

Das Wiener Jugendcoaching aus Sicht jugendlicher Nutzer*innen

Zur Bedeutung von Beziehung

Alexandra Engelmayer-Rácz, BA

Masterthese

Eingereicht zur Erlangung des Grads
Master of Arts in Social Sciences
an der Fachhochschule St. Pölten

Im August 2020

Erstbegutachter*in: DSAⁱⁿ Mag.^a Karin Goger, MSc MSc
Zweitbegutachter*in: FH-Prof. Dr. Tom Schmid

Abstract

Das Wiener Jugendcoaching aus Sicht jugendlicher Nutzer*innen. Zur Bedeutung von Beziehung.

Jugendcoaching ist ein österreichweites Unterstützungsprogramm des Sozialministeriumservice für ausgrenzungs- und abbruchgefährdete Jugendliche ab dem 9. Schuljahr, am Übergang zwischen Schule und Beruf, das einen Case-Management-Ansatz verfolgt.

Die vorliegende Masterthese befasst sich mit der Sicht jugendlicher Nutzer*innen auf das Wiener Jugendcoaching und geht der Frage nach, inwiefern Prinzipien eines Social Work Case Managements zur Anwendung kommen. Besonderes Augenmerk wird dabei auf das Prinzip Beziehungsarbeit gelegt.

Dazu wurden leitfadengestützte Interviews mit jugendlichen Nutzer*innen des Jugendcoachings durchgeführt und mithilfe von Feinstruktur-, System- und Themenanalyse ausgewertet sowie Fachliteratur zu Beziehungsarbeit in der Sozialen Arbeit, Pädagogik und Bindungstheorie herangezogen.

Wichtigstes Ergebnis der Forschung für einen gelingenden Jugendcoachingprozess ist die zentrale Bedeutung von Beziehungsarbeit.

Abstract

Viennese youth coaching from the perspective of young users. On the importance of relationship work.

Youth coaching is an Austria-wide support program by the Ministry of Social Affairs Service for young people at risk of exclusion and dropping out. The program starts from the 9th grade, addresses the transition from school to work and follows a case management approach.

This masterthesis deals with the perspective of young users on Viennese youth coaching. It examines the extent to which the principles of social work case management are applied, with particular interest in the principle of relationship work.

For this purpose, guideline-based interviews were carried out with young users of the Viennese youth coaching and evaluated with the help of fine structure, system and topic analysis, also using specialized literature on relationship work in social work, pedagogy and attachment theory.

The most important result of this research is the central importance of relationship work for a successful youth coaching process.

Danksagung

Ich danke allen, die dazu beigetragen haben, dass diese Masterthese entstanden ist.

Ich danke den Jugendlichen, die so freundlich waren, uns Interviews zu geben und uns an ihren Erfahrungen teilhaben zu lassen, sowie den Organisationen, die uns den Zugang zum Feld ermöglicht haben.

Ich danke DSAⁱⁿ Mag.^a Karin Goger, MSc MSc, und FH-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Sylvia Supper für ihre kompetente, engagierte und freundliche wissenschaftliche Unterstützung und Sylvia Lessiak für ihre verlässliche und freundliche Begleitung durch das gesamte Studium.

Ich danke meinem Kollegen Sükrü Akbal für die gute Zusammenarbeit in der Erhebungs- und Auswertungsphase.

Last but not least danke ich meiner Mutter Maria Engelmayer für ihre Unterstützung während meines gesamten Studiums und beim Schreiben meiner Masterthese durch ihren verlässlichen Betreuungseinsatz für ihre Enkelkinder.

Inhalt

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | Einleitung..... | 6 |
| 1.1 | Forschungsfragen und Forschungsprozess | 6 |
| 1.2 | Struktur der Masterarbeit | 7 |
| 2 | Case Management..... | 8 |
| 2.1 | Funktionen eines Social Work Case Managements | 9 |
| 2.2 | Prinzipien eines Social Work Case Managements | 10 |
| 2.3 | Zur Bedeutung von Beziehungsarbeit in der Sozialen Arbeit allgemein | 15 |
| 3 | Jugendcoaching..... | 21 |
| 3.1 | Case Management im Jugendcoaching | 22 |
| 3.2 | Die Nutzer*innen des (Wiener) Jugendcoachings | 24 |
| 3.3 | Jugendcoaching und die Entwicklungsaufgabe des Qualifizierens | 24 |
| 4 | Methoden | 28 |
| 4.1 | Qualitative Sozialforschung | 28 |
| 4.1.1 | Erhebungsmethoden | 29 |
| 4.1.2 | Auswertungsmethoden | 31 |
| 5 | Das Wiener Jugendcoaching aus Sicht jugendlicher Nutzer*innen | 34 |
| 5.1 | Jugendcoaching als Ressource | 35 |
| 5.2 | Die pädagogische Haltung des Jugendcoachings | 37 |
| 5.3 | Die Social-Support-Funktion der Jugendcoach*innen..... | 40 |
| 5.4 | Die Nutzer*innenorientierung des Jugendcoachings – widersprüchliche Ergebnisse | 43 |
| 5.5 | Beziehung als zentrales Angebot im Jugendcoaching | 47 |
| 5.5.1 | Passung..... | 50 |
| 5.6 | Der Prozess ist wichtiger als das Ergebnis | 54 |
| 5.7 | Empowerment? | 59 |
| 6 | Zusammenfassung..... | 65 |
| 6.1 | Schlussfolgerung | 68 |
| | Literatur | 71 |
| | Quellenverzeichnis der Interviews..... | 78 |
| | Anhang: Interviewleitfaden..... | 80 |

1 Einleitung

Die vorliegende Masterthese ist Teil des qualitativen Forschungsprojekts „Anwendungsbeispiele von Case Management in Österreich“ des Masterstudiengangs Soziale Arbeit der FH St. Pölten im Zeitraum von 2016 bis 2018, welches von DSAⁱⁿ Mag.^a Karin Goger, MSc MSc, und René Grabner, MA, geleitet wurde.

Mein Kollege Sükrü Akbal und ich entschieden uns dafür, das Wiener Jugendcoaching als Anwendungsbeispiel von Case Management in Österreich zu beforschen. Dabei fokussierten wir auf die Sicht jugendlicher Nutzer*innen auf das Wiener Jugendcoaching. Das Wiener Jugendcoaching ist Teil des, vom Sozialministeriumservice verantworteten, österreichweiten Angebots von Jugendcoaching, das von zahlreichen Träger*innenorganisationen umgesetzt wird.

1.1 Forschungsfragen und Forschungsprozess

Ausgehend von der Frage, inwiefern im Wiener Jugendcoaching Case Management auf Fallebene zur Anwendung kommt, erstellten mein Kollege Sükrü Akbal und ich einen Interviewleitfaden und führten 14 Interviews mit jugendlichen Nutzer*innen des Wiener Jugendcoachings in drei verschiedenen Institutionen, die sowohl Produktionsschulen als auch Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit umfassten. Gemeinsam werteten wir die Interviews nach Feinstruktur- und Systemanalyse nach Froschauer / Lueger (2003) aus, bevor unvorhergesehene Ereignisse dazu führten, dass wir jeweils Einzelarbeiten mit unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkten verfolgen mussten.

In weiterer Folge beendete ich die Auswertungen der Interviews mithilfe der Themenanalyse. (vgl. ebd.)

Im Zuge der Analysen der Interviews und deren Ergebnisse kristallisierte sich mein Forschungsinteresse immer stärker heraus und die Prinzipien eines Social Work Case Managements, insbesondere das der Beziehungsarbeit, rückten zunehmend in meinen Fokus. Ich begann mich intensiv mit Literatur zum Thema Beziehungsarbeit im Social Work Case Management und in der Sozialen Arbeit allgemein auseinanderzusetzen sowie zu Jugendforschung, sozialpädagogischer Literatur und Bindungstheorie, was sich als sehr lohnend und hilfreich für die vertiefte Analyse der Interviews erwies.

Die Entwicklung der Forschungsfragen unterlagen einem Prozess. Am Anfang stand Frage 1: „Inwiefern kommt Case Management auf Fallebene im Wiener Jugendcoaching zur Anwendung?“ Da es sich als schwierig herausstellte, Case Management auf

Fallebene aus Sicht der jugendlichen Nutzer*innen (lückenlos) zu rekonstruieren, erweiterten wir die Fragestellung zu Frage 2: „Wie nehmen jugendliche Nutzer*innen das Wiener Jugendcoaching wahr?“ Im Zuge der weiteren Analyse kristallisierten sich „meine Forschungsfragen“ heraus (Frage 3):

- „In welcher Weise kommen Prinzipien eines Social Work Case Managements im Wiener Jugendcoaching aus Nutzer*innenperspektive zur Anwendung?“
- „Welche Bedeutung hat das Prinzip Beziehungsarbeit für einen gelingenden Jugendcoachingprozess?“

Diese beiden Fragen werden in Kapitel 5 beantwortet.

1.2 Struktur der Masterarbeit

Kapitel 2 befasst sich mit der Theorie zu Case Management sowie zu Funktionen von Social Work Case Management (2.1) und Prinzipien von Social Work Case Management (2.2). Außerdem gibt es einen Einblick in das Thema Beziehungsarbeit in der Sozialen Arbeit allgemein (2.3).

Kapitel 3 vermittelt Wissen zum (Wiener) Jugendcoaching, zu seiner Struktur und Reichweite sowie Informationen zu Case Management im Jugendcoaching (3.1) und den Nutzer*innen des Jugendcoachings (3.2). Des Weiteren gibt es Einblicke in die (jugendliche) Entwicklungsaufgabe des Qualifizierens (3.3).

Kapitel 4 vermittelt Grundsätzliches zur Qualitativen Sozialforschung (4.1) und behandelt konkret die methodischen Zugänge zu Erhebung (4.2) und Auswertung (4.3). Kapitel 5 präsentiert die Ergebnisse der Forschung. Kapitel 6 liefert eine Zusammenfassung der Ergebnisse sowie Schlussfolgerungen und offene Fragen.

2 Case Management

„Case Management ist ein Handlungskonzept für die Arbeit mit Personen in komplexen und zeitlich andauernden Problemlagen zur Sicherstellung von abgestimmten, einrichtungs- sowie professionsübergreifenden und passgenauen professionellen Unterstützungen, die sich an den Förderungsbedarf von Personen in Multiproblemlagen anpassen. Damit Case Management als Handlungskonzept umgesetzt werden kann, bedarf es vonseiten der Case-Management-Organisation entsprechender Strukturen und Prozesse, die eine Orientierung an der Logik des Falls erlauben und unterstützen.“ (ogsa 2019:9)

Entwickelt aus der klassischen sozialarbeiterischen Einzelfallhilfe in der Gemeinwesenarbeit in den USA im Zuge von Schließungen stationärer Einrichtungen (vgl. ebd.:45) stellt sich Case Management heute als komplexes Verfahren dar, das auf Fall- und Systemebene zu verorten ist (vgl. Monzer 2013). Die Systemebene bezieht sich dabei auf helfende Organisationen selbst wie auf organisationsübergreifende Netzwerke (vgl. Löcherbach 2008, nach Kleve 2016:119). Es handelt sich demnach im Case Management um drei Ebenen von Implementierung, nämlich auf Fall-, Organisations- und Netzwerkebene.

Aufbauend darauf spricht Kleve von den drei Dimensionen des Case Managements: Verfahren, Methodik und Haltung (vgl. ebd.). Case Management ist ein Verfahren zur Bearbeitung sogenannter komplexer Fälle, ein Hilfeverfahren für Menschen in Multiproblemlagen, welches das Heranziehen von Unterstützungsangeboten mehrerer professioneller Dienstleister*innen sinnvoll macht (vgl. ebd.:121). Case Management sei keine Methode an sich, bediene sich jedoch verschiedenster methodischer Tools, so Kleve, der auf systemische bzw. lösungsorientierte Methoden fokussiert (vgl. ebd.: 124f.). Da im Case Management mit nichttrivialen Systemen (von Foerster 1997, zit. n. Kleve 2016:136) gearbeitet wird, empfiehlt Kleve Case Manager*innen eine Haltung die mit Ungewissheit, Unvorhersehbarkeit und Ergebnisoffenheit rechnet, im Anspruch und Versuch, Komplexität zu managen (vgl. ebd.:137).

Im Case Management auf Fallebene werden üblicherweise sechs Schritte (vgl. Haye und Kleve 2018) oder Phasen (vgl. Neuffer 2013) unterschieden, die je nach Autor*in etwas unterschiedlich benannt und strukturiert werden. Die sechs Schritte in der Falleinschätzung und Hilfeplanung nach Haye und Kleve sind:

1. Kontextualisierung
2. Beschreibung der Probleme und Analyse der Ressourcen
3. Bildung von Hypothesen
4. Zielfindung und Auftragsklärung

5. Handlung/Interventionen

6. Evaluation (vgl. ebd.:105)

Diese Schritte sind zirkulär zu verstehen, es kommt in der Praxis zu einem Hin- und Herspringen zwischen den einzelnen Schritten (ebd.:124f.). Den Autor*innen ist es wichtig zu betonen, dass jeder dieser Schritte gemeinsam mit den Nutzer*innen erarbeitet wird.

2.1 Funktionen eines Social Work Case Managements

Darüber hinaus werden im Case Management verschiedene Funktionen beschrieben. Je nach Anwendungsbereich, Organisation, Auftrag und Setting nehmen Case Manager*innen unterschiedliche Funktionen ein. Im Allgemeinen wird zwischen Advocacy oder anwaltschaftlicher Funktion, Broker (Makler) oder vermittelnder Funktion, Gatekeeper- oder selektierender Funktion unterschieden. Als vierte Funktion wird häufig die Social-Support-Funktion genannt, die als Voraussetzung für das anwaltschaftliche Arbeiten mit Nutzer*innen gilt (vgl. Monzer 2013).

Die genannten Funktionen sind im Social Work Case Management nicht gleichwertig zu betrachten. Die Österreichische Gesellschaft für Soziale Arbeit stellt in ihrem Positionspapier „Standards für Social Work Case Management“ fest, dass **Advocacy** die Kernfunktion eines Social Work Case Managements, ja der Sozialen Arbeit an sich ist (vgl. ogsa 2019:24). „Social Work Case Manager*innen setzen sich für die Rechte, Entscheidungen, Stärken und Bedürfnisse der Klient*innen ein. Sie engagieren sich für den Zugang der Klient*innen zu Ressourcen, Unterstützungsleistungen und Diensten“ (ebd.). Dabei unterstützen und bestärken sie Nutzer*innen und deren Lebensumfeld in deren Fähigkeit zur „Selbst-Anwaltschaft“, damit diese ihre Ziele, Interessen verfolgen können und deren Bedürfnisse in adäquater Weise Rechnung getragen wird (vgl. ebd.:26).

Unter der **Broker-Funktion** versteht man eine vermittelnde Funktion der Case Manager*innen, die Nutzer*innen über sozialstaatliche Leistungsansprüche und passende Angebote im Sozial- und Gesundheitswesen informieren (vgl. ebd.:29). Case Manager*innen agieren dabei nutzer*innenorientiert (nicht angebotsorientiert) und lassen immer Wahlmöglichkeiten. Nutzen wie auch Nachteile von Angeboten werden transparent gemacht, damit Nutzer*innen eine informierte Entscheidung treffen können. Im Sinn eines Social Work Case Managements greift eine reine Broker-Funktion jedoch zu kurz (vgl. ebd.).

Die **Gatekeeper**-Funktion, wie sie auch im Jugendcoaching explizit zur Anwendung kommt, wird von der Österreichischen Gesellschaft für Soziale Arbeit als Funktion eines Social Work Case Managements abgelehnt. Bei der Gatekeeper-Funktion handelt es sich um Selektion und Zugangssteuerung zu begrenzten Ressourcen (vgl. Ewers 2000: 69). Diese Funktion muss daher überwiegend als angebotsorientiert und nicht als nutzer*innenorientiert betrachtet werden und widerspricht damit den Prinzipien des Social Work Case Managements. Nicht ganz so kritisch sieht Monzer die Gatekeeper-Funktion, der in ihr auch den Bedarf und die Notwendigkeit der gerechten und sinnvollen Verteilung begrenzter Ressourcen sieht (Monzer 2013:16).

Unter der **Social-Support-Funktion** wird im Social Work Case Management die beratende und unterstützende Funktion der Case Manager*innen für und an der Seite der Nutzer*innen verstanden.

„Case Manager*innen leisten emotionale Unterstützung und fachliche Beratung abhängig vom individuellen Bedarf der Klient*innen bzw. des Klient*innensystems und jenem der informellen Helfer*innen“ (vgl. ogsa 2019:29). Es handelt sich dabei um ein kontinuierliches und zeitlich unbegrenztes Unterstützungsangebot, in dem ein verlässliches Beziehungsangebot seitens der*des Case Manager*in zu gewährleisten ist (vgl. ebd.). Monzer (2013) betrachtet die Social-Support-Funktion als eine Art Zwischenschritt, in dem Nutzer*innen in ihrer Fähigkeit zu Selbstbestimmung unterstützt werden, um „im Sinne des Advocacys zusammenarbeiten zu können“ (ebd.:19).

2.2 Prinzipien eines Social Work Case Managements

Wesentliche Prinzipien eines Social Work Case Managements sollen hier vorgestellt werden. Prinzipien werden von Werthaltungen abgeleitet, sie haben eine handlungsleitende und qualitätssichernde Funktion in der Sozialen Arbeit. Im Folgenden sollen der Empowerment-Ansatz als wichtige Grundlage für die Soziale Arbeit skizziert werden, die divers diskutierte Ressourcen- und Stärkenorientierung, die Nutzer*innenorientierung sowie die Beziehungsarbeit, die sich als zentral für den Jugendcoachingprozess erwiesen hat.

Der **Empowerment**-Ansatz hat seine Ursprünge in der amerikanischen Bürger*innenrechts- und Frauenbewegung und kommt somit aus Emanzipationsbewegungen sozial benachteiligter Gruppen (vgl. Sohns 2007:73f). Empowerment meint Selbstermächtigung, soziale Anerkennung und Teilhabe statt Stigmatisierung und Ausgrenzung. Der Empowerment-Ansatz übt Kritik an bestehenden Machtverhältnissen. Für die Soziale Arbeit bedeutet dies eine Abkehr vom defizitär

geprägten Blick auf Nutzer*innen der Sozialen Arbeit, der Abhängigkeiten fördert, hin zu einem stärken- und ressourcenorientierten Fokus, zur Beteiligung am Hilfeprozess, zur Aktivierung sozialer Netzwerke, bis hin zu Implikationen auf institutioneller und politischer Ebene (Systemebene). Der Fokus auf Fallebene liegt auf der Wahrung bzw. Wiederherstellung der Autonomie von Nutzer*innen der Sozialen Arbeit, darauf, Beteiligung zu ermöglichen, damit es nicht zu Passivierung und Verstärkung von Abhängigkeiten kommt (vgl. ebd.).

Das Prinzip der **Ressourcen- und Stärkenorientierung** ist eng mit dem Empowerment-Ansatz verbunden (vgl. ebd.:79). Die Ressourcenorientierung knüpft an „die normative Grundfunktion der Sozialen Arbeit“ (Kleve 2016:93) – die Hilfe zur Selbsthilfe – an. In der Fachliteratur werden unterschiedliche Kategorisierungen von Ressourcen vorgenommen und diskutiert. So differenziert Sohns (in Anlehnung an Theunissen und Plaute [1995]) drei Arten von Ressourcen: strukturelle, persönliche und soziale Ressourcen. Er spricht von einer hierarchischen Stufung und stellt die strukturellen Ressourcen, welche die Existenzgrundlage darstellen, an oberste Stelle (vgl. ebd.:81). Herriger (2006) unterscheidet im Gegensatz zu Sohns lediglich Personenressourcen und Umweltressourcen und fasst somit die von Sohns differenzierten strukturellen und sozialen Ressourcen unter dem Begriff Umweltressourcen zusammen (vgl. Herriger 2006:4ff). Kleve (2016) wiederum unterscheidet zwischen „(1) persönlichen Ressourcen, (2) sozialen Ressourcen (Beziehungen) in der privaten Lebenswelt, (3) sozialen Ressourcen (Beziehungen) hinsichtlich öffentlicher Institutionen, (4) materiellen Ressourcen“ (ebd.:108). Unter persönlichen Ressourcen versteht Kleve „Erfahrungen, attestierbare Eigenschaften, Verhaltensweisen, Interessen und Motivationen der Menschen, die die Lösungskompetenz und Selbstaktivität offenbaren bzw. stärken können“ (ebd.:108f.). Um von diesen persönlichen Ressourcen zu erfahren, braucht es die persönliche Beziehung zwischen Fachkraft und Nutzer*in, die Beobachtung, so Kleve. Mit sozialen Ressourcen sind Menschen gemeint – im privaten Umfeld wie im institutionellen Umfeld –, die in irgendeiner Weise als förderlich oder unterstützend erlebt werden. Materielle Ressourcen meint Geld- und Sachmittel, die sozioökonomische Absicherung. Sie ist die sichere Basis, aufgrund derer nach personellen und sozialen Ressourcen Ausschau gehalten werden kann (vgl. ebd.).

Corinna Ehlers und Matthias Müller zeigen in ihrem Artikel „Stärkenorientierung als ein neuer Impuls für das Case Management“ den Unterschied zwischen Ressourcen- und Stärkenorientierung auf. Sie subsumieren unter Stärken innerliche und persönliche Fähigkeiten sowie Interessen und verstehen Ressourcen als externe Ressourcen, wie etwa finanzielle Mittel, soziale Kontakte etc (vgl. Ehlers / Müller 2014:137). Ehlers setzt einen besonderen Fokus auf die Stärkenarbeit. „Stärken sind persönliche Kraftquellen.

In ihnen verbinden sich unsere Werte und Charakterstärken, unser Können (Talente und Fähigkeiten) mit unserem Wollen (Bestrebungen, Interessen). Diese Verbindungen erzeugen Energie und helfen, Ressourcen zu aktivieren“ (Ehlers 2019:84). Ehlers versteht unter Stärken „innere Antriebskräfte“ (ebd.). Ressourcen („Dinge, Umstände, andere Menschen und auch Tiere“ [ebd.:27]) sind „Hilfsmittel“ (ebd.:84), um die – aus den Stärken heraus definierten Ziele – bestmöglich erreichen zu können. Stärken sind oftmals unbewusst, und wie Kleve sieht auch Ehlers es als Aufgabe der Fachkraft, Nutzer*innen dabei zu unterstützen, deren Stärken zu erkennen und zu entwickeln, bei gleichzeitiger Würdigung von Problemlagen. In Anlehnung an Friedrich spricht Ehlers in diesem Zusammenhang von „Regenbogenqualität“ (Friedrich 2012:22, zit. n. Ehlers 2019:7), der gleichzeitigen Würdigung von Problemen und Stärken.

Bei der Auseinandersetzung mit dem ressourcen- und stärkenorientierten Ansatz im Social Work Case Management wird klar, dass keine einheitliche Definition der Begrifflichkeiten vorhanden ist. Unabhängig davon ermöglicht der Fokus auf die Ressourcen und Stärken der Klient*innen erst die sogenannte „Hilfe zur Selbsthilfe“ und eine selbstdekonstruktive Logik des Helfens. Damit ist die Ressourcen- und Stärkenorientierung zentrales Prinzip eines Social Work Case Managements.

Die **Nutzer*innenorientierung** kann neben der Stärken- und Ressourcenorientierung und des Empowerment-Ansatzes als wesentliches Prinzip betrachtet werden. Bei genauerer Betrachtung greifen die jeweiligen Prinzipien ineinander und bedingen einander.

Wendt (2001) versteht unter Nutzer*innenorientierung – im Unterschied zur Angebotsorientierung –, dass Nutzer*innen des Case Managements als Expert*innen in eigener Sache betrachtet und behandelt werden. Sie nehmen eine aktive Rolle in der Ziel- und Hilfeplanung unter Einbeziehung ihres sozialen Netzwerks ein. Unterstützungsangebote orientieren sich an den Zielen und Bedürfnissen der Nutzer*innen, nicht am Angebot sozialer Träger*innen.

Hinte (2007) rückt in diesem Zusammenhang die Orientierung am Willen und an den Interessen der Nutzer*innen in den Fokus. Er weist darauf hin, dass meist nach den Wünschen und Bedürfnissen der Nutzer*innen gefragt wird, nicht jedoch nach deren Willen und Interessen. Das macht, so Hinte, einen entscheidenden Unterschied, da die Frage nach dem Willen aktivierend wirkt und Selbstbestimmung Raum gibt, die Frage nach den Wünschen jedoch die Nutzer*innen in eine passive Hilfeempfänger*innenrolle bringt, welche mit dem Stichwort „erlernte Hilflosigkeit“ (Seligmann 1979, zit. nach Hinte) umrissen werden kann (vgl. Hinte 2007:428f). Dazu zitiert Hinte Riet und Wouters:

„Versorgung/Fürsorge ist essenziell, weil Klienten/Klientinnen diese Leistungen auch wirklich benötigen. Alles, was darüber hinausgeht (quasi aufgenötigt wird), führt zu Abhängigkeit, Entbindung von Verantwortlichkeit, wirkt dehumanisierend und ist antiemanzipatorisch.“ (Riet / Wouters 2002:80, zit. nach Hinte 2007:430)

Ziel von Case Management muss es sein, Rahmenbedingungen zu schaffen, in denen Nutzer*innen „es selbst schaffen können“ (vgl. ebd.). Hinte definiert den „Willen des Menschen“ als jenen Impetus, „der den Menschen nicht einseitig zum Empfänger von sorgfältig und präzise definierten Leistungen macht, sondern der seine individuelle Kraft bezeichnet, die Dinge selbst in die Hand zu nehmen und seine Möglichkeiten auszuschöpfen (...)“ (ebd.).

In diesem Zusammenhang sind auch die *Zwei Logiken* des Helfens nach Kleve zu sehen, der die selbstkonstruktive Logik und die selbstdekonstruktive Logik des Helfens unterscheidet. Während die selbstkonstruktive Logik (immer wieder) Hilfe und Hilfenotwendigkeiten hervorbringt, hat die dekonstruktive Logik das Ende der Hilfe als Ziel (vgl. Kleve 2003:1). Die selbstkonstruktive Logik steht im Verdacht, dem Erhalt der Organisation des Helfens zu dienen, stigmatisierend zu wirken und ineffizient zu sein. Sie ist geprägt von einer starken Rollenasymmetrie, die Nutzer*innen unselbstständig, inaktiv und abhängig vom Hilfesystem macht.

Die dekonstruktive Logik des Helfens hingegen zeichnet sich durch Kommunikation auf Augenhöhe aus, ist wertschätzend, authentisch und empathisch. Die Wechselseitigkeit zwischen Hilfesystem und Nutzer*innensystem – Kleve verwendet hier den Begriff der Synchronizität – bewirkt Wertschätzung im Hilfesystem sowie Wertschätzung im Nutzer*innensystem (vgl. Kleve 2003:10). Die Nutzer*innen erfahren in der Beziehung zum*zur Case Manager*in wertschätzende Kommunikation. Mit hoher Wahrscheinlichkeit haben diese Erfahrungen positive Auswirkungen auf ihre anderen Beziehungen.

