

Joanna Kvale
Stefan Schmocker

(De-)Motivationssemester

Eine Analyse sozialpädagogischen Handelns und Intervenierens im
SEMO Plus in Bern aus gesellschaftstheoretischer Perspektive



Bachelor-Thesis zum Erwerb
des Bachelor-Diploms in Sozialer Arbeit

Berner Fachhochschule
Fachbereich Soziale Arbeit

ABSTRACT

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Thematik sozialpädagogischen Handelns und Intervenierens im Rahmen des niederschweligen und sozialpädagogisch ausgerichteten Motivationssemesters SEMO Plus in Bern. Das Motivationssemester (SEMO) ist eine schweizweit angelegte arbeitsmarktliche Massnahme, welche im Zuge der gesellschaftlichen Entwicklungen und wirtschaftlichen Umstrukturierungsprozessen seit den 1990er-Jahren mit dem Ziel der Bekämpfung von Jugendarbeitslosigkeit im Jahr 1996 entstanden ist. Der Übergang in eine berufliche Grundbildung ist für Jugendliche in der Schweiz heutzutage schwieriger denn je. Immer häufiger müssen sie an dieser Stelle Brückenangebote nutzen. Ein Motivationssemester ist für Jugendliche ohne eine Anschlusslösung oftmals die letzte Möglichkeit, in eine zertifizierende Ausbildung übertreten zu können. Da jedoch selbst in diesen Brückenangeboten nur rund die Hälfte der Jugendlichen den gewünschten Übertritt schafft, wurde im Kanton Bern eine besonders niederschwellige Motivationssemester – das SEMO Plus – geschaffen. Mehr Zeit, weniger Druck und ein sozialpädagogischer Ansatz sollen hier Jugendlichen mit Mehrfachproblematiken zu einer Anschlusslösung verhelfen. Doch der gewünschte Erfolg bleibt aus – auch im SEMO Plus schafft es nur rund die Hälfte der Jugendlichen in eine Anschlusslösung. Aus diesem Grund stellt sich uns die Frage, inwiefern im SEMO Plus in Bern (sozial-)pädagogische Auseinandersetzungen zwischen dem Fachpersonal und den Jugendlichen stattfinden. Um uns dieser empirischen Fragestellung anzunähern setzen wir uns zunächst mit den theoretischen Bezügen zu sozialpädagogischem Handeln auseinander. Martin Graf hat in einer Hausarbeit (1988) sozialpädagogisches Handeln und Intervenieren mit Hilfe der Theorie des kommunikativen Handelns nach Habermas (1981) legitimiert. Kommunikatives, verständigungsorientiertes Handeln ermöglicht Entwicklung und damit Sozialintegration, was für die berufliche Integration von Jugendlichen vorauszusetzen ist. Demgegenüber stehen strategische Handlungen, wo mittels latenter Drohungen gewünschte (kurzfristige) Verhaltensveränderungen bei den Jugendlichen bewirkt werden können. Um uns selbst ein Bild zu machen beobachten wir bei einer teilnehmenden Beobachtung im SEMO Plus Garten in Bern die Interaktionen zwischen den Jugendlichen und den Fachpersonen. Die in Form von Feldnotizen gesammelten Beobachtungen werten wir qualitativ und entlang unserer Erkenntnisse aus den theoretischen Bezügen aus. Unsere Ergebnisse zeigen, dass im SEMO Plus Garten in Bern nahezu keine sozialpädagogischen Auseinandersetzungen per Definition stattfinden. Die Jugendlichen werden dadurch in ihrer Entwicklung nicht gefördert und bleiben sich mehrheitlich selbst überlassen. In Bezug auf sozialarbeiterische Handlungsfelder zeigen unsere Herleitungen und Ergebnisse die Relevanz von gelingender Beziehungsarbeit zwischen Fachpersonen und Adressaten auf.

(De-)Motivationssemester

Eine Analyse sozialpädagogischen Handelns und Intervenierens im
SEMO Plus in Bern aus gesellschaftstheoretischer Perspektive

Bachelor-Thesis zum Erwerb
des Bachelor-Diploms in Sozialer Arbeit

Berner Fachhochschule
Fachbereich Soziale Arbeit

Vorgelegt von
Joanna Kvale
Stefan Schmocker

Bern, Mai 2019

Gutachter: Prof. Dr. Christian Vogel

Inhaltsverzeichnis

1 EINLEITUNG.....	1
1.1 PROBLEMAUFRISS	1
1.2 ERKENNTNISINTERESSE UND FRAGESTELLUNG	4
1.3 METHODISCHES VORGEHEN UND AUFBAU DER ARBEIT	5
TEIL I – THEORIE	7
2 JUGENDLICHE AM ÜBERGANG IN DIE BERUFSBILDUNG	8
2.1 STRUKTUREN UND FUNKTIONSLOGIKEN DES SCHWEIZER BILDUNGSSYSTEMS	8
2.2 INDIVIDUELLE UND SOZIALE FAKTOREN	13
2.3 AKTUELLE ZAHLEN	14
3 DIE MOTIVATIONSSEMESTER	17
3.1 SEMO STANDARD	18
3.2 SEMO PLUS	19
4 THEORETISCHER ZUGANG ZU SOZIALPÄDAGOGISCHEM HANDELN UND INTERVENIEREN	20
4.1 KOMMUNIKATION ALS VORAUSSETZUNG FÜR SOZIALPÄDAGOGISCHES HANDELN.....	21
4.1.1 Begriffsbestimmung – Norm	22
4.2 KOMMUNIKATIVES HANDELN	24
4.2.1 Bedingungen kommunikativen Handelns.....	26
4.3 SOZIALPÄDAGOGISCHES HANDELN ALS GESELLSCHAFTLICHE INTEGRATION – SOZIALINTEGRATION VS. SYSTEMINTEGRATION ..	28
4.4 ARBEIT ALS INTEGRATION	33
4.5 DIE (SOZIALPÄDAGOGISCHE) KUNST DES UMGANGS MIT DER ADOLESCENZ	34
4.5.1 Sozialpädagogisches Handeln und Adoleszenz	34
4.5.2 Familie und Kultur	35
4.5.3 Arbeit vs. Grössen- und Allmachtphantasien	37
4.5.4 Initiation in «kalten Kulturen».....	38
4.5.5 Typen der Adoleszenz.....	39
4.5.6 Grundhaltung gegenüber der Jugend.....	40
TEIL II – EMPIRISCHE FORSCHUNG.....	42
5 INSTITUTIONSANALYSE SEMO PLUS BERN	43
5.1 STRUKTURIERUNG DES SEMO PLUS IN BERN.....	43
5.1.1 Allgemeines und Ziele.....	43
5.1.2 Ausschluss / Austritt.....	45
5.1.3 Teilbereiche des SEMO Plus Bern	46
5.2 ANALYSE DER BEOBACHTUNGEN	48

