

Bachelor-Arbeit

Studienvertiefung Sozialpädagogik und Sozialarbeit

Modul 382 Bachelorarbeit

Alessio D'Aversa & Elija Duff

Selbstwirksamkeit im Berufsintegrationsprozess fördern

Eine qualitative Fallstudie zum professionellen Handeln von Fachpersonen der Sozialen Arbeit im Handlungsfeld Motivationssemester

Diese Arbeit wurde am **11.08.2025** an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit eingereicht. Für die inhaltliche Richtigkeit und Vollständigkeit wird durch die Hochschule Luzern keine Haftung übernommen.

Studierende räumen der Hochschule Luzern Verwendungs- und Verwertungsrechte an ihren im Rahmen des Studiums verfassten Arbeiten ein. Das Verwendungs- und Verwertungsrecht der Studierenden an ihren Arbeiten bleibt gewahrt (Art. 34 der Studienordnung).

Studentische Arbeiten der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit werden unter einer Creative Commons Lizenz im Repositorium veröffentlicht und sind frei zugänglich.

Originaldokument gespeichert auf LARA – Lucerne Open Access Repository and Archive
der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern



Urheberrechtlicher Hinweis:

Dieses Werk ist unter einem Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz (CC BY-NC-ND 3.0 CH) Lizenzvertrag lizenziert.

Um die Lizenz anzuschauen, gehen Sie bitte zu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch>

Sie dürfen:



Teilen — das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten.

Zu den folgenden Bedingungen:



Namensnennung — Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben dürfen in jeder angemessenen Art und Weise gemacht werden, allerdings nicht so, dass der Eindruck entsteht, der Lizenzgeber unterstütze gerade Sie oder Ihre Nutzung besonders.



Nicht kommerziell — Sie dürfen das Material nicht für kommerzielle Zwecke nutzen.



Keine Bearbeitungen — Wenn Sie das Material remixen, verändern oder darauf anderweitig direkt aufbauen dürfen Sie die bearbeitete Fassung des Materials nicht verbreiten.

Keine weiteren Einschränkungen — Sie dürfen keine zusätzlichen Klauseln oder technische Verfahren einsetzen, die anderen rechtlich irgendetwas untersagen, was die Lizenz erlaubt.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/legalcode.de>

Vorwort der Studiengangleitung Bachelor

Die Bachelor-Arbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelor-Arbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von mehreren Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme und Entwicklungspotenziale als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Denken und Handeln in Sozialer Arbeit ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es liegt daher nahe, dass die Diplomand_innen ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelor-Arbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftigen Fachleute der Sozialen Arbeit mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachkreisen aufgenommen werden.

Luzern, im August 2025

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Studiengangleitung Bachelor Soziale Arbeit

Abstract

Für einige Abgänger*innen der obligatorischen Schulzeit steht die Suche nach einer Berufshilfe noch bevor. Manche von ihnen absolvieren vor dem Einstieg in die berufliche Grundausbildung ein Motivationssemester als Zwischenlösung. Dabei stellt gerade beim Berufswahlprozess das Selbstwirksamkeitsniveau ein wesentlicher Wirkfaktor dar.

Die vorliegende qualitative Studie untersucht, wie Fachpersonen der Sozialen Arbeit im Handlungsfeld Motivationssemester durch ihr professionelles Handeln die Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden im Berufsintegrationsprozess fördern. Dafür wurden in drei Motivationssemestern Expert*inneninterviews geführt und die gewonnenen Daten mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet.

Die Ergebnisse zeigen, dass trotz der starken Ausrichtung der Motivationssemester auf die berufliche Integration auch eine Selbstwirksamkeitsförderung erfolgt. Diese ist in allen Programmbereichen der untersuchten Organisationen festzustellen. Besonders wirksam erweist sich das Ermöglichen direkter Erfolgserlebnisse sowie die lösungsorientierte Ausrichtung der Coachings. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Selbstwirksamkeit noch wirkungsvoller gefördert werden kann. Voraussetzung dafür ist, dass Fachpersonen über Wissen zum Konzept der Selbstwirksamkeit verfügen, ein Themenkonzept zu diesem Wirkfaktor konzipieren und gezielte Techniken zur Selbstwirksamkeitsförderung in den Programmbereichen anwenden.

Abschliessend lässt sich festhalten, dass die Selbstwirksamkeitsförderung die Teilnehmenden dieses Angebots entscheidend voranbringt. Sie leistet einen Beitrag zur Förderung der lebenspraktischen Autonomie und befreit von Abhängigkeiten.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	III
Inhaltsverzeichnis	IV
Tabellenverzeichnis	VI
1 Einleitung	1
1.1 Ausgangslage und Problemstellung	1
1.2 Motivation der Arbeit.....	3
1.3 Ziele, Fragestellungen und Limitationen.....	4
1.4 Aufbau der Arbeit.....	5
2 Selbstwirksamkeitsförderung im Berufsintegrationsprozess	7
2.1 Selbstwirksamkeit in der sozial-kognitiven Theorie: konzeptionelle Rahmung 7	
2.2 Verständnis und Verwendung des Begriffs der Selbstwirksamkeit	8
2.3 Abgrenzung und Einfluss der Selbstwirksamkeit zu verwandten Konzepten 10	
2.4 Selbstwirksamkeit als Wirkfaktor im Berufswahlprozess	11
2.5 Quellen zur Selbstwirksamkeitsförderung	12
2.6 Erhebung und Messung des Selbstwirksamkeitsniveaus.....	14
3 Professionstheoretische Rahmung	16
3.1 Professionssoziologie und Soziale Arbeit.....	16
3.2 Profession, Professionalisierung und professionelles Handeln: begriffliche Rahmungen	17
3.3 Die strukturtheoretische Professionstheorie von Oevermann	19
4 Methodisches Vorgehen	23
4.1 Forschungsdesign und Sample	23
4.2 Feldzugang zu den untersuchten Organisationen und Rekrutierung der Fachpersonen	25
4.3 Datenerhebung.....	26
4.3.1 Expert*inneninterviews.....	26
4.3.2 Entwicklung des Interviewleitfadens.....	27
4.3.3 Durchführung der Interviews und Aufbereitung der Interviewdaten	27
4.4 Datenauswertung	28
5 Beschreibung der Ergebnisse	30

5.1	Die untersuchten Motivationssemester	30
5.2	Arbeitsbündnisse zwischen den befragten Fachpersonen und den Teilnehmenden.....	32
5.3	Zugänge der Fachpersonen zur Erfassung individueller Problemlagen der Teilnehmenden.....	36
5.4	Organisationale Rahmenbedingungen der Motivationssemester	38
5.5	Stellenwert der Selbstwirksamkeitsförderung im Berufsintegrationsprozess aus Sicht der Fachpersonen	41
5.6	Erforderliche Kompetenzen zur Förderung der Selbstwirksamkeit aus Sicht der Fachpersonen.....	43
5.7	Wahrnehmbare Indikatoren für eine gestärkte Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden.....	46
5.8	Zum Einsatz kommende Strategien zur Förderung der Selbstwirksamkeit in den untersuchten Motivationssemestern.....	49
6	Diskussion der Ergebnisse	53
6.1	Professionelle Arbeitsbündnisse als Form vertrauensbasierter und dynamischer Arbeitsbeziehungen	53
6.2	Probleme durch stellvertretende Deutung ermitteln	55
6.3	Organisationale Gegebenheiten beeinflussen die Förderung der Selbstwirksamkeit	58
6.4	Selbstwirksamkeit und Selbstwirksamkeitsförderung als wichtige Bestandteile im Berufsintegrationsprozess trotz Widersprüche	60
6.5	Kompetenzen der Fachpersonen zur Selbstwirksamkeitsförderung.....	62
6.6	Wahrnehmbare Indikatoren für eine gesteigerte Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden.....	63
6.7	Zum Einsatz kommende Strategien zur Förderung der Selbstwirksamkeit	64
7	Handlungsempfehlungen für die Soziale Arbeit	67
7.1	Theoretische Wissensvertiefung verbessert die Selbstwirksamkeitsförderung	67
7.2	Selbstwirksamkeitsniveau der Teilnehmenden durch Messinstrument erfassen	68
7.3	Themenkonzept zur Selbstwirksamkeitsförderung organisationsspezifisch entwickeln	69
7.4	Einsatz von Techniken zur Selbstwirksamkeitsförderung in allen Programmbereichen.....	70
7.5	Schlaglichtartige Empfehlungen für das professionelle Handeln.....	72
7.6	Generelle Empfehlungen für die Profession, Forschung und Lehre	74

8	Ausblick	75
9	Literaturverzeichnis	77
10	Anhang	83
	Anhang A	83

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Auftrag und Angebote der Motivationssemester (SEMO) (Schaffner et al., 2022, S. 174)	3
Tabelle 2: Sample bzw. Interviewpartner*innen der vorliegenden Arbeit	25
Tabelle 3: Programmaufbau des Motivationssemesters Rotblick.....	31
Tabelle 4: Programmaufbau des Motivationssemesters Gelbblick.....	31
Tabelle 5: Programmaufbau des Motivationssemesters Blaublick	32

In gemeinsamer Arbeit hat das Autorenteam die Bachelorarbeit verfasst.

1 Einleitung

Dieses einleitende Kapitel bietet einen ersten Überblick über die vorliegende Bachelorarbeit. Zunächst werden die Ausgangslage und die zugrunde liegende Problemstellung erläutert. Im Anschluss folgt eine Darstellung der Motivation, die zur Bearbeitung des Themas geführt hat. Aufbauend darauf werden die Ziele der Arbeit formuliert, die zentralen Fragestellungen aufgeführt und die Limitationen dieser Arbeit aufgezeigt. Zum Abschluss wird der Aufbau der Arbeit beschrieben.

1.1 Ausgangslage und Problemstellung

Hirschi (2011) hat in einer quantitativen Studie die Berufswahlbereitschaft von Jugendlichen in der Schweiz untersucht (S. 340-348). Die Studie bezog 325 Schüler*innen der Sekundarstufe I ein, die über einen Zeitraum von 20 Monaten zu vier Messzeitpunkten im Abstand von fünf Monaten befragt wurden. Ziel der Studie war es, die Entwicklung der Berufswahlbereitschaft während der Adoleszenz zu untersuchen und zu verstehen, welche Faktoren diese Entwicklung beeinflussen. Die Ergebnisse zeigten, dass die Berufswahlbereitschaft der Jugendlichen im Zeitverlauf signifikant zunahm. Allerdings gab es deutliche individuelle Unterschiede in der Entwicklung der Berufswahlbereitschaft. Einige Jugendliche zeigten einen stärkeren Anstieg ihrer Berufswahlbereitschaft, während andere weniger Fortschritte machten oder sogar einen Rückgang verzeichneten. Ein zentraler Einflussfaktor auf diese Entwicklung war neben anderen Faktoren die *allgemeine Selbstwirksamkeit* der Jugendlichen. Die Studie ergab, dass Jugendliche mit einer höheren Selbstwirksamkeit tendenziell eine höhere Berufswahlbereitschaft aufwiesen und ihre Berufswahlbereitschaft im Laufe der Zeit stärker steigerten. Ein zentraler Baustein für die eigene Berufswahlentscheidung ist demnach die allgemeine Selbstwirksamkeit.

Wie die Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden im Handlungsfeld Motivationssemester (SEMO bzw. SeMo, französisch *semestre de motivation*) gefördert wird, ist aufgrund fehlender empirischer Studien bisher unbekannt. Bekannt ist jedoch, dass die Soziale Arbeit und damit auch das Handlungsfeld Motivationssemester einige Geltungsansprüche zu erfüllen hat, die eng mit der Selbstwirksamkeitsförderung zusammenhängen. Gemäss der Professionsethik der Sozialen Arbeit sind Fachpersonen der Sozialen Arbeit dazu verpflichtet, die (persönliche) Entwicklung ihrer Klient*innen zu fördern (AvenirSocial, 2010, S. 7). Zu dieser Persönlichkeitsentwicklung gehört auch die Selbstwirksamkeitsförderung. Gemäss der Theorie der Lebensbewältigung, einer Theorie aus der Sozialen Arbeit, ist die Selbstwirksamkeit neben dem Selbstwert und der sozialer Anerkennung eine grundlegende Voraussetzung für psychosoziale Handlungsfähigkeit (Böhnisch, 2016, S. 20). Fachpersonen der Sozialen Arbeit unterstützen

Menschen dabei, kritische Lebenssituationen zu bewältigen, indem sie genau diese Ressourcen stärken (Böhnisch, 2016, S. 20). Gemäss professionstheoretischer Sicht kann festgehalten werden, dass ein zentrales Ziel des professionellen Handelns darin besteht, die Herstellung der Autonomie der Klient*innen zu erreichen (Helsper, 2021, S. 289). Dazu gehört auch, dass sich die Klient*innen als selbstwirksam erleben können. Auch die Bezugsdisziplinen der Sozialen Arbeit, beispielsweise die Psychologie oder die Erziehungswissenschaft, betonen die Bedeutung der Selbstwirksamkeit. Hobmair et al. (2017) schreiben beispielsweise unter Bezugnahme auf die sozial-kognitive Theorie, dass eine hohe Selbstwirksamkeit zu mehr Anstrengung und Durchhaltevermögen führt und somit zur erfolgreicherer Bewältigung einer bestimmten Situation (S. 200). Im Gegensatz dazu führt eine geringe Selbstwirksamkeit zu einem geringen Engagement und Durchhaltevermögen, was der Bewältigung der Situation abträglich ist (Hobmair et al., 2017, S. 200). Angesichts der eingangs erwähnten Studie ist es deshalb naheliegend, dass neben anderen Faktoren, welche die Berufswahlbereitschaft beeinflussen, auch die allgemeine Selbstwirksamkeit im Berufsintegrationsprozess gefördert werden sollte. Die Studie zeigt, dass bei den an der Untersuchung teilgenommenen Jugendlichen ein signifikanter Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und Berufswahlbereitschaft besteht (Hirschi, 2011, S. 340-348).

Doch was versteht man eigentlich unter einem Motivationssemester? Ein Motivationssemester ist ein Beschäftigungsprogramm und stellt ein Angebot im Rahmen der arbeitsmarktlichen Massnahmen gemäss Art. 64a Abs. 1 lit. c des schweizerischen Arbeitslosenversicherungsgesetzes (SR 837.0) dar. Arbeitsmarktliche Massnahmen der Arbeitslosenversicherung verfolgen generell das Ziel, Arbeitslosigkeit zu verhindern oder zu verkürzen. Zusätzlich verbessern sie die Vermittlungsfähigkeit und Qualifikationen der versicherten Person, ermöglichen Berufserfahrung und senken das Risiko von Langzeitarbeitslosigkeit (Geissbühler et al., 2020, S. 243). Ein Motivationssemester unterstützt den Berufsintegrationsprozess. Unter Berufsintegration versteht man den Übergang zwischen Schule, Berufsbildung und Arbeitswelt (Ryter & Schaffner, 2016, S. 168). Es wird zwischen Standard- und speziellen Motivationssemestern unterschieden. Während Standard-Motivationssemester eine Grundarbeitsmarktfähigkeit voraussetzen, sollen spezielle Motivationssemester diese aufbauen (Schaffner et al., 2022, S. 174). Arbeitsmarktfähigkeit umfasst sowohl die Leistungsfähigkeit als auch die Leistungsbereitschaft einer Person, die erforderlich sind, um eine Stelle zu finden, zu behalten, sich weiter zu qualifizieren und bei Arbeitslosigkeit schnell eine neue Beschäftigung zu finden (EnableMe, o.J.). Ein Motivationssemester dauert etwa sechs bis neun Monate und wird in der Regel über die Regionale Arbeitsvermittlung (RAV) zugewiesen. In manchen Kantonen können jedoch auch andere Stellen wie die IV-Berufsberatung, die Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde, Sozialdienste oder die Jugendanwaltschaft für die Zuweisung verantwortlich sein (Schaffner et al., 2022, S. 160). Diese arbeitsmarktlichen Massnahmen werden von speziellen Anbietern sowie

qualifizierten Fachpersonen durchgeführt, nachdem sie von den kantonalen Stellen genehmigt und geprüft wurden (Geissbühler et al., 2020, S. 243). Diese Motivationssemester werden von Organisationen mit unterschiedlichen Rechtsformen (z. B. Vereine, Stiftungen, Aktiengesellschaften) angeboten. Die LAM-Stellen (Logistik für arbeitsmarktliche Massnahmen) sind eine weitere Stelle, die für die logistische Abwicklung arbeitsmarktlicher Massnahmen zuständig ist (Geissbühler et al., 2020, S. 243). Gemäss Müller und Schaffner (2007) stellt das Motivationssemester ein Handlungsfeld der Sozialen Arbeit dar, in dem vorwiegend Fachpersonen aus den Bereichen Sozialarbeit und Sozialpädagogik tätig sind (S. 65-66). Ein Motivationssemester setzt sich typischerweise aus einem Bildungsteil, praktischer Arbeit und Bewerbungstrainings zusammen (Schaffner et al., 2022, S. 160). Im letzten genannten Bereich kommt es auch zu Coachings. Der Bewerbungsprozess ist eng mit dem Coaching verbunden. Fachpersonen aus dem Bereich Sozialarbeit und Sozialpädagogik sind in den Motivationssemestern vor allem in den Bereichen Beratung, Coaching und der Suche nach Ausbildungsplätzen tätig (Müller & Schaffner, 2007, S. 66). In der folgenden Tabelle von Schaffner et al. (2022, S. 174) sind die Zuständigkeiten, der Auftrag, das Angebot und die Klient*innen eines Motivationssemesters noch einmal übersichtlich aufgeführt.

Arbeitslosenversicherung, Motivationssemester (SEMO)	Sozialversicherungssystem: Arbeitslosenversicherung
Zuständig für die Fallführung	RAV-Beratende
Zuständig für die Fallbegleitung	Fachkräfte in Motivationssemestern
Anspruchsgruppe	beim Regionalen Arbeitsvermittlungszentrum (RAV) angemeldete stellenlose Jugendliche Zielgruppe: Schulabgängerinnen und Schulabgänger ohne Lehrstelle, junge Erwachsene ohne Ausbildung / mit abgebrochener Ausbildung Alter: 15 bis 24 Jahre
Ziel, Auftrag	Alle SEMO: Unterstützung der beruflichen und sozialen Integration Spezifische SEMO: Ziel des Programms ist das Erreichen einer «Grundarbeitsfähigkeit», die den Jugendlichen ermöglicht, in eine weiterführende Ausbildung oder in ein höherschwelliges Brückenangebot, oder SEMO Standard einzusteigen. Massgebend sind dabei eine Reihe von Schlüsselkompetenzen, die mehrheitlich erreicht werden müssen: Zuverlässigkeit, Ausdauer, Umgangsformen, Selbsteinschätzung, Teamfähigkeit,

Tabelle 1: Auftrag und Angebote der Motivationssemester (SEMO) (Schaffner et al., 2022, S. 174)

1.2 Motivation der Arbeit

Herr Duff wurde von Herr D'Aversa angesprochen, da dieser über die gemeinsamen Interessen in Bezug auf die Fachdisziplin Psychologie Bescheid wusste. Insbesondere der Bereich der Selbstwirksamkeit, möchte er vertiefen. Der Hintergrund für dieses Interesse manifestiert sich in seiner Tätigkeit als Leitperson in einer Jugendorganisation. Er beobachtet den Unterschied zwischen Jugendlichen, welche auf ihre Fähigkeiten vertrauen und diese anwenden, sowie denjenigen, welche zwar Ressourcen haben, diese aber nicht entfalten können. Dabei

stellt sich für Herrn Duff die Frage, wie dieses Vertrauen in die Fähigkeiten gefördert werden kann. Des Weiteren sind ihm persönliche Erfahrungen bekannt, welche Schwierigkeiten der Berufswahlprozess mit sich bringen. Daraus rührt die Motivation, sich mit einzelnen Aspekten dieses Konzepts auseinanderzusetzen und ein besseres Verständnis für die Wirkung der einzelnen Faktoren zu ergründen.

Herr D'Aversa absolvierte seine Praxisausbildung in einem Standard-Motivationssemester, das in dieser Arbeit nicht berücksichtigt wird. Er ist mit dem Auftrag eines Motivationssemesters vertraut und kennt die Klient*innen aus eigener Arbeitserfahrung. Die Motivation von Herrn D'Aversa besteht darin, sich mit diesem bedeutsamen Handlungsfeld der Sozialen Arbeit tiefergehend zu befassen und zu untersuchen, wie das Konzept der Selbstwirksamkeit in diesem Kontext nutzbar gemacht werden kann.

1.3 Ziele, Fragestellungen und Limitationen

Die grundlegende Zielsetzung dieser Forschungsarbeit besteht darin, zu erfassen und zu analysieren, wie Fachpersonen der Sozialen Arbeit im Handlungsfeld Motivationssemester durch ihr professionelles Handeln die Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden im Prozess der beruflichen Integration fördern. Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen die Interviewaussagen, die im Rahmen von Expert*inneninterviews gewonnen wurden. Diese Interviewdaten werden im Hinblick auf die Selbstwirksamkeitsförderung untersucht. Um dieses Erkenntnisinteresse, die Selbstwirksamkeitsförderung im Kontext des professionellen Handelns, zu verfolgen, wird ein zentraler professionstheoretischer Bezugsrahmen herangezogen. Dabei wird ausschliesslich aus der Perspektive der strukturtheoretischen Professionalisierungstheorie von Oevermann (2009) betrachtet, was professionelles Handeln ausmacht.

Ein Kernziel dieser Bachelorarbeit besteht darin, aus den gewonnenen Erkenntnissen Handlungsempfehlungen abzuleiten, wie die Selbstwirksamkeitsförderung im Handlungsfeld Motivationssemester weiterentwickelt und nachhaltig etabliert werden kann. Diese Empfehlungen sollen den Fachpersonen als eine Art Wegweiser im sozialarbeiterischen und sozialpädagogischen Handeln und Wirken dienen. Die oben genannten Ziele sollen durch die Beantwortung der folgenden Fragestellungen, insbesondere durch die übergeordnete Forschungsfrage, erreicht werden:

Forschungsfrage: Wie fördern Fachpersonen der Sozialen Arbeit im Rahmen des professionellen Handelns die allgemeine Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden im Handlungsfeld des Motivationssemesters?

Theoriefrage 1: Welche Rolle spielt die allgemeine Selbstwirksamkeit als Wirkfaktor im Berufsintegrationsprozess?

Theoriefrage 2: Welchen Einfluss hat die strukturtheoretische Professionalisierungstheorie von Oevermann auf das professionelle Handeln von Fachpersonen der Sozialen Arbeit im Handlungsfeld Motivationssemester?

Praxisfrage: Welche Handlungsempfehlungen lassen sich für Fachpersonen der Sozialen Arbeit im Handlungsfeld Motivationssemester zur Selbstwirksamkeitsförderung ableiten?

Die spezifische Forschungsfrage, der Fokus auf die Selbstwirksamkeit und deren Förderung im Berufsintegrationsprozess, der professionstheoretische Bezugsrahmen sowie die gewählte Forschungsmethode setzen dieser Arbeit Grenzen. So ist dem Autorenteam bewusst, dass die Selbstwirksamkeit eine von mehreren bedeutenden Wirkfaktoren im Berufswahlprozess darstellt und alleine nicht ausreicht, um eine erfolgreiche Berufswahlentscheidung zu treffen (vgl. Hirschi & Läge, 2006, S. 72). Neben den Wirkfaktoren im Berufswahlprozess gibt es zahlreiche Einflussfaktoren, die sowohl den Übergang von der Schule in die berufliche Grundausbildung als auch den Übergang von der beruflichen Grundausbildung in die Erwerbsarbeit prägen. Die Einflussfaktoren für eine gelingende berufliche Integration sind vielfältig und hängen nicht nur von den personalen Ressourcen ab. Sie reichen von persönlichen Voraussetzungen wie Gesundheit, kognitiven Fähigkeiten, Selbstwertgefühl und sozialen Kompetenzen über familiäre Unterstützung, aktive Freizeitgestaltung bis hin zu Rahmenbedingungen im Bildungssystem, in Betrieben und Schulen (vgl. Schaffner et al., 2022, S. 27). Darüber hinaus ist in Bezug auf die Selbstwirksamkeit ein Unterschied zwischen den Geschlechtern in der Berufsintegration erkennbar (vgl. Betz et al., 1996; zit. in. Hirschi, 2007, S. 56). Da der Fokus dieser Forschungsarbeit mit den Expert*inneninterviews auf den Fachpersonen liegt, wird dieser Aspekt nicht weiter exploriert.

1.4 Aufbau der Arbeit

Diese Bachelor-Arbeit gliedert sich ohne Literaturverzeichnis in acht Kapitel. Das *Kapitel 1* endet mit dem folgenden Beschrieb des Aufbaus.

Das *Kapitel 2* befasst sich mit dem Konzept der allgemeinen Selbstwirksamkeit im Hinblick auf den Berufsintegrationsprozess, zu dem auch die Berufswahl gehört. Zunächst erfolgt eine konzeptionelle Rahmung und eine Begriffserklärung der Selbstwirksamkeit sowie eine Abgrenzung zu anderen, verwandten Konzepten. Anschliessend wird die Selbstwirksamkeit als

Wirkfaktor im Berufswahlprozess erläutert. Darüber hinaus werden die verschiedenen Quellen der Selbstwirksamkeitsförderung beschrieben. Abschliessend wird beschrieben, wie die allgemeine Selbstwirksamkeit gemessen wird.

Kapitel 3 widmet sich der professionstheoretischen Rahmung dieser Arbeit. Diese erfolgt aus einem strukturtheoretischen Professionalisierungsansatz heraus. Nach einer Einführung in die Professionssoziologie und der Erläuterung wichtiger Begriffsbestimmungen des Fachdiskurses wird der strukturtheoretische Professionalisierungsansatz vorgestellt und sein Einfluss für die Soziale Arbeit beleuchtet.

Im *Kapitel 4* wird das methodische Vorgehen dieser Forschungsarbeit erläutert und aufgezeigt, durch welche Vorgehensweise wir Erkenntnisse zu unserer übergeordneten Forschungsfrage gewinnen konnten. Das Autorenteam zeigt auf, wie der Feldzugang zu den untersuchten Organisationen und die Rekrutierung der Befragten erfolgte. Weiter wird aufgezeigt wie die Daten erhoben, aufbereitet und ausgewertet wurden.

Im *Kapitel 5* werden die Ergebnisse aus den durchgeführten Interviews in Form von acht Hauptkategorien dargestellt.

Im *Kapitel 6* werden die beschriebenen Ergebnisse diskutiert. Aspekte werden zusammengefasst, Besonderheiten werden hervorgehoben und Interpretationen basierend auf theoretischem Wissen werden vorgenommen. Die Beantwortung der Forschungsfrage findet in den dazu passenden Unterkapiteln statt.

Im *Kapitel 7* werden aus den Erkenntnissen wichtige Handlungsempfehlungen zur Selbstwirksamkeitsförderung vorgestellt, die Fachpersonen der Sozialen Arbeit im Handlungsfeld Motivationssemester sowie in der Profession, Forschung und Lehre der Sozialen Arbeit umsetzen können.

Im *Kapitel 8* wird ein Ausblick gegeben, der mögliche Weiterentwicklungen im Handlungsfeld Motivationssemester skizziert und Impulse für zukünftige Forschung liefert.

2 Selbstwirksamkeitsförderung im Berufsintegrationsprozess

Dieses Kapitel stellt den theoretischen Hintergrund zum Konzept der allgemeinen Selbstwirksamkeit dar. Ein Bezug zur sozial-kognitiven Theorie wird im ersten Unterkapitel hergestellt. Im zweiten Unterkapitel findet die Erläuterung des Begriffs der Selbstwirksamkeit statt und mit welchem Verständnis jener in dieser Forschungsarbeit verwendet wird. Anschliessend entsteht die Abgrenzung zu verwandten Konzepten und Begrifflichkeiten. Danach folgt die Zusammenführung des Berufsintegrationsprozesses und der allgemeinen Selbstwirksamkeit als Wirkfaktor in der Berufswahl. Um dem Forschungsinteresse dieser Arbeit gerecht zu werden, findet eine Beschreibung der Quellen zur Förderung der Selbstwirksamkeit statt. Schliesslich wird aufgezeigt, wie selbstwirksames Erleben gemessen werden kann.

2.1 Selbstwirksamkeit in der sozial-kognitiven Theorie: konzeptionelle Rahmung

Das Konzept der Selbstwirksamkeit steht in der Forschungsarbeit im Zentrum. Es gilt als einer der bedeutendsten Ansätze der kognitiven Psychologie und entstammt der sozial-kognitiven Theorie von Albert Bandura (Egger, 2015, S. 43-44). Diese Theorie versucht, menschliches Verhalten und Denken anhand zweier Hauptmerkmale zu begreifen. Erstens lassen sich mithilfe von sozialen Ursachen menschliches Denken und Handeln begründen und zweitens wirken sich kognitive Prozesse auf Handlung, Motivation und Affekt des Individuums aus (Bandura, 2007; zit. in Bach, 2015, S. 11). Mehrere Möglichkeiten bestehen, um sich Verhalten mittels sozialer Ursachen anzueignen. Durch direkte Erfahrungen und die daraus folgenden positiven oder negativen Konsequenzen können Schlussfolgerungen für das eigene Handeln abgeleitet werden. Anhand der Ergebnisse werden bestimmte Verhaltensweisen für die Zukunft selektiert (Bandura, 1971, S. 3). Eine weitere Möglichkeit zur Adaption von Verhaltensweisen entsteht durch Modellernen. Es bietet sich an, um Konsequenzen zu beobachten, ohne ein Risiko eingehen zu müssen. Ausserdem können Vorbilder kompetente Lösungswege aufzeigen, wie man mit bestimmten Herausforderungen umgeht (Bandura, 1971, S. 5-6). Wie Verhalten reguliert und aufrechterhalten wird, ist von Regulationsprozessen abhängig. Die Faktoren Reizkontrolle sowie die Verstärkung und Kontrolle der Kognition sind dafür zuständig. Die Reizkontrolle hilft, Vorahnungen der Ergebnisse in bestimmten Situationen zu schaffen, indem es sich auf Erfahrungen mit einer verknüpften Bedeutung bezieht. Dieser angeknüpfte Wert bringt eine physiologische oder emotionale Reaktion hervor, welche das Verhalten des Individuums beeinflusst (Bandura, 1971, S. 11). Die Verstärkung dient als Instrument, um positive Verhaltensanpassungen zu belohnen und beizubehalten. Sie lässt sich in direkte Verstärkung, stellvertretende Verstärkung und Selbstverstärkung unterteilen (Bandura, 1971, S. 20-21).

Verhalten ist nicht nur durch äussere Reize vorhersehbar, weil Gedanken und Wahrnehmung das Verhalten entscheidend beeinflussen. Aus diesem Grund braucht es eine kognitive Kontrolle (Bandura, 1971, S. 35-40). Somit ist das Individuum in der Lage selbst auf sich einzuwirken, indem es Kontrolle über Kognition, Emotionen, Verhalten, Handlungen und Motivation auswirken kann (Bach, 2022, S. 11-12).

