

Erlebnispädagogische Elemente in der Jugendberatung Am Beispiel einer Jugendcoaching-Einrichtung in Österreich

Sophie Prohaska, 1810406346

Bachelorarbeit 2

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

Datum: 22.08.2021

Version: 1

Begutachter*in: Severin Tanzer, BA BA Bakk. MA
Lena Ableidinger, BA BEd
Christoph Fröschl, BSc MA

Abstract Deutsch

Diese Bachelorarbeit untersucht die Verschränkung von Beratung und Bewegung und den Einsatz von erlebnispädagogischen Elementen in der Online- sowie Offline-Jugendberatung anhand einer dafür herangezogenen Jugendcoaching-Einrichtung in Österreich. Die Hauptforschungsfrage fragt danach, wie sich erlebnispädagogische Ansätze in ein multimediales Jugendberatungskonzept integrieren lassen. Auf einer vorangegangenen Umfrage zu den Präferenzen von Jugendlichen bauen Expert*innen-Interviews mit Mitarbeiter*innen der Jugendcoaching-Einrichtung auf. Die Ergebnisse zeigen, dass sich saisonal ausgerichtete, polysportive Gruppenaktivitäten positiv auf den Gruppenfindungsprozess und die Motivation auswirken. Zudem erweist sich Social Media (v.a. Instagram) als nützlich um Präsenz zu zeigen und um Beziehung aufzubauen.

Abstract English

This study examines combination possibilities of exercise and youth counselling and the implementation of experiential and outdoor education in an online and offline youth counselling concept using the example of a youth-coaching facility in Austria. Therefore, the research question asks, how experiential education can be integrated in a multimedia-based youth counselling concept. After a previously done quantitative survey about the personal consulting preferences of teenagers, expert interviews with the employees of the chosen youth coaching facility took place. The results show, that seasonally orientated, polysportive group activities foster group initiation and motivation. Furthermore, social media turns out to be a possibility to show presence and to be beneficial in relationship building.

Inhalt

1	Einleitung und Interessensbeschreibung.....	4
2	Theoretische Verortung	5
2.1	Die Entwicklungsphase Jugend und Jugendberatung	5
2.2	Einführung in die Erlebnispädagogik	7
2.3	Jugendliche und Medien.....	8
2.4	Jugendberatung und -coaching in Österreich	11
3	Forschungsdesign	12
3.1	Forschungsfragen.....	12
3.2	Feld, Fall, Fokus	13
3.2.1	Feld und Feldzugang	13
3.2.2	Fall und Fokus	13
3.3	Forschungsmethode.....	13
3.4	Erhebung und Auswertung der Daten	14
4	Das qualitativ untersuchte Jugendcoachingprojekt	15
5	Darstellung der Ergebnisse	16
5.1	Ausgewählte Ergebnisse der quantitativen Umfrage	16
5.2	Qualitative Erhebung	19
5.2.1	Bewegungsangebote als Anreize für Jugendliche	19
5.2.2	Niederschwelligkeit und Ressourcenorientierung im Sport und der Betreuung	21
5.2.3	Mitgestaltungsmöglichkeiten der Jugendlichen.....	22
5.2.4	Breit gefächertes Angebot.....	22
5.2.5	Gemeinsames Erleben in der Gruppe	23
5.2.6	Zusammenarbeit im Betreuungs-Team	23
5.2.7	Beziehung als wesentlicher Wirkfaktor	24
5.2.8	Kontakthalten mit den Jugendlichen	25
5.2.9	Social Media	25
5.2.10	Zukünftige Herausforderungen für die Jugendberatung	27
6	Resümee und Schlussfolgerung	27
	Literatur	31
	Daten	33
	Abbildungen	33
	Eidesstattliche Erklärung	34
	Anhang.....	35

1 Einleitung und Interessensbeschreibung

Im Rahmen des Bachelorprojektes „BeratJung und BewegJung“ der FH St. Pölten habe ich mich mit Beratung von Jugendlichen und mit Jugendcoaching verschränkt mit diversen Bewegungsangeboten auseinandergesetzt. Parallel dazu musste sich, neben vielen anderen Feldern der Sozialen Arbeit, das Jugendcoaching durch die Maßnahmen zur Eindämmung der COVID19-Pandemie in den Jahren 2020 und 2021 neuen Herausforderungen stellen. Dadurch ist hauptsächlich Beratung auf alternativen Kanälen abseits des physischen Kontakts auf die Bildfläche gerückt. Viele Jugendarbeits- und Jugendberatungsprojekte haben während der Zeit des Lockdowns und der Ausgangsbeschränkungen ihren Arbeitsbereich auf digitale Medien verschoben beziehungsweise ausgeweitet. Aufgrund dessen war diese Zeit neben einer sehr herausfordernden auch eine des reaktiven Ausprobierens und eine Zeit der Generation neuer Arbeits- und auch Beratungszugänge. Durch diese aktuellen Entwicklungen wird die Auseinandersetzung mit bewegten Beratungsangeboten online sowie offline für das Jugendcoaching noch relevanter. Aufgrund der gegebenen Wichtigkeit der Thematik soll diese Arbeit einen Beitrag für einen Diskurs in Richtung bewegte Beratung mit Einbezug Sozialer Medien leisten.

In diesem Zusammenhang werde ich in dieser Arbeit theoretisches Wissen zusammentragen und dieses in Zusammenhang mit den Ergebnissen aus der empirischen Untersuchung diskutieren und damit einen Beitrag für eine differenziertere fachliche Betrachtung leisten. Durch ein Mixed-Method Forschungsdesign, welches eine quantitative und eine qualitative Methode kombiniert, wird ein mehrperspektivisches Bild von einerseits den Bedürfnissen von befragten Jugendlichen und andererseits dem Erfahrungswissen von Expert*innen, welche im Rahmen des Jugendcoachings Jugendliche in einer Einrichtung in Österreich, während der COVID19-Pandemie begleitet haben, abgebildet.

2 Theoretische Verortung

Dieses erste Kapitel gibt einen Überblick über bestimmte Ergebnisse aus der Literaturrecherche, welche für das Thema dieser Arbeit relevant sind. In den folgenden Unterkapiteln werde ich Themenbereiche wie die Lebensphase Jugend und Jugendberatung, Erlebnispädagogik, Medienpädagogik und Medienverhalten von Jugendlichen beleuchten.

2.1 Die Entwicklungsphase Jugend und Jugendberatung

*„Leben vollzieht sich im Spannungsfeld von Wandlung und Stabilisierung.
Sich zu wandeln und das Erreichte zu stabilisieren begleiten uns ständig
auf unserem Lebensweg.“*

(Langer / Langer 2005:10)

Daraus lässt sich ableiten, dass Menschen in den unterschiedlichen Entwicklungsstufen immer wieder diverse Herausforderungen zu bewältigen haben und sich neu aufstellen müssen. Diese können aus vielen kleinen Schritten bestehen. Allerdings lassen sich bestimmte Abschnitte im Entwicklungsverlauf eines Menschen definieren, zu welchen die Veränderungen und Entwicklungen signifikanter sind und einen großen Schritt in der Entwicklung darstellen. Dazu zählen unter anderem die Phase im Mutterleib vor der Geburt, die Trotzphase von Kleinkindern und die Phase des Eintrittes in die Schule. Besonders stark ist die Wandlung in der Pubertät, gefolgt von dem Abschnitt des Erwachsenwerdens und den anschließenden Phasen des Reifer-werdens und Alterns. Wenn man sich mit der Entwicklungsphase von Jugendlichen befasst, dann lohnt sich eine Betrachtung der Pubertät. Der Ausdruck „Pubertät“ bezeichnet hauptsächlich die individuell sehr unterschiedlichen Entwicklungen und Veränderungen des Körpers, reicht aber auch bis zu psychischen Zuständen und Verhaltensweisen. Zeitlich gibt es für den Prozess der Pubertät keine klare Begrenzung, da dieser im jeweiligen Leben zu unterschiedlichen Zeitpunkten einsetzen und enden kann. Generell kann allerdings gesagt werden, dass sich die Pubertät im Altersbereich von 10 bis 18 Jahren zuträgt. Schon der Altersbereich von 5 bis 10 Jahren wird als „Vor-Pubertät“ bezeichnet. Während dieser findet ein Wachstumsschub statt und die eignen Geschlechtsteile werden selbstständig erkundet (vgl. Langer / Langer 2005:10-12).

Den Beginn der Lebensphase Jugend kann man mit Einsetzen der Pubertät beschreiben. Als Richtwert zieht man hier das 13. Lebensjahr heran, wobei dies wie schon beschreiben individuell unterschiedlich etwas früher oder später stattfindet. Dementsprechend beginnt die Phase der Jugend etwa im 13. und endet zwischen dem 20. oder 25. Lebensjahr. Jugend ist somit einerseits biologisch und andererseits sozio-kulturell bestimmt. Die im Zentrum der Jugend stehende Entwicklungsaufgabe ist das Herausbilden von eigenständigem Handeln in der Gesellschaft (vgl. Schäfers 1980:13).

Ob der Wachstumsschub nicht nur auf der körperlichen Ebene, sondern auch auf der psychischen und sozialen Ebene gelingt und sich in der Folge eine gesunde Entwicklung einstellen kann, determinieren verschiedene Einflussfaktoren. Grundsätzlich brauchen Jugendliche ein Umfeld, welches die Botschaft transportiert, dass sie erwünscht sind. Dies trifft vor allem auf Eltern, Lehrer*innen und sonstige Ausbilder*innen zu. Dadurch entsteht die Möglichkeit für Jugendliche sich ihren Potentialen entsprechend zu entfalten und auch ihre Identität in Wechselwirkung mit ihrer Umwelt zu bilden und nach ihrem eigenen „Sein-wollen“ zu gestalten. Dadurch wird es Jugendlichen auch möglich als wichtige und notwendige innovative Kraft für die Gesellschaft zu wirken. Dabei ist es wichtig, dass sich die Begleitpersonen der Jugendlichen selbst in existenzieller, emotionaler Sicherheit wiegen, eine produktive Lernatmosphäre schaffen und es unterstützen, dass sich die Jugendlichen bei Bedarf Hilfe holen. Für diese Lernatmosphäre ist es außerdem essenziell, dass keine Abwertungen und Ausgrenzungen stattfinden. Hierarchisches Herantreten an Jugendliche, Machtkämpfe und der Aufbau von Leistungsdruck und Sanktionen ist in diesem Sinne nicht förderlich, vielmehr braucht es eine Werteorientierung in Richtung „Sein“ und „Werden“ (vgl. Langer / Langer 2005:95-97).

Jugendliche haben ein legitimes Bedürfnis nach Macht, Einfluss und Gestalten der eigenen Angelegenheiten. Deswegen braucht es Erwachsene, welche Verständnis zeigen, wenn sie mit Widerständen und mit einem empörten „Nein“ konfrontiert werden und neuerlich versuchen ihr Anliegen anzubringen. Dadurch kann ein innerer Verarbeitungsprozess stattfinden und die jugendliche Person wird dazu bewegt, das Anliegen selbst für sich zu bewerten und es kann, bei Vorhandensein, ein „Ja“ zugänglich werden. Dabei gilt es, nichts aufzuzwingen, sondern ein authentisches Stellung-beziehen zu ermöglichen, welches nicht auf einer Trotzreaktion basiert. Dabei sind einerseits Begegnungen auf Augenhöhe förderlich und Hierarchien auf der anderen Seite hinderlich (vgl. ebd. 2005:97).

Zu den Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen zählen unter anderem das Ausprobieren und Erlernen von neuen Rollen und vielfältigen Fähigkeiten. Dazu zählen ein zunehmend mehr eigenverantwortliches Verhältnis zu den Erwachsenen und vor allem zu den Eltern, das Sich-in-Beziehung-setzen mit dem anderen Geschlecht, die Entwicklung von beruflichen Handlungsfertigkeiten und das Sich-Orientieren in der Gesellschaft. Dabei ist es notwendig, dass die Heranwachsenden mit den Rollen experimentieren, widersprüchliche und spannungsreiche Standpunkte erproben und dadurch ihre Stärken kennen lernen. Des Weiteren ist es wichtig, die Erfahrungen zu machen sich selbst und seinen Körper wirkend einbringen zu können. Aus dem Sich-selbst-erfahren in den unterschiedlichen Positionen werden verschiedene Aspekte der Realität spürbar und das heranwachsende Individuum lernt zunehmend zwischen den situationsbezogenen Aufgaben und der eigenen persönlichen Identität zu unterscheiden. Fürst (1992) beschreibt dies den „Lern- und Selbstfindungsprozess“ (vgl. Fürst 1992:23).

Im Rahmen der Jugendberatung ist es in der Folge wichtig, im Kontakt mit einer erwachsenen Person Beschäftigungen und Aufgaben zu suchen und diese auszuprobieren. Dabei ist für eine gute Entwicklung bedeutend, dass die Jugendlichen zu den Tätigkeiten eine mit ihnen selbst übereinstimmende Beziehung aufbauen, die auch die Motivation stärkt, sich darin

weiterentwickeln zu wollen. Können Jugendliche solche Erfahrungen machen, werden gute Bahnen für eine selbstständige und konstruktive Gestaltung des Lebens gelegt (vgl. Langer / Langer 2005:103). Passende Aufgaben für Jugendliche, welche auch die Motivation fördern und aufrechterhalten, sind idealerweise nicht unterfordernd. Unterfordernde Tätigkeiten können Langeweile wecken, aufgrund welcher Angst aufkommen kann. Zudem sollten die Beschäftigungen von Jugendlichen auch nicht überfordern, dann würden sie nämlich abermals Angst und Sorge anregen. Wenn die aktuellen Fähigkeiten der Jugendlichen zu den Handlungsanforderungen der Tätigkeit passen, dann kann ein „Flow“-Erlebnis entstehen und Freude im Hier und Jetzt erlebbar werden. Wichtig ist auch, dass die Anforderungen mit der Erweiterung und Weiterentwicklung von individuellen Fähigkeiten steigen, sodass keine Langeweile entsteht. Unter diesen Voraussetzungen entwickelt sich selbstständiges Handeln und die Jugendlichen können in einer Tätigkeit sprichwörtlich „aufgehen“ (ebd. 2005:75-77).