5.2.1 Beschreibung des Beobachtungskontexts	48
5.2.2 Kategorienbildung	50
5.2.3 Ergebnisse	53
5.2.4 Kritische Reflexion der Forschungs- und Analysemethode	71
TEIL III – SCHLUSS	73
6 SCHLUSSFOLGERUNG	74
6.1 BEANTWORTUNG DER FRAGESTELLUNG	74
6.2 FAZIT UND DISKUSSION	74
6.3 AUSBLICK	78
7 QUELLENVERZEICHNIS	79
ANHANG – INHALTSANALYSE DER BEOBACHTUNGSPROTOKOLLE	84

1 Einleitung

1.1 Problemaufriss

«Motivationssemester» werden die im Rahmen der Revision des Arbeitslosenversicherungsgesetzes im Jahr 1996 entstandenen Brückenangebote für Jugendliche genannt, welche nach dem Abschluss der obligatorischen Schulzeit keine Lehrstelle finden können, oder eine Lehrstelle abgebrochen haben (Heinimann, 2006, S. 25; SECO, 2018, S. 2). Die Bezeichnung dieses Angebots impliziert an erster Stelle ein bei den Jugendlichen vorhandenes Motivationsproblem und erweckt beim Laien die Annahme, dass durch dessen Behebung deren berufliche Integration gelingen müsste. Gelingt es dem jungen Menschen nicht, dieses Angebot entsprechend zu nutzen und etwas aus sich zu machen, ist er selbst schuld. Der Staat zieht sich unter dem Vorwand einer bestehenden meritokratischen Chancengleichheit¹ mit der Bereitstellung von solchen arbeitsmarktlichen Massnahmen aus der Verantwortung zurück, wodurch das Scheitern der Jugendlichen automatisch ihrer offensichtlich mangelnden Motivation zugeschrieben wird, und soziale Ungleichheiten legitimiert werden (Dick, 2017, S. 7). Dass ein fehlender Abschluss auf Sekundarstufe II jedoch nicht immer mit einer drohenden gesellschaftlichen Exklusion einherging, können die Jugendlichen von heute nicht wissen, und soll in den folgenden Zeilen kurz erläutert werden.

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts fanden in den westlichen Industrieländern wirtschaftliche und politische Umstrukturierungsprozesse statt, was direkte Folgen für die Individuen in der Gesellschaft hatte. Im Zuge der Globalisierung und eines wachsenden technologischen Fortschritts wandelte sich die Arbeitergesellschaft «von einer produktionsorientierten Industriegesellschaft zu einer wissensbasierten Informations- und Dienstleistungsgesellschaft» (Ryter & Schaffner, 2015, S. 10 zitiert nach Köck & Stein, 2010, S. 12). Durch die Öffnung des globalen Weltmarktes übernahmen wirtschaftliche Prozesse die Regie, und der Staat trat in den Hintergrund. Die Sicherung der gesellschaftlichen Teilhabe wird den Gesetzen des Marktes unterworfen, wo jeder zum Einzelkämpfer wird, und untergeht, wenn die Anpassung misslingt. Der «aktivierende Sozialstaat» wird zum neuen Wohlfahrtsmodell erklärt (Seithe, 2010, S. 63 – 64), und damit einher geht nicht nur ein Wirtschaftsaufschwung, sondern auch eine Bildungsexpansion. Im Zuge dieser wurde das

¹ «Als wesentliche Legitimation von Ungleichheiten in modernen Gesellschaften dient das meritokratische Prinzip, nach dem Güter und Belohnungen nach individuellen Leistungen verteilt werden, wobei Chancen beim Bildungserwerb bzw. bei der Leistungsakkumulation nicht von Faktoren sozialer Herkunft abhängen dürfen (Chancengleichheit)» (Hadjar, 2008, S. 44)