Die Implementierung der Selbstwirksamkeit in der sozial-kognitiven Theorie lässt sich durch die Steuerung der kognitiven, motivationalen, emotionalen und aktionalen Prozesse genauer beschreiben. Diese werden durch die subjektive Erwartungshaltung beeinflusst, welche man mit den Begriffen *Ergebnis-* und *Kompetenzerwartung* (Kompetenzüberzeugung) erklären kann. Beim ersten Begriff handelt es sich um das notwendige Verhalten, damit das gewünschte Resultat erzielt werden kann. Für das Erlangen eines guten Schulabschlusses ist das Aneignen von theoretischem Wissen sowie analytischem Denken zur Erarbeitung von Problemlösungen notwendig. Die Frage, in welchem Masse diese Kenntnisse und Fertigkeiten durch reines Üben und Lernen erworben werden können, wird durch die Handlungs-Ergebnis-Erwartungen bestimmt. Die Überzeugung des Individuums die Aufgabe zu bewältigen, ist bei diesem Begriff nicht entscheidend. Vielmehr kommt dies bei der Selbstwirksamkeitserwartung bzw. Kompetenzüberzeugungen zum Vorschein. Im Gegensatz zur Ergebniserwartung, in welcher Schlüsse aus universellen Zusammenhängen zwischen Handlung und Ergebnis gezogen werden, braucht die Kompetenzerwartung zwingend einen Selbstbezug, inwiefern die persönliche Fähigkeit zur Verfügung steht (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 35-36). Abschliessend lässt sich festhalten, dass die Selbstwirksamkeit ein zentraler Bestandteil der sozial-kognitiven Theorie ist, da es Lern- und Leistungsverhalten des Individuums abhandelt (Bach, 2022, S. 13).

Betrachtet man die Selbstwirksamkeit als ganzheitliches Konzept, fällt auf, dass viele Charaktereigenschaften aus der sozial-kognitiven-Theorie übernommen wurden. Sowohl Theorie als auch Konzept betonen die Möglichkeit des Menschen auf sein Leben einzuwirken, das Verhaltens auf eine spezifische Situation anzupassen, sein Handeln durch selbstreflexive Gedankenprozesse zu beeinflussen und sich weiterzuentwickeln (Fuchs, 2005, S. 40-42). Damit ein einheitliches Verständnis vom Begriff der Selbstwirksamkeit in dieser Forschungsarbeit vorliegt, geht das Autorenteam im nächsten Kapitel auf eine genaue Definition ein.

2.2 Verständnis und Verwendung des Begriffs der Selbstwirksamkeit

Selbstwirksamkeit als Begriff durchlief einige Phasen der Veränderungen. Im deutschsprachigen Raum wurde zuerst von der Selbstwirksamkeitserwartung im Zusammenhang mit der Selbstwirksamkeitsforschung gesprochen. Heute ist es in der deutschen Literatur Brauch, die Selbstwirksamkeitserwartung als Selbstwirksamkeit abzukürzen (Bach, 2022, S. 15-16). Unsere Forschungsarbeit folgt der üblichen Handhabung von anderen Autor*innen. Durch den

stetigen Wandel und die Weiterentwicklung der Definition hat sich das Autorenteam entschieden, mit der Darstellung von Schwarzer und Jerusalem fortzufahren:

Selbstwirksamkeitserwartung wird definiert als die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können. Dabei handelt es sich nicht um Aufgaben, die durch einfache Routine lösbar sind, sondern um solche, deren Schwierigkeitsgrad Handlungsprozesse der Anstrengung und Ausdauer für die Bewältigung erforderlich macht (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 35).

In anderen Worten ist die Selbstwirksamkeit der Glaube an die eigenen Kompetenzen, herausfordernde Situationen zu bewältigen, welche anhand der Bemühungen und Ausdauer gemessen werden können (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 35).

Um einen vertieften Einblick in die Selbstwirksamkeit zu erhalten, ist es nötig, die verschiedenen Variablen des Konzepts zu verstehen. Die Dimension des *Niveaus* bezieht sich auf die Einschätzung des Individuums, eine Handlung aufgrund der eigenen Fähigkeiten bewältigen zu können. Der Unterschied liegt darin, welche Herausforderungsdimension die Individuen sich zutrauen, in Angriff zu nehmen. Je nach Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten werden unterschiedlich schwierige Aufgaben bewältigt (Bandura, 1997, S. 42). Eine weitere Ebene definiert sich durch die *Stärke*. Insbesondere im Handlungsprozess kommt diese Dimension zur Geltung. Bei auftretenden Herausforderungen zur Erreichung des Handlungsziels bleiben Individuen mit einer hohen Überzeugung in die eigenen Fähigkeiten gelassen, hingegen andere schneller resignieren (Bandura, 1997, S. 43). Bach (2022) fasst die Stärke wie folgt zusammen: «Je stärker die eigenen Wirksamkeitsüberzeugungen sind, desto größer ist das Durchhaltevermögen und desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Aufgabe erfolgreich durchgeführt wird» (S. 17). Die dritte Dimension, die *Generalität*, bezieht sich auf den Verallgemeinerungsgrad der Selbstwirksamkeitserwartung. Der entscheidende Faktor dabei ist es, herauszufinden in welchem Masse die Selbstwirksamkeit auf andere Aufgaben übertragbar ist oder nicht. Individuen können sich in bestimmten Handlungsdomänen oder in einem breiten Spektrum als selbstwirksam einschätzen. Wie stark eine Generalität ausgeprägt ist, hängt von dem Handlungsbereich ab, den situationsspezifischen Bedingungen, der Aufgabenähnlichkeit zu anderen Domänen und die den dafür erforderlichen Fähigkeiten (Samuels & Gibb, 2002; zit. in. Bach, 2022, S. 17). Schwarzer und Jerusalem (2002) sprechen in diesem Zusammenhang auch von spezifischer und allgemeiner Selbstwirksamkeitserwartung (S. 40).

2.3 Abgrenzung und Einfluss der Selbstwirksamkeit zu verwandten Konzepten

Bandura (1997) erklärt, dass durch die unterschiedlichen Konzepte, welche sich auf Selbstwirksamkeitserwartungen indirekt oder direkt beziehen, Unklarheiten entstehen (S. 10). Aus diesem Grund erfolgt eine Erläuterung von folgenden Konzepten und Begriffen: Selbstkonzept, Selbstwert und Motivation.

Sowohl das Selbstkonzept wie auch die Selbstwirksamkeit versuchen ein Bild von einer Person und ihren Fähigkeiten zu definieren. Dabei beruht das Selbstbild auf eigenen Erfahrungen, sowie den Bewertungen von für sie bedeutenden Personen in ihrem Umfeld. Im Gegensatz zur Selbstwirksamkeit attestiert Bandura dem Konzept eine Verkenntung der Komplexität des Verhaltens. Dasselbe Selbstbild kann zu unterschiedlichen Verhaltensweisen führen, ohne dass in der Theorie eine Erklärung für dieses Phänomen gefunden wird. Ausserdem fasst dieses Konzept eine Menge von unterschiedlichen Eigenschaften unter einem Begriff zusammen. Nach Bandura spiegelt das Selbstbild den Glauben an die eigenen Fähigkeiten wider. Wird dieser Faktor ausgeklammert, verliert das Konzept an Aussagekraft (Bandura, 1997, S. 10-11).

Eine Gleichsetzung von Selbstwert und Selbstwirksamkeit wurde in der Vergangenheit oftmals getätigt. Der Selbstwert beruht auf der Bewertung seiner eigenen Fähigkeiten und eigener Werte. Dabei kann eine Person in einem bestimmten Bereich sich als unwirksam wahrnehmen, ohne dass der Selbstwert sinkt. Ein positiver Selbstwert steht also nicht direkt in Verbindung mit der Leistungsfähigkeit. Ganz im Gegensatz zur Selbstwirksamkeit bei welcher eine direkte Verbindung zur erfolgreichen Bewältigung von Situationen besteht. (Bandura, 1997, S. 11).

Eine Verbindung kann auch zum Begriff der Motivation hergestellt werden. Hobmair et al. (2017) beschreiben Motivation als einen von inneren Beweggründen geleiteten Prozess, der ein Verhalten auslöst, welches auf ein Ziel hin ausgerichtet ist, in unterschiedlicher Stärke ausgeführt wird und über eine gewisse Dauer aufrechterhalten bleibt (S. 99-100). Selbstwirksamkeit stärkt die Motivation, indem sie die Überzeugung vermittelt, Herausforderungen bewältigen, Ziele erreichen und das eigene Handeln kontrollieren zu können. Wer an die eigenen Fähigkeiten glaubt (Kompetenzerwartung) und positive Ergebnisse erwartet (Ergebniserwartung), ist eher bereit, sich anzustrengen, dranzubleiben und aktiv zu handeln. Diese Erwartungshaltungen motivieren Menschen, ein bestimmtes Verhalten an den Tag zu legen (Hobmair et al., 2017, S. 198-199).

Nebst der Abgrenzung von anderen Konzepten stellt sich für diese Forschungsarbeit die Frage, welchen Bezug Selbstwirksamkeit zum Berufswahlprozess hat. Dies wird im folgenden Kapitel aufgegriffen und beantwortet.

2.4 Selbstwirksamkeit als Wirkfaktor im Berufswahlprozess

Wie in Kapitel 2.1 erklärt, basiert das Selbstwirksamkeitskonzept auf der sozial-kognitiven Theorie von Bandura. Ebenfalls daraus abgeleitet, wurde die sozial-kognitive Berufswahltheorie von Lent, Brown und Hackett (1994) entwickelt. Die Theorie unterteilt die Berufswahl in vier Aspekte, welche durch die sozial-kognitiven Variablen: *Selbstwirksamkeitsüberzeugung*, *Ergebniserwartung* und *persönliche Ziele* ergänzt werden. Hinzukommen individuelle Merkmale sowie Umweltfaktoren, welche einen entscheidenden Einfluss auf die Lernerfahrung ausüben. Die Gesamtheit dieser Gesichtspunkte versuchen das berufliche Wahlverhalten zu erklären (Mohr, 2022, S. 52). Wie Lent, Brown und Hackett (1994) in Mohr (2022) veranschaulichen, geht die sozial-kognitive Berufswahltheorie davon aus, dass die Selbstwirksamkeit im Zusammenhang mit der Ergebniserwartung das Berufswahlverhalten massgeblich beeinflusst (S. 53). Diese zwei Merkmale formen Lernerfahrungen und üben Einfluss auf die persönlichen Interessen aus, welche sich schlussendlich in den individuellen Zielen widerspiegeln. Dabei spielen die obengenannten Persönlichkeitsmerkmale sowie unmittelbare Umweltfaktoren bei den erlebten Lernerfahrungen eine bedeutende Rolle (Lent et al., 1994; zit. in Mohr, 2022, S. 52-55).

Neben der sozial-kognitiven Berufswahltheorie veranschaulicht die Berufswahlbereitschaft den Bezug von Selbstwirksamkeit zum Berufswahlprozess. Sie wird als Fähigkeit und Bereitschaft einer Person beschrieben, welche spezifische Entwicklungsherausforderungen im Berufswahlprozess absolviert und trägt zur erfolgreichen Berufsintegration bei (Super, 1990; zit. in Hirschi, 2007, S. 15). Die Berufswahlbereitschaft korreliert mit verschiedenen Variablen. Die Selbstwirksamkeit ist einer von diesen zwölf zentralen Einflussfaktoren für die berufliche Entscheidungsfindung und wird nach den Subkategorien; Hintergrundfaktoren, Unmittelbare Umwelt, Bereitschaft und Entscheidung gegliedert (S. 51-53). Nicht in allen Gattungen manifestiert sich die Selbstwirksamkeit im selben Masse. Die Hintergrundfaktoren beschreiben Umstände, auf welches das Individuum keinen direkten Einfluss hat, jedoch eine Wirkung auf die Lernerfahrungen im Leben erzielt und somit indirekt den Berufswahlprozess beeinflusst (Krumboltz, 1979; zit. in Hirschi, 2007, S. 53). Dabei kann das Geschlecht, durch unterschiedliche Werterhaltung und Selbstwirksamkeitserwartung, eine wesentliche Wirkung auf die Entscheidungen im Berufswahlprozess haben. Die Subkategorie der unmittelbaren Umwelt beschreibt das erschwerte oder erleichterte Erreichen von gewissen Zielen durch nahestehende Personen. Ein Beispiel dafür ist der gewählte Erziehungsstil, welcher die Selbstwirksamkeitserfahrung in zukünftigen Handlungen mitgestaltet (Hirschi, 2007, S. 54-55).

Des Weiteren beeinflusst die Selbstwirksamkeit die wahrgenommenen Hindernisse. Ist das Vertrauen der Person in die eigenen Fähigkeiten niedrig, können Berufswahlentscheidungen nicht in die Realität umgesetzt werden oder es wird eine Berufsentscheidung getroffen, welche weniger Hürden aufweist. Dabei überwiegt die subjektiv eingeschätzten Stärken gegenüber den eigentlichen objektiven Fähigkeiten (Hirschi, 2007, S. 56-57). Ebenso fördert die Selbstwirksamkeit indirekt die Ausbildung von Interessen in bestimmten Bereichen (Lent et al., 1994; zit. in Hirschi, 2007, S. 60). Auch herrscht ein Zusammenhang zwischen Leistung und Zufriedenheit, welcher auf die Selbstwirksamkeit zurückzuführen ist. Eine positive Einstellung zu den subjektiv wahrgenommenen Fähigkeiten unterstützt eine erfolgreiche Berufswahl, Stellensuche und letztendlich Berufsintegration (Hirschi, 2007, S. 60-61). Die oben genannten Aspekte, in welcher die Selbstwirksamkeit einwirkt, zeigt die Relevanz im Berufswahlprozess sowie Berufsintegration auf.

2.5 Quellen zur Selbstwirksamkeitsförderung

Selbstwirksamkeitsförderung entsteht aus der kognitiven Verarbeitung und Interpretation von Informationen. In der Literatur von Bandura ist von vier Quellen die Rede (Bandura & Adams, 1977, S. 288):

- Direkte Erfahrungen
- Stellvertretende Erfahrungen
- Verbale Bestärkung
- Physiologische und affektive Zustände

Direkte Erfolgserfahrungen müssen für das Individuum auf die eigenen Anstrengungen und Fähigkeiten zurückzuführen sein, damit eine Veränderung der Selbstwirksamkeit erfahren wird. Ist dem nicht so, kann die Motivation zwar kurzweilig gesteigert werden, aber eine wirkliche Veränderung findet keine statt. Misserfolge sind besonders in der Anfangsphase hinderlich für die Selbstwirksamkeitsförderung, da sie die Individuen stark an den eigenen Fähigkeiten zweifeln lassen. Ist die Selbstwirksamkeit schon gefestigt, haben Misserfolge nicht mehr denselben Effekt. Im Gegenteil sie werden als Chance verstanden, ein konstruktives und zielgerichtetes Handeln zu entwickeln. Als hilfreich in der Umsetzung dieser Quelle erweisen sich das Setzen von Nahzielen und das Gewährleisten von Bewältigungsstrategien (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 43-44).

Wenn die Erfahrungen nicht selbst gemacht werden können, hilft es, das gewünschte Verhalten am sogenannten Modell zu beobachten. Die Effektivität ist abhängig von den Faktoren Altersunterschied, Geschlecht und der Wirkung des Modelllernens. Eltern, Lehrpersonen oder andere professionelle Fachpersonen können als Modell dienen, doch wird durch den

fehlenden sozialen Vergleich eine natürliche Distanz aufrechterhalten. Am geeignetsten sind Personen, welche mit einer Herausforderung zu kämpfen haben, offen über die Bewältigungsstrategien kommunizieren und erläutern, wie sie mit Selbstregulation diese Schwierigkeit überwinden (Bandura, 1997, S. 87). Eine weit verbreitete Methode ist «Peer-Education». Gleichaltrige, welche beispielsweise über die Förderung der allgemeine Bewältigungskompetenzen referieren, werden als authentischer und glaubwürdiger eingestuft und haben dadurch einen besseren Zugang zu den Individuen. Zudem ist es von Nöten, die eigenen Ressourcen wahrzunehmen sowie konstruktive Selbstgespräche und eine optimistische Interpretation der Ereignisse zu erfüllen, damit eine Förderung der Selbstwirksamkeit stattfindet (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 43-44).

Für die dritte Quelle gibt es verschiedene Übersetzungen im deutschen Sprachraum. Während Schwarzer und Jerusalem (2002) von Überredung schreiben (S. 44), spricht Bach (2022) von verbaler Persuasion (S. 31). Beide sind sich jedoch einig, dass die Selbstwirksamkeit durch Ermutigen begünstigt wird (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 44; Bach, 2022, S. 31). Schwarzer und Jerusalem betonen den nur kurz anhaltenden Effekt von der verbalen Ermutigung und führen aus, dass solche Versuche auch Misstrauen auslösen können. Hingegen sehen sie im Coaching Potential, bei konkreten Rückmeldungen erfolgreiche Leistungen und Anstrengungen hervorzuheben und dadurch die Selbstwirksamkeitserwartung zu stärken, solange dies im Rahmen stattfindet, wo die Rückmeldungen realistisch und die Aufgaben herausfordernd, aber bewältigbar sind (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 44). Ebenso sieht Bach (2022) die verbale Ermutigung nur als temporäre Quelle der Selbstwirksamkeitsförderung und unterstreicht die Zunahme der Förderungseffektivität durch Kombinieren mit den eigenen Erfolgserfahrungen (S. 31). Die Wirkung dieser Quelle ist von drei Faktoren abhängig. Die *Art des Leistungsfeedbacks* bestimmt, wie gezielt die persönlichen Fähigkeiten fokussiert werden und inwiefern die erreichten Aufgaben zur Geltung kommen. Die *wahrgenommene Expertise* und Glaubwürdigkeit ist ausschlaggebend, wie die Fremdeinschätzung von der Person aufgenommen wird. Je glaubwürdiger die vermittelnde Person wirkt, desto relevanter ist der Einfluss der vermittelnden Auskünfte. Der letzte Faktor bezieht sich auf die *Beurteilungsdiskrepanzen* (Bandura, 1997; zit. in. Bach, 2022, S. 32). Bach (2022) erläutert dies wie folgt: «Die Fremdeinschätzung einer Person kann mehr oder weniger stark von den eigenen Fähigkeitseinschätzungen abweichen. Die Auswirkungen einer hohen Divergenz sind je nach Kontextbedingungen (...) unterschiedlich wichtig. Ausschlaggebend ist, inwiefern eine Person eine verbale Persuasion als realistisch einschätzt (...)» (S.32). Das heisst, wenn die Diskrepanz zwischen Fremdeinschätzung und der Wahrnehmung der persönlichen Fähigkeiten auseinanderliegen, verliert die verbale Ermutigung an Substanz, kann aber unter Umständen trotzdem als wirksam erlebt werden, wenn die Person diese als gegenständlich wahrnimmt (Bandura, 1997, S. 101-103).

Die vierte Quelle bezieht sich auf die physiologischen sowie emotionalen Vorgänge. Dabei können Stress, Anspannungen oder Schmerzen als Indikatoren wahrgenommen werden. Nicht die Intensität spielt eine Rolle für die Selbstwirksamkeitserwartung, sondern die Interpretation der Reize. Erregung kann als belebend oder, wenn jemand an sich zweifelt, als belastend aufgefasst werden. Für eine Selbstwirksamkeitsförderung gilt es, negative emotionale Neigungen zu verringern und Fehlinterpretationen von physiologischem Verhalten zu reduzieren. Insbesondere in Bereichen, die körperliche Stärke und Ausdauer erfordern, ist die Förderung der physiologischen Reaktion für die Selbstwirksamkeit von Bedeutung. Emotionale Zustände können weiterreichend sein und spiegeln sich in verschiedenen Lebensbereichen wider (Bandura, 1997, S.5).

Später hat Bandura der Förderung der Selbstwirksamkeit eine weitere Quelle hinzugefügt. Es handelt sich um die Integration von Wirksamkeitsinformationen. Darunter versteht man die Einschätzung der persönlichen Wirksamkeit, durch die individuelle Auffassung der eigenen Handlungskompetenz. In allen vorangegangenen Quellen geht es darum, Informationen aus komplexen Informations- und Beurteilungsprozessen zu ziehen, diese zu sortieren, gewichten und dann Entscheidungen zu treffen, welche man in das persönliche Urteil über die eigene Selbstwirksamkeit einbezieht (Bandura, 1971, S. 115). Um diese implementierten Wirksamkeitserfahrungen zu erfassen, eignet sich die Skala von Jerusalem und Schwarzer (1999), die im folgenden Kapitel skizziert wird.

Weitere Ergänzungen der herkömmlichen vier Förderungsmöglichkeiten der Selbstwirksamkeit wurden im Laufe der Zeit diskutiert, aber nicht wirklich durchgesetzt (Bach, 2022, S. 38). Diese Arbeit hat sich zum Ziel gesetzt mit den vier Quellen von Bandura zu arbeiten. Die Aspekte wurden mehrmals geprüft und in einer Vielzahl an Forschungen empirisch durchleuchtet (Bach, 2022, S. 106-108; Eggers, 2015, S. 45-46). Ausserdem beschränken sie sich nicht auf einen spezifischen Lernbereich und ermöglichen eine fundierte Erforschung im Bereich der Motivationssemester (Bach, 2022, S. 106-108)

2.6 Erhebung und Messung des Selbstwirksamkeitsniveaus

Die Selbstwirksamkeit kann durch verschiedene Verfahren operationalisiert werden (Barysch, 2016, S. 207). In diesem Kapitel wird aufgezeigt, wie die allgemeine Selbstwirksamkeit mithilfe einer spezifischen Skala messbar gemacht werden kann. Die Skala zur allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung von Jerusalem und Schwarzer (1999) hat sich bewährt, um die allgemeinen optimistischen Kompetenzerwartungen, das Vertrauen, eine herausfordernde Situation zu meistern und den eigenen Fähigkeiten zuzuschreiben (S.1). Die Skala besteht aus zehn Items, welche gleichsinnig gepolt sind und mit vier Antworten versehen sind: (1) stimmt nicht, (2) stimmt kaum, (3) stimmt eher, (4) stimmt genau. Die Items zeigen ein persönliches

Attribut der Selbstwirksamkeitserwartung auf. Am Ende der Befragung werden die Werte aller Fragen summiert und es entsteht ein Resultat zwischen zehn und 40 (Schwarzer, 1999, S. 2). Dabei ist 25 der theoretische Mittelwert. Werte um 25 deuten auf eine durchschnittliche Ausprägung der allgemeinen Selbstwirksamkeit hin. Werte über 25 lassen auf eine stärkere, Werte unter 25 auf eine schwächere Selbstwirksamkeitserwartung schliessen (Jerusalem & Schwarzer, 1999, S. 13).

1. Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.
2. Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.
3. Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.
4. In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.
5. Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, daß ich gut mit ihnen zurechtkommen werde.
6. Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.
7. Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen.
8. Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.
9. Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.
10. Wenn ein Problem auf mich zukommt, habe ich meist mehrere Ideen, wie ich es lösen kann.

Abbildung 1: Items der Skala zur Erfassung der allgemeinen Selbstwirksamkeit von Schüler*innen (Jerusalem & Schwarzer, 1999, S. 13)

Wie Schwarzer und Jerusalem (2002) schreiben, spielt Selbstwirksamkeit gerade in Situationen eine wichtige Rolle, die nicht durch Routinen bewältigt werden können, sondern eine aktive Auseinandersetzung und Ausdauer erfordern (S. 35). An dieser Stelle lässt sich bereits eine Verbindung zur strukturtheoretischen Professionalisierungstheorie herstellen, die im Kapitel 3 näher erläutert wird. Diese Theorie unterscheidet bei der Bewältigung von Anforderungen in der Lebenspraxis grundsätzlich zwischen routinemässigem Handeln und krisenhaften Situationen (Garz & Raven, 2015, S. 25). Gerade in krisenhaften Situationen sind wir der Ansicht, dass Selbstwirksamkeit einen wichtigen Beitrag zur Bewältigung der Krisen leistet. Ihre Förderung trägt wesentlich zur Herstellung bzw. Wiederherstellung der Autonomie der Klient*innen bei.

3 Professionstheoretische Rahmung

In diesem Kapitel wird zunächst ein kompakter Überblick über die Professionssoziologie und ihren Gegenstandsbereich gegeben. Danach wird der Frage nachgegangen, ob sich die Soziale Arbeit als Profession verstehen lässt. Um eine Orientierung in der weitläufigen Professionsforschung zu ermöglichen, wird anschliessend ein begrifflicher Rahmen für die Grundbegriffe Profession, Professionalisierung und professionelles Handeln geschaffen. Abschliessend wird die strukturtheoretische Professionalisierungstheorie von Oevermann erläutert und ihr Einfluss auf die Soziale Arbeit beleuchtet.

3.1 Professionssoziologie und Soziale Arbeit

Die Soziologie kann in drei Bereiche unterteilt werden, nämlich in die Allgemeine Soziologie, die Spezielle Soziologie und die Sozialforschung (Hobmair et al., 2019, S. 27). Die Spezielle Soziologie untersucht als Teilbereich der Soziologie verschiedene Aspekte der sozialen Wirklichkeit (Hobmair et al., 2019, S. 27). Dazu zählen beispielsweise die Jugendsoziologie, die Organisationssoziologie, die Gemeinde- und Stadtsoziologie und eben auch die Professionssoziologie. Die Professionssoziologie untersucht Berufe, die in der Gesellschaft eine besondere Rolle einnehmen, wie etwa Ärzt*innen oder Jurist*innen (Pfadenhauer & Sander, 2010, S. 361). Diese Berufe, die eine besondere Rolle in der Gesellschaft spielen, werden als Professionen bezeichnet. Der Begriff der Profession versteht professionalisierte Tätigkeiten als Antworten auf gesellschaftliche Probleme in den drei Bereichen Wahrheitsfindung, Konsensbeschaffung und Therapieleistung (Knoll, 2010, S. 19). Im Bereich der Therapieleistung übernehmen beispielsweise Mediziner*innen Heilung und gesundheitliche Versorgung, während Jurist*innen im Bereich der Konsensbeschaffung für Recht, Durchsetzung rechtlicher Normen und Konfliktlösung sorgen (Knoll, 2010, S. 24). In der deutschsprachigen Professionssoziologie sind neben Berufen und Professionen auch Begrifflichkeiten wie Professionelle, Expert*innen, Spezialist*innen und professionelles Handeln Gegenstand der soziologischen Professionsforschung (Motzke, 2014, S. 72-80). In der Professionssoziologie existieren zudem eine Reihe unterschiedlicher Professionstheorien nebeneinander, die auf verschiedenen (gesellschafts-)theoretischen Ansätzen basieren (Pfadenhauer & Sander 2010, S. 361; Motzke, 2014, S. 72–109). Im Professionalisierungsdiskurs wird zunehmend der Wandel hin zu einem dynamischen Verständnis von Professionen betont (Pfadenhauer & Sander, 2010, S. 362). Während in der Vergangenheit feste und klar abgrenzbare Merkmale von Professionen im Mittelpunkt standen, wird professionelles Handeln heute als kontinuierlicher Prozess verstanden (Pfadenhauer & Sander, 2010, S. 362). Dies schliesst individuelle Sozialisationsprozesse ein, welche die Entwicklung einer professionellen Identität und die Ausbildung eines professionellen Habitus betreffen (Pfadenhauer & Sander, 2010, S. 362).

Gleichzeitig wird der Professionalisierungsbegriff weiter gefasst und umfasst nicht nur die traditionell akademischen Berufe, sondern auch die zunehmende Akademisierung vieler Berufsgruppen (Pfadenhauer & Sander, 2010, S. 362). Die Frage, ob die Soziale Arbeit als Profession anzusehen ist, lässt sich nicht eindeutig beantworten. Dies hängt von der zugrunde gelegten professionstheoretischen Perspektive ab. Es ist daher eine umstrittene Frage, ob es sich bei der Sozialen Arbeit um eine Profession handelt (Müller, 2012, S. 955). Oevermann zufolge gilt Sozialarbeit als Semi-Profession, weil sie sich nicht eindeutig einem der bereits genannten Handlungsproblemfelder zuordnen lässt (Knoll, 2010, S. 26). Denn sie muss zugleich Hilfe für Klient*innen leisten und Kontrolle im Auftrag gesellschaftlicher Institutionen ausüben (Oevermann, 2009, S. 133-134; Knoll, 2010, S. 26). Diese widersprüchliche Strukturproblematik verhindert eine Professionalisierung der Sozialarbeit (Oevermann, 2009, S. 134; Knoll, 2010, S. 26). Oevermann beschreibt dieses Strukturproblem in Bezug auf das Handlungsfeld Motivationssemester, indem er schreibt:

Wiederum für die Schweiz ist mir bekannt geworden, dass Sozialarbeiter damit beauftragt sind, in einer als „Motivationsprogramm“ bezeichneten Maßnahme Jugendliche, die keine Lehrstelle gefunden haben, zu betreuen, damit sie eine Lehrstelle finden. Beteiligen sie sich nicht an dieser Maßnahme, entgeht ihnen eine gewisse finanzielle Förderung, die der Staat für Jugendliche ohne Lehrstelle zur Verfügung stellt. Dies ist ein klarer Fall von Kontrolle und nicht von Hilfe. (Oevermann, 2009, S. 133)

Beim Professionsverständnis der Sozialen Arbeit sind wir nicht einer Meinung mit Oevermann. Wir betrachten die Soziale Arbeit in der Schweiz aus merkmaltheoretischer Professionsperspektive als vollwertige Profession, da sie einige typische Kriterien bzw. Merkmale einer Profession erfüllt. Dies wird im folgenden Kapitel prägnant skizziert.

3.2 Profession, Professionalisierung und professionelles Handeln: begriffliche Rahmungen

Nun sollen nur wenige zentrale Grundbegriffe dieses Fachdiskurses definiert werden. Es handelt sich dabei um ausgewählte Begriffsbestimmungen aus bestimmten professionstheoretischen Perspektiven. Beispielsweise wird der Begriff Profession im Folgenden aus einer merkmaltheoretischen Perspektive definiert, während der Begriff des professionellen Handelns aus einer strukturtheoretischen Perspektive definiert wird.

