklung annehmen und schätzen. Diese Unterstützung erweist sich häufig als notwendig, um Grundvoraussetzungen für den Arbeitsmarkt zu schaffen.

Schließlich wird die persönliche Entwicklung auch über die Arbeitsleistung definiert. Interviewperson 2 sieht ihre Fortschritte in der Arbeit als Spiegelbild ihrer persönlichen Entwicklung. Sie gibt an, dass sie eine Veränderung an sich wahrgenommen hat, indem sie gelernt hat, wie man noch besser arbeitet. Hierbei bezieht sie sich auf die Produktivität und den effizienten Zeitaufwand, also wie routiniert sie nun die Arbeiten im Projekt durchführen kann (I2 2023 Z.231). Diese gesteigerte Produktivität hat einen hohen Stellenwert, da die Jugendlichen dadurch eine Selbstwirksamkeit erfahren. Diese Erfahrung trägt zur Entwicklung von Selbstbewusstsein bei, das die Jugendlichen vor ihrer Projektteilnahme in diesem Ausmaß noch nicht hatten.

Im folgenden Abschnitt beabsichtige ich, auf die Entwicklungen und Auswirkungen einzugehen, die die befragten Jugendlichen selbst an sich wahrgenommen haben, basierend auf den Erkenntnissen aus den Interviews. Sie offenbaren eine Selbstempfindung, die als Katalysator für ihre persönliche Transformation dient.

Interviewperson 1 hebt ihre Selbstsicherheit bezüglich des erlernten Tätigkeitsfeldes hervor: „Ich kenn mich halt schon gut aus. Und der Herr Trainer 1 sagt einfach eine Aufgabe. Ich weiß schon, was sofort zu erledigen ist, und ich mach sie sofort“ (I1 2023 Z.146-147). Diese Aussage verdeutlicht eine erworbene Handlungskompetenz und die Fähigkeit, selbständig Aufgaben zu bewältigen.

Die Jugendlichen verzeichnen eine bewusste positive Entwicklung, insbesondere im Bereich der Genauigkeit (I1 2023 Z.337). Interviewperson 1 formuliert ihren nächsten Schritt in der persönlichen Entwicklung und zeigt damit ein Bewusstsein für mögliche Verbesserungen. Sie gibt an, nun über das richtige Einsetzen von Pflanzen Bescheid zu wissen und weiß, zu welcher Jahreszeit man sie in den Garten setzen sollte (I1 2023 Z.431-432). Dies verdeutlicht, dass die befragte Person ein Bewusstsein dafür entwickelt, wo sie sich verbessern kann und welche Kenntnisse und Fähigkeiten sie benötigt, die auch für die zukünftige Arbeitspraxis relevant sein können. Dieses Beispiel unterstreicht die Bedeutung der Trainingsmodule für die Jugendlichen, da sie eine konkrete Vorbereitung für den ersten Arbeitsmarkt darstellen.

Gemachte Erfahrungen spielen ebenfalls eine entscheidende Rolle in der Selbstfeststellung positiver Entwicklung. Auf die Frage nach den Erfahrungen, die Interviewperson 2 im Projekt gemacht hat, äußerte sie sich sichtlich stolz: „Sehr große Erfahrungen. Ich habe sehr viel gelernt und so“ (I2 2023 Z.79). Diese Aussage betont

den Stolz auf das bereits Erreichte und unterstreicht die Bedeutung der geleisteten Arbeit sowie des persönlichen Wachstums.

Zudem beschreibt sie ihre Entwicklung im Arbeitsumfeld: „Ich habe sehr viel gelernt, wie man arbeitet. Ja, den Umgang mit den Kollegen auch“ (I2 2023 Z.88). Dies verdeutlicht, dass die Jugendlichen nicht nur fachliche Fähigkeiten erwerben, sondern auch ihre zwischenmenschlichen Kompetenzen entwickeln.

4.2.3 Zusammenfassung des Hauptphänomens

Zusammenfassend verdeutlicht das Phänomen „Persönliche Weiterentwicklung“ in den AusbildungsFit- und Qualifizierungsprojekten die signifikante individuelle Transformation der Jugendlichen. Die Reflexionen der eigenen Kenntnisse der Jugendlichen spielen dabei eine zentrale Rolle als Katalysator für ihre Entwicklung. Die Jugendlichen betonen ihre gesteigerte Selbstsicherheit im Tätigkeitsfeld, erworbene Handlungskompetenzen und die Möglichkeit, ihre Erfahrungen an andere weiterzugeben. Dies weist auf eine Entwicklung von fachlichen und sozialen Kompetenzen hin. Die Veränderungen in ihrem Arbeitsverhalten, von gesteigerter Sicherheit bis zur verbesserten zwischenmenschlichen Interaktion, spiegeln sich als positive Auswirkungen der AusbildungsFit- und Qualifizierungsprojekte wider.

In Bezug auf die Subforschungsfrage zeigen die Jugendlichen, dass ihre persönliche Weiterentwicklung durch die Teilnahme an den Projekten maßgeblich beeinflusst wird. Die Selbstfeststellung positiver Entwicklungen dient dabei als Feedbackmechanismus und verdeutlicht, dass die Interventionen in den AusbildungsFit- und Qualifizierungsprojekten als hilfreich und wirkungsvoll erlebt werden.

4.2.4 Atmosphäre schaffen – Wie Umgebung und Struktur den Weg ebnen

Die interviewten Jugendlichen schätzen die Strukturen und die förderlichen Rahmenbedingungen in den AusbildungsFit- und Qualifizierungsprojekten als bedeutend ein. Diese schaffen eine Umgebung, die Sicherheit und Wohlbefinden fördert und bilden somit den Nährboden für persönliche Entwicklung. Darüber hinaus spielen die Projektrahmenbedingungen eine entscheidende Rolle bei der Gestaltung partizipativer Prozesse. In diesem Kapitel werden wichtige Erkenntnisse aus den Interviews zu den förderlichen Rahmenbedingungen in den AusbildungsFit- und Qualifizierungsprojekten präsentiert.

Wie bereits erwähnt, stellen die AusbildungsFit- und Qualifizierungsprojekte eine Vielzahl von Trainingsmodulen zur Verfügung. Beim Start des Projekts steht den Jugendlichen die Möglichkeit offen, sich für ein Schwerpunktmodul zu entscheiden, das ihren individuellen Interessen am meisten entspricht. Die Möglichkeit der Auswahl eines Schwerpunkts deutet auf eine gewisse Autonomie der Teilnehmenden hin. In den Interviews wurde betont, dass die Jugendlichen diese Wahlfreiheit schätzen und dass bereits von einem partizipativen Prozess gesprochen werden kann.

Schnurr betont die Wichtigkeit, den Begriff „Partizipation“ genau zu betrachten und unterscheidet dabei zwei wichtige Teile: Teilnahme und Teilhabe. Um das volle Spektrum von Partizipation zu erfassen, müssen beide Aspekte in Verbindung stehen und sich gegenseitig unterstützen.

Teilnahme bedeutet, aktiv an Verhandlungen und Entscheidungen teilzunehmen. Dies schließt nicht nur formale politische Entscheidungen ein, sondern auch die Mitwirkung an Entscheidungen, die den Handlungen von Regierungen und Parlamenten vorausgehen. Der Begriff wird oft genutzt, um die Beteiligung in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen zu beschreiben, wie in Unternehmen, Schulen und sozialen Einrichtungen. In demokratischen Gesellschaften gibt es unterschiedliche Möglichkeiten zur Mitwirkung, und diese können in ihrer Bedeutung variieren.

Teilhabe geht über die bloße Teilnahme an Entscheidungsprozessen hinaus. Es bezeichnet die aktive Nutzung der verfügbaren Ressourcen und Möglichkeiten, um das eigene Leben zu gestalten und die eigene Identität zu entwickeln. Ressourcen können hierbei von natürlichen Lebensgrundlagen über Arbeits- und Konsummöglichkeiten bis hin zu Freiheit, Sicherheit und Demokratie reichen.

Schnurr hebt besonders hervor, dass demokratische Partizipation dann stattfindet, wenn die Mitwirkung an Verhandlungen und Entscheidungen tatsächlich die Möglichkeit bietet, Einfluss auf die Ergebnisse zu nehmen (Schnurr 2018:633 f.).

Im Hinblick auf den konkreten Kontext von AusbildungsFit- und Qualifizierungsprojekten ist es relevant, diese theoretischen Konzepte mit der empirischen Realität zu verweben. Insbesondere stellt sich die Frage, wie Jugendliche innerhalb dieser Projekte die ihnen gebotene Wahlfreiheit erleben und wie sich dies auf ihre Teilnahme und Teilhabe auswirkt. Dies könnte bedeuten, dass die Möglichkeit, zwischen verschiedenen Tätigkeiten, Programmen oder Aktivitäten zu wählen, als eine Form der Teilhabe wahrgenommen wird, die es den Jugendlichen ermöglicht, ihr eigenes Lern- und Entwicklungsumfeld mitzugestalten. Einschränkungen bei der Wahlfreiheit könnten andererseits Barrieren für eine aktive Beteiligung darstellen, die es zu identifizieren und zu überwinden gilt.

Interviewperson 3 teilte mit, dass sie Bereiche entdeckt hat, die ihr Freude bereiten, während sie auch solche identifiziert hat, die ihr weniger zusagen (I3 2023 Z.31-36). Die Erkundung verschiedener Arbeitsbereiche wird als bedeutsam betrachtet, da dadurch Interessen und Stärken deutlicher werden. Interviewperson 1 berichtete ebenfalls, dass sie sich mehrere Projekte angesehen hat, sich jedoch letztendlich für das Aktuelle entschieden hat. Die Entscheidung basierte darauf, dass ihr der am Standort angebotene Arbeitsbereich am meisten zusagte (I1 2023 Z.35-36).

Der Faktor Zeit, insbesondere zu Beginn, wurde von den Jugendlichen als entscheidend betont. Dabei bezieht sich dies auf die notwendige Zeit, die die Jugendlichen benötigen, um sich gut in die Gruppe integrieren zu können. Die Bedeutung des Begriffs „langsames

Heranführen“ wurde besonders hervorgehoben, wie von Interviewperson 3 beschrieben: „Am Anfang habe ich zuerst mal nicht teilgenommen, weil ich einfach Angst hatte, weil ich halt eben nicht wusste, wie die Leute und so, und demnach bin ich dann ins Vormodul gekommen, und dort hat dann auch dieses dieses Langsame heranführen. Das heißt, dass man sagt, man ist zwei Tage, drei Tage mal da, und man lernt einfach mal die Leute so kennen, ist schon ne sehr gute Hilfe gewesen. Also, das hat schon einiges geholfen“ (I3 2023 Z. 43-51).

Interviewperson 3 gab später im Interview auch an, dass sie es möglicherweise „nicht ausgehalten“ hätte, wenn der Einstieg nicht so langsam erfolgt wäre (I3 2023 Z.238-249).

Die längere Verweildauer der Gruppe in der gleichen Konstellation wird als relevanter Faktor für die Atmosphäre hervorgehoben. Zudem wird die Bedeutung der Gruppengröße betont, wobei eine kleinere Gruppe von Interviewperson 1 als angenehm empfunden wird, auch wenn dies noch ungewohnt ist (I1 2020 Z.313-315).

Die Begleitung durch Trainer*innen und Coaches spielt eine entscheidende Rolle bei der Unterstützung der Jugendlichen in persönlichen Angelegenheiten. Interviewperson 3 betonte die positiven Auswirkungen der partizipativen Einbeziehung in den Lösungsprozess und hob hervor, dass die Abwesenheit vorgefertigter Lösungen seitens der Trainer*innen und Coaches als besonders unterstützend wahrgenommen wurde (I3 2023 Z.124-145). Dies ermöglichte die Entwicklung einer individuellen Lösung für ein persönliches Problem, die von Interviewperson 3 erfolgreich umgesetzt werden konnte.

In den Interviews wurde deutlich, dass Gespräche über persönliche Problemlagen mit Coaches und Trainer*innen oft im Rahmen der Tagesroutine stattfinden, beispielsweise während Spaziergängen oder sportlichen Aktivitäten (I4 2023 Z.110-115). Oftmals besteht kein spezieller formaler Rahmen, was von den Jugendlichen geschätzt wird, da sie so vertraulich über ihre Anliegen mit den Trainer*innen und Coaches sprechen können. Wenn Raum und Zeit für diesen informellen Rahmen vorhanden ist, könnte die Hürde möglicherweise geringer sein, sodass die Jugendlichen ihre Anliegen offen mit den Trainer*innen und Coaches besprechen können. Daraus lässt sich eine Notwendigkeit für solche Räume in der Begleitung ableiten.

Ein unterstützendes Umfeld entsteht durch den Aufbau von Beziehungen und die ernsthafte Wahrnehmung der Jugendlichen. Dies bedeutet, dass ihre Anliegen, Bedürfnisse und Perspektiven berücksichtigt werden. Ihre Meinungen und Erfahrungen werden nicht herabgespielt oder als unwichtig abgetan, sondern stattdessen respektvoll behandelt und in den Entscheidungsprozess einbezogen. Darüber hinaus bedeutet es, den Jugendlichen auf Augenhöhe zu begegnen und ihre Autonomie zu respektieren. Angesichts ihrer bisherigen Biografien ist es entscheidend, ressourcenorientiert zu arbeiten und die Jugendlichen zu ermutigen, ihre Stärken und Interessen in den Trainingsmodulen zu entdecken. Die Jugendlichen wünschen sich und schätzen eine lockere, humorvolle und gleichzeitig respektvolle Arbeitsumgebung, wie von allen befragten Jugendlichen betont wurde. Diese Vorgehensweisen ermutigen die

Jugendlichen zur kontinuierlichen Teilnahme am Projekt. Wenn darüber hinaus eine partizipative Einbindung in Arbeits- und Lösungsprozesse erfolgt, kann von einer förderlichen Rahmenbedingung gesprochen werden.

4.2.5 Das Netzwerk des Lernens

In den AusbildungsFit- und Qualifizierungsprojekten erfahren Jugendliche nicht nur fachliche Qualifizierung, sondern auch eine intensive Gruppeninteraktion, die entscheidend für ihre persönliche und berufliche Entwicklung ist. In diesem Kapitel liegt der Fokus auf der vielschichtigen Bedeutung der Gruppenarbeit in diesem Kontext.

Die Auswertung der AusbildungsFit-Evaluation von 2015 zeigt, dass sich im Bereich des Sozialverhaltens ein wiederkehrendes Muster abzeichnet: Manche Jugendliche verbessern sich, während andere sich verschlechtern. Die Hälfte der Teilnehmer*innen konnte sich in diesem Bereich verbessern. Etwa ein Fünftel der Teilnehmenden, so zeigen die Beobachtungen der AFit Trainer*innen und Coaches im Verlauf der Maßnahme, erlebten jedoch Verschlechterungen.

Diese Erkenntnisse verdeutlichen die Bedeutung des sozialen Kontexts innerhalb des AusbildungsFit-Projekts für die Entwicklung und das Lernen der Jugendlichen. Die Gruppendynamik und das soziale Netzwerk spielen dabei eine zentrale Rolle (Pessl et al. 2015:131).

Die Aussagen der interviewten Jugendlichen zeigen, dass die Gruppe als ein bedeutender Rückhalt wahrgenommen wird. Interviewperson 3 äußerte die positive Wahrnehmung, dass sie bemerkt, nicht allein in der Gruppe zu sein. Sie formulierte es folgendermaßen: „Ich weiß nicht, ob man das negativ positiv bewerten kann, aber für mich ist es das Positive, dass man sieht, man ist in dieser Gruppe nicht alleine, und ja, aber so richtig negative Erfahrungen habe ich jetzt noch nicht gesammelt“ (I3 2023 Z.203-230). Dies hebt die Bedeutung der Gruppe als unterstützendes Netzwerk hervor, in dem sich die Jugendlichen integriert fühlen, sodass eine Weiterentwicklung ermöglicht wird.

Der soziale Kontakt zu den gleichaltrigen in der Gruppe, als auch der Kontakt zu den Trainer*innen und Coaches wird als motivierender Faktor für die tägliche Teilnahme am Projekt genannt. Des Weiteren zeigt sich, dass die Jugendlichen sich untereinander unterstützen und ihre Peer-Erfahrungen als Ressource nutzen (I3 2023 Z.298-309). Diese Form der gegenseitigen Unterstützung geht über die bloße Teilnahme hinaus, indem die Jugendlichen auch als Vertrauenspersonen fungieren. In Konfliktsituationen zwischen den Jugendlichen und den Trainer*innen oder Coaches können sie von der Gruppe zur Vertrauensperson gewählt werden. Hierbei treten sie als Anlaufstelle auf, um vermittelnd tätig zu werden und zur Lösung von Konflikten beizutragen. Die Interviews verdeutlichten ebenfalls, dass die Jugendlichen bei den Arbeitstätigkeiten aktiv zusammenarbeiten und sich dabei gegenseitig unterstützen. In dieser Zusammenarbeit kommen individuelle Stärken und Talente zum Vorschein, welche die Jugendlichen gegenseitig wertschätzen.

Die soziale Kompetenzerweiterung durch die Gruppeninteraktion wird durch die Aussage von Interviewperson 2 unterstrichen: „Ich habe sehr viel gelernt, wie man arbeitet. Ja, den Umgang mit den Kollegen auch. (I2 2023 Z.88)“ Hier wird hervorgehoben, dass die Gruppenarbeit nicht nur fachliche, sondern auch soziale Kompetenzen fördert. Zudem beschreibt sie die emotionale Unterstützung der Gruppe, indem sie betont, dass die Kolleg*innen sie aufmuntern (I2 2023 Z.114).

Im Datenmaterial wird ersichtlich, dass für die Jugendlichen das Gefühl des Ankommens und das Finden ihres Platzes in der Gruppe einen hohen Stellenwert hat. Dies umfasst nicht nur die physische Präsenz, sondern auch das emotionale und soziale Einbezogenheit in die Gemeinschaft. Das Finden des eigenen Platzes bedeutet für sie, sich akzeptiert und unterstützt zu fühlen, sowie eine Rolle und Bedeutung innerhalb der Gruppe zu haben. Es geht darum, sich mit den anderen Gruppenmitgliedern zu identifizieren und sich in einem Umfeld zu befinden, in dem sie sich sicher und verbunden fühlen. Hierbei wird deutlich, dass die Jugendlichen nicht nur als individuelle Akteur*innen, sondern als aktive Mitglieder eines Teams wahrgenommen werden möchten. Das Finden des eigenen Platzes in der Gruppe ist ein zentraler Prozess, der von allen befragten Jugendlichen als bedeutend erachtet wird. Die Gruppe bietet nicht nur Rückhalt, sondern fungiert auch als ein sozialer Lernraum. Neben den Trainingsmodulen und dem individuellen Coaching ermöglichen die Projekte den Jugendlichen, wichtige soziale Kompetenzen zu erlernen. Insbesondere die gemeinschaftliche Arbeit in der Gruppe fördert das „Wir-Gefühl“ und stärkt die Zusammengehörigkeit. Die Jugendlichen verwenden die Gruppendynamik aktiv, um sich über sich selbst zu reflektieren, mit Konflikten umzugehen und essenzielle soziale Fertigkeiten zu entwickeln. Diese Kompetenzen erweisen sich als entscheidend für einen erfolgreichen Übergang in den ersten Arbeitsmarkt. In diesem Kontext wird die Gruppenarbeit somit als ein umfassender Lernraum betrachtet, der über rein fachliche Qualifikationen hinausgeht und einen entscheidenden Beitrag zur persönlichen und beruflichen Entwicklung der Jugendlichen leistet.

4.2.6 Wege in die Zukunft

Die AusbildungsFit-Projekte, gemäß den aktuellen Umsetzungsregelungen von 2023, setzen klare Ziele. Gemäß dem Ausbildungspflichtgesetz sollen Jugendliche, falls notwendig, zielgerichtete und individuell passende Unterstützung für die Erfüllung der Ausbildungspflicht erhalten. Das österreichische Berufsausbildungsgesetz betont die Eingliederung von benachteiligten Personen und ermöglicht individualisierte Ausbildungen wie eine verlängerte Lehre oder eine Teilqualifizierung. Das Hauptziel von AusbildungsFit ist daher die Unterstützung von Jugendlichen bei der Erfüllung der Ausbildungspflicht und die Heranführung an die individuelle Ausbildungsfähigkeit. Ein weiteres Ziel ist die Bewertung des individuellen Kompetenzniveaus der Jugendlichen im Hinblick auf die angestrebte Berufsausbildung. Dies orientiert sich an den grundlegenden Einstiegsvoraussetzungen im jeweiligen Berufsfeld, unter Berücksichtigung der regionalen Arbeitsmarktstruktur. Da die individuellen Ausgangsvoraussetzungen, Unterstützungsstrukturen, Arbeitsmarkt- und

Bildungssituationen stark variieren, wird ein differenziertes Kompetenzniveau als anzustrebendes Ziel festgelegt. Dies dient als Basis für eine erfolgreiche berufliche Teilhabe und bietet den Jugendlichen die besten Entwicklungschancen entsprechend ihres Potenzials (Sozialministeriumservice 2023:7).

In diesem Kapitel beleuchte ich die Erzählungen der Jugendlichen, die ihre individuellen Wege in die Zukunft gestalten und berufliche Perspektiven entwickeln. Die Vielfalt der erhobenen Daten, zeichnet ein Bild von Träumen, Möglichkeiten und persönlichen Bedürfnissen. Hierbei wird betrachtet, wie die AusbildungsFit- und Qualifizierungsprojekte den Jugendlichen nicht nur bei der Ausbildungspflichterfüllung unterstützen, sondern auch ihre individuellen Kompetenzen fördern und Möglichkeiten für eine erfolgreiche, berufliche Zukunft eröffnen.