Erlangen einer beruflichen Ausbildung plötzlich zur sozialen Norm (Schaffner & Drilling, 2013, S. 298). So traten in den 1950er-Jahren noch 70 Prozent der Schulabgängerinnen und Schulabgänger in der Schweiz direkt in eine Arbeit über, während diese Zahl bis in die 1980er-Jahre auf 20 Prozent schrumpfte (ebd.). Die in der Schweiz vorherrschende duale Berufsbildung (wo der praktische Teil der Ausbildung in privaten Betrieben stattfindet) war aufgrund ihrer Nähe zum Arbeitsmarkt unmittelbar von diesen Umstrukturierungsprozessen betroffen, woraufhin Ende der 1990er-Jahre die Reformen des Berufsbildungssystems ihren Anfang nahmen (Ryter & Schaffner, 2015, S. 11). Alte, produktionsorientierte Berufe fielen weg und mussten durch neue, wissensbasierte Berufe ersetzt werden. Die Rezession während des letzten Jahrzehnts des 20. Jahrhunderts führte in der Schweiz unter anderem durch das Zusammentreffen von konjunkturellen Schwankungen und einer erhöhten Nachfrage nach Ausbildungsplätzen aufgrund geburtenstarker Jahrgänge bis 2008 zu einer Lehrstellenkrise. Diese sollte mittels der Schaffung von Brückenangeboten eingedämmt werden, während gleichzeitig auf eine Revision des veralteten Berufsbildungsgesetzes hingearbeitet wurde, welches 2004 in Kraft trat (Ryter & Schaffner, 2015, S. 11; Heinemann, 2006, S. 18). Dass eine weiterführende Ausbildung für die Jugendlichen, welche zur Jahrtausendwende die obligatorische Schulzeit beendet haben, zur Normalität geworden ist, zeigen zudem die im Jahr 2003 ersten veröffentlichten Ergebnisse des Schweizer Jugendlängsschnitts TREE (Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben): innerhalb der ersten zwei Jahre gingen 99 Prozent der beobachteten Kohorte (von rund 5000 Jugendlichen) «mindestens zeitweise in irgend einer Form einer weiterführenden Bildungsaktivität nach» (Bildungsmonitoring Schweiz & BFS, 2003, S. 7). Eine nachobligatorische Ausbildung ist heutzutage die Voraussetzung zum Einstieg in das Erwerbsleben, was wiederum erst eine gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht. So wurde in einem Positionspapier der EDK (Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren), der SODK (Konferenz der Kantonalen Sozialdirektoren) und der VDK (Konferenz Kantonaler Volkswirtschaftsdirektoren) das bildungspolitische Ziel formuliert, dass «bis 2015 95 Prozent der Jugendlichen über einen Abschluss auf Sekundarstufe II verfügen» (EDK, SODK & VDK, 2007, S. 3).² Für Jugendliche, die an dieser Stelle Schwierigkeiten haben, eine Lehrstelle zu finden, geht es also «ums Ganze» (Dick, 2017, S. 8). Und die Jugendarbeitslosigkeit wird zum «Kernbestand der sozialen Probleme moderner Gesellschaften» (Hofer, 2007, S. 2).

An der Bekämpfung von Jugendarbeitslosigkeit ist die Politik aus Kostengründen interessiert – denn arbeitslose Menschen, ob jung oder alt, müssen finanziell unterstützt werden. Ist hierfür die Arbeitslosenversicherung nicht (mehr) zuständig, wird die Unterstützung von der

² Dieses Ziel wurde bis heute noch nicht erreicht und bleibt daher in der bildungspolitischen Agenda der Schweiz weiterhin bestehen (SBFI, 19.6.2018, S. 1).

Sozialhilfe aus Mitteln der öffentlichen Hand geleistet. Die Arbeitslosenversicherung ist umlagefinanziert – das bedeutet, es braucht junge Arbeitnehmer, die in diese Versicherungen einzahlen, damit sie weiterhin funktionieren können. Auch Steuergelder werden von arbeitnehmenden Personen wie auch von Unternehmen eingezogen – die Eingliederung junger Menschen in den Arbeitsmarkt obliegt somit gesamtgesellschaftlichem Interesse. Da Arbeit eine zentrale Rolle in unserer Gesellschaft spielt, gehört die Integration in den Arbeitsmarkt zur Sozialisation der heranwachsenden Generation dazu. Das Auftreten von Jugendarbeitslosigkeit impliziert somit ein Scheitern der mit dieser Aufgabe bisher (bis zum Zeitpunkt des Schulabschlusses) befassten Institutionen, namentlich der Familie und der Schule (Graf, 1993, S. 85). An dieser Stelle sollen die mittlerweile 76 schweizweit existierenden Motivationssemester (SEMO) greifen, welche als arbeitsmarktliche Massnahme (AMM) die berufliche Integration von arbeits- bzw. anschlusslösungslosen Jugendlichen zum Ziel haben (ch-semb.ch, 2016, S. 1). Mittels des Schliessens schulischer Lücken, dem Nachgehen einer arbeitsbezogenen Tätigkeit in Werkstätten und dem Erweitern von Sozialkompetenzen durch Coaching soll Jugendlichen zu einem Abschluss verholfen werden (SECO, 2018, S. 2). Diese sind bisher jedoch nur mässig erfolgreich. So schafft es im Schnitt nur die Hälfte der Teilnehmenden in eine Lehrstelle (Mühlebach, 2017, S. 12). Einige finden ein Praktikum oder gar eine Arbeitsstelle, jedoch verlässt rund ein Drittel der Jugendlichen ein SEMO ohne eine Anschlusslösung (ebd.).

Im Kanton Bern sind die Zahlen ähnlich (ERZ, 2018a, S. 1). Um das vorgegebene Ziel zu erreichen, bündelte der Kanton Bern im Jahr 2014 die Brückenangebote der drei jeweils zuständigen Direktionen, namentlich der Erziehungsdirektion, Volkswirtschaftsdirektion und Gesundheits- und Fürsorgedirektion (Fleischmann, 2018, S. 32). Dabei entstand auch das niederschwelligste der acht Brückenangebote, das SEMO Plus (ebd.). Dieses widmet sich Jugendlichen mit Mehrfachproblematiken, die bisher an anderen Brückenangeboten scheiterten oder gar nicht erst aufgenommen wurden (S. 33). Mit einem spezifisch sozialpädagogischen Ansatz wird im SEMO Plus in Bern primär das Ziel verfolgt, bei den teilnehmenden Jugendlichen eine Grundarbeitsfähigkeit herzustellen, um langfristig die berufliche und damit die gesellschaftliche Integration anstreben zu können. Zur Herstellung einer Grundarbeitsfähigkeit gehört unter anderem die Arbeit an der Motivation, der Lernbereitschaft und an dem sozialen Verhalten der Jugendlichen (Kompetenzzentrum Arbeit, 2017, S. 5).