2.2 Einführung in die Erlebnispädagogik

Wer beginnt sich thematisch in die Erlebnispädagogik einzulesen erkennt schnell, dass Erlebnispädagogik mehr oder weniger an sich nur ein Überbegriff für eine heterogene Gruppe von Ansätzen und Konzepten darstellt. Dementsprechend wird auch der fachliche Diskurs in der Erlebnispädagogik als ein stetig voranschreitender, wechselseitiger Prozess beschreiben welcher sich zwischen den sich immer aktualisierenden Bezugswissenschaften der Psychologie, Soziologie und der Philosophie und Einflüssen aus der Praxis der Erlebnispädagogik abspielt. Außerdem nimmt der Diskurs, ob Erlebnispädagogik eine „Methode“ ist oder eine „Teilwissenschaft der Pädagogik“ einen großen Platz in der Fachcommunity ein und es besteht Uneinigkeit auf diesem Gebiet. Allerdings wird auch in der Literatur darauf hingewiesen, dass aufgrund des planmäßigen Verfahrens der Erlebnispädagogik von einer Methode gesprochen werden kann (vgl. Baig-Schneider 2012:9).

Grundsätzlich kann die Erlebnispädagogik, je nach dem an welche Zielgruppe sie sich wendet, einerseits in das Arbeitsfeld „Sozialpädagogik“ und andererseits in das der „Betrieblichen Fort- und Weiterbildung“ unterteilt werden. Hierbei verschwimmen die Grenzen allerdings auch (vgl. ebd. 2012:14). Für diese Arbeit und insbesondere im Zusammenhang mit Jugendberatung wird von der Erlebnispädagogik gesprochen, welche in das Arbeitsfeld der Sozialpädagogik fällt.

Erlebnispädagogik zeigt sich nicht nur in einem aufregend gestalteten Freizeitprogramm, sondern hat tiefergehende Prozesse der Persönlichkeitsbildung und -entwicklung zum Ziel. Dafür essenziell sind die drei Teilbereiche und Handlungen des Individuums: Das Erleben, das anschließende Erinnern und das Erzählen. Diese drei Bereiche müssen aneinander anschließen, da durch das Erinnern und Erzählen eines Erlebnisses dieses verarbeitet und integriert werden kann. Allein das Finden von Sprache und Ausdruck und das Überwinden der Sprachlosigkeit nach einem Erlebnis stellt eine wesentliche Herausforderung der Erlebnispädagogik dar. Außerdem sind Erlebnisse etwas sehr Subjektives, was für die eine Person keineswegs beeindruckend ist, kann bei einer anderen sehr viel auslösen, genauso ist es subjektiv, wie positiv oder negativ das Erlebte eingeordnet wird. Im Rahmen der

Erlebnispädagogik führen die Pädagog*innen ein Ereignis herbei, welches durch das Subjekt zu einem Erlebnis verarbeitet wird. Anschließend wird der Prozess des Verarbeitens und Ausdrückens von den Pädagogischen Fachkräften angeregt und begleitet, sodass ein Lerneffekt entstehen kann. Dabei kommen verschiedene, auch kreative, Methoden zum Einsatz. Abschließend kann noch eine Reflexion im Hinblick auf den Lerneffekt und den Alltag erfolgen (vgl. Michl 2011:8-9).

Bleckmann (2019) führt den Begriff „Erlebnispädagogik digital“ ein, welcher interaktive Bildschirmserlebnisse in einer virtuellen Erlebniswelt bezeichnet. In dieser virtuellen Erlebniswelt, wie sie Bleckmann (2019) beschreibt, bewegen sich Kinder und Jugendliche zunehmend und sammeln dort auch Erfahrungen, von welchen sie profitieren können. Im Rahmen der Erlebnispädagogik kann hier eine pädagogische Fachkraft zur Seite stehen und die Kinder und Jugendlichen bei einem reflexiven Prozess über das Erlebte begleiten. Allerdings hebt die Autorin auch hervor, dass hierbei im fachlichen Diskurs die kritischen Aspekte einer virtuellen Erlebniswelt und Erlebnispädagogik kaum bis gar nicht thematisiert werden. So auch der Aspekt, dass Online-Spiele, welche auch zur virtuellen Erlebniswelt gehören, die Kinder von der Wirklichkeit mehr und mehr in die Welt der Games locken und somit den sozialpädagogischen Ansatz schwer verfehlen. Der sozialpädagogische Ansatz verfolgt laut Bleckmann nämlich das Ziel, Kinder da abzuholen, wo sie stehen, um sie nach und nach aus dem Spiel in die Wirklichkeit zu locken (vgl. Bleckmann 2019:26-27). Daraus lässt sich auch ein Spannungsverhältnis für die digitale Jugendberatung ableiten – Einerseits sind die virtuellen Kanäle wichtig (und zu Zeiten der Pandemie sogar essenziell), andererseits ist es auch ein Beratungsziel sich nach und nach mehr mit den Realitäten des Lebens auseinanderzusetzen und die Jugendlichen in ihren aktuellen Situationen zu selbstbestimmten Handlungen zu ermächtigen. Dieses Spannungsverhältnis gilt es genauer zu betrachten, um eine gute Mitte für die Praxis zu finden.

2.3 Jugendliche und Medien

Bereits in den frühen Kinderjahren kommen heranwachsende Menschen in Berührung mit Medien. Diese Berührung entsteht zu Beginn ausschließlich durch die Eltern oder durch andere nahe Bezugspersonen. Ab der ersten Schulerfahrung nehmen auch die medialen Neigungen der primären sozialen Bezugsgruppe (Peergroup) als Einfluss auf das eigene Medienverhalten der Kinder zu. Die bevorzugte Mediennutzung ändert sich auch im Laufe des Alter-werdens: Anfangs stehen spielerische Medien und Medien, die hauptsächlich einseitig aufgenommen und konsumiert werden, im Vordergrund. Dies ändert sich im Laufe der Schullaufbahn und gegen Grundschulende kommen vermehrt Medien hinzu, welche auf Kommunikation und Interaktion fokussieren. Wagner (2021) setzt das Medienverhalten von Heranwachsenden in Bezug mit der Sozialisation von Menschen an sich, aufbauend auf den Theorien der subjektorientierten Sozialisation nach Geulen (2005) (vgl. Wagner 2012:10). Nach dieser Sozialisationstheorie wird Sozialisation als Entwicklung durch Neubildung des Subjektes in Wechselwirkung mit seiner gesellschaftlichen Lebenswelt verstanden (vgl. Geulen 2005:255-259). Hier tritt die Relevanz der Medien als Schauplatz von Gesellschaft und

als der oben genannten gesellschaftlichen Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen, die sich darin bewegen und sich in Auseinandersetzung damit entwickeln, auf die Bildfläche.

Die Ergebnisse der JIM-Studie 2019 heben ebenfalls die Relevanz von Medien bei Kindern und Jugendlichen deutlich hervor, da diese bei sehr vielen Heranwachsenden eine wesentliche Rolle im täglichen Leben spielen. 89 % der dabei befragten Jugendlichen in Deutschland nutzen das Internet und 92 % das Smartphone auf einer täglichen Basis (vgl. JIM 2019:12). Zudem zeigt die JIM Studie 2019, dass der Umgang mit digitalen Medien und Social Media zu einem gesamtgesellschaftlichen Thema geworden ist. Bei der Nutzung der digitalen Medien und Social Media verfolgen Jugendliche in der Nutzung die Aspekte der Kommunikation und der Unterhaltung zu nahezu gleich großen Anteilen. Speziell zu beobachten ist dies bei Social Media Plattformen wie Snapchat, Facebook, Instagram und YouTube bei welchen die Teilbereiche Kommunikation und Unterhaltung immer mehr vermischt und kombiniert werden, sodass sie vermehrt nicht mehr getrennt werden können (vgl. JIM 2019:30).

Im oben genannten Prozess der Sozialisation in der Auseinandersetzung mit digitalen Medien werden Bedeutungen ausgehandelt und die Welt der medialen Symbole wird aufgefasst und mitgestaltet. Unter das Handeln in digitalen Medien fällt bei Jugendlichen das Aufnehmen, das Spielen, das Kommunizieren und das Herstellen und Veröffentlichen von eigens produzierten Inhalten (vgl. Wagner 2012:11).

Wagner (2012) arbeitet vor allem vier Teilaspekte des Medienhandelns heraus, welche für Jugendliche und deren Entwicklung bedeutend sind. Darunter fällt erstens das Sich-in-Beziehung-setzen, was beschreibt, dass Jugendliche über Soziale Medien in lebendigen Austausch mit anderen Personen gleichen Alters gehen. In diesem Sinne sind sie auf den unterschiedlichen Plattformen auf der Suche nach einem „Du“, welches sie in ihrem Selbst bestätigt, allerdings auch mit Gegensätzen herausfordert. Zudem bieten Soziale Medien einen Raum, in welchem Jugendliche dem Bedürfnis nachgehen können, sich einen Rückzugs- und Freiraum anzueignen und zu gestalten. Soziale Medien liefern in dieser Hinsicht Vorgaben und Möglichkeiten sich in der selbstständigen Gestaltung und der Abgrenzung zu üben und auszuprobieren. An dritter Stelle ist zu nennen, dass Soziale Medien für Jugendliche die Möglichkeit bieten, sich als kompetent wahrzunehmen, indem sie ihre Interessen nach außen tragen und verfolgen. Im Rahmen des Sich-selbst-als-kompetent-fühlens können auch die eigenen Fähigkeiten gezeigt werden, worauf Jugendliche auch stolz sind und welche sie auch weiterentwickeln möchten. Schließlich bieten Soziale Medien Jugendlichen die Möglichkeit sich zu beteiligen und sich in einem Raum zu platzieren und Stellung zu nehmen. Dies ist die Basis für die wichtige Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenswelt und der gesellschaftlichen Umwelt (vgl. Wagner 2012:11).

Dem gegenüberzustellen ist Hurrelmann (1995), welcher analysiert, dass durch neue Medien die Anforderungen an die Gestaltung der eigenen Lebenswelt und an die Entwicklung, Festigung und Sicherung der eigenen Identität stetig zunehmen. Zudem statuiert Hurrelmann, dass die Fülle an diversen Informationen und Weltanschauungen bei vielen Jugendliche Unsicherheit hervorruft und Orientierung erschwert. Gleichzeitig seien die für Jugendliche

zugänglichen Räume für Erfahrungen und Erlebnisse begrenzt und verschmälert, woraus sich ein Defizit an sozialen und psychischen Erfahrungen ergibt, welches die Zuordnung und Verarbeitung erschwert. Hier kann die Welt der Medien nur oberflächliche Bedürfnisse befriedigen und nur das Erleben von Abenteuer vortäuschen und Möglichkeiten aufzeigen, wirkliche Herausforderungen und Sinneserlebnisse bleiben dabei außen vor. Dieses Vortäuschen lässt die Grenzen zwischen Realität und Fantasie verschwimmen. Laut Hurrelmann fehlt es demnach an echten Erfahrungen für das Entwickeln von Fähigkeiten für das aktive politische Einwirken und Mitgestalten der subjektiven Lebenswelt in der Schule, der Familie und auch in der Freizeit (vgl. Hurrelmann 1995:44).

Zimmermann (2004) analysiert und beschreibt verschiedene strukturierte Internetberatungssettings und diskutiert deren Vor- und Nachteile in ihrer Publikation. Hierbei werden allerdings hauptsächlich Beratungssituationen untersucht, welche rein online stattfinden. Trotzdem verweist Zimmermann (2004) darauf, dass verschränkte Angebote aus Onlineangeboten und persönlicher Beratung auch in der Konzeptplanung der Einrichtung bedacht werden sollen und möglicherweise einen Mehrwert herstellen können. Als Vorteile der Onlineberatung werden die Qualitätskontrolle der Beratung aufgrund der vorhandenen schriftlichen Materie und die örtliche Ungebundenheit als Pluspunkt vor allem für abgelegene wohnhafte Jugendliche beschrieben. Des Weiteren kann die Formulierung der Anliegen in der schriftlichen Beratung im Internet durchdachter und vollständiger stattfinden und der Zugang für Personen, welche sich lieber schriftlich ausdrücken, kann durch das schriftliche Beratungsangebot erleichtert werden. Außerdem bietet das Internet eine Auswahl an mehreren Beratungsangeboten als womöglich örtlich erreichbar wären und so kann verglichen werden und bedürfnisgerecht ausgewählt werden. Schließlich fällt es Menschen leichter, Anliegen und Fragen offener und ehrlicher zu deponieren, wenn sie sich nicht sofort komplett erkennbar machen müssen, so bietet die Anonymität des Internets weniger beziehungsweise andere Schwellen als die persönliche Beratung (vgl. Zimmermann 2004:152-160).

Dem gegenüber stellt Zimmermann (2004) die Nachteile, zu welchen sie die Einschränkungen im Beziehungsaufbau sieht, da es oft beim einmaligen Kontakt bleibt, und die Herausforderung des Erkennens des zugrundeliegenden Problems, da es zumeist schwieriger ist in wenigen Nachrichten zirkulär nachzufragen, zählt. Zudem erschwert die fehlende gesetzliche Regelung der Internetberatung die Entwicklung einer seriösen und vertrauenswürdigen Beratungslandschaft und es fehlt an spezifischen und standardisierten Ausbildungen. Außerdem können Unsicherheiten in Bezug auf die Verarbeitung und Speicherung von Daten und die Unsicherheit in Bezug auf die Datenspeicherung bei der Nutzung eines Computers, der nicht im persönlichen Eigentum ist, eine Hemmschwelle darstellen. Letztendlich ist, falls die Internetberatung von Personen in anderen Ländern oder Kulturen stattfindet, auch mitzudenken, ob der kulturelle Hintergrund womöglich eine lebensweltnahe Beratung erschwert (vgl. ebd. 153-154).

Cale (2019) wirft den Scheinwerfer auf den Einfluss, welchen Soziale Medien auf die Gesundheit von Heranwachsenden haben, und arbeitet heraus, dass es auch hier auf Seiten der Erwachsenen eine Verantwortung gibt, mitzugestalten und gesundheitsfördernde Perspektiven aufzuzeigen. Dabei sind ein konstruktiver Zugang und eine Auseinandersetzung

mit den Möglichkeiten jenseits der Probleme eine wichtige Voraussetzung. Dabei sieht Cale (2019) aufgrund der zunehmenden Nutzung von Social Media eine Notwendigkeit darin, Möglichkeiten zu suchen und zu nutzen, um sportpädagogische Elemente auf den Sozialen Medien zu integrieren (vgl. Cale 2019:212-214).