Interviewperson 1 teilte ihre langgehegten Wünsche mit: „Früher wollte ich sehr gerne mit Tieren oder auch mit Pflanzen. Jetzt habe ich was mit Pflanzen, aber ich mag auch sehr gerne noch etwas mit Tieren machen“ (I1 2023 Z.359-360). Diese Offenbarung zeigt, dass, obwohl die aktuelle Beschäftigung mit Pflanzen stattfindet, der Traum von einer Arbeit mit Tieren nach wie vor präsent ist. Doch nicht nur berufliche Perspektiven werden beleuchtet, sondern auch persönliche Wünsche treten hervor, wie beispielsweise nach sozialen Kontakten. Interviewperson 1 verdeutlicht, dass neben den beruflichen Zielen auch persönliche Bedürfnisse und zwischenmenschliche Beziehungen eine zentrale Rolle spielen. Sie möchte zukünftig einen guten Kontakt zu ihrer Familie und zu den Freund*innen aufrechterhalten und wünscht sich eine Wohnung und Haustiere (I1 2023 Z.437-438).

Realistische Berufseinschätzungen sind ebenfalls erkennbar, wenn Interviewperson 1 sagt, dass sie sich in 5 Jahren in einer Gärtnerei am Land arbeiten sieht (I1 2023 Z.446). Hier wird deutlich, dass die Jugendlichen ihre beruflichen Vorstellungen an die realen Gegebenheiten des umliegenden Arbeitsmarktes anpassen und eine realistische Perspektive für ihre berufliche Zukunft entwickeln.

Interviewperson 2 formuliert ihren Wunsch, ebenfalls Gärtner*in zu werden, und hebt hervor: „Der Führerschein wäre auch einmal gut in der nächsten Zukunft“ (I2 2023 Z.32). Damit zeigt sich nicht nur ein konkreter Berufswunsch, sondern auch die Identifizierung weiterer Entwicklungsschritte, wie den Erwerb des Führerscheins, als nächster Meilenstein in der persönlichen Entwicklung.

Interviewperson 3 gibt Einblick in die Veränderung ihrer Perspektive: „Ja, ich war davor der Meinung, ich gehe einfach in irgendeinen Hilfsarbeiterjob und fertig. Jetzt, mittlerweile bin ich schon der Meinung, ich will eine Lehre machen“ (I3 2023 Z.334-342). Dies verdeutlicht die positive Erarbeitung einer Zukunftsperspektive als Lehrling durch die Teilnahme am Projekt. Sie plant konkrete Schritte, wie Praktika, und formuliert das klare Ziel, eine Lehre zu machen, um unabhängig und selbstständig zu sein.

Die Angaben der Jugendlichen zeigen, dass die Teilnahme an der Maßnahme einen positiven Entwicklungsprozess bewirken kann und Einfluss auf die Entwicklung

konkreter beruflicher Perspektiven hat. Der Weg in die Zukunft wird von individuellen Vorstellungen, realistischen Einschätzungen und persönlichen Wünschen geprägt.

4.2.7 Zwischenfazit

Die Ergebnisse verdeutlichen die zentrale Bedeutung des Ankommensprozesses für den Erfolg von AusbildungsFit- und Qualifizierungsprojekten. Die behutsame Einführung und Schaffung eines unterstützenden Umfelds erleichtern den Jugendlichen den Übergang, fördern ein positives Gruppengefühl und legen den Grundstein für eine erfolgreiche Teilnahme. Diese Erkenntnis unterstreicht die Relevanz einer gezielten Einführung und Integration neuer Teilnehmer*innen, um eine unterstützende Gemeinschaft zu etablieren. Die persönliche Entfaltung der Jugendlichen innerhalb der Projekte wird von verschiedenen Faktoren geprägt. Die Steigerung von Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit sowie die Entdeckung persönlicher Interessen sind zentrale Elemente, die durch die Teilnahme an Trainingsmodulen gefördert werden. Die flexible Gestaltung der Zeitrahmen ermöglicht es, individuelle Bedürfnisse und Lerngeschwindigkeiten besser zu berücksichtigen.

Ein weiterer bedeutsamer Aspekt ist die Rolle der Trainer*innen und Coaches. Eine kontinuierliche Stärkung ihrer Qualifikationen und regelmäßige Schulungen sind entscheidend, um eine hochwertige Betreuung zu gewährleisten. Der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zwischen Betreuungspersonen und Jugendlichen ist von essenzieller Bedeutung für die persönliche Entwicklung der Jugendlichen.

Die Analyse hebt ebenfalls die Bedeutung eines unterstützenden sozialen Umfelds hervor. Die Förderung von Gemeinschaftsgefühl durch gemeinschaftliche Aktivitäten und Austauschmöglichkeiten stärkt die soziale Integration der Jugendlichen. Zudem sollte die Integration externer Unterstützungsdienste, insbesondere im Bereich psychologischer Betreuung und weiterführender Bildung, weiter ausgebaut werden, um den Jugendlichen einen leichteren Zugang zu diesen Ressourcen zu ermöglichen.

Aus dem Datenmaterial geht hervor, dass Interventionen, die auf Partizipation, Flexibilität, gezielte Unterstützung, soziales Umfeld und interdisziplinäre Vernetzung setzen, als besonders hilfreich wahrgenommen werden. Empfehlenswert ist daher eine gezielte Integration dieser Elemente in die Planung und Umsetzung von AusbildungsFit- und Qualifizierungsprojekten, um deren Wirksamkeit und positiven Einfluss auf die Jugendlichen zu maximieren.

Vor diesem Hintergrund ist es entscheidend, dass bei der Entwicklung und Umsetzung von AusbildungsFit- und Qualifizierungsprojekten immer berücksichtigt wird, wie diese Erkenntnisse integriert werden können. Es sollte daran gedacht werden, dass diese Aspekte von Anfang an in den Planungs- und Umsetzungsprozess einfließen, um sicherzustellen, dass die Bedürfnisse der Jugendlichen angemessen berücksichtigt werden. Um die Wirksamkeit und den positiven Einfluss auf die Jugendlichen zu maximieren, ist es ratsam, gezielt auf partizipative Elemente zu setzen. In diesem Kontext beschreibt Fasching die Persönliche Zukunftsplanung (PZP) als

vielversprechenden Ansatz. Die Methode betont die Beteiligung der Jugendlichen an ihrem eigenen Übergangsprozess, wobei die PZP einen ganzheitlichen Ansatz verfolgt, der die persönlichen Zukunftsziele in den Fokus rückt (Fasching / Tanzer 2022:134).

Angesichts dessen sollte die Integration von Methoden wie der PZP ein wesentlicher Bestandteil der AusbildungsFit- und Qualifizierungsprojekte sein, denn sie stellt eine effektive Methode innerhalb der partizipativen Übergangs- und Berufswegeplanung von Jugendlichen dar. Im Fokus dieses Ansatzes stehen zukunftsorientierte Vorstellungen, Ziele und Unterstützungsmöglichkeiten, wodurch sie sich als geeignet für Menschen mit und ohne Behinderungen erweist. Die PZP legt besonderen Wert auf die Hervorhebung individueller Zukunftsvorstellungen, die in konkrete Ziele umgewandelt werden. Diese Ziele werden durch die Nutzung individueller und organisatorischer Ressourcen sowie Unterstützungskreise im Gemeinwesen umgesetzt. Dabei liegt der Fokus nicht nur auf Veränderungen auf individueller Ebene, sondern auch auf der Organisationsebene und im Gemeinwesen. Insbesondere im Kontext von Menschen mit Behinderungen, die trotz Bemühungen um Inklusion oft eingeschränkte Wahlmöglichkeiten haben, ist die PZP mit den Leitgedanken des Empowerments, der Partizipation und der Selbstbestimmung verknüpft. Die Sozialraumorientierung spielt dabei eine zentrale Rolle, indem sie gezielt die Potenziale des sozialen und geografischen Umfelds berücksichtigt. Im Gegensatz zur traditionellen institutionellen Hilfeplanung, die sich auf Behinderungen, Defizite und Bedürfnisse fokussiert, betrachtet die PZP eine Behinderung als Chance und konzentriert sich auf individuelle Persönlichkeiten mit ihren eigenen Interessen und Fähigkeiten. Die PZP verfolgt langfristig das Ziel, die persönliche Lebensqualität zu erweitern und führt zu einer Stärken- und Personenzentrierung. Hierbei erfolgt eine Umkehr der Rollen im Unterstützungsprozess, wobei die Pläne, Träume und Wünsche der Jugendlichen oder jungen Erwachsenen die Grundlage für professionelle Unterstützung bilden. Die Verbindung von personen- und sozialraumorientierter Perspektive ermöglicht die kritische Auseinandersetzung mit Restriktionen und Chancen im Kontext sozialer und gesellschaftlicher Gegebenheiten. Die PZP betont die Notwendigkeit einer inklusionsorientierten und ganzheitlichen professionellen Unterstützung, die sich von institutionenorientierten Hilfen verabschiedet. Stattdessen zielt sie darauf ab, traditionelle Denkmuster zu überwinden und legt einen Schwerpunkt auf Entscheidungskompetenz, Mobilisierung von Ressourcen, Partizipation und Gleichstellung. Hierbei stehen zentrale gemeinsame Maßstäbe im Vordergrund, wie Respekt vor Bedürfnissen und Wünschen, Entscheidungskompetenz, Mobilisierung von Ressourcen, Partizipation und soziale Inklusion der Adressat*innen personenzentrierter Hilfeleistungen.

Die erfolgreiche Umsetzung der PZP erfordert eine vernetzte Koordination oder Case-Manager*innen, die konkrete Wahlmöglichkeiten aufzeigt und die Realisierung des Plans kontinuierlich im Blick behält. Die Anwendungsmöglichkeiten der PZP sind vielfältig und erstrecken sich von Schulen über Beratungsstellen, Arbeits- und Werkstätten bis zu Wohngruppen, Freizeitangeboten, der Familie und dem Freundeskreis (ebd.:134ff.).

Basierend auf den gewonnenen Erkenntnissen der ausgewerteten Interviews wird deutlich, dass Jugendliche durch individuelle Förderung und partizipative Unterstützung ihr Potenzial für die nächsten ausbildungsbezogenen Schritte und persönliche Entwicklung entfalten können. Ihre Träume, Hoffnungen und Ziele stehen im Mittelpunkt dieser Bemühungen und es ist ermutigend zu sehen, wie sie aktiv ihre Zukunft gestalten und konkrete Schritte für ihre berufliche Laufbahn planen. Die Vielfalt des Datenmaterials zeigt, dass jede*r Jugendliche*r einzigartig ist und ihr/sein eigenes Potenzial hat, das gefördert und unterstützt werden sollte. Es liegt an uns Sozialpädagog*innen und Fachkräfte der Sozialen Arbeit sicherzustellen, dass alle jungen Menschen die Möglichkeit haben, ihre Talente zu entfalten und ihre Träume zu verwirklichen, indem wir weiterhin hilfreiche und ganzheitliche Ansätze zur Unterstützung ihrer Entwicklung fördern und umsetzen.

4.3 Die Rolle der Trainer*innen und Coaches in AusbildungsFit – Einrichtungen und Qualifizierungsprojekten

Apfelthaler Helfried

„Wir bauen eine Brücke zwischen Schule und Arbeitsplatz (I5 2024 Z 18-21)!“ Dieses wörtliche Zitat einer Betreuerin soll umschreiben, was die Aufgabe von Trainer*innen und Coaches ist. Um eine Brücke zu bauen, braucht es ein stabiles Tragwerk – in diesem Falle tragfähige Beziehungen. Können diese aufgebaut werden, ist damit ein wichtiger erster Schritt getan und gemeinsam mit den Jugendlichen kann entschieden werden, wie die Brücke weiter gebaut wird und in welche Richtung sie gehen soll. Was dabei die Aufgabe der Trainer*innen und Coaches ist, und wie die Jugendlichen diese Aufgabe wahrnehmen – davon handelt dieses Kapitel.

... und gehen müssen die Jugendlichen selber...

In diesem Teil der Masterthese steht folgende Frage im Fokus:

*„Welche Rolle spielen Trainer*innen und Coaches in AusbildungsFit – Einrichtungen und Qualifizierungsprojekten, und welche zielführenden Kompetenzen benötigen diese aus Sicht der Jugendlichen?“*

Die Beantwortung dieser Subforschungsfrage konzentriert sich dabei auf die Wahrnehmung der Rolle von Trainer*innen und Coaches aus der Perspektive der Jugendlichen. Es werden erforderliche Kompetenzen und Fähigkeiten der Trainer*innen und Coaches identifiziert und die von ihnen angewendeten Methoden entsprechend den Anforderungen der Jugendlichen analysiert.

Im Vorfeld der Forschung zu dieser Masterarbeit hat es, wie in Kapitel 1 beschrieben, ein Forschungsprojekt im selben Forschungsfeld gegeben. Die Daten daraus wurden für die hier vorliegende Analyse nicht näher herangezogen, da das Datenmaterial daraus als zu wenig spezifisch erachtet wurde. Jedoch weisen die in Form von Postern zusammengefassten Ergebnisse der Photovoiceforschung darauf hin, dass die Jugendlichen die Trainer*innen als strukturgebend und individuell fördernd erleben (Anhang). Um die Frage hier aber wissenschaftlich zu beantworten, werden die Ergebnisse aus den mit den Jugendlichen und den Coaches/Trainer*innen/Betreuer*innen geführten Interviews interpretiert. Dazu wird das Auswertungsverfahren nach der Methodologie der Grounded Theory herangezogen. Wie im Methodenteil näher beschrieben wird, wurden die Inhalte aus den Interviews dabei zuerst im 6-Augenprinzip durch die Forschungsgruppe offen codiert und aus diesen Codes Kategorien gebildet. Die Kategorien wurden anschließend in Beziehung gesetzt, um so die kausalen Zusammenhänge zwischen den Kategorien sichtbar zu machen, und damit ein im Zentrum stehendes Phänomen zu erklären (axiales Kodieren). Zur Beantwortung der oben formulierten Subforschungsfrage wird das hier abgebildete Kodierparadigma verwendet:

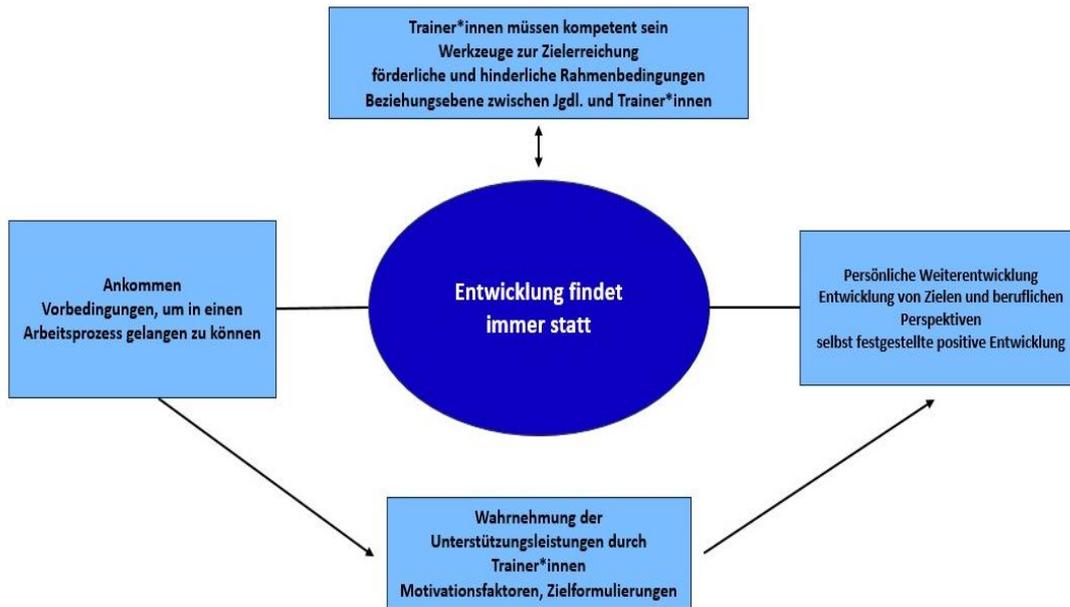


Abbildung 10 - Kodierparadigma "Wahrnehmung der Unterstützungsleistungen der Trainer*innen" (eigene Darstellung nach Heiser 2018)

Das hier dargestellte Kodierparadigma veranschaulicht die Einflussnahme der Trainer*innen und Coaches auf die Entwicklung der Jugendlichen in AusbildungsFit – Einrichtungen und Qualifizierungsprojekten. Aus diesem Grund wurde die Kategorie „Entwicklung findet immer statt“ prominent ins Zentrum gesetzt. Sie betont die fortlaufende Entwicklung der Jugendlichen. Die handelnden Trainer*innen und Coaches werden mit der Kategorie „Wahrnehmung der Unterstützungsleistungen durch Trainer*innen“ sowie den Kategorien „Motivationsfaktoren“ und „Zielformulierungen“ als Handlungsstrategie positioniert. Die Kategorien „Ankommen“ und „Vorbedingungen, um in einen Arbeitsprozess zu gelangen“ gelten als ursächliche Bedingungen, indem sie den Beginn der Maßnahme kennzeichnen und Fähigkeiten beschreiben, die zu diesem Zeitpunkt erworben werden müssen. Die Konsequenz einer gelungenen Zusammenarbeit von Trainer*innen, Coaches und Jugendlichen repräsentieren die Kategorien „Persönliche Weiterentwicklung“, „Entwicklung von Zielen und beruflichen Perspektiven“ und „Selbst festgestellte positive Entwicklung“. Als intervenierende Bedingungen und Kontextualisierungen werden die Kategorien „Trainer*innen müssen kompetent sein“, „Werkzeuge zur Zielerreichung“, „Hinderliche und förderliche Rahmenbedingungen“ sowie „Beziehungsebene zwischen Jugendlichen und Trainer*innen“ betrachtet.

Im Hinblick darauf, dass in den nachfolgenden Kapiteln die Aufgaben der Trainer*innen und Coaches ein großes Thema sein werden, sei zu Beginn vorangestellt, wie deren Aufgabengebiete seitens des Sozialministeriumservice definiert werden. Nachdem die Aufgaben bereits in den Kapiteln 2.4.8 und 2.4.9 ausführlich beschrieben wurden, wird hier nur ein kurzer Überblick skizziert.

Die Aufgaben von Coaches sind professionelle Vertrauensbeziehungen zu Jugendlichen aufzubauen, Lernfortschritte zu dokumentieren, Quartalsgespräche zu organisieren, mit Trainer*innen und anderen Coaches zu kooperieren, Kontakte zur Wirtschaft zu knüpfen, Berufserprobungslehrgänge zu organisieren und Jugendliche dabei zu betreuen. Sie unterstützen Jugendliche bei der beruflichen Laufbahnplanung, vermitteln berufliches Wissen und behalten den Überblick über interne und externe Abläufe. Die Aufgaben der Trainer*innen liegt in der Vermittlung von Fachkenntnissen, der Anleitung von Jugendlichen, im Trainieren dieser in verschiedenen Tätigkeiten. Sie fördern sowohl fachliche als auch allgemeine Arbeitskompetenzen und arbeiten eng mit Coaches und anderen Trainer*innen zusammen. Sowohl von Trainer*innen als auch von Coaches wird ressourcenorientiertes und selbstwertförderndes Arbeiten vorausgesetzt, sowie die Bereitschaft, sich im Bereich von digitaler und medialer Grundkompetenzen fortzubilden. Darüber hinaus wird ihre Vorbildfunktion für die Jugendlichen als integraler Bestandteil ihrer Aufgaben betrachtet.

In den nun folgenden Kapiteln werden die Aufgaben der Trainer*innen und Coaches in einer chronologischen Reihenfolge analysiert. Entsprechend unterteilt sich dieses Kapitel in 3 Abschnitte:

- Ankommen. Der Beginn einer Beziehung (die stabilen Tragwerke)
- Entwicklung findet (immer) statt (über die Brücke gehen)
- Abschied in ein gelingenderes Leben (die Brücke verlassen)

Innerhalb der einzelnen Abschnitte werden die Themen Vertrauensaufbau, Multiproblemlagen und Lebensweltorientierung schwerpunktmäßig behandelt.

4.3.1 Ankommen. Der Beginn einer Beziehung

Aus dem Datenmaterial aller Interviews ist herauszulesen, dass das Ankommen der Jugendlichen in den AusbildungsFit – Einrichtungen und Qualifizierungsprojekten von Nervosität, Ungewissheit und Ängsten geprägt sein kann (I1 2023 Z. 43; I2 2023 Z. 51-52). Die anfänglichen Ängste können dabei eine große Hürde darstellen, die den Einstieg in das Projekt gefährden (I5 2023 Z. 43-51). Um gut in das Projekt einzusteigen, spielt der Faktor Zeit eine maßgebende Rolle (I2 2023 Z. 47). Denn nach anfänglichen Schwierigkeiten stabilisiert sich die Gemütslage und das Gefühl der Sicherheit wird größer, wie in der Aussage von Interviewperson 1 ableitbar ist (I1 2023 Z. 52). Worauf sich diese Änderung begründet, wird im nächsten Abschnitt beschrieben:

Erste Aufschlüsse darüber lassen sich aus Aussagen der Trainer*innen und Coaches ableiten. Demnach steht die Notwendigkeit im Vordergrund, ein gegenseitiges Vertrauen aufzubauen. Interviewperson 5 merkt an, dass eine gute Vertrauensbasis Toröffner und Schlüsselfaktor ist, um ein gutes Betreuungssetting herstellen zu können (I5 2024 Z. 122 – 145). Interviewperson 4 betont, dass die Jugendlichen einen sicheren Ort brauchen, um sich mit ihren Fähigkeiten und Ressourcen, aber auch Schwächen und Bedürfnissen zeigen zu können (I4 2023 Z. 40-65). Um diesen sicheren Ort zu generieren, investieren die Trainer*innen und Coaches viel Zeit in Beziehungsarbeit. Über den persönlichen

Kontakt wird eine Vertrauensbasis aufgebaut – als Grundvoraussetzung einer guten Zusammenarbeit (I4 2023 Z. 133 – 150).