Die gesellschaftliche Integration, namentlich die Sozialisation von Jugendlichen, ist aufgrund ihres doppelten Auftrags ein sozialpädagogisches Problem (Graf, 1993, S. 85). Der doppelte Auftrag meint einerseits die Herstellung einer persönlichen Autonomie und andererseits die

Anpassung an gesellschaftliche Normen von Jugendlichen (ebd.). Sozialpädagogisches Handeln ist genauer gesagt dort angebracht, wo Verbesserungen für eine Person selbst aber auch deren Umgebung mittels Verminderung oder Hinderung des dissozialen Verhaltens erreicht werden soll (Graf, 1988, S. 4).

Mit der Schaffung eines sozialpädagogischen Angebots für Jugendliche mit Schwierigkeiten am Übergang in die berufliche Grundbildung scheint der Kanton Bern direkt oder indirekt erkannt zu haben, dass eine Integration in den Arbeitsmarkt die Sozialität der Jugendlichen voraussetzt (Graf, 1988, S. 24). Betrachtet man die Dropout-Quote der Jugendlichen im SEMO Plus im Kanton Bern während der letzten drei Jahre wird jedoch schnell ersichtlich, dass auch in diesem Angebot der gewünschte Erfolg ausbleibt. Zwischen 2015 und 2018 wurde das SEMO Plus in Bern im Schnitt von rund der Hälfte der dort angemeldeten Jugendlichen wieder abgebrochen (ERZ, 2018a, S. 1). Rund ein Viertel der Jugendlichen, die das Programm ordentlich durchlaufen, finden keine Anschlusslösung (ebd.). Es existieren keine statistischen Daten bezüglich des weiteren Verlaufs derjenigen Jugendlichen, die eine Anschlusslösung antreten konnten. Daher ist keine Aussage über den nachhaltigen Erfolg der pädagogischen Massnahme möglich. Da die Dropout-Quote der Jugendlichen im SEMO Plus ähnlich hoch ist, wie jene der Jugendlichen im SEMO Standard, muss an dieser Stelle gefragt werden, wie sehr die für das SEMO Plus spezifischen sozialpädagogischen Ansätze wirklich greifen.

1.2 Erkenntnisinteresse und Fragestellung

Vor dem geschilderten Hintergrund stellt sich uns nun folgende Frage:

Inwiefern finden im SEMO Plus in Bern (sozial-)pädagogische Auseinandersetzungen statt?

Um uns dieser empirischen Fragestellung anzunähern, zeichnen wir zunächst die Situation von Jugendlichen in der Schweiz am Übergang in die berufliche Grundbildung nach. Konkret geht es uns darum, ein Verständnis der strukturellen und individuellen Gegebenheiten, welche den Erfolg oder Misserfolg der Jugendlichen weitestgehend beeinflussen, zu entwickeln. Es interessiert uns, welche Jugendlichen gemäss statistisch möglichen Unterscheidungen (Bildungsstand der Eltern, Schultyp, Migrationshintergrund, etc.) typischerweise den Weg über ein SEMO gehen müssen. Auch möchten wir wissen, wie die SEMO grundsätzlich aufgebaut sind und funktionieren, um dann einen genaueren Blick auf das spezifisch sozialpädagogischen Ansätzen folgende Brückenangebot SEMO Plus im Kanton Bern zu werfen. Anschliessend setzen wir uns mit den theoretischen Bezügen zu sozialpädagogischem Handeln auseinander. An dieser Stelle soll aufgezeigt werden, dass die

Sozialintegration als Voraussetzung für einen gelingenden Übergang in die berufliche Grundbildung von Jugendlichen durch sozialpädagogisches Handeln und Intervenieren gelingen kann, und auch im Kontext des SEMO Plus in Bern theoretisch möglich wäre. Um unsere Frage zu beantworten, stellen wir die gesammelten Erkenntnisse schliesslich unseren Beobachtungen entgegen, welche wir während einem Institutionsbesuch im SEMO Plus Garten in Bern sammelten.

1.3 Methodisches Vorgehen und Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit ist in drei Teile – Theorie, empirische Forschung und Schlussfolgerung – aufgeteilt. Die einzelnen Teile werden im Folgenden kurz erläutert.

Teil I

Um uns einen Überblick über die Situation von Jugendlichen in der Schweiz am Übergang in die berufliche Grundbildung zu verschaffen, werden wir unterschiedliche statistische Quellen und Studien aus dem Bereich der Übergangsforschung beiziehen. Wir möchten herausfinden, welche Umstände dazu führen, dass gewisse Jugendliche den Einstieg in eine berufliche Grundbildung nicht problemlos schaffen. Frau Seiler (Leitung SEMO Plus Stadt Bern) und Frau Leuenberger (wissenschaftliche Mitarbeiterin Erziehungsdirektion des Kantons Bern) haben uns freundlicherweise die Konzepte zum SEMO Standard und SEMO Plus in Bern, wie auch den dazugehörigen Leistungsauftrag zu unseren Forschungszwecken zur Verfügung gestellt. Wir möchten uns mit diesen internen Dokumenten und den im Internet vorhandenen Informationen zu den SEMO ein besseres Verständnis über die Strukturlogik der SEMO im Allgemeinen und jenen im Kanton Bern ermöglichen. Anschliessend werfen wir einen genaueren Blick auf die Ausformulierung der spezifisch sozialpädagogischen Ansätze im SEMO Plus in Bern. Zuletzt widmen wir uns den theoretischen Begründungen sozialpädagogischen Handelns und Intervenierens. Diese hat Martin A. Graf im Jahr 1988 in seiner Hausarbeit zur Lizentiatsprüfung an der Universität Zürich basierend auf der Theorie des kommunikativen Handelns nach Jürgen Habermas (1981, I. & II.) hergeleitet. Die Überlegungen Mario Erdheims (1982) zur Phase der Adoleszenz, welche er mit dem gesellschaftlichen Kontext in Verbindung bringt, runden unseren Theoriebogen ab.