Dies führt zu einem weiteren Prinzip des Case Managements, dem der Beziehungsarbeit.

Beziehungsarbeit ist ein wesentliches Prinzip von Social Work Case Management. In der Literatur finden sich vielfache Hinweise auf Bedingungen und Möglichkeiten der Beziehungsgestaltung zwischen professionellen Helfer*innen und Nutzer*innen/Klient*innen.

Wendt (2012) stellt fest, dass in einer pädagogisch (und therapeutisch – Wendt geht in seinen Ausführungen stärker auf therapeutische als auf pädagogische Interventionen ein) ausgerichteten Beratung bei einer Person „*interveniert*“ wird (kursiv durch den Autor, vgl. Wendt 2012:39). Ihr Befinden und Erleben wird Gegenstand der Kommunikation. Die Beratungsperson wird zur bedeutsamen anderen, indem sie sich in ihr Gegenüber einfühlt und reflektiert, wie sie die Situation des*der zu Beratenden wahrnimmt.

Das Datenmaterial aus den Interviews legt nahe, dass die Art der Beziehung und Kommunikation, wie sie in der Zusammenarbeit stattfindet, selbst „[...] helfender und heilender Natur“ (Wendt 2012:40) sein kann. Die Beratungsbeziehung wird zu einem exklusiven Miteinander (vgl. ebd.).

Wendt vertritt die Auffassung, dass diese pädagogisch-therapeutische Haltung und Beziehungsgestaltung im Case Management nicht notwendig und nicht intendiert ist, auch wenn sie vorkommen kann. Was es brauche, sei eine konstruktive Arbeitsbeziehung, die durch die gemeinsame Fokussierung „auf den Fall“ entstehe. „Die Arbeitsbeziehung hat ihren Grund nicht in der persönlichen *Zuwendung*, sondern in der intensiven Wahrnehmung des Betreffs der Arbeit, also dessen, was gemeinsam getan werden muss“ (Wendt 2012:40).

Neuffer (2013), in kritischer Abgrenzung zu Wendt, betont die Wichtigkeit einer aktiv gestalteten Beziehungsarbeit auch im Case Management.

„Durchgehende Fallverantwortung erfordert Beziehungsarbeit, um das Vertrauen der Klient/innen zu erreichen, so dass sie von Beginn bis zum Ende einer Hilfestellung emotional und inhaltlich den Unterstützungsprozess reflektieren, Eigenkräfte entwickeln (Empowerment) und eine verantwortliche Ansprechperson ohne Hemmschwelle konsultieren können.“ (ebd.:29)

Neuffer sieht die Gestaltung der Beziehung zwischen Case Manager*in und Nutzer*in als „das Fundament für den gesamten Unterstützungsprozess“ (ebd.:30). Und die Arbeitsbeziehung als „eine Halt gebende, ermutigende und motivierende Unterstützung, die reflexiv das Geschehen gestaltet“ (ebd.:31).

Neuffer (2007) schreibt der Beziehungsarbeit im Sozial Work Case Management große Bedeutung zu. Er sieht eine bewusst gestaltete Arbeitsbeziehung zwischen Klient*innen und Case Manager*innen als „Kernbestandteil des Case Managements“ (ebd.:417), Beziehungsarbeit sei Teil der Intervention.

„SozialarbeiterInnen, die Case Management als Konzept einsetzen, müssen daher über eine qualifiziert gestaltete Beziehungsarbeit einen Beitrag leisten, dass KlientInnen wieder an einen gelingenden Alltag anknüpfen können. Die Beziehung zu einem Case Manager bzw. einer Case Managerin ist die Eintrittskarte und entscheidend für das Gelingen eines umfangreicheren Unterstützungsprozesses, dabei handelt es sich nicht um eine therapeutische, sondern um eine arbeitsbezogene Beziehung. Beziehungen einzugehen, auszuüben, sie rechtzeitig und qualifiziert wieder zu beenden, stellt demnach eine Kompetenz dar, über die SozialarbeiterInnen, die Case Management einsetzen, verfügen sollen.“ (Neuffer 2010:118)

Voraussetzung und Fundament für ein Gelingen von Case Management ist demnach eine tragfähige, reflektierte Zweier-Arbeitsbeziehung zwischen Case Manager*in und Nutzer*in (vgl. ebd.:420), die kontinuierlich, empathisch und vertrauensvoll, Halt gebend

und ermutigend sein soll. Sie habe keine therapeutische Ausrichtung, kann aber wie jede wertschätzende Beziehung therapeutisch wirken. Für gelingendes Case Management braucht es darüber hinaus Beziehungsarbeit mit allen Akteur*innen des lebensweltlichen und professionellen Hilfesystems.

Zusammenfassend: Die hier vorgestellten Prinzipien Empowerment, Stärken- und Ressourcenorientierung, Nutzer*innenorientierung und Beziehungsarbeit korrespondieren miteinander und sind voneinander abhängig. So kann die Beziehung zwischen Nutzer*in und Fachkraft als Basis und Voraussetzung für Wertschätzung und Anerkennung gelten, die das Aufspüren und Erkennen von – evtl. verborgenen und unbewussten – Stärken und Ressourcen ermöglicht und zum Empowerment von Nutzer*innen beiträgt. Ebenso braucht es die Beziehungsarbeit, um im Fokus der Nutzer*innenorientierung Willen und Interessen der Nutzer*innen auf den Grund zu gehen. Beziehung ist keine Einbahnstraße, die Fachkraft ist auf die Bereitschaft der Nutzer*innen, sich einzulassen, angewiesen.

2.3 Zur Bedeutung von Beziehungsarbeit in der Sozialen Arbeit allgemein

Im Case Management gibt es unterschiedliche Positionen zur Bedeutung von Beziehungsarbeit. Die einen (z.B. Wendt) sehen die Aufgabe des*der Case Manager*in vor allem im Organisieren und Managen von Unterstützungsleistungen in enger Zusammenarbeit mit dem*der Nutzer*in. Die anderen (z.B. Neuffer) betonen die Wichtigkeit einer vertrauensvollen Arbeitsbeziehung, die aktiv hergestellt werden müsse, als Voraussetzung für einen gelingenden Hilfeprozess. Da ein wichtiges Ergebnis meiner Forschung die zentrale Bedeutung der gelingenden Beziehung zwischen Jugendcoach*in und Jugendlichen ist, schließe ich mich der Position Neuffers an. Ausgehend von der Bindungstheorie kann davon ausgegangen werden, dass in der Arbeit mit Jugendlichen eine vertrauensvolle Arbeitsbeziehung von noch größerer Wichtigkeit ist als bei Erwachsenen (vgl. Brisch 2014:27). Für eine noch umfassendere theoretische Einbettung von Beziehungsarbeit im Jugendcoaching soll hier ein Einblick in den fachübergreifenden Diskurs zu Beziehungsarbeit in der Sozialen Arbeit gegeben werden. Dabei beziehe ich mich insbesondere auf die Arbeiten von Cornelia Schäfter (2010) und Silke Brigitta Gahleitner (2010, 2014, 2017), die eingehende Analysen zu diesem Thema geliefert haben, sowie auf Bindungstheorie und psychotherapiewissenschaftliche Erkenntnisse.

Schäfter verweist auf den Einfluss verschiedener Wissenschaftsdisziplinen auf die Theoriebildung zur Beziehung zwischen Fachkraft und Nutzer*innen in der Sozialen

Arbeit. Für die Analyse des Jugendcoachings aus Sicht von Jugendlichen könnten entwicklungspsychologische und sozialpsychologische Ansätze von besonderem Interesse sein.

Argyle und Henderson (1990) bezeichnen die Entstehung einer Beziehung als dynamischen Prozess, der durch „die Entwicklung eines flüssigen Interaktionsmusters, der Klärung der Rollenbeziehung, des Entdeckens der Einzigartigkeit des Gegenübers und der persönlichen Öffnung“ (Schäfter 2010:31) gekennzeichnet ist. Sie unterscheiden die Qualität von Beziehungen in Dimensionen von „eng versus oberflächlich, freundschaftlich vs. feindselig, egalitär vs. hierarchisch und aufgabenorientiert vs. gesellig“ (ebd.:32). Schäfter überträgt diese Komponenten auf professionelle pädagogische Beziehungen:

- eng im Sinne von vertraulich (aber nicht zu eng, da von vorübergehender Dauer)
- freundlich, von emotional positiver Färbung
- „personal symmetrisch“ und „funktional asymmetrisch“ (Fuhr 2003:39, zit. n. Schäfter 2010:32)
- aufgabenorientiert und auf Problemlösung ausgerichtet (Schäfter 2010:32)

Schäfter konstatiert, dass Fachkräfte der Sozialen Arbeit zwar wüssten, dass sie sich um eine tragfähige Beziehung zu Nutzer*innen bemühen müssen, jedoch kaum fachspezifische Hinweise zur Eigenart dieser Beziehung fänden (vgl. ebd.:9). Sie bezeichnet die professionelle Beziehung als ein Grundlagenthema der Disziplin Soziale Arbeit. Eine gute und tragfähige Beziehung sei nicht einfach gegeben, sondern müsse hergestellt und gestaltet werden. Dabei sei zu beachten, dass Beziehung ein wechselseitiges Geschehen ist, die Mitarbeit des*der Nutzer*in ist somit Voraussetzung für das Entstehen einer tragfähigen, produktiven Arbeitsbeziehung (vgl. ebd.:9f.).

Schäfter fokussiert in ihrem Buch auf die Beratungsbeziehung in der Sozialen Arbeit. Sie weist auf einen Begriffswandel von „Beraten“ in der Sozialen Arbeit hin: Verstand man klassischerweise unter Beraten „jemandem einen Rat geben“, so wird darunter heute vielmehr „gemeinsam überlegen und besprechen, sich beraten“ (ebd.:62) verstanden.

„Beratung zielt auf eine kognitive, emotionale oder praktische Problemlösung und -bewältigung von KlientInnen oder Klientensystemen (Einzelpersonen, Familien, Gruppen, Organisationen). Inhaltlich werden sowohl lebenspraktische Fragen wie auch psychosoziale Konflikte und Krisen bearbeitet. Beratung ist ein Prozess der gemeinsamen Suche nach Lösungen, an dem BeraterIn und KlientIn beteiligt sind.“ (ebd.:16f.)

Übergeordnetes Ziel von Beratung sei „Autonomie, Selbstlenkung und Eigenverantwortung“ (ebd.:17) der Nutzer*innen.

Schäfter stellt fest, dass Beratung positive Gefühle, Zuneigung, Liebe und Nachsicht sowohl bei Nutzer*innen wie auch bei Berater*innen fördere – für sich selbst wie auch

für andere. Das scheint ein entscheidender Hinweis zu sein, denn eine gelungene professionelle Beziehung zwischen Fachkraft und Nutzer*in hat nicht nur für den*die Nutzer*in positive Effekte. Im fachlichen Diskurs wird dieser Umstand meist ausgeblendet, was sowohl auf ein enges Verständnis von professioneller Distanz als auch auf die Angst, professionelle Grenzen zu überschreiten, zurückgeführt werden könnte. Daher sind ethische Grundsätze in der Beratung besonders wichtig, so Schäfer, da Qualitätssicherung bei dieser individualisierten Hilfeform besonders schwierig ist (vgl. ebd.).

In der Literatur wird kaum zwischen sozialarbeiterischer und sozialpädagogischer Beratung unterschieden, wobei sich „sozialpädagogisch“ auf Zielgruppen wie beispielsweise Jugendliche beziehen kann. Grundlage (und Ergebnis) eines (längerfristigen) Beratungsprozesses ist die professionelle Beziehung zwischen Fachkraft und Nutzer*in. Es herrscht vielfach Konsens darüber, dass eine gelingende professionelle Beziehung Voraussetzung für einen gelingenden Hilfeprozess ist (vgl. ebd.:44). Dabei vermag eine auf Vertrauen, Wertschätzung und Wohlwollen gegründete Beziehung zwischen Fachkraft und Nutzer*in Hilfe annehmbar zu machen und Ressourcen freizulegen. Eine gelingende Beziehung, in der sich der*die professionelle Helfer*in als Mensch sichtbar macht, kann für den*die Nutzer*in sowohl als Modell für den eigenen Lebensentwurf, als auch als Modell für Beziehungen an sich dienen (vgl. ebd.: 44).

Neben personalen Bedingungen, sowohl aufseiten der professionellen Helfer*innen als auch aufseiten der Nutzer*innen, wird die professionelle Beziehung von strukturellen Faktoren bestimmt. Das institutionelle Setting, in dem Beratung stattfindet, mit seinen Rahmenbedingungen bestimmt wesentlich die professionelle Beratungsbeziehung mit. Ein weiterer wesentlicher Aspekt ist jener, der in der Psychotherapie als „Passung“ bezeichnet wird und für den Kriterien wie Geschlecht, Alter, Ethnie, soziale Schicht, Wertorientierung und Persönlichkeitsmerkmale herangezogen werden. Ähnlichkeit erleichtere den Aufbau einer hilfreichen Arbeitsbeziehung (vgl. ebd.:45).

Professionelle Beratungsbeziehungen zeichnen sich durch eine spezifische Rollenverteilung und funktionale Asymmetrie aus. Schäfer plädiert dafür, diese Asymmetrie anzuerkennen und verantwortungsvoll damit umzugehen, anstatt zu versuchen sie zu negieren.

Die Rolle des*der professionellen Berater*in müsse sowohl institutionell als auch individuell ausgestaltet werden (vgl. ebd.:48). Die Asymmetrie der Beratungsbeziehung verpflichtet den*die professionelle*n Helfer*in, seine*ihre Macht zum Wohl der Nutzer*innen und der Gesellschaft einzusetzen.

Um das Spannungsfeld zwischen Hilfe und Kontrolle aufzulösen, verwendet Heiner (2007) den Begriff der „hilfreichen Kontrolle“ (zit. n. Schäfter 2010:50). Nutzer*innen gelten als Ko-Produzent*innen eines gelingenden Beratungs- und Hilfeprozesses (vgl. ebd.).

Schäfter sieht die funktionale Asymmetrie als Voraussetzung und Konsequenz der professionellen Beratungsbeziehung (vgl. ebd.:54). Die Asymmetrie entsteht sowohl durch den Umstand der Bezahlung der professionell Helfenden als auch durch „größeres Fachwissen, größere Distanz zum Problem, weniger Betroffenheit und das größere Repertoire an Handlungs- und Lösungsmöglichkeiten [...]“ (ebd.:54). Zweiteres ermögliche überhaupt erst professionelle Beratung, sei somit „*Voraussetzung*“ (ebd., kursiv im Original). Durch die Anerkennung der Fachkraft als Expert*in durch die Nutzer*innen werde Asymmetrie zur „*Konsequenz*“ (ebd., kursiv im Original). Das daraus entstehende Machtgefälle führt zu einer besonderen Verantwortung der Fachkraft. „Sie selbst muss die Beziehung gestalten, Strukturen festlegen, Grenzen setzen und gleichzeitig die Hierarchie möglichst abschwächen und Macht und Verantwortung an die Klientel zurückgeben“ (ebd.:55).

Freiwilligkeit wird im Allgemeinen als Voraussetzung für das Gelingen eines Beratungsprozesses gesehen. Da im Kontext der Sozialen Arbeit nicht immer von Freiwilligkeit ausgegangen werden kann, muss es Anliegen der Fachkraft sein, Bedingungen zu schaffen, damit Freiwilligkeit im gemeinsamen Beratungsprozess – zumindest für einen Teilbereich – hergestellt werden kann (vgl. ebd.:60).

Auch Thiersch (2004a) sieht Freiwilligkeit als Ziel, wobei Freiwilligkeit als „Einsicht und Einwilligung in die Notwendigkeit, sich auf Hilfe einzulassen“, verstanden wird (zit. n. Schäfter 2010:60).

Die Diskussion um Nähe und Distanz in der professionellen Beziehung wird – so Schäfter – meist aus der Perspektive der Gefahren von zu viel Nähe geführt, nicht aber aus der Perspektive der Gefahr von zu viel Distanz (vgl.:61). „Die BeraterIn muss sich von der Klient*in und den von ihr geschilderten Schwierigkeiten berühren lassen, sie muss Anteil nehmen und sich gleichzeitig abgrenzen, um handlungsfähig zu bleiben“ (ebd.). Schäfter zitiert Heiner (2007:470): „Die Asymmetrie der professionellen Beziehung verlangt eine besondere Aufmerksamkeit und Sensibilität, um die richtige Position zwischen ‚Nähe‘ und ‚Distanz‘ zu finden“ (zit. n. Schäfter 2010:61). Auch Gahleitner (2014) weist darauf hin, dass ein „als ‚richtig‘ empfundenen Maß an Nähe und Distanz“ (ebd.:63) authentisch und dialogisch ausgehandelt werden muss.

Bei zu großer Nähe der Fachkraft zum*zur Nutzer*in besteht die Gefahr der Überidentifikation, was den Beratungserfolg behindern kann. Aber auch zu große

Distanz, sowohl seitens der Nutzer*in als auch seitens der Fachkraft, führt dazu, dass der Beratungserfolg hinter seinen Möglichkeiten zurückbleibt.

„Eine normative und absolute Festlegung, wie viel Nähe, Sympathie oder Engagement für die Gestaltung der Beratungsbeziehung nötig und gefordert ist, ist nicht möglich. Die Verortung auf dem Kontinuum zwischen emotionaler Nähe und emotionaler Distanz muss von der Fachkraft individuell und situativ flexibel gestaltet werden. Fachliche und persönliche Fähigkeiten der BeraterIn sind dafür ebenso Determinanten wie persönliche Eigenschaften der KlientIn, die individuelle Passung zwischen BeraterIn und KlientIn, institutionelle bzw. konzeptionelle Vorgaben und die Situation bzw. die gemeinsame Geschichte.“ (ebd.:63)

Mit der Wirkung professioneller Beziehungen hat sich die Psychotherapieforschung am eingehendsten befasst, sie gilt als einer der stärksten Wirkfaktoren in der psychotherapeutischen Behandlung. So wird mit Lambert (1992) davon ausgegangen, dass 30% des Outcomes von Beratung und Therapie vom Wirkfaktor „therapeutische Beziehung“ abhängen. 40% hängen von den Klient*innen selbst und von Ereignissen außerhalb der Therapie ab, 15% von Erwartungen und Placeboeffekten und 15% beziehen sich auf die „therapeutisch-beraterische Methodik“ (vgl. Weinhold / Kupfer / Nestmann 2014). Neuere Forschungen gehen mitunter von einem geringeren Anteil der Beziehung für den Therapieerfolg aus (vgl. Vossler 2014.).

Der Bedarf an psychosozialer Beratung ist in postmodernen Gesellschaften, wo das Individuum gezwungen ist, intensive „Identitätsarbeit“ (Gahleitner 2014:252) zu leisten, und komplexen Lebensbewältigungsprozessen unterworfen ist, besonders hoch. Gahleitner begreift „Beratung als alltagsorientiertes, beziehungsorientiertes und sozial unterstützendes, empowerndes, inklusionsorientiertes Unterstützungsangebot“ (ebd.:253). Voraussetzung für das Gelingen eines Beratungsprozesses ist ein gewisses Maß an Vertrauen. Gahleitner geht davon aus, dass das Vertrauen der Klient*innen in ebenso starker Weise vom personalen Vertrauensverhältnis geprägt ist wie vom Vertrauen in die Institution, deren Vertreterin die professionell helfende Person ist.

Auch die Bindungstheorie kann wertvolle Beiträge zur professionellen Beziehungsgestaltung liefern. Wird in der professionellen persönlichen Beziehung ein authentisches, kontinuierliches und feinfühliges Bindungsangebot gemacht, so könne es einen „Moment der personellen Uersetzbareit“ (Lenz / Nestmann 2009b:10, zit. n. Gahleitner 2017:134) geben. So erhöht sich die Chance, dass sich „früh verletzte“ oder traumatisierte Menschen – Klient*innen im sogenannten ‚Hard to reach‘-Bereich – auf einen Hilfeprozess einlassen können (vgl. ebd.). So sind „korrigierende emotionale Erfahrungen“ (Gahleitner 2014:261) möglich, die nicht nur den Erfolg professioneller Begleitung maßgeblich beeinflussen, sondern über das unmittelbare Verhältnis zwischen Klient*innen und professionellen Helfer*innen hinauswirken, in andere

Beziehungen der Klient*innen, seien es gegenwärtige oder zukünftige Beziehungen oder sogar vergangene Beziehungserfahrungen (ebd.:262).

Was bedeutet dies nun für die Soziale Arbeit? Karl Heinz Brisch (2014), Psychiater und Psychotherapeut mit Schwerpunkt Bindungstheorie, geht davon aus, dass sich Sozialarbeiter*innen in ihrem Fürsorgeverhalten durch das aktivierte Bindungssystem des*der hilfesuchenden Klient*in ansprechen lassen müssen und ihm*ihr „zeitlich, räumlich und emotional zur Verfügung stehen“ (ebd.:25) sollten. „Der Sozialarbeiter muss als eine verlässliche Basis fungieren, von welcher aus der Klient seine Probleme mit emotionaler Sicherheit bearbeiten kann“ (ebd.). Für Sozialarbeiter*innen kann das Wissen über Bindungstheorien u.a. auch deshalb hilfreich sein, um mit Nähe und Distanz in der sozialarbeiterischen Beziehung sensibel umgehen zu können. Besonders in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sei es notwendig, eine sichere Basis für die gemeinsame Arbeit bereitzustellen (vgl. ebd.:27).

Zusammenfassend lässt sich sagen: Eine gelingende Beziehung zwischen Sozialarbeiter*in und Nutzer*in ist die Basis für einen erfolgreichen Unterstützungsprozess. Die Fachkraft trägt die Verantwortung für die professionelle Beziehungsgestaltung, indem sie sich empathisch und sachkundig auf die Bindungsbedürfnisse des*der Nutzer*in einstellt, um gemeinsam mit diesem*dieser das für ebendiese Hilfebeziehung „angemessene“ Maß an Nähe und Distanz auszuhandeln. Das ist ein dynamischer Prozess mit dem Ziel eines vertrauensvollen Arbeitsbündnisses, um bestmöglich gemeinsam mit dem*der Nutzer*in an seinen*ihren Zielen arbeiten zu können. Gelingt die Beziehung im Sinn eines „Moments der personellen Unersetzbarkeit“ (Lenz / Nestmann 2000b), so ist dies eine Erfahrung, die weit über die aktuelle Beziehung hinausreicht und heilsam und impulsgebend für Nutzer*innen und Fachkraft sein kann.

3 Jugendcoaching

Jugendcoaching versteht sich als präventives und intervenierendes Unterstützungsangebot am Übergang zwischen Schule und Beruf bzw. in ein weiterführendes (Aus-)Bildungssystem, um einen frühzeitigen Schul- und Ausbildungsabbruch bei Jugendlichen (Early School Leavers) zu verhindern und bereits systemferne Jugendliche mit sog. NEET-Status (Not in Education, Employment or Training) wieder ins (Aus-)Bildungssystem zu integrieren (vgl. Sozialministeriumservice 2016:5f.)

Zielgruppe sind ausgrenzungsgefährdete und abbruchsgefährdete (Schule oder [Aus-])Bildungsmaßnahmen) Jugendliche ab dem 9. Schulbesuchsjahr bis zum vollendeten 19. Lebensjahr bzw. 24. Lebensjahr, wenn befundene Beeinträchtigungen/Behinderungen bzw. Sonderförderbedarf vorliegen. Jugendliche im Strafvollzug können bis zum vollendeten 21. Lebensjahr am Jugendcoaching teilnehmen (vgl. ebd.:7f.).

Die Anzahl vom (Aus-)Bildungssystem exkludierter junger Menschen möglichst gering zu halten ist von sozialpolitischem und gesamtgesellschaftlichem Interesse. Denn:

„Früher Schulabgang verringert die individuellen, sozialen, kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Teilhabechancen, erhöht das Risiko für Arbeitslosigkeit und prekäre Beschäftigungsverhältnisse sowie Armut und soziale Ausgrenzung, verringert das Lebenseinkommen, das Wohlbefinden, die Gesundheit sowie die Chancen der Kinder der Betroffenen und hat somit kurz- und langfristig negative Auswirkungen auf viele Lebensbereiche.“ (Moser et al. 2016)

Jugendcoaching gilt als Maßnahme, um – in Kooperation mit anderen Institutionen – Exklusion und Armutsgefährdung bei Jugendlichen entgegenzuwirken.

Jugendcoaching wurde 2012 in Wien implementiert, 2013 bundesweit (vgl. Institut für Höhere Studien 2013). Es ist eine Leistung des Sozialministeriumservice (SMS) und zählt zu den sog. NEBA-Leistungen (Netzwerk Berufliche Assistenz). Neben Jugendcoaching zählen dazu auch Produktionsschulen, Berufsausbildungsassistenz, Arbeitsassistenz und Jobcoaching (vgl. Sozialministeriumservice 2016:9). Bundesweit sind 2016 35 Träger*innenorganisationen mit Jugendcoaching betraut, davon acht in Wien (vgl. ebd.:10).

Die Interviews der vorliegenden Masterthese wurden im März/April des Schuljahrs 2016/17 durchgeführt, als die Ausbildungspflicht bis 18 bereits beschlossen, jedoch noch nicht in Kraft war (ab Juli 2017) (vgl. WKO 2019). Im Jahresbericht 2016 des Sozialministeriumservice wird jedoch Jugendcoaching bereits als „Kernprojekt“

(Sozialministeriumservice 2017:7) für die Umsetzung der Ausbildungspflicht bis 18 antizipiert.

3.1 Case Management im Jugendcoaching

Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit ist die Einbettung in ein Forschungsprojekt zur Frage nach Case-Management-Anwendungen in Österreich. Jugendcoaching ist eine Maßnahme des Sozialministeriumservice, das ausdrücklich Case Management in seiner Arbeit anwendet. An dieser Stelle soll ein Einblick in das Case-Management-Verständnis im Jugendcoaching gegeben werden.

Jugendcoaching verfährt bis zum Schuljahr 2016/17 nach einem Dreistufenmodell. Bei Stufe 1 (Erstgespräche) handelt es sich vorwiegend um Informationsweitergabe, in dieser Stufe werden Jugendliche meist 1–3 Monate betreut. Bei Stufe 2 handelt es sich um „Beratung nach Case Management Ansatz“ (ebd.), diese dauert meist zwischen 2 und 6 Monate. Stufe 3 bedeutet „Begleitung im Sinne eines Case Management“ (ebd.) und dauert meist 6–10 Monate. Es ist auch die Möglichkeit von Nachbetreuung vorgesehen, sie ist allerdings nicht die Regel (vgl. ebd.:7 und 21). Wie die von uns interviewten Jugendlichen berichten, ist es möglich, wiederholt an Jugendcoachingmaßnahmen teilzunehmen.

Mit Sommer 2017 wurde die Stufe 0 eingeführt, die eine „Heranführung an die Ausbildung bis 18“ bezeichnet. In dieser Masterarbeit kommt diese aus oben genannten Gründen nicht zum Tragen.

In Stufe 2 und 3 wird nach Eigendefinition nach dem „Case Management- Ansatz“ bzw. „im Sinne eines Case Managements“ begleitet.