Professionen sind privilegierte Berufsgruppen mit hohem gesellschaftlichem Status, Ansehen und Entscheidungsspielraum. Diese Merkmale nennt Miege (2016) als typische Kennzeichen von Professionen (S. 27). Als besonders qualifizierte Berufsgruppen weisen Professionen noch weitere Merkmale auf. Dazu gehören eine «lange Ausbildung (Studium), [ein] eigenes

wissenschaftliches Gebiet als Bezugssystem, [eine] hohe (...) Bezahlung, [ein] besonderer Schutz ihrer Tätigkeit vor fremden Einflüssen (z.B. Unabhängigkeit von RichterInnen, ärztliche Schweigepflicht), eigene Standesethik und schließlich ein Monopol der Berufsausübung auf ihrem Gebiet» (Müller, 2015, S. 242). Zusätzlich sind sie in Berufsverbänden organisiert, die nicht nur Standards und Zuständigkeiten regeln, sondern auch die Selbstverwaltung der Profession übernehmen (Pfadenhauer & Sander, 2010, S. 362). Diese Verbände schützen und pflegen das Wissen und die berufsspezifischen Praxisformen, sichern Qualitätsstandards und vertreten häufig eine ethische Orientierung, die das Gemeinwohl in den Mittelpunkt stellt (Pfadenhauer & Sander, 2010, S. 362). Beispiele für solche etablierten und privilegierten Professionen sind Mediziner*innen und Jurist*innen (Knoll, 2010, S. 17). Aufgrund dieser merkmals-theoretischen Beschreibung sind wir der Auffassung, dass die Soziale Arbeit in der Schweiz einige Kriterien für eine vollwertige Profession erfüllt. Exemplarisch können folgende Kriterien genannt werden: In der Schweiz ist es möglich, an Hochschulen ein Bachelor- und Masterstudium in Sozialer Arbeit zu absolvieren. Des Weiteren ist die Soziale Arbeit eine angewandte Wissenschaft. Schliesslich hat die Soziale Arbeit einen eigenen Berufsverband mit einem eigenen Ethikkodex (vgl. AvenirSocial, 2010).

Professionalisierung meint «gewöhnlich den Prozess der fachlichen Verberuflichung einer Tätigkeit» (Müller, 2015, S. 242). Laut Helsper (2021, S. 56–58) und Mieg (2016, S. 27) umfasst Professionalisierung zwei zentrale Ebenen. Aus individueller Sicht ist es ein biografischer Bildungsprozess, in dem Menschen durch Erfahrungen, Ausbildung, Praxiseinsätze und Weiterbildung beruflich wachsen. Dabei werden Wissen, Fähigkeiten, Haltungen und reflexive Kompetenzen aufgebaut, die für selbstständiges und verantwortungsvolles Handeln notwendig sind. Aus gesellschaftlich-institutioneller Sicht beschreibt Professionalisierung die strukturellen und organisationalen Bedingungen. Diese ermöglichen und sichern professionelles Handeln. Dazu gehören wissenschaftlich fundierte Studiengänge und begleitete Praxisphasen. Auch rechtlich geregelte Zuständigkeiten, wie die Schweigepflicht, sind von grosser Bedeutung. Ebenso gehören institutionelle Rahmenbedingungen für kollegiale Beratung, Supervision und Fortbildung dazu. Klare Rollendefinitionen erlauben autonome Entscheidungen ohne widersprüchliche Erwartungen.

Professionelles Handeln definiert Helsper (2021) wie folgt:

Der Typus professionellen Handelns wurde für jene Handlungsformen reserviert, die im Sinne einer stellvertretenden Krisenlösung und hinsichtlich zentraler gesellschaftlicher Wertbezüge wie Gesundheit, Gerechtigkeit, Teilhabe, Bildung etc. in direkten Face-to-Face-Interaktionen versuchen, unter Bedingungen von Ungewissheit und in Form von Arbeitsbündnissen mit ihren KlientInnen, eine (Wieder-)Ermöglichung deren

lebenspraktischer Autonomie zu eröffnen (...). Dafür benötigt das professionelle Handeln eine grundlegende Autonomie in der Ausgestaltung der Professionellen-AdressatInnen-Beziehungen und eine an der interaktiven Offenheit, am Fallverstehen gegenüber den konkreten AdressatInnen orientierte Handlungsstruktur. (S. 289)

3.3 Die strukturtheoretische Professionstheorie von Oevermann

Die Begriffe Lebenspraxis, Routine und Krise sind grundlegende Bausteine des Theoriegebäudes von Oevermann (Garz & Raven, 2015, S. 25). Der Begriff der Lebenspraxis beschreibt die Fähigkeit von Menschen oder Gruppen, ihr Leben bewusst und kreativ zu gestalten, speziell in schwierigen Situationen (Garz & Raven, 2015, S. 26). Jede Entscheidung in der Lebenspraxis, ob im Alltag oder in existenziellen Situationen, trägt einen krisenhaften Charakter. Bei kleinen alltäglichen Situationen verschwindet die Krise meist schnell, weil bewährtes Erfahrungswissen, also Routine, zur Lösung dient. Routine umfasst das Wissen, mit dem der Mensch seine normale Lebenspraxis gestaltet. Eine Krise entsteht, wenn diese Routine durch neue Umstände infrage gestellt wird und neue Lösungen notwendig werden (Garz & Raven, 2015, S. 30-40). Krisen sind dabei aus Sicht der strukturtheoretischen Professionstheorie nicht negativ zu verstehen, sondern sie kennzeichnet den Punkt, an dem Routinen versagen und neue Handlungsmöglichkeiten benötigt werden. Die Krise ist der Beginn von Veränderung und Entwicklung (Helsper, 2021, S. 103-104).

Wenn einzelne Personen oder Gruppen in ihrer Lebenspraxis an Krisen scheitern, die sie nicht mehr eigenständig bewältigen können, wird die Bewältigung dieser Krisen an professionelle Fachpersonen delegiert. Man spricht in diesem Zusammenhang von einer stellvertretenden Krisenbewältigung, da nicht die Betroffenen selbst, sondern die Expert*innen die Verantwortung für die Bearbeitung der Krise übernehmen (Oevermann, 2009, S. 114). Diese stellvertretende Krisenbewältigung durch eine professionalisierte Praxis zielt letztlich darauf ab, die lebenspraktische Autonomie der Klient*innen herzustellen bzw. wiederherzustellen (Oevermann, 2009, S. 141).

Dabei existieren drei Funktionsfoci, in denen Professionen mit der stellvertretenden Krisenbewältigung beschäftigt sind. In diesem Zusammenhang ist zu betonen, dass der dritte Funktionsfokus den ersten beiden in gewisser Weise übergeordnet ist. Das liegt daran, da er sich nicht direkt auf Klient*innen bezieht. Stattdessen geht es um Wissen und Forschung, die für alle Professionen wichtig sind (Oevermann, 2009, S. 118-120). Die drei Funktionsfoci nach Oevermann (2009) sind die:

1. «Erzeugung, Aufrechterhaltung und Wiederherstellung von somato-psycho-sozialer Integrität einer je partikularen Lebenspraxis» (S. 118),

2. «Erzeugung, Aufrechterhaltung und Wiederherstellung von Gerechtigkeit und Recht in einer mit der Souveränität der Gesetzgebung und Rechtsprechung ausgestatteten politischen Vergemeinschaftung» (S. 118),
3. «Erzeugung, Aufrechterhaltung und Wiederherstellung der Gültigkeit von Wissen und Erkenntnis, also in den Bereichen von Wissenschaft und Kunst» (S. 119).

Auch wenn sich dieses bereits erwähnte Strukturproblem der Sozialarbeit nicht lösen lässt, ordnet der Soziologe die Sozialarbeit dem ersten Funktionsfokus zu, indem das Arbeitsbündnis die zentrale Praxisform darstellt (Oevermann, 2009, S. 120-121). Die Soziale Arbeit als Interventionspraxis hat dabei konkret zwei zentrale Aufgaben. Einerseits die Überweisungsfunktion an spezialisierte Stellen und andererseits eine beratende Funktion, bei der Klient*innen in sozialen, psychischen und materiellen Belangen unterstützt und zur Nutzung ihrer Ressourcen befähigt werden (Oevermann, 2009, S. 131). Im Folgenden wird das *Arbeitsbündnis* ebenso wie die äusserst zentrale Rolle der *stellvertretenden Deutung* als Bestandteile der strukturtheoretischen Professionalisierungstheorie erläutert und ihr Einfluss auf die Soziale Arbeit aufgezeigt.

Gemäss Motze (2014) stammt das Konzept des Arbeitsbündnisses ursprünglich aus der Psychoanalyse (S. 95). Das Arbeitsbündnis beschreibt in der Psychoanalyse die Arbeitsbeziehung zwischen Therapeut*in und Patient*in, die auf vereinbarten Regeln beruht und eine tragfähige Kooperation auch in Krisensituationen sichert (Deserno, 2014, S. 93). Ein ähnliches Arbeitsbündnis findet man auch in der Sozialarbeit wieder (vgl. Oevermann, 2009, S. 130). Dennoch unterscheiden sich diese Arbeitsbündnisse hinsichtlich ihrer Zuständigkeiten und je nach Strukturbedingung mehr oder weniger in ihrer Ausgestaltung. Es ist dennoch festzuhalten, dass der/die Sozialarbeiter*in bei klarer Indikation für eine Psychotherapie den/die Klient*in an eine/n Psychotherapeut*in überweisen muss (Oevermann, 2009, S. 130-131). Denn wie bereits erwähnt, ist die Überweisungsfunktion eine der Aufgaben der Sozialen Arbeit. Dieses sozialarbeiterische Arbeitsbündnis ist von mehreren, teilweise widersprüchlichen Strukturbedingungen geprägt. Einige werden im Folgenden kurz skizziert.

Erstens sollte die Zusammenarbeit zwischen Expert*in und Klient*in bindend sein und auf Freiwilligkeit sowie der Einsicht des/der Klient*in beruhen, sich in einer Notlage zu befinden (Oevermann, 2009, S. 130). Ähnlich wie eine Person, die aufgrund eines Leidensdrucks freiwillig therapeutische Hilfe in Anspruch nimmt. Problematisch ist jedoch, dass die meisten Interventionen in der Sozialen Arbeit nicht von den Klient*innen selbst initiiert werden, sondern fremdinitiiert sind. Gemäss Oevermann ist dies gravierend, da es die Transformation von einer Kontrollbeziehung zu einer hilfebezogenen Arbeitsbeziehung zur zentralen Herausforderung

macht bzw. nahezu unmöglich macht (Oevermann, 2009, S. 133). Genau dieses Strukturproblem wurde im Kapitel 3.1 in Bezug auf das Motivationssemester vom Soziologen angesprochen.

Zweitens spielt in diesem Arbeitsbündnis die Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung eine wichtige Rolle. Oevermann hebt dabei hervor, dass das Gelingen eines Arbeitsbündnisses in der Praxis der Sozialarbeit wesentlich davon abhängt, dass Fachpersonen sich der Prozesse von Übertragung und Gegenübertragung bewusst sind (Oevermann, 2009, S. 130-131). Die unbewusste Übertragung von Gefühlen, Beziehungserfahrungen und Erwartungshaltungen der hilfeschuchenden Person aus früheren Beziehungen auf gegenwärtige, wie etwa die Beziehung zwischen Klient*innen und Fachperson, wird als Übertragung bezeichnet (Oevermann, 2009, S. 124). Im Gegensatz zum therapeutischen Setting müssen Fachpersonen der Sozialen Arbeit diese Prozesse jedoch nicht psychoanalytisch aufarbeiten. In der Sozialarbeit genügt es, die Prozesse von Übertragung und Gegenübertragung als wesentlich für das Fallverstehen zu betrachten, um die individuelle Lebenslage der hilfeschuchenden Person zu erfassen (Oevermann, 2009, S. 131). Oevermann (2009) schreibt in diesem Zusammenhang passend, dass die Fachperson der Sozialarbeit sich mit ihren eigenen Gegenübertragungsreaktionen ähnlich wie eine therapeutische Fachperson aktiv auseinandersetzen muss (S. 131). Diese Gefühle können Aufschluss über die unbewussten Dynamiken geben, die in der hilfeschuchenden Person wirken.

Drittens spielt die Hilfe zur Selbsthilfe im Arbeitsbündnis eine zentrale Rolle. Dies erfolgt gezielt, indem sich die hilfeschuchende Person im Rahmen des Arbeitsbündnisses an die Fachpersonen bindet und dazu aufgefordert ist, eigene Ressourcen möglichst aktiv einzubringen. Das Ziel besteht darin, die professionelle Unterstützung in eine Form der Selbsthilfe umzuwandeln (Oevermann, 2009, S. 117). Unter anderem zeigt sich auch in dieser Strukturbedingung die Mitwirkungspflicht der Klient*innen bei der Krisenbewältigung.

Motzke (2014, S. 207) führt unter Bezug auf Gildemeister (1992, S. 214) aus, dass Oevermann die stellvertretende Deutung als zentrale Tätigkeit des professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit versteht, auch wenn weitere methodische Zugänge ergänzend berücksichtigt werden können. Bei der stellvertretenden Deutung hört die Fachperson der Sozialen Arbeit zuerst aufmerksam die Problembeschreibung der hilfeschuchenden Person an (Knoll, 2010, S. 95-96). Anschliessend nutzt sie ihr wissenschaftliches Fachwissen und ihre hermeneutische Kompetenz, um den Einzelfall gründlich nachzuvollziehen und der Person daraufhin geeignete Problemlösungsstrategien anzubieten (Knoll, 2010, S. 95-96).

Um Krisenlagen einer Lebenspraxis professionell zu bearbeiten, ist demnach eine differenzierte Form des Fallverstehens erforderlich (Garz & Raven, 2015, S. 122). Dabei sind nach

Garz und Raven (2015, S. 122) zwei Modi des Verstehens zu unterscheiden. Methodisches Verstehen findet unter Bedingungen der Handlungsentlastung statt. Es zielt auf eine strukturierte, diagnostisch fundierte Analyse der Fallstruktur ab und setzt eine hohe rekonstruktive Kompetenz voraus. Praktisches Verstehen ist dagegen in Situationen mit direktem Handlungsdruck erforderlich. Es beruht auf einer erfahrungsgeleiteten, erfolgt durch eine unmittelbare Einschätzung und ermöglicht ein situationsgerecht angepasstes, zielorientiertes Handeln (Garz & Raven, 2015, S. 122). Die Grundlage der Intervention zur Krisenbewältigung ist das Fach- und Methodenwissen, also das theoretische Verstehen. Dieses Wissen soll stets flexibel und individuell auf die konkrete Situation der jeweiligen Person angepasst werden und darf nicht nach einem standardisierten Schema erfolgen (Garz & Raven, 2015, S. 122).

4 Methodisches Vorgehen

In diesem Kapitel wird zunächst auf das Forschungsdesign und das Sample eingegangen. Danach wird beschrieben, wie der Feldzugang und die Rekrutierung der Fachpersonen erfolgte. Im Anschluss daran wird dargelegt, wie die Daten für das Erkenntnisinteresse erhoben, aufbereitet und ausgewertet wurden.

4.1 Forschungsdesign und Sample

Zaugg (2023) empfiehlt Fallstudien besonders dann, wenn es darum geht, neue und wenig erforschte Fragestellungen zu untersuchen (S. 35). Wie bereits erwähnt, liegen keine empirischen Studien zur Selbstwirksamkeitsförderung im Handlungsfeld Motivationssemester vor. Daher erscheint eine Fallstudie als das passende Forschungsdesign. Yin (2014) definiert die Fallstudie wie folgt: «A case study is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon (the «case») in depth and within its real-world context, especially when the boundaries between phenomenon and context may not be clearly evident» (S. 16). Dabei handelt es sich in dieser Arbeit um eine Einzelfallstudie mit mehreren eingebetteten Analyseeinheiten. Dieser Fallstudientyp wird als «single-case (embedded) design» (Yin, 2014, S. 50) bezeichnet. In Anlehnung an die obige Fallstudiendefinition wird in dieser Arbeit als Fall das Handlungsfeld Motivationssemester betrachtet. In diesem Fall sind drei einzelne Motivationssemester aus der Schweiz eingebettet, die aus Gründen der Anonymität Pseudonyme tragen. Neben dem Fall spielt auch die Kontextualisierung des zu untersuchenden Falls eine Rolle. Der Kontext dieser Arbeit ergibt sich aus der gesammelten Literatur und der übergeordneten Forschungsfrage.

Der Kontext, der in unserer Arbeit berücksichtigt wurde, lautet wie folgt:

- Stellenwert der Selbstwirksamkeitsförderung im Handlungsfeld Motivationssemester
- Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Motivationssemestern im Hinblick auf die Selbstwirksamkeitsförderung
- Notwendige Kompetenzen der Fachpersonen zur Förderung der Selbstwirksamkeit
- Ermittlung des Selbstwirksamkeitsniveaus der Teilnehmenden
- Strategien zur Selbstwirksamkeitsförderung
- Einfluss organisationaler Rahmenbedingungen und der Programmstruktur der Motivationssemester auf die Selbstwirksamkeitsförderung
- Professionelles Handeln aus einer strukturtheoretischen Sichtweise, speziell die Rolle der stellvertretenden Deutung und des Arbeitsbündnisses in den Organisationen

Was in dieser Arbeit nicht als Kontext berücksichtigt wurde:

- Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den untersuchten Motivationssemestern jenseits der Selbstwirksamkeitsförderung
- Die Sichtweise der Teilnehmenden, der Erziehungsberechtigten oder weitere Fachpersonen der Arbeitsintegration
- Weitere professionstheoretische Ansätze und professionelle Sozialisation der Fachpersonen
- Weitere Handlungsfelder der Sozialen Arbeit
- Konzepte der Jugend
- Konzept der Übergänge
- Weitere Wirkfaktoren im Rahmen der Berufswahl und der Berufsintegration
- Organisationale und institutionelle Aspekte (organisationale Sozialisation der Fachpersonen, Analyse von Konzepten und anderen Dokumenten, Analyse des Sozialraums etc.)

Zur besseren Übersicht ist die Konzeption der vorliegenden Fallstudie noch einmal in einer Abbildung dargestellt.

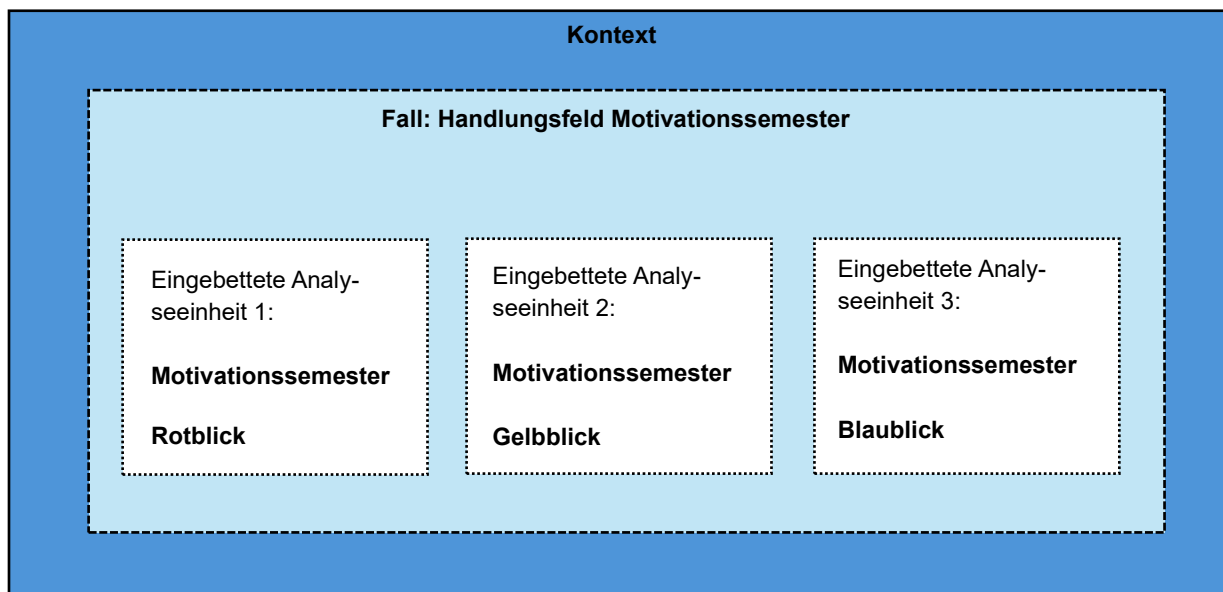


Abbildung 2: Einzelfallstudie mit mehreren eingebetteten Analyseeinheiten (basierend auf Yin, 2014, S. 50)

Das Autorenteam verschaffte sich zuerst einen Überblick über die Fachpersonen im Handlungsfeld Motivationssemester, um passende Interviewpartner*innen zu finden. Da sich die Forschungsfrage auf fallbegleitende SEMO-Fachpersonen konzentriert, wurden ausschliesslich diese interviewt. Lehrpersonen und Gruppenleiter*innen, die ebenfalls in Motivationssemestern tätig sind, wurden nicht berücksichtigt. Durch gezieltes Sampling und die Verfügbarkeit von Fachpersonen aus der Sozialen Arbeit konnten sieben Expert*innen gewonnen

werden. Das Alter der Befragten lag zwischen Anfang 30 und Mitte 60, mit einer zufriedenstellenden Vielfalt hinsichtlich Erfahrung und Ausbildung.

<i>Interviewpartner*in</i>	<i>Ausbildung</i>	<i>Arbeitserfahrung im Handlungsfeld Motivationssemester</i>
Fachperson 1	HF Jugendarbeit	1,5 Jahre
Fachperson 2	Uni Erziehungswissenschaft	2,5 Jahre
Fachperson 3	Uni Soziale Arbeit (Hauptfach), Klinische Psychologie (Nebenfach)	20 Jahre
Fachperson 4	FH Soziale Arbeit	4 Jahre
Fachperson 5	FH Soziale Arbeit	5 Jahre + 2 Jahre (Praxisausbildung)
Fachperson 6	FH Soziale Arbeit	6 Jahre
Fachperson 7	FH Sozialpädagogik	14 Jahre

Tabelle 2: Sample bzw. Interviewpartner*innen der vorliegenden Arbeit

4.2 Feldzugang zu den untersuchten Organisationen und Rekrutierung der Fachpersonen

Die Auswahl der Motivationssemester und der Fachpersonen erfolgte in Orientierung am theoretischen Hintergrund, der Forschungsfrage und dem Erkenntnisinteresse. Mit den drei ausgewählten Organisationen konnten exemplarische Motivationssemester aus der Schweiz berücksichtigt werden. Die Rekrutierung fing im Juni 2024 an und endete Dezember 2024. Dabei wurden vier Organisationen gefunden, welche bei der Fallstudie teilnehmen wollten. Eines der vier Motivationssemester wurde ebenfalls interviewt. Im Gespräch zeigte sich jedoch, dass dieses primär auf die Herstellung einer Grundarbeitsfähigkeit abzielt und nicht auf eine unmittelbare berufliche Integration, wie es bei den übrigen drei Standard-Motivationssemestern der Fall ist. Hinsichtlich des Kriteriums der Validität haben wir uns entschieden, diese Organisation, die auch andere Anschlusslösungen jenseits der Berufsintegration anstrebt, in unserer Arbeit nicht zu berücksichtigen. Validität bzw. Gültigkeit bedeutet, dass eine Studie tatsächlich die beabsichtigte Fragestellung erfasst und misst und nicht an der Fragestellung vorbeigeht (Hobmair et al., 2017, S. 22). Im einleitenden Kapitel haben wir dargelegt, dass wir ausschliesslich untersuchen wollen, wie Fachpersonen der Sozialen Arbeit im Motivationssemester die Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden im *Berufsintegrationsprozess* fördern.

4.3 Datenerhebung

Um unsere Forschungsfrage zu beantworten, haben wir uns für die Durchführung von Expert*inneninterviews mit Fachpersonen der Sozialen Arbeit entschieden. Ein Vorteil des Interviews als Datenerhebungsverfahren ist, dass subjektive Erfahrungen und nicht direkt beobachtbare Ereignisse erfasst werden können (Döring, 2023, S. 353). Zudem sind Interviews eine niedrigschwellige, persönliche und flexible Methode (Döring, 2023, S. 353–354). Gerade die subjektiven Relevanzsetzungen der Fachpersonen sind für unser Erkenntnisinteresse von grosser Bedeutung.

4.3.1 Expert*inneninterviews

Oevermann verwendet in seiner strukturtheoretischen Professionalisierungstheorie den Begriff der Expert*innen (Oevermann, 2009, S. 134). Auch in der vorliegenden Arbeit wird dieser Begriff in entsprechender Weise verwendet, da die Datenanalyse unter anderem auf der strukturtheoretischen Professionstheorie basiert. Eine Person wird als Expert*in betrachtet, wenn sie über spezifisches Wissen zu einem jeweiligen Handlungsfeld verfügt, das nicht alle Personen in diesem Bereich zugänglich ist (Meuser & Nagel, 2009, S. 467). Das Handeln von Expert*innen ist dabei als eine klare Abgrenzung zum Alltagshandeln bzw. zum sozialen Handeln von Laien zu betrachten (Meuser & Nagel, 2009, S. 467). In Anbetracht dieser Überlegung werden die in der Fallauswahl präsentierten Fachpersonen als Expert*innen im Handlungsfeld des Motivationssemesters betrachtet. Meuser und Nagel (2009) schreiben: «Ihr Wissen über das jeweilige Problem (z.B. Wohnungsnot, Armut, Gesundheitsrisiken usw.) haben sie (...) im Rahmen einer Tätigkeit erworben, die auf dieses gerichtet, mithin in irgendeiner Weise problemlösend intendiert ist» (S. 469). Bogner et al. (2014) definieren den Begriff des Experten folgendermassen:

*Experten [bzw. Expert*innen] lassen sich als Personen verstehen, die sich – ausgehend von einem spezifischen Praxis- oder Erfahrungswissen, das sich auf einen klar begrenzbaren Problemkreis bezieht – die Möglichkeit geschaffen haben, mit ihren Deutungen das konkrete Handlungsfeld sinnhaft und handlungsleitend für Andere zu strukturieren (kursiv im Original). (S. 13)*

Darüber hinaus lassen sich Meuser und Nagel (2009, S. 470–471) zufolge im Forschungsprozess zwei Arten von Wissen untersuchen. Erstens das Betriebswissen, bei dem Expert*innen zu ihrem eigenen Handeln und den dahinterliegenden institutionellen Regeln befragt werden, und zweitens das Kontextwissen, das sich auf die Rahmenbedingungen des Handelns anderer bezieht (Meuser & Nagel, 2009, S. 470–471). Im Rahmen dieser Arbeit haben wir uns aufgrund des Erkenntnisinteresses auf das Betriebswissen fokussiert.

4.3.2 Entwicklung des Interviewleitfadens

Bei Expert*inneninterviews wird die mündliche Befragung mit Hilfe eines thematischen und offenen Fragebogens durchgeführt, der flexibel einsetzbar ist (Meuser & Nagel, 2009, S. 472). Der Leitfaden wurden dabei auf der Grundlage der Literaturrecherche zum Konzept der Selbstwirksamkeit sowie dem professionstheoretischen Bezugsrahmen entwickelt. Dabei wurde auf den strukturtheoretischen Professionalisierungsansatz und speziell auf die Konzepte der stellvertretenden Deutung und des Arbeitsbündnisses eingegangen (vgl. Oevermann, 2009).

Das Autorenteam entwickelte den Interviewleitfaden (siehe Anhang A) anhand des SPSS-Prinzips (Sammeln, Prüfen, Sortieren und Subsumieren) nach Helfferich (2011, S. 182). Bei der Entwicklung der Fragen orientierten wir uns an den Frageformulierungsregeln für qualitative Interviews nach Döring (2023, S. 398). Auch sollten sich die «im Interview gestellten Fragen (...) auf das Wie des Entscheidens und Handelns» (Meuser & Nagel, 2009, S. 474) der Expert*innen beziehen. Aufgrund unseres Erkenntnisinteresses haben wir auch diesen Aspekt berücksichtigt.

Im Sinne eines «thematischen Tableaus» (Meuser & Nagel, 2009, S. 474) wurden folgende Schwerpunkte durch die Fragen berücksichtigt:

- Möglichkeiten und Grenzen der Selbstwirksamkeitsförderung im organisationalen Rahmen (Fokus: Auftrag und Programmstrukturen der Motivationssemester, Kooperation mit der RAV).
- Die Rolle des Arbeitsbündnisses
- Ermittlung von Problemlagen der Teilnehmenden
- Ermittlung des Selbstwirksamkeitsniveau der Teilnehmenden
- Stellenwert der Selbstwirksamkeitsförderung im Berufsintegrationsprozess aus Sicht der Befragten
- Stellenwert der Selbstwirksamkeitsförderung im Handlungsfeld Motivationssemester aus Sicht der Befragten
- Konkrete Strategien zur Selbstwirksamkeitsförderung im Arbeitsalltag
- Notwendige Kompetenzen zur Selbstwirksamkeitsförderung

4.3.3 Durchführung der Interviews und Aufbereitung der Interviewdaten

Die rekrutierten Fachpersonen erhielten am 20.01.2025 per E-Mail den Interviewleitfaden sowie das Erkenntnisinteresse und die Forschungsfrage. Die Face-to-Face-Interviews fanden am 05.02.2025 und am 12.02.2025 in den Räumen der drei Motivationssemester statt. Sie wurden jeweils nur von einem der beiden Autoren durchgeführt. Gründe dafür waren der

Aufenthalt des zweiten Autors in Finnland, der Wunsch nach einer persönlichen Atmosphäre vor Ort (vgl. Döring, 2013, S. 354) sowie die vorhandene Feldkompetenz des Interviewers durch seine eigene Tätigkeit im Motivationssemester. Meuser und Nagel (2009) betonen in Anlehnung an Pfadenhauer (2002, S. 127), dass es sich bei der Durchführung von Expert*inneninterviews um ein anspruchsvolles Verfahren handelt, das sogenannte Feldkompetenz voraussetzt (S. 466). Die Durchführung vor Ort erwies sich als gewinnbringend, da neben den Interviews auch Einblicke in das jeweilige Motivationssemester gewonnen werden konnten.

Es wurden insgesamt fünf Interviews in Besprechungsräumen und zwei in Büros geführt. Vor jedem Interview wurde ein Vorlauf durchgeführt, bestehend aus einem inhaltlichen, formalen und technisch-rechtlichen Teil. Dabei wurden die Forschungsfrage, das Erkenntnisinteresse, die gewünschte Antworttiefe, die flexible Interviewführung, die Tonaufzeichnung und die Anonymisierung erklärt. Erfasst wurden lediglich die Ausbildung und Arbeitserfahrung der Befragten im Motivationssemester, nicht aber spezifische Weiterbildungen, um Rückschlüsse zu vermeiden. Das schriftliche Einverständnis wurde eingeholt.

Nach diesem Vorlauf begann das Interview mit einer deduktiven Einstiegsfrage zum Programmaufbau des jeweiligen Motivationssemesters. Anschliessend wurden im Hauptteil neun Fragen gestellt. Wie bereits erwähnt, wurde der Interviewleitfaden relativ flexibel gestaltet und diente als Orientierungshilfe bei der Durchführung der Interviews. Nur vereinzelt und sparsam wurden Detailfragen gestellt oder nach Beispielen gefragt. Gegen Ende des Interviews wurde eine Schlussfrage gestellt. Diese gab den Befragten die Möglichkeit, eigene Aspekte einzubringen, die zuvor nicht angesprochen worden waren.