Teil II

Um unsere Fragestellung zu beantworten, führten wir am 28. März 2019 eine teilnehmende Beobachtung (Lamnek, 2005, S. 547 – 565) im SEMO Plus Garten in Bern durch. Dadurch wurde für uns ein Einblick in das Alltagsleben sowie in die Interaktionen zwischen den Jugendlichen und dem Fachpersonal möglich (S. 549). Die beobachtende Teilnahme hat soziales Handeln zum Gegenstand (ebd.), daher eignet sich diese Herangehensweise sehr

gut, um Beobachtungen bezüglich der Auseinandersetzungen zwischen dem pädagogischen Fachpersonal und den Jugendlichen im SEMO Plus in Bern zu tätigen und diese anschliessend nach ihrer sozialpädagogischen Qualität auszuwerten. Wir haben uns entschieden, unsere Beobachtungen offen und unstrukturiert durchzuführen (S. 558). Das bedeutet, dass wir uns den anwesenden Personen als Forschende zu erkennen gegeben haben, und unsere Beobachtungen ohne ein zuvor stark festgelegtes Kategoriensystem tätigten (S. 560). Während unseres Institutionsbesuchs dienten uns die im ersten Kapitel beschriebenen Probleme als loser Bezugsrahmen für die Durchführung (ebd.). Als aktiv Teilnehmende im SEMO Plus Garten waren wir in sämtliche Abläufe miteingebunden und konnten den Dialog mit den anwesenden Personen aufnehmen. Die von uns gewählte aktive, teilnehmende Form der Beobachtung ist gemäss Heiner Legewie (1995, S. 189) ohne verbalen Austausch nicht vorstellbar. Er hält weiter dazu fest, dass Teilnahme ohne geführte Dialoge ebenso undenkbar sei, wie geführte Gespräche ohne Beobachtung (ebd.). Deshalb beachten wir in der Analyse der Beobachtungsprotokolle auch das, was uns im Rahmen dieser zwischendurch stattfindenden Gespräche gesagt wurde. Unsere Beobachtungen hielten wir in Form von Feldnotizen fest. Die Beobachtungsprotokolle werden dieser Thesis beigelegt. Den Hauptteil unserer Arbeit bildet eine qualitative Inhaltsanalyse der festgehaltenen Beobachtungen nach Philipp Mayring (2000). Dafür haben wir anhand der zuvor erarbeiteten theoretischen Begründungen sozialpädagogischen Handelns ein Kategoriensystem (vgl. Tabelle 1, S. 51 – 52) erstellt, nach welchem wir unsere Beobachtungen ausgewertet haben.

Teil III

Im dritten und letzten Teil wird unsere Fragestellung anhand der gewonnenen Erkenntnisse aus Teil I und den Forschungsergebnissen aus Teil II beantwortet. Anschliessend folgen Fazit und Diskussion der Ergebnisse in Bezug auf die unterschiedlichen weiteren Erkenntnisse, die wir bei der Erarbeitung der gesamten Thematik gewinnen konnten. Zum Schluss machen wir einen Ausblick und nehmen Bezug zu weiteren sozialarbeiterischen Handlungsfeldern.

Teil I – Theorie

2 Jugendliche am Übergang in die Berufsbildung

2.1 Strukturen und Funktionslogiken des Schweizer Bildungssystems

Der Zugang zu einer Grundbildung ist für jede in der Schweiz lebende Person ein Grundrecht, das in Artikel 19 der Schweizerischen Bundesverfassung (BV; SR 101) verankert ist. In Artikel 62 wird dieses Grundrecht weiter ausformuliert und die Zuständigkeit des Schulwesens an die Kantone delegiert (BV; SR 101). Diese müssen für ausreichenden und unentgeltlichen Grundschulunterricht, welcher für alle Kinder obligatorisch ist und in der Regel elf Jahre dauert, sorgen. Die Schulpflicht beginnt im Alter von vier Jahren. In den meisten Kantonen besuchen die Kinder während zwei Jahren den Kindergarten, um anschliessend während neun Jahren die Primarschule zu absolvieren (berufsberatung.ch, 2019, S.1). Die Zuteilung in unterschiedliche Leistungsstufen auf Sekundarstufe I findet normalerweise während den letzten Primarschuljahren statt. Der Kanton Bern kennt beispielsweise eine Zuteilung ab der 7. Klasse in die Realstufe (Schultyp mit Grundanforderungen) und die Sekundarstufe (Schultyp mit erweiterten Anforderungen). Die hierfür notwendige Evaluation findet während der 5. und 6. Klasse statt. Die Entscheidung wird im Hinblick auf die voraussichtlichen schulischen Leistungen des Kindes von den Lehrpersonen in Absprache mit den Eltern gefällt (ERZ, n.d.a, S. 1). Die Zuteilung in einen der beiden Schultypen auf Sekundarstufe I hat zur Folge, dass die Lern- und Leistungsunterschiede der Schülerinnen und Schüler in den letzten Jahren der obligatorischen Schulzeit weit auseinanderklaffen. Schülerinnen und Schüler im Schultyp mit Grundanforderungen werden demnach systematisch Lerngelegenheiten vorenthalten, und ihre späteren Ausbildungschancen werden aufgrund der mit der Zuteilung einhergehenden Stigmatisierung stark eingeschränkt. Dies auch wenn ihre Leistungen mit jenen der Lernenden aus Schultypen mit erweiterten Anforderungen vergleichbar sind. Zu diesen Ergebnissen kommt die Schweizer Jugendlängsschnittstudie TREE (Meyer, 2015, S. 40).