„Die Jugendcoaches bieten den Jugendlichen längerfristig ein Unterstützungsangebot an, das auf ihre jeweilige Lebenssituation und ihre Bedürfnisse zugeschnitten ist. Durch die Minimierung von Problemlagen soll eine Stabilisierung eintreten. Grundsätze in der Arbeit sind dabei die Orientierung an den Jugendlichen und deren Lebenswelt, das Erfassen der individuellen Wahrnehmung, die Fokussierung auf Ressourcen sowie die Stärkung der Autonomie. Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, arbeiten die Jugendcoaches mit verschiedensten Personen und Institutionen fachübergreifend zusammen, immer im Interesse und mit Rücksicht auf die Jugendlichen, mit optimaler Wirksamkeit, jedoch unter möglichst ökonomischem Einsatz von Unterstützungsleistungen.“
(Sozialministeriumservice 2013:1)

Die Grundsätze des Case Managements werden wie folgt zusammengefasst:

- „Der Case Management Prozess ist entlang des Betreuungsverlaufs der Klienten/Klientinnen angelegt (over time).
- Der Beratungsprozess ist quer zu den Grenzen der jeweiligen Versorgungseinrichtungen, deren Zuständigkeiten und verschiedenen Professionen aufgebaut (across services).
- Case Management geht es um eine umfassende Betrachtung der Klientinnen und Klienten und ihrer Bedürfnisse (ganzheitliche Sichtweise).
- Der Case Management Prozess ist auf regelmäßige Kooperation mit fallrelevanten Personen und Organisationen angelegt (dynamischer Prozess).
- Durch die BeraterInnen werden die fallrelevanten Personen und Organisationen zu einem Hilfenetz (Hilfe-Set) verbunden (integriertes Hilfesystem).
- Durch die Koordination fallrelevanter Personen und Organisationen sollen erkannte Probleme gelöst und definierte Ergebnisse erreicht werden (Zielorientierung).
- Die Arbeit der BeraterInnen und die Versorgung und Zufriedenheit der Klientinnen und Klienten werden reflektiert, gesichert und weiterentwickelt (Qualitätsentwicklung und -sicherung).“ (ebd.:2)

Bezugnehmend auf Case Management sollen folgende Grundsätze angewandt werden:

- „JU basiert auf Freiwilligkeit
- JU verfolgt einen ressourcenorientierten Ansatz, Stärkung der Selbstbestimmung (Empowerment)
- Die Betreuungsperson sollte wenn möglich nicht wechseln
- Die/der Jugendliche hat eine ‚Rückkehrmöglichkeit‘, d.h. sie/er kann das JU nach einer erfolgten Teilnahme noch einmal besuchen
- Übergangsmanagement (Jugendcoaches arbeiten mit verschiedenen Einrichtungen bzw. Akteurinnen und Akteuren eng zusammen)
- Gender Mainstreaming / Diversity Management
- Beratung im Sinne des Case-Management-Ansatzes.“ (ebd.:2)

In der Darstellung der Ziele für Phase 2 und 3 fällt auf, dass nur in Phase 3 eine Stärken- und Schwächenanalyse sowie die Erstellung eines Neigungs- und Fähigkeitsprofils genannt werden (vgl. ebd.:3). Des Weiteren scheint es, als würde in Phase 2 Beratung im Vordergrund stehen – mit Hinweisen auf weitere Unterstützungsangebote und Organisationen – und als würden in Phase 3 Jugendcoach*innen eine aktivere Rolle im Hilfeprozess einnehmen, indem sie beispielsweise potenzielle Arbeitgeber*innen und Ausbildungsstätten kontaktieren (vgl. ebd.:3).

3.2 Die Nutzer*innen des (Wiener) Jugendcoachings

In Wien nahmen 2016 rund 13.000 Jugendliche am Jugendcoaching teil (vgl. Sozialministeriumservice 2017:15), das sind knapp 5% der in Wien lebenden Jugendlichen (vgl.ebd.:12), davon waren 57% männlich und 43% weiblich (vgl.ebd.:15). 68% der im Jugendcoaching betreuten Jugendlichen sprechen eine andere Erstsprache als Deutsch (vgl. ebd.:18). 2016 wurden in Wien 52% in Stufe 1 betreut, 28% in Stufe 2 und 20% in Stufe 3. (vgl. ebd.:20). Es gibt geschlechtsspezifische Unterschiede: Mädchen sind häufiger in Stufe 1 eingeteilt, Burschen häufiger in Stufe 3, die Ausprägung der Unterschiede ist allerdings relativ gering (vgl. ebd.). 89% der Teilnehmer*innen nehmen am schulischen Jugendcoaching teil, 11% am außerschulischen.

Bundesweit besucht der überwiegende Teil der Teilnehmer*innen am Jugendcoaching eine Neue Mittelschule (35%), 24% eine Polytechnische Schule und 16% eine Sonderschule. Deutlich weniger Jugendcoachingteilnehmer*innen besuchen eine mittlere oder höhere Schule (vgl. ebd.:26).

Der Zugang der Nutzer*innen erfolgt durch „Identifizierung“ (ebd.) durch Lehrkräfte mithilfe eines standardisierten Fragebogens zu Ausgrenzungs- und Abbruchsgefährdung, das sog. „Frühmeldesystem“ (ebd.). Potenzielle außerschulische Nutzer*innen werden in Zusammenarbeit mit der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, dem Arbeitsmarktservice (AMS) und anderen Träger*innenorganisationen angesprochen. Jugendliche können sich auch selbstständig zum Jugendcoaching bei einer Träger*innenorganisation anmelden. Sie brauchen keine Einwilligung der Eltern (wie dies noch zu Beginn der Implementierung von Jugendcoaching notwendig war) (vgl. Sozialministeriumservice 2017:2).

3.3 Jugendcoaching und die Entwicklungsaufgabe des Qualifizierens

„Ich dachte mir so, halt: Was ist, werde ich jetzt erwachsen und muss arbeiten, oder wie?“ (I6: 67–68)

In der Jugendforschung werden spezifische Entwicklungsaufgaben des Jugendalters beschrieben (vgl. Hurrelmann / Quenzel 2016). Jugendcoaching arbeitet mit jungen Menschen, die – aufgrund des Lebensabschnitts, in dem sie sich befinden – mit spezifischen Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben konfrontiert sind. Daher soll an dieser Stelle auf entwicklungspsychologische, pädagogische und soziale Aspekte des Jugendalters eingegangen werden, als Rahmung für die Ergebnisse der

vorliegenden Forschung und für die Bedeutung von Jugendcoaching an sich. Im Fokus steht dabei die Entwicklungsaufgabe des „Qualifizierens“ (vgl. ebd.).

Das Jugendalter stellt junge Menschen vor eine Reihe von Entwicklungsaufgaben. Diese werden nicht nur durch die körperliche Entwicklung bestimmt, sondern auch durch „kulturelle, wirtschaftliche, soziale und ökonomische Faktoren beeinflusst“ (ebd.:9). Hurrelmann und Bauer (2015) unterscheiden „vier zentrale Entwicklungsaufgaben“ (zit. nach Hurrelmann / Quenzel 2016:25): Qualifizieren (intellektuelle und soziale Kompetenzen), Bilden (Identitätsbildung und soziale Kontakte), Konsumieren (Freizeit und Erholung), Partizipieren (Normen und Werte, Mitgestaltung sozialer Lebensbedingungen).

Jugendcoaching unterstützt Jugendliche primär bei der Entwicklungsaufgabe des Qualifizierens. Hurrelmann und Quenzel unterscheiden im Bereich der Entwicklungsaufgabe des Qualifizierens zwischen individueller und gesellschaftlicher Dimension (vgl. ebd.:26f.). Bei der individuellen Dimension des Qualifizierens handelt es sich um die Entwicklung intellektueller und sozialer Kompetenzen, darum, Wissen zu erwerben und anwenden zu können sowie sozial verantwortlich zu handeln. Dies sind Voraussetzungen dafür, schulische und berufliche Bildung erfolgreich abschließen zu können (vgl. ebd.). Die gesellschaftliche Dimension bezeichnen die Autor*innen als „Kompetenz für die gesellschaftliche Mitgliedsrolle eines Berufstätigen erwerben“ (ebd.:27). Hier nimmt Jugendcoaching eine spezifische Unterstützungsrolle ein, und es kann sie als eine von vielen „Sozialisationsinstanzen“ (ebd.:29) bezeichnet werden, zu denen Hurrelmann und Quenzel u.a. Familie, Peergroups, Schule, Offene Kinder- und Jugendarbeit, berufsbildende Einrichtungen und Medien zählen. Bezugnehmend auf Banks et al. 2005 und Parker 2002 streichen die Autor*innen die Bedeutung von Bildungsinstitutionen hervor:

„Die **Bildungsinstitutionen** haben im Zuge der Expansion der Lebensphase Jugend einen enormen Gewinn an Einfluss erfahren. Ihre Rolle bei der Unterstützung der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben geht heute meist über den reinen Leistungsbereich hinaus. Mehr und mehr werden sie zu einer Sozialisationsinstanz, die als Lern- und Arbeitsstätte eigenständige und selbstgesteuerte Tätigkeiten von Jugendlichen fördert.“ (ebd.:30, Hervorhebung durch die Autor*innen)

Auch die Psychologin Elke Schröder (2018) hält fest, dass Berufsorientierung als zentrale Entwicklungsaufgabe im Jugendalter gilt (vgl. ebd.:310).

„Zum einen beinhaltet der Berufsorientierungsprozess die Erkundung der eigenen Fähigkeiten, Interessen und Werte (Wer bin ich? Was kann ich? Was will ich?) sowie der beruflichen Möglichkeiten und Anforderungen der Arbeitswelt. Zum anderen umfasst Berufsorientierung aber auch die Aneignung und Anwendung genereller

„skills“, Strategien und Kompetenzen, etwa Problemlösestrategien zur Suche und Abwägung verschiedener beruflicher Optionen sowie Strategien im Umgang mit Ungewissheit, der Bewältigung von Stress und negativen Erfahrungen, etwa bei der erfolglosen Arbeitsplatzsuche.“ (ebd.)

Der jugendliche Mensch hat gewisse Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten bezüglich seiner beruflichen Entwicklung, „gleichzeitig prägen historische, kulturelle, ökonomische und soziale Umwelteinflüsse die berufliche Entwicklung entscheidend mit“ (ebd.:314).

Kritisch setzt sich Andreas Oehme (2008) mit den Bedingungen auseinander, die Jugendliche bei der Suche nach ihrem Platz in Ausbildung und Arbeitsmarkt, vorfinden.

„Was einmal in geregelten Bahnen des Bildungs- und Ausbildungssystems in enger Verzahnung mit dem Beschäftigungssystem ablief, ist heute zu einer biographischen Aufgabe jedes und jeder Einzelnen geworden, die oft viele Jahre in Anspruch nimmt und zeitlich und im Ergebnis offen ist.“ (ebd.:252)

Da zunehmend mehr Jugendliche keine betriebliche Lehrstelle finden, werden überbetriebliche Lehrstellen und sogenannte „Übergangsstrukturen“ (die keine qualifizierten Berufsabschlüsse anbieten) immer bedeutender. Diese bieten Jugendlichen nur eingeschränkte Chancen, sich „einen (guten) Platz in der Arbeitsgesellschaft“ (ebd.:257) zu erkämpfen, da deren Zugangskriterien (zumeist) defizitorientiert und daher mit einem Stigma behaftet sind. Die gesellschaftliche Arbeitsideologie, bei gleichzeitig immer knapper werdenden Erwerbsarbeit, erzeugt einen enormen Druck bei Jugendlichen, zusätzlich dadurch, dass ein gesellschaftliches Problem individualisiert wird (vgl. ebd.:265). Oehme plädiert dafür, Jugendliche als „handelnde Akteure“ (ebd.:268) wahrzunehmen und anzuerkennen sowie beim Zugang zu Angeboten in Übergangsstrukturen auf die Beschränkung auf sog. „Problemgruppen“ (ebd.:269) zu verzichten.

Auch Hurrelmann und Quenzel konstatieren, dass die Bedeutung der Entwicklungsaufgabe des Qualifizierens in den letzten Jahrzehnten zugenommen hat. (vgl. Hurrelmann / Quenzel 2016:111). So streben immer mehr Jugendliche möglichst hohe Bildungsabschlüsse an, da diese einen besseren Zugang zum Arbeitsmarkt versprechen (vgl. ebd.:112). Jedoch hat der Bildungs- und sozioökonomische Hintergrund der Eltern nach wie vor starken Einfluss darauf, ob Jugendliche ihre Bildungsziele erreichen können (vgl. ebd.:125). Mädchen erlangen höhere Bildungsabschlüsse als Buben, wenngleich sich dieser Ausbildungserfolg nicht in angemessener Weise am Arbeitsmarkt niederschlägt (vgl. ebd.:123ff). Jugendliche interpretieren ein Nichterreichen ihrer Ziele vorwiegend als individuelles Scheitern, mit gravierenden Folgen für ihr Selbstwertgefühl, ihre Gesundheit und ihre Möglichkeiten der sozialen Teilhabe (vgl. ebd.:118ff). Die von Hurrelmann und Quenzel verwendeten

Studien beziehen sich vorwiegend auf Deutschland, in Österreich ist die Situation jedoch sehr ähnlich. Das Bildungsniveau ist in den letzten Jahrzehnten insgesamt zwar gestiegen, die Bildungsmobilität zwischen den Generationen ist in Österreich jedoch gering ausgeprägt. So erreichen nur 7% der jungen Erwachsenen einen Hochschulabschluss, deren Eltern einen Pflichtschulabschluss haben (im Vergleich zu 57% derjenigen, deren Eltern selbst über einen Hochschulabschluss verfügen [Statistik Austria 2018:1]). Bildungschancen werden in Österreich nach wie vor zu einem Großteil „vererbt“ (vgl. ebd.). „Vereinfacht gesagt: Je höher gebildet die Eltern sind, desto größer ist die Chance für das Kind, eine höhere Bildung zu erreichen. Egal auf welchem Niveau, es ist immer eine Abstufung zu erkennen“ (ebd.:4).

Jugendliche, die längerfristig im Jugendcoaching betreut werden (Stufe 3) – wie das bei den von uns interviewten Jugendlichen fast ausschließlich der Fall ist –, gehören zu einer benachteiligten Gruppe. Sie sind entweder davon bedroht, aus dem Schul- und (Aus-)Bildungssystem herauszufallen, oder sie sind es schon. Manche von ihnen müssen fürchten nie den Weg auf den (ersten) Arbeitsmarkt zu schaffen. Eine Tendenz von durchschnittlich immer höheren Bildungsabschlüssen in der Bevölkerung vergrößert für sie die Gefahr von Exklusion vom Bildungs- und Berufsleben und damit weitergehende Exklusion aus dem gesellschaftlichen Leben. Dieser Gefahr entgegenzuwirken ist die Aufgabe von Jugendcoaching. Unklar bleibt, ob Strukturen des Jugendcoachings und seine gesellschaftspolitische Einbettung gleichzeitig zur Verfestigung von sozialen Benachteiligungen beitragen. Denn Jugendcoaching kann in manchen Fällen auch als „Ersatzprogramm“ für tatsächliche Integration von Jugendlichen in Schul- und Ausbildungssysteme interpretiert werden; insbesondere dann, wenn Jugendliche über mehrere Jahre hinweg an unterschiedlichen Jugendcoachingangeboten teilnehmen oder Produktionsschulen besuchen. Es wäre notwendig und sinnvoll, hier weiterführende Forschung zu betreiben.

4 Methoden

4.1 Qualitative Sozialforschung

Die Entscheidung für qualitative Sozialforschung war eine grundlegende Entscheidung für das gesamte Forschungsprojekt „Anwendungsgebiete von Case Management in Österreich“. Diese Entscheidung lässt sich damit begründen, dass Case-Management-Anwendungen in Österreich bisher wenig vorhanden und noch weniger erforscht waren, es demnach dazu wenig gesichertes Datenmaterial gab und ein möglichst offener Forschungszugang (vgl. Lamnek / Krell 2016:34) – wie er durch Methoden der qualitativen Sozialforschung möglich ist – das Mittel der Wahl war.

Nach Lamnek und Krell (ebd.:34f.) zeichnet sich qualitative Sozialforschung wesentlich durch die Prinzipien Offenheit, Kommunikation, Prozesscharakter, Reflexivität, Explikation und Flexibilität aus. Offenheit als Prinzip in der qualitativen Sozialforschung meint, „den Wahrnehmungstrichter empirischer Sozialforschung so weit wie möglich offen zu halten, um auch unerwartete und dadurch instruktive Informationen zu erhalten“ (ebd.:33). Ein markantes, unerwartetes Ergebnis aus der vorliegenden Forschung ist die zentrale Bedeutung von Beziehungsarbeit im Jugendcoaching. Qualitative Forschung zeichnet sich somit nicht als Hypothesen prüfendes, sondern Hypothesen generierendes Verfahren aus (ebd.:34). Kommunikative Effekte zwischen Forschenden und Beforschten werden nicht als Störfaktor – der möglicherweise Ergebnisse verfälscht –, sondern als integraler Bestandteil von qualitativer Sozialforschung betrachtet. Es gibt keine Wirklichkeit, die unabhängig von kommunikativen Prozessen wahrgenommen werden könnte (vgl. ebd.:34f.). Mit Prozesscharakter ist die ständige Veränderlichkeit von Forschung und Forschungsgegenstand gemeint. Sowohl Forscher*innen und als auch Beforschte tragen gestaltend zu den Forschungsergebnissen bei. Soziale Realität wird reproduziert und konstruiert (vgl. ebd.:35). Reflexivität meint verkürzt gesagt, dass jeder menschliche Ausdruck (Sprechen, Gesten, Handlungen,...) „nur durch den Rekurs auf den symbolischen oder sozialen Kontext seiner Erscheinung verständlich“ (ebd.:36) wird. Das Explikationsprinzip beinhaltet die Forderung nach „Nachvollziehbarkeit der Interpretation und damit die Intersubjektivität des Forschungsergebnisses“ (ebd.:37). Flexibilität meint eine explorative Vorgangsweise im Forschungsprozess, der mit einem weiten Blickwinkel beginnt und sich erst im weiteren Verlauf der Forschung zuspitzt. Erhebungsverfahren und Auswertungsmethoden werden an die Besonderheiten des Untersuchungsgegenstands sowie Erkenntnisse im laufenden Forschungsprozess angepasst (ebd.:37f.).

Im Zuge des Forschungsprozesses hat sich unsere ursprüngliche, bereits weit gefasste Forschungsfrage „Auf welche Weise wird im Wiener Jugendcoaching Case Management auf Fallebene aus Sicht der jugendlichen Nutzer*innen umgesetzt?“ nochmals erweitert zu: „Wie erleben jugendliche Nutzer*innen das Wiener Jugendcoaching?“, da sich herausstellte, dass die Interviewdaten wenig Aufschluss über die Anwendung von Case Management gaben. Im Zuge weiterer Analysen spezifizierten sich die jeweiligen Fragestellungen wieder – in meinem Fall zu: „Auf welche Weise kommen Prinzipien eines Social Work Case Managements im Wiener Jugendcoaching aus Nutzer*innenperspektive zur Anwendung?“ Im Zuge weiterer Analysen kristallisierte sich die besondere Bedeutung von Beziehungsarbeit im Wiener Jugendcoaching heraus, was eine intensive Auseinandersetzung mit spezifischer Literatur nach sich zog. Der qualitativen Sozialforschung liegt das interpretative Paradigma nach Wilson (1973) zugrunde. Dieses besagt, dass jegliches soziale Phänomen – das Gegenstand von Forschung sein könnte – durch Interpretationshandlungen konturiert wird. Lamnek und Krell zitieren Matthes (1976:201), wenn sie schreiben, man könnte das interpretative Paradigma

„am ehesten als eine grundlagentheoretische Position bezeichnen, die davon ausgeht, dass alle Interaktion ein interpretativer Prozess ist, in dem die Handelnden sich aufeinander beziehen durch sinngebende Deutung dessen, was der andere tut oder tun könnte“ (zit. n. Lamnek / Krell 2016:46).

Soziale Wirklichkeit wird demnach durch Interpretationen konstruiert. Im Gegensatz dazu steht das normative Paradigma, das von einer objektiven Realität ausgeht und das der quantitativen Forschung zugrunde liegt.

Dem interpretativen Paradigma folgend finden sich im Kapitel 5 die im Forschungsprozess generierten Thesen zu Perspektiven jugendlicher Nutzer*innen des Wiener Jugendcoachings.

4.1.1 Erhebungsmethoden

Im März und April 2017 führten wir 14 Leitfadeninterviews mit jugendlichen Nutzer*innen des Wiener Jugendcoachings durch. Die Interviews wurden in drei Institutionen durchgeführt: in einer Produktionsschule, in einer Einrichtung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und in einer Produktionsschule mit angeschlossenem Offenem Jugendtreff. Der Zugang zum Feld wurde durch meinen Kollegen Sükrü Akbal ermöglicht, der selbst sowohl im Jugendcoaching als auch in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit tätig war und über gute Kontakte ins Feld verfügte. Was die „Auswahl“ der Interviewpartner*innen betrifft, so wurden in der Produktionsschule einzelne

Schüler*innen von ihrer Lehrerin für die Interviews ausgewählt (über den Grad der Freiwilligkeit kann an dieser Stelle leider nichts ausgesagt werden). In der Einrichtung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit konnten wir die Jugendlichen selbst ansprechen und um ein Interview bitten. Die anwesenden Betreuer*innen unterstützten uns dabei. In der Produktionsschule mit angeschlossener Offener Kinder- und Jugendarbeit waren wir bei der „Akquirierung“ der jugendlichen Interviewpartner*innen weitgehend auf uns gestellt. Das war rückblickend die für alle Beteiligten wohl angenehmste und ethisch korrekteste Variante.

Aus terminlichen Gründen führte mein Kollege die Interviews in der Produktionsschule allein, in der Einrichtung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit führten wir sie gemeinsam, was sowohl mit der räumlichen Situation als auch der relativ geringen Anzahl an anwesenden und interviewbereiten Jugendlichen zu tun hatte. Vor Beginn jedes Interviews fragten wir jedoch alle Jugendlichen, ob das in Ordnung für sie wäre, denn es war uns bewusst, dass so eine Interviewsituation auch einschüchternd sein könnte. Die Gruppendiskussion gemeinsam zu führen schien grundsätzlich sinnvoll. Die Einrichtung, die sowohl Produktionsschule als auch ein Offener Kinder- und Jugendtreff war, war groß, mit zahlreichen Nutzer*innen und Räumlichkeiten, was es uns ermöglichte, parallel Interviews mit Jugendlichen durchzuführen.

Von den 14 durchgeführten Interviews waren zwei Doppelinterviews (ein Burschen- und ein Mädchenpaar) und eines eine Gruppendiskussion mit fünf Teilnehmer*innen (drei Burschen, zwei Mädchen; eines der Mädchen hatte zuvor ein Einzelinterview gegeben). Insgesamt wurden 19 Jugendliche befragt, davon waren 10 Burschen und 9 Mädchen. Rückblickend war es ein Glück, dass, obwohl wir während der Erhebungsphase nicht darauf geachtet hatten, trotzdem ein relativ ausgeglichenes Geschlechterverhältnis zustande kam. Die Interviews dauerten zwischen 9 und 28 Minuten, die durchschnittliche Interviewdauer betrug rund 16 Minuten. Von den Interviews wurden Tonaufnahmen gemacht, die anschließend transkribiert und mittels Feinstruktur-, System- und Themenanalyse ausgewertet wurden.

Bei den Interviews entschieden wir uns für **Leitfadeninterviews**, eine Form des qualitativen Interviews. Es handelt sich dabei um einen Fragenkatalog, der möglichst in jedem Interview abgefragt werden soll, um vergleichbare Daten erheben zu können. Dabei spielen Reihenfolge und Wortlaut der Fragen eine untergeordnete Rolle. Es gibt keine einheitlichen Bezeichnungen für die verschiedenen Ausformungen qualitativer Interviews. „Mit Leitfadeninterview werden dabei in der Regel all jene Interviewformen bezeichnet, die ein den Interviewer unterstützendes Instrument vorsehen“ (Lamnek / Krell 2016:338).

Im Fall der vorliegenden Forschung ging es grundsätzlich um die Frage, in welcher Weise Case Management im Jugendcoaching zur Anwendung kommt. Daher war es für uns wichtig, bestimmte Kriterien eines Case Managements auf Fallebene zu erfragen; der Leitfaden sollte uns dabei unterstützen, keines dieser Kriterien zu vergessen. Erst im Zug der Analysen der Interviews wandte sich mein spezifisches Forschungsinteresse den Anwendungen von Prinzipien des Social Work Case Managements im Wiener Jugendcoaching zu, als sich insbesondere die Beziehung zwischen Jugendcoach*in und jugendlichen Nutzer*innen als wichtig herauskristallisierte. Im Zug der weiteren Analysen erkannte ich immer mehr die Schwächen und Versäumnisse des Interviewleitfadens, da insbesondere Fragen zur Stärken- und Ressourcenorientierung fast vollständig fehlten. Die **Gruppendiskussion** kann auch als Gruppeninterview bezeichnet werden. „Die Gruppendiskussion ist ein Gespräch mehrerer Teilnehmer zu einem Thema, das der Diskussionsleiter benennt, und dient dazu, Informationen zu sammeln“ (ebd.:384). In unserem Fall führten wir eine Gruppendiskussion mit fünf Teilnehmer*innen durch, die sich spontan ergab, weil plötzlich (fast) alle anwesenden Jugendlichen bei einem Interview teilnehmen wollten. Die Gruppendiskussion wird von Lamnek und Krell als geeignetes Instrument für die Befragung von Kindern und Jugendlichen genannt (ebd.:673f.). Vogl (2015, zit. n. Lamnek / Krell 2016:674) bezeichnet den Einsatz von Gruppendiskussionen bei 12- bis 15-Jährigen wegen des altersspezifischen Konformitätsdrucks als problematisch. In der von uns durchgeführten Gruppendiskussion waren die Teilnehmer*innen etwa 14–16 Jahre alt, der Spaß an der Situation stand im Vordergrund, ernsthafte Antworten konnten sich schwer Gehör verschaffen. Eine großteils negative Beurteilung von Jugendcoaching stand im Vordergrund.

Den obigen Ausführungen ist zu entnehmen, dass wir bei unseren Erhebungen doch ziemlich vom Zufall geleitet wurden, was mit unserer relativen Forschungsunerfahrenheit zu tun hatte.

4.1.2 Auswertungsmethoden

Um die leitfadengestützten Interviews auszuwerten, wurden die von Ulrike Froschauer und Manfred Lueger (2003) beschriebenen Methoden von Feinstruktur-, System- und Themenanalyse angewandt.