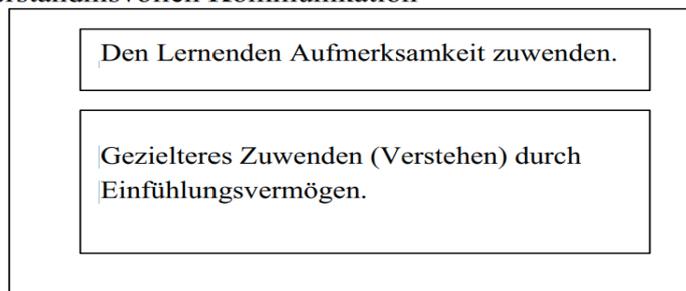
Es lässt sich aus diesen Aussagen ableiten, dass die Ausgestaltung der Beziehung zwischen Jugendlichen und Trainer*innen/Coaches essenziell dafür ist, dass die Jugendlichen die Unterstützungsleistungen der Trainer*innen und Coaches wahr- und annehmen können. Im nachfolgenden Absatz wird beschrieben, wie die Beziehungsgestaltung und gleichermaßen das Aufbauen von Vertrauen gelingen kann, wie Trainer*innen und Coaches dies umsetzen und wie dies von den Jugendlichen wahrgenommen wird.

4.3.2 Vom gelingenden Vertrauensaufbau – die Theorie

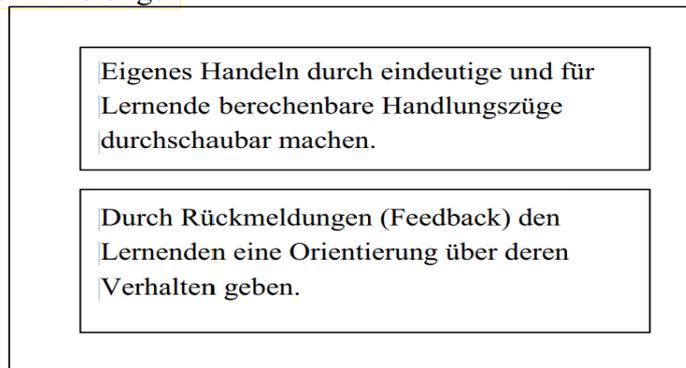
Tragfähige Beziehungen, die von Verlässlichkeit und Respekt geprägt sind, tragen dazu bei, einen sicheren Ort zu schaffen, in welchem Menschen Vertrauen entwickeln und sich wohl fühlen, wie Wilma Weiß in ihrem Buch „Hey, ich bin normal!“ ausführt (Weiß / Sauerer 2018:119). Trainer*innen und Coaches wenden eine Vielzahl von Werkzeugen an, um ein Vertrauensverhältnis zu den Jugendlichen aufzubauen, was diese auch wahrnehmen, wie die Analyse zeigen wird. Doch bevor diese Werkzeuge analysiert werden, wird, um diese theoretisch zu begründen, der Prozess des Vertrauensaufbaus nach dem 3 – Phasenmodell von Petermann (2013) skizziert:

Petermann beschreibt drei Phasen die einen Vertrauensaufbau kennzeichnen. Die erste Phase beinhaltet die „Herstellung einer verständnisvollen Kommunikation“. Dies passiert durch Zuwendung von Aufmerksamkeit, bzw. durch entgegengebrachtes Einfühlungsvermögen. Die zweite Phase ist gekennzeichnet durch den „Abbau bedrohlicher Handlungen“. Dafür ist es wichtig, dass Trainer*innen und Coaches ihr Handeln transparent machen und den Jugendlichen ein gezieltes Feedback über deren Verhalten geben. Die dritte Phase wird als „gezielter Aufbau von Vertrauen“ definiert. Dabei werden den Jugendlichen anspruchsvolle Aufgaben übertragen, damit das Selbstvertrauen als Grundvoraussetzung, anderen vertrauen zu können, aufgebaut werden kann. Darüber hinaus könne Vertrauen am besten in einer angstfreien Umgebung entstehen, die durch Gesten der Zuverlässigkeit und Berechenbarkeit herstellbar ist (Petermann 2013:110ff). In folgender Abbildung wird das 3-Phasen-Modell übersichtlich dargestellt:

Phase 1: Herstellen einer verständnisvollen Kommunikation



Phase 2: Abbau bedrohlicher Handlungen



Phase 3: Gezielter Aufbau von Vertrauen

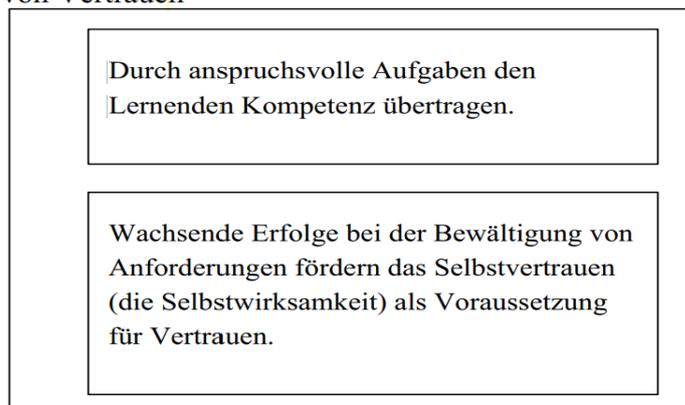


Abbildung 11 - 3 Phasen Modell des Vertrauensaufbaus nach Petermann (2013)

Nach dieser theoretischen Erläuterung folgt im nächsten Abschnitt der Blick in die Praxis.

4.3.3 Der Vertrauensaufbau seitens der Trainer*innen und Coaches

Folgend werden die Werkzeuge und Handlungen der Coaches und Trainer*innen beschrieben:

Nachdem der Aufbau eines Vertrauensverhältnisses im Prozess des Ankommens eine große Rolle spielt, und das aufgebaute Vertrauen im weiteren Verlauf der Beziehungsgestaltung zwischen Jugendlichen, Trainer*innen und Coaches auch erhalten werden soll, werden in den folgenden Ausführungen Aussagen analysiert, die

sich nicht nur auf die Zeit des Beginns, sondern auf die gesamte Zeit der Maßnahme beziehen:

Herstellen einer verständnisvollen Kommunikation:

Die Herstellung einer verständnisvollen Kommunikation wird in vielen Aussagen der Trainer*innen und Coaches sichtbar. So wird von Interviewperson 4 erwähnt, dass Coachinggespräche im alltäglichen Tun passieren, in einem informellen Rahmen, während ein Werkstück angefertigt wird, oder während des Spazierengehens. Durch den informellen Rahmen wird kein Druck gegenüber den Jugendlichen aufgebaut und sie können frei über ihre Bedarfe sprechen (I4 2023 Z. 110-115). Interviewperson 5 betont, wie wichtig ihr das seelische Wohlbefinden der Jugendlichen ist. So würden unzählige Gespräche über die persönlichen Befindlichkeiten der Jugendlichen geführt (I5 2024 Z. 79-92).

Transparenz in den Handlungen:

Die Transparenz in den Handlungen der Trainer*innen und Coaches wird in einer Aussage von Interviewperson 4 sichtbar, die anführt, bei den Jugendlichen konkret nachzufragen, was diese von ihr brauchen (I4 2023 Z. 229-241). Dadurch wird einerseits der Unterstützungsbedarf von den Jugendlichen definiert, auf der anderen Seite auch ein selbstreflexiver Prozess in den Jugendlichen initiiert, der die Partizipation fördert, indem aktiv mitentschieden werden kann, was passieren soll. Hinsichtlich Transparenz beschreibt Interviewperson 5 eine entsprechende Haltung in Bezug auf das Einhalten von Regeln. Diese würden sich die Jugendlichen wünschen, daran könnten sie sich orientieren und sie fühlten sich sicher (I5 2024 Z. 122 – 145).

Feedback Geben:

Auch punkto Feedback - Geben lassen sich viele Hinweise in den Daten finden. So erwähnt beispielsweise Interviewperson 4, dass Coaches die Leistungen der Jugendlichen erkennen und anerkennen (I4 2023 Z. 216-226). Diese Leistungen beziehen sich dabei vielfach auf das Verhalten, wenn die Anwendung von „social skills“ oder das Einhalten von Alltagsroutinen anerkennend kommuniziert werden.

Übertragen von anspruchsvollen Aufgaben:

Das Übertragen anspruchsvoller Aufgaben als vertrauensfördernde Maßnahme beschreibt Interviewperson 5, die in ihrer Einrichtung die Jugendlichen mit realen Aufträgen von Kooperationspartner*innen betraut. Dadurch können die Jugendlichen in einer geschützten Atmosphäre mit dem Druck auf einer Arbeitsstelle umgehen lernen (I5 2024 Z. 54 – 74).

Im folgenden Abschnitt wird beschrieben, wie die Jugendlichen die Interventionen der Trainer*innen und Coaches wahrgenommen haben:

Dass die Jugendlichen diese vertrauensaufbauenden Handlungen wahrnehmen, lässt sich von ebenso vielen Aussagen der Jugendlichen ableiten, von denen hier einige exemplarisch angeführt werden:

Interviewperson 3 beschreibt das ihr entgegengebrachte Einfühlungsvermögen, indem sie langsam an das Projekt herangeführt worden ist (I3 2023 Z. 43-51). Dadurch konnte sie sich in ihrem Tempo an die Gruppe gewöhnen. Dass gerade in Krisen ein emphatischer Zugang gelebt wird, berichtet ebenfalls Interviewperson 3, die in einer solchen Situation bei den Trainer*innen und Coaches unterstützt wurde, ihre Wut heraus und Gefühle zuzulassen (I3 2023 Z. 53 – 68). Durch den konstruktiven Umgang mit der Krise wurde zudem die Möglichkeit für persönliches Wachstum eröffnet und die Selbstsicherheit gefördert. Auch das individuelle Eingehen auf Wünsche und Bedürfnisse beschreibt Interviewperson 3. Sie sei sogar stolz darauf, dass auf diese INDIVIDUELL eingegangen werde (I3 2023 Z. 91 – 108).

Die Transparenz der Handlungen von Trainer*innen und Coaches findet in einer Aussage von Interviewperson 1 Echo, die beschreibt, dass es vor der Aussprache einer Konsequenz Vorwarnungen gibt (I1 2023 Z. 123 – 124). Dadurch können sich die Jugendlichen darauf einstellen, was passiert, wenn ein Verhalten fortgesetzt wird.

In Bezug auf die Schaffung, bzw. Erhaltung eines guten Vertrauensverhältnisses in Form von Feedback – Geben lässt sich die Aussage von Interviewperson 1 beziehen, die beschreibt, wie gut der/die Trainer*in ihre Kompetenzen einschätzen könne und ihr somit entsprechende Arbeitsaufträge zutraue (I2 2023 Z. 156). Das ihr entgegengebrachte Vertrauen steigert dabei ihren Selbstwert (I2 2023 Z. 276-277).

Dass die Zuteilung von anspruchsvollen Aufträgen das Vertrauen der Jugendlichen gegenüber den Trainer*innen und Coaches aber auch das Selbstvertrauen fördert, lässt sich aus vielen weiteren Aussagen ableiten. Interviewperson 1 führt an, dass sie nach anfänglich kleineren Tätigkeiten ein Aufgabengebiet übertragen bekommen hat. Dadurch wurde ihr Vertrauen entgegengebracht und sie fühlte sich im Projekt angekommen (I1 2023 Z. 48 – 49). Interviewperson 3 beschreibt, dass die anfängliche Überforderung mit einem Arbeitsauftrag durch das Mut-Zusprechen der Trainer*innen und Coaches dazu geführt hat, dass sie eine neue Tätigkeit ausgeführt hat, die in späterer Folge zu einer Leidenschaft wurde (I3 2023 Z. 203 – 230). Durch das Zutrauen der Trainer*innen und Coaches konnte I3 als Teil einer Gruppe produktiv sein, sich über Neues trauen, eine neue Fähigkeit entwickeln, was insgesamt auch als selbstwertsteigernd zu betrachten ist. In weiterer Folge beschreibt Interviewperson 3 ihr Wachstum durch die Möglichkeit, als Vertrauensperson eine Führungsrolle in der Gruppe zu übernehmen. Dass ihr entgegengebrachte Vertrauen eröffnete die Möglichkeit die eigenen Erfahrungen sinnvoll einsetzen zu können, wodurch nicht nur der Selbstwert gesteigert wurde, sondern auch die Motivation, regelmäßig in die Einrichtung zu kommen (I3 2023 Z. 267 – 282). Ähnliches betont auch Interviewperson 1, die stolz darauf ist, dass ihr anvertraut wurde, Kolleg*innen anzuleiten (I1 2023 Z. 153).

Die Aufgaben von Trainer*innen und Coaches in der Anfangssituation umfassen, abgesehen vom Vertrauensaufbau, auch noch viele andere Tätigkeiten, wie das Datenmaterial zeigt:

Interviewperson 4 deutet dies damit an, wenn sie sagt, dass „Störungen Vorrang haben“ (I4 2023 Z. 67 – 74). Oftmals kämen Jugendliche ins Projekt die keinen Wohnplatz hätten, mit einem Gerichtsverfahren konfrontiert wären, oder ein Drogenproblem hätten. Bevor diese Dinge nicht geklärt sind, können sich die Jugendlichen nicht auf das Projekt einlassen. Die Befriedigung von Grundbedürfnissen muss vorher gewährleistet sein, dass in der Einrichtung zielgerichtet in Richtung Ausbildung gearbeitet werden kann. Coach*in übernimmt dann sozialarbeiterische Tätigkeiten. Es wird angegeben, dass viele sozialarbeiterische Tätigkeiten übernommen werden müssen, weil diese aus Sicht der Coaches und Trainer*innen vorrangig sind und auch eine hohe Priorität besitzen, beispielsweise Wohnungssuche (I3 2023 Z 67 – 74). Der/Die Coach*in fungiert als eine Art Drehscheibe für allfällige Fragestellungen (Gate-Keeper-Funktion). Sie müssen selber nicht die Spezialist*innen in den jeweiligen Disziplinen sein, sollten jedoch wissen, wo sie weiter verweisen können. Dadurch ist man nicht für jede Thematik zuständig, sondern kann auch die Verantwortung abgeben. Trainer*innen und Coaches sind im Alltag mit einem breiten Spektrum an Fragestellungen konfrontiert. In diesem Zusammenhang gilt Verweisungswissen als zentrale Kompetenz von Coaches (I3 2023 Z. 67 – 74). Zudem ist es von großer Bedeutung, dass individuell auf die Bedürfnisse der Jugendlichen geachtet wird, sodass Hürden bestmöglich bearbeitet werden können.

Die Jugendlichen nehmen diese Unterstützung dankbar an. Interviewperson 3 betont, dass sie massiv unterstützt wird, um nicht auf der Straße zu landen (I3 2023 Z. 71 – 80). Es wird als hilfreich beschrieben, dass die Trainer*in bei persönlichen und privaten Problemlagen unterstützt, wie beispielsweise. Obdachlosigkeit. Denn so kann sich die Person vermehrt auf ihr eigenes persönliches Ziel, nämlich Arbeit konzentrieren.

Die Trainer*innen und Coaches müssen auch organisatorisches Können aufweisen, meint Interviewperson 3 (I3 2023 Z. 83 – 85). Coaches und Trainer*innen müssen eine Übersicht bewahren. Wer hat wann was zu tun, beziehungsweise ist mit welchem Projekt/Thema beschäftigt. Was ist dafür notwendig? Was muss alles organisiert werden? Den Blick aufs Ganze bewahren, auf die Gruppe und auf das Individuum. Gleichzeitig fordern die Jugendlichen eine professionelle Haltung von den Trainer*innen und Coaches. Selbstkontrolle muss für Trainer*innen und Coaches eine Rolle spielen. Diese können nicht die Fassung verlieren, wenn es einmal turbulent her geht (I3 2023 Z. 91 – 108). Sicherheit und Würde müssen erhalten bleiben.

Interviewperson 3 betont, wie wichtig es ist, dass die Jugendlichen von den Trainer*innen und Coaches wahrgenommen und ernst genommen werden (I3 2023 Z. 91 – 108). Jugendliche sehen es als hilfreich und positiv, dass jede*r gesehen und ernst genommen wird. Sie werden als Mensch mit unterschiedlichen Bedürfnissen, und nicht als Fall oder Nummer wahrgenommen.

Nach intensiver Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial hat sich gezeigt, dass auf den Prozess des Ankommens viel Wert gelegt wird. Im Zentrum dabei steht die Ausgestaltung einer tragfähigen Beziehung, die damit einhergeht, dass ein hohes Maß an Vertrauen hergestellt wird. Coaches und Trainer*innen wenden hierfür eine Vielzahl von Werkzeugen an, die von den Jugendlichen gut angenommen werden. Dazu zählen

die Schaffung eines sicheren Ortes, das Führen von Coachinggesprächen, transparentes Handeln, das Umsetzen von Regeln, Geben von Feedback und Übertragen von Verantwortung. Ausnahmslos alle Jugendlichen beschreiben, dass sie gut in ihren Projekten angekommen sind, was darauf schließen lässt, dass die angewendeten Werkzeuge zielführend eingesetzt werden.

Die Ausgestaltung von tragfähigen Beziehungen ist nicht die einzige Aufgabe, welche Trainer*innen und Coaches im Laufe des Ankommens zu bewerkstelligen haben. Vielmehr ist diese Aufgabe dem Ziel gewidmet, dass sich die Jugendlichen auf der Basis dieses Vertrauens öffnen, um ihre Fähigkeiten und Ressourcen, aber auch Schwächen und Bedürfnisse zeigen und in die Projekte integriert werden können. Hierzu sind oftmals noch weitere Hürden abzubauen. Die Trainer*innen und Coaches sind dabei gefordert, alles im Überblick zu behalten, Prozesse zu initiieren und gegebenenfalls an die richtigen Stellen zu verweisen. Sie erleben sich gleichermaßen als Gatekeeper und Drehscheibe. Für die Jugendlichen ist es zudem besonders wichtig, wahr- und ernstgenommen zu werden. Die entgegengebrachte Hilfsbereitschaft nehmen sie dankbar an.

Ein nächster Schritt wäre das gemeinsame Definieren von Zielen. Diese sind freilich davon abhängig, welche Voraussetzungen die Jugendlichen mitbringen. In diesem Zusammenhang wird auf das nächste Kapitel der Multiproblemlagen übergeleitet. Der Blick in das Datenmaterial wird zeigen, dass diese alle Beteiligten besonders zu Beginn der Maßnahme beschäftigen. Im Laufe der Zeit können manche Probleme gelöst oder gemindert werden, manche bleiben auch bestehen und Jugendliche wie Trainer*innen und Coaches sind auf Dauer damit herausgefordert.

4.3.3.1 Die Multiproblemlagen der Jugendlichen und was das für die Trainer*innen und Coaches bedeutet

Um zu definieren, was Multiproblemlagen sind, und wie viele Jugendliche davon betroffen sind, wird der Endbericht der Auswertung der AusbildungsFit – Evaluation von 2015 zitiert. Zielgruppe von AusbildungsFit sind Jugendliche mit Defiziten, die sich mit folgenden Variablen auf den Sozialbereich oder die Kulturtechniken beziehen (Pessl et al. 2015:11–12):

Sozialbereich: Einhaltung von Vereinbarungen, Integration in Gruppen, soziale Beeinträchtigung
Kulturtechniken: Deutsch, Schreibkenntnisse, Lese – und Rechenfertigkeiten

Um eine AusbildungsFit – Indikation aufzuweisen, muss ein Defizit in zumindest einem Bereich der Kulturtechniken und einem sozialen Bereich vorhanden sein. Österreichweit wiesen 2015 nur 16,7 % der AusbildungsFit Zielgruppe dieses Maß an Defiziten aus, aber 66% hatten Defizite in zumindest vier der sieben Bereiche (ebd.). Daraus lässt sich ableiten, wie groß der Bedarf an Unterstützungsleistungen in AusbildungsFit – Einrichtungen ist und wie breit gefächert das Angebot sein muss.

In der nun folgenden Analyse der Daten ist wichtig zu beachten, dass die Interviews mit den Jugendlichen nicht defizitorientiert geführt wurden, und keine Daten zu Multiproblemlagen abgefragt wurden. Das Datenmaterial wird in diesem Absatz folglich dahingehend analysiert, wo Jugendliche Unterstützungsleistungen bekommen haben, die möglicherweise auf eine Multiproblemlage zurückzuführen sind.

Interviewperson 4 spricht davon, dass sie mit vielen Jugendlichen Mobilitätstraining machen muss damit die Jugendlichen kommen können (I4 2023 Z. 40-65). Viele würden sich nicht mit den öffentlichen Verkehrsmitteln fahren trauen. Die Modulzeiten würden an jene Zeiten angepasst, an denen die Jugendlichen kommen können.