2.4 Jugendberatung und -coaching in Österreich

In ganz Österreich gibt es diverse gesundheitsbezogene Beratungsangebote, welche sich an Jugendliche und Heranwachsende richten und Beratung und Information online sowie offline bereitstellen. Diese haben teilweise eine thematische Schwerpunktsetzung. Darunter sind Einrichtungen welche Beratungen zu geschlechterspezifischen Themen, Liebe und Sexualität (z.B. www.firstlove.at), Familie (z.B. www.familienberatung.gv.at), Gewalt (z.B. www.gewaltinfo.at) und Sucht (z.B. www.checkit.wien) anbieten. Zudem gibt es Beratungsangebote, welche nicht auf bestimmte Themenbereiche spezialisiert sind, wie zum Beispiel die Kinder- und Jugendanwaltschaften und Beratungshotlines wie Rad-auf-Draht (www.rataufdraht.at) (vgl. BMSGPK 2021).

Angebote, welche in Österreich unter „Jugendcoaching“ fallen, sind Teil des psychosozialen Unterstützungssystems in Zusammenhang mit Schule und bieten im Rahmen von Beratung Orientierungshilfen für Jugendliche, welche gefährdet sind, ausgegrenzt zu werden oder die Schule abzubrechen. Jugendcoaching wird ab dem 9. Schulbesuchsjahr angeboten. Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung beschreibt die Ziele des Jugendcoachings darin, ausgrenzungsgefährdete Jugendliche festzustellen, um diese zu beraten und bei Bedarf über einen längeren Zeitraum zu begleiten. Dabei steht ein gelingendes Übertreten von der Schule in den Beruf oder von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II und ein Meistern von Herausforderungen im Zusammenhang mit der individuellen Bildungslaufbahn im Zentrum. Jugendcoaching wird seit Herbst 2013 vor Ort in den Schulen und außerschulisch angeboten. Dabei wird die Methode des Case Managements in drei unterschiedlichen Stufen angewendet. In Stufe eins werden Jugendliche für ungefähr drei Monate, in Stufe zwei für ca. sechs Monate und in Stufe drei für rund zwölf Monate begleitet. Im Grunde werden Jugendliche allerdings so lange begleitet, bis sie in einem für sie passenden Ausbildungsverhältnis angekommen sind und dieses auch gesichert ist (vgl. BMBWF o.A.).

Neben einer Unterstützung bei den herausfordernden Entscheidungen über den weiteren (Aus-)Bildungsweg sollen Jugendliche auch eine persönliche und soziale Stabilität erreichen. Besonders im Zusammenhang mit der Ausbildungspflicht bis zum 18. Lebensjahr bietet das Jugendcoaching Möglichkeiten und Unterstützungsangeboten für Jugendliche, welche sich nicht in Ausbildung oder Weiterbildung befinden, um Perspektiven zu entwickeln und um die Bildungs- und Ausbildungschancen zu erhöhen. Dabei steht auch das Motivieren der Jugendlichen für einen möglichst langen Schulbesuch oder für einen möglichst qualifizierten Abschluss im Mittelpunkt (vgl. BMBWF o.A.; NEBA o.A.).

Das Ausbildungspflichtgesetzes (APfG) regelt die Verpflichtung zur Bildung oder Ausbildung für Jugendliche. Das bedeutet, dass die Erziehungsberechtigten von Jugendlichen, welche die Schulpflicht vollendet haben, dafür Sorge zu tragen haben, dass diese bis zur Vollendung des 18. Lebensjahres einer Bildung oder Ausbildung nachgehen oder an einer darauf vorbereitenden Maßnahme teilnehmen. Diese Ausbildungspflicht kam zuerst zur Anwendung bei Jugendlichen, welche die Schulpflicht im Juli 2017 absolviert haben, und ist demnach noch recht neu (vgl. BMBWF 2019). Aufgrund dieser rechtlichen Rahmenbedingung entstand die Zielgruppe der NEETs. Diese Bezeichnung ist ein Akronym und steht für "Young people neither in employment nor education or training" und steht für die Gruppe an Heranwachsenden im Altersbereich von 15 – 24 Jahren, welche nicht erwerbstätig oder in Aus- oder Weiterbildung sind (vgl. Statistik Austria 2021). Für diese Zielgruppe werden auch außerschulische Programme und Unterstützungen angeboten (vgl. NEBA o.A.).

3 Forschungsdesign

3.1 Forschungsfragen

Da die Entwicklungen in der online Jugendberatung durch die Pandemie verstärkt wurden und sich somit viel neues tut ist dies auf jeden Fall neues Terrain. Zudem gibt es noch wenig Publikationen zu der Betrachtung von online Jugendberatung und -arbeit aus einer erlebnispädagogischen Perspektive und es ist kaum Literatur zu der Thematik zu finden. Daraus leite ich auf diesem Gebiet eine Forschungslücke ab. Diese Arbeit soll hier den Weg bereiten und etwas zum fachlichen Diskurs beitragen. Um dies zu realisieren habe ich eine Hauptforschungsfrage und zwei Unterfrage entwickelt.

Die Hauptfrage lautet:

- ➔ Wie lassen sich erlebnispädagogische Ansätze in ein multimediales Jugendberatungskonzept integrieren und welcher Nutzen kann daraus gezogen werden?

Im Folgenden sind die zwei Unterfragen angeführt:

- ➔ Was erweist sich – den Erfahrungen der befragten Expert*innen nach - für Jugendliche wichtig und nützlich in einem verschränkten Angebot aus Bewegung und Beratung?
- ➔ Wie wurden Medienarbeit und erlebnispädagogische Ansätze in Zeiten der Ausgangsbeschränkungen von dem untersuchten Jugendcoachingprojekt eingesetzt und wie wurde dies angenommen?

3.2 Feld, Fall, Fokus

In diesem Kapitel wird der konkrete Fall, der dieser Bachelorarbeit zugrunde liegt, genauer dargestellt. In diesem Sinne wird dessen Einbettung in das sozialarbeiterische Feld beschrieben, der Fall umrissen und der Fokus auf die gewählte Schnittstelle in diesem Kontext erläutert.

3.2.1 Feld und Feldzugang

Das Forschungsfeld stellt im Allgemeinen die Jugendberatung in der Sozialen Arbeit dar. Für die qualitative Untersuchung dieser Arbeit ist das Forschungsfeld das Jugendcoaching, welches österreichweit für die Zielgruppe der NEETs (Young people neither in employment nor education or training) angeboten wird.

Den Feldzugang für die vorangegangene quantitative Umfrage stellte die Projektleitung des Bachelorprojekts „BeratJung und BewegJung - Beratung, die junge Menschen bewegt.“ über diverse Jugendcoachingnetzwerke und das Projektteam über persönliche Kontakte und über Schul-Mailverteiler her. Für die darauf aufbauende qualitative Erhebung habe ich den Zugang ebenfalls durch das Bachelorprojekt, im speziellen bei einer virtuellen Exkursion bei der herangezogenen Einrichtung, bekommen.

3.2.2 Fall und Fokus

Der Fall ist die, durch die Maßnahmen im Rahmen der COVID-19 Pandemie und die Einschränkung der Face-To-Face Beratung, entstandene Herausforderung bewegte Jugendberatung mithilfe digitaler Medien anzubieten. Gegenstand der qualitativen Erhebung ist die Reaktion der Einrichtung auf diese Herausforderungen und die Anpassung der Arbeit mit den Jugendlichen.

Der Fokus wird in dieser Arbeit auf die Schnittstelle zwischen dem Betreuungsteam, also den Sozialarbeiter*innen, und den*die Klient*innen – in diesem Fall sind das Jugendliche - gelegt.

3.3 Forschungsmethode

Diese Bachelorarbeit baut auf einem Mixed-Method Forschungsdesign auf. Das bedeutet, dass die Untersuchung auf Basis von unterschiedlichen Methoden stattfindet. Dieser Forschungsdesign-Ansatz ermöglicht es, ein vielseitigeres und komplexeres Bild zu zeichnen und mehrere Perspektiven darzustellen. Die unterschiedlichen Perspektiven, die durch den Einsatz von unterschiedlichen Methoden abgebildet werden, können verschränkt zur Beantwortung der Forschungsfrag(en) herangezogen werden (vgl. Flick 2011a:12).

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, wie in einer Forschung die verschiedenen Methoden miteinander kombiniert werden können. Im Konkreten habe ich für diese Untersuchung ein

explanatives Design gewählt. Dies bedeutet, dass auf einer quantitativen Erhebung eine qualitative Untersuchung aufbaut. Die Ergebnisse aus der quantitativen Erhebung bilden somit die Basis für die Ausrichtung der qualitativen Untersuchung (vgl. Mey o.A.).

3.4 Erhebung und Auswertung der Daten

Für den quantitativen Teil ziehe ich ausgewählte Ergebnisse einer österreichweiten Umfrage heran, welche wir im Rahmen des Bachelorprojektes „BeratJung und BewegJung - Beratung, die junge Menschen bewegt.“ im Bachelorstudiengang der Sozialen Arbeit an der FH St. Pölten im Studienjahr 2020/2021 durchführten. Das Team des Bachelorprojektes bestand aus Studierenden und Lehrenden unter der Projektleitung von Lena Ableidinger BA BEd (Bildungswissenschaft, Lehramt Psychologie, Philosophie und Deutsch), Christoph Fröschl BSc, MA (Business – Produktmarketing und Innovationsmanagement, Sozialwirtschaft) und Severin Tanzer, BA BA Bakk.phil. MA (Bildungswissenschaft, Publizistik- und Kommunikationswissenschaft, Soziale Arbeit).

Die quantitative Umfrage zum Thema Jugendberatung realisierten wir durch einen Online-Fragebogen. Der Fragebogen richtete sich an Jugendliche und fragt anonymisiert durch 36 spezifische Fragen ihre Präferenzen und Einstellungen zur Jugendberatung ab. Die Fragen boten jeweils zwei oder mehrere Antwortmöglichkeiten. Zudem können die Teilnehmer*innen bei manchen Fragen noch ausführlicher schriftlich antworten. Wir sandten die Umfrage österreichweit über diverse Jugendberatungsnetzwerke und an Schulen aus. Die Teilnehmer*innen konnten ihr Alter, Geschlecht, das Bundesland und die Art der Ausbildung oder den besuchten Schultyp auswählen. In der ersten Auswertungsphase, welche für diese Bachelorarbeit herangezogen wird, beantworteten insgesamt 600 Teilnehmer*innen den online Fragebogen. Wobei fast zwei Drittel der Teilnehmer*innen angaben, weiblichen Geschlechts zu sein und fast ein Drittel das männliche Geschlecht wählte – etwa 10-20 Personen wählten die Kategorie „anderes“.

Die Ergebnisse der Umfrage sind deskriptiv mittels Tabellen und Balkendiagrammen festgehalten (vgl. Tanzer et al., 2020). Nach einer Durchsicht der Ergebnisse ergaben sich für mich spezielle weitere Fragen und relevante Themen, welchen ich im darauffolgenden Schritt der qualitativen Erhebung nachging.

Die qualitative Untersuchung besteht aus zwei Expert*inneninterviews, welche ich mit Hilfe eines Leitfadens durchführte. Die zwei Expert*innen sind Professionist*innen welche in der untersuchten, sportpädagogisch fokussierten Jugendcoachingeinrichtung während dem Jahr der Pandemie 2020 tätig waren. Sie werden hier als Expert*innen aus der Betreuung von Jugendlichen während der Pandemie herangezogen. Als Interviewpartner*innen habe ich einerseits eine Person aus der Sportbetreuung und eine Person aus dem Coaching und Leitungsteam herangezogen, um ein möglichst vielseitiges Bild abzuzeichnen. Die Interviews habe ich aufgrund der Maßnahmen zur Eindämmung der COVID19-Pandemie online durchgeführt. Da, den Einschätzungen der Expert*innen zufolge, ein Online-Interview für die

betreuten Jugendlichen zu hochschwierig ist, war es mir nicht möglich, auch die Klient*innen Seite zu befragen.

Expert*inneninterviews sind eine spezielle Form der Leitfadeninterviews. Dabei werden die befragten Personen aufgrund ihrer Expertise in einem bestimmten Handlungsfeld befragt und als Repräsentant*innen herangezogen. Außerdem ist charakteristisch, dass die Befragten zum Untersuchungsthema meist über ein bestimmtes (professionelles) Erfahrungswissen verfügen. Im Vorfeld des Interviews wird ein Leitfaden erstellt, welcher wichtige Fragen und Themenbereiche beinhaltet, welche der*die Forscher*in durch die Interviews abdecken will. Er bildet allerdings nur einen Leitfaden, das bedeutet, dass gezieltes und spontanes Nachfragen auch möglich ist (vgl. Flick, 2011b:214-216).

Die qualitativen Expert*innen-Interviews wertete ich mit dem Verfahren des Offenen Kodierens nach Strauß und Corbin (1999) aus. Das Offene Kodieren gliedert sich in zwei analytische Verfahren – Einerseits der Prozess des „Anstellens von Vergleichen“ und andererseits das „Stellen von Fragen“. Das Ziel des Offenen Kodierens ist das Konzeptualisieren und Kategorisieren von den vorliegenden Daten – in diesem Fall das Interview-Transkript. Das Offene Kodieren und das Erstellen von Konzepten dient dazu, einen Weg zu finden, Phänomene zu benennen und zu beschreiben (vgl. Strauß / Corbin 1999:44-45).

Der erste Schritt im Offenen Kodieren ist das Konzeptualisieren – Dabei werden Sätze oder Textabschnitte des Transkripts herausgenommen und die bestimmten Vorkommnisse, die darin genannt werden, mit Bezeichnungen versehen. Dabei werden Fragen gestellt, um diese Namen und Bezeichnungen zu entwickeln. Diese Fragen können simpel sein, wie zum Beispiel „Für was steht das?“. Im weiteren Verlauf des Offenen Kodierens werden die Vorkommnisse miteinander verglichen und jene, welche sich ähnlich sind, erhalten die gleiche Bezeichnung. Bei den Bezeichnungen der Phänomene ist es wichtig, diese nicht nur deskriptiv zusammenzufassen, sondern auf eine weiter Abstraktionsebene zu heben und das Konzept dahinter aufzugreifen. Im Schritt des „Kategorisieren“ ordnet und gruppiert man mehrere Handlungen (Konzepte) ein und derselben Kategorie zu. Dabei wird danach gesucht, welche Konzepte zu dem selben Phänomen gehören könnten und diese dementsprechend in Gruppen zusammengefasst um die Anzahl der Konzepte oder Einheiten zu verringern. Des Weiteren weisen die erarbeiteten Kategorien Eigenschaften auf, welche man auf einem Kontinuum anordnen kann. In einem letzten Schritt des Offenen Kodierens geht es darum, systematisch Dimensionen zu den Kategorien zu entwickeln. Diese können in der Folge dafür genutzt werden, um Hauptkategorien und Subkategorien herauszuarbeiten, um die Ergebnisse weiter zu bündeln (vgl. ebd. 1999:45-54).