Am Beginn unserer Analysen stand die **Feinstrukturanalyse**,

„weil dieses Verfahren das stärkste analytische Potential aufweist: Indem es die Anwendung von Vorwissen am nachhaltigsten unterbindet, schafft es die

Möglichkeit, im Verlauf der Interpretation neue und überraschende Kenntnisse für das Verständnis eines sozialen Systems zu gewinnen.“ (ebd.:109)

Es war uns wichtig, so offen und unvoreingenommen wie möglich an die Analyse der Interviews heranzugehen, daher bot sich die Feinstrukturanalyse an. Zudem hatte ich bereits ein wenig Erfahrung mit dieser Methode, was durchaus ein Vorteil ist. Die interviewten Jugendlichen antworteten oft nur knapp, mithilfe der Feinstrukturanalyse war es möglich, aus begrenztem Material reichhaltige und tiefgehende Analysen zu generieren. Dafür wurden einzelne markante Antworten der Jugendlichen ausgewählt und anhand von Paraphrasen kurzer Sinneinheiten das Gesagte entlang der Kategorien *Intentionen/Funktionen*, *latente Bedeutung*, *Rollenverteilung*, *Anschlussoptionen/Prüfung* (vgl. ebd.:123) analysiert. Die Feinstrukturanalyse produziert reichhaltige Analyseergebnisse und kann für die Forschenden – bei ausreichend Zeit und Muße – eine sehr befriedigende Analysemethode sein, um den subjektiven und objektiven Sinn des Gesagten in seiner Tiefe zu erforschen. Sie gilt als „genauestes Analyseverfahren, das besondere innovative Schlüsse ermöglicht“ (ebd.:111). Da die Feinstrukturanalyse jedoch ein sehr aufwendiges Verfahren ist und nicht geeignet ist, als alleiniges Analyseverfahren in einem Forschungsprozess angewandt zu werden, wurde in einem nächsten Schritt die Systemanalyse angewandt. Die Wahl der **Systemanalyse** schien uns schlüssig, da es möglich sein sollte, mit ihrer Hilfe Aussagen über das „System“ Jugendcoaching machen zu können. Die Systemanalyse fokussiert „auf die Komplexität und Dynamik sozialer Systeme“ (ebd.:110). Die Systemanalyse ermöglicht es, längere Textstellen zu analysieren. Es kommen drei Ebenen der Interpretation zur Anwendung: die alltagsweltliche Bedeutung, der subjektive Sinn sowie der objektive und praktische Sinn (vgl. ebd.:147). Im Auswertungsschema der Systemanalyse wird die Paraphrase des Texts in Hinblick auf den Äußerungskontext (Textrahmen und Lebenswelt) und den Wirkungskontext (Interaktionseffekte und Systemeffekte) analysiert (vgl. ebd.:155). Mithilfe der Systemanalyse konnten Thesen zum System Jugendcoaching und zu seinen Handlungsmustern generiert werden. Es wurden einzelne Interviews bzw. einzelne markante Interviewpassagen analysiert.

Sowohl Feinstruktur- als auch Systemanalyse sind geeignete Verfahren, um Thesen zu generieren.

In einem letzten Analyseschritt kam die Themenanalyse zur Anwendung.

Die **Themenanalyse** ist geeignet, „inhaltliche Zusammenfassungen anzufertigen, Textvergleiche anzustellen oder die Abfolge und Spezifika angesprochener Inhalte zu untersuchen“ (ebd.:110). Sie fokussiert in ihrer Analyse weitgehend auf den manifesten

Inhalt und eignet sich als Ergänzung zur stark interpretativen Feinstruktur- und Systemanalyse.

Es wird zwischen Textreduktionsverfahren und Codierverfahren unterschieden, im vorliegenden Fall kam ersteres zu Anwendung. Im Textreduktionsverfahren werden Themen zusammengefasst, um einen Überblick zu schaffen, sowie charakteristische Elemente und Unterschiede in der Themendarstellung herausgearbeitet (vgl. ebd.:159). Im letzten Schritt werden die als wichtig erkannten Themencharakteristika im Kontext der Forschungsfrage integriert und interpretiert (vgl. ebd.:162). Die Themenanalyse als Methode wurde gewählt, um einen Gesamtüberblick über das Datenmaterial und eine Gesamtauswertung der relevanten Themen der Interviews zu gewährleisten, und fungierte gleichsam als Klammer für die Ergebnisse der Feinstruktur- und Systemanalyse.

5 Das Wiener Jugendcoaching aus Sicht jugendlicher Nutzer*innen

„Also, . ich würde ihm halt sagen, dass Jugendcoaching, dass man dort Bewerbungen schreibt und für den Job was macht und dass man halt eine Lehrstelle findet oder zum Beispiel, wenn man zur Schule geht und Probleme hat, dass man dort halt hin zum Reden geht und ja, das. Ja.“ (I13:7–9)

„Ich würde es jetzt einfach so (aussehen) halt, das ist einfach eine Hilfe für die Jugendlichen, dass sie einfach auch einen Ansprechpartner haben, für gewisse Sachen, wie meine Kollegin gerade eh schon gesagt hat, für gewisse Sachen einfach einen Ansprechpartner hat, u n d das ist einfach auch eine Erleichterung, für die Jugendlichen, weil die müssen sonst alles alleine machen, und durch diesen Jugendcoach, also durch den kriegen sie auch eine kleine Stärkung, dass sie das nicht alleine machen müssen, und dadurch haben sie auch bessere Chancen, weil natürlich der Jugendcoach auch bessere Beziehungen hat, zu den verschiedenen Lehrstellen oder Schulen auch. Je nachdem, was man machen will, u n d das ist eigentlich ganz praktisch. Also.“ (I13: 11–18)

„[...] Jugendcoaching ist eine Form von Leuten ..., die Menschen helfen mit der Schule, Arbeit. Wenn man selbst nicht weiter weiß, dass man zu ihm gehen kann und ... sich Informationen holen kann, äh, wie es weitergeht [...].“ (I14: 6–8)

„Ich würde sagen, das ist . jemand, der Jugendliche unterstützt, beim Lehrstellensuche, . schulische Probleme . auch bei Nachhilfe . manchmal auch wegen privaten Sachen . dann können die halt bei Jugendcoaching so etwas anmelden oder vorbeischaun.“ (I12: 4–6)

Diese vier Zitate skizzieren die verschiedenen Aufgaben des Jugendcoachings aus Sicht jugendlicher Nutzer*innen. Jugendcoaching bietet primär Information und Unterstützung für Jugendliche, damit sie einen für sie passenden Bildungsweg einschlagen können. Darüber hinaus sind Jugendcoach*innen Ansprechpartner*innen für Probleme rund um Schule, Berufsausbildung, mitunter auch bei persönlichen Schwierigkeiten. Jugendcoaching begleitet und unterstützt Jugendliche in einer entscheidenden Lebensphase, in der schulische und berufliche Entscheidungen zu treffen sind. Eine Jugendliche formuliert explizit, dass dies eine „kleine Stärkung“ (I13:15) bedeutet, denn dadurch müssten Jugendliche nicht „alles alleine machen“ (I13:14). Jugendcoaching adressiert somit einen vorhandenen Unterstützungsbedarf. Jugendcoaching erhöht die Chancen von Jugendlichen auf Schul- bzw. Ausbildungsplätze, da Jugendcoach*innen über mehr Informationen, Know-how und „bessere Beziehungen“ (I13:17), sprich Kontakte, bzw. Vermittlungskompetenzen zu Schulen und Ausbildungsstätten verfügen. Die Beschreibung eines Jugendlichen vermittelt den Eindruck von Jugendcoaching als relativ niederschwelligem Angebot, bei dem man auch „vorbeischaun“ (I12:6) kann.

5.1 Jugendcoaching als Ressource

These: Jugendcoaching ist eine Ressource für Jugendliche bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und Problemen.

Jugendcoaching unterstützt jugendliche Nutzer*innen bei der Entwicklungsaufgabe des Qualifizierens (vgl. Hurrelmann / Quenzel 2016; siehe Kap. 3.3). Wie die Ergebnisse zeigen, wissen Jugendliche oftmals nicht genau, welche weiterführenden Schulen und Lehrberufe es gibt. Und sie wissen auch nicht immer, wo ihre Interessen und Stärken liegen. Jugendcoaching unterstützt sie dabei, das herauszufinden. Jugendliche erhalten Informationen über weiterführende Schulen, Lehrberufe und andere Bildungsangebote. Ob und in welchem Ausmaß Methoden der Stärken- und Interessenanalysen angewandt werden, geht aus den Interviews kaum hervor.

Des Weiteren fungieren Jugendcoach*innen als Gatekeeper*innen für Produktionsschulen – Bildungseinrichtungen für Jugendliche, die keinen Platz in weiterführenden Schulen, Lehren oder überbetrieblichen Lehrstätten finden bzw. noch nicht wissen, wofür sie sich entscheiden sollen. Jugendcoaching erweitert somit das Wissen über schulische und berufliche Möglichkeiten, kann Interessen wecken und den Zugang zu Bildungseinrichtungen erleichtern bzw. ermöglichen.

Informationsweitergabe ist eine zentrale Aufgabe des Jugendcoachings; insbesondere die Weitergabe von schwer zugänglicher Information, wie dem Wissen um freie Schul- und Lehrstellenplätze. Das ist von zentraler Bedeutung für Jugendliche, denen Wissen und Überblick über die österreichische Schul- und Ausbildungslandschaft sowie mögliche Bildungswege fehlen. Zwei Jugendliche schildern diesen Umstand wie folgt:

„Also . bei mir ist das so. Also . ich weiß, was ich mal werden will, und sie hat mir halt gesagt, wie ich zu dem Weg komme, weil ich will Sozialbegleiterin im Altenheim werden. Und ich muss dazu eine Lehre haben, also eine Lehre finden und drei Lehrjahre machen und dann eine zweijährige Ausbildung bei einem WUK oder so. Und dann kann ich mich halt bewerben in einem Altersheim. Und ja, also, ich weiß jetzt durch das Jugendcoaching, wie ich dort hinkomme, und das ist jetzt auch mein Ziel und ja.“ (I13:344–349)

„Also . ich war dazwischen, also wo ich neunten Schuljahr [I:Ja.] war ich noch am Überlegen, ob ich eine Lehrstelle machen soll oder eine Schule. Da war ich halt in der Mitte dazwischen und mein Lehrer hat gesagt, halt: ‚Geh weiter zum Jugendcoaching und die helfen dir weiter, unterstützen dich, wo du deine Stärken finden kannst, wo du weitermachen kannst [. . .].“ (I7:20–23)

Ein Jugendlicher, der zur Zeit des Interviews eine Produktionsschule zur beruflichen Orientierung besuchte, sagt zur Unterstützung durch Jugendcoaching Folgendes:

„Mmm, also, die haben mir wirklich sehr geholfen, damit ich, weil, ich wusste nicht, was ich machen soll. [I:Ja.] U n d, er, äh, also, er hat mir sehr, sehr viele, mmm, also ich, wie soll ich sagen, ähm, gesagt, was ich machen kann, also weiter, was ich danach machen kann, und das hat mir sehr viel geholfen, im Leben. U n d, wir haben beide mit ihm, also mit dem Jugendcoach, äh, äh, also das Beste für mich gefunden.“ (I3:33–39)

Der Jugendliche erhält im Jugendcoaching die nötige Information und Orientierung über seine Möglichkeiten und längerfristigen Perspektiven im (Aus-)Bildungssystem und kann so, gemeinsam mit dem*der Jugendcoach*in, eine informierte Entscheidung treffen. Der Jugendliche erkennt dies als bedeutend für seinen Lebensweg.

Ein anderer Jugendlicher aus der gleichen Produktionsschule berichtet, dass er im Zug des Jugendcoachings Interesse für Technik und EDV entwickelt hat. „Ja. Ich wollte halt so Technik, so EDV“ (I1:227). Auf die Frage, ob er sich von Anfang an für diesen Bereich interessiert habe oder ob er mithilfe von Jugendcoaching darauf gekommen sei, meint der Jugendliche: „Ja. Ich glaube, ich habe es nicht von Anfang an gewollt“ (I1:232). Wie nachhaltig dieser Wunsch und dieses Interesse besteht, wird im Interview nicht klar. Jedenfalls fand er – auch mithilfe des Jugendcoachings – keine Lehrstelle und es wurde ihm der Besuch einer Produktionsschule nahegelegt.

Jugendliche aus der Gruppendiskussion berichten, sie hätten Verschiedenes beim Jugendcoaching gelernt. Sie hätten etwa Infos zu rechtlichen Grundlagen der Arbeit erhalten, von neuen Berufen erfahren und gelernt Bewerbungsschreiben zu verfassen. „Ja, ich habe mehr dazu gelernt, Schwarzarbeit und so weiter halt“ (I9:177). „Ja, dass man halt nicht schwarzarbeiten sollte, dass es verboten ist“ (I9:179). „Bewerbungsschreiben beigebracht“ (I9:182). „Mir hat es gebracht, dass ich neue Jobs kennengelernt habe. .. Neue Berufe kennengelernt habe“ (I9:187–189).

Schlussfolgerung: Jugendliche erhalten im Jugendcoaching Informationen über mögliche (Aus-)Bildungswege und Unterstützung, den Anschluss an Bildungsinstitutionen und Lehrbetriebe zu finden. Hier wird ein Bedarf adressiert, den die Jugendlichen mitunter selbst wahrnehmen. Unklar bleibt hingegen, wieweit ihnen Verständnis darüber vermittelt wird, wie sie ihre persönlichen Stärken und Interessen entdecken und entwickeln können.

5.2 Die pädagogische Haltung des Jugendcoachings

These: Dem Wiener Jugendcoaching liegt eine pädagogische Haltung zugrunde.

Die Forschungsergebnisse zeigen, dass Jugendcoaching von einer pädagogischen Haltung geprägt ist. Die Tatsache, dass die Nutzer*innen des Jugendcoachings Jugendliche und daher nicht erwachsen sind, führt zu einem größeren Bedarf an Anleitung, dem die Jugendcoach*innen nachkommen. Das prägt das Betreuungs- und Beratungsverhältnis. Anders als (oder zumindest stärker als) in der Arbeit mit erwachsenen Nutzer*innen im Social Work Case Management ist das Betreuungsverhältnis der Jugendcoach*innen zu Jugendlichen von einer pädagogischen Haltung geprägt, die sich durch Anleitung, Unterstützung und Kontrolle ausdrückt.

Ein Jugendlicher formuliert das so:

„Ja, dass sie zum Beispiel sich ein bisschen so kümmert, weil wenn ich jetzt meine Sachen nicht habe, die sagt nicht: ‚Ja, egal, egal‘, sie sagt immer so ... Sie kommt auch in die Klasse, sie erinnert mich daran, dass ich morgen den Termin habe, oder sie erinnert mich dran ..., dass ich das alles mitnehmen muss und so. Sie hilft schon sehr viel.“ (I9:225–231)

Hier wird ein Betreuungsverhältnis beschrieben, das von Kontinuität und Übernahme von Verantwortung gegenüber dem Jugendlichen geprägt ist. Die Jugendcoachin nimmt hier eine stark stützende Rolle ein, die der Jugendliche als sehr hilfreich empfindet. Darüber hinaus vermittelt sie ihm, dass es ihr nicht egal ist, was er tut, was er als Wertschätzung seiner Person erlebt.

Der Aspekt der Kontrolle in einer kontinuierlichen pädagogischen Beziehung tritt in einem anderen Interview deutlich hervor. Auf die Frage nach der Zusammenarbeit, der Beziehung zur Jugendcoachin und ob er sich ernst genommen gefühlt habe, antwortet ein anderer Jugendlicher so:

„Ja, ja. Na sicher. Es war lustig, leiwand alles, nicht? Aber auch sehr ernst, wenn jemand was net g'macht hat, wars schon ein bisschen rauer, sagen wir so. Sie hat sich schon aufgeregt darüber, weil sie sagt, es ist ja nur gut für mich, wenn sie halt das immer erklärt. Was ich sehr gut gefunden hab, sie hat, äh, sie hat jetzt nicht gesagt: ‚Na, dann tu was'd meinst‘, oder so, sondern sie hat immer wieder erklärt.“ (I10:141–145)

Und weiter unten: „[. . .] J a, die Ziele verfolgt haben wir beide, also, sie hat mehr geschaut, dass ich's mach“ (I10:154–155). Dieses Zitat erinnert an den von Heiner (2007) geprägten Begriff der „hilfreichen Kontrolle“ (zit. n. Schäfter 2010:50, vgl. Kapitel 2.3), der das Spannungsverhältnis zwischen „Hilfe“ und „Kontrolle“ aufzulösen sucht.

Wie dem anderen Jugendlichen ist es auch diesem Jugendlichen wichtig, dass es der Jugendcoachin nicht egal ist, was er tut. Er schätzt die strenge und autoritäre Führung der Jugendcoachin (wobei anhand der Ausführungen nicht klar wird, ob hier Grenzen des Jugendlichen verletzt werden, zumindest verbal).

Die oben genannten Zitate legen nahe, dass Jugendcoaching eine pädagogische Aufgabe verfolgt. Daraus lässt sich schließen, dass erzieherische Aspekte eine Rolle in der Arbeit von Jugendcoach*innen mit Jugendlichen spielen. Dies spiegelt sich u.a. in der Art der Beziehung und Kommunikation zwischen Jugendcoach*innen und Jugendlichen wider.

In der Pädagogik wird heute Erziehung „als eine besondere Form der fürsorglichen Beziehung begriffen, die durch reflexive und verantwortungsbewusste Teilhabe des Erziehenden am Leben und an der Entwicklung des Kindes gekennzeichnet ist. Aus dieser Teilhabe erwachsen gegenseitiges Vertrauen und Verbundensein, [...] Grundvoraussetzung erfolgreichen Lernens wie gelingender Persönlichkeitsentwicklung“ (Gaus / Driescher 2011:7, zit. n. Gahleitner 2017:37). Giesecke (2007) konstatiert: „Da alle Lebensalter heute lernbedürftig und lernwillig sind, ist pädagogisches Handeln nicht mehr auf das Kindes- und Jugendalter beschränkt [...]“ (ebd.:15, zit. n. Gahleitner 2017:57). Schäfter (2010) geht sogar noch einen Schritt weiter: „Die helfende Beziehung in der Sozialen Arbeit unterscheidet sich zunächst nicht von der professionellen pädagogischen Beziehung“ (ebd.:38).

Im Interview mit einer Jugendlichen wird das Schutzbedürfnis, dem Jugendcoach*innen mitunter gerecht werden müssen, besonders deutlich. Die Jugendliche, die aufgrund psychischer Probleme am Jugendcoaching Plus – einem intensiven und engmaschigen Unterstützungsangebot – teilnahm, macht einerseits ihr persönliches Schutzbedürfnis deutlich, andererseits wird offensichtlich, dass Jugendcoach*innen diesem Bedürfnis Rechnung trugen. Die Frage, ob sie sich im Jugendcoaching ernst genommen fühlte, bejaht sie. Auf Nachfrage, woran sie das gemerkt habe, antwortet sie: „Weil ich mich, ähm, sicher gefühlt habe und dass sie mir zuhören“ (I4:202). Auch ihr Selbstvertrauen sei gestiegen. „Ja, ich bin auch viel mutiger ein bisschen geworden. Ich rede auch sehr viel mehr, früher habe ich kaum geredet“ (I4:206–207). Die Jugendliche beschreibt Jugendcoaching als einen sicheren Ort, an dem sie sich persönlich entwickeln konnte. Die Bindungstheorie weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass – insbesondere in der Arbeit mit Kinder und Jugendlichen – von der Fachkraft eine „sichere Basis“ (Brisch 2014:27, siehe Kapitel 2.3) zur Verfügung gestellt werden muss.

Das pädagogische Verhältnis zwischen Jugendcoach*innen und Jugendlichen verdeutlichen auch die Antworten eines 17-jährigen Jugendlichen. Dieser nahm im schulischen Kontext (Neue Mittelschule, Volkshochschule und Produktionsschule) über

mehrere Jahre hinweg an Jugendcoaching teil. Er beschreibt seine Jugendcoachingerfahrungen durchwegs positiv: „Ich tät das so erklären: Die helfen dir wirklich. Des ist halt, du musst die Hilfe auch annehmen. Ja, wenn du faul bist, geht nichts. Des is logisch. . Und dass das super ist, wirklich“ (I10:26–32). Der Jugendliche macht die Erfahrung, dass er im Jugendcoaching die Hilfe bekommt, die er tatsächlich braucht. Gleichzeitig betont er die Wechselseitigkeit der Hilfebeziehung. Hilfe kann nur dort funktionieren, wo es beidseitige aktive Teilnahme am Hilfeprozess gibt. Die Frage, wer im Hilfeprozess die Ziele definiert, beantwortet der Jugendliche so:

„Sie hat mich gefragt und dann hat sie gesagt: ‚Ja‘, also wir haben uns eigentlich, war’ ma uns einig, wenn ich des und des will, brauch’ ich des und des .. J a, die Ziele verfolgt haben wir beide, also sie hat mehr geschaut, dass ich’s mach. [I: Aber wer hat bestimmt, was die Ziele sind?] Na beide. [...] Sie hat mich gefragt und ich hab’ sie gefragt, umgekehrt, also wir hatten immer Ideen. [...] Ja. Natürlich hat sie mehr Anteil an dem gehabt, das ist eh klar.“ (I10:153–161)

Hier wird deutlich, dass die Jugendcoachin eine führende, (an)leitende und kontrollierende Funktion im Jugendcoachingprozess übernimmt, was der Jugendliche als selbstverständlich, angemessen und notwendig empfindet.

Auch ein anderer Jugendlicher spricht von der wechselseitigen Abhängigkeit von Jugendcoach*innen und Jugendlichen für den Erfolg des Jugendcoachings: „Sie muss den Jugendlichen, den sie kriegt, halt . unterstützen können . und andererseits muss der Jugendliche auch wollen, dass sie ihn unterstützt. Wenn das funktioniert, . dann erreicht man, glaube ich, halt dein Ziel“ (I12:155–157). Der Jugendliche spricht hier sowohl Aspekte von „Passung“ (vgl. Kapitel 5.5.1) als auch die Rolle von Nutzer*innen als „Koproduzent*innen“ (vgl. Schäfter 2010:50, vgl. Kapitel 2.3) an.

Die Analyse der Interviews macht deutlich, dass im Jugendcoaching unterschiedliche handlungsleitende Aspekte zum Tragen kommen. Unterstützung sowie Anleitung und Kontrolle sind zentrale Aspekte der pädagogischen Haltung des Jugendcoachings.

Kommunikation ist ebenfalls ein zentraler Faktor, denn Jugendcoaching bedeutet einen kontinuierlichen und regelmäßigen Dialog zwischen Jugendlichen und Jugendcoach*innen.

Für gelingende Kommunikation ist es wesentlich, dass der*die Jugendcoach*in eine verständliche Sprache spricht. Auf die Frage, wie er sich mit den Jugendcoach*innen verstanden habe, antwortet ein Jugendlicher: „Eigentlich ganz leicht. Also, die Sprache, was sie auch gesprochen haben, also . konnte ich auch ganz gut verstehen und ein paar Mal, wo ich es nicht verstanden habe, haben sie es mir erklärt“ (I7:73–74).

Eine Jugendliche aus dem Doppelinterview beschreibt die Art der Kommunikation, die sie im Jugendcoaching erlebt hat, so:

B2: „Also mir gefällt die Offensive, wie sie mit den Jugendlichen kommunik, ah wie sag-

B1: Kommunizieren.

B2: Kommunizieren, danke. (B1 lacht) U n d auch die Art irgendwie, wie sie sich in die Jugendlichen hineinversetzen, die wissen einfach, wie sie mit Jugendlichen umgehen sollen, und dass sie sie auch verstehen und so und, das ist einfach . es ist einfach cool irgendwie.“ (I13:308–312)

Die Jugendliche drückt ihre Begeisterung über die offene Kommunikation der Jugendcoach*innen ihr Einfühlungsvermögen und die Art des Umgangs mit den Jugendlichen aus.

Schlussfolgerung: Das Feld in dem Jugendcoaching operiert, nämlich das der Arbeit mit Jugendlichen in einem überwiegend schulisch geprägten Umfeld, führt zu einer – möglicherweise impliziten – pädagogischen Haltung im Jugendcoaching. Dieses drückt sich (im Idealfall) durch Übernahme von Verantwortung für die Entwicklung der Jugendlichen, durch Unterstützung, Wohlwollen sowie Anleitung und Kontrolle aus.

5.3 Die Social-Support-Funktion der Jugendcoach*innen

*These: Jugendcoach*innen stehen engagiert an der Seite der jugendlichen Nutzer*innen und bieten praktische und emotionale Unterstützung.*

Ein Jugendlicher äußert sich sehr dankbar in Bezug auf seine verschiedenen Jugendcoach*innen. Sie haben mit ihm gemeinsam einen für ihn passenden Weg im Bildungssystem gefunden und ihn auch praktisch darin unterstützt, an die jeweiligen Bildungsinstitutionen Anschluss zu finden.

„U n d, ich bin sehr dankbar an ihn, also ... und ich hab mich mit, jetzt neue Coach kennengelernt u n d, äh, sie hilft mir sehr auch. [I:Gut.] Also, ich hab, äh, ich hatte, bis jetzt waren alle Coaches sehr gut, aber diese Frau ist einfach wunderbar.“ (I3:60–65)

Als Beispiel für die Art von Unterstützung, die er als so unglaublich wertvoll erlebt, erzählt er:

„Und dass die wirklich, weil manchmal schämt man sich, anzurufen, aber die rufen eh wieder, also immer, und ich hatte eine Geschichte zum Beispiel. Also . ich hab', beim ersten Bewerbungsgespräch, also . ich wurde angerufen, aber die Frau hat sehr schnell geredet und ich habe nicht verstanden . wer anruft. Und diese Frau hat gesagt: ‚Sie haben ein Bewerbungsgespräch‘, also so und so Und ich wusste nicht, wer das war. Und ich bin zu ihm gegangen und habe gesagt: ‚Ich weiß nicht, wer angerufen hat, ich weiß nicht, wo ich Montag hingehen soll.‘ Und er hat einfach die Nummer genommen und er hat von seinem Handy angerufen und gefragt: ‚Wer ist bitte da?‘, also: ‚Mit wem telefoniere ich?‘ Und diese Frau hat schon gesagt, in

welches Hotel ich gehen soll. Und ich wusste nicht, was ich machen soll, wohin ich gehen soll. Das war . . . ja.“ (I3:125–134)

Der Jugendliche mit Migrationshintergrund verstand bei einem Telefongespräch mit einer potenziellen Arbeitgeberin nicht alles. Das ist mit Scham verbunden. Er hat so großes Vertrauen in seinen Jugendcoach, dass er ihm von seinem Problem erzählt. Dieser hilft pragmatisch und unaufgeregt, was eine große Erleichterung und Dankbarkeit beim Jugendlichen bewirkt. Es ist eine Begebenheit, die ihm prägend in Erinnerung bleibt und ihn zu folgender Bewertung von Jugendcoaching veranlasst: „Äh, dass die, äh, dass die wirklich diese Arbeit machen, vielleicht sogar mehr, als sie machen müssen, und, äh, und, dass die wirklich Menschen verstehen. Also, das hat mir gefallen“ (I13:122–123). Dieses Einfühlungsvermögen, das „Menschen-wirklich-Verstehen“ ist keine alltägliche Erfahrung, sondern eine besondere, die prägend ist. Das Wahrgenommenwerden in der eigenen Not und die pragmatische Hilfe, die die Würde des Jugendlichen nicht verletzt, ist ein Aha-Erlebnis und kann als Modell für eine gelungene (professionelle) (Hilfe-)Beziehung dienen (vgl. Schäfter 2010).