Schweizer Jugendliche sind auf dem Weg in die Erwerbsarbeit mit zwei relevanten Übergängen konfrontiert. Als «Übergang 1» oder «Nahtstelle 1» wird der Übertritt von der obligatorischen Schule in die nachobligatorische Ausbildung bzw. die Sekundarstufe II bezeichnet. Wird eine nachobligatorische Ausbildung erfolgreich abgeschlossen, folgt mit dem «Übergang 2» der Übertritt in das Erwerbsleben (BASS, 2018, S. 1). Die nachobligatorischen Ausbildungen sind aufgeteilt in die berufliche Grundbildung, welche in der Regel dual aufgebaut ist, und allgemeinbildende Schulen wie Fachmittelschulen und gymnasiale Maturitätsschulen (berufsberatung.ch, 2019, S. 1). Die duale Grundbildung ist eine Besonderheit der Schweiz und nach wie vor der von Abgängern der obligatorischen Schule am häufigsten gewählte Ausbildungsweg. Die praktische Ausbildung findet dabei in einem privaten Lehrbetrieb statt, während theoretische Inhalte an kantonalen Berufsfachschulen

vermittelt werden (SBFI, 2018a, S. 10). Durch ihre Tätigkeit als Lehrlinge in einem privaten Unternehmen werden die Jugendlichen mit den auf dem 1. Arbeitsmarkt geltenden Anforderungen vertraut gemacht, und mit den für den Einstieg ins Erwerbsleben nach ihrem Lehrabschluss notwendigen Qualifikationen und Kenntnissen ausgestattet. Die Beteiligung von privatwirtschaftlichen Ausbildungsbetrieben an der beruflichen Grundbildung junger Menschen in der Schweiz und der daraus resultierenden Arbeitsmarktnähe gilt national wie auch international als Erfolgsfaktor gegen Jugendarbeitslosigkeit (Widmer, 2014, S. 4). Im Umkehrschluss jedoch bedeutet die Nähe der beruflichen Grundbildung zum ersten Arbeitsmarkt, dass auf die berufliche Grundbildung wirtschaftliche Dynamiken einwirken (Zysset, 2015, S. 23). Strukturelle Veränderungen, konjunkturelle Schwankungen und demographische Entwicklungen beeinflussen das Lehrstellenangebot stark (ebd.). Die Nachfrage wird sowohl von den Jugendlichen, als auch von ihren Eltern, der Schule und von den Berufsberatungsstellen beeinflusst. Faktoren wie wirtschaftliche Rentabilität, der Bedarf an bestimmten Berufen auf dem Arbeitsmarkt und der mit einer bestimmten Ausbildung zu erreichende soziale Status sind bei der Wahl einer Lehrstelle für die Jugendlichen bedeutend (ebd.).

In den Neunzigerjahren kam es in der Schweiz aufgrund von Umstrukturierungsprozessen in der Wirtschaft zu einer Phase markant hoher Arbeitslosigkeit und damit auch zu einer Lehrstellenkrise, was die Arbeitslosenquote der erwachsenen Bevölkerung wie auch jene der Jugendlichen in die Höhe schnellen liess (Weber, 2001, S. 4; Heinimann, 2006, S. 18). Die Zahl der erwerbslosen Jugendlichen zwischen 15 und 24 Jahren hat sich in diesem Zeitraum zum Teil verachtfacht (Heinimann, 2006, S. 18). Daraufhin folgte eine aktive Lehrstellenpolitik wie auch die Einführung aktiver arbeitsmarktlcher Massnahmen durch die Arbeitslosenversicherung (ebd.; Weber, 2001, S. 4). Die Bemühungen um die Ausgestaltung eines leistungsfähigen Bildungssystems führten zu einer Totalrevision des veralteten Berufsbildungsgesetzes, welches im Jahr 2002 in seiner jetzigen Form verabschiedet wurde, und im Jahr 2004 in Kraft trat (SBFI, 2018c, S. 1).

Der Lehrstellenkrise, welche bis 2010 anhielt (berufsbildungplus.ch, n.d., S. 1), wurde von Bund, Kantonen und Organisationen der Arbeitswelt mit unterschiedlichen Massnahmen, die allesamt einer Marktlogik von Angebot und Nachfrage folgten, begegnet (Hofer, 2007, S. 3). Um das Lehrstellenangebot zu fördern, wurden Lehrstellenverbünde, Lehrstellenförderer und Studien, welche Aussagen über das Kosten-Nutzen-Verhältnis zu Gunsten der Lehrlingssituation machten, finanziert. Um die Lehrstellennachfrage zu beeinflussen, wurden Berufsausbildungen mit niedrigerem Anforderungsprofil geschaffen, Berufsweltmeisterschaften und ein schweizweit jährlich stattfindender Tag der Berufsbildung ins Leben gerufen. Es wurde ein Lehrstellennachweis für Betriebe geschaffen, und die Anzahl

Plätze in Motivationssemestern erhöht, um Jugendliche ohne Lehrstelle aufzufangen (S. 5) und sie doch noch irgendwie zu vermitteln. Aktuelle Massnahmen umfassen beispielsweise das CMBB (Case Management Berufsbildung), ein vom Bund finanziertes und von den Kantonen durchgeführtes Angebot zur individuellen Begleitung von Jugendlichen mit Mehrfachproblematiken, die Schwierigkeiten bei der Lehrstellensuche haben. Ein ebenfalls vom Bund finanziertes Projekt namens «Match-Prof» zeigt die hinter der Bekämpfung von Jugendarbeitslosigkeit mittels des Ausgleichs von Angebot und Nachfrage auf dem Lehrstellenmarkt stehende Logik besonders gut: «Ziel von «Match-Prof» ist es, die Zahl der offenen Lehrstellen und der Personen in Zwischenlösungen markant zu senken.» (SBFI, n.d.a, S. 1). Um diese Massnahmen zu legitimieren und den Lehrstellenmarkt im Auge zu behalten, wurde von 1997 bis 2017 das Lehrstellenbarometer realisiert, «um die Veränderungen auf dem Schweizer Lehrstellenmarkt möglichst aktuell mitverfolgen und nachzeichnen zu können» (SBFI, n.d.b, S. 1). Dieses verzeichnete einen Nachfrageüberhang nach Lehrstellen bis 2010. Seither ist es umgekehrt, das Lehrstellenangebot ist grösser als die Nachfrage (berufsbildungplus.ch, n.d., S. 1). Und trotzdem gelingt der Übertritt in eine berufliche Grundbildung nicht allen Jugendlichen, die in der Schweiz die obligatorische Schulzeit abschliessen. Dass dies auch mit einem die Nachfrage übertreffenden Angebot an Lehrstellen der Fall sein würde, ist aus soziologischer Perspektive klar. Denn die Marktlogik vernachlässigt den sozialen Kontext, in dem dieser Übergang stattfindet. Sie vernachlässigt die unterschiedlichen Bedingungen der Einzelnen und erhöht den Druck auf die Jugendlichen ohne Anschlusslösung.