Im Anschluss an die Interviews wurden die gewonnenen Daten vollständig und ohne Zuhilfenahme von Softwaretools transkribiert. Dies fand in Anlehnung an die Transkriptionsregeln von Dresing und Pehl statt (2018, S. 21-22).

4.4 Datenauswertung

Das Expert*inneninterview stellt ein Verfahren dar, das eine Datenerhebungsstrategie sowie eine darauf abgestimmte Auswertungsstrategie umfasst (Meuser & Nagel, 2009, S. 465). In dieser Arbeit wurde das Expert*inneninterview ausschliesslich als Datenerhebungsinstrument verwendet. Bei der Datenauswertung wich das Autorenteam von diesem Verfahren ab und nutzte stattdessen aufgrund eigener Erfahrungen die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse. Qualitative Inhaltsanalysen eignen sich für die Bearbeitung einer Vielzahl von Datentypen, darunter auch Interviewdaten. Ausserdem ermöglicht die qualitative Inhaltsanalyse eine kategorienbasierte Auswertung (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 39-41). Der Auswertungsprozess wurde mit Hilfe der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse durchgeführt. Diese

Auswertungsmethode besteht aus insgesamt sieben Phasen (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 132-156).

5 Beschreibung der Ergebnisse

Drei Motivationssemester aus der Schweiz bilden, wie zuvor erläutert, die Grundlage dieser Untersuchung. Für jedes der Motivationssemester wird im Kapitel 5.1 eine Tabelle aufgeführt, welche den Aufbau der einzelnen Programmbestandteile sowie die zuständigen Fachpersonen darstellt. Diese Daten stammen dabei ausschliesslich aus den durchgeführten Interviews. Anschliessend folgt die weitere rein beschreibende Wiedergabe der für uns relevanten und ausgewählten Interviewaussagen. Konkret werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Organisationen im Hinblick auf die Selbstwirksamkeitsförderung dargestellt. Nebst dem werden auch Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Organisationen hinsichtlich der Konzepte Arbeitsbündnis und stellvertretende Deutung beschrieben, um unsere Forschungsfrage vollumfänglich zu berücksichtigen. Gleichzeitig bleiben viele Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Motivationssemester jenseits dieser drei Konzepte bewusst unberücksichtigt.

5.1 Die untersuchten Motivationssemester

Bei den untersuchten Organisationen handelt es sich um drei charakteristische Standard-Motivationssemester aus der Schweiz. Während zwei der drei Organisationen das Motivationssemester als Teil eines breiteren Angebots neben anderem im Bereich der Arbeitsintegration anbieten, bietet eine Organisation ausschliesslich dieses eine Motivationssemester an. Alle drei Motivationssemester richten sich an arbeits- und ausbildungslose Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von etwa 15 bis 25 Jahren. Des Weiteren haben alle drei Organisationen den Auftrag, die berufliche und soziale Integration der stellensuchenden Teilnehmenden zu fördern. Bei allen drei Motivationssemestern sind die meisten teilnehmenden Jugendlichen und jungen Erwachsenen bei der RAV arbeitslos gemeldet. Nach sorgfältiger Abklärung gelangen die versicherten Personen über eine Zuweisung durch die RAV schliesslich zum jeweiligen Motivationssemester. In allen drei Organisationen findet zwischen der fallführenden RAV-Beratungsperson und der fallbegleitenden Fachperson im Motivationssemester ein regelmässiger Austausch im Sinne der Fallarbeit statt. Auch die Teilnehmenden werden bei dieser Arbeit miteinbezogen, insbesondere im Rahmen der Standortgespräche und der damit verbundenen Zielvereinbarungen. Diese Zielsetzungen werden von den fallbegleitenden Fachpersonen im Motivationssemester unter Mitwirkung der Teilnehmenden entwickelt und der RAV-Beratungsperson im Rahmen des Berichtswesens übermittelt. In den untersuchten Organisationen ist diese fallbegleitende Fachperson der/die Coach*in der teilnehmenden Person.

Im Folgenden werden die drei untersuchten Motivationssemester anhand ihrer charakteristischen Programmteile näher beschrieben. Wie in Kapitel 1 fachlich erläutert, setzen sich Motivationssemester aus drei Programmteilen zusammen: *einem Coaching- und Bewerbungsteil,*

einem Bildungsteil sowie einem Arbeitsteil. Bereits an dieser Stelle lässt sich festhalten, dass alle drei untersuchten Motivationssemester über eine strukturierte Wochenplanung für die Teilnehmenden verfügen und im Rahmen des Bildungsteils auch Sport angeboten wird.

Programmteil	Ort	Zuständig	Ausrichtung	Zeit
Coaching	Intern	Fallbegleitende Fachperson	Lösungsorientierter Ansatz, Bezugspersonensystem, Fallarbeit mit der RAV: Standortgespräche mit Zielvereinbarungen	Während dem Bewerbungskurs
Bewerbungs-kurs	Intern	Fallbegleitende Fachperson	- Berufsfindung, Lehrstellensuche etc. - Erlernen lebenspraktischer Fertigkeiten (z.B. Zeitmanagement)	- 0,5 Tage / Woche - 0,5 Tage / Woche
Bildungskurs	Extern	Lehrperson	Deutsch, Mathematik etc.	1 Tag / Woche
Arbeit	Intern	Gruppenleitende Fachperson	Praktische Arbeit in internen Bereichen	3 Tag / Woche

Tabelle 3: Programmaufbau des Motivationssemesters Rotblick

Programmteil	Ort	Zuständig	Ausrichtung	Zeit
Coaching	Intern	Fallbegleitende Fachperson	Lösungsorientierter Ansatz, Bezugspersonensystem, Fallarbeit mit der RAV: Standortgespräche mit Zielvereinbarungen	Während dem Bewerbungskurs
Bewerbungs-kurs	Intern	Fallbegleitende Fachperson	- Berufsfindung, Lehrstellensuche etc.	0,5 Tage / Woche
Bildungskurs	Intern	Lehrperson	Deutsch, Mathematik etc.	0,5 Tage / Woche
Arbeit	Intern oder Extern	Gruppenleitende Fachperson	- Praktische Arbeit in internen Bereichen - Externe Arbeitseinsätze (Praktikum) möglich	4 Tage / Woche

Tabelle 4: Programmaufbau des Motivationssemesters Gelbblick

Programmteil	Ort	Zuständig	Ausrichtung	Zeit
Coaching	Intern	Fallbegleitende Fachperson	Lösungsorientierter Ansatz, Bezugspersonensystem, Fallarbeit mit der RAV: Standortgespräche mit Zielvereinbarungen	1 x / Woche
Bewerbungskurs	Intern	Fallbegleitende Fachperson	- Berufsfindung, Lehrstellensuche etc.	1 Tag / Woche
Bildungskurs	Intern	Lehrperson	Deutsch, Mathematik etc.	1,5 Tage / Woche
Arbeit	Intern oder Extern	Fallbegleitende Fachperson	- Erarbeitung von Themen, die einen Bezug zu bestimmten Entwicklungsaufgaben haben.	2 Tage / Woche

Tabelle 5: Programmaufbau des Motivationssemesters Blaublick

5.2 Arbeitsbündnisse zwischen den befragten Fachpersonen und den Teilnehmenden

In der Regel entsteht ein Arbeitsbündnis zwischen einer fallbegleitenden SEMO-Fachperson und der teilnehmenden Person, sobald diese bei der RAV arbeitslos meldet und daraufhin eine Zuweisung in ein Motivationssemester erfolgt. Fachperson 2 schildert, dass manche Jugendliche die Teilnahme am Motivationssemester als Zwang empfinden. In diesem Zusammenhang beschreibt die Fachperson, dass die Jugendlichen nicht frei entscheiden dürfen, ob sie ins Motivationssemester kommen, da sie sich bei der RAV anmelden. Gemäss der interviewten Fachperson wirkt sich die erzwungene Teilnahme auf die Gestaltung des Arbeitsbündnisses im Motivationssemester aus und erschwert dessen Aufbau.

Fachperson 2: «In dem Sinne ist es ein Arbeitsbündnis, mit einer Zwanghaftigkeit dahinter, indem dass die Jugendliche halb entscheiden dürfen, ob sie in das SEMO kommen oder nicht. Weil wenn sie sich beim RAV anmelden/ Gewisse verspüren dies schon als Zwang, dass sie im SEMO sein müssen und dann ist ein Arbeitsbündnis nicht ganz einfach. Weil es ist dann für den Jugendlichen nicht ein Vertrag, sondern es ist eine Zwanghaftigkeit dahinter. Und das ist für den Jugendlichen schon schwierig dies dann auszuhalten» (Z. 304-309).

Im Sinne eines Onboardings besprechen die fallbegleitenden SEMO-Fachpersonen mit den Teilnehmenden die Bedingungen der Teilnahme am Motivationssemester sowie dessen konkreten Rahmen. Einige Interviewpartner*innen geben an, dies mit einer Arbeitsvereinbarung zu regeln. Diese Vereinbarung wird in einem Gespräch gemeinsam mit den Teilnehmenden

besprochen, damit diese erfahren, was auf sie zukommt, wie das Programm aufgebaut ist und welche Erwartungen, beispielsweise in Bezug auf Verhaltensregeln, an sie gestellt werden. Im Rahmen dieses Onboardings erfahren die Teilnehmenden gemäss einer befragten Fachperson die formellen Grundlagen, die auch in der Arbeitsbeziehung gelten.

Fachperson 7: «Also ein wichtiger Teil ist der formelle Teil nämlich die Arbeitsvereinbarung, welche wir mit ihnen haben. In welchem die Rahmenvereinbarungen festgehalten sind sowie Arbeitszeiten, was wir von ihnen erwarten im Umgang miteinander. Und alle diese formellen Kriterien, welche erwartet werden» (Z. 170-173).

Gemäss den Interviewpartner*innen findet in allen drei Organisationen eine regelmässige Berichterstattung gegenüber der RAV statt, in welche die fallbegleitenden SEMO-Fachpersonen laufend ihre Einschätzungen zu den sozialen, persönlichen, fachlichen und methodischen Kompetenzen der Teilnehmenden mitteilen. In regelmässigen Abständen finden dann Standortgespräche zwischen den Beteiligten statt. Dabei besprechen die fallführende RAV-Beratungsperson, die fallbegleitende SEMO-Fachperson und die teilnehmende Person gemeinsam die Zielvereinbarungen sowie den aktuellen Stand des Berufsintegrationsprozesses.

Fachperson 3: «Nach vier Wochen machen wir die Zielvereinbarungen. Das ist eigentlich vorgegeben vom RAV, das Raster» (Z. 42-43).

Mehrere Interviewpartner*innen berichten, dass sie als fallbegleitende SEMO-Fachperson im Rahmen ihrer Tätigkeit verpflichtet sind, unentschuldigte Absenzen, Krankmeldungen oder sonstige Abweichungen der Teilnehmenden während des Programmbesuchs an die fallführenden RAV-Beratungspersonen weiterzuleiten. Diese Rückmeldungen haben direkte Auswirkungen auf die Höhe der Taggelder der Teilnehmenden, die sie von der Arbeitslosenversicherung erhalten. Die Pflicht zur Rückmeldung wird von Fachperson 6 einerseits als notwendig und hilfreich betrachtet, da sie den Teilnehmenden klare Erwartungen vermittelt und zur verbindlichen Teilnahme anhält. Andererseits äussert Fachperson 6 auch kritische Gedanken im Hinblick auf die Strenge und die Konsequenzen dieser Massnahme, die einem klaren Reiz-Reaktions-Prinzip folgt. Eine unentschuldigte Absenz (Reiz) führt unmittelbar zu einer finanziellen Kürzung der Taggelder (Reaktion).

Fachperson 6: «Wir müssen dem RAV berichten. Sind die Teilnehmer gekommen? Wann sind sie gekommen? Manchmal ist das schon hilfreich, wenn man direktes Feedback hat. Entweder du bist pünktlich hier oder du bekommst kein Geld. Du entschuldigst dich mit dem Arztzeugnis oder du erhältst kein Geld» (Z. 190-193).

Alle sieben befragten Fachpersonen betonen die zentrale Bedeutung der Beziehungsarbeit für ein gelingendes Arbeitsbündnis mit den Teilnehmenden. Der kontinuierliche Aufbau einer tragfähigen Beziehung ist demnach die grundlegende Voraussetzung, um weiterführende Themen wie Berufsorientierung oder Integration in den Arbeitsmarkt wirksam ansprechen zu können.

Fachperson 1: Das braucht manchmal sehr viel Zeit, bevor man überhaupt die anderen Themen angehen kann. So die Berufswahlthemen für das sie eigentlich hier sind» (Z. 222-222).

Fachperson 4: «Grundsätzlich arbeiten wir im Verlauf des SEMOs in den Einzelgesprächen viel mit Beziehungsaufbau» (Z. 171-172).

Vier befragte Fachpersonen aus allen untersuchten Motivationssemestern beschreiben Vertrauen als Basis der Arbeitsbeziehung. Dabei wird das Vertrauen teils sogar als «grösste Währung» (Fachperson 6, Z. 77) oder als «das A und O» (Fachperson 3, Z. 300) in der Beziehungsarbeit beschrieben. Fachperson 2 bringt zum Ausdruck, dass sie bezweifelt, ob ein Motivationssemester ohne eine tragfähige Beziehungsgrundlage wirksam sein und zur Zielerreichung beitragen kann. Ohne ein vertrauensbasiertes Arbeitsbündnis ist es kaum möglich, mit den Teilnehmenden gemeinsam Fortschritte zu erzielen. Schliesslich wird Vertrauen nicht nur als hilfreiche Rahmenbedingung, sondern als Voraussetzung für jegliche weiterführende Arbeit beschrieben, die den Berufsintegrationsprozess der stellensuchenden Teilnehmenden fördert. Die Bedeutung von Respekt wird von zwei Befragten ebenfalls hervorgehoben.

Fachperson 2: «Darum sage ich Beziehung, Respekt und Vertrauen sind für mich grundlegend, um jemanden zu begleiten. Wenn das nicht gegeben ist, dann ist für mich die Frage, ob das Programm Sinn macht oder ob ich überhaupt den Jugendlichen kann weiterbringen und die Ziele erreichen kann, gemeinsam mit ihm» (Z. 313-316).

Ein weiterer zentraler Aspekt aus Sicht einzelner Fachpersonen ist in der Beziehungsgestaltung die Transparenz und Authentizität im Kontakt mit den Teilnehmenden. Um Vertrauen aufzubauen, ist es wichtig, offen und klar zu kommunizieren sowie Möglichkeiten zur Mitwirkung und zum Ausstieg zu benennen. Die Teilnehmenden sollen sich ernst genommen fühlen und die Freiheit haben, ihre Anliegen oder ihr Unwohlsein auch unabhängig von der jeweiligen SEMO-Bezugsperson anzusprechen. Eine Fachperson beschreibt zudem, dass ein authentisches Auftreten und ein echtes Interesse an den Jugendlichen wesentliche Voraussetzungen für den Aufbau einer tragfähigen Beziehung sind.

Fachperson 5: «Dort [Beziehungsgestaltung] ist mir wichtig, dass ich transparent bin und offen mit den Jugendlichen kommuniziere. Und Austeigmöglichkeiten klar

mache. (...) ich sage immer am Anfang des Coaching zu den Jugendlichen: 'Wenn du irgendwie das Gefühl hast es funktioniert mit mir nicht. Du fühlst dich nicht wohl im Coaching. Dann darfst du das mir sagen. Wenn du mir dies nicht sagen kannst, dann darfst du bei jedem anderen vom Team das kommunizieren» (Z. 239-244).

Fachperson 3: «Ein authentischer Umgang ist der Schlüssel, um das Vertrauen der Jugendlichen zu gewinnen» (Z. 301-302).

Zwei Fachpersonen der Organisation Gelbblick betonen zeitliche und räumliche Aspekte, die den Aufbau einer Beziehung beeinflussen. Fachperson 3 findet es für den Beziehungsaufbau sehr förderlich, dass die Teilnehmenden in ihrer Organisation an internen Arbeitsplätzen arbeiten. Die räumliche Nähe der einzelnen Programmbestandteile in derselben Organisation fördert den Austausch zwischen der SEMO-Bezugsperson und den Teilnehmenden. Fachperson 4 hebt den zeitlichen Aspekt hervor, der die Beziehungsarbeit beeinflusst. Je nachdem, wie lange die Teilnehmenden am Motivationssemester teilnehmen, ergeben sich unterschiedlich ausgeprägte Möglichkeiten für den Beziehungsaufbau. Dabei findet die Beziehungsarbeit im Motivationssemester nicht nur in Form festgelegter Angebote wie Coaching oder Bildungseinheiten statt, sondern auch in alltäglichen, informellen Begegnungen. Gemäss Fachperson 4 können dies kurze Gespräche zwischen Tür und Angel, vor dem Mittagessen oder während einer Pause auf dem Gang sein.

Fachperson 3: «Es ist natürlich auch Gold wert, dass wir während der Arbeit die Leute im Haus haben. Wenn sie an einem anderen Ort wären, dann wäre die Qualität nicht dieselbe. Ich kann auf die andere Seite spazieren und fragen: 'Wie war es? Sie waren letzte Woche am Schnuppern? Wie war das?» (Z. 313-315).

Fachperson 4: «Es gibt auch solche, die zwei Wochen hier sind und davon eine Woche am Schnuppern. Dieser Beziehungsaufbau ist dann gar nicht möglich. Aber diejenigen, welche über längere Zeit hier sind und in den Gesprächen, zwischen Tür und Angel/ Kurz vor dem Mittagessen noch ein Wort wechseln, wenn man sie in der Pause auf dem Gang sieht. Das macht viel aus» (Z. 307-311).

Darüber hinaus betonen einige Interviewpartner*innen aus allen drei Organisationen, dass sie in ihrer Funktion verschiedene Rollen einnehmen müssen. Diese Handlungsformen reichen von Sanktionieren und Kontrolle über Bildung und Coaching bis hin zur Vermittlung und Fallbegleitung. Auch die Abgrenzung zwischen diesen Rollen wurde von einer Fachperson als schwieriges und häufig diskutiertes Thema im Team betont. Gerade in dieser Organisation übernehmen die Fachpersonen nicht nur das Coaching, bei dem auch der Kontakt mit der RAV eine Rolle spielt, sondern auch eine weitere Rolle im Arbeitsteil des Programms. Dies findet in

dieser Organisation dann in zwei getrennten Räumen statt. Je nach Rolle gelten unterschiedliche Prinzipien, was sich auch im Umgang mit den Teilnehmenden widerspiegelt. So betont Fachperson 5 beispielsweise, dass persönliche oder intime Themen ausschliesslich im Coaching und nicht im Rahmen der anderen Programmbestandteile thematisiert werden.

Fachperson 3: «Wir haben irgendwie vier Kappen an (lacht)» (Z. 405). «Einerseits sind wir die Polizisten. Das sind wir nicht gern (lacht). Müssen wir aber manchmal sein und sagen: 'Schranken, Schranken, Schranken und weiter geht es nicht und sonst gibt es Sanktionen.' Die anderen Rollen beziehen sich auf Beratung zu Sachthemen. Was kann ich für/ Was für Berufe sind möglich mit meinem Berufsabschluss? Bis zu einem gewissen Grad können wir beraten, ansonsten müssen wir weitervermitteln. Was erwartet die Kasse? Was will das RAV von mir und so weiter. Die lösungsorientierte Rolle, wenn es darum geht, herauszufinden, 'Wie kann ich mein Verhalten ändern?' (Z. 457-463).

Fachperson 5: «Um diese Distanz zu und Intimität zu wahren, welche ein Coaching erfordert. Aus unserer professionellen Sicht» (Z. 271-272).

Im Folgenden werden mehrere Zugänge beschrieben, mit denen die befragten Fachpersonen versuchen, die Problemlagen der Teilnehmenden zu eruieren. Die Zugänge zur Ermittlung der Probleme sind die Verhaltensbeobachtung, die Erfassung und Analyse von Problemen am Anfang des Programms sowie der Aufbau einer Arbeitsbeziehung.

5.3 Zugänge der Fachpersonen zur Erfassung individueller Problemlagen der Teilnehmenden

Alle interviewten Fachpersonen der drei Organisationen betonen die Relevanz einer genauen Ermittlung der Lebenssituation zu Beginn des Begleitprozesses. Die ersten Gespräche dienen dabei nicht nur der Informationssammlung, sondern auch der Identifizierung von Problemfeldern. Die befragten Fachpersonen der Motivationssemester Rotblick und Blaublick sprechen von einer allgemeinen Situationserfassung, die Befragten der Organisation Gelbblick verwendet hingegen den Begriff der Anamnese. Die Hilfsmittel, die sie zur Situationserfassung bzw. Anamnese einsetzen, reichen von theoriebasierten Vorgehensweisen bis hin zum Einsatz von Mindmaps. Mit diesem Vorgehen werden Lebensbereiche wie die Wohnsituation, die finanzielle Situation, schulische und praktische Erfahrungen, soziale Netzwerke, Hobbys etc. erfasst.

Fachperson 1: «(...) in der ersten oder zweiten Woche gibt es ein Erstgespräch, bei welchem wir sie nach Staub-Bernasconi die verschiedenen Bereiche abfragen. Damit wir einen groben Überblick über die Person verschaffen können. So finden

wir heraus, was die Problemfelder sind: Sei dies Zuhause, Gesundheit, Finanzen, Familie, Freunde, Hobbys was gut und oder auch was nicht gut läuft. Dies ist dafür da, um eine erste Abfrage zu machen» (Z. 74-79).

Fachperson 4: «Also am Anfang sicher die Anamnese. Dort kommt schon viel heraus» (Z. 81).

Nach Einschätzung von vier Interviewpartner*innen aus allen drei Organisationen ist es im weiteren Verlauf des Begleitprozesses wichtig, beobachtend vorzugehen, um verdeckte Probleme zu erkennen. Dabei dienen alltägliche Auffälligkeiten wie mangelnde Anstrengung, Unpünktlichkeit oder wiederholte, nicht abgemeldete Abwesenheiten als potenzielle Hinweise auf tieferliegende Probleme und Herausforderungen. Während zwei Organisationen primär von Verhaltensbeobachtungen sprechen, kommt in einer Organisation zudem eine explizite Hypothesenbildung hinzu. Mithilfe dieser werden mögliche Ursachen eingegrenzt und das weitere Vorgehen entsprechend ausgerichtet.

Fachperson 3: «(...) wo steckt er fest? Warum kommt er nicht in die Gänge? Beobachtungen sammeln. Hypothesen formulieren. Meistens ist es eine Fragestellung. Will er nicht oder kann er nicht?» (Z. 148-150).

Fachperson 5: «Gleichwohl zeigt sich über die Zeit, die sie hier verbringen verschiedene Herausforderungen und Problemlagen der Teilnehmenden in verschiedenen Formen. Das kann Verspätungen sein, unabgemeldete Abwesenheiten, nicht erreichbar. Das sind Indizien für dahinterliegende Problemlagen» (Z. 125-129).

Alle sieben interviewten Fachpersonen betonen die zentrale Bedeutung einer tragfähigen Beziehungsgestaltung im Begleitprozess. Vier der Interviewpartner*innen sind der Meinung, dass eine vertrauensvolle Beziehung die Grundlage für eine gelingende Arbeit ist. Sie schafft die Voraussetzung, Probleme und Schwierigkeiten der Teilnehmenden zu verstehen. Fachperson 2 hebt in diesem Zusammenhang die Bedeutung informeller Momente sowie das aktive Zuhören im Rahmen von Einzelgesprächen hervor. Gleichzeitig betont Fachperson 7 eine professionelle Haltung, die von Verständnis und Einfühlungsvermögen geprägt ist und bewusst auf vorschnelle Zuschreibungen verzichtet. Diese Haltung ist wesentlich für den Aufbau tragfähiger Beziehungen.

Fachperson 2: «Wir haben aktive Pausen, das heisst beispielsweise, dass wir Pausen machen und miteinander spielen. Gerade in diesen informellen Momenten versuchen wir, wirklich gute Beziehungen und vertrauensvolle Beziehung

aufzubauen. Und ich glaube das zusammen mit den wöchentlichen Gesprächen, welche wir im eins zu eins haben, wo wir versuchen den Jugendlichen auch zuzuhören und auch wirklich versuchen zu verstehen» (Z. 56-60).

Fachperson 7: «Nicht die Einstellung haben, wenn sie das Gefühl haben: 'Sie sind einfach faul. Sie haben keine Lust. Sie tanzen uns auf der Nase herum.' Sondern, dass man immer wieder versucht zu verstehen: 'Der ist in einer extrem schwierigen Lebenssituation.' Und ich denke dort kommt die Beziehungsarbeit, welche wir tagtäglich leisten» (Z. 160-163).

Eine Fachperson mit viel Arbeitserfahrung im Handlungsfeld Motivationssemester beschreibt, wie sich der Umgang mit Hilfsmitteln im Laufe der Arbeitserfahrung verändert. Durch ihre langjährige Praxis hat sie eine bewährte Vorgehensweise entwickelt und verlässt sich zunehmend auf ihr Erfahrungswissen. Dabei treten die Hilfsmittel in den Hintergrund, stehen im benötigten Moment aber als unterstützende Ressource zur Verfügung. Vor allem, wenn ein Prozess ins Stocken gerät.

Fachperson 3: «Ja wir haben viele Hilfsmittel (lacht). Aber mit der Zeit hat man Arbeitserfahrung und kennt seine eigene Box. Ich verzichte je länger je mehr auf Hilfsmittel und habe das Gefühl, ich komme auch ohne die Hilfsmittel an das Ziel. Aber ich habe sie natürlich im Hinterkopf. Ich könnte, wenn es stockt mir Hilfsmittel zur Hand nehmen» (Z. 181-184).

Während Erfahrungswissen und bedarfsgerechte Methoden im professionellen Arbeitsalltag eine wichtige Rolle einnehmen, beeinflussen gemäss den Befragten auch organisationale Rahmenbedingungen das professionelle Handeln und dessen Ausrichtung. Dies zeigt sich auch im Hinblick auf die Förderung der Selbstwirksamkeit. Im Folgenden werden diese organisationalen Gegebenheiten näher beschrieben.

5.4 Organisationale Rahmenbedingungen der Motivationssemester

Mehrere Interviewpartner*innen thematisieren die Rolle der RAV als fallführenden und externen Player im beruflichen Integrationsprozess der Teilnehmenden. Die klaren Zielvorgaben der RAV, insbesondere im Hinblick auf eine Anschlusslösung wie eine Lehrstelle, stehen nicht immer im Einklang mit dem individuellen Entwicklungsstand der Jugendlichen. Gleichzeitig wird moniert, dass die Programme in bestimmten Fällen nicht vollständig autonom agieren können, da die RAV über die Fortsetzung oder den Abbruch der Teilnahme mitentscheidet.

Fachperson 2: «Also ich sage jetzt mal das RAV. Die geben die klaren Vorgaben der Ziele. Das Ziel ist es ein Übergang eine Anschlusslösung eine Lehrstell für die Jugendlichen. Kollidiert manchmal mit dem Prozess der Jugendlichen, welche noch gar nicht dort stehen» (Z. 252-254).

Ein weiterer Aspekt betrifft die Dokumentations- und Berichtspflichten im Rahmen der Zusammenarbeit mit der RAV. Die Fachpersonen des Motivationssemesters, die die Teilnehmenden im Berufsintegrationsprozess begleiten, sind verpflichtet, regelmässig über deren Fortschritte und Kompetenzerwerb im Berufsintegrationsprozess zu berichten. Diese Rückmeldungen an die RAV orientieren sich stark an Kriterien der beruflichen Integration. So wird beispielsweise dokumentiert, ob die Berufsfindung abgeschlossen ist. Neben berufsbezogenen Aspekten werden in den Zielvereinbarungen auch die Entwicklung von Sozial- und Selbstkompetenzen festgehalten.

Fachperson 4: «Wir machen die Zielvereinbarungen mit einem Formular, mit welchem Sozial- und Selbstkompetenzen von Gespräch zu Gespräch bewertet werden» (Z. 243-244).

Auch die verfügbaren Ressourcen des Motivationssemesters unterliegen klaren Vorgaben. Die Aufteilung der Woche in Arbeits-, Coaching-, Bewerbungs- und Bildungstage sowie die Dauer des Programms sind organisational festgelegt. Die zeitliche Begrenzung des Motivationssemesters auf maximal ein Jahr wird von einer Fachpersonen als herausfordernd erlebt. Jugendliche benötigen häufig mehr Zeit, um sich auf Veränderungsprozesse einzulassen. Der enge Zeitrahmen setzt sowohl die Jugendlichen als auch die Fachpersonen unter Druck und kann eine bedarfsorientierte Begleitung erschweren.

Fachperson 2: «Natürlich ist das SEMO programmdefiniert mit den drei Tagen Arbeit und zwei Tagen Bildung. Dort schaukeln wir auch nicht gross (Z. 257-258).

Fachperson 7: Dass wir innerhalb eines Jahres dieses Ziel erreichen müssen und die Jugendlichen nur ein Jahr Zeit haben (seufzt). Das verursacht auch stress, weil man so unter Zeitdruck kommt. Weil die Jugendlichen manchmal länger Zeit brauchen, um sich darauf einzulassen und neuausrichten» (Z. 220-223).

Trotz dieser engen organisationalen Vorgaben beschreiben mehrere Fachpersonen vorhandene Gestaltungsspielräume im Arbeitsalltag des Motivationssemesters. Innerhalb dieser Struktur können individuelle Lern- und Entwicklungsziele gemeinsam mit den Jugendlichen erarbeitet und während des Programms verfolgt werden. Gleichzeitig bietet der klar gesteckte Rahmen den SEMO-Fachpersonen bei der Begleitung der Teilnehmenden Orientierung hinsichtlich ihrer Zuständigkeitsbereiche.

Fachperson 3: «Ja die [Organisation] setzen den Rahmen. Aber innerhalb dieses Rahmen haben wir ein freies Spielfeld. Das macht für mich den Beruf interessant. Die Rahmenbedingungen sind klar, da müssen wir nicht diskutieren. Aber innerhalb können wir individuell aushandeln» (Z. 204-206).

Fachperson 4: «Ja und gleichzeitig diese Sicherheit von dem Rahmen zu haben, dass man nicht zu vertieft in diese Aushandlung kommt» (Z. 213-214).

Bezüglich der Förderung der Selbstwirksamkeit berichten einige Interviewpartner*innen, dass diese im Motivationssemester nicht ausdrücklich als Ziel benannt ist bzw. in das Gesamtkonzept integriert ist. Dennoch wird sie als zentrale persönliche Ressource, also als inneres Potenzial, bezeichnet, besondere für Jugendliche in krisenhaften Lebenslagen.

Fachperson 2: «Selbstwirksamkeit ist nicht das Ziel vom SEMO. Das ist es nicht. Aber ich glaube, dass Selbstwirksamkeit ein starker Motivator, menschlicher Motivator für Menschen in Krisen ist» (Z. 275-277).