Ein anderer Aspekt professioneller Beziehung – das Thema Verschwiegenheit – wird von einem anderen Jugendlichen angesprochen: „[. . .] Es war nur so, wenn wir gemeinsam sprechen, dass er nicht weiter, damit er nicht weitererzählen darf und so. Hat er selbst gesagt. [. . .] ‚Das bleibt unter uns‘, hat er gesagt, ja“ (I10:197–200). Jugendcoaching wird hier als geschützter Raum erfahren, an dem Verschwiegenheit herrscht. Dies kann das Vertrauen in den*die Jugendcoach*in befördern.

Eine Jugendliche beschreibt die unterstützende Wirkung des Jugendcoachings in der Hinsicht, dass sie zwar grundsätzlich in der Lage sei, auch allein Bewerbungsschreiben zu verfassen, ihr zu Hause aber die Disziplin dafür fehle. Daher schätzt sie die Unterstützung durch die Jugendcoachin. Hinzu kommt, dass sie eine gute Beziehung zur Jugendcoachin hat, was die Bereitschaft, am Jugendcoaching teilzunehmen, nochmals erhöht:

„Also . . . für mich ist das halt wichtig, dass ich Bewerbungen schreibe, und zum Beispiel zu Hause, ich schreibe nicht so viele Bewerbungen, weil ich einfach da einen Fernseher habe, und wenn ich zum Jugendcoaching gehe, dann habe ich einfach jemanden, der mit mir Bewerbungen schreibt, u n d ja. Und ich verstehe mich mit meiner Beraterin auch gut und deswegen gefällt mir das auch gut.“ (I12:247–251)

Jugendcoaching wird als selbstverständliches Hilfeangebot in der Lebenswelt der Jugendlichen wahrgenommen. Mitunter ist es selbstverständlich und „natürlich“ (I13:46), Jugendcoaching zu brauchen. Vor allem für Jugendliche, die Langzeit (ein bis mehrere Jahre) betreut werden, wird Jugendcoaching selbstverständlicher Teil des Alltags.

„Ich bin durch die Schule zum Jugendcoaching gekommen, wir hatten in der letzten Klasse, sind die zu uns gekommen und haben uns das eben vorgestellt, u n d ich habe halt, also . ich habe jetzt auch, so wie sie eigentlich, fast ab und zu nur immer Jugendcoachingtermine, weil ich sie halt natürlich brauche. Im Endeffekt bin ich jetzt schon seit zwei Jahren beim Jugendcoaching, seit meiner Schulzeit, seit ich das gemacht habe, und ja, von dem her.“ (I13:43–47)

Jugendcoaching adressiert einen Bedarf an Unterstützung und Begleitung, den Jugendliche selbst wahrnehmen. Zentral ist das Bedürfnis, eine*n Ansprechpartner*in zu haben, der*die helfend und stärkend zu Seite steht, um nicht mit der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und Problemen allein dazustehen.

Eine 16-jährige Jugendliche beschreibt das so: „[...] wenn man zur Schule geht und Probleme hat, dass man dort halt hin zum Reden geht und ja, das, ja“ (I13:8–9).

Ihre Interviewkollegin ergänzt dazu:

„Ich würde es jetzt einfach so (aussehen) halt, das ist einfach eine Hilfe für die Jugendlichen, dass sie einfach auch einen Ansprechpartner haben, für gewisse Sachen, wie meine Kollegin gerade eh schon gesagt hat, für gewisse Sachen einfach einen Ansprechpartner hat . u n d das ist einfach auch eine Erleichterung, für die Jugendlichen, weil die müssen das sonst alles alleine machen. , und durch diesen Jugendcoach, also durch den kriegen sie auch eine kleine Stärkung, dass sie das nicht alleine machen müssen ., und dadurch haben sie auch bessere Chancen, weil natürlich der Jugendcoach auch bessere Beziehungen hat, zu den verschiedenen Lehrstellen oder Schulen auch. Je nachdem, was man machen will . , u n d das ist eigentlich ganz praktisch. Also.“ (I13:11–18)

Mit der herausfordernden Entwicklungsaufgabe des Qualifizierens (vgl. Hurrelmann / Quenzel 2016) nicht allein dazustehen, erlebt die Jugendliche als stärkend, erleichternd und als Chancenvorteil. „Je nachdem, was ich natürlich gebraucht hatte, habe ich natürlich auch den Coach gehabt und somit habe ich einen Vorteil gehabt“ (I13:52–53). Jugendcoach*innen haben „bessere Beziehungen“ (I13:17–18) zu Lehrstellen und Schulen als Jugendliche. Die Chance auf einen Schul- oder Lehrplatz steigt – aus Sicht der Jugendlichen – mit der Teilnahme am Jugendcoaching. Der Zugang zur Produktionsschule ist sogar exklusiv nur durch eine*n Jugendcoach*in möglich. Jugendcoaching adressiert hier einen Bedarf, der anderenorts nicht ausreichend erfüllt wird.

Der (unter-)stützende, stärkende und motivierende Aspekt des Jugendcoachings kommt auch in dieser Aussage zum Ausdruck: „So. Sie haben mir immer geholfen und so ... Ich glaubte, dass ich nicht schaffe. Sie haben immer gesagt, dass ich schaffe“ (I5:181–182). Ehlers (2019) (bezugnehmend auf Rapp / Goscha 2012) spricht in diesem Zusammenhang davon, dass Stärkenarbeit hoffnungserzeugend wirken soll (vgl. Ehlers 2019:31).

Auf die Frage, ob er Jugendcoaching weiterempfehlen würde, antwortet ein Jugendlicher: „Also, ich würde es schon weiterempfehlen, es hilft ja nur, es kann nichts passieren“ (I7:124).

Eine Jugendliche beschreibt das, was ihr am Jugendcoaching gefallen hat, so: „Dass sie gerne helfen, wenn man . . ., wenn jemand Hilfe braucht [. . .]. Dass sie nett sind“ (I5:186). Jugendcoach*innen werden hier als hilfsbereit, unterstützend und freundlich beschrieben.

Schlussfolgerung: Jugendcoaching erscheint (mit Einschränkungen) als sicherer Ort für Jugendliche, an dem sie Wohlwollen und Unterstützung finden. Inwieweit die unterstützende Haltung des Jugendcoachings einer anwaltschaftlichen Funktion im Sinn einer Advocacy-Funktion des Case Managements entspricht, kann an dieser Stelle nicht beurteilt werden. Die Advocacy-Funktion bezieht sich nicht nur auf die Fallebene, sondern bedeutet immer auch Einflussnahme auf der Systemebene (vgl. Ewers 2000), über die – auf Grundlage der Interviews mit den Jugendlichen – keine Aussage getroffen werden kann.

Die unterstützende Funktion des Jugendcoachings kann jedoch im Sinn einer Social-Support-Funktion nach Monzer (2013) interpretiert werden. Dabei geht es um Unterstützung und Begleitung von Nutzer*innen bei der Auseinandersetzung mit vorhandenen Hilfsangeboten, um informierte Entscheidungen treffen zu können. (Wieder-)Herstellung von Selbstbestimmung der Nutzer*innen ist Ziel der Unterstützung (vgl. ebd.:17). Im Jugendcoaching bedeutet die Social-Support-Funktion Informationsaufbereitung und -weitergabe über ein mitunter unübersichtliches Schul- und Ausbildungsangebot und Unterstützung in der Auseinandersetzung mit den eigenen Interessen, Stärken und Möglichkeiten der Jugendlichen, damit diese eine informierte Entscheidung für ihren weiteren Bildungsweg treffen können; mit dem Ziel, Anschluss am Arbeitsmarkt zu finden, um ein möglichst selbstbestimmtes Leben führen zu können.

5.4 Die Nutzer*innenorientierung des Jugendcoachings – widersprüchliche Ergebnisse

*These: Die Nutzer*innenorientierung ist abhängig von der individuellen Haltung der Jugendcoach*innen.*

Die Nutzer*innenorientierung ist ein zentrales Prinzip des Social Work Case Managements. Ein Jugendlicher, der seine Beziehung zum Jugendcoach als von wechselseitigem Vertrauen geprägt beschreibt, formuliert, wie sein Wille und seine Interessen (vgl. Hinte 2007; siehe Kapitel 2.2) vom Jugendcoach ins Zentrum gestellt

wurden: „Ja, er hat mich immer halt gefragt, was ich will“ (I1:222). Das kann als Nutzer*innenorientierung im Sinn eines Social Work Case Managements interpretiert werden. Auch wenn er anfangs nicht wusste, wo seine Interessen liegen: „Er hat mich immer gefragt, was meine Vorlieben sind oder . was mir gefallen würde und so, aber ich wusste es halt nicht“ (I1:110–111).

Auch eine andere Jugendliche beantwortet die Frage nach dem Bestimmen der Ziele im Jugendcoaching klar: „Also, sie richtet sich nach mir“ (I13:126). Und weiter:

„Ich habe eine Frau als Beraterin und wir tun halt Bewerbungen schreiben, also, Bewerbungen schreiben und verschicken und reden und wenn ich Vorstellungsgespräche habe, dann redet sie halt mit mir und so, dass ich nicht so nervös bin. Also . sie hilft mir, eine Lehrstelle zu finden . und wenn ich eine Lehrstelle habe, dann werde ich eh abgemeldet und dann ist mein Ziel erreicht.“ (I13:126–130)

Die Jugendliche hat ihr Ziel – eine Lehrstelle zu finden – klar im Fokus und damit auch das Ende des Jugendcoachings. Ihre Jugendcoachin orientiert sich am Willen der Jugendlichen, was sich mit der Kernaufgabe des Jugendcoachings deckt.

Die Jugendliche berichtet, dass sie sich auch Rat hole: „Also, ich hole mir den Rat immer vom Jugendcoach dazu, bevor ich eine eigene Entscheidung treffe, was der Jugendcoach dazu sagt. Und dann erst entscheide ich. [I:Okay, dann heißt das, ihr bestimmt gemeinsam?] Genau. Also, in der Art, wie Kollegen, wir bestimmen und alles gemeinsam und vom dem her“ (I13:339–342). Die Jugendliche macht deutlich, dass es **ihre** Entscheidungen sind, die sie trifft. Durch die Formulierung „in der Art, wie Kollegen“ (I13:241) entsteht das Bild von Kommunikation auf Augenhöhe, in der es dem weiblichen Jugendcoach gelingt, die Asymmetrie der Beziehung zu verringern (vgl. Schäfter 2010:55, siehe Kap. 2.3). Die Jugendliche wird, im Sinn der Nutzer*innenorientierung, als Expertin in eigener Sache behandelt und nimmt eine aktive Rolle im Jugendcoachingprozess ein (vgl. Wendt 2001; siehe Kap. 2.2).

Zur Nutzer*innenorientierung gehört auch Wahlmöglichkeit. Das damit einhergehende Gefühl der Selbstbestimmung erhöht ebenfalls die Zufriedenheit. Die Jugendliche berichtet über den Infotag zum Jugendcoaching und wie sie zu „ihrer“ Jugendcoachin gekommen ist: „[. . .] Also, wir wurden nicht zugeteilt, sondern wir durften entscheiden, wen wir wollen, so von Sympathie, und deswegen versteh ich mich mit ihr auch so gut, weil ich mich für sie entschieden habe, und es gab ja noch mehrere“ (I13:327–330). Diese Wahlmöglichkeit erhöht auch die Wahrscheinlichkeit einer guten „Passung“.

Die Ergebnisse der Auswertungen der erhobenen Daten legen nahe, dass sich Jugendcoach*innen im Allgemeinen sowohl an Wünschen und Bedürfnissen als auch am Willen und an den Interessen (vgl. Hinte 2007; siehe Kap. 2.2) der Jugendlichen

orientieren. Dadurch kann der Fokus des Jugendcoachings unterschiedlich sein. So können zum einen das Gespräch und der Aufbau der Beratungsbeziehung im Vordergrund stehen sowie stützende Maßnahmen (wie beispielsweise die Begleitung zum AMS, vgl. I10). Ein Jugendlicher (I6) kann spontan zum Jugendcoach gehen, wenn ihm danach ist. Zum anderen, möglicherweise auch zu anderen Zeiten innerhalb des Jugendcoachingprozesses, stehen die unmittelbaren Ausbildungsziele der*des Jugendlichen im Vordergrund (vgl. I13).

In welchem Ausmaß Jugendliche im Jugendcoaching aktiv an der Ziel- und Hilfeplanerstellung beteiligt sind, lässt sich schwer sagen. Mitunter entsteht der Eindruck, dass Ziele stärker von dem*der Jugendcoach*in bestimmt werden als von den Jugendlichen selbst, wie in dieser Aussage deutlich wird:

„Sie hat mich gefragt und dann hat sie gesagt: ‚Ja‘, also wir haben uns eigentlich, war ma uns einig, wenn ich des und des will, brauch’ ich des und des. J a, die Ziele verfolgt haben wir beide, also, sie hat mehr geschaut, dass ich’s mach. [I: Aber wer hat bestimmt, was die Ziele sind?] Na beide. [. . .] Sie hat mich gefragt und ich hab sie gefragt, umgekehrt, also, wir hatten immer Ideen. [. . .] Ja. Natürlich hat sie mehr Anteil an dem gehabt, das ist eh klar.“ (I10:153–161)

Jedenfalls haben Jugendliche eine Bringschuld, im Sinn der im Jugendcoaching definierten Ziele aktiv zu sein. Selbst tun zu können und zu müssen, hat ermächtigende, empowernde Wirkung. Jugendliche fordern ihre Selbstständigkeit auch ein und verwehren sich gegen unnötige Hilfe. Ein Jugendlicher antwortet auf die Frage nach Hilfe durch den Jugendcoach: „Naaa, das habe ich selber gemacht halt. Ich war selbstständig halt, also, er hat mir nur geholfen [. . .]“ (I10:186).

Mitunter wird jedoch die Hinführung zur Selbstständigkeit dem Ziel der Vermittlung in eine Ausbildung untergeordnet und gleichsam übersprungen. In diesem Fall suchen Jugendcoach*innen **für**, nicht mit den Jugendlichen nach Schul- und Lehrstellenplätzen, sie schreiben **für** statt mit den Jugendlichen Lebensläufe und Bewerbungsschreiben und verschicken diese anstelle der Jugendlichen. Eine 14-jährige Jugendliche berichtet darüber. Sie bezeichnet Jugendcoaching als „unnötig“ (I8:187). Das Jugendcoaching in der 8. Schulstufe habe ihr zwar gefallen, deshalb habe sie sich auch in der 9. Schulstufe wieder dafür angemeldet. Allerdings erlebt sie die beiden Jugendcoachingerfahrungen als sehr unterschiedlich. Über ihre aktuelle Jugendcoachin äußert sie sich kritisch:

„Ich weiß nicht. Wir haben einmal ein, also, sie hat mir eine Bewerbung geschrieben . und diese Bewerbung hat mir ur nicht gefallen, die war ur schlecht geschrieben. Dann haben wir ein Foto gemacht und ich wollte das Foto nicht nehmen und ich konnte es ., weil, sie hat es mir dann geschickt auf E-Mail, und ich wusste das Passwort nicht und ich hatte es dann nur auf meinem Handy und ich wollte das Foto nicht haben, weil, das war ur schirch, das Foto. . Meine Haare sind abgestanden. Sie so: ‚Nein, wir nehmen das Foto, das schaut gut aus.‘ Obwohl ich das selber nicht

wollte. Ich habe ihr auch gesagt: ‚Ich will das nicht.‘ Und sie hat das nicht wirklich interessiert.“ (I8:11–18)

Diese Erfahrung führt zu einer allgemeinen Ablehnung des Jugendcoachings: „Jetzt will ich das ur nicht mehr machen“ (I8:32). Die Beziehungsebene zwischen Jugendlicher und Jugendcoachin ist hier eindeutig belastet. Vom weiblichen Jugendcoach werden Entscheidungen über den Kopf der Jugendlichen hinweg getroffen. Die Jugendliche ist darüber aufgebracht. Trotzdem besucht sie regelmäßig ein- bis zweimal wöchentlich das Jugendcoaching. Für sie scheint es ein selbstverständlich zur Schule gehörendes Angebot zu sein: „Also, bei uns in der Schule ist halt ein Jugendcoach da. Ich bin auch dort angemeldet“ (I8:5). Ihr Verbesserungsvorschlag für Jugendcoaching lautet wie folgt:

„Ja, ich würde ihr halt sagen, dass sie mehr auf Kinder eingehen soll und dass halt die Bewerbungen und Lebenslauf – sie hat mir auch einen Lebenslauf geschrieben –, dass sie das auch mit diesem Kind selber machen soll und alles und nicht dass sie das schon fertig hat, und wenn einem das nicht gefällt, dass sie das berücksichtigen soll.“ (I8:127–130)

Jugendliche betrachten Jugendcoaching mitunter als selbstverständlichen Teil des schulischen Angebots. Jugendcoach*innen können sich (bis zu einem gewissen Grad) darauf verlassen, dass Jugendliche am Jugendcoaching teilnehmen – so es an der eigenen Schule angeboten wird –, auch wenn sie den*die Jugendcoach*in oder seinen*ihren Umgang mit ihnen nicht mögen. Denn Jugendcoaching kann im schulischen Kontext nie als ganz freiwillig wahrgenommen werden.

Eine Hinführung zur Selbstständigkeit ist nicht nur nutzer*innenorientiert, sie folgt auch der dekonstruktiven Logik des Helfens nach Kleve (2003); diese steht im Gegensatz zur konstruktiven Logik des Helfens, die sich am Nutzen der helfenden Organisation orientiert und für die Aufrechterhaltung des Hilfebedarfs sorgt. Im Fall des Jugendcoachings – vor allem durch seine institutionelle Verankerung an Schulen – muss Jugendcoaching nicht um „Nachschub“ an Nutzer*innen bangen, da jedes Jahr ein neuer Jahrgang nachkommt.

Ein Jugendlicher (I10, B2) schildert anschaulich, wie er im Jugendcoaching seinen klaren Willen formuliert und sein Ziel, eine weiterführende Schule zu besuchen, mithilfe des Jugendcoachings aktiv verfolgt. Der Jugendcoach steht ihm dabei mit Rat und Tat zur Seite. Das stärkt den Jugendlichen und macht es ihm möglich, sein Ziel, aufgrund mancher Hindernisse, anzupassen und trotzdem konsequent zu verfolgen. Dabei wird er im Lauf des Jugendcoachings immer selbstständiger.

Die Orientierung am Willen und an Interessen ist von zentraler Bedeutung für das Gefühl, ernst genommen zu werden. So antwortet ein Jugendlicher auf die Frage, woran er gemerkt hat, dass die Jugendcoachin ihn ernst genommen habe: „Dass sie genau

wissen wollte, was ich erreichen möchte . hat mich gleich gefragt, . was ich machen will oder wieso ich das machen will“ (I12:118–119).

Schlussfolgerung: Das Prinzip Nutzer*innenorientierung stellt sich im Wiener Jugendcoaching aus Sicht der Jugendlichen widersprüchlich dar. Zum einen gibt es klare Aussagen von Jugendlichen darüber, dass die Zusammenarbeit im Jugendcoaching entlang ihrer Ziele und Bedürfnisse organisiert war, zum anderen gibt es ebenso klare Aussagen zu bevormundendem Verhalten durch Jugendcoach*innen. Der überwiegende Teil der interviewten Jugendlichen berichtet jedoch von Jugendcoaching als an ihrem Willen, ihren Interessen und Bedürfnissen orientiert.

Des Weiteren stellt sich die Frage, inwiefern Nutzer*innenorientierung im Kontext der pädagogischen Haltung des Jugendcoachings gesehen und verstanden werden muss. Wenn Jugendliche das Bedürfnis nach halt- und strukturgebenden Interventionen, nach Anleitung und Training durch den*die Jugendcoach*in zeigen, kann diesem Bedürfnis nachzukommen als Nutzer*innenorientierung verstanden werden, auch wenn diese Interventionen nicht unmittelbar zu mehr Selbstständigkeit und Autonomie führen.

Auch bleibt unklar, ob Jugendcoach*innen einem Erfolgsdruck unterliegen, der mitunter dazu führen könnte, dass diese sich eher an der Organisationslogik als am Willen, an Interessen, Vorlieben und Bedürfnissen der jugendlichen Nutzer*innen orientieren.

Noch grundlegender kann die Frage nach der Nutzer*innenorientierung gestellt werden, betrachtet man das Bildungs- und Ausbildungssystem, in dem Jugendcoaching operiert und das so viele Jugendliche benachteiligt. Mit Blick auf die Interviews kann diese Frage jedoch nicht beantwortet werden. Die dramatische Benachteiligung einer großen Zahl von Kindern und Jugendlichen im Bildungssystem ist jedoch eine soziale Realität, die es – im gesamtgesellschaftlichen Interesse – dringend zu bearbeiten gilt.

5.5 Beziehung als zentrales Angebot im Jugendcoaching

*These: Das Beziehungsangebot der Jugendcoach*innen ist für jugendliche Nutzer*innen von zentraler Bedeutung.*

Basierend auf den Ergebnissen der Interviews, der BundesKOST-Teilnahmebefragung 2015 (siehe weiter unten), im Hinblick auf die Bindungstheorie (vgl. Brisch 2014; siehe Kap. 2.3) sowie auf pädagogische Theorien und Forschung ist davon auszugehen, dass die gelingende – oder die „genügend gute“ (Prengel 2019:75) Beziehung zwischen Jugendcoach*innen und Jugendlichen Voraussetzung für einen gelingenden Jugendcoachingprozess ist. Jugendcoach*innen sind Ansprechpersonen und bieten

hilfreiche Unterstützung – nicht nur bei der Schulplatz- und Lehrstellensuche, sondern auch bei anderen Problemen und in anderen Lebensbereichen.

Ausgehend vom vorhandenen Datenmaterial scheinen Jugendliche im Jugendcoaching in umfassender Weise Gehör und Unterstützung finden zu können. Dies gilt nicht nur für den Fall, dass Jugendliche Probleme selbst ansprechen, sie werden auch aktiv danach gefragt: „Wir haben auch so wegen . privat, halt so, ob ich irgendwelche Probleme habe, mit Freunde von Klasse oder Lehrer, so was mit denen geredet“ (I12:29–30). Ein anderer Jugendlicher äußert sich ähnlich dazu:

„(Räuspern) Ich würd ihm erklären . also, so so, dass, damit er versteht, ah, so . , dass Jugendcoaching, dass, dass sie ihm helfen . , was er braucht. Wenn er Lehrstelle sucht oder wenn sie . , wenn er – egal, was er braucht – zum Beispiel, dass sie für ihn da sind. Und helfen, halt. Wenn es Probleme gibt, und alles.“ (I10:8–11)

Es entsteht hier ein Bild von Jugendcoaching als einem sicheren Ort für Jugendliche, an dem sie sowohl bei schulischen und beruflichen, als auch privaten Anliegen und Problemen Unterstützung erhalten. Dieser Jugendliche hat die Erfahrung gemacht, dass der Jugendcoach für ihn da ist, egal, was er braucht. Die Formulierung „und alles“ (I10:11) deutet auf ein umfassendes Unterstützungsangebot hin. Im konkreten Fall hat dieses vermutlich besonders große Bedeutung, da der Jugendliche vor einigen Jahren als unbegleiteter minderjähriger Geflüchteter nach Österreich gekommen ist, und daher besonders auf (professionelle) Unterstützung angewiesen war.

Das Bundesministerium für Arbeit, Familie und Jugend (BMAFJ) und das Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (BMSGPK) weisen auf ihrer behördenübergreifenden Onlineplattform darauf hin, dass Jugendcoaching nicht nur Unterstützung bei der beruflichen und schulischen Orientierung bietet: „Darüber hinaus wird bei persönlichen Problemlagen individuelle Beratung, Begleitung und Betreuung angeboten“ (BMAFJ / BMSGPK 2020).

Das NEBA (Netzwerk Berufliche Assistenz) weist auf seiner Website darauf hin, dass die Aufgaben und Ziele von Jugendcoaching, neben der beruflichen und schulischen Beratung, das Verhindern frühzeitiger Ausbildungsabbrüche und das Erreichen höherer Qualifikationen von Schüler*innen sind. Durch Jugendcoaching soll „außerdem ein wesentlicher Beitrag zur persönlichen und sozialen Stabilisierung von Jugendlichen geleistet werden“ (NEBA 2020).

Eine vertrauensvolle Beziehung bzw. tragfähige Arbeitsbeziehung aufzubauen ist daher unverzichtbare Grundlage für das Gelingen des Jugendcoachingprozesses (vgl. Gahleitner 2014). Ebenso ist die Qualität der Beziehung ausschlaggebend für die

Bewertung des Jugendcoachings durch Jugendliche und die Annahme dieses Unterstützungsangebots (vgl. I8, Kap. 5.6).

Die Ergebnisse der Interviews zeigen, dass Jugendliche im Jugendcoaching die Erfahrung wertschätzender und unterstützender Beziehungen machen, die wiederum als Modelle für gelingende Beziehungen fungieren können sowie zu einer besser gelingenden Lebensführung insgesamt beitragen können (vgl. Gahleitner 2017; vgl. Schäfer 2010).

Die von uns interviewten Jugendlichen haben fast alle mehrmonatige, die meisten mehrjährige Jugendcoachingerfahrung (Phase 3). Es handelt sich also um junge Menschen, die – aus verschiedenen Gründen – Schwierigkeiten haben, sich im schulischen und beruflichen Bildungsangebot zurechtzufinden bzw. den Leistungsansprüchen der jeweiligen (Aus-)Bildungsinstitutionen gerecht zu werden. Der Großteil hat Migrationshintergrund, vielfach sprechen die Jugendlichen kein grammatikalisch korrektes Deutsch. Einzelne leben in sozialpädagogisch betreuten Wohngemeinschaften, ein Jugendlicher kam als unbegleiteter minderjähriger Geflüchteter nach Österreich, zwei Jugendliche wurden aufgrund ihrer psychischen Erkrankung im Jugendcoaching Plus betreut. Alle haben Schwierigkeiten, eine Lehrstelle oder einen Schulplatz für weiterführende Schulbildung zu bekommen oder zu halten. Diese vulnerablen, von Ausgrenzung bedrohten jungen Menschen sind besonders auf professionelle Helfende angewiesen, die sowohl das fachliche Wissen wie auch die persönlichen Fähigkeiten mitbringen, um im Dialog mit ihnen eine vertrauensvolle Arbeitsbasis schaffen zu können (vgl. Brisch 2010).

Die jugendlichen Nutzer*innen berichten von unterschiedlichen Beziehungserfahrungen mit Jugendcoach*innen. Nicht immer gelingt die Beziehung gleich gut und es gibt Enttäuschungen, wenn nach einer besonders guten Beziehung zu einem*einer Jugendcoach*in die nächste Jugendcoachingerfahrung ganz anders als erwartet ist. Wie bei dieser 14-jährigen Jugendlichen: „[. . .] ich habe das [Jugendcoaching] in der . vierten schon gemacht, und da hat mir das gut gefallen, und dann habe ich halt in der FMS noch einmal gemacht, und das war eine andere Betreuerin. Jetzt will ich das ur nicht mehr machen“ (I8:30–32).