Jedes Jahr entscheiden sich im Schnitt rund ein Drittel der Schüler für eine allgemeinbildende Schule, während ca. zwei Drittel den Weg in die berufliche Grundbildung wählen (SBFI, 2018a, S. 11). Diese kennt zwei Abschlüsse, welche eidgenössisch anerkannt sind: die drei bis vier Jahre dauernde EFZ-Lehre mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis und die zwei Jahre dauernde EBA-Lehre mit eidgenössischem Berufsattest. Die EBA-Lehre ist speziell für Schüler angedacht, welche mehr praktische als theoretische Fähigkeiten mitbringen (BFS, 2017b, S. 11). Im Sommer 2018 begannen 97 Prozent der Jugendlichen, die nach dem Abschluss der obligatorischen Schulzeit direkt in eine Lehre einsteigen konnten, eine EFZ-Lehre. Die EBA-Lehre wurde nur von 3 Prozent der Jugendlichen angegangen und bleibt daher die Ausnahme (SBFI, 2018b, S. 23). Es existiert mit der beruflichen Grundbildung, genauer der EFZ-Lehre, also ein Weg, den die Mehrheit der Jugendlichen zu gehen scheint. Daraus ergibt sich in der Schweiz für alle Schüler eine Art Normalverlauf. Bund und Kantone bemühen sich um eine hohe Durchlässigkeit innerhalb des schweizerischen Bildungssystems (Art. 61a, BV; SR 101) und gestalten dieses nach dem Grundsatz «Kein Abschluss ohne Anschluss» (Krummenacher, 2009, S. 1). Wer eine EBA-Lehre abschliesst, kann eine verkürzte EFZ-Lehre

anhängen, woraufhin bei entsprechender Leistung eine Berufsmaturität abgeschlossen werden kann, um sich bei Bedarf einer Ausbildung auf Tertiärstufe zu widmen. Die Zulassungsbedingungen sind unterschiedlich geregelt und mehrheitlich leistungsorientiert. Im Sinne der Chancengleichheit hat in der Schweiz also jeder, der entsprechend gute Leistungen erbringt, die Chance auf höhere Bildung und damit Zugang zu mehr Sozialprestige, besser bezahlten Stellen auf dem Arbeitsmarkt und einer höheren Lebensqualität.

Der erwähnte Normalverlauf wurde verstärkt durch die Reform des Berufsbildungsgesetzes (BBG; SR 412.10), welches 2004 in Kraft trat (Zysset, 2015, S. 24). Es enthält Neuerungen und Ziele, welche für die Lernenden mit höheren Anforderungen einhergehen. Zu erwähnen sind unter anderem die Qualitätssteigerung der beruflichen Bildung, die Standardisierung der Ausbildungen, die Ablösung von Anlehren durch die zweijährige EBA-Lehre, sowie die Profilierung der beruflichen Grundbildung auf internationaler Ebene (ebd.). Gemäss Widmer muss sich die duale Berufsbildung im Rahmen dieser Neuerungen nun «auch für leistungsstarke Jugendliche attraktiv machen» (2014, S. 7). Im Umkehrschluss bedeutet das jedoch, «dass leistungsschwache Jugendliche einer grösseren Gefahr ausgesetzt sind, den Schritt in die Berufsbildung nicht oder nur verzögert schaffen, und vermehrt Brückenangebote besuchen müssen» (Kvale, 2019, S. 10). Die Schere zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Schülern geht dadurch weiter auseinander, weshalb schon lange nicht mehr von einer existierenden Chancengleichheit gesprochen werden kann. Der Druck auf die Jugendlichen verstärkt sich damit.

Die zu erwartenden Folgen von Jugendarbeitslosigkeit sind auf gesellschaftlicher Ebene höhere Sozialkosten aufgrund einer zunehmenden Sozialhilfeabhängigkeit von jungen Erwachsenen ohne eine abgeschlossene Ausbildung, sowie daraus resultierende Bildungsschäden. Auf individueller Ebene entstehen Gefühle des Versagens, Selbstzweifel, und eine Lebensunzufriedenheit. Daraus resultiert ein grösseres Potenzial für politische Unruhen in der Gesellschaft und für das Individuum die Gefahr, in Sucht oder Kriminalität zu verfallen (Weber, 2003, S. 57 – 58).

Den ersten Schritt in die Richtung des Erwerbs der für die meisten Stellen auf dem Schweizer Arbeitsmarkt notwendigen Qualifikationen, bildet der Übertritt in eine zertifizierende Ausbildung am Übergang 1. Dieser verläuft jedoch weder linear noch hindernisfrei, wie unterschiedliche Längsschnittstudien und -analysen im Bildungsbereich aufzeigen (vgl. BFS 2016; Meyer, 2018a). Die Ausbildungswege der Jugendlichen sind stark von Diskontinuitäten, Abbrüchen und Wechseln gekennzeichnet (Meyer, 2018a, S. 11).