In den Aussagen wird sichtbar, wie viel Rücksicht auf die Bedürfnisse der Jugendlichen genommen wird. Bedürfnisse werden erkannt, und entsprechend einfühlsam reagiert, mit einem hohen Grad an Flexibilität. Die Jugendlichen müssen sich vorerst nicht an die Zeiten in der Einrichtung anpassen, sondern die Einrichtung passt sich an die Jugendlichen an, beziehungsweise an die Zeiten der öffentlichen Verkehrsmittel. Ängste stehen im Weg, wenn es darum geht, in die Arbeit zu kommen oder Neues kennen zu lernen. Den Umgang mit diesen Ängsten zu erlernen ist demnach eine große Unterstützung für die Jugendlichen. Gleichzeitig offenbart sich der Blick auf die Jugendlichen, die von Ängsten geplagt, doch in das Projekt kommen.

Weiter führt sie aus: Die Zielgruppe hätte sich verändert. Viele hätten seit Corona eine Sozialphobie, Schwellenangst, psychische Probleme. Viele Jugendliche bräuchten eine psychiatrische Behandlung, daher werden ganz viele Gespräche, auch über Privates, geführt (I4 2023 Z. 40-65).

In dieser Aussage rücken die Coachinggespräche in den Fokus. Die Jugendlichen nutzen die Gelegenheit, ihre psychischen Problemlagen mit den Coaches zu besprechen. Die Problemlagen sind so vielfältig wie die Jugendlichen selbst. Coaches sind viel damit befasst, mit den Jugendlichen über deren persönliche Herausforderungen zu reden, wobei hier die Frage gestellt werden kann, ob die Coaches sich, beziehungsweise ihr Fachgebiet auch abgrenzen können. Die Jugendlichen vertrauen den Coaches offensichtlich. Während die Jugendlichen ihre Unsicherheiten und Ängste benennen, ist es in diesem Zeitraum für die Trainer*innen und Coaches besonders wichtig, die Jugendlichen im Kontext ihrer Lebenswelt kennenzulernen, um ihnen die notwendigen, individuellen Unterstützungsleistungen zu kommen lassen zu können.

Über den Umgang mit Angst äußert sich Interviewperson 4, indem sie betont, dass es die meiste Arbeit für sie ist, mit den Jugendlichen „Skillsboxen“ anzufertigen oder sie bezüglich Panikattacken zu schulen (I4 2023 Z 86-107). Auch aus dieser Aussage lässt sich ableiten, wie groß der Unterstützungsbedarf ist, und wie viel tatsächlich unterstützt wird.

Das gemeinsame Erarbeiten von kleinschrittigen Zielen erwähnt Interviewperson 4 in Zusammenhang damit, wenn sich jemand gar nicht außer Haus traut (I4 2023 Z. 133-150). Es wird verdeutlicht, dass zu Beginn sehr niederschwellige Ziele mit den

Jugendlichen erarbeitet werden. Dabei geben die Jugendlichen das Tempo vor und signalisieren, welche Hilfsmaßnahme für sie in dem Moment am geeignetsten wäre. Die Coaches und Trainer*innen beziehen die Jugendlichen in den Entscheidungsprozess ein, ein partizipatives Arbeitsumfeld wird geschaffen. Es wird auch Rücksicht darauf genommen, dass die Jugendlichen nicht überfordert werden.

In der Aussage von Interviewperson 5 finden wir Anhaltspunkte, wie der konstruktive Umgang mit einer Angststörung sich bei ihr ausgewirkt hat, indem sie berichtet, dass sie am Anfang gar nicht gekommen ist, und erst durch die Möglichkeit des langsamen, nach ihren Bedürfnissen ausgerichteten Ankommens, konnte sie im Projekt Fuß fassen (I3 2023 Z. 43 – 51). Die Trainer*innen und Coaches haben das Bedürfnis erkannt. Empathie und Partizipation haben der Interviewperson geholfen, im Projekt zu bleiben und sich immer sicherer zu fühlen.

Die Analyse des Datenmaterials zeigt, dass viele Jugendlichen mit teils großen Ängsten belastet sind. Die Trainer*innen und Coaches unterstützen die Jugendlichen, indem sie ihnen mit Empathie entgegenkommen, sie die Pläne an die Bedürfnisse der Jugendlichen anpassen, „Skillsboxen“ entwerfen, sie die Jugendlichen partizipativ mitentscheiden lassen und diese ihren eigenen Lösungsweg gehen dürfen. Vieles davon wird im Rahmen von Coachinggesprächen besprochen, die von den Jugendlichen sehr dankbar angenommen werden.

Gesamt betrachtet kommt in den Haltungen und Handlungen der Trainer*innen und Coaches ein lebensweltorientierter Ansatz zum Tragen! Dies ist insofern von Bedeutung, weil viele Prinzipien der Lebensweltorientierung in die Konzepte von AusbildungsFit – Einrichtungen und Qualifizierungsprojekten eingegliedert werden können.

In den nächsten zwei Absätzen wird das Konzept der Lebensweltorientierung zusammengefasst und anschließend hinsichtlich der Kontexte zu AusbildungsFit – Einrichtungen und Qualifizierungsprojekte beleuchtet.

4.3.3.2 Das Konzept der Lebensweltorientierung

Wesentlich im Konzept der Lebensweltorientierung ist es, dass sie das Individuum in seinen alltäglichen Lebensverhältnissen in den Mittelpunkt stellt. Im Alltag, von Grundwald und Thiersch als Vorderbühne benannt, spielt sich das tägliche Leben ab, jedoch geprägt von der Hinterbühne mit ihren subjektiven Deutungen von erfahrenem Raum, erfahrener Zeit und sozialen Bezügen. Der Alltag (Lebenswelt) wird geprägt von Genderstrukturen, ethnischen, materiellen, politischen, sozialen und materiellen Ressourcen und Bedingungen, den Lebenslagen. Lebenswelt und Lebenslagen beeinflussen einander. Menschen werden durch die Umwelt beeinflusst und beeinflussen ihrerseits die Umwelt. Die lebensweltorientierte Soziale Arbeit versucht den Menschen dahingehend zu unterstützen, mit seinen Potentialen Defizite zu überwinden und Möglichkeiten zu schaffen, den Alltag gelingender und selbstbestimmt zu gestalten. Dabei handelt sie in dem Sinn, Gerechtigkeit für alle herzustellen. Sie unterstützt Menschen in schwierigen Lebenssituation, die mit fehlenden

gesellschaftlichen, materiellen Ressourcen konfrontiert und dadurch überfordert oder hilflos sind. In Anerkennung und Wertschätzung der individuellen Lebenssituationen, Erfahrungen und Bedürfnisse ist lebensweltorientierte Soziale Arbeit darum bemüht, an den Alltagsressourcen anzusetzen und über Aushandlungsprozesse Mögliches, Gelingenderes zu generieren (Grunwald / Thiersch 2018:303ff).

Die Handlungs- und Strukturmaximen als Grundlage lebensweltorientierter Sozialer Arbeit:

Alltagsnähe: Die Professionist*innen der sozialen Arbeit müssen sich dessen bewusst sein, dass ihre Adressat*innen eine Doppelrolle haben. Zuallererst sind es immer Menschen des Alltags, die ihr Leben auf ihre Weise bewältigen. Dies kann einen Widerspruch zu der Sicht der Professionist*innen auf Möglichkeiten und Risiken beinhalten.

Regionalisierung: Menschen nehmen Räume individuell unterschiedlich wahr und nutzen diese unterschiedlich. Die Vermittlung zwischen ihnen eröffnet die Nutzung der räumlichen Ressource.

Prävention: Primäre Prävention zielt darauf ab, Menschen dazu zu befähigen ihren Alltag gelingend zu gestalten, während sekundäre Prävention sich möglicherweise entwickelnde Problemlagen durch den Einsatz eines Aufwandes abzuwenden versucht. Hierbei muss beachtet werden, dass solch entworfene Szenarien die Adressat*innen durch Gefühle der Angst nicht in deren Lösungen behindern.

Integration und Inklusion: Gruppenspezifische und individuelle Eigenheiten in der Lebensgestaltung sind zu akzeptieren und das Fremde zu respektieren. Soziale Gerechtigkeit im Sinne der Gleichheit aller Menschen muss eingefordert werden.

Partizipation: Jeder Mensch soll für sein eigenes Leben zuständig bleiben dürfen. In der Sozialen Arbeit Tätige müssen den Willen zur Selbstzuständigkeit berücksichtigen, bzw. ihren Adressat*innen gegenüber umsetzen.

Die angeführten Handlungsmaximen werden durch die Strukturmaximen, das Prinzip der Einmischung und das Prinzip der strukturellen Offenheit ergänzt. Diese rückt die Öffnung eines kasuistischen Raumes in den Vordergrund, welcher transparent zu gestalten ist, während das Prinzip der Offenheit ausdrückt, dass die Fachkräfte der sozialen Arbeit ein Mandat von ihren Adressat*innen erhalten und erst dadurch gesellschaftspolitisch für sie eintreten. Während sich die Fachkräfte involvieren, soll stets darauf Bedacht genommen werden, dass die Adressat*innen ihre Interessen und Anliegen artikulieren und vertreten (ebd.:308–310).

Überschneidungen des Konzepts der Lebensweltorientierung mit den Haltungen in AusbildungsFit – Einrichtungen und Qualifizierungsprojekten

Viele der aus dem Datenmaterial extrahierbaren, gelebten Haltungen und Handlungen der Trainer*innen und Coaches entsprechen den Prinzipien der Lebensweltorientierung:

Partizipation und Empowerment: Beide Konzepte ermöglichen den Adressat*innen eine aktive Beteiligung an Entscheidungsprozessen und unterstützen, eigene Ressourcen zu erkennen und zu nutzen. Dadurch wirken beide Konzepte selbstwertstärkend und Sicherheit generierend.

Individuelle Bedürfnisse und Lebenslagen: Unterstützungsmaßnahmen sollen auf die Ressourcen, Defizite und Interessen der Jugendlichen abgestimmt werden. Diesbezüglich braucht es ein Verständnis der Lebenslagen und Bedürfnisse der Jugendlichen.

Soziale Integration und Gemeinschaft: Die Bedeutung des Erlebens von Gemeinschaft und Integration ist für die Jugendlichen ein wichtiger Schritt, besonders in Anbetracht von Unsicherheit und Ängsten.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Anwendung der Konzepte der Lebensweltorientierung für den Bereich von AusbildungsFit – Einrichtungen und Qualifizierungsprojekten eine Möglichkeit ist, förderliche und unterstützende Umgebungen herzustellen, in denen die Jugendlichen ihr Potential entfalten können.

Im folgenden Absatz werden die Aufgaben rund um den eigentlichen Kernprozess beschrieben. Nachdem die Jugendlichen angekommen, und tragfähige Beziehungen aufgebaut worden sind, ist dies die Phase, wo durch das tägliche Tun neue Fertigkeiten erlernt werden können, die Gruppe verstärkt als sozialer Lernraum wahrgenommen werden kann und sich dabei die Jugendlichen selber immer besser kennen lernen. Dadurch entwickeln sich neue Perspektiven. Wie aus dem Datenmaterial ersichtlich werden wird, spielt das Coaching auch in dieser Phase eine entscheidende Rolle. Denn auch, wenn einmal ein Werkstück nicht gelingt oder ein Ziel nicht erreicht wird, findet dennoch eine Entwicklung statt.

4.3.4 Entwicklung findet immer statt (über die Brücke gehen)

In diesem Absatz wird behandelt, wie die Trainer*innen und Coaches die Jugendlichen unterstützen ihr Ziel in den AusbildungsFit – Einrichtungen und Qualifizierungsprojekten zu erreichen.

Das Rahmenkonzept von AusbildungsFit regelt Struktur, Abläufe und Grundprinzipien, die zur Zielerreichung eingesetzt werden sollen. Laut diesem ist die Kernaufgabe in AusbildungsFit – Einrichtungen Jugendliche dahingehend zu unterstützen, dass sie sich Kompetenzen aneignen, die für ihr Ausbildungsziel relevant sind. Die „individuelle Ausbildungsreife“ ist demnach das vordefinierte Ziel und die Jugendlichen haben in der Regel ein Jahr dafür Zeit, an diesem Ziel anzukommen (Pessl et al. 2015:2f). Die strukturellen Rahmenbedingungen der AusbildungsFit – Einrichtungen und

Qualifizierungsprojekte, die den Jugendlichen dazu dienen sollen, dieses Ziel zu erreichen, werden im Kapitel 2.4.4 Angebotsbeschreibung beschrieben. Dieser Abschnitt soll dazu dienen, die Unterstützungsleistungen der Trainer*innen und Coaches zu analysieren.

Nach Durchsicht des Datenmaterials kristallisieren sich folgende Themen heraus:

Gruppendynamische Prozesse:

Ein großer Arbeitsschwerpunkt für die Coaches und Trainer*innen ist die Begleitung der Gruppe. Gelingt dieser Prozess können die Jugendlichen gut zusammenarbeiten und Spaß haben, wie Interviewperson 2 beschreibt (I2 2023 Z. 60-61). Wo miteinander gelacht wird, hält man sich gerne auf. Interviewperson 2 betont, wie wichtig für sie ihre Kolleg*innen sind. Ohne Team würde gar nichts laufen (I2 2023 Z. 98; Z. 102). Durch die Gruppenarbeit lernen die Jugendlichen auch zusammen zu arbeiten, als wichtige Voraussetzung für die Zukunft. Interviewperson 3 spricht davon, wie sich die Jugendlichen gegenseitig unterstützen (I3 2023 Z. 298-309). Positiv zur Gruppendynamik trägt auch Humor bei, wie Interviewperson 4 bemerkt (I4 2023 Z 119-129). Humor als Zeichen von Gelassenheit, Zuversicht und einer wohlwollenden Fehlerkultur.

Vernetzungsarbeit:

Das Bilden von Netzwerken scheint unerlässlich zu sein, um Jugendliche gut vermitteln zu können. Interviewperson 5 spricht davon, wieviel Zeit sie dafür investiert (I5 2024 Z. 79 – 92). Interviewperson 4 betont ebenfalls die Wichtigkeit von Netzwerkarbeit, und dass die Coaches dafür zuständig sind (I4 2023 Z. 305-310). Die Netzwerke werden aufgebaut, um die Jugendlichen in späterer Folge gut vermitteln zu können. Interviewperson 5 verfolgt aber auch einen anderen Ansatz damit, indem sie versucht, möglichst viele Menschen von draußen in das Projekt hereinzuholen (Praktikant*innen, Freiwillige), um den Jugendlichen einen guten Umgang mit Vielfalt zu ermöglichen (I5 2024 Z. 326 – 348).

Coaching:

Wie bereits einleitend erwähnt kommt dem Coaching eine entscheidende Bedeutung zu. Die Jugendlichen können in dieser Phase viel ausprobieren, können sich neue Fertigkeiten aneignen, können dabei aber auch an ihre Grenzen stoßen und ein subjektiv empfundenenes Scheitern erleben. Reflexionsgespräche helfen den Jugendlichen dann, die Situation gut zu reflektieren und auch aus Fehlern zu lernen. So meint Interviewperson 2, dass sie schon viel gelernt hätte obwohl sie zu Beginn so viele Fehler machte (I2 2023 Z. 221-222). Um aus Fehlern zu lernen, müssen sie vorher auch passiert sein dürfen. Die Trainer*innen und Coaches ermutigen die Jugendlichen neue Dinge auszuprobieren, ihnen die Angst vor dem Scheitern zu nehmen und somit Lernräume zu eröffnen, was von den Jugendlichen auch angenommen wird, wie Interviewperson 3 erzählt (I3 2023 203 – 230).

Interviewperson 4 erklärt, dass im Rahmen der Coachinggespräche auch die Entwicklungspläne gemacht werden. Dabei können die Jugendlichen selbst ihre

nächsten Ziele definieren, die wieder für 3 Monate gelten. Schon beim zweiten Entwicklungsgespräch wäre schon zu sehen, welche Fortschritte die Jugendlichen gemacht haben (I4 2023 Z. 151-161). Die Ziele selbst definieren zu dürfen widerspiegelt in dieser Aussage auch den partizipativen Zugang der Trainer*innen und Coaches. Die Coachingzeit wird als Qualitätszeit beschrieben (I4 2023 Z 324-320). Dies signalisiert die Wichtigkeit von Coaching auch in dieser Phase.

Erarbeitung von Zielen:

Die Erarbeitung von Zielen passiert in partizipativer Weise. Interviewperson 5 führt an, dass es für sie ganz wichtig ist, dass Ziele gemeinsam erarbeitet werden, und dass diese realistisch sind (I5 2024 Z. 151 – 176). Durch das gemeinsame Überlegen, welches Ziel angestrebt wird, passiert eine Einschätzung über die eigenen Fähigkeiten und den eigenen Lernbedarf. Das Erreichen eines Ziels als Motivator, weiterzuarbeiten, ist wichtig um die Freude am Lernen zu erhalten. Interviewperson 4 beschreibt die Zielvereinbarung als partizipativen Prozess, in dem die Jugendlichen mitentscheiden, welches Ziel sie anstreben, selbst, wenn es sehr kleinschrittige Ziele sind (I4 2023. 133-150)

Dokumentation:

Interviewperson 4 weist darauf hin, wie wichtig und umfangreich die Doku ist. Sie dokumentiere nicht nur, was die Jugendlichen leisten, sondern auch was sie selber leiste. Die Doku ist somit auch Arbeitsnachweis für sie (I4 2023 Z. 350-364).

Die Auswertung des Datenmaterials zeigt, dass Trainer*innen und Coaches in dieser Phase der Maßnahme nach wie vor eine große Rolle spielen. Das aufgebaute Vertrauen eröffnet den Jugendlichen den Raum, sich neu kennen zu lernen, andere Dinge auszuprobieren, sich zu orientieren und neue Wege zu gehen. Dadurch können auch neue Ziele anvisiert werden und die Perspektiven können sich ändern. Dass die Jugendlichen am Prozess der Zieldefinition teilhaben, stärkt den Selbstwert und hilft den Jugendlichen zu lernen, Verantwortung für sich zu übernehmen.

4.3.5 Abschied in ein gelingenderes Leben

„Das Ziel ist, auch mich los zu werden!“ (I5 2024 Z 383-391). Mit diesem Zitat wird der letzte Abschnitt dieses Kapitels eingeleitet. Es beschreibt den Ausstieg aus der Maßnahme und beinhaltet gleichzeitig viele Aspekte, die auf die Entwicklungen der Jugendlichen durch die Projektteilnahme hinweisen. Soziale Arbeit muss sich oft zum Ziel setzen, sich selbst überflüssig zu machen, indem sie ihre Kund*innen so empowernt, dass dies ihr Leben selbständig bewältigen können.

Der Blick auf das Datenmaterial gibt nur wenig Aufschluss darüber, wie die Abschlüsse in den von uns besuchten Einrichtungen ablaufen. Jedoch lassen sich Hinweise darauf finden, wie sich Perspektiven entwickelt haben. So führt Interviewperson 3 an, dass sie mittlerweile der Meinung sei, sie wolle eine Lehre machen. Das hätte sich geändert, denn zuvor wollte sie einfach als Hilfsarbeiter*in irgendwo unterkommen (I3 2023 Z 334 – 342). Zuvor hat es keine Perspektive gegeben, sondern nur eine Notlösung. Durch die

Maßnahme ist ein Denkprozess ins Laufen gekommen und ein Umdenkprozess. Ich kann ja doch was. Ich habe Interessen. Ich kann eine Lehre schaffen!

Die Rolle der Trainer*innen und Coaches ist in dieser Phase, die Jugendlichen gut zu vermitteln. Dazu dienen die zuvor geschaffenen Netzwerke sagt Interviewperson 5 (15 2024 Z 54 – 74).

4.3.6 Zwischenfazit

Durch die Analyse des Datenmaterials zeigt sich, welches breit gefächerte Aufgabengebiet Trainer*innen und Coaches in AusbildungsFit – Einrichtungen und Qualifizierungsprojekten haben. Besonders der Start einer Maßnahme stellt diese vor Herausforderungen, zumal oftmals essenzielle Bedürfnisse der Jugendlichen zuvor gestillt werden müssen. Trainer*innen und Coaches übernehmen in diesen Situationen auch Tätigkeiten, die nicht ihrem Aufgabenbereich entsprechen, wie zum Beispiel Unterstützung bei der Wohnungssuche oder Anträge stellen oder dergleichen. Zusätzlich herausfordernd sind die Multiproblemlagen der Jugendlichen. Viele von ihnen haben Ängste, die eine Teilnahme an den Projekten erschweren und deshalb eine aufwändigere Unterstützung in Form vieler Coachinggespräche brauchen. Der gelingende Aufbau von tragfähigen Beziehungen ist von essenzieller Bedeutung für den gesamten weiteren Betreuungsverlauf, denn dadurch werden Räume geschaffen, in denen sich die Jugendlichen sicher fühlen können. Erst in dieser Sicherheit gewinnen die Jugendlichen das notwendige Vertrauen, um sich mit ihren Stärken und Schwächen zu zeigen. Vertrauensaufbauende Verhaltenstechniken sowie die Anwendung der Prinzipien der Lebensweltorientierung sind dabei hilfreich. Die Hilfeplanung sowie Zielentwicklung werden in partizipativer Weise mit den Jugendlichen selbst durchgeführt. Dadurch kann auf die individuellen Bedürfnisse eingegangen werden und die Jugendlichen lernen, für sich einzuschätzen, was sie können, bzw. was realistisch ist in der Zielerreichung und übernehmen dabei Verantwortung für sich selbst.

Die Jugendlichen nehmen die Hilfestellungen der Trainer*innen und Coaches wahr, fordern diese ein und sind dankbar dafür. Besonders in der so oft herausfordernden Anfangszeit erleben die Jugendlichen die Trainer*innen und Coaches als Retter*innen in der Not“. Die Jugendlichen fühlen sich nach dem meist individuell gestaltetem Ankommensprozess immer sicherer und können sich über diese gewonnene Sicherheit an neue Dinge heranwagen. Auch in dieser Zeit schätzen sie die Angebote der Trainer*innen und Coaches, die ihnen einerseits Regeln vorgeben und andererseits so viel Bewegungsspielraum wie möglich eröffnen. Viele Jugendliche entdecken dadurch neue Betätigungsfelder, in denen sie ihre Talente und Fähigkeiten einsetzen können.