4 Das qualitativ untersuchte Jugendcoachingprojekt

Das Jugendcoachingprojekt von welchem die zwei Expert*innen für die Interviews stammen, bietet ein verschränktes Angebot aus sportpädagogischer Betreuung und Jugendcoaching

und war ebenfalls während der Ausgangsbeschränkungen der COVID19-Pandemie online tätig. Im Konkreten besteht das Angebot aus drei Säulen, und zwar Sport, Coaching und Lernunterstützung (vgl. IT 2, Zeile 156-157). Speziell ist das Projekt auf Fußballtraining fokussiert. In dem Projekt werden Jugendliche im Alter von 14 bis 24 Jahren betreut, welche nicht in einer Schule oder in einem Ausbildungsverhältnis sind. Somit richtet sich das Angebot an die Gruppe der NEETs (Young people neither in employment nor education or training). Die Jugendlichen, welche die Angebote der Einrichtung in Anspruch nehmen, haben in den meisten Fällen bereits mehrere Beratungsangebote in Anspruch genommen und haben vielfältige Abbruchserfahrungen des Betreuungsverhältnisses (vgl. IT 1, Zeile 177-179). Grundsätzlich ist der Betreuungszeitraum der Jugendlichen auf ein Jahr festgesetzt. In der Jugendcoachingeinrichtung sind verschiedene Berufsgruppen gemeinsam tätig, somit sind einerseits Sporttrainer*innen und andererseits Sozialarbeiter*innen als Jugend-Coaches mit unterschiedlichen beruflichen und biografischen Hintergründen angestellt. Um die Anonymität zu wahren gehe ich nicht genauer auf den Standort der Einrichtung und den Hintergrund der Interviewpartner*innen ein.

5 Darstellung der Ergebnisse

5.1 Ausgewählte Ergebnisse der quantitativen Umfrage

In diesem Unterkapitel stelle ich ausgewählte Ergebnisse aus der quantitativen Erhebung des Online-Fragebogens vor, welche für das Thema dieser Bachelorarbeit und die Beantwortung der Forschungsfragen relevant sind.

Um einen Bezugsrahmen für die Ergebnisse der spezifischen Befragung der Teilnehmer*innen zu bieten ist in **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** Abbildung 1 die Frage 3 des Fragebogens und deren Beantwortung dargestellt. Die Frage 3 fragt nach dem aktuell besuchten Schultyp der Teilnehmer*innen. Zu sehen ist, dass die am meisten ausgewählten Schultypen die AHS und die Mittelschule sind. Konkret besucht fast ein Drittel der Teilnehmer*innen eine AHS und ein Fünftel die Mittelschule. Insgesamt macht dies die Hälfte der Teilnehmer*innen aus. Die andere Hälfte der Teilnehmer*innen setzt sich aus BHS-Schüler*innen (17,45 %), BMS (12,73 %), Sonstiges (14,73 %), Berufsschule (2,18 %) und mit sehr geringen Anteilen (jeweils unter 1,10 %) aus Sonderschule, Polytechnikum und aktuell in keiner Schule zusammen (vgl. Tanzer et al. 2020:5).

In welche Schule gehst du aktuell?

Antwort	Anzahl	Prozent
Sonderschule (1)	4	0.73%
Mittelschule (2)	117	21.27%
Poly (3)	3	0.55%
Berufsschule (4)	12	2.18%
BMS (5)	70	12.73%
BHS (6)	96	17.45%
AHS (7)	158	28.73%
aktuell in keine Schule (8)	6	1.09%
Sonstiges	81	14.73%

Abbildung 1: Frage 3 der Online-Umfrage, Quelle: Tanzer et al., 2020:5.

Die Frage Nummer 16 will von den Teilnehmer*innen wissen: „Wo hättest du am liebsten, dass die Beratungstermine stattfinden?“ In der folgenden Abbildung 2 werden die Antworten, welche die Jugendlichen auf diese Frage abgegeben haben, prozentual aufgeschlüsselt. Hier ist abzulesen, dass 28,80 % der Personen, welche diese Frage beantworteten, die Option „Im Freien (z.B. Park)“ ausgewählt haben und sich somit Beratung außerhalb von institutionellen Räumlichkeiten in der Natur oder im öffentlichen Raum wünschen. Es hat zwar gut die Hälfte der Teilnehmer*innen für das bekannte und klassische Setting im Büro oder Besprechungsraum gestimmt (53,07 %), dennoch ist die Variante „Im Freien“ sehr knapp nach der Schule (mit 34,40 %) die dritt beliebteste Wahl bei dieser Frage (vgl. ebd. 2020:105).

Obwohl die Möglichkeit, Beratung im Freien in Anspruch zu nehmen, unkonventionell erscheint und deswegen vermutlich für die Jugendlichen auch schwerer vorstellbar ist, bekommt sie bei dieser Frage verhältnismäßig viel Aufmerksamkeit.

Wo hättest du am liebsten, dass die Beratungstermine stattfinden?

Antwort	Anzahl	Prozent
In deiner Schule (1)	129	34.40%
Im Büro/Besprechungsraum des Beraters/der Beraterin (2)	199	53.07%
Bei dir Zuhause (3)	37	9.87%
Im Freien (z.B. Park) (4)	108	28.80%
In einem Lokal (z.B. Café) (5)	71	18.93%
Virtuell/Online (6)	62	16.53%
Sonstiges	2	0.53%

Abbildung 2: Frage 16 der Online-Umfrage, Quelle: Tanzer et al., 2020:105.

In der folgenden Darstellung der Frage 25 werden die prozentualen Verteilungen der Antworten der Jugendlichen auf die Frage hin, was sie sich in ihrem „Wunsch-Beratungsraum“ wünschen, dargestellt. Neben gemütlichen Sitzgemütlichkeiten (67,37 %) wünschen sich 27,46 % der Teilnehmer*innen Bewegungsangebote im Freien beziehungsweise in der Natur,

wie zum Beispiel Spaziergänge, Wanderungen oder andere Aktivitäten im Freien, im Rahmen der Jugendberatung. Somit interessiert sich fast ein Drittel der Teilnehmenden für verschränkte Angebote von Bewegung und Beratung in der Natur (vgl. ebd. 2020:37). Dies stellt einen Grund dar, bewegte Jugendberatung weiterzudenken und sich die Möglichkeiten, Interessen und Bedarfe von Jugendlichen in dieser Richtung vertieft anzusehen.

Zudem haben 16,20 % die Option Sportspiele-Angebot (zum Beispiel Darts, Tischfußball oder Tischtennis) 8,22 % andere Bewegungsangebote vor Ort (zum Beispiel Jonglierbälle, Klettergerüst oder Slackline) und 17,84 % andere Bewegungsangebote in Indoor-Hallen gewählt (vgl. ebd. 2020:37). Obwohl diese Angebote im Rahmen der Jugendberatung eher unüblich und aufgrund dessen wenig bekannt sind, hat doch ein Anteil der jugendlichen Teilnehmer*innen diese ausgewählt. Dadurch begründet sich auch die Relevanz, sich dies genauer anzuschauen und ein verschränktes Angebot von Beratung und Bewegung weiter zu denken.

Was darf in deinem "Wunsch-Beratungsraum"/Beratungsangebot für Jugendliche nicht fehlen?

Antwort	Anzahl	Prozent
Klassischer Besprechungsraum (mit Sessel und Tisch) (1)	124	29.11%
Gemütliche Sitzgelegenheiten (z.B. Couch oder Sitzsack) (2)	287	67.37%
Küche (inkl. Getränke und kleiner Snacks) (3)	115	27.00%
Lesecke (inkl. kleiner Bibliothek) (4)	58	13.62%
Computer, Notebooks oder Tablets (5)	100	23.47%
TV-Gerät (6)	30	7.04%
Spielekonsole (z.B. Playstation, Nintendo oder Xbox) (7)	54	12.68%
Soundanlage (z.B. Radio oder Bluetooth-Box) (8)	79	18.54%
Gesellschaftsspiele (z.B. Uno) (9)	102	23.94%
Sportspiele-Angebot (z.B. Darts, Tischfußball oder Tischtennis) (10)	69	16.20%
Andere Bewegungsangebote vor Ort (z.B. Jonglierbälle, Klettergerüst oder Slackline) (11)	35	8.22%
Andere Bewegungsangebote im Freien/in der Natur (z.B. Spaziergänge, Wanderungen bzw. andere sportliche Aktivitäten im Freien) (12)	117	27.46%
Andere Bewegungsangebote in Indoor-Hallen (z.B. Bouldern, Schwimmen bzw. andere sportliche Aktivitäten in geschlossenen Räumen) (13)	76	17.84%

Abbildung 3: Frage 25 der Online-Umfrage. Quelle Tanzer et al., 2020:37.

In Abbildung 4 ist die Frage 35 „Während einem Beratungsgespräch würde ich am liebsten..“ dargestellt. Für die Beantwortung wurden den Teilnehmer*innen die drei Antwortmöglichkeiten „sitzen“, „stehen“ und „in Bewegung sein (z.B. Spaziergang etc.)“ geboten. Hier haben 23,43 % für „in Bewegung sein“ gestimmt.

Während einem Beratungsgespräch würde ich am liebsten...

Antwort	Anzahl	Prozent
...sitzen. (1)	264	71.93%
...stehen. (2)	4	1.09%
...in Bewegung sein (z.B. Spaziergang etc.). (3)	86	23.43%
Keine Antwort	13	3.54%

Abbildung 4: Frage 35 der Online-Umfrage, Quelle: Tanzer et al. 2020:117.

5.2 Qualitative Erhebung

Im Rahmen der Auswertungsmethode habe ich Kategorien zu den Erfahrungswerten der befragten Expert*innen gebildet. Im Folgenden beschreibe ich die für diese Untersuchung relevanten Kategorien und kontrastiere sie mit Fachliteratur.

5.2.1 Bewegungsangebote als Anreize für Jugendliche

Konzeptuell ist das Sportangebot in der untersuchten Jugendcoachingeinrichtung dafür vorgesehen, die Basis für die Motivation der Jugendlichen zu bieten, überhaupt mitzumachen und sich auf das Betreuungsverhältnis einzulassen. Allerdings haben die befragten Expert*innen die Erfahrung gemacht, dass der Fokus auf Fußball bei den Jugendlichen, abschreckend wirkt und dass dies hinderlich ist für den Prozess der Gruppenfindung und beim Entstehen der Motivation fürs Mitmachen.

„...obwohl sich bei uns gezeigt hat, dass Fußball nicht ganz geeignet war, um die Jugendlichen an Bord zu holen.“ (IT 2, Zeile 114-115)

Außerdem förderte der anfängliche Fokus auf Fußball bei den Jugendlichen Vergleichsangst. Aufgrund dessen ist der polysportive Ansatz in der Gruppenfindungsphase in den Vordergrund gerückt. Es hat sich für die Befragten gezeigt, dass das Anbieten von vielfältigen sportlichen Aktivitäten ohne speziellen Leistungsdruck für die Jugendlichen die Möglichkeit bietet unterschiedliche Erfolgserlebnisse zu sammeln, sodass jede*r mal sein Können zeigen kann und dass dies schließlich die Motivation fördert. Dadurch kann auch der Vergleichsangst entgegengewirkt werden (vgl. IT 2, Zeile 115-118).

*„...am Anfang hat sich bewiesen, dass wir so unterschiedliche Sportarten machen, wo jeder seine Stärken hat, bis man eine Gruppe hat, wo sich das Team auch vertrauen kann und wir dann auch auf Fußball setzen können.“
(IT 2, Zeile 122-125)*

So zeigte sich für die Betreuer*innen, dass speziell für die Zielgruppe auf die Anfangs- und Entstehungsphase der Gruppe ein besonderes Augenmerk gelegt werden sollte und der

zielgerichtete Sport (in diesem Fall Fußball) erst möglich ist, wenn die Gruppe tragfähig und arbeitsfähig ist. Speziell aus dem vorangegangenen Zitat geht hervor, dass das Vertrauen in diesem Prozess eine wichtige Rolle spielt. Dieses konnte durch das gemeinsame Erleben bei verschiedenen und kurzweiligen sportlichen Betätigungen, welche nicht im Zusammenhang mit Leistungssport, erzeugt werden.

Betrachtet aus einer motivationspsychologischen Perspektive, verstehe ich den Spaß durch den Sport als angestrebte Zielmotivation, um sich auf das Projekt und die Betreuung einzulassen. Ist die Erwartungshaltung der hohen Leistungserfordernis beim Fußball allerdings einschüchternd so kann dies nachteilig wirken (vgl. Rheinberg 2000:19). Ich vermute, dass die Jugendlichen aufgrund des nach Außen beworbenen Fokus auf Fußball einen Leistungsdruck antizipierten, welchen Langer / Langer (2005) als nicht förderlich in der Begleitung von Jugendlichen beschreiben (vgl. Langer / Langer 2005:95-97). Der positive Anreiz auf der persönlichen Ebene ist demnach entscheidend und erfordert ein an die Bedürfnisse und das Können der Teilnehmer*innen angepasstes Angebot.

In der Folge rückt auch die Repräsentanz der Einrichtung nach außen hin im Hinblick auf die Niederschwelligkeit und die Erwartungshaltung im Zusammenhang mit dem Sport auf die Bildfläche. Das Bewerben der Einrichtung mit dem Fokus auf Fußball hat auch bei den zuweisenden Stellen für Verwirrung in Bezug auf das vorausgesetzte sportliche Können gesorgt. Somit erkannten die Betreuenden die Aufgabe nach außen hin Vernetzungs- und Aufklärungsarbeit zu betreiben, um zu kommunizieren, dass es sich beim Sport auch um ein niederschwelliges Angebot handelt, bei dem es nicht um große Leistung geht, sondern eine Möglichkeit bietet, sich selbst zu erfahren und Gruppenerfahrung zu sammeln (vgl. IT 2, Zeile 136—137).

Allerdings zeigte sich für die Befragten, dass sich die Haltung der Gruppe gegenüber dem zielgerichteten und leistungsorientierten Sport nach der Gruppenfindungsphase verändert. Die Gruppe war, nachdem sie sich gefunden hat, auch bereit Fußball konsequenter zu verfolgen (vgl. IT 2, Zeile 317-321).