Schlussfolgerung: Beziehung gelingt nicht immer. Vielfach machen die interviewten Jugendlichen im Jugendcoaching jedoch eine wertschätzendere Beziehungserfahrung, als sie es im Allgemeinen gewöhnt sind. Positive Überraschung herrscht über das deutlich weniger hierarchisch geprägte Beziehungsangebot durch Jugendcoach*innen im Gegensatz zu dem durch Lehrer*innen. Möglicherweise tragen auch die Individualisierungsmöglichkeiten eines 1:1- Settings zu einer erhöhten Zufriedenheit bei.

5.5.1 Passung

*These: Die Beziehung zwischen Jugendlichen und Jugendcoach*innen ist spezifisch und nicht leicht austauschbar.*

Wie im Kapitel 2.3 beschrieben meint „Passung“ die Ähnlichkeit zwischen Fachkraft und Klient*in bzgl. verschiedenster Kriterien wie Geschlecht, Alter, sozialer Herkunft, Ethnie, Weltanschauung und Persönlichkeitsmerkmalen. Es wird davon ausgegangen, dass Ähnlichkeit den Aufbau einer hilfreichen Arbeitsbeziehung erleichtert (vgl. Schäfter 2010:45).

Ein Jugendlicher erzählt von seiner besonders guten Beziehung zu seinem weiblichen Jugendcoach über zwei Jahre hinweg: „Ja ., und das war sehr angenehm mit ihr“ (I10:53). Und weiter: „Es war lustig, leiwand alles, nicht“ (I10:141). „Die Kommunikation war schon sehr gut, ja, mhm“ (I10:147). Zuerst wird er von seinem weiblichen Jugendcoach im Rahmen der Schule begleitet, nach Beendigung der Schule dann im Rahmen des Jugendcoachings der Volkshochschule. Als diese – für ihn überraschend – in Karenz geht, arbeitet er noch einige Zeit mit ihrer Nachfolgerin zusammen, beendet dann aber das Jugendcoaching, da „[. . .] die Kollegin, da ist dann irgendwie der Kontakt nicht so gewesen wie zu ihr“ (I10:273–274).

Eine Jugendliche beschreibt ihre Jugendcoachin als gute ZuhörerIn, der sie alles erzählen und mit der sie über all ihre Sorgen und Problemen sprechen kann: „Ähhh, sie gehen . . ., sie gehen Jugendlichen Fragen ein, was Leute bedrückt, oder als Interessen nachfragen, wie es ihnen geht [. . .]“ (I14:205–206).

Die Kommunikation mit seinen zwei Jugendcoachinnen wird von einem 16-jährigen Jugendlichen als positiv erlebt, da diese weniger direktiv ist als die mit seinen Lehrer*innen:

„In der Schule war es ja leiwand, halt, manchmal nicht leiwand, mit Freunden oder so war es leiwand, aber die Lehrer nicht so sehr und von der Frau (Name) war es halt besser. . Sie war halt nicht so streng. Sie hat ganz normal mit mir geredet wie jetzt gerade (und so weiter). Sie ist nicht auf mich hergekommen und: ‚Suche eine Lehre, mach das, mach das.‘“ (I6:68–71)

Die Jugendcoachin spricht „normal“ mit ihm, nicht direktiv wie die Lehrer*innen. (Ganz nebenbei reflektiert er die Interviewsituation, in der ebenfalls „normal“ mit ihm gesprochen werde – ein schönes Feedback.) Der Jugendliche erlebt die Kommunikation mit seiner Jugendcoachin als weniger hierarchisch als die mit seinen Lehrer*innen. Jugendcoach*innen bieten freundliche und humorvolle Kommunikation. Das ist eine besondere – nicht alltägliche – Erfahrung für Jugendliche.

„Es hat Spaß gemacht, dort hinzugehen, weil sie freundlich war, sie hat halt mit uns gelacht, alles . und sie haben ja auch so normal so kennengelernt, wo sie in . mit anderen Klassen war . und dann ist sie halt zu uns auch gekommen, wegen Jugendcoaching. War okay mit ihr.“ (I12:106–108)

Die Beschreibung des Jugendlichen macht deutlich, dass sich die Jugendcoachin als Mensch sichtbar macht und damit ein Beziehungsangebot setzt, das Vertrauen schafft und es den Jugendlichen leichter macht, das freiwillige Angebot des Jugendcoachings anzunehmen.

Eine außergewöhnlich gute Beziehung beschreiben auch zwei andere Jugendliche. Auf die Frage, wie sich die beiden jugendlichen Frauen mit ihren Jugendcoachinnen verstehen, antwortet die eine: „Sehr, sehr, sehr, sehr, sehr, sehr gut“ (lacht) (I13:197). Warum sie sich von dieser ernst genommen fühlt, schildert sie so:

„Ja, weil sie mich unterstützt, weil sie mir hilft, . weil sie immer ein offenes Ohr für mich hat, weil sie einfach ur nett ist, und – ich weiß nicht – die Sympathie ist da und ich vertraue ihr auch und ja, also ich weiß, dass sie ein guter Mensch ist, und sie ist sympathisch und wir verstehen uns gut, und das ist gut so.“ (I13:201–204)

Ihre Interviewkollegin nimmt Bezug auf das Gesagte und beschreibt ihre Beziehung zur Jugendcoachin ebenfalls als sehr besonders und außergewöhnlich gut:

„Es ist halt so wie bei ihr. Ich verstehe mich auch ur gut mit meinem Coach. Ich habe auch eine Frau beim Jugendcoach und, ahm, (sie sagt) die Harmonie stimmt bei uns vollkommen, wir sind im Einklang, perfekt auf derselben Wellenlänge und so, und sie hilft mir auch sehr viel und wir sind eigentlich wie beste Freunde eigentlich, ich und mein Coach (lacht) das ist wirklich cool, **wirklich**, das ist so . “ (I13:206–210).

Ihre Interviewkollegin kommentiert diese überschwängliche Beschreibung mit: „Oh Mann“ (I13:211). Die Jugendliche bestätigt nochmals: „Wirklich“ (I13:212). Sie würde ihre Jugendcoachin auch duzen: „Wir tun ‚Du‘ sagen und von dem her, wir sind wie Freunde, das ist einfach so, die Chemie und alles stimmt auch“ (I13:218–219). Kritiker*innen könnten vermuten, dass die Jugendcoachin zu große Nähe zulässt, die dazu führt, dass die Jugendliche nicht mehr zwischen professioneller Beziehung und Freund*innenschaft unterscheiden kann. Ihren Schilderungen ist allerdings zu entnehmen, dass ihr trotz des großen emotionalen Überschwangs bewusst ist, dass sie keine Freundinnen sind, sondern, dass sie „**wie** Freunde“ (I13:209, Hervorhebung durch die Autorin) sind. Auch das zweifache Einfügen des Worts „eigentlich“ legt nahe, dass der Jugendliche die Differenz zwischen Freund*innenschaft und einer intensiven gelungenen Beziehung zu einer professionellen Helferin bewusst ist: „[. . .] wir sind eigentlich wie beste Freunde eigentlich [. . .]“ (I13:209). Aus meiner Sicht stellt sich hier eine Beziehung zwischen Jugendcoachin und Jugendlicher dar, die den Hilfeprozess befördert, die Jugendliche beflügelt und nachhaltigen Eindruck bei dieser hinterlässt. Mit

anderen Worten, die „Passung“ (vgl. Schäfter 2010:43) zwischen Jugendlicher und Jugendcoachin ist ausgesprochen gut, es kann hier von einem „Moment der personellen Unersetzbarkeit“ (Lenz / Nestmann 2000b; vgl. Kap. 2.3) gesprochen werden. Positive Effekte im Sinn einer Vorbildwirkung für die eigene Lebensgestaltung bzw. für andere Beziehungen der Jugendlichen sind wahrscheinlich.

Ihre Interviewkollegin ist mit ihrem weiblichen Jugendcoach per Sie. Das hat für sie mit Respekt und dem Altersunterschied zu tun: „Nein, ich sag – ich, ich, s i e hat schon gefragt, ob ich sie mit ‚Du‘ anspreche, und ich habe gesagt: ‚Nein‘, weil ich bin so. Ich sage immer ‚Sie‘, weil sie ist so eine Respektperson für mich und sie ist erwachsen“ (I13:215–217). Dieser Jugendlichen ist eine stärkere Abgrenzung wichtig. Die Arbeitsbeziehung wird im Dialog ausgehandelt, der weibliche Jugendcoach geht auf die individuellen Bedürfnisse der Jugendlichen ein. Wahlmöglichkeit ist bedeutend für die Zufriedenheit.

Grundsätzlich ist die Fachkraft für die Beziehungsgestaltung mit Nutzer*innen verantwortlich. Die Nutzer*innen mit ihren Möglichkeiten, Wünschen, Präferenzen und Notwendigkeiten haben jedoch einen wesentlichen Anteil daran, wie die konkrete Hilfebeziehung ausgestaltet wird. Der*die Nutzer*in ist Koproduzent*in der Arbeitsbeziehung (vgl. Schäfter 2010).

Ein anderer Jugendlicher, der zwei Schuljahre hindurch vom gleichen Jugendcoach betreut wurde, beantwortet die Frage, wie er sich mit seinem Jugendcoach verstanden habe, mit: „Ja, sehr gut, ja“ (I1:209). Und die Frage, ob er sich ernst genommen gefühlt habe und woran er das gemerkt habe, mit: „. . . (holt tief Luft) Ich weiß nicht. Er war ehrlich zu mir und ich war ehrlich zu ihm und wir haben uns vertraut“ (I1: 213–214). Der Jugendliche betont die Wechselseitigkeit der Beziehung; hier tritt die zweiseitige Dimension des Vertrauens deutlich zum Vorschein, denn für eine gelungene Hilfebeziehung ist nicht nur das Vertrauen des*der Nutzer*in in die Fachkraft, sondern auch das Vertrauen der Fachkraft in den*die Nutzer*in von Bedeutung. Im vorliegenden Beispiel wird eine emotionale Berührtheit hörbar, die auf eine Beratungsbeziehung von besonderer Qualität und Intensität hinweist und ebenfalls auf einen sog. „Moment der personellen Unersetzbarkeit“ (vgl. Lenz / Nestmann 2000b).

Besonders positiv wird die Möglichkeit der Kommunikation in der eigenen Muttersprache bewertet. Dies erhöht die Vertrautheit, Sicherheit und Akzeptanz. Sprache kann einen wesentlichen Beitrag zur „Passung“ zwischen Jugendcoach*in und Jugendlichen beitragen.

„Ja, sie war halt so, sagen wir mal, Landsmann halt von mir, deswegen halt, wenn ich so manches nicht auf Deutsch übersetzen konnte . halt. [I: Ah, habt ihr auf Türkisch reden können?] Ja. Manches, nicht Normales halt. So, wenn was Schwieriges war, halt, ein schwieriges Wort, dann hat sie mir das auf Türkisch übersetzt zum Teil halt wieder, auf Deutsch halt immer.“ (I6:69–73)

Mit seinem zweiten Jugendcoach habe er sich auch sehr gut verstanden, die Möglichkeit der muttersprachlichen Verständigung fehlte aber. „Ja, schon sehr gut. War nicht so wie bei Frau (nennt Namen), weil, sie war halt aus einem anderen Land, aber wir haben uns schon verstanden, ja“ (I6:224–225).

Einer Jugendlichen mit psychischer Erkrankung, die im Jugendcoaching Plus betreut wird, gefällt am Jugendcoaching: „Ähhh, sie gehen, . . . sie gehen Jugendlichen Fragen ein, was Leute bedrückt oder als Interessen nachfragen, wie es ihnen geht. Ähhh, ob es Ziele gibt. Sie besprechen mit den Jugendlichen, welche . . . welches . . . Ziel sie wollen. Und erklären auch, welche Ziele es geben könnte“ (I14:205–208).

Es gibt aber etwas, das sie sehr stört:

„Ähm, .. was mich ziemlich gestört hat, ist, dass ähh, . . . ich habe beim Jugendcoaching eine Betreuerin, mit der ich mich sehr gut verstehe. So gut wie im privaten Leben. Ähhh, aber ich darf eher nicht privat treffen. Weil es nicht erlaubt ist, weil . . . ob man was daraus machen kann. Dass sie nicht so streng sind. Dass man . . . , wenn man gutes Verhältnis mit der Betreuerin hat, ob man sich auch dann privat treffen kann. Es wäre echt super.“ (I14:201–208)

Möglicherweise hätte die Jugendliche ihre Jugendcoachin gern als Freundin, oder es geht ihr um eine umfassendere Begleitung. Beidem kann oder will der weibliche Jugendcoach nicht nachkommen und beruft sich auf Regeln professioneller Distanz.

Schlussfolgerung: Passung spielt für die besonders gute Arbeitsbeziehung zwischen Jugendlichen und Jugendcoach*innen eine Rolle, wobei anhand der Ergebnisse wenige Rückschlüsse auf spezifische Kriterien gemacht werden können. Muttersprachliche Verständigung scheint ein stark wirksames Kriterium zu sein, im Allgemeinen sprechen die Jugendlichen jedoch von Sympathie, der gleichen Wellenlänge und der passenden „Chemie“.

5.6 Der Prozess ist wichtiger als das Ergebnis

*These: Die Qualität der Beziehung ist ausschlaggebend für die Bewertung des Jugendcoachings durch jugendliche Nutzer*innen.*

Wie hoch die Beziehungsqualität zwischen Jugendcoach*innen und Jugendlichen von den Jugendlichen bewertet wird, zeigt die BundesKOST-Teilnahmebefragung „Jugendcoaching 2015“. Die Ergebnisse beziehen sich auf jene Jugendlichen, die in diesem Jahr am Jugendcoaching teilgenommen und dieses abgeschlossen sowie freiwillig einen einseitigen Fragebogen ausgefüllt haben. Die Aussage mit der größten Zustimmung war: „Ich habe mich wohlfühlt.“ Hier kreuzten, auf einer Skala von 1–10, 88% der Jugendlichen die Note 8, 9 oder 10 an. Die Frage nach der Zufriedenheit mit Jugendcoaching erreichte 87% Zustimmung, für 82% war das Jugendcoaching erfolgreich, 76% haben eine bessere Vorstellung von ihrer Zukunft, 73% können ihre Fähigkeiten und Stärken nach dem Jugendcoaching besser einschätzen. 61% können nach dem Jugendcoaching besser mit Problemen umgehen (vgl. BundesKOST 2016:4). In der Befragung werden jene Jugendlichen nicht erfasst, die Jugendcoaching abgebrochen haben. Es ist davon auszugehen, dass die Bewertungen vonseiten jener Gruppe deutlich niedriger ausfallen würden. Aus der Zufriedenheitsforschung ist bekannt, dass jene, die bleiben, tendenziell sehr zufrieden sind und „loyal“ antworten. Nichtsdestotrotz ist bemerkenswert, dass die Erlebnisqualität „Ich habe mich wohlfühlt“, die der Beziehungsqualität zugerechnet werden kann, von großer Bedeutung für die Zufriedenheit mit dem Jugendcoaching an sich ist.

Somit lässt sich auch aus diesen Ergebnissen schließen, dass die Qualität der Arbeitsbeziehung eine starke Grundlage für die Bewertung des Jugendcoachings durch Jugendliche ist. Das wertschätzende Beziehungsangebot der Jugendcoach*innen ist für die Jugendlichen von zentralem Interesse und Grundlage für die regelmäßige Teilnahme am Jugendcoaching. Die Bedeutung der Erfahrung einer wertschätzenden Beziehung kann für Jugendliche nicht hoch genug eingeschätzt werden. Ein Jugendlicher beschreibt die Beziehung zur Jugendcoachin als gut, weil sie ihm geholfen hat und er sich ernst genommen fühlt, was er daran merkt, dass es ihr nicht egal ist, was er macht.

„Ja, dass sie zum Beispiel sich ein bisschen so darum kümmert, weil wenn ich jetzt meine Sachen nicht habe, die sagt nicht: ‚Ja, egal, egal‘, sie sagt immer so . . . Sie kommt auch in die Klasse, sie erinnert mich immer daran, dass ich morgen den Termin habe, oder sie erinnert mich daran . . . Sie erinnert mich daran, dass ich das alles mitnehmen muss und so. Sie hilft schon sehr viel.“ (I9:225–231)

Hier zeigen sich Aspekte von Fürsorge durch die Jugendcoachin, ein Sich-Kümmern, das der Jugendliche als wertschätzend und hilfreich, auf einer emotionalen Ebene wohl auch „nährend“ erlebt. Der Jugendcoachin ist nicht egal, was er tut, sein Fortkommen ist ihr wichtig. Das kann zu einer Stärkung des Selbstwertgefühls des Jugendlichen führen.

Die von uns interviewten Jugendlichen bewerten Jugendcoaching zum größten Teil positiv. So antwortet eine Jugendliche auf die Frage, was ihr am Jugendcoaching gefallen habe, „[. . .] dass die halt nett waren und dass es mir sehr viel Spaß gemacht hat, mit denen zusammenzuarbeiten und mir weiterzuhelfen“ (I4:209–210). Und weiter auf die Frage, ob sie Jugendcoaching weiterempfehlen würde: „Ja. [I: Und warum?] Weil sie sehr nett sind, sehr gut beraten und einfach, ja, sie finden meistens auch was“ (I4:216). Die Jugendliche beurteilt Jugendcoaching hier auf drei Ebenen: auf der Beziehungsebene („weil sie sehr nett sind“), auf der Handlungsebene („sehr gut beraten“, die Zusammenarbeit macht „sehr viel Spaß“) und auf der Ebene des Outcomes („sie finden meistens auch was“, sie helfen weiter). Die Art der Formulierung lässt vermuten, dass das positive Erlebnis der Zusammenarbeit („sehr nett“, „Spaß“) für die Jugendliche wichtiger ist als die Zielerreichung.

Eine andere positive Bewertung des Jugendcoachings, auf die Handlungsebene bezogen, lautet wie folgt:

„Ja, also . zum Beispiel bei Vorstellungsgespräch haben sie mich auch weitergeholfen, also . zum Beispiel, die haben mit mir einen Text geschrieben, ich musste das einfach ein paar Mal lernen. Sie haben gesagt: ‚Geh vor den Spiegel und lerne so ein bisschen‘, und so weiter. Ja, die haben mich schon gut betreut.“ (I7:65–68)

Der Jugendliche spricht von praktischer Unterstützung und Tipps, die er durch das Jugendcoaching erhalten hat. Und weiter: „Es war sehr angenehm, also, ich habe danach meinen Weg gefunden, wie es weiter ablaufen soll. . Also, ich glaube, ohne Jugendcoaching, keine Ahnung“ (I7:83–84). Dieser Jugendliche, der zum Zeitpunkt des Interviews die zweite Klasse der Handelsakademie besuchte, fand im Jugendcoaching die notwendige Unterstützung für seine berufliche Orientierung, welche ausschlaggebend für seinen weiteren erfolgreichen Bildungsweg war.

Im Allgemeinen stellen jene Jugendlichen, die an einem längeren Jugendcoachingprozess teilgenommen haben, Jugendcoaching ein sehr positives „Zeugnis“ aus und würden es einem guten Freund, einer guten Freundin weiterempfehlen.

Ein 16-jähriger Jugendlicher macht eine klare thematische Eingrenzung, wenn er die Umstände nennt, unter welchen er Jugendcoaching empfehlen würde: „Wenn er im

neunten Schuljahr ist oder im zehnten halt und danach gleich die Berufswelt kennenlernen will, ja“ (I6:187–188).

Eine andere Jugendliche würde Jugendcoaching „auf jeden Fall“ (I13:318) weiterempfehlen: „Weil ich glaube, es ist . jedermanns Sache. Also, halt, ich glaube, jedem würde es taugen, es ist halt, der erste Eindruck zählt immer und von dem her glaube ich schon, dass es denen gefallen wird“ (I13: 321–322).

Jugendcoaching bietet mehr, als sich Jugendliche erwarten. Sie erwarten Berufs- und Ausbildungsorientierung und erhalten darüber hinaus die Erfahrung von Wertschätzung, so der Beziehungsaufbau gelingt. Diese Jugendlichen bewerten den Gewinn aus der Teilnahme am Jugendcoaching so groß, dass rückblickend kaum Negatives in Erinnerung bleibt. So erklärt ein 19-jähriger Jugendlicher auf die Frage, was ihm am Jugendcoaching gefallen habe: „Alles halt, es gab nichts zu sagen halt, es waren keine Sachen, was mir nicht gefallen hat. Weil, ich bin dort hingegangen, damit ich mich besser informieren kann . und sonst . war es gut“ (I12:143–144).

Auch ein 16-jähriger Jugendlicher hat Jugendcoaching als rundherum positiv erlebt. Auf die Frage, ob ihn etwas an Jugendcoaching gestört habe, sagt er: „Nein, das war so gut halt, ja“ (I6:134).

Eine andere Jugendliche begründet ihre Weiterempfehlung von Jugendcoaching mit: „Weil das nützlich ist (lacht)“ (I13:257).

Als „höflich, nett und hilfsbereit“ (I10:326) beschreibt ein Jugendlicher Jugendcoach*innen. Deshalb störe ihn „nichts, eigentlich“ (I10:329). „Sie machen ja nichts. Die sind immer pünktlich da. Termine halten sie. Ja, mehr gibt es nicht, eigentlich“ (I10:331–332). Der Jugendliche bringt hier einen neuen Aspekt ein: „Sie machen ja nichts“ (I10:331) kann wohl im Sinn von „Sie tun niemandem etwas zuleide“ verstanden werden. Mehr könne „man“ eigentlich nicht erwarten. Hier schwingt eine leise Enttäuschung über das – für ihn überraschende – Beziehungsende mit seiner ersten, langjährigen Jugendcoachin mit, als diese in Karenz geht (vgl. Kapitel 5.5.1).

Seinem Interviewkollegen gefällt an Jugendcoaching, „dass sie einem helfen und sich die Geduld nehmen, die sind sehr geduldig oft“ (I10:327). Sich Zeit zu nehmen und Geduld zu haben werden hier als wesentliche Merkmale professioneller Helfer*innen genannt.

Eine Jugendliche, die zur Zeit des Interviews eine Produktionsschule besucht, berichtet, dass sie Jugendcoaching bereits weiterempfohlen hat. „Weil die sehr nett sind zu uns und auch wirklich etwas tun, dass man was findet oder dass man weiterkommt“ (I2:190–191). Die beiden Jugendcoaches, die sie betreut haben, hat sie als zugewandt und

engagiert erlebt. Gefallen hat ihr beim Jugendcoaching, „dass sie gut zuhören können, wenn ich mit ihnen rede“ (I2:181).

Aber es gibt auch Kritik am Jugendcoaching, auch wenn diese in den Interviews deutlich seltener geäußert wird. Einen konkreten Verbesserungsvorschlag hat ein Jugendlicher. Er wünscht sich einen Stundenplan für Jugendcoaching, um nicht unvorbereitet und überraschend vom Jugendcoach aus der Klasse geholt zu werden und dadurch Unterrichtsstoff zu versäumen.

„Na ja, die Stunden . zum Beispiel sollten regelmäßig sein. Also, . man wusste nicht, wann er dich wieder abholen wird. . Also, damals war das so. Es sollte so wie im Stundenplan so geregelt sein und nicht in der Stunde einfach kommen dich abholen. Weil ich dann auch noch den Stoff verpasse.“ (I7:128–131)

Ein anderer Jugendlicher sieht gerade das als Vorteil. Er war 3 bis 4 Mal pro Woche beim Jugendcoaching, unter anderem um unliebsamen Unterrichtsstunden zu entgehen.

„Na, weil ich halt dann nicht im Unterricht sein musste, deswegen war es halt für mich auch gut. [I: Du konntest immer sagen: ‚Jetzt will ich Jugendcoaching machen‘?] Ja, so halt, ich bin halt dorthin gegangen, ich hatte jetzt dann Mathe, ich hatte keinen Bock auf Mathe, halt, ich mag auch Mathe nicht, dann frage ich die Frau (nennt Namen): ‚Kann ich zu Ihnen kommen?‘ Sie sagt: ‚Ja, komm. (Ich hab’ ja keinen Termin)‘.“ (I6:181–186)

Wie im Kapitel 5.4 beschrieben, erlebt eine andere Jugendliche, wie über ihren Kopf hinweg entschieden wird:

„Und die jetzt . ich weiß nicht. Wenn ich sage, zu dem Foto, weil ich habe ihr gesagt: ‚Ich will das nicht machen‘, so: ‚Nein, wir nehmen das, das ist eh schön‘, und so. Ich sage: ‚Mir gefällt das Foto nicht, ich will das nicht‘, sie so: ‚Ja, egal, wir nehmen das jetzt, das ist schön.‘“ (I8:105–108)

Ein Jugendlicher im Gruppeninterview berichtet, dass ihm Jugendcoaching nichts gebracht habe, es sei sogar Zwang ausgeübt worden: „Nix. Nur zwingen, fertig“ (I9:165). „Das ist mein Leben, ich darf machen, was ich will, aber sie zwingen mich trotzdem“ (I9:167). Auch ein anderer Jugendlicher berichtet, dass ihm Jugendcoaching „nix“ (I9:164) gebracht habe. Hier werden Enttäuschung und Empörung hörbar und ein Umgang mit Jugendlichen, der nicht in das Konzept der Freiwilligkeit im Jugendcoaching passt. Aufgrund unserer Unerfahrenheit mit Gruppeninterviews und der unruhigen und von Zwischenrufen geprägten Interviewsituation haben wir an dieser Stelle leider nicht nachgefragt, wie sich das „Zwingen“ dargestellt hat und was die Gründe dafür waren, dass ihnen Jugendcoaching „nix“ gebracht habe. Offensichtlich wird jedoch, dass Jugendcoaching nicht immer gelingt. Es ist anzunehmen, dass die pädagogischen Fähigkeiten und Kompetenzen in der Gestaltung professioneller Beziehungen bei

Jugendcoach*innen sehr unterschiedlich ausgeprägt sind. Eine spannende Frage wäre, inwiefern dies mit ihrem professionellen Hintergrund zusammenhängt, da Jugendcoach*innen aus unterschiedlichen Professionen kommen.

Der relativ geringe Anteil kritischer bzw. negativer Beurteilung von Jugendcoaching in den von uns durchgeführten Interviews ist vermutlich auch auf den Umstand zurückzuführen, dass die meisten der Interviewten bereits über einen mehrmonatigen bis mehrjährigen Zeitraum an Jugendcoachingmaßnahmen teilnahmen. Da es sich beim Jugendcoaching um ein freiwilliges Angebot handelt, sind die interviewten Jugendlichen zumindest so zufrieden, dass sie bleiben. Nichtsdestotrotz legen die kritischen Ergebnisse nahe, dass es Verbesserungsbedarf in der Arbeit mit den Jugendlichen gibt. Zudem wäre eine Studie, die auch Jugendcoaching-„Drop-outs“ erfasst und den Gründen für Jugendcoachingabbrüche nachgeht, lohnend.

Die Spannweite der Bewertungen von Jugendcoach*innen durch Jugendliche ist also groß. Es gibt Erfahrungen mit bevormundendem Verhalten und sogar mit Zwang.