Wie bereits weiter oben dargestellt, verweisen einige Fachpersonen auf strukturelle Spannungen, die der Förderung der Selbstwirksamkeit im Handlungsfeld Motivationssemester entgegenstehen können. Fachperson 6 beschreibt das SEMO als eine Art Aussenstelle der RAV, die in einem organisationalen Rahmen agiert, der stark durch das Schweizerische Arbeitslosenversicherungsgesetz geprägt ist. Laut der Fachperson folgen diese gesetzlich verankerten Vorgaben einer behavioristischen Logik. Belohnung bei Zielerreichung, Sanktion bei Nichteinhaltung. Dieses Prinzip von Aktion und Reaktion erzeugt spürbaren Druck und wirkt sich auch auf die Umgebung im Motivationssemester aus. Diese Logik wirkt der Förderung von Selbstwirksamkeit entgegen und erschwert die Beziehungsgestaltung im Motivationssemester.

Fachperson 6: «Als SEMO sind wir eine Art eine Aussenstelle vom RAV. Wir agieren in diesem Biotop (lacht) und sind aber auch konfrontiert mit diesen Haltungen und Herangehensweisen, welche in diesem Gesetz, bei welchem es um die Arbeitslosigkeit geht, festgehalten ist. Das sind sehr behavioristische Vorgaben. 'Wenn du das nicht bis dann machst, dann passiert das. Wenn du das machst erhaltest du Geld, wenn du das machst erhaltest du kein Geld.' Das ist Aktion Reaktion. Das ist etwas, was spürbar ist in diesem Setting. Das drückt auch bei uns durch» (Z. 184-190). «Das setzt einen Druck auf und bewirkt ein Machtgefälle, welches aus meiner Sicht nicht selbstwirksamkeitsfördernd ist» (Z. 193-194).

Gemäss der Fachperson 6 sind statt behavioristischer Sanktionen die Bereitschaft zu echter pädagogischer Auseinandersetzung und Selbstreflexion erforderlich. Andernfalls besteht die

Gefahr, dass Verantwortung an ein starres Regelwerk delegiert wird und Lernprozesse der Jugendlichen unterbunden werden.

5.5 Stellenwert der Selbstwirksamkeitsförderung im Berufsintegrationsprozess aus Sicht der Fachpersonen

Eine Mehrheit der Befragten sieht den Stellenwert des Konzepts in der Verantwortungsübernahme. Die Jugendlichen müssen selbständig einen Lehrstellenplatz finden. Die Fachpersonen unterstützen sie zwar, aber übernehmen keine Teilaufgaben. Mit der Übernahme von Verantwortung tauchen die Teilnehmenden in die Prozesse ein, machen selbständig Fortschritte und zeigen gesteigerte Leistungsfähigkeit. Dabei betonen Fachpersonen, wie wichtig es ist, dass die Individuen sich als selbständig wahrnehmen und Vertrauen in das eigene Handeln fassen. Wie Fachperson 2 erklärt, sind Eigenverantwortung und Selbständigkeit wichtig, da sie die Selbstwirksamkeit fördern. Zusätzlich betont Fachperson 7 die Bedeutung von autonomen Handeln, welches aus der Selbstwirksamkeit hervorgeht.

Fachperson 2: «Ja ich glaube natürlich spielt es eine wichtige Rolle [Selbstwirksamkeit]. Wir versuchen die Jugendlichen dazu zu bringen, selber eine Lehrstelle zu finden. Das heisst, wir sind unterstützend tätig und nehmen ihnen in diesem Sinne die Verantwortung nicht ab. Sie müssen selber bewerben (...) Und ich glaube dort ist eine gute Förderung, Entwicklung von der Selbstwirksamkeit extrem wichtig, dass man auf eigenen Beinen stehen kann» (Z. 32-43).

Fachperson 7: «Was mir dazu in den Sinn kommt, dass es wichtig ist, diese Selbstwirksamkeit zu fördern und zu ermöglichen, dass sie für sich selbst Erfolgserfahrungen machen können und selbst dazu beitragen, dass sie es geschafft haben. (...) Dass sie sich als autonomes Wesen erleben können und nicht nur Fremdbestimmt. Weil das aus meiner Sicht eine wichtige Erfahrung für das Mensch sein ist» (Z. 68-75).

Die Selbstwirksamkeit kann sich nur unter bestimmten Umständen entfalten und einen Mehrwert im Berufsintegrationsprozess darstellen. Deshalb erwähnen mehrere Befragte die Umsetzung eines fördernden Umfeldes, welches die Übergabe von Verantwortung möglich macht und investieren darin viel Energie. Im Gegensatz dazu legt das Motivationssemester Gelbblick ihren Fokus auf die Reaktion. Das heisst, sie geben den Teilnehmenden den Raum, selbständig zu handeln. Geschieht dies nicht, greifen sie erst im Nachhinein und punktuell in das Geschehen ein.

Fachperson 6: «Hier glaube ich, passiert ganz viel. Es ist ein wichtiger Punkt, dass die Arbeit, welche wir ihnen zur Verfügung stellen, dieses Setting, dass wir ihnen

zur Verfügung stellen, dass dies so aufgebaut ist, dass wir ihnen die Verantwortung übergeben können» (Z. 52-55).

Fachperson 3: «Also wenn du denkst, dass Teilnehmende nicht ins Handeln kommen, dann passiert nichts (lacht). Wir suchen für ihn nicht die Lehrstelle. Dann haben wir ein Thema bei der Zielvereinbarung. Wir stellen fest, es ist überhaupt noch nichts passiert. Was ist los? Was brauchts (lacht), dass man in die Gänge kommt» (Z. 60-63).

Ein weiterer Punkt, weshalb in den durchgeführten Interviews die Selbstwirksamkeit im Motivationssemester als wichtig erachtet wird, zeigt sich durch die notwendige Ausdauer in der Lehrstellensuche. Teilnehmende müssen sich immer wieder mit Absagen auseinandersetzen und dürfen den Glauben an einen Erfolg nicht verlieren. Das ist nur möglich, wenn das Vertrauen in sich selbst und seine Fähigkeiten vorhanden ist und man fokussiert bleibt, bis eine Zusage für eine Lehrstelle eintrifft. Wie Fachperson 7 ergänzt, brauchen die Jugendlichen Ausdauer für das Reflektieren ihrer Ziele. Es kommt vor, dass nicht realistische Ziele gesetzt werden und es mehrere Anläufe braucht, bis man angepasste Anforderungen findet.

Fachperson 7: «(...) es SEHR wichtig ist, also persönliche Selbstwirksamkeit in der Lehrstellensuche. Weil es eine Ausgangslage für Ausdauer ist, welche die Jugendlichen immer wieder brauchen. (...) weil sie manchmal auch Ziele haben, bei denen sich herausstellt, dass sie nicht sehr realistisch sind. Allgemein für ihren Einsatz und Motivation, wenn sie sich selbstwirksam erleben» (Z. 34-38).

Trotz Konsens über die Bedeutung der Selbstwirksamkeit im Motivationssemester haben zwei Fachpersonen angemerkt, dass der Begriff schwierig zu fassen ist. Gründe für die Unsicherheit lassen sich durch die fehlende Auseinandersetzung in der Tiefe mit dem Konzept erschliessen, wie es eine Fachperson im folgenden Zitat erklärt.

Fachperson 7: «Ich fühle mich nicht so sicher, diese Aussagen zur Selbstwirksamkeit zu machen. Weil ich mich noch nicht so intensiv mit diesem Thema befasst habe. Ich merke, dass es ein wichtiges Thema ist, aber ich weiss nicht so genau, an was ich es festmachen sollte» (Z. 272-275).

Ausserdem fällt auf, dass in den Interviews klare Widersprüche zwischen der Relevanz der Selbstwirksamkeitsförderung und der konkreten Förderung im Arbeitsalltag vorliegen. Alle Befragten weisen auf die Wichtigkeit der Selbstwirksamkeit hin. Jedoch wird in keinem Konzept der Organisationen die Selbstwirksamkeit und wie sie gefördert werden soll, erwähnt (vgl. Kapitel 5.4). Fachperson 5 merkt an, dass die Selbstwirksamkeit einen hohen Stellenwert hat,

aber keine bewusste Förderung stattfindet. Es wird mehr als implizites Nebenprodukt der einzelnen Programmstrukturen beschrieben.

Fachperson 4: «Es hat einen hohen Stellenwert. Aber wir fokussieren uns nicht stark darauf. Also wir fördern nicht bewusst die Selbstwirksamkeit» (Z. 97-98).

Fachperson 5: «Es gibt institutionelle Schienen, welche ablaufen, bei dem das einfach mitläuft. Es passiert auf eine Art automatisch» (Z. 335-336).

Nachdem der Stellenwert der Selbstwirksamkeit im Motivationssemester dargestellt wurde, beschreiben die Fachpersonen im folgenden Abschnitt die notwendigen Kompetenzen der Selbstwirksamkeitsförderung.

5.6 Erforderliche Kompetenzen zur Förderung der Selbstwirksamkeit aus Sicht der Fachpersonen

Die Fachpersonen nannten mehrere Fähigkeiten zur Selbstwirksamkeitsförderung. Die erforderlichen Kompetenzen können in Fach-, Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenz unterteilt werden. In den Fachkompetenzen sind sich die Fachpersonen einig, dass ein breites fundiertes Wissen über den Bereich der Arbeitsintegration nötig ist, um die bestmögliche Unterstützung der Teilnehmenden zu leisten und eine Förderung der Selbstwirksamkeit voranzutreiben. Zwei Fachpersonen nennen die Ausbildung im Sozialwesen als entscheidend, da sie mit einer sozialprofessionellen Perspektive Lösungsstrategien aufzeigen können. Zur herkömmlichen Ausbildung werden auch CAS-Kurse im psychologischen Bereich oder Ausbildungen zur spezifischen Beratungsmethode erwähnt, welche fundiertes Fachwissen zur Persönlichkeitsentwicklung beisteuern.

Fachperson 5: «Sicher notwendig ist das Fachwissen (...) um die spezifischen Fähigkeiten der Selbstwirksamkeit zu fördern» (Z. 299-300).

Eine grosse Mehrheit der Fachpersonen erwähnt eine hohe Sozialkompetenz, um mit den Jugendlichen zielführend zu arbeiten. Hervorgehoben werden die Beziehungsarbeit und Beziehungsgestaltung. Wird durch Empathie und Einfühlungsvermögen ein Vertrauensverhältnis aufgebaut, können sich die Jugendlichen auf den Prozess einlassen und sind gewillt Unterstützung von den Fachpersonen anzunehmen. Diese Auseinandersetzungsbereitschaft in der Beziehungsarbeit wird als essentiell angesehen, um sich zu entwickeln. Fachperson 2 merkt an, dass insbesondere im Bereich des Bildungsteils soziale Fähigkeiten zur Gewährleistung von Erfolgserfahrungen bedeutsam sind.

Fachperson 2: «Gerade auch in der Arbeitsgestaltung, im Workshop und in den Übungen diese so zu gestalten, dass jeder ein Erfolgserlebnis erreichen kann, finde ich, braucht es hohe soziale Kompetenzen» (Z. 354-357).

Fachperson 1: «Ich merke, wenn ich mit ihnen zusammenarbeiten will und diese Selbstwirksamkeit zum Vorschein kommen kann und Platz hat, dann läuft vieles über die Beziehungsarbeit» (Z. 218-220).

Des Weiteren wird in den Motivationssemestern Gelb- und Blaublick von einem humanistischen Menschenbild gesprochen, welcher in die Beziehungsarbeit miteinfließt. Dies soll den Fachpersonen helfen zu erkennen, in welcher Lage sich die Jugendlichen befinden und welche Ressourcen ihnen zur Verfügung stehen.

Fachperson 6: «Im Idealfall erkennt man, wo die jungen Menschen stehen und was sie für ein Potential haben, um sich zu entwickeln. Und dort ist für mich das humanistische Menschenbild zentral» (Z. 260-262).

Im Bereich der Selbstkompetenz wurde die Reflexionsfähigkeit der Fachpersonen in sechs von acht Interviews erwähnt. Das beinhaltet die Selbstreflexion, sowie die Reflexion im Team. In der Selbstreflexion ist es den Fachpersonen wichtig, ihre Rolle als Fallbegleitung zu verstehen, welche grundlegende Haltung sie vertreten. Sie überlegen sich dabei, wie die Selbstwirksamkeitsförderung vorangetrieben werden kann. Neben dem erklären drei Fachpersonen, dass Kreativität als Selbstkompetenz dazu beiträgt, Selbstwirksamkeit zu fördern, indem alternative Wege bestritten werden, welche nicht den konventionellen Pfaden entspricht. Es kann eine Abwechslung zu starren Settings bieten, in welchen die Individuen einen neuen Raum nutzen können, welcher ihnen vorhin unbekannt war.

Fachperson 5: «Die Reflexionsfähigkeit. Ein ehrliches Betrachten von: Was läuft gut? Wo ist meine Stärke als Berater? Wo sind die Stärken der Institution? Und was sind auch die Schwächen? Was müsste verändert, verbessert werden, damit die Selbstwirksamkeit gefördert werden kann? Das sind hochkomplexe Sachen und Kompetenzen, welche notwendig sind» (Z. 308-312).

Fachperson 1: «In allem irgendwo kreativ zu sein, neue Zugänge zu suchen, unkonventionelle Wege zu gehen, wo man merkt, sind wir schon herausgefordert. Denn man ist schnell in diesem Einzelsetting, wo man einfach die Gesprächsführung hat und das ist für vieles gut, aber manchmal ist es sehr einseitig und ein Gespräch auf einen Spaziergang zu verlegen, wo man sich nicht in die Augen schauen muss, kann einfacher fallen, um zu erzählen und zu reden» (Z. 280-284).

Eine weitere erforderliche Kompetenz, welche genannt wurde, ist die Methodenkompetenz. Die Erschliessung der passenden Methode zum jeweiligen Individuum empfinden die Fachpersonen als eine zentrale Aufgabe. Eine Befragte erklärt, dass Kenntnisse über die verschiedenen Methoden vorhanden sein müssen, damit sie im richtigen Moment bei der richtigen Person angewendet wird, um die Selbstwirksamkeit zu fördern.

Fachperson 2: «Es braucht auch methodische Kompetenzen, um herauszufinden, welche Methode passt am besten (lacht) zu welchem Jugendlichen oder zu welcher Art Person» (Z. 350-351).

Abgespalten zu den herkömmlichen vier Kompetenzen wurde von den Fachpersonen explizit auch andere Fähigkeiten erwähnt. So spielt laut den Befragten die Art des Kommunikationsstils im Umgang mit den Teilnehmenden eine wichtige Rolle. Sie übt Einfluss auf die Beziehungsgestaltung aus und kann somit zum Erfolg oder Misserfolg bei der Selbstwirksamkeitsförderung beitragen. Grundsätzlich wird eine klare, transparente und respektvolle Kommunikation bevorzugt. Fachperson 1 äussert, dass sie die Kommunikation an dem Individuum anpasst, um eine gewünschte Wirkung bei den Teilnehmenden zu erzielen.

Fachperson 1: «Meine Kommunikation, welche ich anpassen muss, je nachdem mit wem ich spreche (...) Sicher dass es respektvoll bleibt, aber manchmal benötigt es eine direktere Wortwahl. Andere brauchen eine blumigere Sprache, wo man weniger direkt spricht und über Umwege kommuniziert» (Z. 286-289).

Eine weitere Kompetenz, welche nur durch die Zeit angeeignet wird, ist die Erfahrungskompetenz. Fachpersonen betonen die wirkungsvolle Unterstützung, die sie Jugendlichen dadurch bieten können. Die Wahrscheinlichkeit ist höher, dass die richtigen Mittel gefunden werden, um in der Beratung ein Vertrauensverhältnis aufzubauen, welches die Selbstwirksamkeit stärkt.

Fachperson 5: «Ich kann auf einem grossen Erfahrungsschatz aufbauen, wenn ich in der Beratung tätig bin» (Z. 314).

Die Selbstwirksamkeitsförderung wird auch limitiert. Trotz Kompetenzen sind Hürden gesetzt, welche mit Fähigkeiten nicht überwunden werden können. Fachperson 1 erklärt, dass wenn Jugendliche sich verwehren, die einzige Möglichkeit ist, Geduld zu zeigen. Auch bei psychologischen Kompetenzen stossen die Fachpersonen an ihre Grenzen. Jugendliche bringen traumatische Erfahrungen aus der Vergangenheit mit, die sie belasten. Dadurch können sie sich nicht auf den Berufsintegrationsprozess konzentrieren, weil diese zu viel Platz einnehmen. In diesem Fall wird in den Organisationen das Individuum weitervermittelt, wo sie professionelle Hilfe erwartet.

Fachperson 1: «Ja ich denke schon. Gerade wenn die Beziehungsebene nicht stimmt, kann ich mit den besten Tools kommen und alles richtig machen, aber es kommt nichts an. Es ist zum Teil so, dass ein Monat nichts läuft, bis sie merken: 'Okay, eigentlich könnte ich vielleicht kooperieren in dem Ganzen und mich einlassen auf ein paar Sachen', und dann plötzlich merkt man: 'Ah es hat sich ein Schalter umgelegt und man kann Themen bearbeiten und vorher war eine Resistenz vorhanden.'» (Z. 321-326).

Fachperson 2: «An die Grenzen komme ich auch bei den psychologischen Kompetenzen. Ich bin kein Psychologe. Wir haben oft auch grosse Rucksäcke, welche die Jugendlichen mitbringen. Wo ich weiss, ich kann keine Therapie machen (lacht)» (Z. 365-367).

Aufbauend auf den benötigten Kompetenzen zur Selbstwirksamkeitsförderung handelt das nächste Kapitel von den möglichen Indikatoren, wie das Selbstwirksamkeitsniveau der Teilnehmenden von den Fachpersonen wahrgenommen wird.

5.7 Wahrnehmbare Indikatoren für eine gestärkte Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden

Alle sieben befragten Fachpersonen berichten übereinstimmend, dass sich eine gesteigerte Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden vor allem dadurch zeigt, dass sie bei der Berufswahl und Lehrstellensuche selbst aktiv werden und etwas in Gang setzen. Eigeninitiative und Fortschritte seitens der Teilnehmenden werden als positiv beschrieben, während Stillstand im Berufswahlprozess und Berufsintegrationsprozess als Problem angesehen wird.

Fachperson 2: «Wenn ich merke, dass ein Jugendlicher ein Schritt aus sich heraus macht. Ich habe manchmal das Gefühl, wenn sie in das SEMO kommen, nicht alle aber viele sitzen in der eigenen Pfütze und stehen nicht auf» (Z. 376-378).

Fachperson 4: «Wenn sie in Bewegung kommen (lacht)» (Z. 428).

Ein zentraler Indikator für die erkennbare Steigerung der Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden ist gemäss allen Befragten die Verhaltensänderung der Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Verlauf des Programms. Zu Beginn des Programms zeigen sich viele Teilnehmende zurückhaltend oder passiv. Im weiteren Verlauf werden jedoch zunehmend aktivere Handlungsschritte von ihnen wahrgenommen. Diese gesteigerte Selbstwirksamkeit wird beispielsweise daran sichtbar, dass die teilnehmenden Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Verlauf des Programms eigenständig Bewerbungen verfassen, Telefonate selbstständig führen,

sich bei Abwesenheiten abmelden, pünktlich erscheinen und regelmässiger am Programm teilnehmen.

Fachperson 1: «Spannend oft am Anfang ist, dass zwei Monate nicht viel passiert, so eins bis zwei Monate, wo sie sich bewerben und sehr passiv sind und nie eine Schnupperlehre erhalten und plötzlich, in dieser Selbstwirksamkeit, wo sie gefördert worden sind, können sie innerhalb fünf Wochen fünf Mal «Schnuppern», und dann merkt man, dass sie selbst darin sind und investiert sind in das Projekt der Lehrstellensuche» (Z. 351-355).

Fachperson 5: «Beobachtbar am Verhalten. Am Fortschritt und Geschwindigkeit die Jugendliche an den Tag legen. Sind sie zurückhaltend mit Telefonaten führen oder Bewerbungen schreiben oder machen sie es von sich aus und sind sie schnell dabei» (Z. 167-169).

Die Fachpersonen berichten wiederholt, dass es gerade die kleinen Veränderungen und Schritte im Verhalten der Jugendlichen sind, die als bedeutende Entwicklungsschritte wahrgenommen werden. Dazu gehören vor allem grundlegende Alltagskompetenzen wie Pünktlichkeit, regelmässiges Erscheinen und die Fähigkeit, sich selbstständig und korrekt abzumelden. Für die Fachpersonen sind dies klare Anzeichen dafür, dass die Jugendlichen aktiv werden und sich als selbstwirksam erleben. Diese kleinen Schritte können als Levelaufstiege verstanden werden, die Jugendliche im Verlauf des Motivationssemesters durchlaufen. Eine Fachperson vergleicht dieses Vorgehen mit einem Spiel, bei dem erst nach dem Verstehen von Level eins der nächste Schritt zu Level zwei möglich wird.

Fachperson 2: «Es kommt mir manchmal so vor/ Ich mache mit ihnen manchmal das Beispiel, wenn sie in einem Game sind und sie sind bei Level eins haben dies begriffen und gehen nun zu Level zwei. Das können manchmal auch kleine Sachen sein, sowie: 'Ich schicke selbst eine Bewerbung oder ich melde mich ab oder ich gehe Schnuppern.' Ich lese dies an kleinen Sachen ab» (Z.391-395).

Die positive Verhaltensänderung der Teilnehmenden zeigt sich nicht nur beim Coaching-, Bewerbungs- und Bildungskurs des Motivationssemesters, sondern auch bei internen und externen Arbeitseinsätzen. Sowohl die Arbeitgeber*innen der externen Praktikumsplätze als auch die Gruppenleiter*innen der internen Einsätze beobachten bei den Jugendlichen und jungen Erwachsenen Fortschritte. In den internen Arbeitsgruppen wird reflektiert, wie sich die Kommunikation und das Verhalten der Jugendlichen und jungen Erwachsenen entwickeln. Ähnlich wird bei externen Praktika durch Standortgespräche und Beobachtungen der Arbeitsleistung überprüft, ob Fortschritte erzielt werden oder ob die Teilnehmenden noch feststecken.

Fachperson 3: «Dort machen wir auch dasselbe, wie intern. Wir gehen beim Praktikum vorbei zu einem Standortgespräch und wir haben dort auch das Ressourcenformular oder Arbeitsleistung oder Schlüsselqualifikationen. Wo sie auch sehen möchten: 'Wo stehe ich? Habe ich Fortschritte gemacht? Stecke ich immer noch am selben Dings fest? (lacht)' Diese Fäden laufen bei uns zusammen, diese Rückmeldungen, und so sehen wir: Findet Bewegung statt oder ist Stillstand?» (Z. 445-450).

Auch berichten mehrere Fachpersonen, dass die Teilnehmenden im Verlauf des Motivationssemesters zunehmend lernen, Verantwortung für ihr eigenes Verhalten und ihre Handlungen zu übernehmen. Zu Beginn neigen die Jugendlichen und jungen Erwachsenen häufig dazu, passiv zu sein und Gründe oder Ausreden für Schwierigkeiten und Misserfolge zu finden. Dieses Verhalten äussert sich beispielsweise darin, dass sie fehlende Motivation oder persönliche Umstände als Gründe anführen, um sich vor Anforderungen zu drücken.

Fachperson 1: «Am Anfang ist es so, dass sie für alles eine Ausrede haben und irgendwann können sie sagen: 'Es hat mich angeschissen und ich habe nicht aus dem Bett geschafft.' Dass sie Eigenverantwortung übernehmen beim Bewerben, beim Schnuppern» (Z. 348-350).

Einige Befragte beobachten, dass die Teilnehmenden mit wachsender Selbstwirksamkeit auch sicherer in ihrer Selbstdarstellung werden. Diese Entwicklung zeigt sich in Situationen wie Bewerbungsgesprächen oder im Umgang mit schwierigen Lebensphasen besonders deutlich, da diese offen benannt werden können. Mit wachsender Selbstwirksamkeit treten sie sicherer auf, beispielsweise vor Schulklassen. Gleichzeitig gelingt es ihnen immer besser, ihre Schwächen und Herausforderungen aus der Vergangenheit anzuerkennen und offen darüber zu sprechen. Diese reflektierte Offenheit stärkt ihre Authentizität und ihre Fähigkeit, sich mit allen Stärken und Schwächen so zu akzeptieren, wie sie sind. Ein veränderter Umgang mit Rückmeldungen, insbesondere Absagen, wird ebenfalls als Indikator für wachsende Selbstwirksamkeit beschrieben.

Fachperson 5: «Dort ist beobachtbar. Stehen sie vor Schulklassen selbstsicherer Auftritt, trauen sie sich das mehr und mehr zu» (Z. 176-177).

Fachperson 6: «Dann gelingt es ihnen auch mit ihren Schwächen oder diesen Sachen, die in ihrer Vergangenheit nicht gut lief, einen Umgang zu finden. Das heisst in einem Vorstellungsgespräch oder Bewerbungsschreiben zu sagen: 'Es hat eine Phase gegeben, da ging es mir nicht gut. Ich hatte viele Absenzen. Das ist dort passiert.' Diese Offenheit und Reflektiertheit zu sagen: 'Ich bin gut, wie ich bin. Ich

kann auch Schwächen haben. Ich bin nicht perfekt, aber so wie ich bin, bin ich gut'» (Z.128-133).

Fachperson 1: «Aber auch der Umgang mit Absagen, wenn sie von einer Lehrstelle eine Absage erhalten. Oder vielleicht zwanzig oder fünfundzwanzig oder dreissig Absagen erhalten. Dann sieht man schnell, wo jemand steht, wie sie mit dem umgehen können» (Z. 121-123).

Aufbauend auf der Darstellung der Indikatoren zur Wahrnehmung des Selbstwirksamkeitsniveaus der Teilnehmenden folgt nun die Beschreibung der konkreten Strategien, mit denen die befragten Fachpersonen die Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden fördern.

5.8 Zum Einsatz kommende Strategien zur Förderung der Selbstwirksamkeit in den untersuchten Motivationssemestern

In allen drei untersuchten Organisationen findet die Förderung der Selbstwirksamkeit in den Programmteilen Arbeit, Bildung sowie Bewerbung und Coaching statt. Eine Verbindung zu den Quellen zur Selbstwirksamkeitsförderung nach Bandura wird von den Befragten hergestellt, aber nur spärlich ausgeführt. Die verbale Ermutigung ist eine Quelle, welche von mehr als der Hälfte der befragten Fachpersonen explizit erwähnt wurde. Sie wird als Instrument beschrieben und in den oben genannten Bereichen angewendet. Dasselbe gilt für die direkten Erfahrungen. Das Modelllernen wird vom Motivationssemester Gelbblick explizit aufgegriffen. Affektive Zustände werden indessen nur sehr selten erwähnt. Das Motivationssemester Rotblick legt einen besonderen Fokus auf die physiologischen Faktoren. In diesem Bereich attestiert Fachperson 2 der Erlebnispädagogik einen hohen Stellenwert, da Teilnehmende die Möglichkeit haben, ihre physischen Fähigkeiten zu erforschen, zu steigern und wahrzunehmen.

Fachperson 2: «Ich plädiere auch für Outdooraktivitäten und die Erlebnispädagogik hat auch ein grosses Potential» (Z. 195-196).

Diese Quellen zur Selbstwirksamkeitsförderung werden nicht nur isoliert angewendet, sondern sind auch Teil unterschiedlicher Methoden in verschiedenen Bereichen. Besonders im Zusammenhang mit dem Coaching wurde die Förderung der Selbstwirksamkeit in allen Organisationen am häufigsten erwähnt. Mehr als die Hälfte der Fachpersonen schreiben einen grossen Teil der Selbstwirksamkeitsförderung dem Coaching zu. Es schafft eine Möglichkeit für Jugendliche, sich mit lösungs- und ressourcenorientierten Ansätzen auf einer persönlichen Ebene weiterzuentwickeln. Die Teilnehmenden sollen realisieren, welche Ressourcen ihnen zur Verfügung stehen und mit welchen Mitteln sie ihrem Ziel näherkommen. Ausserdem wird ihre Wahrnehmung für ihre persönlichen Eigenschaften gestärkt, welche ihnen Vertrauen in ihre Fähigkeiten gibt. Wie Fachperson 1 im untenstehenden Zitat erläutert, haben viele

Jugendliche durch negative Erfahrungen in der Vergangenheit eine verzerrte Wahrnehmung ihrer selbst. Dies erschwert ihnen ein positives Selbstbild zu gestalten und hindert sie an einer gelingenden Berufsintegration. Im Coaching wird daher auch viel mit Ermutigung und Bestärkung gearbeitet, damit das Wahrnehmen der tatsächlichen Eigenschaften hervorgehoben wird.

Fachperson 1: «Ja, genau bei lösungsorientiert sind wir im Kern von der Sache. Stärken schaffen, Stärken entwickeln. Oft habe ich das Gefühl, dass sie ihren Schwächen sehr bewusst sind, weil das ihnen gespiegelt worden ist, oder aus der Schule heraus negative Erlebnisse hatten und dort probieren wir wirklich auf Stärken zu setzen und ihnen zu ermöglichen, diese auch praktisch umzusetzen und positive Erlebnisse zu gestalten» (Z. 133-138).

Ein weiterer Faktor der Selbstwirksamkeitsförderung in den Coachings ist die Fähigkeit, sich selbst zu betrachten und anhand der Beobachtungen Verhaltensänderungen anzugehen. Mit Verwendung von Emotionskarten, Ressourcenrad, Stärkekarten und Landschaftsbild versuchen die Fachpersonen, die Reflexionsfähigkeit und die Selbsterkenntnis zu sensibilisieren. Haben die Teilnehmenden eine bessere Selbstwahrnehmung, können realistische Ziele gesteckt, Stärken anerkannt und Schwächen benannt werden. Das hilft vergangene Erfolge und Misserfolge besser einzuschätzen, um in zukünftigen Anläufen davon zu profitieren. Die höhere Selbsterkenntnis steigert das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und lässt einen selbstwirksam handeln. Wie Fachperson 1 zusammenfasst, sind die genannten Hilfsmittel wirkungsvoll, sofern Jugendliche Schwierigkeiten haben, sich selbst auszudrücken.

Fachperson 1: «Manchmal ist es sehr schwierig für Jugendliche dies zu reflektieren und benennen, aber wenn sie das darstellen können, dann öffnen sich ganz neue Türen» (Z. 276-278).