„Und dann, wenn die Gruppe da ist, dann ist Fußball perfekt.“ (IT 2, Zeile 321)

Da, vor allem in der untersuchten Einrichtung, immer wieder Jugendliche gehen und neue dazustoßen, unterliegt die Gruppe trotzdem auch einem ständigen Wandlungsprozess. Daher empfiehlt ein*e Interviewpartner*in den Schwerpunkt nach dem Finden der Gruppe auf Fußball zu legen, allerdings auch andere Sportarten miteinzubeziehen und beispielsweise einmal die Woche Fußball zu trainieren, und hier längerfristige Ziele zu verfolgen, und einen anderen Tag abwechslungsreich und polysportiv zu gestalten (vgl. IT 2, Zeile 323-327). Hier schließe ich, dass diese Zusammensetzung den Jugendlichen mehr Möglichkeiten bietet, neue Rollen und Fähigkeiten auszuprobieren und sich selbst und den eigenen Körper wirkend einzubringen, was Fürst (1992) als günstig für den „Lern- und Selbstfindungsprozess“ beschreibt (vgl. Fürst 1992:95-97).

5.2.2 Niederschwelligkeit und Ressourcenorientierung im Sport und der Betreuung

Die Rahmenbedingungen, welche das Training und die zeitliche Anwesenheit der Jugendlichen betreffen, wurden, abgesehen von den Pandemie-bedingten Einschränkungen und Änderungen, an die Bedürfnisse der Jugendlichen angepasst und so ein niederschwelliges Angebot sichergestellt.

*„Also wir waren auch so flexibel, weil wir jetzt ausgemacht haben Montag, Dienstag, Donnerstag und wir haben gemerkt, zwei, drei Jugendliche können nicht an dem einen Tag, aber sie kriegen dann einen anderen, haben wir geschaut, dass wir alle an dem hinkriegen. Das haben wir auch ganz gut geschafft. Also das Ziel war, dass wir sie gemeinsam haben,..“
(IT1, Zeile 142-146)*

Aus dem Zitat oben ist herauszulesen, dass der ressourcenorientierte Ansatz auch im Hinblick auf die Rahmengestaltung des Betreuungsverhältnisses angewendet wurde und die Betreuenden den Jugendlichen entgegengekommen sind.

*„...wir hatten ständig den ressourcenorientierten Ansatz, und das war sehr von Vorteil, so die Jugendlichen bei Laune zu halten...“
(IT 2, Zeile 172-174)*

Außerdem haben die befragten Expert*innen im Sporttraining auf zwei anwesende Trainer*innen gesetzt, um die Gruppe von Jugendlichen aufzuteilen, um so Aktivitäten anzubieten, welche dem jeweiligen Leistungsniveau entsprechen (vgl. IT 2, Zeile 244-246). Hier spiegelt sich auch der oben angeführte ressourcenorientierte Ansatz wider, welcher sich positiv auf die Motivation der Jugendlichen, dabei zu bleiben, auswirkte.

Des Weiteren wird in den Interviews beschrieben, dass die Betreuer*innen auf das Brechen von Verhaltensregeln und auf Terminversäumnissen ebenfalls mit einer ressourcenorientierten Herangehensweise eingingen. In der Folge suchten sie vermehrt Gespräche, brachten Unterstützungsvorschlägen ein und suchten nach den Hintergründen und Problemen, die dazu führten. Dadurch konnten die Betreuenden Betreuungsbeziehungen aufrechterhalten. Außerdem wird der ressourcenorientierte Ansatz in den Interviews auch als wesentlicher Faktor für das Dabeibleiben und Sich-öffnen der Jugendlichen beschrieben (vgl. IT 2, Zeile 175-189).

Hier zeigt sich, dass das Betreuungsteam vor allem eine stabile und tragfähige Arbeitsbeziehung zu den Jugendlichen aufbaute, welche auch bestimmtes „Fehlverhalten“ und Verhaltensauffälligkeiten aushält, ohne dass es zu einem Abbruch kommt.

Außerdem schlussfolgerte ich, dass die Betreuenden durch das niederschwellige und konstante Beziehungsangebot die bei Lang und Lang (2005) beschriebenen Machtkämpfe umgingen. Zudem gaben sie durch das wiederholte und zuwartende Angebot den Jugendlichen die Möglichkeit aus ihnen selbst heraus „Ja“ zum Angebot zu sagen, ohne eine Auflösung oder Unterwerfung zu befürchten. In der Folge kann das „Ja“ für die Jugendlichen

auch ein Einflussnehmen auf die eigene Lebensgestaltung sein und das prinzipielle „dagegenhalten“ gegen das Wollen der Erwachsenen ist nicht mehr nötig. Die Anfrage kann nach eigener Prüfung auch durch eine selbstbestimmte Antwort bejaht werden und muss kein Zeichen der Unterwerfung sein. Lang und Lang (2005) beschreiben dieses kohärente Ja-Sagen, obwohl es eine andere Person auch will, als wichtigen Entwicklungsprozess der persönlichen Unabhängigkeit in der Lebensphase Jugend (vgl. Lang / Lang 2005: 96).

5.2.3 Mitgestaltungsmöglichkeiten der Jugendlichen

Die Jugendlichen durften ihre Bezugsbetreuer*innen nach ihren eigenen Präferenzen selbst auswählen. Dabei war egal welcher Profession die Person angehörte, auch die Leitung konnten sie wählen (vgl. IT 2, Zeile 249). Somit schufen hier die Betreuenden aktiv Mitgestaltungsmöglichkeiten für die Jugendlichen und gestalteten die Rollenverteilung verschränkt. Deswegen war es notwendig, dass alle Mitarbeiter*innen möglichst zu den Anwesenheitszeiten der Jugendlichen vor Ort sind, um Präsenz zu zeigen und als Ansprechperson da zu sein (vgl. IT 2, Zeile 250-252). Ich vermute, dass diese Auswahlmöglichkeit den Jugendlichen auch die Möglichkeit gibt den Erwachsenen eigenverantwortlich gegenüberzutreten, da ihnen in der Entscheidung ein Verantwortungsbereich übertragen wird. Die Entwicklung eines eigenverantwortlichen Verhältnisses zu den Erwachsenen beschreibt Fürst (1992) als wichtige Entwicklungsaufgabe von Jugendlichen (vgl. Fürst 1992:23).

Des Weiteren beschreibt Interviewpartner*in 2, dass die Jugendlichen große Mitgestaltungsmöglichkeiten in Bezug auf das Programm und die Aktivitäten hatten. Sie durften in dem Rahmen Wünsche deponieren, allerdings konnten die Betreuenden nicht alle Wünsche berücksichtigen (vgl. IT 2, Zeile 484-486). Durch Mitgestaltungsmöglichkeiten wird den Jugendlichen der Raum gegeben, um teilzuhaben und Zugehörigkeit zu erleben indem nach Möglichkeit auf ihre Bedürfnisse eingegangen wird. Außerdem bietet dieses Wünsche-Deponieren auch die Möglichkeit für Auseinandersetzung mit der Realität und damit was in dem Rahmen geht und was nicht. Ich nehme an, dass dadurch die Jugendlichen in Wechselwirkung mit der Umwelt treten können und eine Identitätsentwicklung begünstigt wird (vgl. Langer / Langer 2005:95-97).

5.2.4 Breit gefächertes Angebot

„Also war wichtig, dass du breit aufgefächert hast, war wichtig, dass du sagst, wenn du nicht kommst, wenn es dir keinen Spaß macht, brauchst nicht kommen.“ (IT 1, Zeile 299-303)

Interviewpartner*in 1 berichtet, dass sie durch die Erfahrungen in der Betreuung mit den Jugendlichen das Angebot breit fächerten, sodass die Freude an den unterschiedlichen Tätigkeiten geweckt wird. Außerdem haben die Mitarbeiter*innen das Programm saisonal angepasst, um eine Verbindung zur Jahreszeit herzustellen. Bei Schönwetter fand hauptsächlich Programm draußen statt. Witterungsabhängig planten die Betreuenden Aktivitäten wie Hallenschwimmen, Fitnesscenter, gemeinsames Kochen, Tischfußball,

Radfahren, Spaziergänge und Waldausflüge, Kinobesuche und Fußballländerspiel-Besuche (vgl. IT1, Zeile 302-311; 409-415). Des Weiteren legten die Mitarbeiter*innen Augenmerk darauf, dass die Aktivitäten thematisch zusammenpassen und so ein roter Faden entsteht. Beispielsweise sah sich die Gruppe bei einem Kinobesuch eine Reisedokumentation von Radreisenden an und machte an den darauffolgenden Tagen selbst einen Radausflug (vgl. IT 1, 307-310).

Daraus schließe ich, dass ein breit gefächertes Angebot auch vermehrt Möglichkeiten für die Jugendlichen bietet, sich selbst in der Gruppe kennen zu lernen und ihre Stärken zu entdecken, was in der Folge den von Fürst (1992) genannten und für die Jugendlichen notwendigen „Lern- und Selbstfindungsprozess“ begünstigen kann (vgl. Fürst 1992:23).

5.2.5 Gemeinsames Erleben in der Gruppe

Die befragte Sporttrainer*in berichtet, dass der Fußball an sich für die Jugendlichen nicht so wichtig gewesen ist. Was sich darin begründet, dass es, unabhängig vom sportlichen Niveau, für Interessierte leicht ist einem Verein beizutreten, um den Sport auszuüben und es dafür schon viel vorhandene Infrastruktur gibt. Aus der Perspektive des*der Interviewpartner*in ging es im Angebot der Einrichtung vordergründig darum, eine Aktivität anzubieten, welche Spaß macht und wodurch die Teilhabe an einer Gemeinschaft ermöglicht wird. Zudem ist für die Jugendlichen besonders wichtig, dass sie erleben, dass ihnen vertraut wird. Dafür bietet, der interviewten Person nach, der Mannschaftssport eine ideale Möglichkeit. Durch das gemeinsame Zusammenarbeiten im Sport und das aufgebrachte Vertrauen konnte der Zugang zu den Jugendlichen hergestellt werden und sie konnten sich öffnen und auf die Betreuung einlassen (vgl. IT 1, Zeile 110-115).

„Der Hintergedanke war, Hauptsache sie sind alle gemeinsam da, dass wir da was weiterkriegen, dass sie auch wissen, Verantwortung, Sozialgefüge, wie das ist, also das war der Hintergedanke.“ (IT 1, Zeile 136-139)

Aus dem vorangegangenen Zitat geht hervor, dass die Gruppe als sozialer Lernraum das wesentliche Motiv war, sportliche Aktivitäten in der Gruppe anzubieten.

5.2.6 Zusammenarbeit im Betreuungs-Team

„...am Anfang war das so ein bisschen, wie soll ich sagen, die ja, das Fachpersonal, die Sozialarbeiter die waren da ein bisschen abgesetzt, wir waren so ein bisschen abgesetzt, das hat nicht so harmoniert,..“ (IT 1, Zeile 81-83)

Der*Die befragte Sporttrainer*in berichtete im Interview davon, dass zu Beginn des Projektes die Bereiche Sport und Beratung/Coaching klar separiert organisiert waren. Dies hat sich für die befragte Person in einer Disharmonie im Team und einer blockierten Zusammenarbeit gezeigt. Im weiteren Verlauf des Projektes, berichtet die befragte Person, haben sie die Betreuungsbereiche mehr verschränkt. In der Folge haben die Sozialarbeiter*innen – in dem

Fall Jugend-Coaches - auch an den Sporttrainings teilgenommen und auch die Sporttrainer haben vermehrt Gespräche geführt und die Jugendlichen auch psychosozial betreut.

„...also für die Jugendlichen war es dann gut, dass wir gemerkt haben, wir müssen zusammenarbeiten.“ (IT 1, Zeile 83-85)

Außerdem hat die befragte Person angeführt, dass sich der Erfolg der Teamfindung im Betreuungsteam und die verbesserte Zusammenarbeit unter den verschiedenen Persönlichkeiten und Professionen auch positiv auf die Jugendlichen ausgewirkt hat. Dies könnte darauf gründen, dass sich die Jugendlichen durch gefestigtere, stabile und positive Beziehungen unter den Betreuungspersonen auch selbst sicherer fühlten und ihr Umfeld tragfähiger einschätzten.

Es lässt sich vermuten, dass die verschränkte Betreuung den Jugendlichen die Möglichkeit geboten hat, die Beziehungen zu den Betreuenden und den Sozialarbeiter*innen zu vertiefen. Außerdem lässt sich annehmen, dass die Teilnahme der Sozialarbeiter*innen am Sporttraining zudem Hierarchien abbaute und Autoritätserwartungen verwirrte. Und in der Folge den Jugendlichen neue Auseinandersetzungsmöglichkeiten mit Autoritätspersonen erschloss. Auch hier ist die aktive Anpassung der Betreuungsverhältnisse an die Bedürfnisse der Jugendlichen und somit der bedürfnisorientierte Ansatz abzulesen.

Des Weiteren wird in den Interviews angegeben, dass sich das Team abgesehen von den zwei unterschiedlichen Tätigkeitsbereichen in der Einrichtung sehr divers gestaltete was den Lebenshintergrund und die Ausbildung betrifft. Dadurch ergab sich zu Beginn im Team die Aufgabe zuerst die Zusammenarbeit zu entwickeln. Dies erforderte eine gegenseitige Abstimmung (vgl. IT 2, Zeile 205-213). Interviewpartner*in 2 beschreibt diesen Prozess und dessen Auswirkung auf die Jugendlichen wie folgt.

„Weil die Jugendlichen gesehen haben, wir bewegen uns im Team auf Augenhöhe, wir arbeiten mit den Jugendlichen auf Augenhöhe, und das war ausschlaggebend für, für eine offene Art der Jugendlichen, sich uns zu öffnen. Was natürlich wesentlich war, weil man so dann erst mit dem Coaching natürlich anfangen konnte.“ (IT 2, 222-226).

Die Art, wie im Team untereinander umgegangen wurde hatte somit direkte Auswirkungen auf die Jugendlichen und auf den Erfolg der Betreuungsbeziehung.

5.2.7 Beziehung als wesentlicher Wirkfaktor

Bei der Auswertung des Interview-Transkripts des*der befragten Sporttrainer*in habe ich Hinweise darauf gefunden, dass die Beziehung einen wesentlichen Wirkfaktoren dabei darstellte, dass sich die Jugendlichen auf die Betreuung und das Programm eingelassen haben. In dem Interview beschreibt die befragte Person, dass durch viel aktives Zuwarten und wohlwollendes Entgegenkommen auch bei schwierigen Verhaltensweisen eine tragfähige Beziehung aufgebaut wurde und sich in der Folge auch eine gewisse „Paktfähigkeit“ entwickelte.