Die Mehrzahl der von uns interviewten Jugendlichen beschreiben Jugendcoach*innen jedoch als höflich, nett, hilfsbereit und hilfreich, gut zuhörend, humorvoll, vertrauenswürdig, offen, geduldig, engagiert und wertschätzend. Das ist für die Jugendlichen ein besonderes Beziehungserlebnis mit professionellen Erwachsenen, das sie wertschätzen.

Insgesamt kann also davon ausgegangen werden, dass es im Jugendcoaching eine große Spannweite in den Beziehungsgestaltungen zwischen Jugendcoach*innen und Jugendlichen gibt. Der Jugendcoachingverlauf findet in einem Kontinuum von einmaliger Beratung (Stufe 1) bis hin zu einem kontinuierlichen Beratungsverhältnis von einem bis mehreren Kontakten pro Woche über einen Zeitraum von einem Jahr und darüber hinaus (Stufe 3) statt. Die von uns interviewten Jugendlichen werden fast ausschließlich in Jugendcoaching Stufe 3, „Begleitung im Sinne eines Case Managements“, betreut. Auch hier ist von einem Kontinuum in der Bedeutung der Beziehung(sarbeit) auszugehen. Die Spannweite reicht von themenfokussiertem Coaching, das Prinzipien der Beratung folgt, bis hin zu Begleitung im Sinn einer Social-Support-Funktion. Die Qualität der Beziehung zwischen Jugendcoach*innen und Jugendlichen kann in beiden Fällen als gleichermaßen gut und intensiv wahrgenommen werden.

Schlussfolgerung: Damit Jugendliche Jugendcoaching gut annehmen und von dieser Unterstützung optimal profitieren können, ist Beziehungsarbeit notwendig. Daher ist Beziehungsarbeit eine grundlegende Aufgabe der Jugendcoach*innen.

Im gelingenden Jugendcoachingprozess werden Jugendcoach*innen zu einem relevanten Gegenüber für den*die Jugendliche*n. Sie sind sich ihrer Verantwortung für den Hilfeprozess bewusst und bieten einen gleichwürdigen Dialog (vgl. Juul 2010) auf Augenhöhe. Das ist eine besondere und keineswegs alltägliche Erfahrung für Jugendliche. Im Idealfall bietet die Beziehung zum*zur Jugendcoach*in eine sichere Basis (vgl. Brisch 2014), insbesondere für vulnerable Jugendliche. Dann kann Jugendcoaching unterstützend und stärkend wirken und wenn nötig eine emotional stabilisierende Funktion erfüllen. Eine gelingende, wertschätzende Arbeitsbeziehung führt zu großer Wertschätzung von Jugendcoaching durch die Jugendlichen.

5.7 Empowerment?

*These: Jugendcoaching fördert die Selbstständigkeit und das Selbstvertrauen der jugendlichen Nutzer*innen wenig.*

Auf die Frage, ob ihr Selbstvertrauen, ihr „Selbstbewusstsein“ (diesen Begriff verwendete ich als umgangssprachliches Äquivalent zu Selbstvertrauen, in der Hoffnung, die Verständlichkeit zu erhöhen) im Lauf des Jugendcoachings gestiegen sei, antworten die Jugendlichen unterschiedlich. Insgesamt scheint es eine Frage zu sein, die nicht leicht zu beantworten und mitunter auch nicht leicht verständlich ist.

Ein Jugendlicher antwortet: „Schon, ja. [I: Woran hast du das gemerkt?] Dass ich mein Ziel erreicht habe, was ich machen wollte, als Erstes, halt, nicht wegen Schule, sondern allgemein, was ich erreichen wollte, hat sich verbessert“ (I12:116–119).

Zwei jugendliche Burschen aus einem der Doppelinterviews antworten auf ebendiese Frage mit „Mhm, jein“ (I10:225) und „Na ja“ (I10:226). Die beiden sind sich einig darüber, dass sie nicht ausreichend Feedback zu ihren Stärken bekommen haben. Rückmeldungen darüber, was sie gut machen und gut können, hätten sie stärker motiviert und ihr Selbstvertrauen gestärkt. Beide führen aus, was sie sich erwartet hätten:

B1: „Jein. Also, sie hätte da, meiner Meinung nach, hätte sie mehr machen können dafür.“

[I: „Mhm, was hätte sie da deiner Meinung nach?“]

B1: „Na, mehr motivieren vielleicht, auch. Sie hat geholfen, aber motiviert?“

B2: „Sozusagen halt: ‚Du schaffst das. Mach das.‘“

B1: „Na, das ist ja nicht, das ist nicht motivieren, finde ich. So richtig motivieren.“

[I: „Was wäre so richtig?“]

B1: „Des hast guat g'mocht', und aufzeigen, was gut gemacht wurde bis jetzt, was schlecht gemacht wurde, und das Gute will man hervorheben.“ (I10:228–235)

Auf die Frage nach persönlicher Veränderung im Lauf des Jugendcoachings meinen jedoch beide, dass sie selbstständiger geworden seien. Einer der Jugendlichen (B1) getraute sich nun auch allein in neue Situationen:

„Mhm, also, ich bin selbstständiger geworden, dadurch, im Bereich ‚Arbeitssuche‘ u n d mir fällt es jetzt leichter zum Beispiel, wo hinzugehen. Ich bin ein Mensch, der geht nicht gerne in neue Sachen, die ich nicht kenne. Das Spacelab war für mich ganz neu. . Aber ich kann mich jetzt überwinden, in was Neues hineinzugehen, leichter, durch ihre Hilfe.“ (I10:244–247)

Dieser Jugendliche spricht explizit aus, dass er mithilfe des Jugendcoachings eine Verhaltensänderung erreicht hat. Jugendcoaching hat seinen Handlungsspielraum erweitert.

Der andere Jugendliche schildert als Beispiel für seine größere Selbstständigkeit: „Ja. . Manchmal fragen wir auch nicht, dass . . . so Sachen, die ich machen will, zum Beispiel. Schulen anrufen mache ich selber jetzt“ (I10:254–255). Es hat also auch für ihn eine Entwicklung hin zu mehr Selbstständigkeit gegeben. Bei Entscheidungen oder Aktivitäten, bei denen er früher vielleicht den Jugendcoach um Rat bzw. Unterstützung gefragt hätte, hält er diese(n) jetzt nicht mehr für notwendig. Darauf ist er stolz.

Zwei Jugendliche, die eine wird seit über zwei Jahren vom gleichen weiblichen Jugendcoach begleitet, die andere seit acht Monaten, äußern sich zu der Frage, ob ihr Selbstvertrauen im Lauf des Jugendcoachings gestiegen sei, so:

B2: „Bissi gestärkt, ja ein bissi.“

B1: „Ja, bei mir auch.“

[I: „Woran merkt ihr das?“]

B2: „Also, ich weiß nicht, wie ich es merke, also, ich habe nur so ein Gefühl, also ich bin offener auch dadurch . u n d, ja, das merke ich einfach dann, desto offener ich bin, desto mehr ist es so.“

[I: „Für dich?“]

B1: „Also ich weiß nicht, weil, wenn ich Bewerbungen schreibe, dann habe ich das Gefühl, also, es ist so, dass ich was für meine Zukunft mache, und im Leben muss man selbstständig sein und mit 18 dann will ich eine eigene Wohnung haben, selbstständig sein, mich selber finanzieren können, und dafür tue ich was und deswegen bin ich stolz auf mich, dass ich was aus meinem Leben machen will. Und,

ja, also ich habe schon . ich, ich nehme das Leben mehr ernst, seit ich dort bin, weil ich arbeiten gehen will . und ja, also, ich habe eine andere, also, ich habe jetzt nicht mehr Selbstvertrauen oder Selbstbewusstsein dadurch bekommen, aber ich habe mehr, also eine bessere Lebenseinstellung bekommen.“ (I13:227–240)

Die eine Jugendliche verbindet das Gefühl von mehr Selbstvertrauen mit einem Gefühl von Offenheit, möglicherweise Extravertiertheit. Die andere Jugendliche hebt die „bessere Lebenseinstellung“ hervor, die sich durch ihr Ziel, mit 18 Jahren selbstständig sein zu wollen, ausdrückt. Hier wird die Entwicklungsaufgabe des Qualifizierens angesprochen (vgl. Hurrelmann / Quenzel 2016; siehe Kap. 3.3). Durch Jugendcoaching hat sich für sie eine berufliche Perspektive eröffnet, sie hat eine Vorstellung von sich selbst als erwerbstätige und selbstständige Person entwickelt sowie Zielstrebigkeit und Entschlossenheit, ihren Weg zu gehen. Das macht sie stolz auf sich selbst. Mit gesteigertem Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein bringt sie das nicht in Verbindung. Ebendiese Jugendliche spricht an anderer Stelle, wie am Anfang des Kapitels 5 zitiert, davon, dass Jugendliche durch den Jugendcoach eine „kleine Stärkung“ (I13:15) bekommen. Auch diese Aussage kann im Sinn von Stärkung des Selbstvertrauens interpretiert werden.

Ein Jugendlicher antwortet auf die Frage, ob sein Selbstvertrauen im Lauf des Jugendcoachings gestiegen ist: „Nicht so viel (lacht)“ (I10:237). Bedeutet das, dass sein Selbstvertrauen nicht in dem Ausmaß gestiegen ist, wie es zu erwarten gewesen wäre? Wie er es selbst erwartet hätte oder wie der*die Interviewer*in es zu erwarten scheint? Oder der*die Jugendcoach*in? Leider gibt es im Interview keine genaueren Angaben dazu.

Ein anderer Jugendlicher antwortet so: „Na ja, kommt drauf an. [I: Worauf?] Also ., ein paar Sachen musste ich schon selber regeln, nicht alles auf Jugendcoach jetzt zutrauen und sagen: ‚Mach. Schick die Bewerbungen für mich. Mach den Lebenslauf für mich.‘ Und so weiter, das, . und ein paar Sachen musste ich auch schon selber regeln“ (I7:109–11). Der Jugendliche bezieht sich in seiner Antwort darauf, dass er seinen Beitrag im Jugendcoaching leisten und Verantwortung für seine Angelegenheiten übernehmen musste. Sich nicht zurücklehnen und die Arbeit dem Jugendcoach überlassen konnte, auch wenn er das manchmal vielleicht gern getan hätte.

Mit einem eindeutigen „Ja“ (I3:113) beantwortet ein Jugendlicher die Frage nach gestiegenem Selbstvertrauen während des Jugendcoachings, und er führt aus, woran er das gemerkt habe:

„Nach dem ersten Bewerbungsgespräch. Ich habe es einfach gespürt, weil ich, ich hatte so Angst und der hat gesagt: ‚Du musst keine Angst haben. Das ist einfach, das ist einfach eine Probe, das ist dein erstes Bewerbungsgespräch. Nach dem wird es besser.‘ Und es ist wirklich so passiert.“ (I3:116–119)

Dieses Erlebnis hat nicht nur das eigene Selbstvertrauen des Jugendlichen gestärkt, sondern auch das Vertrauen in den Jugendcoach. Und so würde er Jugendcoaching – „Ja. Sehr“ (I3:137) – weiterempfehlen.

„Weil, falls die Freundin oder der Freund Probleme haben, also bei Leihsuchen, dann würde ich es empfehlen, weil Jugendcoach wirklich unterstützt, also über alles, und . äh, wenn du mit denen bist und machst, was die sagen, dann wirst du fix eine Lehrstelle haben.“ (I3:139–141)

Jugendcoach*innen begleiten und unterstützen Jugendliche bei der Entwicklungsaufgabe des Qualifizierens (vgl. Hurrelmann / Quenzel 2016), in einem neuen Lebensabschnitt, der sie mit der Herausforderung des Umstiegs in eine weiterführende Schule bzw. mit dem Einstieg ins Berufsleben konfrontiert. Diese neuen Aufgaben und Herausforderungen machen mitunter Angst und können eine Überforderung darstellen. Gelingt es dem*der Jugendcoach*in, die richtige Balance zwischen Unterstützung auf der einen Seite und Stärkung des Vertrauens in die Eigenkräfte und Problemlösungskompetenzen auf der anderen Seite zu finden, können Jugendliche aus dieser Erfahrung gestärkt und mit mehr Selbstvertrauen hervorgehen. Wird der stützende und kompensierende Aspekt zu sehr betont, indem beispielsweise Lebensläufe und Bewerbungsschreiben **für** statt **mit** den Jugendlichen verfasst und versendet werden, erleben sich die Jugendlichen als nicht fit für den Arbeitsmarkt und ihr Selbstvertrauen leidet.

Ein gelingender Jugendcoachingprozess fördert die Selbstständigkeit des*der Jugendlichen oder behindert diese zumindest nicht. Eine 16-Jährige berichtet:

„Ja, also . ich will das alleine machen. Sie haben eh gesagt, wenn was ist, dass sie mitgeht und so, aber ich mag das alleine machen . halt, weil . ich bin 16 . und ja, ich brauche niemanden, der mir sagt: ‚Mach das, mach das‘, da sage ich: ‚Ich mache das alleine.‘“ (I13:114–116)

Die Jugendliche verwehrt sich gegen die Annahme des Interviewers, dass es die Vorgabe des Jugendcoaches sei, dass sie Dinge allein tut. Ihre Autonomie ist ihr sehr wichtig:

I: „Aber er ruft nicht an, zum Beispiel, wenn er jetzt eine passende Schule .“

B2: „Nein, nein. Das tut sie nicht, nein.“

I: „Du machst das. Ist das so ihre Vereinbarung?“

B2: „Das mache ich selber. Das ist **meine** Vereinbarung, dass ich dort hingeh und alles und sie es mir nur aus dem Internet rausschreibt, also raussucht.“ (I13:177–181)

Eine Jugendliche, die an Jugendcoaching Plus teilgenommen hat, beantwortet die Frage nach gestiegenem Selbstvertrauen oder Selbstbewusstsein mit: „Ja. Voll“ (I14:216). Sie habe das von anderen gesagt bekommen. Was sie selbst wahrnimmt: „Und .. dass ich besser sprechen kann. Früher habe ich gar nichts gesprochen. Früher habe ich Sprachfehler gehabt. Jugendcoaching hat mir geholfen die Sprachfehler zu entfernen“ (I14:220–221). Diese Jugendliche berichtet hier sogar von einem therapeutischen Erfolg durch das Jugendcoaching.

Im Idealfall fördert Jugendcoaching das Durchhaltevermögen und erhöht die Frustrationstoleranz. Nutzer*innen des Jugendcoachings machen häufig die Erfahrung, dass „Plan A“ nicht funktioniert und sie Plan B oder Plan C entwickeln und verfolgen müssen. Ziele können und müssen sich daher innerhalb des Jugendcoachings ändern. Jugendcoaching kann Jugendlichen Begleitung und Ermutigung bieten, damit sie auf ihrem oftmals hindernisreichen Weg zu einem Schul- oder Ausbildungsplatz nicht den Mut verlieren.

Die Frage, ob Jugendcoaching das Selbstvertrauen stärkt, ist aufgrund des erhobenen Datenmaterials nicht eindeutig zu beantworten. Im Allgemeinen übernehmen Jugendcoach*innen eine stark leitende Funktion, eine stark stützende Rolle im Jugendcoachingprozess. Sie suchen nach offenen Schul- und Lehrstellenplätzen, haben Zugang zu Informationen, an die Jugendliche nicht so leicht gelangen, oder haben sogar eine Gatekeeper*innen-Funktion inne, wie im Fall des Zugangs zu Produktionsschulen. Das führt dazu, dass Jugendliche starke Abhängigkeit von der Hilfe des*der Jugendcoach*in erleben. Andererseits fördert Jugendcoaching Selbstständigkeit und erweitert den Handlungsspielraum von Jugendlichen. Das führt zu mehr Selbstvertrauen.

Wie im Kapitel 2.2 ausgeführt, steht Empowerment in enger Verbindung mit Stärken- und Ressourcenorientierung. Ob und in welcher Form Stärken- und Ressourcenorientierung handlungsleitende Prinzipien im Jugendcoaching sind, darüber kann an dieser Stelle leider wenig ausgesagt werden. Wir haben es verabsäumt, in den Interviews direkt danach zu fragen, haben jedoch – in geringem Ausmaß – trotzdem Antworten auf diese Frage bekommen. Die Frage nach gestiegenem Selbstvertrauen nähert sich indirekt diesem Thema. Ein Jugendlicher jedoch beklagt explizit den Mangel an Stärkenorientierung beim Jugendcoach.

Schlussfolgerung: Ob das Social Work Case Management Prinzip Empowerment im Jugendcoaching zur Anwendung kommt, dazu gibt es keine eindeutigen Ergebnisse. Jugendcoaching verstärkt Abhängigkeit **und** es fördert Selbstständigkeit. Es tritt bevormundend **und** empowernd auf. In welche der beiden Richtungen das Pendel

ausschlägt, ist vermutlich sowohl von dem*der einzelnen Jugendcoach*in als auch von dem*der einzelnen Jugendlichen abhängig. Aufgrund der Ergebnisse kann angenommen werden, dass die strukturellen Bedingungen des Jugendcoachings Empowerment nicht unbedingt fördern. Es scheint mitunter Zeit- und Erfolgsdruck bei den Jugendcoach*innen vorzuherrschen, der sie dazu veranlasst, kompensierend statt aktivierend zu agieren, was die Entwicklung der Jugendlichen hemmt und Empowerment verhindert. So scheint Jugendcoaching im Sinn eines Empowerments hinter den Erwartungen der Jugendlichen zurückzubleiben.

6 Zusammenfassung

Zusammenfassend werden hier die generierten Thesen der Masterarbeit sowie die zentralen Ergebnisse der Forschung angeführt.

- *These 1: Jugendcoaching ist eine Ressource für Jugendliche bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und Problemen.*
- *These 2: Dem Wiener Jugendcoaching liegt eine pädagogische Haltung zugrunde.*
- *These 3: Jugendcoach*innen stehen engagiert an der Seite der jugendlichen Nutzer*innen und bieten praktische und emotionale Unterstützung.*
- *These 4: Die Nutzer*innenorientierung ist abhängig von der individuellen Haltung der Jugendcoach*innen.*
- *These 5: Das Beziehungsangebot der Jugendcoach*innen ist für jugendliche Nutzer*innen von zentraler Bedeutung.*
- *These 6: Die Beziehung zwischen Jugendlichen und Jugendcoach*innen ist spezifisch und nicht leicht austauschbar.*
- *These 7: Die Qualität der Beziehung ist ausschlaggebend für die Bewertung des Jugendcoachings durch jugendliche Nutzer*innen.*
- *These 8: Jugendcoaching fördert die Selbstständigkeit und das Selbstvertrauen der jugendlichen Nutzer*innen wenig.*

Ad These 1: Jugendcoaching ist eine Ressource für Jugendliche bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und Problemen.

Jugendcoaching bietet Jugendlichen Unterstützung bei der Entwicklungsaufgabe des Qualifizierens (vgl. Hurrelmann / Quenzel 2016). Jugendliche Nutzer*innen erhalten Informationen über weiterführende Schulen, Lehrberufe, Lehrstellen und sonstige Bildungseinrichtungen sowie Orientierung und Unterstützung dabei, den für sie passenden (Aus-)Bildungsweg einschlagen zu können. Darüber hinaus fungieren Jugendcoach*innen als Gatekeeper*innen für Produktionsschulen – Bildungseinrichtungen für Jugendliche, die keinen Platz in weiterführenden Schulen, Lehren oder überbetrieblichen Lehrstätten finden bzw. noch nicht wissen, wofür sie sich entscheiden sollen. Jugendcoaching erweitert somit das Wissen über schulische und berufliche Möglichkeiten, kann Interessen wecken und den Zugang zu

Bildungseinrichtungen erleichtern bzw. ermöglichen. Jugendcoaching adressiert damit einen Bedarf, den Jugendliche selbst wahrnehmen.

Ad These 2: Dem Wiener Jugendcoaching liegt eine pädagogische Haltung zugrunde.

Jugendliche Nutzer*innen erleben Unterstützung, Anleitung und Kontrolle im Wiener Jugendcoaching, die als zentrale Aspekte der pädagogischen Haltung des Jugendcoachings verstanden werden können. Jugendliche berichten, dass Jugendcoach*innen sich um sie kümmern und diesen nicht egal ist, was die jugendlichen Nutzer*innen tun. In Anlehnung an den Begriff der „hilfreichen Kontrolle“ (vgl. Heiner 2007) erleben Jugendliche das als positive Qualitäten des Jugendcoachings. In einem gelingenden (langfristigen) Jugendcoachingprozess nehmen Jugendcoach*innen Anteil an Schul- und Berufsentscheidungen der Jugendlichen und übernehmen Verantwortung für deren Fortkommen, was das Vertrauen der Jugendlichen in den*die Jugendcoach*in stärkt (vgl. Gaus / Driescher 2011).

Ad These 3: Jugendcoach*innen stehen engagiert an der Seite der jugendlichen Nutzer*innen und bieten praktische und emotionale Unterstützung.

In einem gelingenden, langfristigen Jugendcoachingprozess (Stufe 2 und 3) übernehmen Jugendcoach*innen eine Social-Support-Funktion im Sinn eines Social Work Case Managements (vgl. Monzer 2013). Sie stehen beratend und unterstützend an der Seite der jugendlichen Nutzer*innen und orientieren sich an deren individuellem Bedarf. Das erleben jugendliche Nutzer*innen als entlastend und stärkend in der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und Problemen.

Ad These 4: Die Nutzer*innenorientierung ist abhängig von der individuellen Haltung der Jugendcoach*innen.

Zum Prinzip Nutzer*innenorientierung ist die Datenlage widersprüchlich. Zum Teil legen die Ergebnisse der Analysen nahe, dass Jugendliche als Expert*innen in eigener Sache behandelt werden und eine aktive Rolle im Jugendcoachingprozess einnehmen. In diesen Fällen orientieren sich Jugendcoach*innen sowohl an Wünschen und Bedürfnissen als auch an Willen und Interessen der Jugendlichen (vgl. Hinte 2007). In anderen Fällen scheinen Jugendliche eine untergeordnete Rolle in der Ziel- und Hilfeplanung einzunehmen, mitunter scheint die Orientierung der Jugendcoach*innen an der Organisationslogik zu überwiegen.

Ad These 5: Das Beziehungsangebot der Jugendcoach*innen ist für jugendliche Nutzer*innen von zentraler Bedeutung.

Eine gelingende bzw. „genügend gute“ (Prenzel 2019:75) Beziehung zwischen Jugendlichen und Jugendcoach*innen ist die Basis für einen gelingenden Jugendcoachingprozess. Jugendcoach*innen sind Ansprechpersonen und bieten hilfreiche Unterstützung – nicht nur bei der Schulplatz- und Lehrstellensuche, sondern auch bei anderen Problemen und in anderen Lebensbereichen.

Jugendliche können im Jugendcoaching die Erfahrung wertschätzender und unterstützender Beziehungen machen, die als Modelle für gelingende Beziehungen fungieren, sowie zu einer besser gelingenden Lebensführung insgesamt beitragen können (vgl. Gahleitner 2017; Schäfter 2010).

Ad These 6: Die Beziehung zwischen Jugendlichen und Jugendcoach*innen ist spezifisch und nicht leicht austauschbar.

Jugendliche erleben im Jugendcoaching mitunter sehr gute und intensive Beziehungen mit ihren Jugendcoach*innen, die sie als inspirierend und prägend erleben. Es kann davon ausgegangen werden, dass „Passung“ – die Ähnlichkeit von Fachkraft und Klient*in im Hinblick auf Kriterien wie Geschlecht, Alter, soziale Herkunft, Ethnie, Weltanschauung und Persönlichkeitsmerkmale – eine Rolle spielt, denn Ähnlichkeit erleichtert den Aufbau einer hilfreichen Arbeitsbeziehung (vgl. Schäfter 2010:45).

Jugendcoach*innen bieten freundliche und humorvolle Kommunikation, die Jugendliche als weniger hierarchisch als die mit ihren Lehrer*innen erleben. Die Verantwortung für die Beziehungsgestaltung liegt bei der Fachkraft, der*die Nutzer*in ist jedoch Ko-Produzent*in der Arbeitsbeziehung (vgl. Schäfter 2010). Können gegenseitiges Vertrauen und Nähe aufgebaut werden, kann ein „Moment der personellen Unersetzbarkeit“ (Lenz / Nestmann 2000b) entstehen, der positive Effekte auf den Jugendcoachingprozess, die zukünftige Lebensgestaltung, und auf Beziehungen der Jugendlichen im Allgemeinen bereithält.

Ad These 7: Die Qualität der Beziehung ist ausschlaggebend für die Bewertung des Jugendcoachings durch jugendliche Nutzer*innen.

Die Qualität der Arbeitsbeziehung ist Grundlage für die Bewertung des Jugendcoachings durch Jugendliche. Das wertschätzende Beziehungsangebot des*der Jugendcoach*in ist von zentralem Interesse für jugendliche Nutzer*innen und ist Grundlage für die regelmäßige Teilnahme am Jugendcoaching.

Im Allgemeinen stellen jugendliche Nutzer*innen, die an einem längeren Jugendcoachingprozess teilnehmen, Jugendcoaching ein sehr positives „Zeugnis“ aus

und würden es einem guten Freund, einer guten Freundin weiterempfehlen. Es gibt jedoch auch enttäuschende Erfahrungen von Zwang und Bevormundung. Die Mehrzahl der interviewten Jugendlichen beschreiben Jugendcoach*innen jedoch als höflich, nett, hilfsbereit und hilfreich, gut zuhörend, humorvoll, vertrauenswürdig, offen, geduldig, engagiert und wertschätzend. Das ist ein besonderes Beziehungserlebnis mit (professionellen) Erwachsenen, das sie wertschätzen.

Ad These 8: Jugendcoaching fördert die Selbstständigkeit und das Selbstvertrauen der jugendlichen Nutzer*innen wenig.

In Bezug auf Empowerment bleibt Jugendcoaching hinter den Erwartungen der Jugendlichen zurück. Zwar gibt es Erfahrungen von gesteigertem Selbstvertrauen und größerer Selbstständigkeit, im Allgemeinen wird die Frage danach jedoch mit großer Zurückhaltung beantwortet. Über ihre eigenen Stärken erfahren die jugendlichen Nutzer*innen wenig.

Im Allgemeinen nehmen Jugendcoach*innen eine stark leitende und stützende Rolle im Jugendcoachingprozess ein; zu kompensieren statt zu aktivieren scheint im Vordergrund zu stehen. Sie vermitteln Schul- und Lehrstellenplätze, haben Zugang zu Informationen, an die Jugendliche nicht so leicht gelangen, oder üben sogar eine Gatekeeper*innen-Funktion aus, wie im Fall des Zugangs zu Produktionsschulen. Das kann das Gefühl von Abhängigkeit befördern und Selbstermächtigung behindern.

6.1 Schlussfolgerung

Jugendcoaching adressiert einen Bedarf an Information und Unterstützung bei der Entwicklungsaufgabe des Qualifizierens – individuell wie gesellschaftlich –, den Jugendliche selbst wahrnehmen.