4.4 Chancen und Herausforderungen

Picker Samuel Matthäus

In diesem Kapitel stehen die Chancen und Herausforderungen von Jugendlichen in AusbildungsFit- und Qualifizierungsprojekten in Niederösterreich im Fokus. Dabei sollen auch förderliche und hinderliche Rahmenbedingungen und andere Einflussfaktoren erkannt und näher beleuchtet werden. Dies soll dazu führen, dass wiederum Hürden abgebaut werden können und so einerseits die Teilnahme der Jugendlichen an diesen Projekten erleichtert wird und andererseits mehr Entwicklungsmöglichkeiten für sie entstehen können und dadurch die Teilhabe gesteigert werden kann. Die darauf abzielende Subforschungsfrage lautet:

Welche Chancen und Herausforderungen werden von Jugendlichen in diesen Einrichtungen erlebt?

In dieser Fragestellung sind unter den Begriffen „Chancen“ und „Herausforderungen“ auch förderliche und hinderliche Faktoren und die Rahmenbedingungen in den AusbildungsFit- und Qualifizierungsprojekten gemeint, sowie weitere Einflussfaktoren auf die Teilhabe und Partizipation zu verstehen. Dabei soll die Wahrnehmung der Jugendlichen im Vordergrund stehen.

Durch Beobachtungen während der Workshops und in den Gruppeninterviews und einzelnen Gesprächen mit den Co-Forscher*innen sind schon erste Herausforderungen aufgefallen, die sich auch im Datenmaterial wiederfinden lassen. Wie auf dem Plakat (Abbildung 4) von Andreas Hallas aus dem Photovoice-Forschungsprozess ersichtlich, nehmen die Jugendlichen unter anderem „Hohe Anforderungen“ „Chaos im Kopf“ und „Stress“ wahr. Dies kann in weiterer Folge zu „Ratlosigkeit/Verwirrung“, „Unsicherheit“ und „Überforderung bei der Tätigkeit“ führen.

Um diese Chancen und Herausforderungen jedoch aus verschiedenen Blickwinkeln, wissenschaftlich zu beleuchten ist dieses Datenmaterial nicht aussagekräftig genug. Daher wird zur Beantwortung dieser Subforschungsfrage vorrangig das Datenmaterial aus den fünf episodischen, leitfadengestützten Interviews herangezogen, die im Anschluss an die Datenauswertung aus dem Lehrforschungsprojekt durchgeführt wurden.

Damit die Beziehung zwischen den einzelnen Aussagen beschrieben werden kann, sind die für die Fragestellung relevanten Kategorien mit Hilfe des Kodierparadigmas zueinander in Beziehung gesetzt und in der folgenden Grafik dargestellt. Dieses Vorgehen wird im Kapitel 3.6 Datenauswertung detailliert beschrieben. Die Anordnung der einzelnen Kategorien weicht dabei von jener aus Kapitel 4.2 Hilfreiche Interventionen und deren Auswirkungen aus Sicht der Jugendlichen und Kapitel 4.3 Die Rolle der Trainer*innen und Coaches in AusbildungsFit – Einrichtungen und Qualifizierungsprojekten ab, was mit dem leicht unterschiedlichen Betrachtungsschwerpunkt zu begründen ist.



Abbildung 12 - Kodierparadigma "Chancen und Herausforderungen" (eigene Darstellung nach Heiser 2018)

Unter der Annahme, dass Chancen und Herausforderungen die stattfindende Entwicklung direkt beeinflussen steht die Kategorie „*Entwicklung findet immer statt*“ als Hauptphänomen im Zentrum. Als ursächliche Bedingungen werden die Kategorien „*Ankommen*“, „*Angenehme Atmosphäre und Zufriedenheit*“ sowie „*Trainer*innen müssen kompetent sein*“ angenommen. Die Kategorien „*Entwicklung / Lernen durch die Gruppe*“, „*Wahrnehmung der Unterstützungsleistungen durch Trainer*innen*“, „*Beziehungsebene zwischen Trainer*innen und Jugendlichen*“, „*Zielformulierungen*“, „*Motivationsfaktoren*“, „*Werkzeuge zur Zielerreichung*“ und „*Erwerb von Problemlösungskompetenz*“ lassen sich als Handlungsstrategien identifizieren. Als Konsequenz sind die Kategorien „*Entwicklung von Zielen und beruflichen Perspektiven*“, „*Persönliche Weiterentwicklung*“ und „*Selbst festgestellte, positive Entwicklung*“ zu betrachten. Die Kategorien „*förderliche und hinderliche Rahmenbedingungen und Struktur*“ und „*Zuweisungsprozess zum Projekt*“ bilden den Kontext und die intervenierenden Bedingungen.

Bei der intensiven Auseinandersetzung mit den gewonnenen Daten während der Auswertung sind im Hinblick auf die Subforschungsfrage folgende Punkte in den Vordergrund gerückt, die nun kurz angeführt und anschließend näher erläutert werden. Dabei wird das vorliegende Datenmaterial mit Literatur verknüpft, um diese Themenbereiche umfassend beleuchten zu können:

- Teilhabe und Partizipation
- Gruppendynamische Prozesse
- Mobilität als Grundvoraussetzung für die Teilnahme
- Unterschiedliche Handlungsstrategien
- Förderliche und hemmende Rahmenbedingungen

4.4.1 Teilhabe und Partizipation

Als menschenrechtliches Grundprinzip ist die umfassende Partizipation mit Freiheit von Diskriminierung, Inklusion, Einbeziehung in die Gesellschaft und Schutz vor willkürlicher Ungleichbehandlung in den Menschenrechten verankert. Diese schützen die Würde jedes einzelnen Menschen und ermöglichen dabei ein gemeinsames Zusammenleben. In Österreich sind einerseits zahlreiche Menschenrechtsübereinkommen ratifiziert und andererseits Grundrechte im Staatsgrundgesetz über die Allgemeinen Rechte der Staatsbürger*innen aus 1867 (StGG 1867) verankert (Bundeskanzleramt Österreich 2019).

Dabei versteht Partizipation das Beteiligt-sein, die Teilhabe oder Teilnahme und ermöglicht es so, Einfluss auf Entscheidungen und die damit verbundenen Ergebnisse zu nehmen. Wie in der folgenden Partizipationspyramide ersichtlich, gibt es beim Ausmaß der Partizipation sieben unterschiedliche Abstufungen (Straßburger / Rieger 2019:232).



Abbildung 13 - Partizipationspyramide nach Straßburger / Rieger 2019 (eigene Darstellung)

Bei den unteren drei Stufen geht es um „Information“, „Meinungsäußerung“ und „Stellungnahme“. Da hier eine Auswirkung auf die Entscheidung nicht sichergestellt ist, bilden sie eine Vorstufe zur Partizipation. Ab der vierten Stufe werden die Entscheidungen nicht mehr nur von den Fachkräften selbst getroffen, sondern die betroffenen Menschen schrittweise einbezogen. Dies geschieht von „Mitbestimmung“ über „teilweise Entscheidungskompetenz“ bis hin zur „Entscheidungsmacht“. Die siebte Stufe stellt „zivilgesellschaftliche Eigenaktivitäten“ dar, bei denen die Menschen ihre Vorhaben selbstorganisiert und eigenständig umsetzen (ebd.:230ff).

Informieren: Die Fachkräfte informieren auf transparente Art und Weise über die bevorstehenden Entscheidungen und die Menschen erfahren die entsprechenden Hintergründe dazu.

Meinung erfragen: Die betroffenen Menschen können vor den Entscheidungen ihre Meinung und Sichtweise äußern, die von den Fachkräften miteinbezogen werden können.

Stellungnahme: Auf Grund ihrer Lebensweltexpertise beziehen die betroffenen Menschen Stellung. Die Fachkräfte können diese Ratschläge, Unterstützungsangebote oder Kritik bei der Entscheidungsfindung berücksichtigen.

Mitbestimmung: Die Entscheidungen werden von den Fachkräften und betroffenen Menschen nach gemeinsamen Besprechungen und Überlegungen miteinander getroffen.

Teilweise Entscheidungskompetenz: Für bestimmte Bereiche können die betroffenen Menschen eigenständige Entscheidungen umsetzen.

Entscheidungsmacht: Die Fachkräfte übernehmen eine unterstützende und begleitende Rolle ein, während die betroffenen Menschen alle Entscheidungen selbst treffen.

Zivilgesellschaftliche Eigenaktivitäten: Die Menschen agieren selbstorganisiert und setzen die Vorhaben eigenständig um.

Eine der Aufgaben von Sozialpädagog*innen ist es, Menschen für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu befähigen und so ihre aktive Teilhabe an Entscheidungsprozessen zu ermöglichen. Empowerment – welches bereits im Kapitel 4.2.2 Entfaltung und persönliche Weiterentwicklung ausführlicher beschrieben wird – stellt eine gute Möglichkeit dar, Partizipation zu erzielen, weil bei einem konsequent partizipativ gestalteten Unterstützungsprozess die Selbstbestimmung im Fokus steht. Dabei wird Empowerment praktisch umgesetzt und ist nicht nur ein abstraktes Ziel (ebd.).

Dieser Wunsch nach Mitgestaltung und Mitbestimmung geht bereits klar aus den Handlungsempfehlungen, die im Rahmen des Lehrforschungsprojekt entstanden sind, hervor. Die Jugendlichen wollen informiert werden („Möglichkeiten bieten, bei Gesprächen dabei zu sein: Redet mit uns, nicht über uns!“), mitsprechen dürfen („Das Mitspracherecht erfüllen“), mitentscheiden können („Eigene Entscheidungen treffen lassen und Mitreden und Mitbestimmen ermöglichen.“) und dabei auch Verantwortung übernehmen („Uns Vertrauen schenken und Verantwortung übertragen.“).

Interviewperson 3 erläutert, dass bei Problemen die Trainer*innen und Coaches bei der Lösungsfindung unterstützen, indem gemeinsam verschiedene Lösungsmöglichkeiten

erarbeitet werden. Die Entscheidung, welcher Weg davon schlussendlich gewählt wird, liegt bei den Jugendlichen. Diese partizipative Einbeziehung in die Lösungsfindung und die Möglichkeit seinen eigenen Weg gehen zu können wird von Interviewperson 3 als hilfreich wahrgenommen. Als Kontrast dazu werden frühere Situationen, in denen der Lösungsweg vorgegeben wurde, erwähnt. Dies wird von Interviewperson 3 als „negative Hilfe“ bezeichnet (I3 2023 Z. 148-190).

Für Interviewperson 3 ist der wöchentliche Einteilungsprozess in die unterschiedlichen Aufgabenbereiche nicht nachvollziehbar. Es entsteht die Wahrnehmung, dass dabei wenig auf die individuellen Vorlieben der Jugendlichen eingegangen wird (I3 2023 Z.361-390). Eine gesteigerte Transparenz könne zu einer höheren Akzeptanz führen, auch weniger beliebte Aufgaben zu übernehmen und auszuprobieren.

Die Bereitschaft zum partizipativen Arbeiten zeigt sich bei den Fachkräften in der Haltung, die als Orientierungshilfe für die Beurteilung, Begründung und Reflexion des professionellen Handelns dient. Dabei orientieren sie sich an den Lebenswelten ihrer Klient*innen, stärken ihre Stärken und unterstützen bei der Entwicklung von Lösungsstrategien. Das heißt, die Fachkräfte unterstützen ihre Klient*innen auf deren individuellen Wegen genau so viel, dass diese ihre eigenen Ressourcen zur Zielerreichung entfalten können. Dabei haben die lebensweltliche Expertise der Adressat*innen und die Fachkompetenz denselben Stellenwert und spielen zusammen (ebd.:234ff). Dieser lebensweltliche Zugang wird im Kapitel 4.3.3.2 Das Konzept der Lebensweltorientierung umfassender erläutert.

Interviewperson 4 beschreibt den Prozess der gemeinsamen Zielfindung in den Entwicklungsplänen: „Da geht es für die Jugendlichen, sich selbst ein Ziel zu setzen. Das macht auch der Jugendliche selbstständig. Also das macht nicht der Coach. Der ist da eigentlich nur zuständig, die richtigen Fragen zu stellen, dass die Jugendlichen, wenn sie sich ein bisschen schwerer tun, überhaupt auf ein Ziel kommen und dass dann gemeinsam auf kleine Schritte runterzubrechen.“ (I4 2023 Z.151-161). Mit der Aussage „[...] man sollte wirklich mal drauf schauen, dass man Ziele setzt, die realistisch sind, und [...] die man mit dem Jugendlichen auch gemeinsam erarbeitet.“, sieht Interviewperson 5 die Zielformulierung ähnlich wie Interviewperson 4 (I5 2024 Z. 161-162). Die selbstständige Zielsetzung der Jugendlichen fördert dabei die Auseinandersetzung mit den eigenen Fähigkeiten und verbessert die Selbsteinschätzung.

Für eine gelingende Partizipation ist es wichtig, dass die Entscheidungsprozesse für alle verständlich und niederschwellig gestaltet sind und genügend Zeit und Raum zur Verfügung steht, damit alle betroffenen Personen einbezogen werden können (ebd.:237f).

4.4.2 Gruppendynamische Prozesse

Da sowohl das „Ankommen“ als auch „Entwicklung und Lernen durch die Gruppe“ eine entscheidende Rolle in AusbildungsFit- und Qualifizierungsprojekten für die

Jugendlichen spielt, wird in diesem Kapitel näher auf die Gruppendynamik und dazugehörige Theorien eingegangen. Diese sollen dabei helfen, die gewonnenen Daten im Anschluss auf möglich Chancen und Herausforderungen analysieren zu können.

Im Unterschied zur Masse oder Menge kommt eine Gruppe nicht bloß zufällig zusammen. Sie besteht aus drei bis 20 Personen, verfolgt ein gemeinsames Ziel oder eine Aufgabe, kommuniziert direkt miteinander und hat eine gewisse zeitliche Bestandsdauer. Als Spezialisierung ist dabei das Team zu verstehen, welches für die Zielerreichung einer konkreten Aufgabenstellung über einen begrenzten Zeitraum zusammenarbeitet. Die Gruppe lässt sich als autonomes Sozialsystem betrachten, das nicht direkt durch außen steuerbar oder vorhersehbar ist, weil Eingriffe in die Gruppe nicht nur beabsichtigte, sondern auch unbeabsichtigte Folgen haben. Dieses Kräftespiel zwischen Veränderungen und Kontinuität innerhalb einer Gruppe beschreibt die Gruppendynamik. Ebenso liefert sie Anstöße für soziale Lernprozesse und Verhaltensänderungen (König / Schattenhofer 2022:9ff).

4.4.2.1 Das Phasenmodell nach Bruce Tuckman

Der Entstehungs- und Weiterentwicklungsprozess von Gruppen lässt sich mit dem Gruppenphasenmodell vom US-amerikanischen Psychologen Bruce W. Tuckmann (1965) erklären. Die anfangs vier Phasen Forming, Storming, Norming und Performing wurden später um die fünfte Phase Adjourning ergänzt (Tuckman / Jensen 1977).

In der Einstiegs- und Findungsphase (**Forming**) treffen die einzelnen, sich noch unbekanntenen Personen, aufeinander und begegnen sich dabei höflich, vorsichtig und zurückhaltend. Sie suchen dabei den kleinsten gemeinsamen Nenner und verfolgen das Ziel der „Zugehörigkeit“. Die Gruppe fängt an, sich zu bilden und grenzt sich nach außen hin ab (Stahl / Schulz von Thun 2012:68ff).

Die anschließende Auseinandersetzungs- und Streitphase (**Storming**) ist von einer Konfliktstruktur geprägt. Die einzelnen Gruppenmitglieder treten als Individuen auf und die unterschiedlichen, voneinander abweichenden Zielvorstellungen prallen aufeinander (ebd.:70).

Danach kommt es in der Regelungs- und Übereinkommensphase (**Norming**) zur Festlegung von Regeln, Kompromissen und gemeinsamen Zielvereinbarungen. Das Wir-Gefühl wird gestärkt und die Gruppe wird handlungsfähig (ebd.:71).

In der danach folgenden Arbeits- und Leistungsphase (**Performing**) bildet sich eine gewisse Beständigkeit der Gruppe aus und es wird gemeinsam der Arbeit oder der Zielerreichung nachgegangen, indem die Stärken der einzelnen Gruppenpersonen genützt werden (ebd.). Erfolge und Misserfolge können nun zusammen erlebt werden und es entsteht eine gemeinsame Gruppengeschichte (ebd.:167).

Bei einer Auflösung der Gruppe (**Adjourning**) werden die letzten organisatorischen Fragen geklärt und die Einzelpersonen lösen sich aus der Gruppe (ebd.:221f).

Die jeweiligen Übergänge zwischen den einzelnen Gruppenphasen sind meist fließend. Auch wenn ein Abkürzen oder Umgehen von einzelnen Abschnitten möglich ist, profitiert die Gruppenentwicklung am meisten, wenn die Phasen der Reihe nach absolviert werden (ebd.:73f).

4.4.2.2 Unterschiedliche (Gruppen-) Rollen

Unter dem Begriff Rolle kann erstmals viel gemeint sein. Darunter fallen zum Beispiel Geschlechterrollen, kulturelle Rollen, Familienrollen, Berufsrollen, hierarchische Rollen, psychologische Rollen oder gruppenspezifische Rollen (ebd.:301). Für die Ausprägung unterschiedlicher Rollen gibt es verschiedene Betrachtungsweisen. Rollen können zum Beispiel aufgrund des Persönlichkeitstyp, psychologischer Veranlagungen oder aus der Gruppendynamik heraus ausgeprägt werden.

Die Ausprägung von unterschiedlichen Rollen innerhalb einer Gruppe ermöglicht deren Handlungsfähigkeit. Die jeweiligen Rollen ergeben sich aus den Erwartungshaltungen anderer Personen und stellen dabei nur einen Teilbereich einer Person dar und lassen sich somit von dieser auch abgrenzen (König / Schattenhofer 2022:47ff).

Ein Wechsel des Themenschwerpunkts innerhalb einer Gruppe führt zwangsläufig auch zu einer Neuverteilung der einzelnen Rollenbesetzungen. Dieser Prozess kann durch Ängste jedoch gehemmt werden (ebd.:319ff).

4.4.2.3 Rollenstress, Rollendruck und Rollenkonflikt

Bei Problemen, die Rollenaufgaben zu erfüllen entsteht Rollenstress. Diese subjektive Belastung kann durch unzureichende oder überfordernde Ansprüche an die Aufgaben oder voneinander abweichende Rechte und Pflichten entstehen und ist subjektiv. Der gesellschaftliche Druck sich rollenkonform zu verhalten, wird als Rollendruck bezeichnet und kann durch eigene Ansprüche an das eigene Verhalten noch verstärkt werden.

Während sich die Person bei der Rollendistanz auch aus der Rolle (Lehrer*in nach Dienstschluss oder Therapeut*in im privaten Freundeskreis) lösen kann, bleibt sie bei der Rolleninvolviertheit in dieser gefangen (Gollwitzer / Schmitt 2019:103f).

Je nach Auslöser werden Rollenkonflikte in interpersonale und intrapersonale Rollenkonflikte unterschieden. Während interpersonale Rollenkonflikte durch das Aufeinanderprallen von zwei Personen mit unterschiedlichen Rollenbildern ausgelöst werden, sind intrapersonale Rollenkonflikte im Individuum selbst verankert und lassen sich nochmals unterteilen (ebd.:104ff):

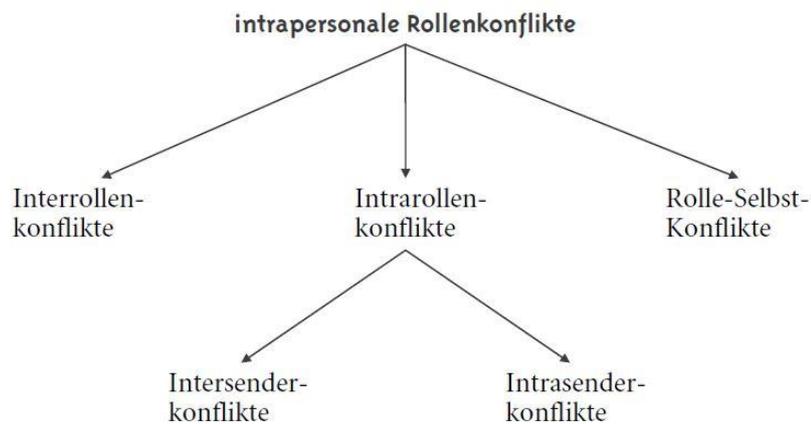


Abbildung 14 - Arten intrapersonaler Rollenkonflikte (Gollwitzer / Schmitt 2019:105)

Sind mehrere Rollen mit diskrepanten Erwartungshaltungen von einer Person besetzt, können Interrollenkonflikte auftreten. Intrarollenkonflikte entstehen durch widersprüchliche Verhaltenserwartungen anderer Menschen an die rollentragende Person. Gehen diese Unvereinbarkeiten von mehreren Menschen aus, ist es ein Intersenderkonflikt, gehen diese Erwartungen von ein und derselben Person aus, wird von einem Intrasenderkonflikt gesprochen. Bei Unterschieden zwischen den eigenen Werten und Normen und den Anforderungen an die Rolle kann es zu einem Rolle-Selbst-Konflikte kommen (ebd.:105ff).

Im Anschluss an diesen theoretischen Exkurs folgen nun konkrete Beispiele aus dem Datenmaterial.