„Und dann habe ich ein ziemlich gutes Verhältnis auch mit ihm gehabt und ja, er hat gemerkt, so er rennt gegen eine Gummwand, ich habe ihm nur immer gesagt, hey so ist das oder da und habe ihn eigentlich nicht fallen lassen, auch für Aktionen, wo du sagst, so geht es nicht mehr und da hat er Vertrauen gefasst.“ (IT 1, Zeile 242-245)

Aus diesem Zitat geht vor allem heraus, dass das Vertrauen in das „Da-Sein“ der Betreuungsperson und in die Beziehung eine wichtige Rolle spielte. Außerdem geht heraus, dass von der betreuenden Person kein Druck auf den*die Jugendliche*n ausging.

5.2.8 Kontakthalten mit den Jugendlichen

Die befragte Person beschreibt, dass sie zu den Jugendlichen, welche in die Bezugsbetreuung fielen, auch telefonisch Kontakt hielt. Dieser telefonische Kontakt ging auch über den Betreuungszeitraum hinaus. In dem Fall haben die Betreuenden in bestimmten Fällen hin und wieder bei den Jugendlichen angerufen und sich erkundigt, wie es bei ihnen in der neuen Einrichtung oder dergleichen läuft und so eine Nachbetreuung angeboten (vgl. IT 1, Zeile 187-188).

Falls einzelne Jugendliche nicht anwesend waren, haben die Betreuenden auch telefonisch den Kontakt hergestellt, nachgefragt und versucht wieder Motivation zu erzeugen wieder teilzunehmen.

„Da haben wir sie halt angerufen, wie geht es dir, kommst du heute und ja, das haben wir dann schon hingekriegt.“ (IT 1, Zeile 302-304)

Auffallend ist hier auch, dass hier so weit wie möglich nicht mit Sanktionen, sondern mit positiver Beziehungsgestaltung und motivierenden Gesprächen gearbeitet wurde. In einem weiteren Fall beschreibt die befragte Person, dass sie bei einer Jugendlichen auf die Aussage hin, dass sie nicht mehr kommt, kaum eingegangen ist, sondern nur immer wieder betont, dass sie sich freuen, wenn sie kommt und dies auch vom Team gezeigt wurde, wenn sie anwesend war. Hier hat das Team auf einen wesentlich lockeren Ansatz gesetzt (vgl. IT 1, Zeile 209-211). Daraus schließe ich, dass die Betreuenden durch die wiederholten Einladungen dem in der Literatur beschriebenen Bedürfnis nach dem Willkommen-Sein der Jugendlichen nachgingen (vgl. Langer / Langer 2005:95-97).

5.2.9 Social Media

Während der Ausgangsbeschränkungen aufgrund der Pandemie haben die Betreuer*innen der Jugendcoachingeinrichtung ein verschränktes Angebot aus Social Media – in dem Fall hauptsächlich Instagram – und Zoom angeboten, da sich für das Betreuungsteam Instagram am nützlichsten herausstellte. Im Zeitraum von Montag bis Freitag wurden strukturiert drei Fixpunkte am Tag angeboten, welche aus einem Kochvideo zu Mittag, einem Chat mit den Jugendlichen am Nachmittag und Sportübungen am Abend bestanden (vgl. IT 1, Zeile 362-365). Für die Erreichbarkeit haben die Jugendlichen iPads zugeschickt bekommen (vgl. IT

1 326-327). Im Rahmen der Kochvideos und die Sportübungen haben die Betreuenden zum Mitmachen animiert, dies wurde allerdings weniger umgesetzt von den Jugendlichen. Allerdings haben sie es sich angeschaut und darauf reagiert und es bot Anknüpfungspunkte und Gesprächsthemen und stellte dadurch einen Erfolg für die Betreuenden dar (vgl. IT 1, Zeile 342-344).

„Hilfreich war es mal prinzipiell, dass man uns sieht, und [...] durch unsere Aktivitäten auf Instagram zeigen, dass wir verfügbar sind, dass wir was machen.“ (IT 2, Zeile 378-382)

Social Media wurde, wie im obigen Zitat genannt, hauptsächlich dazu genutzt während der Zeit, wo kein persönlicher Kontakt möglich war, Präsenz und aktives Zugehen auf die Jugendlichen zu zeigen. Dies entspricht dem bei Wagner (2012) beschriebenen Sich-in-Beziehung setzen und bietet eine Möglichkeit weiterhin Beziehungsarbeit zu leisten (vgl. Wagner 2012:11). Des Weiteren schließe ich, dass die Betreuenden durch die erstellten Inhalte wie den Koch- und Sportvideos immer wieder Anreize für Handlungen in der „realen“ Welt setzten und dass dies eine Möglichkeit ist, um die Jugendlichen aus der virtuellen Welt herauszulocken und um den bei Bleckmann (2019) beschriebenen Nachteilen von digitaler Erlebnispädagogik entgegenzuwirken (vgl. Bleckmann 2019:26-27).

Konkret zur Umsetzung des Social Media Programmes lässt sich sagen, dass der*die Befragte für die Sportübungen im Format von Videos spezielle Funktionen wie die Zeitlupenfunktion verwendete. Des Weiteren stellte die befragte Person Quiz-ähnliche Fragen zu Fußballthemen oder postete Fotos von bestimmten Objekten auf Instagram mit der Frage: „Wer kennt das?“ Weiters bestanden Ideen den Jugendlichen unter anderem an Geocatching angelegte Aufgaben zu stellen, bei welchen sie in die Natur oder den öffentlichen Raum gehen und Fotos von bestimmten Objekten machen sollten. Eine andere Idee war, dass sie sich selbst bei etwas filmen sollten. Dies war allerdings mit der Zielgruppe nicht umsetzbar und wird von der befragten Person als tauglicher für höherschwelligere Einrichtungen beschrieben (vgl. IT 1, Zeile 480-505).

Der Chat am Nachmittag fand vermehrt über Instagram und vereinzelt über Zoom statt, um das Medium bekannt zu machen. Außerdem hat die Einrichtung auch über Signal mit den Jugendlichen kommuniziert. Dafür musste dies allerdings erst erklärt und eingerichtet werden, da die Jugendlichen hauptsächlich nur WhatsApp nutzten (vgl. IT 1, Zeile 382-388).

„Es brauchte aber schon auch definitiv unsere Einladung.“ (IT 2, Zeile 383-384)

Allerdings hebt Interviewpartner*in 2 hervor, dass es das aufsuchende Herantreten an die Jugendlichen brauchte, um diese in eine Online-Konversation einzubinden. Die Kommunikation musste von den Betreuenden initiiert werden (IT 2, Zeile 383-384).

5.2.10 Zukünftige Herausforderungen für die Jugendberatung

Grundsätzlich sieht Interviewpartner*in 2 eine große Herausforderung im Erreichen der potenziellen Zielgruppe, da sich in dem untersuchten Projekt Anlaufschwierigkeiten gezeigt haben was die Teilnehmer*innen betrifft. Des Weiteren geht er*sie davon aus, dass diese Schwierigkeit weiter bestehen wird und sieht ein Problem darin, dass die Angebote meist sehr hochschwellig sind, es bei der speziellen Zielgruppe allerdings einen „langen Atem“ und mehrere Versuche, wiederholte Kontaktaufnahme und das Warten auf den richtigen Moment braucht, bis diese bereit sind die Unterstützung anzunehmen (vgl. IT 2, Zeile 621-629). Dies deckt sich auch mit Erkenntnissen aus der Literatur von Langer und Langer (2005), dass Jugendliche Erwachsene brauchen, die es aushalten mit Widerständen konfrontiert zu werden, und trotzdem weiterhin Versuche starten, um Anliegen zu deponieren und Angebote setzen (vgl. Langer/Langer 2005:97). Daraus schließe ich, dass die Unterstützungslandschaft in Österreich möglicherweise aus starren Angeboten besteht und dass den Bedürfnissen der Jugendlichen und der Beziehungsarbeit, welche auch Widerstände zulässt und weiter Angebote ermöglicht, zu wenig Raum gegeben wird.

Beide der Interviewpartner*innen sehen im speziellen für den Zugang zu den Jugendlichen eine Notwendigkeit im Ausbau der Arbeit mit den Sozialen Medien unter Einbezug verschiedener Methoden.

„...Österreich ist kein, kein Online-Land, und so ist das auch nicht in den Konzepten, also da arbeiten wir nur analog und direkt. [...] und dann ist halt die Sache, wo, wie kriegst du die Jugendlichen, die vor dem Computer sitzen.“ (IT 2, Zeile 433-448)

Im oberen Zitat schneidet der*die Interviewpartner*in die Problematik des Zugangs zu oder die Erreichbarkeit von Jugendlichen, welche soziale Rückzugstendenzen aufweisen und sich hauptsächlich in virtuellen Welten aufhalten, an. Dies deckt sich mit Erkenntnissen zum ansteigenden Medienkonsum von Jugendlichen aus der JIM-Studie 2019 (vgl. JIM 2019:12) und begründet auch die im Interview beschriebene, resultierenden Notwendigkeit konzeptuell in der Jugendberatung die Sozialen Medien aktiv zu integrieren. Der*die Befragte äußert die Möglichkeit, E-Sport-Ebenen miteinzubeziehen, um die Niederschwelligkeit des Sportes schon über die mediale Ebene bei den Jugendlichen bekannt zu machen und um die Motivation zu fördern, um mitzumachen (vgl. IT 2, Zeile 432-435).

6 Resümee und Schlussfolgerung

Die Ergebnisse der qualitativen Erhebung belegen, dass durch sportpädagogische und andere Aktivitäten in einer stabilen Gruppe Lernerfahrungen bezüglich des Sozialgefüges und Verantwortung gemacht werden können, die helfen können Entwicklungshindernisse zu überwinden, was sich unter anderem positiv auf die Fähigkeit einer Ausbildung nachzugehen und in die Berufswelt einzusteigen auswirken kann. In diesem Sinne können

sportpädagogische Gruppenaktivitäten die bei Lang / Lang (2005) beschriebene Identitätsentwicklung begünstigen und so den Jugendlichen in ihrer Entwicklung nutzen. Ich schließe daraus, dass das verschränkte Angebot aus Bewegung und Beratung im Vergleich zum klassischen Beratungssetting im Büro eine umfassendere und mehrdimensionalere Persönlichkeitsentwicklung begünstigen kann. In Zusammenhang mit der Literatur erkenne ich, dass sich hier, aufgrund der Nutzung der Gruppe und der Anregung zur Weiterentwicklung des eigenen Verhaltens, erlebnispädagogische Elemente abzeichnen. In Bezug auf die Hauptforschungsfrage leite ich ab, dass die Nutzung einer Gruppe von Jugendlichen, welche in einem bestimmten Rahmen regelmäßig zusammenkommt, sehr viele Vorteile bringt, wenn es um die Kombination von erlebnispädagogischen Elementen in der Jugendberatung geht. Des Weiteren ist eine adäquate Anpassung der Angebote an die Fähigkeiten der Jugendlichen eine wichtige Voraussetzung. Die Aktivitäten sollten so gestaltet werden, dass sie handhabbare Herausforderungen beinhalten, aber auch, vor allem zu Beginn Situationen schaffen wo die Teilnehmer*innen ihre Stärken zeigen können. Wichtig dabei ist, dass es nicht zu einer Überforderung kommt, oder dass die Teilnehmer*innen oder Interessent*innen Überforderung antizipieren. Dies kann, wie die Ergebnisse zeigen, abschreckend wirken und die Motivation zunichtemachen (siehe 5.2.1 Bewegungsangebote als Anreize für Jugendliche und 5.2.2 Niederschwelligkeit und Ressourcenorientierung im Sport und der Betreuung). Aufgrund der hohen Wirksamkeit der Gruppenerfahrung lohnt es sich meiner Meinung nach, weiterzudenken, wie dieser Moment der Gruppe auch in einem Online-Setting genutzt werden kann. Hier verorte ich weiteren Forschungsbedarf.

Des Weiteren geht aus den Ergebnissen der qualitativen Untersuchung hervor, dass die Dynamiken und die Abstimmungsarbeit unter den Professionist*innen im Team direkte Auswirkungen auf die Gruppe der Jugendlichen hatten und diese als „Lernbeispiel“ für die Jugendlichen im Hinblick auf den Umgang untereinander wirkten (siehe 5.2.6 Zusammenarbeit im Betreuungs-Team). Hier schließe ich, dass ein stabiles Teamgefüge und ein wertschätzender Umgang untereinander positiven Einfluss auf die Entwicklung der Gruppe von Jugendlichen nehmen kann. Außerdem bietet dieser Aspekt einen Einblick in die Möglichkeiten, welche eine multiprofessionelle Zusammenarbeit in einem Team bieten kann. Im speziellen, zeichnen die Ergebnisse ab, dass sich die Soziale Arbeit durch die Kollaboration mit Sporttrainer*innen oder -pädagog*innen in Bezug auf das Arbeiten mit Gruppen wesentlich erweitern kann und dies einen Mehrwert für die Klient*innen erzeugt. Daraus schließe ich, dass es unterstützenswert ist, bei der Erstellung von Konzepten für Einrichtungen den Aspekt der Multiprofessionalität miteinzubeziehen und zu überlegen, welche Professionen eine Erweiterung darstellen könnten.

Aus den Ergebnissen der quantitativen Untersuchung geht zusammenfassend hervor, dass sich jeweils rund ein Drittel der befragten Jugendlichen (darunter hauptsächlich Schüler*innen) Beratung im Freien oder in Kombination mit einem Bewegungsangebot wünschen (siehe 5.1 Ausgewählte Ergebnisse der quantitativen Umfrage). Vor diesem Hintergrund erscheint es meiner Meinung nach sinnvoll, bewegte oder verschränkte Angebote auch für die Zielgruppe von Schüler*innen weiterzudenken. Stelle ich diese Ergebnisse aus der Befragung der Schüler*innen den Ergebnissen aus den Expert*innen-Interviews gegenüber, dann schließe ich daraus, dass bei der Zielgruppe der Schüler*innen oder bei Settings, wo keine konstante

Gruppe anwesend ist, der Einbezug von Bewegungs- und Erlebnispädagogischen Elementen auf Sozialen Medien nützlich sein könnte. Hierfür kann diese Arbeit aufgrund der kleinen Stichprobe an Expert*innen und der geringen Differenzierung der Zielgruppe bei der quantitativen Befragung allerdings nur Indizien liefern. Für die Entwicklung von speziell an bestimmte Zielgruppen angepasste digitale erlebnispädagogische Jugendberatungskonzepte braucht es, meiner Meinung nach, weitere differenzierte und zielgruppenspezifische Erhebungen.