Die pädagogische Haltung des Jugendcoachings basiert auf den altersentsprechenden Entwicklungsbedürfnissen der Jugendlichen, denen Jugendcoach*innen Rechnung tragen. Es kann angenommen werden, dass die pädagogische Haltung des Jugendcoachings durch sein überwiegendes Verortetsein in schulischen Kontexten verstärkt wird. Die pädagogische Haltung drückt sich durch Übernahme von Verantwortung für die Entwicklung der Jugendlichen, durch Unterstützung, Wohlwollen sowie Anleitung und Kontrolle aus. Jugendliche erleben dies – im Sinne von „hilfreicher Kontrolle“ (vgl. Heiner 2007) – als angemessen, unterstützend und wertschätzend.

Jugendcoaching erscheint (mit Einschränkungen) als sicherer Ort für jugendliche Nutzer*innen, an dem sie Wohlwollen und Unterstützung erfahren. Dies kann im Sinn einer Social-Support-Funktion (vgl. Monzer 2013) interpretiert werden. Die

jugendlichen Nutzer*innen bei der Auseinandersetzung mit dem Schul- und (Aus-)Bildungssystem beraten und unterstützt, um informierte Entscheidungen treffen zu können.

Auf Grundlage der erhobenen Daten, scheinen Jugendliche im Jugendcoaching wenig über ihre Ressourcen- und Stärken zu erfahren.

Widersprüchlich stellt sich die Datenlage zum Prinzip Nutzer*innenorientierung dar. Zum einen wird die Zusammenarbeit im Wiener Jugendcoaching entlang der Ziele und Bedürfnisse der jugendlichen Nutzer*innen organisiert, zum anderen kommt es zu bevormundendem Verhalten von Jugendcoach*innen gegenüber Jugendlichen. Der überwiegende Teil der interviewten Jugendlichen berichtet jedoch von Jugendcoaching als an ihrem Willen, ihren Interessen und Bedürfnissen orientiert.

Das Angebot des Jugendcoachings richtet sich insbesondere an vulnerable und ausgrenzungsgefährdete Jugendliche, die im Jugendcoaching bedeutende und prägende Beziehungserfahrungen machen können. Wertschätzung, Begegnung auf Augenhöhe und ein kontinuierliches 1:1-Setting scheinen mitunter einen großen Impact auf den Lebensweg der Jugendlichen zu haben. Die Qualität der Beziehung ist ausschlaggebend für eine positive Bewertung des Jugendcoachings durch jugendliche Nutzer*innen.

Für eine solche besonders gute Arbeitsbeziehung zwischen Jugendlichen und Jugendcoach*innen scheint „Passung“ eine Rolle zu spielen, wobei anhand der Ergebnisse – abgesehen von Muttersprachlichkeit – keine spezifischen Kriterien festgemacht werden konnten. Die Jugendlichen sprechen von Sympathie, gleicher Wellenlänge und der passenden „Chemie“.

Daraus kann geschlussfolgert werden: Damit Jugendliche Jugendcoaching gut annehmen und von dieser Unterstützung optimal profitieren können, ist Beziehungsarbeit notwendig. **Beziehungsarbeit ist daher eine grundlegende Aufgabe der Jugendcoach*innen. Darüber hinaus ist die gelingende Beziehung zum*zur Jugendcoach*in starke Motivation für jugendliche Nutzer*innen kontinuierlich und regelmäßig an Jugendcoaching teilzunehmen.** Da im Zuge der vorliegenden Masterthese exklusiv die Nutzer*innenperspektive beforscht wurde, bleibt die Frage, wie **Jugendcoach*innen** Beziehungsarbeit im Jugendcoaching beurteilen, welche Bedeutung Beziehungsarbeit für ihr professionelles Verständnis hat und inwiefern ihre Haltungen möglicherweise mit ihrer Herkunftsprofession zusammenhängt, offen; genauso wie die Fragen nach anderen Prinzipien und Funktionen eines Social Work Case Managements im Verständnis ihrer Arbeit. Weiterführende Forschung zu diesen Fragestellungen wäre lohnend.

Aus Sicht der jugendlichen Nutzer*innen führt eine gelingende, wertschätzende Arbeitsbeziehung zu großer Wertschätzung von Jugendcoaching.

Empowerment scheint eine der Schwachstellen des Jugendcoachings zu sein. Anhand der Ergebnisse kann vermutet werden, dass jugendliche Nutzer*innen eher als passive und defizitäre Hilfeempfänger*innen gesehen werden denn als junge Menschen mit Stärken und Potentialen, die imstande sind ihren Weg erfolgreich zu gehen. Die starke Verankerung des Jugendcoachings in schulischen Kontexten, die bekanntlich durch einen defizitären Blick geprägt sind, trägt vermutlich dazu bei.

Insgesamt kann Jugendcoaching als notwendiges und hilfreiches Angebot für jugendliche Nutzer*innen bei der herausfordernden Entwicklungsaufgabe des Qualifizierens betrachtet werden. Jugendliche erhalten Information, Unterstützung und Begleitung in einem verlässlichen und sicheren Rahmen. Jugendcoaching erfüllt damit eine gesellschaftliche Aufgabe, der anderer Orts nicht in ausreichender Weise nachgekommen wird. Die Arbeitsbeziehung zwischen Jugendcoach*innen und jugendlichen Nutzer*innen ist im Allgemeinen von Wertschätzung geprägt, Jugendcoach*innen können dadurch zu einem relevanten und prägenden Gegenüber für Jugendliche werden. Dies befördert den Jugendcoachingprozess, positive Effekte auf die weitere Lebens- und Beziehungsgestaltung jugendlicher Nutzer*innen sind zu erwarten.

Die Ergebnisse der Forschung legen nahe, dass es im Wiener Jugendcoaching Entwicklungsbedarf in Hinblick auf die Social Work Case Management Prinzipien Stärken- und Ressourcenorientierung, Nutzer*innenorientierung und Empowerment gibt. Weiterführende Forschung könnte dazu beitragen, die gute Arbeit des Jugendcoachings noch besser - und für jugendliche Nutzer*innen noch hilfreicher - zu machen. Jugendcoaching ist von gesamtgesellschaftlichem Interesse, denn die Jugendlichen von heute sind die Erwachsenen von morgen. Ihre erfolgreiche berufliche, wie soziale Entwicklung und Integration prägt die Gesellschaft von morgen, ebenso wie ihr mögliches Scheitern.

Literatur

Argyle, Michael / Henderson, Monika (1990): Die Anatomie menschlicher Beziehungen: Spielregeln des Zusammenlebens. München: mvg-Verlag.

Albert, Mathias / Hurrelmann, Klaus / Quenzel, Gudrun / TNS Infratest Sozialforschung (2015) / Shell Deutschland Holding (Hg.^{ln}): Jugend 2015. 17. Shell Jugendstudie, Frankfurt am Main: Fischer.

Bauer, Petra / Weinhardt, Marc (Hg.^{Innen}) (2014): Perspektiven sozialpädagogischer Beratung. Empirische Befunde und aktuelle Entwicklungen. Edition Soziale Arbeit, Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Brisch, Karl-Heinz (2014): Die Bedeutung von Bindung in der Sozialen Arbeit, Pädagogik und Beratung. In: Trost, Alexander (Hg.): Bindungsorientierung in der Sozialen Arbeit. Grundlagen – Forschungsergebnisse – Anwendungsbereiche. Basel: Borgman, 15–42.

BundesKost (Bundesweite Koordinierungsstelle Ausbildung bis 18) (2016): NEBA Teilnahmebefragungen 2016. Jahresbericht. <https://www.bundeskost.at/wp-content/uploads/2017/07/NEBA-Teilnahmebefragungen-2016.pdf> [11.08.2020]

Bundesministerium für Arbeit, Familie und Jugend (BMAFJ) / Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (BMSGPK) 2020: https://www.oesterreich.gv.at/themen/jugendliche/jobsuche_fuer_jugendliche/Seite.2680150.html [11.08.2020]

Bundesministerium Bildung Wissenschaft und Forschung (2020): Jugendcoaching. Beratung und Orientierung für ausgrenzungs- und schulabbruchsgefährdete Jugendliche. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/psus/jugendcoaching.html> [04.07.2020]

Bundesministeriumservice (2017): Jugendcoaching 2016. Jahresbericht. <https://www.bundeskost.at/wp-content/uploads/2017/04/Jahresbericht-Jugendcoaching-2016.pdf> [04.07.2020]

Driescher, Elmar / Gaus, Detlef (Hg.) (2011): Liebe in Zeiten pädagogischer Professionalisierung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden: Springer Verlag.

Ehlers, Corinna / Müller, Matthias (2014): Stärkenorientierung als neuer Impuls für das Case Management. In: Case Management. 2014/3, Heidelberg, 137–140.

Ehlers, Corinna / Müller, Matthias / Schuster, Frank (2017): Stärkenorientiertes Case Management. Komplexe Fälle in fünf Schritten bearbeiten. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Ehlers, Corinna (2019): Stärken neu denken. Die Kunst der stärkenfokussierten Zielarbeit in sozialen Handlungsfeldern. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Ewers, Michael (2000): Das anglo-amerikanische Case Management: Konzeptionelle und methodische Grundlagen. In: Ewers, Michael / Schaeffer, Doris (Hg.^{Innen}): Case Management in Theorie und Praxis. Bern: Verlag Hans Huber, 53–90.

Felder, Nikita / Gebesmair, Stefanie / Gräble, Kathrin / Grünsteidl, Brigitte / Lichtenthäler, Claus-Clemens / Nebosis, Hannah-Christina / Weinberger, Maria Katharina (2018): Anwendungsbeispiele von Case Management in Österreich. Masterthese. FH St. Pölten. <https://docplayer.org/139554961-Anwendungsbeispiele-von-case-management-in-oesterreich.html> [03.02.2020]

Froschauer, Ulrike / Lueger, Manfred (2003): Das qualitative Interview. Wien: Facultas wuv.

Gahleitner, Silke Brigitta / Effinger, Herbert / Kraus, Björn / Miethe, Ingrid / Stövesand, Sabine / Sagebiel, Juliane (Hg.^{Innen}) (2010): Disziplin und Profession Sozialer Arbeit. Entwicklungen und Perspektiven. Theorie, Forschung und Praxis Sozialer Arbeit, Band 1, Opladen & Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich.

Gahleitner, Silke Brigitta (2014): „Ich konnte da immer hingehen mit meinen Problemen“. Vertrauens- und Beziehungsarbeit in psychosozialen Beratungsprozessen. In: Bauer, Petra / Weinhardt, Marc (Hg.^{Innen}): Perspektiven sozialpädagogischer Beratung. Empirische Befunde und aktuelle Entwicklungen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 233–268.

Gahleitner, Silke Brigitta (2017): Soziale Arbeit als Beziehungsprofession. Bindung, Beziehung und Einbettung professionell ermöglichen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Giesecke, Hermann (2007): Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. 9. Auflage, Weinheim, München: Juventa Verlag.

Heiner, Maja (2007): Soziale Arbeit als Beruf. Fälle – Felder – Fähigkeiten. München: Reinhardt Verlag.

Herriger, Norbert (2006): Ressourcen und Ressourcendiagnostik in der Sozialen Arbeit. Unveröffentlichtes Manuskript, Düsseldorf.

<http://www.empowerment.de/empowerment.de/files/Materialie-5-Ressourcen-und-Ressourcendiagnostik-in-der-Sozialen-Arbeit.pdf> [04.07.2020]

Herrmann, Ulrich (Hg.) (2019): Pädagogische Beziehungen. Grundlagen – Praxisformen – Wirkungen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Hinte, Wolfgang (2007): Wer beteiligt wen? Wille und Wünsche im Case Management. In: Soziale Arbeit. Zeitschrift für soziale und sozialverwandte Gebiete. 11–12.2007, 56. Jahrgang: Diskurs zum Case Management in der Sozialen Arbeit. Eigenverlag Deutsches Zentralinstitut für soziale Fragen, 425–432.

Hurrelmann, Klaus / Quenzel, Gudrun (2016): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 13. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Institut für Höhere Studien (IHS) (2013): Steiner, Mario / Pessl, Gabriele / Wagner, Elfriede / Karaszek, Johannes: Evaluierung „Jugendcoaching“. Endbericht. <http://www.equi.at/dateien/JU-Endbericht-IHS-ueberarbei.pdf> [11.08.2020]

Juul, Jesper (2010): Pubertät, Wenn Erziehen nicht mehr geht. Gelassen durch stürmische Zeiten. München: Kösel-Verlag.

Kleve, Heiko (2003): Zwei Logiken des Helfens. Ambivalenz- und systemtheoretische Betrachtungen. In: Soziale Arbeit, Jg. 6/2003.

Kleve, Heiko (2016): Komplexität gestalten. Soziale Arbeit und Case Management mit unsicheren Systemen. Heidelberg: Carl-Auer.

Kleve, Heiko / Haye, Britta / Hampe, Andreas / Müller, Matthias (2018): Systemisches Case Management. Falleinschätzung und Hilfeplanung in der sozialen Arbeit. 5. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer.

Lamnek, Siegfried / Krell, Claudia (2016): Qualitative Sozialforschung. 6. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Lenz, Karl / Nestmann, Frank (Hg.) (2009): Handbuch persönliche Beziehungen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Löcherbach, Peter (2008): Generelle Aspekte zum Case Management. In: Müller, Michael / Ehlers, Corinna (Hg.^{Innen}): Case Management als Brücke. Praxis, Theorie, Innovation. Berliner Beiträge zu Bildung, Gesundheit und soziale Arbeit, Band 4, Alice Salomon Fachhochschule Berlin: Schibri-Verlag, 29–41.

Matthes, Joachim (1976): Einführung in das Studium der Soziologie. Hamburg: Rowohlt Verlag.

Moser, Wilfried / Lindinger, Corinna / Hannes, Catarina (2016): Früher Schulabgang in Österreich. Zur Rolle der Ausbildungsstruktur und des Migrationshintergrundes. Wien: Arbeitsmarktservice Österreich.

Monzer, Michael (2013): Case Management Grundlagen. Case Management in der Praxis. Heidelberg: Medhochzwei Verlag.

NEBA (Netzwerk Berufliche Assistenz) 2020: Warum Jugendcoaching.

<https://www.neba.at/jugendcoaching/warum-jugendcoaching> [11.08.2020]

Neuffer, Manfred (2007): Beziehungsarbeit im Case Management. In: Soziale Arbeit. Zeitschrift für soziale und sozialverwandte Gebiete. 11–12.2007, 56. Jahrgang: Diskurs zum Case Management in der Sozialen Arbeit. Eigenverlag Deutsches Zentralinstitut für soziale Fragen, 417–424.

Neuffer, Manfred (2010): Sozialarbeitswissenschaft und Case Management – eine (notwendige) Kontroverse und Perspektive. In: Gahleitner, Silke Brigitta / Effinger, Herbert / Kraus, Björn / Miethe, Ingrid / Stövesand, Sabine / Sagebiel, Juliane (Hg.^{Innen}) (2010): Disziplin und Profession Sozialer Arbeit. Entwicklungen und Perspektiven. Theorie, Forschung und Praxis Sozialer Arbeit, Band 1. Opladen & Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich.

Neuffer, Manfred (2013): Case Management. Soziale Arbeit mit Einzelnen und Familien. 5. Auflage, Weinheim/Basel: Beltz Juventa Verlag.

Oehme, Andreas (2008): Jugend im Übergang in Arbeit. In: Schulze-Krüdener, Jörgen (Hg.): Lebensalter und Soziale Arbeit. Band 3 Jugend, Basiswissen Soziale Arbeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 252–272.

Österreichische Gesellschaft für Soziale Arbeit (ogsa) (2019): Standards für Social Work Case Management. Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft „Case Management“ der Österreichischen Gesellschaft für Soziale Arbeit (ogsa). https://ogsa.at/wp-content/uploads/2018/12/ogsa_Standards-f%C3%BCr-Social-Work-Case-Management.pdf [05.07.2020]

Prenzel, Annedore (2019): Pädagogische Beziehungen im Lichte der Kinderrechte. In: Herrmann, Ulrich (Hg.): Pädagogische Beziehungen. Grundlagen – Praxisformen – Wirkungen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 73–81.

Rapp, Charles A. / Goscha, Richard J. (2006): The Strengths Model: Case Management with People with Psychiatric Disabilities. 2nd edition, Oxford / New York: Oxford University Press.

Riet, van Nora / Wouters, Harry (2002): Case Management. Ein Lehr- und Arbeitsbuch über die Organisation und Koordination von Leistungen im Sozial- und Gesundheitswesen. Luzern: Interact Verlag.

Schäfter, Cornelia (2010): Die Beratungsbeziehung in der sozialen Arbeit. Eine theoretische und empirische Annäherung. Berlin: Springer.

Schröder, Elke (2018): Berufliche Entwicklung im Jugendalter. In: Gniewosz, Burkhard /

Titzmann, Peter F. (Hg.): Handbuch Jugend. Psychologische Sichtweisen auf Veränderungen in der Adoleszenz. Stuttgart: Kohlhammer, 310–329.

Sohns, Armin (2007): Empowerment als Leitlinie Sozialer Arbeit. In: Michel-Schwartz, Brigitta (Hg.^{ln}): Methodenbuch Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer Verlag, 73–100.

Sozialministeriumservice (2016): Jugendcoaching 2016. Jahresbericht.

<https://www.bundeskost.at/wp-content/uploads/2017/04/Jahresbericht-Jugendcoaching-2016.pdf> [11.08.2020]

Sozialministeriumservice (2016): Jugendcoaching – Standards. Case Management Ansatz und Methoden. https://www.bundeskost.at/wp-content/uploads/2016/04/ju_beschreibung_standards_methoden_20160331.pdf [05.07.2020]

Statistik Austria (2018): Vererbung von Bildungschancen. Statistics Brief.

file:///C:/Users/ALEXAN~1/AppData/Local/Temp/statistics_brief_-_vererbung_von_bildung.pdf [17.07.2020]

Thiersch, Hans (2004): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgabe der Praxis im Sozialen Wandel. Weinheim und Basel: Juventa.

Thiersch, Hans (2014): Über Entwicklungen und aktuelle Bezüge des Konzepts einer lebensweltorientierten sozialpädagogischen Beratung. In: Bauer, Petra / Weinhardt, Marc (Hg.^{Innen}): Perspektiven sozialpädagogischer Beratung. Empirische Befunde und aktuelle Entwicklungen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 310–330.

Trost, Alexander (Hg.) (2014): Bindungsorientierung in der Sozialen Arbeit. Grundlagen – Forschungsergebnisse – Anwendungsbereiche. Basel: Borgman.

Vossler, Andreas (2014): Beratungs- und Therapieforschung im Überblick. In: Bauer, Petra / Weinhardt, Marc (Hg.^{Innen}): Perspektiven sozialpädagogischer Beratung. Empirische Befunde und aktuelle Entwicklungen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 269–285.

Weinhold, Kathy / Kupfer, Annett / Nestmann, Frank (2014): ‚Beratung unter Einfluss‘. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zur Bedeutung sozialer Einflussfaktoren auf Zustandekommen, Verlauf und Wirkung sozialpädagogischer und psychosozialer

Beratungsprozesse. In: Bauer, Petra / Weinhardt, Marc (Hg.^{Innen}): Perspektiven sozialpädagogischer Beratung. Empirische Befunde und aktuelle Entwicklungen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 286–309.

Wendt, Wolf Rainer (2001): Case Management im Sozial- und Gesundheitswesen: Eine Einführung. 3. Auflage, Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.

Wendt, Wolf Rainer (Hg.) (2012): Beratung und Case Management. Konzepte und Kompetenzen. Heidelberg: medhochzwei Verlag.

Wendt, Wolf Rainer (2012): Der Horizont von Beratung im Case Management. In: Wendt, Wolf Rainer (Hg.): Beratung und Case Management. Konzepte und Kompetenzen. medhochzwei Verlag, Heidelberg: medhochzwei Verlag, 1–75.

Wilson, Thomas P. (1973): Alltagswissen, Interaktion und Gesellschaftliche Wirklichkeit. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Alltagswissen, Interaktion und Gesellschaftliche Wirklichkeit. Wiesbaden: Springer.

WKO (Wirtschaftskammer Österreich) (2019): Ausbildungspflicht für Jugendliche bis 18. Regelungen im Überblick. <https://www.wko.at/service/bildung-lehre/ausbildungspflicht-bis-18.html> [08.11.2020]

Quellenverzeichnis der Interviews

T1, Transkript 1 der Interviewaufnahme im Feld bei Jobmania, erstellt von Sükrü Akbal, März 2017, Zeilen durchgehend nummeriert. Interviewdauer: 17:46.

T2, Transkript 2 der Interviewaufnahme im Feld bei Jobmania, erstellt von Sükrü Akbal, März 2017, Zeilen durchgehend nummeriert. Interviewdauer: 11:06.

T3, Transkript 3 der Interviewaufnahme im Feld bei Jobmania, erstellt von Sükrü Akbal, März 2017, Zeilen durchgehend nummeriert. Interviewdauer: 11:24.

T4, Transkript 4 der Interviewaufnahme im Feld bei Jobmania, erstellt von Sükrü Akbal, März 2017, Zeilen durchgehend nummeriert. Interviewdauer: 13:47.

T5, Transkript 5 der Interviewaufnahme im Feld bei Jobmania, erstellt von Sükrü Akbal, März 2017, Zeilen durchgehend nummeriert. Interviewdauer: 11:42.

T6, Transkript 6 der Interviewaufnahme im Feld bei Juvivo, erstellt von Sükrü Akbal und Alexandra Engelmayer-Rácz, April 2017, Zeilen durchgehend nummeriert. Interviewdauer: 28:21.

T7, Transkript 7 der Interviewaufnahme im Feld bei Juvivo, erstellt von Sükrü Akbal und Alexandra Engelmayer-Rácz, April 2017, Zeilen durchgehend nummeriert. Interviewdauer: 9:01.

T8, Transkript 8 der Interviewaufnahme im Feld bei Juvivo, erstellt von Sükrü Akbal und Alexandra Engelmayer-Rácz, April 2017, Zeilen durchgehend nummeriert. Interviewdauer: 11:24.

T9, Transkript 9 der Interviewaufnahme im Feld bei Juvivo, erstellt von Sükrü Akbal und Alexandra Engelmayer-Rácz, April 2017, Zeilen durchgehend nummeriert. Interviewdauer: 27:44.

T10, Transkript 10 der Interviewaufnahme im Feld bei Spacelab, erstellt von Alexandra Engelmayer-Rácz, April 2017, Zeilen durchgehend nummeriert. Doppelinterviewdauer: 24:19.

T11, Transkript 11 der Interviewaufnahme im Feld bei Spacelab, erstellt von Alexandra Engelmayer-Rácz, April 2017, Zeilen durchgehend nummeriert. Interviewdauer: 9:34.

T12, Transkript 12 der Interviewaufnahme im Feld bei Spacelab, erstellt von Alexandra Engelmayer-Rácz, April 2017, Zeilen durchgehend nummeriert. Interviewdauer: 12:58.

T13, Transkript 13 der Interviewaufnahme im Feld bei Spacelab, erstellt von Sükrü Akbal, April 2017, Zeilen durchgehend nummeriert. Doppelinterviewdauer: 23:55.

T14, Transkript 14 der Interviewaufnahme im Feld bei Spacelab, erstellt von Sükrü Akbal, April 2017, Zeilen durchgehend nummeriert. Interviewdauer: 20:49.

Anhang: Interviewleitfaden

Einstiegsfragen:

- **Wie würdest du JC jemandem erklären, der nicht weiß, was das ist?**
 - Welche Schulen hast du besucht? (Lehre?)
 - Wie bist du zum Jugendcoaching gekommen?
 - Wer wollte, dass du teilnimmst? Du selbst? Lehrer*innen? Eltern? AMS?
 - Wie oft? Wie lange? (Stufe I,II,od III?)
 - Wie habt ihr kommuniziert? (mündlich vor Ort, E-Mail, Telefon)

Ziel- und Hilfeplanung:

- **Welche Ziele gab es im Jugendcoaching? Welche Ziele wurden vereinbart?**
 - **Wie sehr konntest du die Ziele bestimmen?** Wer hat bestimmt?
 - Wie sehr ist es um das gegangen, was du wirklich willst, was du für dein Leben wichtig findest?
 - **Werden/Wurden die Ziele erreicht?** Wie sehr war JC dahinter, dass die Ziele umgesetzt werden? Wie sehr warst du dahinter / wie sehr hast du dich eingesetzt, dass die Ziele umgesetzt werden? Was sind deiner Meinung nach die Gründe? Wenn ja, welche? Wenn nein, welche?
 - **Wobei hat dich dein*e Jugendcoach*in unterstützt? Wie hat er*sie das gemacht?** (Methoden, „nur geredet“, Interessenstest ...?)

Intervention/Linking/Vernetzung:

- **Hat der*die Jugendcoach*in für dich andere Einrichtungen (Schule, Lehrstelle, AMS etc) kontaktiert oder dich darauf hingewiesen oder hinbegleitet?**
- Mit wem hat der*die Jugendcoach*in noch gesprochen? (Eltern, Lehrer*innen ...?) Worüber? Woher weißt du das?
- Gab es noch andere, die dich beim Erreichen der Ziele des JC unterstützt haben? Z.B. Eltern, Lehrer*innen, Geschwister, Freund*innen ...?
- Hat es noch andere Berater*innen/Einrichtungen gegeben, mit denen du damals zu tun hattest, wie Schule, Produktionsschule? Falls ja, was meinst du, haben sie damals zusammengearbeitet?
- Gab es Gespräche von euch allen an einem Tisch?

Beziehungsebene/ Ressourcen/Empowerment:

- **Wie verstehst du dich mit dem*der Jugendcoach*in?**
- Hast du dich von dem*der Jugendcoach*in ernst genommen gefühlt? Wenn ja, woran hast du das gemerkt? Wenn nein, warum nicht?
- Fühlst du dich gut von ihm*ihr verstanden?
- Verstehst du den*die Jugendcoach*in?
- **Ist dein Selbstvertrauen/Selbstbewusstsein im Lauf des JC gestiegen? Wenn ja, woran merkst du das?** Hast du dich im Lauf des JC verändert ?

Evaluation:

- **Wie wurde JC beendet?**
- Was hat dir der*die Jugendcoach*in nach Beendigung des JC empfohlen? Bist du nach JC von dem*der Jugendcoach*in an eine andere Einrichtung angebunden worden?
- **Hast du einen Bericht über die Zusammenarbeit im JC bekommen? Was hast du damit gemacht?**
- **Was war nach dem JC?**
- **Was gefällt dir?**
- **Was stört dich?**
- Was wünschst du dir?
- **Würdest du das JC einem*einer guten Freund*in empfehlen? Falls ja, warum? Falls nein, warum nicht?**
- **Was sind deine Verbesserungsvorschläge für JC? Was würdest du JC raten, damit es noch besser für Jugendliche ist?**
- **Wenn du dir von JC etwas wünschen könntest, was wäre das?**

(Interviewleitfaden vom 11.04.2017)

Eidesstattliche Erklärung

Ich, **Alexandra Engelmayer-Rácz**, geboren am **17.12.1973** 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,

Wien, 17.08.2020

Unterschrift

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'A. Engelmayer-Rácz', written in a cursive style.