Im Rahmen des ersten Workshops im Lehrforschungsprojekt lassen sich die einzelnen Gruppenphasen erkennen. Aufgrund der knappen Zeitressourcen wurden die Norming- und Storming-Phase mit einer klaren Zielvorgabe und dem Bilden von gemeinsamen Gruppenregeln von den Studierenden gut moderiert, um möglichst rasch in einen Arbeitsprozess zu gelangen (Beobachtungseinheit 1).

Auch zum Verlauf des Ankommens in AusbildungsFit- und Qualifizierungsprojekten lassen sich Verknüpfungen zu den Gruppenphasen finden. Die Anfangsphase war von Unsicherheit und Zurückhaltung geprägt. "Ich war nervös halt und schüchtern" schildert Interviewperson 1 die anfängliche Gefühlslage (I1 2023 Z. 43). Mit den Worten "Ja und der Anfang war halt ziemlich holrig aber ja" schildert Interviewperson 2 den Einstieg (I2 2023 Z.23-24). Interviewperson 3 ist „[...] zuerst mal nicht gekommen, weil ich einfach Angst hatte, weil ich halt eben nicht wusste, wie die Leute und so [...]“ sind (I3 2023 Z.43-44).

Die Aussage von Interviewperson 2 „Und jetzt bin ich schon ziemlich gut angekommen, würde ich sagen.“ (I2 2023 Z. 221-222) bestätigt einen positiven Abschluss dieses Prozesses. Bekräftigt wird dies durch folgende Äußerung von Interviewperson 1: "Mir gefällt's hier." (I1 2023 Z. 15).

Aus folgender Aussage lässt sich schließen, dass die Einstiegsphase von den Trainer*innen und Coaches gut begleitet wird: „Wenn ich das so ins kalte Wasser geworfen wäre, hätte ich das, glaube ich, vielleicht nicht so ausgehalten.“ (I3 2023 Z. 247-249). Da die Begleitung und Unterstützung der Trainer*innen und Coaches ein Kernthema im Kapitel 4.3 Die Rolle der Trainer*innen und Coaches in AusbildungsFit – Einrichtungen und Qualifizierungsprojekten darstellt, wird hier nicht näher darauf eingegangen.

Interviewperson 1 berichtet darüber, neuen, noch nicht so erfahrenen Jugendlichen gewisse Aufgabe zu erklären und sie dabei anzuleiten (I1 2023 Z. 148-163). Sie bekleidet dabei die Rolle „Peer“ oder „Praxisanleiter*in“. Das heißt, ihr wird der Rahmen gegeben, das bereits erworbene und verstandene Wissen weiterzugeben. Über den Einsatz der sozialen Komponente werden zusätzlich die Kompetenzen und Fähigkeiten gestärkt und erweitert. Dies setzt voraus, dass die Trainer*innen und Coaches über die Stärken und Fähigkeiten der Jugendlichen Bescheid wissen und ihnen Vertrauen und Verantwortung übergeben, ohne sie dabei zu überfordern. Diese neue Rolle kann zu einer Steigerung des Selbstwertes bei den Jugendlichen beitragen.

Interviewperson 3 übernimmt als Vertrauensperson ebenfalls eine zusätzliche Rolle. Auch hier wird die Peererfahrung als weitere Ressource genutzt und Interviewperson 3 kann dabei die bisherigen Erfahrungen sinnvoll einsetzen und damit den anderen Gruppenmitgliedern weiterhelfen. Dadurch erlangen die eigenen (negativen) Erfahrungen eine neue (positive) Zuschreibung. Interviewperson 3 fühlt sich deshalb gebraucht und steht jeden Tag gerne auf, um in die Einrichtung zu kommen (I3 2023 Z. 267-315). Auch in diesem Beispiel ist eine Steigerung des Selbstbewusstseins und des Selbstwertes erkennbar.

Von Interviewperson 1 wird auch Stress bei der Arbeit beschrieben, der durch eine zu hohe Anforderung entsteht. Dabei ist die geschilderte Situation nicht im Kontext von AusbildungsFit- oder Qualifizierungsprojekten entstanden, sondern aus dem familiären Umfeld (I1 2023 Z. 347-350). Scheinbar haben hier Eltern und Trainer*innen / Coaches eine andere Erwartungshaltung und gehen auf die Bedürfnisse der Jugendlichen unterschiedlich ein.

Das Innehaben von vielen verschiedenen Rollen als Trainer*in / Coach*in mit einem breiten Aufgabenspektrum beschreibt Interviewperson 4 als „so ein bisschen ein Mädchen für alles. Also das reicht von der Reinigungsfachkraft bis hin zum – ich weiß nicht – psychotherapeutischen Setting, einmal überspitzt gesagt“ (I4 2023 Z. 40-42). Dabei werden auch viele „sozialarbeiterische Tätigkeiten“ (I4 2023 Z. 69) übernommen.

Die Aussage "[...] wer macht es denn dann, wenn ich es nicht mache?" wirft die Frage nach Verantwortungs- und Zuständigkeitsbereichen auf, die unbeantwortet bleibt (I4 2023 Z. 73-74). Ein weiterer Konflikt kann durch die Anforderung, genügend Teilnehmer*innen im Projekt zu haben, damit die Förderung aufrecht bleibt entstehen (I4 2023 Z. 76-779). Wenn das Bestehen des Projekts von der Auslastung abhängig ist,

kann das Projekt auch hinderlich für die Jugendlichen sein, indem zum Beispiel die längere Verweildauer anstatt der Weiterentwicklung im Fokus steht.

Dieses Spannungsverhältnis lässt sich auch im Tripelmandat der Sozialen Arbeit wiederfinden, in dem die unterschiedlichen Bedarfe, Bedürfnisse und Wünsche der Adressat*innen und Auftraggeber*innen mit der Profession der Sozialen Arbeit in Spannung zueinander stehen (Staub-Bernasconi 2019).

4.4.3 Mobilität als Grundvoraussetzung für die Teilnahme

Bereits im Lehrforschungsprojekt war das Thema Mobilität präsent. Der überwiegende Teil der Jugendlichen reiste öffentlich mit Bus oder Bahn nach St. Pölten an. Aus diesem Grund wurden auch die Beginn- und Endzeiten der Workshops an die Fahrplanzeiten angepasst. Zusätzlich organisierten die Studierenden einen Abholservice vom Bahnhofsgebäude, nahmen die Jugendlichen dort in Empfang und begleiteten sie auf dem restlichen Fußweg (etwa ein Kilometer Strecke) zur Fachhochschule St. Pölten. Da die Anreise aus verschiedenen Regionen erfolgte, waren auch die Ankunftszeiten unterschiedlich und der Personalbedarf dafür höher als ursprünglich gedacht. Trotz der entsprechenden Planung, Vorbereitung und Unterstützung durch die Trainer*innen / Coaches der jeweiligen Einrichtungen und Studierenden kam es mehrmals zu Verzögerungen, weil entweder der Zug verpasst wurde oder der falsche Ausstiegsweg gewählt wurde oder in ein verkehrtes Verkehrsmittel eingestiegen wurde (Beobachtungseinheit 1-4).

Diese Herausforderungen werden ebenfalls von Interviewperson 4 aufgegriffen, in dem sie erwähnt, dass viele Jugendliche eine Unterstützung im Bereich der Mobilität benötigen. Als Beispiele werden das Lesen von Fahrplänen, der Erwerb einer Vorteilscard für günstigere Zugtickets oder die Planung, um von A nach B zu kommen aufgezählt. Bei vielen Jugendlichen stehen nicht der Erwerb von handwerklichen Fähigkeiten im Vordergrund, sondern der Abbau von Ängsten, um überhaupt öffentliche Verkehrsmittel nutzen zu können (I4 2023 Z. 86-107). Mit der Aussage: „[...] es geht eher um dieses drum herum. Wie komme ich dort überhaupt hin? Und wie kann ich dort dann mit anderen Leuten bestehen?“ wird dies nochmals verdeutlicht (I4 2023 Z. 105-107).

Um die Teilnahme in der Einrichtung für die Jugendlichen barrierefreier zu ermöglichen, „[...] sind wirklich die Beginnzeiten an die Zugzeiten angepasst“ (I4 2023 Z. 265) worden.

Interviewperson 2 antwortet auf die Frage nach beruflichen Zielen, mit der konkreten Wunschvorstellung den Führerschein zu machen (I1 2023 Z. 32). Der Wunsch nach einem eigenen Auto ist auch in den Gesprächen mit den Jugendlichen während der Workshops im Lehrforschungsprojekt immer wieder thematisiert worden (Beobachtungseinheit 1-5). Daraus lässt sich schließen, dass der Besitz eines Führerscheins und eines eigenen Autos mit mehr Mobilität und auch mehr Chancen assoziiert wird.

Für den Transport von schweren Gegenständen kommen in der Einrichtung von Interviewperson 2 sogenannte Golf Caddys zum Einsatz. Das diese nur von den Trainer*innen und Coaches gelenkt werden dürfen, nimmt Interviewperson 2 als hinderlich wahr. Die eigenständige Verwendung der Golf Caddys würde die Arbeit einfacher machen (I2 2023 Z. 315-324).

Mit dem Ziel, die Mobilität und damit verbunden die Unabhängigkeit zu erhöhen stellt das Mobilitätstraining eine Unterstützungsleistung dar. Mit gezielten, individuellen Trainings werden so Hürden abgebaut und die Teilhabe ermöglicht.

4.4.4 Unterschiedliche Handlungsstrategien

In diesem Abschnitt werden von den Jugendlichen genannte Handlungsstrategien angeführt. Diese lassen sich einerseits als Ressourcen betrachten, um auftretende Herausforderungen bewältigen zu können und unterstützen andererseits bei der persönlichen Weiterentwicklung und Zielerreichung.

Die Handlungsstrategie, die Trainer*innen oder Coaches um Hilfe zu bitten wird von Interviewperson 1 angeführt (I1 2023 Z. 191-199). Wenn die Jugendlichen Unterstützung benötigen, können sie sich an die Trainer*innen oder Coaches wenden. Diese geben Ratschläge und erarbeiten mit den Jugendlichen gemeinsam Lösungsstrategien, die als hilfreich erlebt werden.

Ebenso hilfreich kann gute Laune und Humor wirken. Die folgende Aussage unterstreicht dabei die angenehme Arbeitsatmosphäre, die dabei entstehen kann: „Wirklich leiwand war bei euch [...], dass da immer der Schmäh rennt! Ihr seid immer gut drauf, es ist wurscht, was passiert!“ (I4 2023 Z. 121-122). Dabei entsteht eine gewisse Lockerheit, die Fehler nicht als Defizite, sondern Chancen zur Weiterentwicklung betrachtet. Interviewperson 2 hat einen humorvollen Zugang zur eigenen Verhaltens- und Arbeitsweise gefunden. Dadurch kann er gelassen auf Fehler in der Vergangenheit zurückblicken und die Weiterentwicklung in den Vordergrund stellen (I2 2023 Z. 235-242).

Interviewperson 3 beschreibt die Vorfriede und Motivation auf die tägliche Arbeit, die durch die neue Handlungsroutine entstanden sind: „Also ich fühle mich auch jeden Tag ein bisschen glücklicher, aufzustehen, herzufahren. Weil ich einfach weiß, ich mach was.“ (I3 2023 Z. 267-282). Dieses Tun zeigt Wirkung und fördert dadurch die Selbstwirksamkeit.

Die Gruppe bietet zusätzliche Unterstützungsleistungen, wobei für Interviewperson 1 die Gruppengröße eine entscheidende Rolle spielt. Eine kleinere Gruppe wird als angenehm betrachtet. Bei größeren Gruppen überwiegen für Interviewperson 1 Lärm und andere Störfaktoren, wobei hier keine genaue Personenanzahl genannt wird (I1 2023 Z. 313-315). Interviewperson 2 hebt die Fähigkeit der Gruppe sich gegenseitig zu motivieren und unterstützen positiv hervor (I2 2023 Z. 114). Für Interviewperson 3 bedeutet die

Gruppe Sicherheit, die im Rückhalt gibt. Er fühlt sich dadurch nicht allein (I3 2023 Z. 203-230).

4.4.5 Förderliche und hemmende Rahmenbedingungen

Als besonders förderlich werden die partizipative Einbeziehung in Prozesse (I1 2023 Z.32; I3 2023 Z. 124-145; I3 2023 Z. 186), die Flexibilität der Trainer*innen und Coaches (I1 2023 Z. 93; I1 2023 Z. 195-196; I3 2023 Z. 53-68; I3 2023 Z. 124-145) und die Hilfe und Unterstützung in jeglichen Lebenslagen (I2 2023 Z. 172-174; I2 2023 Z. 201-202; I3 2023 Z.119-121) von den befragten Jugendlichen genannt.

Als hinderlich wird teilweise die lange Anfahrsstrecke zu den AusbildungsFit-Einrichtungen und Qualifizierungsprojekten genannt (Beobachtungseinheit 1-5), sowie die Tatsache, dass die Angebote am Standort nicht immer den jeweiligen Wunschberufen entsprechen (I1 2023 Z.372). Die Jugendlichen fordern nicht nur aktiv ihr Mitsprache- und Mitbestimmungsrecht ein, sondern führen einen Mangel an Partizipation explizit als Barriere an (I3 2023 Z. 361-380; I3 2023 Z. 383-390).

4.4.6 Zwischenfazit

Partizipation ist als menschenrechtliches Grundprinzip in den Menschenrechten und dem österreichischen Staatsgrundgesetz verankert. Der Betrachtungsansatz über die Partizipation verdeutlicht die Wichtigkeit der Teilhabe und des Mitspracherechts aus Sicht der Jugendlichen. Diese Äußerungen ziehen sich gleichermaßen durch das Lehrforschungsprojekt und die mit den Jugendlichen geführten Interviews. Als Sozialpädagog*innen ist es unsere Aufgabe, die Jugendlichen bei der Teilhabe aktiv zu unterstützen.

Das Bewusstsein über die unterschiedlichen Rollen trägt zu einer Minderung des damit verbundenen Konfliktpotentials bei. Dieses Wissen können sozialpädagogische Fachkräfte gezielt nutzen, um den Jugendlichen zusätzliche Rollen und damit auch Verantwortung zu übertragen. Bei guter Begleitung – fördern statt überfordern – kann dies zur Steigerung des Selbstwerts beitragen.

Da ein Großteil der Jugendlichen auf die Nutzung von öffentlichen Verkehrsmitteln angewiesen ist, stellt das Thema Mobilität für diese eine zentrale und herausfordernde Angelegenheit dar. Die Ängste der Jugendlichen stellen hier eine Barriere dar. Einer möglichen Exklusion durch fehlende Mobilitätskompetenz ist daher durch Mobilitätstrainings entgegenzuwirken.

Die einzelnen Handlungsstrategien der Jugendlichen sind so vielfältig und individuell wie die Jugendlichen selbst. Dabei lassen sich diese als Ressourcen betrachten, um auftretende Herausforderungen zu bewältigen.

Die Kenntnisse über förderliche und hemmende Rahmenbedingungen tragen maßgeblich zu einem besseren Verständnis von AusbildungsFit- und Qualifizierungsprojekten bei.

Als förderlich werden die individuellen Unterstützungsangebote der Trainer*innen und Coaches angesehen. Hinderlich sind fehlende Angebote in den AusbildungsFit-Einrichtungen und Qualifizierungsprojekten.

4.5 Zusammenfassung der Ergebnisse und Interpretation

Apfelthaler Helfried, Marchhart Andreas, Picker Samuel Matthäus

Ausbildungs-Fit- und Qualifizierungsprojekte können der Zielgruppe dieser Forschungsarbeit – Jugendlichen mit Lernbehinderung oder sonderpädagogischem Förderbedarf – eine wichtige Unterstützung sein, um erfolgreich in eine Ausbildung oder den Arbeitsmarkt einzusteigen. In Folge des Ausbildungspflichtgesetzes, welches die Ausbildungspflicht bis zum 18. Lebensjahr regelt, gewinnen diese Projekte immer mehr an Bedeutung. Diese Projekte zeichnen sich durch eine Vielzahl von Maßnahmen aus, die dabei unterstützen, Jugendlichen nicht nur fachliche Fähigkeiten zu vermitteln, sondern auch ihre persönliche Entwicklung zu fördern und sie dabei zu unterstützen, ihre beruflichen Ziele zu erreichen. Nach der Abhandlung der einzelnen Subforschungsfragen lassen sich nun folgende zentrale Kernaussagen ableiten und zusammenfassen:

4.5.1 Gestaltung eines gelungenen Ankommensprozesses

Der Ankommensprozess stellt einen wesentlichen Faktor für den Erfolg von Jugendlichen in AusbildungsFit- und Qualifizierungsprojekten dar, um einen gelingenden Eintritt zu ermöglichen. Eine sorgfältige Gestaltung dieses Prozesses ist erforderlich, um sicherzustellen, dass die Jugendlichen sich willkommen fühlen und den für sie passenden Platz innerhalb der Gruppe finden können.

Die Ausgestaltung der Beziehung zwischen Jugendlichen, Trainer*innen und Coaches ist für die Annahme der Unterstützungsleistungen beim Einstieg in die Einrichtungen und Projekte von entscheidender Bedeutung. Durch eine an die individuellen Bedürfnisse der Jugendlichen angepasste Heranführung können Ängste und Unsicherheiten abgebaut werden. Dabei geben die Jugendlichen das Tempo vor. Zusätzlich sind dabei die Kenntnisse über gruppenspezifische Prozesse hilfreich, um unterstützend eingreifen zu können. Dies ermöglicht die Ausgestaltung eines sicheren Ortes und eröffnet Räume, in denen sich die Jugendlichen mit ihren individuellen Eigenschaften zeigen können.

Sozialpädagogische Fachkräfte haben die Möglichkeit für die Gestaltung des Ankommensprozesses auf verschiedenen Werkzeuge zurückzugreifen, die auf eine verständnisvolle Kommunikation, den gezielten Aufbau von Vertrauen und Transparenz abzielen.

4.5.2 Mobilität als Grundvoraussetzung für die Teilnahme

Der Großteil der Jugendlichen ist auf die Nutzung von öffentlichen Verkehrsmitteln angewiesen, um die AusbildungsFit-Einrichtung oder das Qualifizierungsprojekt zu erreichen. Dabei sind sie mit einer Vielzahl an Herausforderungen konfrontiert, die ihnen die Nutzung dieser Verkehrsmittel erschwert und damit die Teilnahme an diesen Projekten gefährdet.

Sozialpädagogische Fachkräfte haben die Möglichkeit mit gezielten Mobilitätstrainings dieser drohenden Exklusion entgegenzuwirken.

4.5.3 Entwicklung von Selbstwirksamkeit und Selbstvertrauen

Ein zentrales Ergebnis der Datenanalyse war die Feststellung, dass die Teilnahme an den Projekten eine Stärkung der Selbstwirksamkeit und des Selbstvertrauens der Jugendlichen bewirkte. Durch die individuelle Entwicklung im Rahmen des Projekts gewinnen die Jugendlichen zunehmend das Vertrauen in ihre Fähigkeiten und Kompetenzen. Dies kann zum Beispiel durch die Übertragung von Verantwortung und Aufgaben in Form von zusätzlichen Rollen erfolgen. Dabei ist zu beachten, dass die Jugendlichen zwar gefördert, aber nicht überfordert werden. Dies ermöglicht ihnen an den Herausforderungen zu wachsen und mit den dazugewonnenen Fähigkeiten ihre Ziele zu verfolgen, sowohl im beruflichen oder ausbildungsbezogenen als auch im persönlichen Bereich.

Sozialpädagogische Fachkräfte können das Wachstum von Selbstwirksamkeit und Selbstvertrauen fördern, indem sie den Jugendlichen Möglichkeiten zur selbstständigen Entscheidungsfindung und zur Übernahme von Verantwortung bieten. Positive Verstärkung und Anerkennung für erreichte Fortschritte sind ebenfalls hilfreich.

4.5.4 Aufbau tragfähiger Beziehungen zwischen Jugendlichen und Trainer*innen & Coaches

Eine wesentliche Komponente ist der Aufbau tragfähiger Beziehungen zwischen den Jugendlichen und den Trainer*innen, sowie Coaches, der mit einem hohen Ausmaß an Vertrauen verknüpft ist. Eine lebensweltorientierte Haltung kann die Sozialpädagog*innen dabei unterstützen, die Verhaltens- und Denkweisen von Jugendlichen zu verstehen, indem sie nicht die Handlungen, sondern die dazugehörigen Hintergründe beachten. Dadurch ist ein emphatischer Zugang zu den Jugendlichen möglich und diese fühlen sich verstanden und vor allem ernst genommen.

Sozialpädagogische Fachkräfte können für die Ausbildung dieser tragfähigen Beziehung eine Vielzahl an Werkzeugen anwenden, die von den Jugendlichen gut angenommen werden. Dazu zählen beispielsweise transparentes Handeln, Umsetzen von Regeln, Feedback geben, Übertragung von Verantwortung oder das Führen von Coachinggesprächen.

4.5.5 Ressourcenorientiertes Arbeiten

Ein weiteres wichtiges Ergebnis, das aus dem Datenmaterial ersichtlich wurde, ist die Betonung eines ressourcenorientierten Ansatzes bei der Arbeit mit den Jugendlichen. Anstatt sich auf Defizite zu konzentrieren, sollten sozialpädagogische Fachkräfte die Ressourcen und Stärken der Jugendlichen in den Vordergrund stellen.

Sozialpädagogische Fachkräfte können mit einer ressourcenorientierten Arbeitsweise Selbstwirksamkeit und Selbstvertrauen fördern. Als zentrale Orientierungsmerkmale dienen dabei das Erkennen von Ressourcen, ein wertschätzender Umgang und eine lösungsorientierte Herangehensweise.