Wie genau Medienarbeit, im speziellen Instagram, von der untersuchten Jugendcoaching-Einrichtung eingesetzt wurde und welche Erfahrungen für die Expert*innen daraus resultierten ist in den Ergebnissen nachzulesen. Da es für die untersuchte Einrichtung schwierig war, die Jugendlichen durch Fitness-Videos und Koch-Tutorials zur Aktivität zuhause zu animieren, haben die Betreuenden den Social-Media-Kanal hauptsächlich für die kontinuierliche Präsenz und Ansprechbarkeit genutzt, was positiv auf die Beziehungsarbeit und -aufrechterhaltung wirkte. Hier schließe ich, dass die geringe Aktivität der Jugendlichen vermutlich unter anderem von der Zielgruppe abhängt und dass eine breitere Zielgruppe, welche auch Schüler*innen miteinschließt, womöglich mehr Motivation zum selbstständigen Partizipieren mitbringt. Hier ist anzumerken, dass vor allem Instagram im Sinne von „Reels“ (15 Sekunden lange Unterhaltungsvideos) und anderen Video-Postings vielfältige Möglichkeiten bietet, um Inhalte zu erstellen, aufzubereiten und durch sportive Challenges oder „Nachmachvideos“ zu aktivieren. Instagram bietet dadurch, meiner Einschätzung nach, vielfältige Möglichkeiten, um zur Aktivität anzuregen und auch die von Cale (2019) beschriebenen Gesundheitsaspekte pädagogisch zu integrieren (vgl. Cale 2019:212-214). Außerdem ist es auch möglich, die Natur und die Umwelt unter anderem durch Geocatching-Aufgaben oder Fotografie-Aufgabestellungen miteinzubeziehen. Durch das anschließende Stellen von Fragen kann man zu einem Reflexionsprozess anregen, wodurch erlebnispädagogische Momente miteinbezogen werden, welche vor allem durch das Reflektieren (Erinnern und Erzählen) des Erlebten entstehen (siehe 5.2.9 Social Media; vgl. Michl 2011:8-9).

Für ein durchdachtes und wirkendes Social Media Auftreten braucht es meiner Meinung nach Fachpersonal mit vertiefter Kenntnis des derzeit sehr beliebten Mediums „Instagram“ und ist, was die Ausblicke der Expert*innen auch bestärken, zunehmend wichtig für ein lebensweltorientiertes Herantreten an Jugendliche (vgl. JIM 2019:30). Hier fehlt es an fachlicher Auseinandersetzung und Publikationen, welche aktuell genutzte Soziale Medien aus einer sozialarbeiterischen Perspektive beleuchten und Möglichkeiten der Nutzung diskutieren. Nicht zuletzt bietet Social Media auch eine Möglichkeit der Öffentlichkeitsarbeit, und um Menschen zu erreichen, welche sich in die Online-Welt zurückziehen (siehe 5.2.10 Zukünftige Herausforderungen für die Jugendberatung).

Speziell zu der Integration von erlebnispädagogischen Ansätzen in ein multimediales Jugendberatungskonzept schließe ich folgendes: Die Möglichkeiten liegen vor allem darin, die Gruppe als Erlebnis-, Erfahrungs-, und Reflexionsraum zu nutzen, um Aktivitäten anzubieten wodurch die Jugendlichen sich selbst kennen lernen, ihre Stärken zeigen können und in der Folge Identität entwickeln können (siehe 5.2.5 Gemeinsames Erleben in der Gruppe). Über Soziale Medien kann dies zu einem gewissen Grad auch umgesetzt werden, die Ergebnisse

liefern hier auch einige Beispiele allerdings schließe ich aus den Erfahrungen der Expert*innen darauf, dass sich hier die Zielgruppe auch eignen muss und demnach die Aktivitäten dieser auch angepasst werden müssen. Allerdings geht aus den Ergebnissen heraus, dass auch allein darin, dass von den Betreuenden Inhalt auf Social Media veröffentlicht wird, welchen die Jugendlichen nur passiv konsumieren, ohne aktiv teilzunehmen, ein Nutzen im Sinne der Beziehungsarbeit liegt. Des Weiteren ist ein großer Nutzen an dem lebensweltnahen Herantreten an die Jugendlichen zu verorten. Jugendliche können besser erreicht werden und sich unter Distanz ein Bild von der Einrichtung und den Betreuenden machen. Außerdem schließe ich aus den Ergebnissen, dass das Sich-in-die-Lebenswelten-begeben und die Teilhaben in Maßen positive Auswirkungen auf den Beziehungsaufbau haben (siehe 5.2.9 Social Media).

Da diese Bachelorarbeit aufgrund des beschränkten Umfanges nur einen kleinen Teilbereich der Möglichkeiten und Erfahrungen von Praktiker*innen abbilden kann, sehe ich hier einen Bedarf an weiteren Untersuchungen und (Forschungs-)Projekte. Eine kritische und fachliche Auseinandersetzung mit neuen digitalen Medien über die COVID19-Pandemie hinaus ist für eine Weiterentwicklung der Jugendberatung unumgänglich. Kritische Seiten eines Lebens mit Sozialen Medien wie etwa die in der Literatur beschriebenen Gefahren der Vermischung von Fantasie und Realität und das Abdriften in virtuelle Welten müssen dabei einbezogen werden (vgl. Hurrelmann 1995:44). Erlebnispädagogische Ansätze können hier durch Aufgabenstellungen und Challenges, welche Natur-/Umweltbeobachtungen und sportliche Aktivitäten miteinbeziehen, Möglichkeiten bieten, um in den Sozialen Medien einen Bezug zur realen Umwelt herzustellen. In weiterer Folge könnte, meiner Meinung nach, die Entwicklung eines Social Media Leitfadens im Sozialarbeitsbereich für die konzeptionelle Weiterentwicklung von Jugendcoaching-Projekten in Österreich hilfreich sein.

Literatur

Baig-Schneider, Rainald (2012): Die moderne Erlebnispädagogik – Geschichte, Merkmale und Methodik eines pädagogischen Gegenkonzeptes. Augsburg: ZIEL – Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH.

Bleckmann, Paula (2019): Erlebnispädagogik im digitalen Zeitalter. Zwischen Vereinnahmung, Kompensation und aktiver Medienarbeit. In: Erleben und lernen, H. 3 & 4, S. 26-31.

BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019): Ausbildungspflicht nach Erfüllen der Schulpflicht. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/schulinfo/abp18.html> [30.06.2021]

BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (o.A.): Jugendcoaching. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/psus/jugendcoaching.html> [16.07.2021]

BMSGPK – Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (2021): Jugend: Beratung & Hilfe. <https://www.gesundheit.gv.at/service/beratungsstellen/jugendberatung> [10.08.2021]

Cale (2019): Young people, social media, physical activity, and health. Final thoughts on the work, the present, and the future. In: Goodyear, Victoria A. / Armour, Kathleen M. (Hg.*innen): Young People, Social Media and Health. New York und Abingdon: Routledge, 212-224. https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/28205/9781138493957_text.pdf;jsessionid=6F06CC01FCC3D5695548ADF25D283C8F?sequence=1 [24.07.2021]

Flick, Uwe (2011a): Triangulation. Eine Einführung. 3., aktualisierte Auflage, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Flick, Uwe (2011b): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 4. Auflage, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag.

Froschauer, Ulrike / Lueger, (2003): Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien: Facultas.

Fürst, Walter (1992): Die Erlebnisgruppe. Ein heilpädagogisches Konzept für soziales Lernen. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Hurrelmann, Klaus (1995): Lebensphase Jugend. Chancen und Risiken für eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung. In: Hundsatz, Andreas / Klug, Hans-Peter / Schilling, Herbert (Hg.*Innen): Beratung für Jugendliche. Lebenswelten, Problemfelder, Beratungskonzepte. Weinheim und München: Juventa Verlag, S.31 – 46.

Geulen, Dieter (2005): Subjektorientierte Sozialisationstheorie. Sozialisation als Epigenese des Subjekts in Interaktion mit der gesellschaftlichen Umwelt. Weinheim und München: Juventa.

Langer, Inghard / Langer, Stefan (2005): Jugendliche begleiten und beraten. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Mey, Günter / Ruppel, Paul Sebastian / Vock, Rubina (o.A.): Triangulation und Mixed Methods. <https://studi-lektor.de/tipps/qualitative-forschung/triangulation-mixed-methods.html#mixed> [14.06.2021]

Michl, Werner (2011): Erlebnispädagogik. 2. Auflage, München: Ernst Reinhardt Verlag.

MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2019): JIM-Studie 2019. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2019/JIM_2019.pdf [24.05.2021]

NEBA – Netzwerk berufliche Assistenz (o.A.): Warum Jugendcoaching. <https://neba.at/neba-leistungen/jugendcoaching/warum-jugendcoaching> [16.07.2021]

Rheinberg, Falko (2000): Motivation. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage, Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Schäfers, Bernhard (1980): Jugend: Zum Begriff und zur Abgrenzung einer Lebensphase. In: Jugend in der Gegenwartsgesellschaft. Gegenwartskunde (Gesellschaft Staat Erziehung, Zeitschrift für Gesellschaft, Wirtschaft, Politik und Bildung), Vol. 2, 1980, 13-24.

Statistik Austria (2021): Nichterwerbstätige Jugendliche (NEETs). https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/bildungsindikatoren/nichterwerbstaetige_jugendliche/index.html [27.06.2021]

Strauss, Anselm L. / Corbin, Juliet (1999): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Weinheim: Beltz Verlag.

Tanzer, Severin / Fröschl, Christoph / Tanzer, Lena (2020): 'Moderne Jugendberatung aus Sicht der Schüler*innen.' Ergebnisse einer Umfrage von Jugendlichen in Österreich. Unveröffentlichtes Projektmaterial.

Wagner, Ulrike (2012): Medienaneignung von Heranwachsenden. In: Rösch, Eike / Demmler, Kathrin / Jäcklein-Kreis, Elisabeth / Albers-Heinemann, Tobias (Hg.*innen): Medienpädagogik Praxis-Handbuch. Grundlagen, Anregungen und Konzepte für Aktive Medienarbeit. München: KoPäd, S. 10 – 18.

Zimmermann, Birgit Lisa (2004): Jugendberatung im Internet – Was geht und was geht nicht im „Net“? Eine Analyse der verschiedenen Internetberatungsmöglichkeiten und – modelle anhand konkreter Beispiele. Norderstedt: Books on Demand GmbH.

Daten

IT1, Interview-Transkript 1, erstellt von Sophie Prohaska, April 2021, Zeilennummerierung in Fünferschritten.

IT2, Interview-Transkript 2, erstellt von Sophie Prohaska, April 2021, Zeilennummerierung in Fünferschritten.

Abbildungen

Abbildung 1: Frage 3 der Online-Umfrage, Quelle: Tanzer et al., 2020:5.....	17
Abbildung 2: Frage 16 der Online-Umfrage, Quelle: Tanzer et al., 2020:105.....	17
Abbildung 3: Frage 25 der Online-Umfrage. Quelle Tanzer et al., 2020:37.....	18
Abbildung 4: Frage 35 der Online-Umfrage, Quelle: Tanzer et al. 2020:117.....	19

Eidesstattliche Erklärung

Ich, **Sophie Prohaska**, geboren am **27.08.1995** in **Wien**, erkläre,

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

Wien, am 22.08.2021

Ort, am Datum

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Sophie Prohaska', written in a cursive style.

Unterschrift

Anhang

Interviewleitfaden der Expert*innen-Interviews (qualitative Erhebung)

1. Wie ist Ihr beruflicher Hintergrund, haben Sie davor schon im Jugendcoaching gearbeitet?
2. Wie wurde der sportpädagogische/erlebnispädagogische Ansatz in der Einrichtung eingesetzt?
 - a. Wie ist er ins Konzept integriert?
 - b. Was sind Ihre persönlichen Erfahrungen in der Betreuung der Jugendlichen?
3. Was hat sich durch die Ausgangsbeschränkungen im ersten Lockdown in der Arbeit geändert, wie haben Sie als Team reagiert und das Angebot umgestaltet?
 - a. Wie haben Sie Social Media in die Arbeit integriert?
 - b. Was hat gut funktioniert?
 - c. Was hat nicht so gut funktioniert, was haben Sie wieder verworfen?
4. Wie lassen sich, Ihrer Meinung nach, erlebnispädagogische Elemente in der Onlineberatung integrieren?
5. Was sind, Ihrer Meinung nach, zukünftige Herausforderungen für die Jugendberatung?

Auszug aus einem Interview-Transkript (IT 2)

B: Ja, weil ich hätte mir schon gerne ein, zwei Leute mehr gewünscht, also zumindest ja zwei 20 Stunden Stellen mehr gewünscht. Weil es hat sich gezeigt beim Training, dass es wichtig ist, dass nicht nur der Trainer vor Ort ist, sondern auch der Coach, weil du das mit dem multiprofessionellen Arbeiten angesprochen hast. Das heißt nicht, dass der Jugendliche von Station A zu Station B zu Station C geht, sondern es war wichtig, dass wir so viel wie möglich vollständig anwesend sind.

A: Ja

B: Also immer zumindest ein Coach und ein Trainer. Und auch bei den Trainings war wichtig, dass oft beide Trainer anwesend sind, weil natürlich hatten die Jugendlichen unterschiedliche Levels, was sie konnten. Das war halt von Sport zu Sport unterschiedlich, anders, aber dass man dann auch die Gruppen gut aufteilen konnte.

A: Ja

B: Oder die Jugendlichen haben sich ihre Bezugscoaches natürlich ausgesucht und denen war das wurscht, ob das ein Sporttrainer oder ein Sozialcoach war oder ich das als Projektleitung war und da musste man Präsenz zeigen, um da für die Jugendlichen da zu sein. Also so gesehen fand ich, fand ich jetzt die Ressourcen, hätte mehr sein können. Aber man, aber es war schon ok, ja.