Auch im Arbeitsteil des Programms ist die Selbstwirksamkeitsförderung wahrnehmbar. Es zeigen sich Unterschiede in der Ausgestaltung der Arbeit zwischen den einzelnen Organisationen. Während alle Organisationen interne Arbeitsplätze anbieten, werden in Motivationssemester Rot- und Gelbblick die Teilnehmenden von Gruppenleitenden betreut, welche bei den anderen Programmteilen aber nicht mitwirken, sondern im Austausch mit den dortigen Fachpersonen stehen. Fachperson 2 erwähnt, dass zwar eine Einwirkung der Befragten in die dort anstehenden Prozesse fehlt, aber einen bedeutenden Einfluss auf das Erleben von Selbstwirksamkeit ausübt. Fachperson 1 zeigt anhand eines Beispiels auf, wie durch verbale Bestärkung, sowie durch direkte Erfahrungen sich die Selbstwirksamkeit im Arbeitsbereich erfolgreich steigert. Die Förderung der Selbstwirksamkeit wird im Arbeitsteil all dieser Organisationen durch direkte Erfahrungen getätigt. Besonders hervorzuheben, gilt das

Gleichaltrigenlernen im Motivationssemester Blaublick. Dieser gilt als Arbeitsaspekt in der Programmstruktur und lässt die Teilnehmenden ein Thema vorbereiten, welches sie selbständig anderen Gleichaltrigen übermitteln. Der Konsens dieser Fachpersonen ist, dass jener Ansatz ein zentraler Bestandteil der Selbstwirksamkeitsförderung darstellt, indem die Jugendlichen in die Verantwortung gezogen werden und sich wirksam wahrnehmen. Dabei kommt der Reiz der emotionalen Zustände zum Ausdruck, welcher laut Fachpersonen durch das Präsentieren gefördert wird.

Fachperson 2: «Das sind jetzt nicht unsere Strategien, aber das Schnuppern kann extrem dazu beitragen das Motivation und Selbstwirksamkeit erlebt wird. Ähm oder so positive Erfahrungen, welche man einleitet, aber dann vielleicht nicht selber als Strategie bewirkt» (Z. 169-171).

Fachperson 1: «Ich habe gerade eine Teilnehmerin, welche sehr unsicher war am Anfang und dann im Holzbereich angefangen zu arbeiten hat und keinen Plan hatte, was sie machen möchte und irgendwo durfte sie dort erleben, dass sie handwerklich gut arbeiten kann. (...) Er ist ein cooler Gruppenleiter. Er hat einen guten Zugang zu Jugendlichen und sie dort sehr bestärkt daran zu bleiben. Und sie ist nun tatsächlich daran, als Schreinerin zu Schnuppern, wo sich das wunderschön entwickeln konnte und sich diese Selbstwirksamkeit entwickeln konnte und sie das angenommen hat und mitgemacht und kooperiert, sowie mitgestaltet hat» (Z. 369-379).

Fachperson 7: Ich glaube diese Erfolgserlebnisse sind sehr zentral im Zusammenhang mit der Förderung der Selbstwirksamkeit. Wenn sie merken: 'Ah ich schaff das eine Veranstaltung [Gleichaltrigenlernen] zu machen.'» (Z. 245-247).

Im Programmteil der Bildung kommt die Selbstwirksamkeitsförderung am wenigsten explizit zum Ausdruck. Eine Fachperson erwähnt im schulischen Kontext die Bedeutung der Wahrnehmung des Individuums und dessen Wertschätzung. Diese kann im weitesten Sinne der verbalen Ermutigung zugeordnet werden. Zusätzlich wird das Präsentieren innerhalb der Klasse als wertvolles Mittel angesehen, um sich selbstwirksam zu erleben. Eine Förderung der affektiven Zustände scheint hier ersichtlich.

Fachperson 6: «Wir sagen: 'Wir glauben daran, dass ihr einen Unterschied machen könnt. Eure Arbeit ist wertvoll.' Und ich glaube dort ist das verbunden mit unseren Zielen und Zwecken unseres SEMOs» (Z. 117-118).

Fachperson 6: «Es gab, dass jemand 50 Veranstaltungen gemacht hat. Also das ist/ 50 Mal vor eine Schulklasse stehen und sagen: Wie funktioniert das mit einem

Kondom? Was ist Cybermobbing?' Das macht sehr viel mit den teilnehmenden Jugendlichen. Man sieht, wie sie daran wachsen, daran glauben, dass sie etwas bewirken können» (Z. 48-52).

Des Weiteren versuchen Fachpersonen, in allen drei Bereichen möglichst individuell auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden einzugehen. Zwar gibt es Rahmenbedingungen, welche eine grobe Weisung vorgeben, aber ein Spielraum bleibt offen, um die passende Unterstützung für die Jugendlichen zu gewährleisten. Damit diese Arbeit gelingt, braucht es eine stabile Vertrauensbasis, welche Wertschätzung, Verständnis und Geborgenheit ausstrahlt. Einige Fachpersonen beschreiben die Beziehungsarbeit als Fundament für die Selbstwirksamkeitsförderung. Die Motivationssemester Rot-, Gelb- sowie Blaublick sind sich einig, dass in der Beziehungsarbeit das Akzeptieren von Entscheidungen bedeutsam ist. Die Fachpersonen lassen den Teilnehmenden die grösstmögliche Autonomie. Sie sollen verstehen, dass sie Entscheidungen selbst treffen und die damit verbundenen Auswirkungen, sowohl positiv wie auch negativ, eigenständig tragen. Die Befragten bestärken die Jugendlichen, an die eigenen Fähigkeiten zu glauben und ihre Zukunft selbständig verändern zu können und fangen sie auf, falls Entscheidungen Konsequenzen nach sich ziehen. Dann schauen sie gemeinsam an, was sich ändern muss, damit das Ziel trotzdem erreicht wird.

Fachperson 1: «Was ich merke, wenn ich mit ihnen zusammenarbeite und diese Selbstwirksamkeit zum Vorschein kommt und Platz hat, dann merke ich, dass vieles über die Beziehungsarbeit läuft und dass Vertrauen da ist» (Z. 219-220).

Abschliessend lässt sich festhalten, dass unterschiedliche Strategien zur Selbstwirksamkeitsförderung gebraucht werden. Im anschliessenden Kapitel werden die Ergebnisse der empirischen Forschung diskutiert und die Forschungsfrage beantwortet.

6 Diskussion der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse interpretiert und die leitende Forschungsfrage beantwortet. Insbesondere wird diskutiert, wie die in Kapitel 5 beschriebenen Ergebnisse in den Rahmen dieser Arbeit, der durch die Einleitung, den theoretischen Hintergrund und die Forschungsfrage aufgestellt wurde, passen.

6.1 Professionelle Arbeitsbündnisse als Form vertrauensbasierter und dynamischer Arbeitsbeziehungen

Das Interviewmaterial zeigt, dass das Zustandekommen eines Arbeitsbündnisses in den untersuchten Motivationssemestern nicht immer auf der freiwilligen Teilnahme der Teilnehmenden beruht. Die Beteiligung an dieser arbeitsmarktlichen Massnahme erfolgt in der Regel über eine Zuweisung durch die RAV, wodurch von Beginn an eine Form des Zwangs für die Teilnehmenden besteht. Gerade darin zeigt sich ein Spannungsverhältnis zwischen dem auferlegten Zwang und der im Konzept des Arbeitsbündnisses vorausgesetzten Freiwilligkeit. Dieses Ergebnis ergänzt bestehende Erkenntnisse. Oevermann weist in seiner strukturtheoretischen Professionalisierungstheorie darauf hin, dass die Soziale Arbeit im Gegensatz zur Therapie häufig unter erschwerten Bedingungen stattfindet, da Hilfe nicht aktiv und freiwillig im Sinne eines Leidensdrucks gesucht wird, sondern in einer Notlage kontrollierend auferlegt wird (Oevermann, 2009, S. 141). Dieses Spannungsverhältnis lässt sich auch auf das in den untersuchten Motivationssemestern eingesetzte Coaching übertragen, welches schliesslich auch als Arbeitsbündnis bezeichnet werden kann. Coaching setzt grundsätzlich eine Freiwilligkeit voraus. Ryter und Schaffner (2016) betonen jedoch, dass diese im beruflichen Integrationscoaching von Jugendliche häufig nicht gegeben ist (S. 169–170). Das Ziel der beruflichen Integration wird oft von aussen durch Behörden, Eltern oder Fachpersonen vorgegeben (Schaffner & Ryter, 2016, S. 169–170). Das erschwert den Aufbau eines echten Arbeitsbündnisses. Zudem schreiben Schaffner und Ryter (2016) in Anlehnung an Vogelauer (2013, S. 190), dass für ein erfolgreiches Coaching bestimmte Voraussetzungen aufseiten der Ratsuchenden erforderlich sind. Dazu zählen (Selbst-)Reflexionsfähigkeit, Lern- und Veränderungsbereitschaft sowie Selbstverantwortung. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Selbstwirksamkeit in freiwilligen Kontexten leichter zu fördern ist. In solchen Kontexten bringen die Teilnehmenden in der Regel bereits Lern- und Veränderungsbereitschaft, Selbstreflexion und Selbstverantwortung mit. Das sind gute Voraussetzungen, um neue Erfolgserfahrungen zu sammeln und sich als selbstwirksam zu erleben. Anders verhält es sich bei äusserem Zwang, da in solchen Fällen mehr Zeit erforderlich ist, bis die Klient*innen Vertrauen in das auferlegte Programm gefasst haben und Leistungsbereitschaft zeigen. Sowohl die Interviewergebnisse als auch die eben

skizzierten theoretischen Überlegungen veranschaulichen, dass der Aufbau einer tragfähigen Arbeitsbeziehung vom *Kontext* beeinflusst wird.

Auch wenn die Freiwilligkeit als idealtypische Voraussetzung für ein tragfähiges Arbeitsbündnis gilt und sich unter Zwangsbedingungen nur erschwert umsetzen lässt, gibt es durchaus auch andere Sichtweisen, die diese Auffassung abschwächen. Beispielsweise zeigt Wigger (2009, S. 143–159) aus einer strukturtheoretischen Professionsperspektive und unter Bezugnahme auf verschiedene Fallstudien, dass tragfähige Arbeitsbündnisse auch in einem Zwangskontext möglich sind. Dies setzt jedoch voraus, dass die anfängliche Skepsis der Klient*innen ernst genommen wird und durch verlässliche Beziehungsarbeit der Expert*innen überwunden wird (Wigger, 2009, S. 156).

Nach dem Einstieg ins Motivationssemester wird den Teilnehmenden eine formelle Arbeitsvereinbarung vorgelegt. Diese regelt die Rahmenbedingungen des Programms und die Teilnahmebedingungen. Diese formelle Arbeitsvereinbarung ist ein zentraler Bestandteil eines Arbeitsbündnisses (Deserno, 2014, S. 93). Dennoch verdeutlichen die Interviewdaten, dass individuelle Probleme der Teilnehmenden häufig erst im Verlauf des Programms erkennbar werden. Dadurch stoßen einzelne Vereinbarungsaspekte an ihre Grenzen und bedürfen gegebenenfalls einer Anpassung, sofern dies im Rahmen des Programms möglich ist. Helsper (2021) weist in diesem Zusammenhang passend darauf hin, dass sich ein Arbeitsbündnis grundlegend von einem rechtlichen Vertrag unterscheidet, auch wenn es verbindliche Absprachen enthalten kann (S. 154). Denn es ist nicht dauerhaft bindend, sondern entsteht in der sozialen Interaktion, muss ständig neu ausgehandelt werden und bleibt somit anfällig für Störungen (Helsper, 2021, S. 154; Wigger, 2009, S. 155).

Trotz dieser Zwanghaftigkeit und der formellen Arbeitsvereinbarung betonen alle befragten Fachpersonen die zentrale Bedeutung der Beziehungsarbeit im Arbeitsbündnis. Vier Interviewpartner*innen aus allen drei Motivationssemestern äusserten sich übereinstimmend dahingehend, dass *Vertrauen* ein entscheidender Faktor für den Aufbau einer tragfähigen Arbeitsbeziehung ist. Die Bedeutung eines vertrauensvollen Arbeitsbündnisses wird auch im professionstheoretischen Fachdiskurs diskutiert. Helsper (2021) unterstreicht unter Bezugnahme auf das Konzept des Arbeitsbündnisses, dass professionelles Handeln ohne Vertrauen anfälliger für Fehler und Misstrauen ist und zu einem Verlust professioneller Wirksamkeit führt (S. 155–156). Ein tragfähiges Arbeitsbündnis ist demnach unverzichtbar, um in einer durch grundsätzliche Unsicherheit geprägten Interaktion Vertrauen zu schaffen (Helsper, 2021, S. 155–156).

Zugleich wirkt sich die begrenzte Programmdauer auf die Qualität der Beziehungsgestaltung aus. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn die teilnehmende Personen ein externes Praktikum

absolvieren, da die gemeinsame Zeit im Motivationssemester sinkt. Interne Arbeitsbereiche fördern durch räumliche Nähe und alltägliche Interaktionen hingegen eine kontinuierliche Beziehungsarbeit. Die Daten lassen den Schluss zu, dass sowohl zeitliche als auch räumliche Faktoren einen starken Einfluss auf die Beziehungsarbeit und deren Pflege in den untersuchten Motivationssemestern haben.

Ein weiteres zentrales Muster, das sich aus den Daten ergibt, betrifft die vielfältigen Rollen der befragten Fachpersonen. Dieses Thema wurde von mehreren Fachpersonen aus allen drei Organisationen angesprochen. Einige Interviewpartner*innen der Organisation Blaublick berichteten sogar, dass sie im Team häufiger über das Thema der Mehrfachrollen und die damit verbundenen Spannungen diskutieren. Diese agieren gleichzeitig als Fallbegleitende, Coachende, Kontrollierende, Vermittelnde und Unterstützende. Diese Mehrfachrollen entspricht der Beschreibung der Sozialen Arbeit als Praxisfeld mit heterogenen Handlungsformen (Hradská, 2022, S. 136). Fachpersonen bewegen sich dabei kontinuierlich in einem unauflösbaren Spannungsfeld, da sie aufgrund der verschiedenen Rollen in den Modi Hilfe und Kontrolle operieren müssen. Diese in der Fallstudie sichtbar gewordenen Mehrfachrollen der Fachpersonen spiegeln sich auch in der Literatur wider. Gemäss Ryter und Schaffner (2016) ist Rollenklarheit für Fachpersonen in der Berufsintegration, die mehrere Rollen einnehmen, von entscheidender Bedeutung (S. 170–171).

Überraschenderweise wurden die Wirkfaktoren von Übertragung und Gegenübertragung von keiner der befragten Fachpersonen thematisiert, obwohl sie gemäss Oevermann im Rahmen des Arbeitsbündnisses eine sehr wichtige Rolle einnehmen. Denn die Auseinandersetzung mit eigenen Gegenübertragungsgefühlen hilft den Expert*innen, die Lage der Klient*innen besser zu verstehen und somit das Fallverstehen zu vertiefen (Oevermann, 2009, S. 131).

6.2 Probleme durch stellvertretende Deutung ermitteln

Die Ergebnisse zeigen, dass die befragten Fachpersonen in allen drei untersuchten Organisationen *methodische Ansätze* nutzen, um neben den Stärken auch die Probleme der Teilnehmenden zu ermitteln. Dies steht im Einklang mit Husi (2017, S. 97), der methodisches Handeln als zentrales Merkmal von Professionalität beschreibt. Bei der Analyse der Daten zeigte sich überraschenderweise, dass alle drei Organisationen die gleichen grundlegenden Methoden zur Ermittlung von Problemfelder verwenden.

Aus dem analysierten Material geht hervor, dass die fallbegleitenden Fachpersonen Auffälligkeiten der Teilnehmenden, wie nicht abgemeldete Abwesenheiten, mangelnde Anstrengung und Ausdauer, häufige Krankmeldungen, Nichterreichbarkeit etc. nicht einfach als Störung wahrnehmen. Vielmehr interpretieren die Fachpersonen diese als potenzielle Hinweise auf

zugrunde liegende Herausforderungen. Dies verdeutlicht, dass die Verhaltensbeobachtung und deren Interpretation in allen drei Motivationssemestern von grosser Bedeutung sind. Denn die Fachpersonen nutzen diese Verhaltensbeobachtungen, um das Fallverstehen zu vertiefen. Bemerkenswert ist zudem, dass nur das Motivationssemester Gelbblick schilderte, wie diese Verhaltensbeobachtungen aufgestellt und für das Fallverstehen verwendet werden. Im Motivationssemester Gelbblick werden zunächst Verhaltensbeobachtungen gesammelt. Anschliessend werden daraus im Team Hypothesen zum Verhalten gebildet. In Rahmen dieses Hypothesenbildungsprozesses stellen sich die fallbegleitenden Fachpersonen im Team die Frage: Will der/die Teilnehmer*in nicht oder kann der/die Teilnehmer*in nicht? Diese Unterscheidung ist fachlich äusserst bedeutsam, da sie direkt auf zwei zentrale Dimensionen der Arbeitsmarktfähigkeit verweist. Diese sind die Leistungsbereitschaft und die Leistungsfähigkeit (EnableMe, o.J.). Fehlende Leistungsbereitschaft bzw. Leistungsbereitschaft kann man mit Nicht-Wollen bzw. Wollen in Verbindung bringen, Leistungsunfähigkeit bzw. Leistungsfähigkeit mit Nicht-Können bzw. Können. Denn gemäss Schaffner et al. (2022) wird eine grundlegende Arbeitsmarktfähigkeit vorausgesetzt, um das Standard-Motivationssemester zu absolvieren (S. 174). Diese Arbeitsmarktfähigkeit kann beispielsweise bei einer verminderten Leistungsfähigkeit eingeschränkt sein. Nach der Hypothesenbildung folgt in diesen Organisation entweder eine Intervention im internen Coaching oder eine Überweisung an bedarfsorientierte Angebote. Dies entspricht Oevermanns Verständnis von Sozialarbeit als Interventionspraxis mit zwei zentralen Aufgaben: der Überweisung an spezialisierte Stellen und der beratenden Unterstützung zur Aktivierung eigener Ressourcen (Oevermann, 2009, S. 131).

Das schrittweise Vorgehen bei der Hypothesenbildung zu den jeweiligen herausfordernden Verhaltensweisen, wie es in der Organisation Gelbblick beschrieben wurde, findet auch in der Fachliteratur Bestätigung. Gemäss Hehn-Oldiges ist eine systematische Analyse herausfordernder Verhaltensweisen im sozialpädagogischen Kontext wichtig. Zunächst sollten persönliche Einschätzungen und subjektive Wahrnehmungen der Fachpersonen in eine sachliche und präzise Beschreibung des beobachteten Verhaltens umgewandelt werden. Erst auf dieser Grundlage erfolgt eine Hypothesenbildung, um das Verhalten fachlich einzuordnen. Nach diesem Hypothesenbildungsprozess folgt eine entsprechende Intervention (Hehn-Oldiges, 2021, S. 78).

Ergänzt werden diese wesentlichen Verhaltensbeobachtungen während des Programmverlaufs durch eine schriftliche Situationserfassung und -analyse. Diese dient auch der Ermittlung von Problemen der Teilnehmenden, die in der Anlaufphase des Programms erfasst werden. In allen drei Motivationssemestern werden zu Beginn des Programms (Erst-)Gespräche mithilfe schriftlicher Fallerfassungsinstrumente wie Mindmaps oder theoriegestützten Erfassungsrastern geführt. Dieser Prozess besteht darin, Daten der hilfeschuchenden Person und ihrer Familie

sowie Informationen zu verschiedenen Lebensbereichen wie beispielsweise Wohnen, Schule, Ressourcen, Gesundheit etc. systematisch zu erfassen. Dieses methodische Vorgehen bei der Situationserfassung unter Berücksichtigung objektiver Daten und Informationen aus verschiedenen Lebensbereichen erscheint angebracht und wird auch in der Fachliteratur zum methodisch-professionellen Handeln in der Sozialen Arbeit bestätigt (vgl. Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 154). Da jedoch in der Organisation Gelbblick noch explizit auf das Wort Anamnese eingegangen wurde, ist hier noch fachlich anzumerken, dass es sich bei der Situationserfassung und Situationsanalyse (Anamnese) um zwei Schritte neben weiteren in der Fallarbeit handelt (vgl. Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 136; Linke, 2022). Die in der Anlaufphase durchgeführte Erfassung und Analyse der Situation stösst jedoch an Grenzen, da zu Beginn des Programms nicht alle Problemfelder sichtbar werden bzw. von den Teilnehmenden offengelegt werden. Bestimmte Probleme werden gemäss einigen Interviewpartner*innen erst im Verlauf des Programms, nach der anfänglichen Fallerfassung und -analyse, sichtbar. In solchen Fällen kommt die bereits erwähnte, zentrale Rolle der Verhaltensbeobachtung zum Tragen. Denn bestimmte Verhaltensweisen können im jeweiligen Lebenskontext wichtige Hinweise auf zugrunde liegende Problemlagen liefern.

Eine weitere zentrale Erkenntnis betrifft die Bedeutung der Beziehungsarbeit, die bereits im Kapitel 6.1 diskutiert wurde. Im Verlauf des Programms erweist sich die Beziehungsarbeit als unterstützender Faktor bei der Problemerkennung. Aus vier Interviews geht hervor, dass vertrauensvolle Beziehungen einen begünstigenden Faktor für die Identifizierung von Problemen darstellen. Dafür braucht es nicht nur die Fähigkeit, Situationen und Verhalten interpretieren zu können, sondern auch die Kompetenz, Beziehungen aktiv zu gestalten (Wigger, 2009, S. 156).

Auch zeigt sich anhand der analysierten Daten und der Aussage von Fachperson 3, dass sowohl das *praktische* als auch das *methodische Verstehen* eine wichtige Rolle im professionellen Handeln spielen, insbesondere bei der Problemerkennung. Fachperson 3 verdeutlicht, wie durch langjährige Erfahrung ein erfahrungsgeleiteter Umgang entsteht, der dem praktischen Verstehen nach Garz und Raven (2015, S. 122) entspricht. Gleichzeitig betont sie, dass methodische Hilfsmittel bei Bedarf im Hintergrund vorhanden sind und bei komplexeren oder stockenden Situationen aktiviert werden können. Diese Verbindung beider Modi ermöglicht eine einzel- und bedarfsorientierte Herangehensweise, die den individuellen Anforderungen der stellvertretenden Krisenbewältigung gerecht wird (Garz & Raven, 2015, S. 122).

Zusammenfassend kann das Vorgehen der Fachpersonen zur Ermittlung von Problemen als stellvertretende Deutung im Sinne der strukturtheoretischen Professionalisierungstheorie interpretiert werden. Dies zeigt sich insbesondere in der anfänglichen Erfassung und Analyse der

Situationen der Teilnehmenden sowie durch kontinuierliche Verhaltensbeobachtungen und die Interpretation dahinterliegender Schwierigkeiten. So beobachten Fachpersonen beispielsweise bei den Teilnehmenden während des Berufsintegrationsprozesses bestimmte Verhaltensweisen (z. B. geringe Ausdauer), auf deren Grundlage sie die Hypothese einer potenziell geringen Selbstwirksamkeit entwickeln. In allen drei Organisationen folgt darauf eine Intervention im Rahmen eines lösungsorientierten Coachings. Darüber hinaus betonen die Fachpersonen die Relevanz der Beziehungsarbeit, da diese als wichtige Grundlage gilt, um Probleme überhaupt erkennen und benennen zu können. Anhand dieser genannten Zugänge zur Problemerkennung wird deutlich, dass die Fachpersonen fachliche, methodische und fallverstehende Kompetenzen nutzen, um komplexe Problemsituationen zu ergründen.

Gemäss Knoll (2010) ist die stellvertretende Deutung ein Prozess, bei dem Fachpersonen zunächst die subjektive Problembeschreibung der Klient*innen aufnehmen und mithilfe ihres Fachwissens und hermeneutischen Könnens gründlich nachvollziehen (S. 95-96). Dieses Verständnis spiegelt sich in den untersuchten Motivationssemestern deutlich wider. Zur stellvertretenden Deutung gehört jedoch auch, dass geeignete Problemlösestrategien den Klient*innen zur Verfügung gestellt werden (Knoll, 2010, S. 95-96). Dieser Aspekt spiegelt sich in den vorliegenden Daten nur eingeschränkt wider. Zwar wird das Coaching als Intervention von allen drei Motivationssemestern genannt, konkrete Problemlösestrategien bei geringer Selbstwirksamkeit werden jedoch sehr selten thematisiert.

6.3 Organisationale Gegebenheiten beeinflussen die Förderung der Selbstwirksamkeit

Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass organisationale Gegebenheiten in allen drei untersuchten Motivationssemestern einen entscheidenden Einfluss darauf haben, in welchem Ausmass die Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden gefördert wird. Das Autorenteam konnte dabei drei grundlegende organisationale Gegebenheiten identifizieren.

Erstens kann festgehalten werden, dass das Handlungsfeld Motivationssemester gemäss den Interviewpartner*innen nicht darauf ausgerichtet ist, die Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden zu fördern. Ihr Auftrag besteht primär in der beruflichen Integration der Teilnehmenden. Dies lässt sich auch mit der Fachliteratur bestätigen. Schaffner et al. (2022) schreiben, dass Motivationssemester auf die berufliche und soziale Integration ausgerichtet sind (S. 174). Dieser Auftrag ist nicht verwunderlich, da das Motivationssemester eine arbeitsmarktliche Massnahme der Arbeitslosenversicherung darstellt. Arbeitsmarktliche Massnahmen verfolgen das Ziel, Arbeitslosigkeit zu verhindern oder zu verkürzen. Dazu verbessern sie die Vermittlungsfähigkeit und Qualifikationen der versicherten Person, ermöglichen Berufserfahrung und senken das Risiko von Langzeitarbeitslosigkeit (Geissbühler et al., 2020, S. 243).

Zweitens zeigt sich aus dem Datenmaterial, dass die Zielvereinbarungen zwischen den fallbegleitenden SEMO-Fachpersonen, den fallführenden RAV-Beratungspersonen und den Teilnehmenden primär auf den Berufsintegrationsprozess der stellensuchenden Person ausgerichtet ist. Dies ist ebenfalls nicht verwunderlich, da die Motivationssemester, wie bereits fachlich untermauert, primär auf die berufliche Integration ausgerichtet sind. Dennoch werden bei den genannten Standortgesprächen auch Fortschritte bezüglich der persönlichen und sozialen Kompetenzen der Teilnehmenden besprochen. Dabei liegt ein gewisser Fokus darauf, jene Soft Skills zu fördern, die in der Arbeitswelt von Bedeutung sind und die berufliche Integration vorantreiben. Es geht weniger um eine allgemeine Selbstwirksamkeitsförderung der Teilnehmenden, sondern vielmehr um die Entwicklung funktionaler Kompetenzen, die eine effektive Zusammenarbeit, Zuverlässigkeit und Anpassungsfähigkeit im Arbeitsumfeld ermöglichen. So sollen die Teilnehmenden bestmöglich auf die Anforderungen der Arbeitswelt vorbereitet werden. Kritisch anzumerken ist, dass der Fokus auf die Förderung funktionaler Kompetenzen zwar die Integration in den ersten Arbeitsmarkt unterstützt, die individuelle Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen dabei jedoch weniger berücksichtigt wird. Schliesslich spielt die Identitätsbildung im Rahmen der Entwicklungsaufgaben eine wichtige Rolle im Jugendalter (Cassée, 2019, S. 391). Diese Überlegungen knüpfen an das Spannungsfeld zwischen Lebenswelt- und Arbeitsweltorientierung bei der Berufsintegration von Jugendlichen an. Dieses lässt sich jedoch nur schwer auflösen (Schaffner & Ryter, 2016, S. 171-172). Eine Kompetenzförderung in beiden Bereichen wäre unserer Meinung nach erstrebenswert.

Bemerkenswert ist eine Aussage der Fachperson 6, die der Auffassung ist, dass die RAV aus pädagogischer Perspektive in Teilen einer behavioristischen Logik folgt. Handlungen der Teilnehmenden werden über ein System von Belohnung und Sanktion gesteuert. Wer beispielsweise an Programmen wie dem Motivationssemester teilnimmt, erhält finanzielle Anreize in Form von Taggeldern. Umgekehrt müssen Jugendliche mit reaktiven Sanktionen, wie beispielsweise der Kürzung der Taggelder, rechnen, wenn sie Termine nicht einhalten oder ihren Mitwirkungspflichten nicht nachkommen. Dieses Reiz-Reaktions-Prinzip orientiert sich vorrangig an verwaltungstechnischen Zielvorgaben und weniger an individuellen Entwicklungsprozessen. Dadurch besteht die Gefahr, dass beispielsweise Jugendliche mit einem geringen Selbstwertgefühl und einer niedrigen Selbstwirksamkeit verwaltungstechnisch als unkooperativ im Berufsintegrationsprozess eingestuft werden und Konsequenzen drohen, obwohl sie pädagogisch noch nicht bereit sind. Dadurch rückt das Verwalten in den Vordergrund und das Verstehen etwas mehr in den Hintergrund. Aus Sicht von Oevermann ist dies ein Ausdruck eines Rationalisierungsprozesses, bei dem verstehende und reflexive Fallarbeit zunehmend durch standardisierte, quantifizierbare Verfahren verdrängt wird (Oevermann, 2009, S. 118). Für die pädagogische Arbeit im Motivationssemester bedeutet dies ein Spannungsfeld. Die Fachpersonen agieren zwischen der Anforderung, verwaltbare Ergebnisse der RAV zu liefern

und dem Anspruch, individuelle Entwicklungsprozesse zu begleiten. Diese Spannungsverhältnis macht deutlich, wie die pädagogisch interpretierte behavioristische Steuerung im RAV-System durch standardisiertes Berichtswesen und Reiz-Reaktions-Mechanismen individuelle Entwicklung erschwert. Dabei steht die äussere Anpassung an Vorgaben im Vordergrund statt einer inneren Entwicklung. Im Behaviorismus wird Lernen als Veränderung von beobachtbarem Verhalten durch Konditionierung an äussere Reize verstanden, wobei Belohnungen und Bestrafungen das Verhalten steuern. Im Gegensatz dazu betont der Kognitivismus, auch die sozial-kognitive Lerntheorie aus der kognitiven Psychologie, die Bedeutung von Selbstwirksamkeit und inneren Lernprozessen für nachhaltige Veränderungen (Hobmair et al., 2017, S. 244)

Drittens lässt sich festhalten, dass die einzelnen Motivationssemester trotz des gesetzten Rahmens als arbeitsmarktliche Massnahme und der Zusammenarbeit mit der RAV einen grossen Handlungsspielraum bezüglich der Ausgestaltung der einzelnen Programmbestandteile haben. Beispielsweise arbeiten alle drei Organisationen mit einem lösungs- und ressourcenorientierten Coachingansatz. Die lösungsorientierte und ressourcenorientierte Coachingvariante eignet sich beispielsweise gut zur Förderung der Selbstwirksamkeit. Gemäss Flückiger und Wüsten (2021) verlieren Menschen in belastenden Lebenssituationen häufig das Vertrauen in ihre eigenen Problemlösefähigkeiten (S. 10). Die zentrale Aufgabe von Fachpersonen in Beratung, Therapie oder Coaching bestehe demnach darin, die Selbstwirksamkeit der Klient*innen zu stärken. Dies kann durch die gezielte Aktivierung persönlicher Ressourcen, den Bezug auf vergangene Erfolge und die Sichtbarmachung individueller Kompetenzen erfolgen (Flückiger & Wüsten, 2021, S. 10).