4.5.6 Soziales Lernen durch Gruppeninteraktion

Die Gruppeninteraktion spielt eine entscheidende Rolle im Lernprozess der Jugendlichen. Durch die Zusammenarbeit in der Gruppe lernen die Jugendlichen nicht nur fachliche Inhalte, sondern entwickeln auch wichtige soziale Kompetenzen. Sie lernen, Konflikte konstruktiv zu lösen, kommunikative Fähigkeiten zu verbessern und Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen. Diese Erfahrungen stärken den Zusammenhalt innerhalb der Gruppe und fördern das "Wir-Gefühl".

Sozialpädagogische Fachkräfte können dies unterstützen, indem sie bei Bedarf moderierend auf die Gruppenprozesse einwirken, einen vertrauensvollen und förderlichen Gruppenrahmen zur Weiterentwicklung schaffen, in dem die Jugendlichen ihre sozialen Fähigkeiten und Kompetenzen weiterentwickeln können.

4.5.7 Erarbeitung beruflicher und persönlicher Zukunftsperspektiven

Ein zentrales Ziel der AusbildungsFit- und Qualifizierungsprojekte ist es, den Jugendlichen bei der Entwicklung von konkreten, ausbildungsbezogenen, beruflichen oder persönlichen Perspektiven zu unterstützen. Während der Teilnahme am Projekt reflektieren die Jugendlichen ihre eigenen Interessen, Stärken und Ziele und erhalten Unterstützung bei der Planung ihres weiteren Werdegangs. Dies kann in Form von Praktika, Weiterbildungsmaßnahmen oder der Suche nach einer geeigneten Ausbildungsstelle geschehen.

Sozialpädagogische Fachkräfte können die Jugendlichen dabei unterstützen, ihre Interessen und Stärken zu erkunden, realistische Ziele zu formulieren und konkrete Schritte zur Verwirklichung ihrer Ziele selbstständig zu planen.

4.5.8 Partizipative Einbeziehung in Prozesse und Entscheidungen

Als menschenrechtliches Grundprinzip ist die umfassende Partizipation mit Freiheit von Diskriminierung, Inklusion, Einbeziehung in die Gesellschaft und Schutz vor willkürlicher

Ungleichbehandlung in den Menschenrechten verankert. Dabei versteht Partizipation das Beteiligt-sein, die Teilhabe oder Teilnahme und ermöglicht es so, Einfluss auf Entscheidungen und die damit verbundenen Ergebnisse zu nehmen. Das bedeutet, dass die Jugendlichen aktiv an der Gestaltung ihres Lernprozesses beteiligt sind und die Möglichkeit haben, ihre eigenen Bedürfnisse und Wünsche einzubringen. Dieser Wunsch nach Mitgestaltung und Mitbestimmung zieht sich als roter Faden durch den gesamten Forschungsprozess.

Sozialpädagogische Fachkräfte haben den Auftrag, die Jugendlichen bei der gesellschaftlichen Teilhabe zu unterstützen.

5 Reflexion des Forschungsprozesses

Apfelthaler Helfried, Marchhart Andreas, Picker Samuel Matthäus

Die Reflexion des Forschungsprozesses ist von Bedeutung, um ein tieferes Verständnis für die Dynamiken und die Herausforderungen des gesamten Forschungsprojektes zu entwickeln. Ein zentraler Aspekt war der Gruppenfindungsprozess am Anfang, in dem sich die drei Studierenden nicht nur anhand von persönlichen Interessen am Arbeitstitel dieser Masterthesis, sondern auch aufgrund unterschiedlicher, individueller Fähigkeiten als Forschungsteam zusammenfanden. Diese Diversität trug sehr zu reichhaltigen Diskussionen bei, die geprägt von Fachlichkeit und Wertschätzung waren. Bereits von Beginn an war untereinander ein starkes Vertrauensverhältnis vorhanden, welches die Zusammenarbeit positiv beeinflusste. Beim gegenseitigen Gesprächsaustausch konnte jedes einzelne Teammitglied seine eigenen Gedanken einbringen. Jede Meinung wurde gehört und ernst genommen. Die Aufgaben wurden entsprechend den persönlichen Stärken verteilt.

Die Auswertung und Interpretation des Datenmaterials war ein umfassender und komplexer Prozess, dem in regelmäßigen, mehrtägigen Schreibwerkstätten und dem 6-Augen-Prinzip viel Zeit und Raum gegeben wurde, um durch gemeinsame Diskussionen unterschiedliche Perspektiven berücksichtigen zu können. Die frühe Durchführung der Interviews hat diesen Zeitraum zur konstruktiven Auseinandersetzung ermöglicht.

Positiv hervorzuheben sind hier die abgehaltenen Schreibwerkstätten. Dazu fand sich die Forschungsgruppe für ein Wochenende in einem Seminarhotel zusammen. Durch den separaten Ort konnten störende Einflüsse gut ausgeblendet werden und sich jede Person auf den Forschungsprozess einlassen, ohne von beruflichen oder familiären Verpflichtungen abgelenkt zu werden.

Die anschließende Ausarbeitung und Beantwortung der einzelnen Forschungsfragen erfolgte wieder individuell unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Forschungsinteressen der einzelnen Teammitglieder. So wurde einerseits die Neugierde angeregt und andererseits konnte die Motivation während des Forschungsprozesses hochgehalten werden.

Um jedoch einheitlich und stringent zu bleiben und die Ergebnisse anschließend wieder zusammenführen zu können, erforderte die Organisation des Schreibprozesses eine sorgfältige Planung und Abstimmung, die in regelmäßigen (Online-)Meetings stattfanden. Dabei erwies sich Microsoft Teams als nützliche Unterstützung. Die Verschriftlichung von Zwischenzielen und Fristen trug maßgeblich dazu bei, den Arbeitsprozess voranzutreiben. Durch eine realistische Zeitplanung mit ausreichend Zeitreserven konnte auch auf unvorhergesehene Ereignisse, wie zum Beispiel Krankheit oder berufliche Mehrbelastung eines Teammitgliedes mit Zusammenhalt und gegenseitiger Unterstützung lösungsorientiert reagiert werden.

6 Limitationen und weiterer Forschungsbedarf

Picker Samuel Matthäus

Rückblickend lassen sich aber auch Kritikpunkte und Forschungslücken finden, die nun näher betrachtet werden.

Mögliche Einschränkungen und Hürden bei den Rahmenbedingungen in den AusbildungsFit-Einrichtungen und Qualifizierungsprojekten wurden bereits im Abschnitt 4.4.5 Förderliche und hemmende Rahmenbedingungen ausführlich behandelt. In diesem Kapitel wird auf Limitationen dieser Forschung näher eingegangen und zusätzlich der sich daraus ergebende, weitere Forschungsbedarf angeführt.

Die Ergebnisse der qualitativen Forschung sind stark von den Interpretationen des Forschungsteams abhängig. Durch die persönlichen Erfahrungen, Werte und Haltungen der Forscher*innen kann es daher zu Verzerrungen bei der Datenerhebung- und -auswertung kommen (Pohlmann 2022:54ff). Um diesem Phänomen entgegenzuwirken wurde die Datenauswertung in den bereits erwähnten Schreibwerkstätten abgehalten und der gesamte Forschungsprozess von ständiger Reflexion begleitet. Trotzdem kann eine Verzerrung nicht vollständig ausgeschlossen werden.

Aufgrund der kleinen Stichprobe, die im Kapitel 3.3 Stichprobe ausführlich erläutert wird, ist davon auszugehen, dass keine theoretische Sättigung erreicht werden konnte (ebd.). Deshalb war es im Zuge des selektiven Codierens nicht möglich, aus dem vorhandenen Datenmaterial unterschiedlichen Typen voneinander abzugrenzen (Heiser 2018:223). Daher lassen sich die gewonnenen Ergebnisse nicht ohne weiteres generalisieren (Pohlmann 2022:54ff).

Bei der Fragestellung, die selbst erlebten guten und schlechten Erfahrungen näher zu beschreiben, reagiert Interviewperson 1 nur mit einem leichten Seufzer und kann auch nach einer Nachdenkphase keine Antwort geben (I1 2023 Z. 104-108). Es bleibt offen, ob die Frage zu schwer verständlich ist, die Antwort zu schwierig zu formulieren ist oder diese tiefergehende Frage als zu persönlich, unangenehm oder herausfordernd erlebt wird und Interviewperson 1 deshalb keine Antwort geben möchte. Dabei verdeutlicht diese Einschränkung die Wichtigkeit einer Vertrauensbasis bei der Interviewführung.

Im Zuge des Auswertungsprozesses ist aufgefallen, dass die Biografie der befragten Jugendlichen nicht explizit erhoben wurde. Es wurde zwar der Übergang, Einstieg und Verlauf in AusbildungsFit- und Qualifizierungsprojekte erfragt, aber nicht die dazu führenden Hintergründe beleuchtet. Somit können keine verlässlichen Aussagen über den Einfluss und die Bedeutung der Biografie oder Vorgeschichte getroffen werden. Da die Durchführung der Interviews, die anschließende Transkription und Auswertung in Verbindung mit den Schreibwerkstätten sehr aufwendig und zeitintensiv sind, wurde aufgrund der beschränkten Zeitressourcen auf eine nachträgliche Erhebung und

Analyse dieser Daten verzichtet. Dies stellt daher eine Forschungslücke für zukünftige Erhebungen dar.

Ebenso ist zu berücksichtigen, dass Mentoring zwar einen wesentlichen Teil des vorangegangenen Forschungsprojekts ist, als Unterstützungsleistung bei dieser Masterarbeit aber nicht im Fokus steht und sich deshalb keine Aussagen dazu treffen lassen. In Bezug auf die Auswirkungen und Möglichkeiten von Mentoring ergibt sich somit ein weiterer Forschungsbedarf.

Im Rahmen dieser Forschungsarbeit sind auch die ethischen Herausforderungen zu berücksichtigen. Um diesen gerecht zu werden hat sich die Forschungsgruppe an den Ethischen Standards des Österreichischen Berufsverband der Sozialen Arbeit (Quelle) orientiert. Trotzdem bleibt festzuhalten, dass es sich beim vorliegenden Forschungsgegenstand um sensible Themenbereiche aus der persönlichen Lebenswelt von vulnerablen Personengruppen handelt. Um die nötige Vertrauensbasis zu schaffen, bewegte sich das Forschungsteam daher offen im Feld und klärte vorab über alle folgenden Schritte auf. Dadurch kann es zu Beobachtungseffekten kommen. Das heißt, die Anwesenheit der Forschungsgruppe beeinflusst die Handlungen der anderen Personen, weshalb Gespräche und Situationen verändert werden können. Dies kann so weit führen, dass etwas erforscht wird, das bei Abwesenheit der Forscher*innen erst gar nicht eingetreten wäre (ebd.:54f).

Begrenzungen ergaben sich auch beim Zugang zum Forschungsfeld. Trotz aller Bemühungen von Jugendcoaching, AusbildungsFit und Qualifizierungsprojekten existiert eine Gruppe von Jugendlichen, die nicht erreicht wird und daher in dieser Forschung nicht berücksichtigt wurde. Da von dieser spezifischen Gruppe die Ausbildungspflicht nicht erfüllt wird, ist es im Rahmen dieser Forschungsarbeit dennoch von Relevanz auf sie näher einzugehen.

6.1 Not in Education, Employment or Training (NEET)

Als NEETs werden Jugendliche und junge Erwachsene im Alter zwischen 15 und 24 Jahren bezeichnet, die sich weder in Beschäftigung, Ausbildung oder Training befinden (Not in Education, Employment or Training). Dieser Terminus wurde in den frühen 2000er Jahren von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) geprägt, mit dem Ziel, Ausbildungs- und Beschäftigungslosigkeit unter dieser Altersgruppe sichtbar zu machen (Stadt Wien 2023).

Der durchschnittliche NEET-Anteil betrug in Österreich im Jahr 2022 laut Statistik Austria 8,1 Prozent, wobei eine Abnahme im Vergleich zum Vorjahr zu verzeichnen war. In der Grafik (siehe Abbildung 15) zeigt sich ein deutlicher Trend, bei dem die Anzahl dieser Gruppe von Jugendlichen nach der Einführung der Ausbildungspflicht in Österreich im Jahr 2017 auf 6,5 Prozent zurückging, jedoch anschließend langsam wieder anstieg. (Statistik Austria 2023).

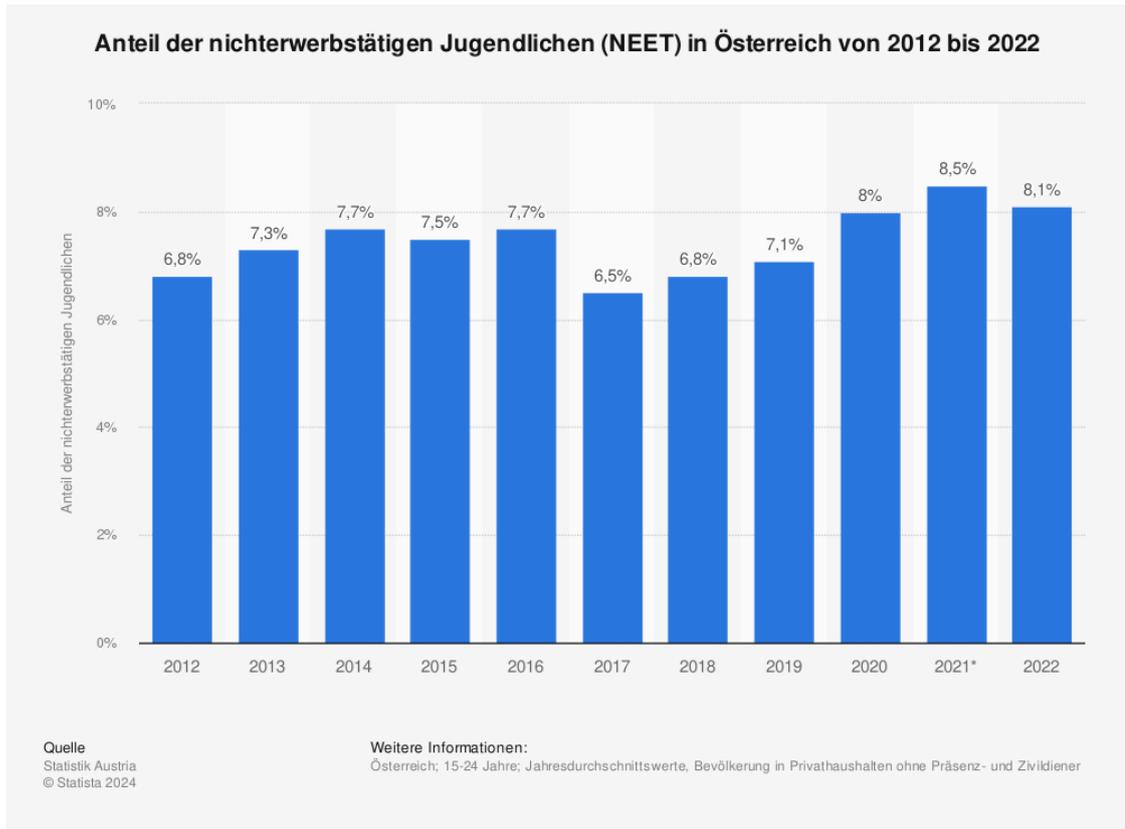


Abbildung 15 - Anteil der nicht erwerbstätigen Jugendlichen (NEET) in Österreich von 2012 bis 2022 (Statistik Austria 2023)

Besondere Hervorhebung erfährt diese Gruppe, da es sich um Jugendliche handelt, die weder eine Schule noch eine Ausbildung oder AusbildungsFit- und Qualifizierungsprojekte besuchen. In Anbetracht dieser Herausforderungen ist es von großer Bedeutung sicherzustellen, dass Jugendliche frühzeitig Zugang zu Jugendcoaching oder einem AusbildungsFit- und Qualifizierungsprojekt erhalten, um ihre Perspektiven und Chancen für den Arbeitsmarkt zu verbessern.

7 Schlussbetrachtung

Apfelthaler Helfried, Marchhart Andreas, Picker Samuel Matthäus

Die vorliegende Masterarbeit hat sich mit der Perspektivenänderung von Jugendlichen in Niederösterreich durch Unterstützungsleistungen in AusbildungsFit-Einrichtungen und Qualifizierungsprojekten auseinandergesetzt. In dieser Schlussbetrachtung werden die wesentlichsten Erkenntnisse noch einmal kurz und prägnant zusammengefasst.

Durch die Auswertung und Analyse des erhobenen Datenmaterials aus verschiedenen Betrachtungsschwerpunkten konnten bedeutsame Erkenntnisse gewonnen werden, die dazu beitragen können, die individuellen Unterstützungsmöglichkeiten für Jugendliche mit Lernschwierigkeiten und sonderpädagogischem Förderbedarf im Übergang von Schule zu AusbildungsFit-Einrichtungen und Qualifizierungsprojekten weiterzuentwickeln, um einen gelingenden Übergang sicherzustellen und gleichzeitig die persönliche Weiterentwicklung der Jugendlichen zu fördern.

Dabei erwies sich die Berücksichtigung ihrer persönlichen Stärken und Bedürfnisse als entscheidend. Dafür ist ein lebensweltorientierter Ansatz der Trainer*innen und Coaches gemeinsam mit einer ressourcenorientierten und partizipativen Vorgehensweise wichtig, um Empowerment und Selbstermächtigung zu fördern.

Außerdem wurde deutlich, dass AusbildungsFit-Einrichtungen und Qualifizierungsprojekte eine wichtige Rolle bei der Vermeidung von Ausgrenzung im Ausbildungsverlauf spielen können.

Durch gezielte Maßnahmen zur Förderung der fachlichen und persönlichen Entwicklung der Jugendlichen, können diese Projekte dazu beitragen, dass die Jugendlichen konkrete Zukunftsaussichten entwickeln und dadurch die Möglichkeit erhalten, erfolgreich in den nächstgeplanten Ausbildungsschritt oder in den Arbeitsmarkt einsteigen zu können.

Literatur

Binder, Susanne / Renner, Patricia (2022): Future? Mentoring! - Forschung, <https://research.fhstp.ac.at/projekte/future-mentoring> [19.04.2024].

BMSGPK (2016): UN-Behindertenrechtskonvention. Deutsche Übersetzung der Konvention und des Fakultativprotokolls. <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=19>

Bruneforth, Michael / Lassnigg, Lorenz / Vogtenhuber, Stefan / Schreiner, Claudia / Breit, Simone (2016): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. In: <https://www.iqs.gv.at/downloads/bildungsberichterstattung/nationaler-bildungsbericht-2015>

Bundeskanzleramt Österreich (2019): Grund- und Menschenrechte - Bundeskanzleramt Österreich, <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/agenda/verfassung/grund-und-menschenrechte.html> [23.04.2024].

Bundesministerium für Finanzen (2024): Duales System und Berufsschule, https://www.oesterreich.gv.at/themen/bildung_und_ausbildung/lehre-und-berufsbildende-schulen/Seite.333309.html [30.03.2024].

Bundesweite Koordinierungsstelle AusBildung bis 18 (2023): NEBA Teilnahmebefragungen 2022 Jahresbericht.

Bundesweite Koordinierungsstelle AusBildung bis 18 (2019): AusBildung bis 18 & Jugendcoaching Ein-Blick in die Programme sowie die praktische Umsetzung von Jugendcoaching. am 15.10.2019, Wien. <https://www.bundeskost.at/ausbildung-bis-18.html>

Fachhochschule St. Pölten GmbH (2023): Arlt Symposium - Workshops, <https://arltsymposium.fhstp.ac.at/tagungsdokumentation/arlt-symposium-2023/programm/workshops> [19.04.2024].

Fasching, Helga / Tanzer, Leni (2022): Inklusive Übergänge von der Schule in Ausbildung und Beruf. 1. Auflage, Stuttgart: Verlag W.Kohlhammer.

Flick, Uwe (2021): Qualitative Sozialforschung: eine Einführung. 10. Auflage, Originalausgabe, Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Fuß, Susanne / Karbach, Ute (2019): Grundlagen der Transkription: Eine praktische Einführung. 2, Stuttgart, Deutschland: utb GmbH. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838550749>

Glaser, Barney G. / Strauss, Anselm L. / Hildenbrand, Bruno (2010): Grounded theory: Strategien qualitativer Forschung. 3., unveränderte Auflage, Bern: Verlag Hans Huber.

Gollwitzer, Mario / Schmitt, Manfred (2019): Sozialpsychologie kompakt: mit Online-Material. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Weinheim Basel: Beltz.

Grunwald, Klaus / Thiersch, Hans (2018): Lebensweltorientierung. In: Graßhoff, Gunther / Renker, Anna / Schröer, Wolfgang (Hg.): Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 303–315. http://link.springer.com/10.1007/978-3-658-15666-4_20

Heiser, Patrick (2018): Meilensteine der qualitativen Sozialforschung: eine Einführung entlang klassischer Studien. Wiesbaden [Heidelberg]: Springer VS.

Heiser, Patrick (2016): Datenauswertung mit der Grounded Theory Methodologie, <https://www.youtube.com/watch?v=r5ssX18NM7c> [20.04.2024].

Helfferich, Cornelia (2005): Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 2. Aufl, Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.

IASSW (2018): Global Social Work Statement of Ethical Principles. <https://www.ifsw.org/wp-content/uploads/2018/07/Global-Social-Work-Statement-of-Ethical-Principles-IASSW-27-April-2018-1.pdf>

Ilse Arlt Institut für Soziale Inklusionsforschung (2023): Future? Mentoring! Ein Forschungsprojekt von, für und mit Jugendlichen, <https://www.youtube.com/watch?v=ilAwvC2yfKs> [20.04.2024].