A: Ja, na verstehe ich, kann ich, kann ich sehr nachvollziehen, ja. Vor allem vor diesem Gesichtspunkt, dass es halt, dass es halt nötig ist, dass mehrere anwesend sind und ja. Ich glaube, das funktioniert dann vielleicht besser, wenn, wenn die Jugendlichen eh mehr in irgendeine Struktur eingebunden sind, dass man sich darauf einstellen kann, ok, da gehe ich da hin, und dann ist nur der da oder der da aber dass es halt, vor allem zum Ankommen und so und zum Beziehungsaufbau, notwendig ist.

B: Ja, das hast du, das hast du gut erkannt, wir hatten ja eine open-door-Politik von 9 bis 15 Uhr, das haben wir halt dann immer wieder laufend angepasst, also das war dann, also bis 17 Uhr also das war dann ganz unterschiedlich, da komme ich dann später darauf zurück, und weil das hat eben nicht, wir wollten keine, wir wollten einen Zeitraum vorgeben, wo die Jugendlichen kommen können und keine fixen Zeiten. Eben, um den Jugendlichen das, die Eigenständigkeit zu überlassen, wann sie kommen. Und das war halt wirklich oft, also es war oft ungeplant, dass dann plötzlich wer vor der Tür gestanden ist, das hatte ein bisschen Jugendzentrumscharakter.

A: Ja

B: Ja, und dann waren die Jugendlichen aber da wenn, auch wenn, wenn andere Jugendliche da waren, also es musste immer jemand von uns wirklich sich, sich in den Prozess einfügen. Also man konnte nicht einfach nur den Raum zur Verfügung stellen und man hat sich dann für die Zeit dann zurückgezogen und hat die Papierarbeit gemacht, sondern es war wirklich erforderlich, dass man auch vor Ort ist.

A: Ja

B: Und ein bisschen, ein bisschen auch die, ein bisschen die Jugendlichen lenkt in welche Richtung jetzt manche Prozesse gehen.

A: Ja.

B: Also es war nicht in unserem Sinne, dass wenn die Jugendlichen bei uns waren, dass sie ständig nur am Sofa gelegen sind und mit dem Handy gespielt haben, es, wie gesagt, wir

Auszug aus der Auswertung eines Interview-Transkripts (IT 2)

Zeile	Zitat	Konzept	Kategorie	Dimension
234-242	„Weil es hat sich gezeigt beim Training, dass es wichtig ist, dass nicht nur der Trainer vor Ort ist, sondern auch der Coach, weil du das mit dem multiprofessionellen Arbeiten angesprochen hast. Das heißt nicht, dass der Jugendliche von Station A zu Station B zu Station C geht, sondern es war wichtig, dass wir so viel wie möglich vollständig vollständig anwesend sind.“	Gleichzeitige Anwesenheit der verschiedenen Professionen (Sporttrainer*innen und Coaches) während des Sportes	Verschränkung des Angebotes von Training und Coaching	Separiert - verschränkt
244-246	„Und auch bei den Trainings war wichtig, dass oft beide Trainer anwesend sind, weil natürlich hatten die Jugendlichen unterschiedliche Levels, was sie konnten.“	Anpassung der sportlichen Forderung an das Können der Teilnehmer*innen durch zwei Trainer	Niederschwelliges, ressourcenorientiertes Sportangebot	Niederschwellig und ressourcenorientiert – hohe Leistungsanforderungen
249-251	„Oder die Jugendlichen haben sich ihre Bezugscoaches natürlich ausgesucht und denen war das wurscht, ob das ein Sporttrainer oder ein Sozialcoach war oder ich das als Projektleitung war und da musste man Präsenz zeigen, ...“	Die Jugendlichen haben Wahlmöglichkeiten, um sich auch professionsübergreifend die Bezugsbetreuung auszusuchen	Aufgabenverteilung im Team; Mitgestaltungsmöglichkeiten der Jugendlichen	Abgegrenzt – Übergreifend; Strenges Konzept – Mitgestaltungsmöglichkeiten vorhanden

JUGENDCOACHING FRAGEBOGEN zur Optimierung des Beratungsangebots

Gut zu wissen: Der folgende Fragebogen dient zum einen der Verbesserung des Beratungsangebotes ‚Jugendcoaching‘, zum anderen ist er Teil einer Erhebung für das Bachelorprojekt ‚BeratJung und BewegJung‘ an der Fachhochschule St. Pölten.

Die Teilnahme an der Befragung ist für dich freiwillig, d.h. du musst keine negativen Folgen befürchten, falls du nicht teilnehmen möchtest. Der Fragebogen ist anonym, schreibe also bitte nicht deinen Namen darauf. Zudem werden alle von dir angegebenen Daten und Antworten vertraulich behandelt und nur im Rahmen der Bachelorprojekte sowie im Rahmen der Arbeit und Lehrtätigkeit der Projektverantwortlichen verwendet.

Die Beantwortung der Fragen dauert 10-15 Minuten. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Bitte beantworte jede Frage. Sollte einmal keine Antwortmöglichkeit auf dich zutreffen, wähle bitte die am ehesten passende.

Vielen Dank für deine Teilnahme!

Allgemeine Daten

1. Alter: _____
2. Geschlecht: _____
3. Welchen Schultyp besuchst du gerade?

Mittelschule	Sonderschule	Poly	BMS	BHS	AHS	Berufsschule

Bekanntheitsgrad

4. Ist dir das Beratungsangebot „Jugendcoaching“ bereits bekannt?
 - ☐ Ja Woher? _____
 - ☐ Nein
5. Gibt es andere/ zusätzliche Beratungsangebote, die dir bekannt sind?
 - ☐ Ja Welche? _____
 - ☐ Nein
6. Nutzt du bereits Jugendcoaching oder ein andere Beratungsangebot?
 - ☐ Ja, Jugendcoaching.
 - ☐ Ja, ein anderes.
 - ☐ Nein, keines.

Eckpfeiler

7. Wie wichtig sind dir folgende Eckpfeiler auf einer Skala von 0-10?

(0 = überhaupt nicht, 10 = extrem wichtig)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Die Beratung ist kostenlos.											
Die Beratung ist freiwillig.											
Die Beratung ist anonym/ vertraulich.											

8. Ist das Alter des Coaches für dich wichtig?

- ☐ Nein
- ☐ Ja, ich spreche lieber mit einem
 - ☐ eher jüngeren Coach (unter 40 Jahre).
 - ☐ eher älteren Coach (über 40 Jahre).

9. Ist das Geschlecht des Coaches für dich wichtig?

- ☐ Nein
- ☐ Ja, ich spreche lieber mit einem
 - ☐ weiblichen Coach.
 - ☐ männlichen Coach.

Zugang

10. Wie wichtig sind dir folgende Aspekte hinsichtlich des Zugangs zu dem Beratungsangebot?

(0 = überhaupt nicht, 10 = extrem wichtig)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ich möchte den Coach zumindest einmal persönlich kennen gelernt/ gesehen haben, bevor ich um einen Termin anfrage.											
Ich möchte den Coach bereits über eine Video-Plattform (z.B. youtube Channel) „kennen gelernt haben“, bevor ich um einen Termin anfrage.											
Ich möchte mir einen gründlichen Eindruck von dem Angebot und dem Coach im Internet machen, bevor ich um einen Termin anfrage.											
Ich möchte mir von bekannten Personen eine positive Empfehlung hinsichtlich des Angebots und Coaches einholen, bevor ich um einen Termin anfrage.											
Ich möchte keinerlei Vorinformationen über den Coach haben, bevor ich um einen Termin anfrage.											

Erstkontakt

11. Wie würdest du am liebsten den Erstkontakt mit dem Coach herstellen?

(Nur eine Auswahl möglich)

- ☐ Ich würde am liebsten den Berater selbst kontaktieren.
- ☐ Ich hätte am liebsten, dass jemand aus meiner Familie den Coach für mich kontaktiert.
- ☐ Ich hätte am liebsten, dass jemand aus meiner Schule den Coach für mich kontaktiert.
- ☐ Ich hätte am liebsten, dass ein Freund von mir den Coach für mich kontaktiert.
- ☐ Ich hätte am liebsten, dass niemand den Coach direkt kontaktieren muss, sondern es die Möglichkeit gibt, sich nur mit dem Namen online/ über eine App in einem Kalender für einen ersten Termin einzutragen.

12. Wie würde es dir am leichtesten fallen, den Erstkontakt mit dem Coach selbst herzustellen?

(0 = extrem schwer, 10 = extrem leicht)

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ich rufe den Coach an (ohne Videotelefonie).											
Ich rufe den Coach an (mit Videotelefonie).											
Ich schreibe dem Coach eine SMS Nachricht.											
Ich schreibe dem Coach eine E-Mail Nachricht.											
Ich schreibe dem Coach eine WhatsApp Nachricht.											
Ich schreibe dem Coach eine Signal Nachricht.											
Ich schreibe dem Coach eine Nachricht via Facebook.											
Ich schreibe dem Coach eine Nachricht via Instagram.											
Ich schreibe dem Coach eine Nachricht via Snapchat.											
Ich trage mich ohne einen Erstkontakt online über eine Website für einen ersten Beratungstermin ein.											
Ich trage mich ohne einen Erstkontakt online über eine eigene App für einen ersten Beratungstermin ein.											

Terminvereinbarung

13. Wie würdest du dir nach dem ersten Termin lieber weitere Beratungstermine sichern?

(Nur eine Auswahl möglich)

- ☐ Mittels jeweils persönlicher Anfragen von mir (Telefonat oder Nachricht).
- ☐ Mittels jeweils persönlicher Anfragen von jemand anderem für mich (Telefonat oder Nachricht).
- ☐ Mittels eines online Kalenders auf einer Website, in dem man sich jederzeit ohne eine persönliche Kontaktaufnahme-Notwendigkeit eintragen kann.
- ☐ Mittels eines online Kalenders in einer App, in dem man sich jederzeit ohne eine persönliche Kontaktaufnahme-Notwendigkeit eintragen kann.

14. Welches „Tool“ würdest du hinsichtlich persönlicher Anfragen am liebsten nutzen?

(Nur eine Auswahl möglich)

- | | | |
|---|---------------------------------|--|
| <input type="radio"/> „normales“
Telefonat | <input type="radio"/> Signal | <input type="radio"/> Eigene App zum
Beratungsangeb
ot mit Anruf-
und/ oder
Chatfunktion |
| <input type="radio"/> Videotelefonat | <input type="radio"/> Facebook | |
| <input type="radio"/> E-Mail | <input type="radio"/> Instagram | |
| <input type="radio"/> WhatsApp | <input type="radio"/> Snapchat | <input type="radio"/> _____ |

Beratungssetting

15. Wie würdest du die Beratungstermine am liebsten wahrnehmen?

(Mehrfachauswahl möglich)

- | | | |
|---|--|---|
| <input type="radio"/> Alleine | <input type="radio"/> Mit meinen
Geschwistern | <input type="radio"/> In einer Großgruppe
(z.B. Klasse) |
| <input type="radio"/> Mit meiner Mutter | <input type="radio"/> Mit einem Freund | <input type="radio"/> Mit einer anderen
Vertrauensperson
(Bekannte/ Lehrer
etc.) |
| <input type="radio"/> Mit meinem Vater | <input type="radio"/> Mit mehreren
Freunden in der
Kleingruppe (ca. 2-6
Personen) | |
| <input type="radio"/> Mit meinen Eltern | | |
| <input type="radio"/> Mit meiner
Schwester | | |
| <input type="radio"/> Mit meinem Bruder | | |

16. Wo hättest du am liebsten, dass die Beratungstermine stattfinden?

(Mehrfachauswahl möglich)

- ☐ In der Schule in einem Besprechungszimmer im Einzel- oder Kleingruppensetting
- ☐ In der Schule im Klassenzimmer im Großgruppensetting (z.B. ganze Klasse)
- ☐ Im Büro/ Beratungszentrum des Beraters in Einzel- oder Kleingruppensetting
- ☐ Im Freien im Einzel- oder Kleingruppensetting
- ☐ Im Freien im Großgruppensetting (z.B. ganze Klasse)
- ☐ Virtuell im Einzel- oder Kleingruppensetting
- ☐ Virtuell im Großgruppensetting (z.B. ganze Klasse)
- ☐ Anderes: _____

17. Wie wichtig sind dir folgende Aspekte hinsichtlich des Beratungssettings auf einer Skala von 0-10?

(0 = überhaupt nicht, 10 = extrem wichtig)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Die Beratung findet in einem Besprechungszimmer/ Büro statt, wo man sich gegenüber sitzt und nur auf das Gespräch konzentriert.											
Die Beratung findet in Bewegung (z.B. während eines Spazierganges, einer Wanderung, einer sportlichen Aktivität etc.) statt, wo das Gespräch „nebenbei“ stattfindet.											
Die Beratung findet virtuell/online statt, sodass keine Weg- und Fahrzeiten anfallen.											
Die Beratung findet abwechselnd sowohl persönlich, als auch virtuell/ online statt.											

18. In der Beratung ist es für mich wichtig...

(0 = überhaupt nicht, 10 = extrem wichtig)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
... über eine konkrete ‚Sache‘ zu sprechen.											
... über Gott und die Welt zu reden.											
... meine momentane Lebenslage zu erzählen.											
... emotionale Entlastung zu erfahren.											
... zum Nachdenken angeregt zu werden.											
... möglichst viele Informationen zu bestimmten Themen zu bekommen.											
... gemeinsam konkrete Handlungsschritte und Ziele für mich zu entwickeln.											
... Tipps, Lebensweisheiten und persönliche Ratschläge vom Coach zu erhalten.											
... andere Sichtweisen und Meinungen entgegen meiner eigenen zu erfahren.											
... dass der Coach eine neutrale Haltung hat.											

Beratungsprodukte

19. Welche „Begleit-Produkte“ möchtest du unbedingt während der Beratung von deinem Coach zur Verfügung gestellt bekommen?

(Mehrfachauswahl möglich)

- ☐ Informationsblätter
- ☐ Informationsvideos
- ☐ Weiterführende Links
- ☐ Konkrete Handlungspläne (z.B. Karriereplan, persönlicher Zukunftsplan)
- ☐ Sonstiges: _____
- ☐ Keine „Begleit-Produkte“

20. Welche „End-Produkte“ möchtest du unbedingt nach Abschluss der Beratung von deinem Coach zur Verfügung gestellt bekommen?

(Mehrfachauswahl möglich)

- ☐ Informationsblätter
- ☐ Informationsvideos
- ☐ Weiterführende Links
- ☐ Konkrete Handlungspläne (z.B. Karriereplan, persönlicher Zukunftsplan)
- ☐ Sonstiges: _____
- ☐ Keine „End-Produkte“



JUGENDCOACHING ist
freiwillig,
vertraulich und **kostenlos**.