In den nächsten Kapiteln wird diskutiert, wie die persönliche Ressource der Selbstwirksamkeit in den Motivationssemestern trotz der diskutierten organisationalen Gegebenheiten gefördert wird.

6.4 Selbstwirksamkeit und Selbstwirksamkeitsförderung als wichtige Bestandteile im Berufsintegrationsprozess trotz Widersprüche

Die Fallstudie verdeutlicht, dass die Selbstwirksamkeit und deren Förderung in allen drei Motivationssemestern als zentrale Aspekte anerkannt werden. Eine Mehrheit der Befragten nimmt dabei implizit Bezug auf einzelne Teile der Selbstwirksamkeitsdefinition von Schwarzer und Jerusalem (2002, S. 35). In den Interviews äussert sich dies in den Begriffen wie Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, Selbständigkeit, Eigenverantwortung und Ausdauer.

Insbesondere die Aussagen der Fachpersonen machen deutlich, dass die Förderung von Eigenverantwortung durch Hilfe zur Selbsthilfe eine zentrale Rolle bei der beruflichen Integration

spielt. Gemäss Oevermann spielt die Hilfe zur Selbsthilfe im sozialarbeiterischen Arbeitsbündnis eine zentrale Rolle. Dies geschieht gezielt, indem sich die Klient*innen im Rahmen eines Arbeitsbündnisses an die Fachpersonen binden und dazu aufgefordert werden, eigene Ressourcen möglichst aktiv einzubringen. Das Ziel besteht darin, die professionelle Unterstützung in eine Form der Selbsthilfe umzuwandeln (Oevermann, 2009, S. 117). Durch dieses professionelle Vorgehen wird in den untersuchten Organisationen auch die Mitwirkung der Teilnehmenden gefördert, was ein zentrales Strukturmerkmal von Professionalität darstellt (vgl. Helsper, 2021, S. 289). Mit Blick auf die Selbstwirksamkeitsförderung ist das Setzen auf Eigenverantwortung durch Hilfe zur Selbsthilfe von grosser Bedeutung. Es trägt dazu bei, dass die Teilnehmenden eine aktive Rolle im Berufsintegrationsprozess übernehmen müssen. Dadurch steigt die Wahrscheinlichkeit, dass sie Erfolgserfahrungen sammeln und sich als selbstwirksam erleben. Diese ermächtigende und selbstwirksamkeitsfördernde Herangehensweise fördert die Autonomie der Teilnehmenden und löst sie Schritt für Schritt von Abhängigkeiten.

Die Wirkung der Selbstwirksamkeit im Berufsfindungsprozess ist unbestritten. Die Fachpersonen und die herangezogene Literatur sind sich einig, was die Bedeutung der Selbstwirksamkeit betrifft. Wie sie sich auswirkt und welche Auswirkungen sie auf die Jugendlichen hat, wird unterschiedlich aufgefasst. Die interviewten Fachpersonen legitimieren die Wirkung durch die oben genannten Begriffe. Eine weitere Ergänzung, welche nicht genannt wurde, ist die Auswirkung auf die Berufswahl. Ein förderliches Explorationsverhalten im Rahmen des Berufswahlprozesses kommt dann zum Tragen, wenn eine positive und realistische Selbstwirksamkeitserwartung gefördert wird (Blustein, 1989; zit. in. Hirschi, 2007, S. 21). Weshalb die Fachpersonen keine Verknüpfung zwischen der Berufswahl und Selbstwirksamkeit hergestellt haben, bleibt unklar.

Auffallend ist der Widerspruch zwischen Stellenwert und Implementierung. Wenn die Selbstwirksamkeit in der Fallstudie einen so hohen Stellenwert von den Fachpersonen zugeordnet bekommt, muss man davon ausgehen, dass sie dementsprechend auch in den Konzepten verankert ist. Dem ist nicht so, denn obwohl die untersuchten Organisationen über Gesamtkonzepte verfügen, fehlt ihnen eine konzeptionell ausgearbeitete Strategie zur Förderung der Selbstwirksamkeit. Als mögliche Begründungen lassen sich ein mangelndes vertieftes Verständnis des Selbstwirksamkeitskonzepts sowie die klare Fokussierung der Programme auf berufsbezogene Fähigkeiten nennen.

In Bezug auf die Theoriefrage 1 lässt sich anhand der Ausführungen in Kapitel 6.4 festhalten, dass die allgemeine Selbstwirksamkeit einen hohen Stellenwert im Berufsintegrationsprozess hat. Die Aussagen, weshalb die Selbstwirksamkeit im Motivationssemester bedeutsam ist, sind grösstenteils deckungsgleich mit denjenigen aus der Literatur.

6.5 Kompetenzen der Fachpersonen zur Selbstwirksamkeitsförderung

Die Ergebnisse zeigen auf, dass ein breites Spektrum an Kompetenzen seitens der Fachpersonen zur Selbstwirksamkeitsförderung vorausgesetzt wird. Es wurden Fähigkeiten in den Bereichen Fach-, Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenzen genannt. Komplettiert werden die Kompetenzen durch Kommunikationsstil und Erfahrungswissen.

Den Befragten fiel es teilweise schwer, spezifische Kompetenzen zur Selbstwirksamkeitsförderung von allgemeinen Fähigkeiten, die Fachpersonen für die Ausübung ihrer Arbeit benötigen, abzugrenzen. Es wurden nicht nur sehr allgemeine Kompetenzen genannt, die grundsätzlich auch im Zusammenhang mit der Förderung von Selbstwirksamkeit stehen könnten, sondern es fehlte zudem oft eine nachvollziehbare Erklärung, inwiefern diese Kompetenzen konkret zur Selbstwirksamkeitsförderung beitragen. Beispielsweise wurde von einigen befragten Fachpersonen gesagt, dass es Fachwissen braucht, um die Selbstwirksamkeit zu fördern. Welches Fachwissen genau benötigt wird, wurde jedoch nicht genannt. Ein ähnliches Bild zeigt sich bei der Methodenkompetenz. Zwar wird die Bedeutung der eingesetzten Methoden sowie deren Anpassung an die jeweilige teilnehmende Person anerkannt. Eine Begründung dafür, weshalb Methodenkompetenz bei der Förderung der Selbstwirksamkeit wichtig ist, bleibt jedoch aus. In Verbindung mit der Hauptkategorie 5.8, die sich mit Strategien zur Selbstwirksamkeitsförderung befasst, zeigte sich ebenfalls, dass konkrete Techniken, beispielsweise im Rahmen des lösungsorientierten Coachings kaum erwähnt wurden und nur teilweise einen selbstwirksamkeitsfördernden Charakter hatten. Anders sieht es bei den Sozial- und Selbstkompetenzen aus. Dort wurden von den Befragten Kompetenzen genannt, die durchaus mit einer Selbstwirksamkeitsförderung in Verbindung stehen können. Im Bereich der Sozialkompetenz sahen alle Befragten die Beziehungskompetenz als wichtigen Faktor, um die Selbstwirksamkeit zu fördern. Wie bereits im Kapitel 6.1 aufgezeigt, ist eine vertrauensvolle Arbeitsbeziehung förderlich für eine konstruktive Zusammenarbeit. Dies ist umso wichtiger, wenn die Teilnahme am Arbeitsbündnis nicht freiwillig erfolgt. Sie ist daher eine Grundvoraussetzung dafür, dass Teilnehmende mitwirken und neue Selbstwirksamkeitserfahrungen sammeln können.

Des Weiteren wurde das humanistische Menschenbild von den Motivationssemestern Gelb- und Blaublick erwähnt, welches eine zentrale Rolle in der Ressourcenerschließung der Teilnehmenden spielt und dabei die Wahrnehmung der eigenen Stärken fokussiert. Bemerkenswert dabei ist, dass sich die Grundannahmen der humanistischen Psychologie im Konzept der Selbstwirksamkeit widerspiegeln. So strebt der Mensch nach Selbstbestimmung und Unabhängigkeit und versucht durch sein eigenes Handeln sein Potential auszuschöpfen. Zudem sehen beide Konzepte den Menschen als sich selbststeuerndes Wesen, welcher sein

Verhalten durch Ziel- und Sinnorientierungen leitet (vgl. Hobmair et al., 2017, S. 32; Fuchs, 2005, S. 40-42). Die humanistische Sichtweise unterstützt also die Fachpersonen in der Selbstwirksamkeitsförderung.

Der Reflexion wird ein hoher Stellenwert zugeschrieben. Das hat unterschiedliche Gründe. Einerseits unterstützt die Selbstreflexion, in Bezug auf die Selbstkompetenz, zur konstanten Überprüfung des professionellen Handelns in den Coachingsituationen. Dabei werden persönliche Stärken und Schwächen analysiert, welche den Verlauf des Coachings beeinflussen können. Andererseits geht aus den Daten hervor, dass im Team reflektieren zur Stärkung eines gemeinsamen Vorgehens beiträgt. Im Allgemeinen sind Fachpersonen besser in der Lage, die Entwicklungspotentiale der Teilnehmenden zu erkennen und Impulse zur erfolgreichen Bewältigung von Aufgaben setzen.

Dieser teilweise Mangel an *konkreten* Kompetenznennungen im Hinblick auf die Selbstwirksamkeitsförderung ist wenig überraschend. Denn Motivationssemester konzentrieren sich im Rahmen der Berufsintegration in erster Linie auf berufsbezogene Kompetenzen. Dazu gehören beispielsweise Bewerbungstrainings und das Üben von Vorstellungsgesprächen. Ausserdem hätte eine vertieftere Auseinandersetzung mit dem Konzept der Selbstwirksamkeit seitens der Fachpersonen wahrscheinlich zu einer gezielteren Definition einzelner Kompetenzen geführt. Aus diesem Grund lässt sich die teilweise vorhandene Unsicherheit über geeignete Kompetenzen für die Selbstwirksamkeitsförderung erklären. Dies gilt insbesondere für die Methoden- und Fachkompetenz.

Auffällig ist, dass die Fachpersonen sich verschiedener Methoden, wie beispielsweise lösungsorientierter Coachingansatz, humanistisches Menschenbild oder Fallarbeit, bedienen und einzelne Bestandteile daraus in ihr professionelles Handeln einbauen. Dieses Verhalten kann als eklektisches Vorgehen bezeichnet werden und beschreibt die Zusammensetzung von einzelnen Theorie- und Methodenelementen, welches durch die eigene Erfahrung für die Situation legitimiert wird (Spiegel, 2018, S. 105-106).

6.6 Wahrnehmbare Indikatoren für eine gesteigerte Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden

Die Ergebnisse legen den Schluss nahe, dass eine gesteigerte Selbstwirksamkeit daran erkennbar ist, wie sich das Verhalten der Teilnehmenden im Verlauf des Programms im Vergleich zum Beginn verändert hat. Unter Verhalten wird die Gesamtheit der äusserlich beobachtbaren Handlungen und Reaktionen eines Individuums verstanden (Hobmair et al., 2017, S. 13). Die Fachpersonen beobachteten eine Leistungssteigerung seitens der Teilnehmenden anhand des Verhaltens. Die Eigeninitiative der Teilnehmenden nimmt im Verlauf des Programms ebenfalls

zu. Weitere erkennbare Indikatoren für ein gesteigertes Selbstwirksamkeitsniveau der Teilnehmenden sind aber auch kleine Fortschritte im Berufsintegrationsprozess. Ausserdem nehmen Fachpersonen nehmen als weiteren Indikator eine erhöhte Verantwortungsübernahme bei den Teilnehmenden wahr, was ebenfalls auf eine gesteigerte Selbstwirksamkeit hinweist.

Weiter deuten die Daten darauf hin, dass Teilnehmende mit einer gesteigerten Selbstwirksamkeit besser mit negativen Nachrichten umgehen können. Absagen auf Bewerbungen treffen sie nicht mehr empfindlich, sondern sie bleiben widerstandsfähig. Es kommt bei den Teilnehmenden zu keiner Nachlässigkeit hinsichtlich der Anstrengungen und der Ausdauer im Berufsintegrationsprozess. Auch Bandura weist auf diese Widerstandsfähigkeit hin, die eine Person hat, die sich als selbstwirksam erlebt. Negative Erfahrungen werden zwar wahrgenommen, aber durch Ausdauer und den Fokus auf langfristige Ziele kommt es zu keiner tiefgreifenden Erschütterung der Handlungsfähigkeit. Das gelernte Verhalten wird weiterhin angewendet (Bandura & Adams, 1977, S. 80).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Fachpersonen in allen drei Organisationen anhand bestimmter Beobachtungsmerkmale im Verhalten der Teilnehmenden eine Steigerung des Selbstwirksamkeitsniveaus feststellen. In der Organisation Gelbblick wird dieser Prozess durch eine Hypothesenbildung bzw. Deutung ergänzt. Eine positive Verhaltensänderung bzw. eine gesteigerte Selbstwirksamkeit zeigt sich bei den Teilnehmenden im Verlauf des Programms durch zunehmende Eigeninitiative, stärkere Verantwortungsübernahme, zunehmende Ausdauer, sichtbare Fortschritte sowie eine gesteigerte Leistungsbereitschaft im Berufsintegrationsprozess. Messbare Verfahren zur Erfassung der Selbstwirksamkeit werden in den drei Organisationen jedoch nicht *zusätzlich* eingesetzt. Der Verzicht darauf birgt jedoch das Risiko potenzieller Fehldeutungen und macht deutlich, dass hier noch Raum für Entwicklung besteht.

6.7 Zum Einsatz kommende Strategien zur Förderung der Selbstwirksamkeit

Das folgende Kapitel behandelt die Strategien zur Selbstwirksamkeitsförderung und greift die Forschungsfrage nochmals auf. Insgesamt lassen die Ergebnisse den Schluss zu, dass die Selbstwirksamkeit in allen drei untersuchten Organisationen und deren Teilbereichen (Arbeit, Bildung, Bewerbung und Coaching) gefördert wird. Insbesondere im Arbeits- und Coachingteil ist die Selbstwirksamkeitsförderung ersichtlich. Es gilt zu betonen, dass aus Sicht der Fachpersonen besonders im Coachingbereich mit den Förderquellen zur Selbstwirksamkeit auf die Entwicklung der Teilnehmenden eingewirkt wird. Auch wenn die eigentliche mehrheitliche Förderung im Arbeitsteil durch die Quelle der direkten Erfahrungen stattfindet, haben die Fachpersonen darin nur einen bedingten Einfluss. Ebenso geben die Daten nur wenige

Anhaltspunkte dafür, wie im Bildungsteil die Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden gefördert wird. Es arbeiten lediglich interne oder externe Lehrpersonen in diesem Bereich, welche nicht interviewt wurden. Die fallbegleitenden Fachpersonen gaben vor allem über den Coaching- und Bewerbungsteil Auskunft. Dort sind auch wenige Techniken zur Selbstwirksamkeitsförderung erkennbar. Es lässt sich somit festhalten, dass die Selbstwirksamkeitsförderung durch die Programmstrukturen begünstigt werden.

Die Förderquellen der Selbstwirksamkeit werden programmteilübergreifend genannt. Dabei fällt auf, dass vor allem eine implizite Förderung stattfindet, ohne dass die Fachpersonen sich dem bewusst sind. Beispielsweise weisen die Daten darauf hin, dass Fachpersonen die Bedeutung der vier Quellen zur Selbstwirksamkeitsförderung nicht angemessen priorisiert haben. Die Fachpersonen haben insbesondere die verbale Ermutigung hervorgehoben. Schwarzer und Jerusalem (2002) nennen diese Quelle auch Überredung (S. 44-45). Sie attestieren ihr nur kurzfristige und fragliche Erfolgschancen, da das Konzept wieder zusammenfällt, wenn nach einer Ermutigung mit darauffolgender Anstrengung das Ziel nicht erreicht wird. Bei übermässiger Anwendung löst es bei Jugendliche Misstrauen aus, was sich kontraproduktiv auf die Entwicklung auswirkt. Eine wirkungsvolle verbale Ermutigung kann dann stattfinden, wenn eine Fachperson mit den nötigen Kompetenzen eine authentische Rückmeldung zur erfolgreich absolvierten Aufgabe gibt (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 44-45). Im Gegensatz zur verbalen Ermutigung geht aus den Daten hervor, dass die direkte Erfahrung weniger von den Fachpersonen wahrgenommen wird. Obwohl sie als die effektivste Quelle der Selbstwirksamkeitsförderung gilt, da sie als eigene Erfahrung erlebt und somit als das authentischste und nahbarste Erlebnis aufgefasst wird (Bandura & Adams, 1977, S. 80). Es gilt zu erwähnen, dass diese direkten Erfahrungen in den Organisationen durchaus stattfinden, aber den Fachpersonen gemäss den analysierten Daten die Bedeutung dieser nicht bewusst scheint. Dasselbe gilt für stellvertretenden Erfahrungen. Aus den Interviews lässt sich ableiten, dass solche Erfahrungen gemacht werden. Den Fachpersonen ist jedoch nur zum Teil bewusst, welche Bedeutung diese haben.

Bemerkenswerterweise zeigen die Daten zusätzlich, dass die Selbstwirksamkeitsquellen in den untersuchten Motivationssemestern meist Teil einer Methode sind und nicht als gezielte Strategie zur Selbstwirksamkeitsförderung dienen. So wird beispielsweise im Bereich des Coachings insbesondere der lösungsorientierte Ansatz erwähnt, dessen zentrale Aufgabe eine Verschiebung der Wahrnehmung zugunsten der Ressourcen und Fähigkeiten des Individuums ist und das Vorantreiben der Gestaltung der eigenen Zukunft beinhaltet. Dabei spielt die Selbstwirksamkeitsförderung innerhalb dieses Ansatzes eine bedeutende Rolle (Middendorf, 2019, S. 28-29). Innerhalb dieser Coachings wurden auch Techniken zur Umsetzung der Selbstwirksamkeitsförderung genannt. Dennoch sind nur wenige Fachpersonen auf diese

explizit eingegangen. Emotionskarten, Ressourcenrad, Stärkekarten und Landschaftsbilder wurden erwähnt. Dabei ist zu beachten, dass vor allem das Ressourcenrad und die Stärkekarten die Selbstwirksamkeit fördern, da sie das Individuum dabei unterstützen, die eigenen Leistungen und Fähigkeiten sichtbar zu machen. Diese Hilfsmittel, in denen präzise die Selbstwirksamkeit im Zentrum steht, werden von den Fachpersonen nur selten gebraucht und verkennen das Potential zur Reflexion der individuellen Stärken.

Die verschobene Wahrnehmung der Rollen der Wirksamkeitsquellen sowie die rar genannten spezifischen Methoden zur Selbstwirksamkeitsförderung könnten dem mangelnden Verständnis des Konzepts der Selbstwirksamkeit zugeordnet werden. Ein weiteres Indiz zeigt sich anhand der fünften Förderquelle, die Integration von Wirksamkeitsinformationen. Diese wurde von den Fachpersonen nicht thematisiert. Ausserdem kann eine Verbindung zwischen den von den Fachpersonen genutzten Methoden und den verwendeten Quellen gezogen werden. Würden die Fachpersonen Quellen nennen, welche sie nicht mithilfe von Methoden stärken, könnte ihre professionelle Identität darunter leiden oder angezweifelt werden.

Um die Forschungsfrage nochmals aufzugreifen, lässt sich festhalten, dass Selbstwirksamkeitsquellen zur Förderung in den verschiedenen Programmteilen zum Einsatz kommen. Dabei implementieren Fachpersonen diese meistens unbewusst und fassen sie als Nebenprodukt gewisser Methoden, beispielsweise lösungsorientierter Ansatz, auf. Äusserst selten werden spezifische Methoden angewendet, welche gezielt zur Selbstwirksamkeitsförderung beitragen. Auch das Priorisieren von weniger effektiven Selbstwirksamkeitsquellen gegenüber wirkungsvolleren sowie das Ausbleiben von der Integration von Wirksamkeitsinformationen in den Gesprächen lässt den Schluss zu, dass Verbesserungspotential in den Motivationssemestern vorhanden ist. Diese Möglichkeiten werden im nächsten Kapitel aufgegriffen.

7 Handlungsempfehlungen für die Soziale Arbeit

Das Autorenteam formulierte basierend auf der gemeinsamen Reflexion der diskutierten Ergebnisse konkrete Handlungsempfehlungen. Die Empfehlungen in Kapitel 7.1 bis 7.4 beziehen sich auf die Selbstwirksamkeitsförderung im Rahmen des Motivationssemesters. Danach folgen übergeordnete Empfehlungen für die Bereiche Profession, Lehre und Forschung in der Sozialen Arbeit.

7.1 Theoretische Wissensvertiefung verbessert die Selbstwirksamkeitsförderung

Ziel: Gesteigerte Selbstwirksamkeitsförderung im professionellen Arbeitsalltag des Motivationssemesters. Fachlich fundiertes Wissen über das Konzept der Selbstwirksamkeit und dessen Förderquellen gezielt nutzen.

Begründung: Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit erfordert unter anderem die Anwendung theoretischer Wissensbestände (vgl. Schmocker, 2021, S. 1). Aus dem Datenmaterial ging hervor, dass viele der befragten Fachpersonen nur selten oder teilweise gar nicht auf die Quellen der Selbstwirksamkeitsförderung eingegangen sind. Die Interviewdaten verdeutlichen somit, dass die Quellen zur Selbstwirksamkeitsförderung vielen Interviewpartner*innen nicht bekannt sind. Auch zeigte sich eine ungünstige Priorisierung der Quellen. Während der Interviews wurde häufiger von verbaler Ermutigung gesprochen und seltener von der Förderung der direkten Erfolgserfahrungen, obwohl gerade letztere die wirksamste Quelle zur Selbstwirksamkeitsförderung darstellt. Zudem fiel es einigen befragten Fachpersonen schwer, den Begriff der Selbstwirksamkeit zu definieren. Gleichzeitig stellte sich sowohl in der Literatur als auch in dieser Fallstudie heraus, dass Selbstwirksamkeit im Berufsintegrationsprozess einen hohen Stellenwert einnimmt. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass sich die interviewten Fachpersonen mit diesen Konzepten auseinandersetzen.

Nutzen: Die Vertiefung des Fachwissens zum Konzept der Selbstwirksamkeit seitens der Fachpersonen unterstützt die Selbstwirksamkeitsförderung im professionellen Arbeitsalltag. So wird beispielsweise den Erfolgserlebnissen der Teilnehmenden mehr Aufmerksamkeit geschenkt, da diese unmittelbar mit der ersten und wirksamsten Förderquelle der Selbstwirksamkeit in Verbindung gebracht werden. Anhand dieses Beispiels wird deutlich, dass dadurch die bewusste Förderung dieser personalen Ressource erreicht wird.

Umsetzungsvorschläge:

- In einer Teamsitzung oder wöchentlichen Besprechung macht sich das Team mit dem Konzept der Selbstwirksamkeit, seinen Förderquellen sowie der sozial-kognitiven

Berufswahltheorie vertraut. Zwei Mitarbeitende werden beauftragt, den anderen Mitarbeitenden die Konzepte nach gründlicher Vorbereitung einfach und verständlich zu erklären.

- Eigenständige Lektüre des Kapitels 2 «Selbstwirksamkeit im Berufsintegrationsprozess» dieser Bachelorarbeit.
- Visuelle Anker im Arbeitsumfeld (z.B. Poster oder Erinnerungskarten) zur dauerhaften Bewusstmachung der vier Förderquellen der Selbstwirksamkeit. Die Anfertigung erfolgte durch eine dafür beauftragte Fachperson aus dem Team.

7.2 Selbstwirksamkeitsniveau der Teilnehmenden durch Messinstrument erfassen

Ziel: Das allgemeine Selbstwirksamkeitsniveau der Teilnehmenden präzise erfassen. Niedrige Selbstwirksamkeitsniveaus werden zu Beginn und während des Programms erfasst, um zeitnah und gezielt intervenieren zu können.

Begründung: Um gezielte und bedarfsgerechte Interventionen ableiten zu können, ist es wichtig, dass Fachpersonen das Selbstwirksamkeitsniveau der Teilnehmenden regelmässig erfassen. Aus dem Datenmaterial ging hervor, dass die Fachpersonen in den untersuchten Organisationen das Selbstwirksamkeitsniveau der Teilnehmenden nicht anhand eines messbaren Verfahrens erfassen. Stattdessen werden Verhaltensbeobachtungen durchgeführt, die beispielsweise Auskunft über die Ausdauer der Teilnehmenden im Berufsintegrationsprozess geben. Diese Beobachtungen werden von den befragten Fachpersonen genutzt, um Rückschlüsse auf das Selbstwirksamkeitsniveau zu ziehen. Zusätzlich zu dieser Verhaltensbeobachtung empfehlen wir, ein messbares Verfahren zur Erfassung der Selbstwirksamkeit in den Motivationssemestern zu implementieren. Die Skala von Jerusalem und Schwarzer (1999, S. 13) ist dafür geeignet. Dieses unkomplizierte Verfahren zur Erfassung der allgemeinen Selbstwirksamkeit von Schüler*innen kann im Motivationssemester eingesetzt werden.

Nutzen: Ein Verfahren wie die vorgestellte Skala ermöglicht eine messbare Einschätzung des Selbstwirksamkeitsniveaus der Teilnehmenden. Dadurch ist es möglich, gezielte, individuelle Interventionen zu planen und den Entwicklungsverlauf zu begleiten.

Umsetzungsvorschläge:

- Einsatz der Skala zur Erfassung der allgemeinen Selbstwirksamkeit von Schüler*innen (Jerusalem & Schwarzer, 1999).
- Erste Erhebung im Rahmen des Erstgesprächs zur Situationserfassung und -analyse zu Beginn des Programms.
- Zweite Erhebung nach 6 bis 8 Wochen, um erste Entwicklungen sichtbar zu machen.

- Dritte Erhebung nach 6 Monaten zur Vorbereitung der Zwischenbilanz.
- Vierte (abschliessende) Erhebung nach 9 bis 12 Monaten zum Programmabschluss.
- Messzeitpunkte sollen möglichst vor den jeweiligen Standortgesprächen liegen.
- Die Skala besteht aus standardisierten Fragen; Hinweise zum Fragebogen und zur Auswertung finden sich in Kapitel 2.6 der Arbeit.

7.3 Themenkonzept zur Selbstwirksamkeitsförderung organisationspezifisch entwickeln

Ziel: Die Entwicklung eines spezifischen Themenkonzepts zur gezielten Selbstwirksamkeitsförderung im jeweiligen Motivationssemester. Dieses Konzept soll die fachliche Ausrichtung hinsichtlich der Selbstwirksamkeitsförderung im Bildungs-, Coaching- und Bewerbungsteil sowie im Arbeitsteil beschreiben und unterhalb des Gesamtkonzepts der Organisation integriert werden.

Begründung: Die Arbeit mit Konzepten und das damit verbundene konzeptionelle Handeln sind Bestandteile professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit. Konzepte zeigen vor allem die fachliche Handlungsausrichtung auf (Spatscheck & Kreft, 2023, S. 22). Gemäss Spatscheck und Kreft (2023) beschreiben Konzepte in der Regel sehr genau, was mit einer Sache, einem Ablauf, einem Projekt oder einer Einrichtung erreicht werden soll und wie dabei vorgegangen wird (S. 22). Die Analyse des Datenmaterials zeigt, dass in keinem der untersuchten Motivationssemester ein spezifisches Konzept zur Selbstwirksamkeitsförderung vorliegt, obwohl Selbstwirksamkeit als ein wesentlicher Einflussfaktor im Berufsintegrationsprozess betrachtet wird.

Nutzen: Ein Themenkonzept zur Selbstwirksamkeitsförderung hilft den Fachpersonen der Sozialen Arbeit, im Alltag gezielter und einheitlicher zu arbeiten. Es schafft Klarheit darüber, wie die Teilnehmenden in den einzelnen Programmbereichen unterstützt werden können, um an sich selbst zu glauben und eigene Ziele zu erreichen. Das stärkt nicht nur die Teilnehmenden, sondern auch die Qualität der Arbeit im Team.

Umsetzungsvorschläge: Das Autorenteam empfiehlt den untersuchten Organisationen ein Themenkonzept zur Selbstwirksamkeitsförderung zu entwickeln, beispielsweise im Rahmen einer teaminternen Projektarbeit. Alternativ wäre es denkbar, ein/e Student*in der Sozialen Arbeit bei der Konzeption einzubinden, da das Projektmanagement einen festen Bestandteil der Ausbildung darstellt. Die Elemente des Projektmanagements von Willener und Friz (2019) können bei der Konzeption eines solchen Themenkonzepts unterstützen. Eine Konzeption hält nach Spatscheck und Kreft (2023, S. 22) folgende Punkte fest:

- Für wen das Angebot gedacht ist,
- Was angeboten wird,
- Welche Ziele verfolgt werden,
- Nach welchen Regeln gearbeitet wird,
- Welche Methoden und Formen dabei genutzt werden,
- Wer welche Aufgaben übernimmt und wie alle Mitarbeitenden zusammenarbeiten.

Dabei ist insbesondere zu berücksichtigen, inwiefern sich das Themenkonzept zur Selbstwirksamkeitsförderung stimmig unterhalb der übergeordneten Vision, des Leitbilds sowie des Gesamtkonzepts der jeweiligen Organisation einordnen lässt. Eine mögliche Gliederung dieses Themenkonzepts zur Selbstwirksamkeitsförderung könnte nach den Programmbestandteilen erfolgen.

7.4 Einsatz von Techniken zur Selbstwirksamkeitsförderung in allen Programmbereichen

Ziel: Der Einsatz spezifischer Techniken durch die Fachpersonen unterstützt die Teilnehmenden dabei, ihre eigenen Ressourcen, Kompetenzen und Erfolge bewusster wahrzunehmen. Dies fördert das Vertrauen der Teilnehmenden in ihre eigene Problemlösungsfähigkeit.

Begründung: Methodisches Handeln ist ein Bestandteil professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit (Schmocker, 2021, S.1; Husi, 2017, S. 97). Der gezielte Einsatz von Techniken und Methoden verleiht unserer Meinung nach dem sozialarbeiterischen und sozialpädagogischen Handeln eine gewisse Struktur und Orientierung. Aus dem Datenmaterial geht hervor, dass in allen drei Programmbereichen zwar Räume für Selbstwirksamkeitserfahrungen bestehen und diese Erfahrungen auch gemacht werden. Gleichzeitig werden jedoch nur vereinzelt gezielte Techniken wie das Ressourcenrad oder die Stärkekarten im Coaching genutzt. Daraus lässt sich ableiten, dass das Potenzial der methodisch gestützten Selbstwirksamkeitsförderung bislang nicht vollständig ausgeschöpft wird.