Keupp, Heiner (2018): Empowerment. In: Graßhoff, Gunther / Renker, Anna / Schröer, Wolfgang (Hg.): Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 559–571. http://link.springer.com/10.1007/978-3-658-15666-4_38

König, Oliver / Schattenhofer, Karl (2022): Einführung in die Gruppendynamik. Elfte Auflage, Heidelberg: Carl-Auer Verlag GmbH.

Koordinationsstelle Jugend – Bildung – Beschäftigung (2024): Übersichten. <https://www.koordinationsstelle.at/uebersichten/>

Koordinierungsstelle AusBildung bis 18 Wien (2021): AusBildung bis 18. am 06.2021, Wien. <https://www.kost-wien.at/ausbildung-bis-18/>

Lamnek, Siegfried / Krell, Claudia (2016): Qualitative Sozialforschung: mit Online-Material. 6., überarbeitete Auflage, Weinheim Basel: Beltz.

Layh, Sandra / Feldhorst, Anja / Althaus, Rebecca / Bradna, Monika / Wihofszky, Petra (2020): Photovoice-Forschung mit Jugendlichen – ein Leitfaden zur Durchführung. In: Hartung, Susanne / Wihofszky, Petra / Wright, Michael T. (Hg.): Partizipative Forschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 233–262. http://link.springer.com/10.1007/978-3-658-30361-7_8

Lorenzen, Jule-Marie (2017): Integration durch Mentoring: Jugendliche am Übergang von Schule in Ausbildung und Studium. 1. Auflage, Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Michel-Schwartz, Brigitta (2016): Sozialarbeitswissenschaftliche Fallarbeit: Zugänge unter Einbeziehung bezugswissenschaftlichen Wissens. In: Michel-Schwartz, Brigitta (Hg.): Der Zugang zum Fall. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 243–286. http://link.springer.com/10.1007/978-3-658-10970-7_13

Müller, Bettina / Zöller, Ulrike / Diezinger, Angelika / Schmid, Alexander (2015): Lehrbuch Integration von Jugendlichen in die Arbeitswelt: Grundlagen für die Soziale Arbeit. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

obds (2020): Ethische Standards für Praktiker*innen der Sozialen Arbeit in Österreich. <https://obds.at/dokumente/ethische-standards-fuer-praktikerinnen-der-sozialen-arbeit-in-oesterreich/>

Pessl, Gabriele / Steiner, Mario / Wagner, Elfriede (2015): Evaluierung AusbildungsFit („Produktionsschule“)-Endbericht.

Petermann, Franz (2013): Psychologie des Vertrauens. 4., überarbeitete Auflage, Göttingen: Hogrefe.

Pohlmann, Markus (2022): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. München: UVK Verlag.

Schnurr, Stefan (2018): Partizipation. In: Graßhoff, Gunther / Renker, Anna / Schröer, Wolfgang (Hg.): Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 631–648. http://link.springer.com/10.1007/978-3-658-15666-4_43

Sozialministeriumservice (2023): AusbildungsFit und Vormodul Umsetzungsregelungen.

Sozialministeriumservice (o.A.): NEBA: Was ist NEBA?, <https://www.neba.at/neba/was-ist-neba> [03.11.2023].

Stadt Wien (2023): Integrationsmonitor 2023, <https://www.wien.gv.at/spezial/integrationsmonitor/bildung/neets-nicht-in-beschaeftigung-ausbildung-oder-trainings-stehende-jugendliche/> [27.02.2024].

Stahl, Eberhard / Schulz von Thun, Friedemann (2012): Dynamik in Gruppen: Handbuch der Gruppenleitung. 3., vollst. überarb. und erw. Aufl, Weinheim Basel: Beltz.

Statistik Austria (2023): Österreich - Nichterwerbstätige Jugendliche (NEET), <https://de-statista-com.ezproxy.fhstp.ac.at:2443/statistik/daten/studie/1244494/umfrage/anteil-der-nichterwerbstaetigen-jugendlichen-neet-in-oesterreich/> [27.02.2024].

Staub-Bernasconi, Silvia (2019): Menschenwürde - Menschenrechte - Soziale Arbeit: die Menschenrechte vom Kopf auf die Füße stellen. Opladen Berlin Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Steiner, Mario / Pessl, Gabriele / Köpping, Maria / Juen, Isabella (2021): Evaluation des Jugendcoachings.

Steiner, Mario / Pessl, Gabriele / Leitner, Andrea / Davoine, Thomas / Forstner, Susanne / Juen, Isabella / Köpping, Maria / Sticker, Ana (2019): Wissenschaftliche Begleitung der Implementierung und Umsetzung des es. In:

StGG (1867): RIS - Staatsgrundgesetz über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger § 0 - Bundesrecht konsolidiert, <https://www.ris.bka.gv.at/eli/rgbl/1867/142/P0/NOR11000006?Abfrage=Bundesnormen&FassungVom=11.01.2023> [23.04.2024].

Straßburger, Gaby / Rieger, Judith (2019): Partizipation kompakt: für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe. 2., überarbeitete Auflage, Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Strauss, Anselm L. / Corbin, Juliet M. (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Unveränd. Nachdr. der letzten Aufl., Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union.

Tuckman, Bruce W. / Jensen, Mary Ann C. (1977): Stages of Small-Group Development Revisited. In: Group & Organization Studies. Nr. 4, Jg. 2, 419–427.

Tuckman, Bruce W. (1965): Developmental sequence in small groups. In: Psychological Bulletin. Nr. 6, Jg. 63, 384–399.

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

UNICEF (2021): Kinderrechtefibel_AT-EU_2021-web.pdf, https://unicef.at/fileadmin/media/Kinderrechte/CRC/Kinderrechtefibel_AT-EU_2021-web.pdf [23.04.2024].

Verband Freier Rundfunk Österreich (2023): Future? Mentoring!, https://www.freie-radios.online/sendung/future-mentoring?fbclid=IwAR0637UL40GadmAKFZVvn4piGECHsNRTX-7tbXVmNXciwykzKk_tHRQwO8E [19.04.2024].

Weiß, Wilma / Sauerer, Anja (2018): „Hey, ich bin normal!“: herausfordernde Lebensumstände im Jugendalter bewältigen. Perspektiven von Expertinnen und Profis. 1. Auflage, Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Daten

Interviewperson 1. (2023, November 10). Interview. Durchgeführt von H Apfelthaler. Volltranskript

Interviewperson 2. (2023, November 10). Interview. Durchgeführt von A Marchhart. Volltranskript

Interviewperson 3. (2023, Dezember 20). Interview. Durchgeführt von S Picker. Volltranskript

Interviewperson 4. (2023, Dezember 20). Interview. Durchgeführt von H Apfelthaler. Volltranskript

Interviewperson 5. (2024, Februar 01). Interview. Durchgeführt von H Apfelthaler. Volltranskript

Beobachtungseinheit 1. (2023, März 31). Beobachtung. Durchgeführt von S Picker. Protokoll vorhanden.

Beobachtungseinheit 2. (2023, April 21). Beobachtung. Durchgeführt von S Picker. Protokoll vorhanden.

Beobachtungseinheit 3. (2023, Juni 15). Beobachtung. Durchgeführt von S Picker. Protokoll vorhanden.

Beobachtungseinheit 4. (2023, Juni 30). Beobachtung. Durchgeführt von S Picker. Protokoll vorhanden.

Beobachtungseinheit 5. (2023, September 21). Beobachtung. Durchgeführt von S Picker. Protokoll vorhanden.

Abbildungen

Abbildung 1 - Plakat zur Veranschaulichung des Datenmaterials (Andreas Hallas 2023)	12
Abbildung 2 - Grafische Darstellung des zeitlichen Ablaufs des Forschungsprojektes (eigene Darstellung)	14
Abbildung 3 – Ablauf des Forschungsprozesses (eigene Darstellung)	34
Abbildung 4 - Beispielplakat zum Festhalten der Ergebnisse im Workshop	37
Abbildung 5 - Auflistung der Interviewpartner*innen	39
Abbildung 6 - Zirkulärer Prozess der Grounded Theory Methodologie (eigene Darstellung).....	43
Abbildung 7 - Excel-Tabelle zum Verfassen von Kodes und Memos (eigene Darstellung).....	44
Abbildung 8 - Kodierparadigma (eigene Darstellung nach Heiser 2018).....	45
Abbildung 9 - Kodierparadigma "Persönliche Weiterentwicklung" (eigene Darstellung nach Heiser 2018)	52
Abbildung 10 - Kodierparadigma "Wahrnehmung der Unterstützungsleistungen der Trainer*innen" (eigene Darstellung nach Heiser 2018)	68
Abbildung 11 - 3 Phasen Modell des Vertrauensaufbaus nach Petermann (2013)	71
Abbildung 12 - Kodierparadigma "Chancen und Herausforderungen" (eigene Darstellung nach Heiser 2018)	84
Abbildung 13 - Partizipationspyramide nach Straßburger / Rieger 2019 (eigene Darstellung).....	85
Abbildung 14 - Arten intrapersonaler Rollenkonflikte (Gollwitzer / Schmitt 2019:105) .	90
Abbildung 15 - Anteil der nicht erwerbstätigen Jugendlichen (NEET) in Österreich von 2012 bis 2022 (Statistik Austria 2023)	103

Anhang

Plakate von Andreas Hallas

Persönlichkeitsentwicklung

Entwicklung von eigenen Fähigkeiten u. Stärken
Wertschätzung eigener Fähigkeiten
Wertvorstellungen
Abneigung durch Eigenständigkeit
Wunsch nach Beschäftigung
Individualität
autonome Freizeitgestaltung
Selbstbestimmung - Resilienz - Reflexion

„Stolz eigentlich, dass ich das machen durfte“
Selbstvertrauen u. Selbstlob
Selbstfürsorge
Unabhängigkeit

Selbstwirksamkeit

„Ja da habe ich halt endlich die Arbeit zu Ende gebracht. Und da war ich halt sehr glücklich“
Sicherheit u. Wissen in Bezug auf Hilfestellungen

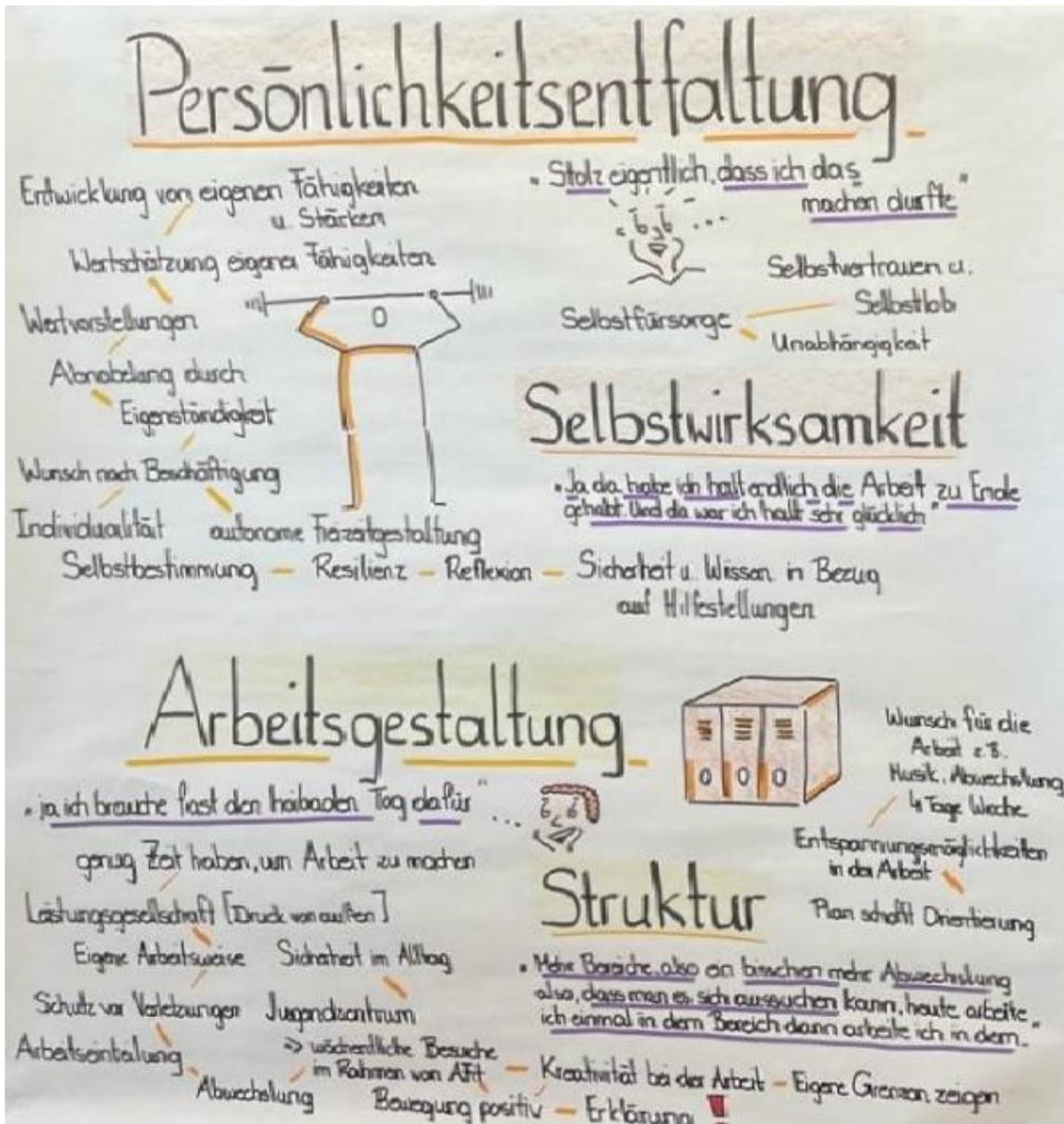
Arbeitsgestaltung

„ja ich brauche fast den halben Tag dafür“ ...
genug Zeit haben, um Arbeit zu machen
Leistungsgesellschaft [Druck von außen]
Eigene Arbeitsweise
Sicherheit im Alltag
Schutz vor Verletzungen
Jugendzentrum
→ wöchentliche Besuche im Rahmen von AFit
Arbeitsinhalte
Abwechslung
Bewegung positiv

Wunsch für die Arbeit z.B. Musik, Abwechslung 4 Tage Woche
Entspannungsmöglichkeiten in der Arbeit
Plan schafft Orientierung

Struktur

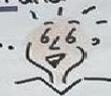
„Mehr Bereiche, also ein bisschen mehr Abwechslung, also, dass man es sich aussuchen kann, heute arbeite ich einmal in dem Bereich dann arbeite ich in dem...“
Kreativität bei der Arbeit
Eigene Grenzen zeigen
Erklärungen



Arbeitshaltung als



• Nette Arbeitskollegen und die Reag'n dahinter ...



Berufsvorbereitung

Freude an der Arbeit + Freude über die Arbeit



Stolz auf Tätigkeit [Ergebnis]

Prozess des Einlassens auf Tätigkeit

Arbeitseinstellung

Motivation in der Arbeit [Arbeitsmoral]

Arbeitseinstellung ist wichtig um Erfolg im Berufs- und Privatleben zu erleben



Über eigene Ressourcen / Stärken sprechen

Neues kennenlernen

Einblick in Berufsfelder

Verstehen eines Auftrages

Lernen durch Berufserfahrung



Bildung / Lernen

„dass wir immer lernen für die Zukunft“ ...



Arbeitsprozess / Durchhaltevermögen /

„und ehrlich, aber es ist dann auch ein cooles Ergebnis was rauskommt“ ...



Ergebnis



Wunsch nach einem harmonischen Arbeitsempfinden + Umgang mit Kolleg*innen

Herausforderungen



• Man ich glaube manchmal kann Arbeit auch richtig anspruchsvoll sein

Hohe Anforderungen

Stressempfinden

Überforderung bei der Tätigkeit

Realität / Verwirrung /
Bewusstsein



Unsicherheit

Chaos im Kopf

→ Wie eine Wand wo man nicht weiter kommt

individuelle Unterstützung
haben u. bekommen
gezielte Unterstützung u.
Förderung



Unterstützung

• also ich würde sagen es passt auch so
mit der Hilfe

Hilfe annehmen

Unterstützung vom Team

Kompetenz für Arbeit

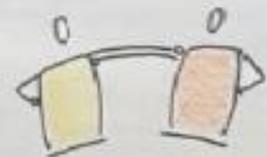
Hilf zum Fragen

Unterstützung

Gesundheit u.
Wohlbefinden



Zusammenhalt / angenehme



• also dass man halt zusammenhält

Atmosphäre u.

Wohlfühlen im Team

Wunsch nach sozialem
Austausch



Freund-
schaftliche
Bindungen

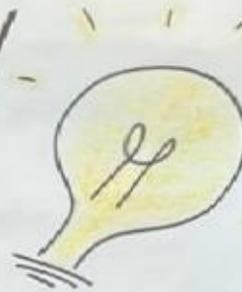
Umgebung

→ Stabilität u. Sicherheit

Feste Rollen

Gruppenzusammenhalt - Hilfsbereitschaft - Teamzugehörigkeit - Solidarität gegenüber Kolleg*innen

Gründe arbeiten zu gehen / Zukunftsplanung



„Geld zu verdienen und nicht zu Hause zu hocken oder ja“

→ um etwas zu tun
dem Leben eine andere Richtung
geben [Zukunft]

Motivation
[Auto, Haus, Geld]

Arbeitsmotivation
Geld

→ Finanzielle Sicherheit



Freude über
Entlohnung

Sich etwas leisten
können

dass ich irgendwann mal eine
eigene Wohnung habe ja, im besten
Fall Auto, ja, Genug zum Essen sowas,
würde ich sagen.

Persönliche
Prioritäten



Familienplanung
Private Leidenschaft

Ich mache es zum Beispiel für eine Zukunft

Blick in die Zukunft /

Aussicht



Gehalt / Entlohnung

• Es gehört eine Gehaltserhöhung!

Etwas lernen um Geld
zu verdienen um
selbstbestimmt leben zu können



Ohne Arbeit, keine Zukunft
Lernen → Wissen → selbst-
bestimmt

geringe / sehr wenig Entlohnung
Eigenes Leben finanzieren
Geld regiert die Welt

Synthese der Codes zu Kategorien:

Nummer	Kategorie	Nr. der beinhalteten Konzepte
I	Ankommen	1.10, 1.13, 1.14, 1.15, 1.69, 2.1, 2.5, 2.7, 2.16, 2.43, 3.5
II	Zuweisungsprozess zum Projekt	1.6, 1.9, 2.4
III	Beziehungsebene zwischen Trainer*innen und Jugendliche	1.34, 1.49, 1.61, 1.63, 2.14, 2.28, 2.34, 2.38, 3.10, 3.14, 3.28, 3.35
IV	Persönliche Weiterentwicklung	1.2, 1.4, 1.8, 1.19, 1.21, 1.30, 1.31, 1.33, 1.55, 2.9, 2.11, 2.17, 2.23, 2.39, 2.45, 2.48, 3.8, 3.31
V	Selbstfestgestellte positive Entwicklung	1.35, 1.66, 2.6, 2.15, 2.18, 2.42, 2.46, 3.29, 3.30, 3.34
VI	Angenehme Atmosphäre + Zufriedenheit	1.1, 1.5, 1.17, 1.18, 1.28, 1.48, 1.70, 2.10, 2.13, 2.20, 2.26, 2.29
VII	Rahmenbedingungen und Struktur	1.46, 1.47, 1.64, 2.35, 2.36
VII.I	Förderliche Rahmenbedingungen	1.7, 1.20, 1.43, 1.52, 3.4, 3.6, 3.17, 3.21, 3.27, 3.38
VII.II	Hinderliche Rahmenbedingungen	1.3, 1.29, 1.42, 1.59, 3.15, 3.22, 3.24, 3.25
VIII	Wahrnehmung der Unterstützungsleistungen durch Trainer*innen	1.11, 1.12, 1.16, 1.27, 1.32, 1.39, 1.40, 1.44, 1.45, 1.50, 1.51, 1.54, 1.56, 1.57, 1.65, 2.24, 2.33, 2.37, 2.47, 3.16, 3.19, 3.20, 3.23
IX	Entwicklung von Zielen und beruflicher Perspektiven	1.58, 1.67, 1.68, 2.2, 2.3, 2.12, 2.49, 3.1, 3.2, 3.3, 3.36
X	Trainer*innen müssen kompetent sein	1.62, 2.30, 2.31, 2.32, 3.7, 3.9, 3.11, 3.12, 3.13, 3.18, 3.39
XI	Wunsch nach mehr Gehalt	2.27, 2.52
XII	Entwicklung / Lernen durch die Gruppe	1.24, 1.25, 1.38, 1.41, 1.53, 2.19, 2.21, 2.22, 2.25, 2.50, 2.51, 2.54, 3.26, 3.32, 3.33, 3.37
XIII	Erwerb von Problemlösungskompetenz	1.26, 1.36, 1.37, 1.60, 2.8, 2.40, 2.41, 2.44, 2.53
XIV	Limitationen Forschungsprozess	1.22, 1.23

Eidesstattliche Erklärung

Ich, **Helfried Apfelthaler**, geboren am **14.06.1974** in **Steyr**, 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).

Diesendorf, 24.04.2024

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'H. Apfelthaler', written in a cursive style.

Unterschrift

Eidesstattliche Erklärung

Ich, **Andreas Marchhart**, geboren am **11.01.1991** in **Wien**, 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).

Nitzing, 24.04.2024

Unterschrift

Eidesstattliche Erklärung

Ich, **Samuel Matthäus Picker**, geboren am **18.06.1988** in **Melk**, 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, 24.04.2024

Unterschrift