Nutzen: Durch die gezielte, bewusste und regelmässige Anwendung geeigneter Techniken können Fachpersonen die Wahrnehmung individueller Stärken und Erfolge der Teilnehmenden fördern. Das stärkt das Vertrauen der Teilnehmenden in ihre eigene Handlungsfähigkeit. Auf diese Weise wird die Selbstwirksamkeit effektiv und nachhaltig gestärkt.

Umsetzungsvorschläge: Im Folgenden wird eine konkrete Technik erwähnt, die sich zur Selbstwirksamkeitsförderung eignet. Die Empfehlung einer expliziten Technik erscheint dem Autorenteam geeignet, da während der Interviews sporadisch auf Techniken eingegangen wurde, die in den Programmteilen zur Selbstwirksamkeitsförderung Anwendung finden. Die

von uns vorgestellte Technik zur Selbstwirksamkeitsförderung ist exemplarisch zu verstehen und kann problemlos durch weitere ergänzt werden.

Der lösungsorientierte Coachingsansatz eignet sich aufgrund seiner Ausrichtung auf Ziele, Kompetenzen und Ressourcen gut zur Selbstwirksamkeitsförderung. In ihrem Werk zur Ressourcenaktivierung in Therapie, Coaching und Beratung beschreiben Flückiger und Wüsten (2021), dass viele Menschen in belastenden Situationen zunächst kaum noch an ihre Fähigkeit zur Problemlösung glauben (S. 10). Die Aufgabe der hilfegebenden Fachperson besteht darin, die Selbstwirksamkeit der Klient*innen zu fördern, indem sie an frühere Erfolge, vorhandene Kompetenzen und persönliche Stärken anknüpft. Dieser Vorgang wird als Kapitalisierung bezeichnet und soll dazu beitragen, den Zugang zu inneren Ressourcen wiederherzustellen und neue Bewältigungsmöglichkeiten zu eröffnen (Flückiger & Wüsten, 2021, S. 10).

Eine Technik, die in der Interventionspraxis des Coachings angewendet werden kann, ist das Ressourcentagebuch. Tagebücher sind eine ressourcenaktivierende Schreibintervention, die verborgene Zusammenhänge im Erleben oder Verhalten ans Licht bringt, die der Person selbst oft nur undeutlich oder unbewusst bekannt sind (Flückiger & Wüsten, 2021, S. 81). Im Hinblick auf die Selbstwirksamkeitsförderung ist es besonders zentral, *Zusammenhänge* zwischen der Bewältigung von Aufgaben und den eigenen dafür eingesetzten Ressourcen zu erkennen. Gemäss Cassée (2019) zeigt sich gerade an der Entwicklungsaufgabe *Bewältigung schulischer Aufgaben* im Jugendalter, wie wichtig es für das Erleben von Selbstwirksamkeit ist, einen Zusammenhang zwischen eigener Anstrengung und Erfolg zu erkennen (S. 388–389). Ressourcentagebücher optimieren somit die eigene Ressourcenwahrnehmung (Wüsten, 2022, S. 53). Die gezielte Reflexion früherer Erfolge, vorhandener Kompetenzen und individueller Stärken im Coaching fördert die Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden. Dabei werden positive Erfahrungen als Belege eigener Handlungsfähigkeit internalisiert. Dies entspricht der fünften Quelle zur Selbstwirksamkeitsförderung, nämlich der Integration von Wirksamkeitsinformationen (vgl. 2.5). Diese Technik stärkt das Bewusstsein, Anforderungen im Alltag mit den eigenen Kompetenzen selbstständig bewältigen zu können.

Das Ressourcentagebuch eignet sich nicht nur im Coaching, sondern auch bereichsübergreifend zur Selbstwirksamkeitsförderung. In allen Programmteilen des Motivationssemesters werden durch konkrete Teilprozesse Erfolgserlebnisse ermöglicht. Im Bewerbungsteil zählen dazu beispielsweise das Erstellen eines Lebenslaufs, das Bestehen einer Eignungsabklärung, das Verfassen einer Bewerbung, das Aufnehmen eines Bewerbungsvideos, das erfolgreiche Absolvieren eines Vorstellungsgesprächs oder die Lehrstellenzusage. Im Bildungsteil können Fortschritte beim Lösen mathematischer Aufgaben, beim Verfassen eines Textes oder das Bestehen eines Tests dokumentiert werden. Im Arbeitsteil bieten das Übernehmen von Verantwortung, das selbstständige Ausführen einer Aufgabe oder positives Feedback von der

Gruppenleitung konkrete Anlässe für Einträge in das Ressourcentagebuch. Wichtig ist, dass die Teilnehmenden das Tagebuch selbst führen, da diese Gewohnheit auch später, etwa beim Führen eines Lernjournals während der Berufslehre, von Bedeutung ist. Dennoch ist eine sorgfältige Einführung in die Handhabung eines solchen Ressourcenbuchs erforderlich. Dies wäre die Aufgabe der fallbegleitenden Fachperson bzw. des/der Coach*in. Die detaillierte Ausgestaltung dieser Techniken ist in der Anleitung von Flückiger und Wüsten (2021, S. 81) und Wüsten (2022, S. 53) zu finden. Auch die Mitarbeitenden in den Bereichen Arbeit und Bildung sollten von der fallbegleitenden Fachperson über das Ziel, den Nutzen und ihre unterstützende Rolle im Umgang mit dem Ressourcentagebuch informiert werden. Eine kooperative und koordinierte Zusammenarbeit ist entscheidend, um die Technik wirkungsvoll zu verankern. Entsprechend sollte die Arbeit mit dem Ressourcentagebuch fest im Themenkonzept zur Selbstwirksamkeitsförderung verankert und deren Begleitung klar definiert werden. Diese Interventionstechnik zielt besonders auf die Wahrnehmung eigener Erfolgserfahrungen und Ressourcen ab. Somit kann sie der ersten und wirksamsten Quelle der Selbstwirksamkeitsförderung zugeordnet werden. Aber auch Anteile der fünften Quelle sind in dieser Technik vorhanden.

7.5 Schlaglichtartige Empfehlungen für das professionelle Handeln

Hilfe zur Selbsthilfe sowie gegenseitiges Vertrauen fördern die Mitwirkung der Klient*innen

Fachpersonen der Sozialen Arbeit sollten ihr Arbeitsbündnis nach dem Prinzip *Hilfe zur Selbsthilfe* ausrichten. Durch dieses Prinzip werden die Teilnehmenden aktiv dazu ermutigt, ihre eigenen Ressourcen einzubringen und am Berufsintegrationsprozess mitzuwirken. Dabei steht die Haltung im Mittelpunkt, die Teilnehmenden nicht als passive Empfänger*innen von Hilfe, sondern als aktive Gestalter*innen ihres eigenen Berufsintegrationsprozesses und der damit verbundenen Entwicklung zu betrachten. Dieses Vorgehen fördert die Selbstwirksamkeit, da die Teilnehmenden erfahren, dass sie durch ihr eigenes Handeln Einfluss auf ihre Situation nehmen können. Nur durch aktive Mitwirkung und das Einbringen eigener Ressourcen können Teilnehmende persönliche Erfolgserlebnisse sammeln. Dadurch wird die Unterstützung schrittweise in eine selbstständige Bewältigung umgewandelt, was die Autonomie fördert und Abhängigkeiten reduziert. Neben dem Prinzip der Hilfe zur Selbsthilfe bietet auch das gegenseitige Vertrauen in der Arbeitsbeziehung eine weitere Grundlage. Aufgrund des zwangsbehafteten Kontextes spielt der Vertrauensaufbau eine besonders wichtige Rolle. Dies wird sowohl durch die Daten als auch durch die bereits erwähnte Fachliteratur bestätigt. Vertrauen schafft die Grundlage für eine erfolgreiche Zusammenarbeit und ermöglicht es den Teilnehmenden, sich auf den Lehrstellensuchprozess einzulassen und darin Erfolgserfahrungen sammeln.

Beachtung von Gegenübertragungsreaktionen im Arbeitsbündnis

Trotz vorhandener Anknüpfungspunkte im Interviewverlauf blieb die Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung unerwähnt. Hehn-Oldiges (2024) betrachtet die Gegenübertragung als einen von mehreren Wirkfaktoren im Handeln von Fachpersonen (S. 29). Ein sorgfältiges Fallverstehen und eine darauf aufbauende Intervention erfordern die Reflexion von Übertragungsreaktionen seitens der Fachpersonen. Diese müssen in der Sozialen Arbeit seitens der Fachpersonen nicht therapeutisch bearbeitet werden, dienen aber dem Fallverstehen. Dies kann bereits im Studium der Sozialen Arbeit geübt werden, etwa durch die systematische Analyse von Fallsituationen aus der Praxisausbildung (Oevermann, 2009, S. 141-142). Nebst dem können auch in Supervisionen und Intervisionen die Phänomene der Übertragung und Gegenübertragung sowie der professionelle Umgang mit Gegenübertragungsreaktionen besprochen werden. Zur Vertiefung des Themas empfiehlt das Autorenteam die Bachelor-Arbeit von Baeriswyl und Konzett (2022), die im Rahmen einer qualitativen Studie den Umgang von Studierenden mit Gegenübertragungen in Beratungskontexten der Sozialen Arbeit untersucht haben.

Interpretation von Verhaltensweisen und deren professionelle Umsetzung beachten

Die Fallstudie zeigt, dass die Probleme mancher Teilnehmenden erst im Verlauf des Programms sichtbar werden. Eine einmalige Situationserfassung und -analyse zu Beginn des Programms reicht deshalb gemäss den Befragten nicht aus. Vielmehr braucht es zusätzlich eine kontinuierliche Verhaltensbeobachtung der Teilnehmenden während des gesamten Programmverlaufs. Gleichzeitig zeigt sich, dass bestimmte Organisationen ein Ausbaupotenzial bezüglich dieser Verhaltensbeobachtungen haben. In allen Organisationen dienen Verhaltensbeobachtung als wertvolle Quelle, um etwaige Probleme der Teilnehmenden zu ermitteln. Die Organisation Gelbblick erwähnte, dass sie diesen Prozess um einen weiteren Schritt, die Hypothesenbildung, ergänzt. Gleichzeitig zeigen die Daten, dass zwei der drei Organisationen nicht konkret aufzeigen, wie diese Verhaltensbeobachtungen systematisch zur Identifizierung von Problemen genutzt werden. Vor diesem Hintergrund wurde im Kapitel 6.2 ein fachlich abgestütztes und praxistaugliches Vorgehen vorgestellt, welches das systematische Verstehen von Verhaltensweisen der Teilnehmenden unterstützt und zur Qualitätssicherung beiträgt. Konkrete Beispiele für die professionelle Bildung von Hypothesen zu Verhaltensweisen und schwierigen Situationen in sozialpädagogischen Settings finden sich im Werk «Wege aus Verhaltensfallen» von Hehn-Oldiges (2024, S. 79).

7.6 Generelle Empfehlungen für die Profession, Forschung und Lehre

Profession der Sozialen Arbeit

Fachpersonen sollen für die Bedeutung der Selbstwirksamkeit im Hilfeprozess sensibilisiert werden. Hierzu sind gezielte Weiterbildungen zu Methoden und Techniken der Selbstwirksamkeitsförderung wichtig. Zudem sollten Fachpersonen in der Lage sein, Konzepte zu entwickeln, die eine Förderung der Selbstwirksamkeit ermöglichen. Darüber hinaus sollte das Konzept der Selbstwirksamkeit regelmässig in Supervisionen und Zielvereinbarungen (Hilfeplanungen) eingebunden werden, um die praktische Umsetzung zu stärken.

Forschung der Sozialen Arbeit

Unsere Literaturrecherche hat ergeben, dass es bislang nur wenige wissenschaftliche Arbeiten gibt, die sich gezielt mit dem Konzept der Selbstwirksamkeit in der Sozialen Arbeit befassen. Es besteht daher ein klarer Bedarf an weiteren Studien, die untersuchen, wie Selbstwirksamkeit gezielt in unterschiedlichen Arbeits- und Handlungsfelder der Sozialen Arbeit gefördert werden kann. Zudem ist es wünschenswert, dass künftige Forschungsprojekte stärker an den Bedürfnissen der Praxis ausgerichtet sind. So lässt sich ein besserer Transfer in den beruflichen Alltag erreichen.

Lehre der Sozialen Arbeit

Das Konzept der Selbstwirksamkeit und dessen Förderung sollten fester Bestandteil der Ausbildung der Sozialen Arbeit sein. Während unserer Ausbildung an der Hochschule Luzern für Soziale Arbeit wurde das psychologische Konzept nur am Rande thematisiert. So wurde beispielsweise nicht auf die Förderquellen eingegangen. Studierende sollen praxisnahe Methoden und Techniken zur Förderung der Selbstwirksamkeit erlernen. Dies kann beispielsweise durch Fallarbeit (Supervisionen, Interventionen, Fallwerkstätten) oder Rollenspiele erfolgen. Ausserdem ist es wichtig, dass Fachpersonen über ihre eigene Haltung zur Selbstwirksamkeit nachdenken, damit sie diese bewusst in ihrer Arbeit anwenden können.

8 Ausblick

Im Folgenden werden offene Fragen dargestellt, die sich aus unserer forschungsleitenden Fragestellung ergeben und in zukünftigen Forschungsarbeiten weiter untersucht werden sollten.

- Die Berufswahlbereitschaft von Jugendlichen hängt nicht nur von ihrer Selbstwirksamkeit ab. Auch weitere Faktoren spielen eine wichtige Rolle. Dazu gehören personale Aspekte wie Kenntnisse über die Berufswelt, Realitätsorientierung und Kompromissbereitschaft. Hinzu kommen Umweltfaktoren wie soziale Unterstützung (Hirschi & Läge, 2006, S. 72). Das zeigt, wie vielfältig die Einflüsse auf die Berufswahl sind. Daraus ergibt sich die Frage, wie solche Wirkfaktoren durch Fachpersonen der Sozialen Arbeit im Handlungsfeld Motivationssemester gezielt berücksichtigt und gefördert werden können.
- Aus psychologischer Perspektive werden die organisationalen Rahmenbedingungen des Motivationssemesters (arbeitsmarktliche Massnahme) derzeit als behavioristisch interpretiert. Sie werden als Reiz-Reaktions-System mit Sanktionen beschrieben, das vor allem eine äussere Anpassung der Teilnehmenden bewirkt. Zukünftig ist zu untersuchen, wie diese Strukturen durch selbstwirksamkeitsfördernde Rahmenbedingungen ersetzt werden können. Das Ziel besteht darin, ein Umfeld zu schaffen, das intrinsisches Engagement, Lernprozesse und eine nachhaltige Veränderungsbereitschaft der Teilnehmenden unterstützt.
- Des Weiteren mangelt es an empirischer Selbstwirksamkeitsforschung bezüglich Geschlechter im Motivationssemester. Wie Hirschi (2007) bemerkt, spielt das Geschlecht eine Rolle in der Selbstwirksamkeitserfahrung in der Berufswahlbereitschaft (S. 56). Insbesondere stellt sich die Frage, ob hinsichtlich der Geschlechter Unterschiede im Selbstwirksamkeitsniveau existieren und wie sich diese im Motivationssemester bei den Teilnehmenden zeigen.

Abschliessend ergab sich eine weitere offene Frage zum Arbeitsbündnis, die es in einem weiteren Schritt zu erforschen gilt.

- Angesichts der grossen Bedeutung von Vertrauen stellt sich die Frage, wie Fachpersonen der Sozialen Arbeit im Motivationssemester ein vertrauensbasiertes Arbeitsbündnis gestalten können. Da die Daten zeigen, dass zentrale Aufgaben wie der Bewerbungsprozess nur auf Basis einer vertrauensvollen Beziehung erfolgreich bearbeitet werden können, ist eine vertiefte Forschungsarbeit notwendig. Es gilt zu klären, welche Kompetenzen notwendig

sind, um in einem unfreiwilligen Coaching und Arbeitsbündnis Vertrauen aufzubauen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die coachende Fachperson im Motivationssemester Mehrfachrollen einnehmen. Diese Mehrfachrollen sind in der Interventionspraxis des Coachings grundsätzlich unüblich und beeinflussen die Zusammenarbeit zwischen den fallbegleitenden Fachpersonen und den Teilnehmenden.

9 Literaturverzeichnis

- AvenirSocial (Hrsg.). (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz: Ein Argumentarium für die Praxis* [Broschüre].
- Bach, A. (2022). *Selbstwirksamkeit im Lehrberuf: Entstehung und Veränderung sowie Effekte auf Gesundheit und Unterricht*. Waxmann.
- Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory* (1. Aufl.). New York: General Learning Press.
- Bandura, A. & Adams, N. E. (1977). Analysis of Self-Efficacy Theory of Behavioral Change. *Cognitive Therapy and Research*, 1(4), 287–310. <https://doi.org/10.1007/BF01663995>
- Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692>
- Bandura, A. (1997). *SELF-EFFICACY: The Exercise of Control* (10. Aufl.). Freeman and Company.
- Barysch, K. N. (2016). Selbstwirksamkeit. In D. Frey (Hrsg.), *Psychologie der Werte: Von Achtsamkeit bis Zivilcourage – Basiswissen aus Psychologie und Philosophie* (S. 202-209). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-48014-4>
- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten: Eine praxisorientierte Einführung* (1. Aufl.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19416-5>
- Böhnisch, L. (2016). *Lebensbewältigung: Ein Konzept für die Soziale Arbeit* (1. Aufl.). Beltz.
- Cassée, K. (2019). *Kompetenzorientierte Methodiken: Handlungsmodelle für «gute Praxis» in der Jugendhilfe* (3. Aufl.). Haupt.
- Deserno, H. (2014). Arbeitsbündnis. In W. Mertens (Hrsg.), *Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe* (4. Aufl., S. 93-94). Kohlhammer.
- Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (6. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-64762-2>
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Marburg. https://www.audiotranskription.de/download/praxisbuch_transkription.pdf?q=Praxisbuch-Transkription.pdf

- Egger, J. W. (2015). *Integrative Verhaltenstherapie und psychotherapeutische Medizin: Ein biopsychosoziales Modell* (1. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06803-5>
- Eisend, M. & Kuss, A., (2023). *Grundlagen empirischer Forschung: Zur Methodologie in der Betriebswirtschaftslehre* (3. Aufl.). Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-42690-3>
- EnableMe. (o. J.). *Arbeitsmarktfähigkeit: Kriterien und Einflussfaktoren*. <https://www.enableme.ch/de/themen/arbeitsmarktfahigkeit-kriterien-und-einflussfaktoren-6297>
- Flückiger, C. & Wüsten, G. (2021). *Ressourcenaktivierung: Ein Manual für Psychotherapie, Coaching und Beratung* (3. überarb. Aufl.). Hogrefe.
- Fuchs, C. (2005). *Selbstwirksam lernen im schulischen Kontext: Kennzeichen - Bedingungen - Umsetzungsbeispiele*. Klinkhardt.
- Garz, D. & Raven, U. (2015). *Theorie der Lebenspraxis: Einführung in das Werk Ulrich Oevermanns*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07308-4>
- Geissbühler, J., Michaelis, B., & Puricel, C. (2020). *Sozialversicherungen in der Schweiz: eine praxisorientierte Darstellung mit Repetitionsfragen und Antworten sowie Mini-cases* (15. Aufl.). Compendio Bildungsmedien.
- Hehn-Oldiges, M. (2021). *Wege aus Verhaltensfallen: Pädagogisches Handeln in schwierigen Situationen* (1. Aufl.). Beltz.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung* (1Aufl.). utb. <https://doi.org/10.36198/9783838554600>
- Hirschi, A. & Läge, D. (2006). Hilfreiche Faktoren zur Bewältigung von beruflichen Übergängen: Von der Berufswahlreife zur Übergangsbereitschaft. *Zeitschrift für Beratung und Studium*, 3, 70–74.
- Hirschi, A. (2007). *Berufswahlbereitschaft von Jugendlichen: Inhalte, Entwicklung und Förderungsmöglichkeiten* [Dissertation, Universität Zürich]. Zurich Open Repository and Archive. <https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/163583/1/20070143.pdf>

- Hirschi, A. (2011). Career-choice readiness in adolescence: Developmental trajectories and individual differences. *Journal of Vocational Behavior*, 79(2), 340–348.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2011.05.005>
- Hobmair, H., Altenthan, S., Betscher-Ott, S., Gotthardt, W., Höhle, R., Ott, W. & Pöll, R. (2017). *Mensch – Psyche – Erziehung: Studienbuch zur Pädagogik und Psychologie* (2. Aufl.). EINS.
- Hobmair, H., Pöll, R., Gotthardt, W., Ott, W. & Betscher-Ott, S. (2019). *Soziologie* (4. Aufl.). EINS.
- Hochuli Freund, U. & Stotz, W. (2017). *Kooperative Prozessgestaltung in der Sozialen Arbeit: ein methodenintegratives Lehrbuch* (4. Aufl.). Kohlhammer.
- Hradská, I. (2022). *Self-Empowerment und Professionalisierung in Migrantinnenselbstorganisationen: Eine biografieanalytische und differenzreflektierende Untersuchung* (1 Aufl.). Springer VS.
- Husi, G. (2017). Mikro-, Meso- und Makro-Professionalisierung Sozialer Arbeit: ein etwas ausholender Kommentar zu Eppele & Kersten. *Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit*, 12(21/22), 79-105. <https://doi.org/10.5169/seals-832422>
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen: Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Freie Universität Berlin.
- Knoll, A. (2010). *Professionelle Soziale Arbeit: Professionstheorie zur Einführung und Auffrischung* (3. Aufl.). Lambertus.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Aufl.). Beltz Juventa.
- Linke, T. (2022, Oktober). *Fallarbeit*. Socialnet.
https://www.socialnet.de/lexikon/Fallarbeit#toc_5_1
- Meuser, M. & Nagel, U. (2009). Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In S. Pickel, G. Pickel, H. J. Lauth & D. Jahn (Hrsg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft: Neue Entwicklungen und*

- Anwendungen* (1 Aufl., S. 465-480). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-91826-6>
- Mieg, H. A. (2016). Profession: Begriff, Merkmale, gesellschaftliche Bedeutung. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (1. Aufl., S. 27-39). utb. <https://doi.org/10.36198/9783838586229>
- Middendorf, J. (2019). *Lösungsorientiertes Coaching: Kurzzeit-Coaching für die Praxis*. (2. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25797-2>
- Mohr, M. (2022). *Geschlechtergerechte MINT-Berufsorientierung: Eine empirische Studie zur Wirksamkeit von didaktischem Lehr-Lern-Material* (1. Aufl.). Springer Gabler.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-38230-8>
- Motzke, K. (2014). *Soziale Arbeit als Profession: Zur Karriere «sozialer Hilfstätigkeit» aus professionssoziologischer Perspektive* (1. Aufl.). Budrich.
<https://doi.org/10.3224/84740154>
- Müller, B. (2012). Professionalität. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch* (4. Aufl., S. 955–974). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-94311-4>
- Müller, B. (2015). Profession, Professionalisierung. In W. Thole, D. Höblich & S. Ahmed (Hrsg.), *Taschenwörterbuch Soziale Arbeit* (2. Aufl., S. 242-244). utb.
<https://doi.org/10.36198/9783838542713>
- Müller, B., & Schaffner, D. (2007). Motivationssemester als Angebote im Übergang von der Schule in Ausbildung und Arbeit: Wirkungen, Grenzen und künftige Entwicklungen eines entstehenden Handlungsfeldes in der Sozialen Arbeit. *Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit*, 2, 61–78. <http://hdl.handle.net/11654/20629>
- Oevermann, U. (2009). Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller (Hrsg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit: Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (2. Aufl., S. 113-142). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91896-9>

- Pfadenhauer, M. & Sander, T. (2010). Professionssoziologie. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Spezielle Soziologien* (1. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92027-6>
- Ryter, A. & Schaffner, D. (2016). Kein Affe kann wissen, was für den Fisch hilfreich ist!: Coaching in der Berufsintegration. In R. Wegener, S. Deplazes, M. Hasenbein, H. Künzli, A. Ryter & B. Uebelhart (Hrsg.), *Coaching als individuelle Antwort auf gesellschaftliche Entwicklungen* (S. 168-174). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12854-8_16
- Schaffner, D., Heeg, R., Chamakalayil, L., & Schmid, M. (2022). *Unterstützung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Mehrfachproblematiken an den Nahtstellen I und II*. Bundesamt für Sozialversicherungen. <https://doi.org/10.26041/fhnw-4277>
- Schmocker, B. (2021). *Grundlage für die berufsmoralische Argumentation in der Sozialen Arbeit*. https://www.beat-schmocker.ch/application/files/5616/1512/7874/2021_Grundlagen_fuer_die_berufsmoralische_Argumentation_in_der_Sozialen_Arbeit.pdf
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 28-53). Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:3930>
- Spatscheck, C., & Kreft, D. (2023). *Methodenlehre in der Sozialen Arbeit: Konzepte, Methoden, Verfahren, Techniken* (4. Aufl.). utb. <https://doi.org/10.36198/9783838560830>
- Spiegel, H. (2018). *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit: Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis* (6. Aufl.). Reinhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838587462>
- Wigger, A. (2009). Der Aufbau eines Arbeitsbündnisses in Zwangskontexten: professionstheoretische Überlegungen im Licht verschiedener Fallstudien. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehler & S. Müller (Hrsg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit: Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (2 Aufl., S.143-158). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91896-9>
- Willener, A. & Friz, A. (2019). *Integrale Projektmethodik*. Interact. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3521543>
- Wüsten, G. (2022). *Lebenssinn und Ressourcen in Psychotherapie und Beratung: Methoden für die Praxis* (1. Aufl.). Springer.

Yin, R. K. (2014). *Case study research: design and methods* (5. Aufl.). Sage.

Zaugg, R. J. (2023). *Fallstudienmethodik: Fallstudien erstellen, lösen und bewerten* (1. Aufl.).
Haupt. <https://doi.org/10.36198/9783838561479>

10 Anhang

Anhang A

Interviewleitfaden: Expert*inneninterview (Meuser & Nagel, 2009)

Informationen:

- Befragte rekrutiert durch Arbeitgere*innen der zu untersuchenden Organisationen.
- Zu befragende Personen: Sieben Fachpersonen der Sozialen Arbeit, die in einem Standard-Motivationssemester arbeiten.
- Durchführung vor Ort in den Motivationssemestern (Face-to-Face-Interaktionen)
- Forschungsfragestellung: Wie fördern Fachpersonen der Sozialen Arbeit im Rahmen des professionellen Handelns die allgemeine Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden im Handlungsfeld des Motivationssemesters?
- Wechselspiel zwischen Induktion und Deduktion
 - Deduktion: Verständnisgenerierende Kommunikation
 - Induktion: Erzählungsgenerierende Kommunikation
- Die Interviews decken folgende Schwerpunkte bzw. Themen ab:
 - Beschreibung der Aufgaben der Professionellen (SA) im Motivationssemester;
 - Rolle der Selbstwirksamkeit im Berufswahlprozess bzw. bei der Lehrstellensuche;
 - Stellenwert der Selbstwirksamkeitsförderung im Handlungsfeld Motivationssemester;
 - Konkrete Strategien zur Förderung der Selbstwirksamkeit im Arbeitsalltag;
 - Möglichkeiten und Grenzen der Selbstwirksamkeitsförderung im institutionellen Rahmen;
 - Die Rolle des Arbeitsbündnisses für die Förderung der Selbstwirksamkeit;
 - Notwendige Kompetenzen aus Sicht der Mitarbeitenden zur Förderung der Selbstwirksamkeit;
 - Überprüfung der Wirksamkeit bei der Förderung der Selbstwirksamkeit;

Einleitung:

- Begrüssung
- Information zur Aufnahme des Interviews
- Hinweis auf die anonyme Behandlung der erhobenen Daten
- Unterzeichnung einer Einverständniserklärung
- Transparente Information über den Untersuchungsgegenstand, kurze Definition von Selbstwirksamkeit (Gefahr der Verwechslung mit Selbstvertrauen).
 - «Selbstwirksamkeitserwartung wird definiert als die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können. Dabei handelt es sich nicht um Aufgaben, die durch einfache Routine lösbar sind, sondern um solche, deren Schwierigkeitsgrad Handlungsprozesse der Anstrengung und Ausdauer für die Bewältigung erforderlich macht» (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 35).
- Erläuterung der Gesprächs- bzw. Kommunikationsformen während des Interviews
 - Wir interessieren uns dafür, was Selbstwirksamkeit für Jugendliche und junge Erwachsene bei der Berufswahl ausmacht und wie sie in einem Motivationssemester gefördert werden kann. Besonders interessieren uns Ihre persönliche Sichtweise und Ihre Erfahrungen. Gerne können Sie uns Ihre Gedanken, Erfahrungen und Ideen zu diesem Thema frei erzählen.
- Erhebung von Sozialdaten (Schulabschluss, Alter, Arbeitserfahrung in der SA und Position)

Einstiegsfrage:

Erzählen Sie uns zu Beginn einfach von Ihrem Arbeitsalltag hier im Motivationssemester, welche Aufgaben haben Sie hier? Wie sieht das Programm des Motivationssemesters aus? Bitte erzählen Sie uns, was Ihnen wichtig erscheint, damit wir uns Ihre Aufgaben und das Programm besser vorstellen können.

Hauptteil:

- 1) Welche Rolle spielt Ihrer Meinung nach die persönliche Selbstwirksamkeit der Kursteilnehmenden bei der Lehrstellensuche?
- 2) Welche Strategien setzen Sie als Fachkraft im Motivationssemester ein, um die individuellen Problemlagen der Teilnehmenden zu Beginn und während des Programms zu verstehen?
- 3) Welchen Stellenwert hat die Förderung der Selbstwirksamkeit der Kursteilnehmenden in Ihrer täglichen Arbeit im Motivationssemester? Welche Ziele und Zwecke sind damit verbunden?
- 4) Woran machen Sie fest, ob ein*e Kursteilnehmer*in hohe oder niedrige Selbstwirksamkeit im Rahmen der Berufsfindung aufweist?
- 5) Welche konkreten Strategien setzen Sie ein, um die Selbstwirksamkeit der Kursteilnehmenden zu stärken?
- 6) Welchen Einfluss haben institutionelle Vorgaben und Rahmenbedingungen auf ihre tägliche Arbeit?
- 7) Wie und aufgrund welcher Überlegungen gestalten Sie die Zusammenarbeit bzw. das Arbeitsbündnis mit den Kursteilnehmenden, um sie während des Programms zu begleiten?
- 8) Welche konkreten Kompetenzen sind aus Ihrer Sicht in diesem Arbeitsfeld notwendig, um die Selbstwirksamkeit der Kursteilnehmenden zu fördern?
- 9) Woran erkennen bzw. stellen Sie fest, dass Ihre Arbeit die Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden wirksam fördert?
- 10) Ist ein Thema, das Ihnen wichtig ist, noch nicht zur Sprache gekommen? Möchten Sie noch etwas anmerken?

Abschluss:

- Bedankung für die aufgewendete Zeit, den Austausch und die wertvollen Informationen
- Austausch der E-Mail-Adressen, damit die Befragten im August 2025 die Bachelor-Arbeit zum Lesen erhalten.