Meyer (2015) zeigt auf, wie die Strukturen und Funktionslogiken des Bildungssystems die Bildungsverläufe der Jugendlichen beeinflussen und damit ihre Ausbildungs- und Lebenschancen erheblich mitgestalten (S. 39). Aufgrund der frühen Zuteilung in unterschiedliche Leistungsniveaus in der Primarschule kann das Schweizer Bildungssystem im internationalen Vergleich zu denjenigen gezählt werden, die hochgradig selektiv sind (ebd.). Dieser erste Zuteilungsentscheid ist trotz einer hohen Durchlässigkeit im Bildungssystem für die meisten Schüler irreversibel (S. 40). Bereits hier werden die zukünftigen Ausbildungswege stark vorstrukturiert (ebd.). Da am Ende der Sekundarstufe I aufgrund kantonal unterschiedlicher Ausgestaltungen der Primarschule keine standardisierten Leistungsausweise existieren, haben Ausbildungsbetriebe erhebliche Schwierigkeiten bezüglich der Beurteilung und Vergleichbarkeit der Eignung der Jugendlichen, die sich auf ihre Lehrstellen bewerben (S. 41). Das bedeutet, dass bei der Auswahl von Lehrlingen im Zweifelsfall jene ausgewählt werden, die den stärkeren Leistungszug besucht haben. Realschüler sind somit strukturell stark benachteiligt. Ausserdem gewinnen dadurch «nicht beeinflussbare Merkmale wie die soziale Herkunft oder der Migrationshintergrund an Bedeutung für das Gelingen des Übergangs» (S. 42). In Brückenangeboten daher übervertreten sind gemäss Daten der TREE-Studie (Meyer, 2003) «Frauen, Jugendliche mit Migrationshintergrund und/oder eher bescheidener sozialer Herkunft sowie Schülerinnen und Schüler, die auf Sekundarstufe I einen Schultyp mit «Grundanforderungen» besucht haben» (S. 43). Bezüglich ihrer Leistungen in der PISA-Studie weisen 40 – 60 Prozent der Jugendlichen in Brückenangeboten mittlere bis hohe Werte auf (ebd.). Die nicht beeinflussbaren Merkmale sind also deutlich ausschlaggebender für einen Besuch von Brückenangeboten, als die individuelle Leistung der Jugendlichen. Meyer hält dazu weiter fest:

«In krassem Widerspruch zum individualisierenden Diskurs, der in erster Linie Dispositionen und Leistungen der einzelnen Jugendlichen für das Gelingen des direkten Übergangs verantwortlich macht, sind es (...) vor allem Herkunfts- und Strukturmerkmale, welche die Selektions- bzw. Allokationsprozesse an der Schwelle zwischen Sekundarstufen I und II mitbestimmen – Faktoren mithin welche die Jugendlichen selbst kaum oder gar nicht beeinflussen können. Zu nennen sind hier insbesondere die soziale Herkunft und der Migrationshintergrund das Geschlecht sowie (bildungs-)institutionelle Faktoren und deren regionale Variabilität» (S. 45).

Zwischenlösungen am Übergang 1 erhalten damit mehrheitlich eine «systemische Pufferfunktion» (ebd.). Sie machen den verpassten Direkteinstieg nicht wett. So zeigen die Daten der TREE-Studie auch, dass Jugendliche, welche ein Brückenangebot absolvieren,

eine um 8 – 17 Prozent verminderte Chance auf einen Abschluss auf Sekundarstufe II haben (ebd.).

2.2 Individuelle und soziale Faktoren

Markus P. Neuenschwander (2019) setzt den Übergang 1 in den sozialen und entwicklungspsychologischen Kontext der Jugendlichen. Ihre Entwicklung geschieht stets innerhalb eines Kontexts, an dessen Anforderungen sie sich anpassen, und welchen sie durch das Einbringen ihrer eigenen Ziele aktiv mitgestalten (S. 425 – 26). Am Übergang 1 findet für Jugendliche ein Rollenwechsel statt: Neu kommen Anforderungen wie das Erledigen praktischer und berufsbezogener Aufgaben innerhalb eines Teams, zu dem auch erwachsene Personen dazugehören, sowie das Erlernen und Einhalten betrieblicher Regeln hinzu (S. 426). In der Schweiz gehört der Übergang von der Schule in einen Beruf für adoleszente Jugendliche zwischen 14 und 15 Jahren zu den normativen Entwicklungsaufgaben, deren Bewältigung gesellschaftlich erwartet wird und bei Erfolg mit gesellschaftlicher Anerkennung und Status belohnt wird (S. 429). Bei diesen Transitionen spielen unterschiedliche Faktoren eine Rolle. Den Prozess begünstigen zum einen individuelle Ressourcen wie eine hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung verbunden mit guten Leistungen in der Schule, und soziale Ressourcen wie die Begleitung relevanter Bezugspersonen (in der Regel sind das die Eltern oder Lehrer). Zum anderen spielen hier auch soziale Erwartungen eine Rolle. Das bedeutet, dass der Übergang 1 für Jugendliche ein Sozialisationsprozess ist, der schlussendlich erheblichen Einfluss auf ihre soziale Platzierung in der Gesellschaft hat (S. 430). Mit solchen sozialen Erwartungen werden Jugendliche in unterschiedlichen Kontexten wie jenen der Familie, der Schule und den Gleichaltrigengruppen konfrontiert. Elternerwartungen bezüglich der schulischen Leistungen und dem zukünftigen beruflichen Status ihrer Kinder, aber auch deren eigene soziale Ressourcen wie bspw. ein gut ausgebautes berufliches Netzwerk haben für die erfolgreiche Bewältigung des Übergangs 1 eine hohe Bedeutung (S. 431). So zeigt die Längsschnittstudie TREE auf, dass Jugendliche mit höher qualifizierten Eltern seltener Gebrauch von Brückenangeboten machen, und häufiger das Gymnasium besuchen oder den Direkteintritt in die berufliche Grundbildung meistern. Jugendliche mit Migrationshintergrund sind dagegen sehr häufig in Brückenangeboten vertreten (Meyer, 2018b, S. 35 – 36). Da die duale Berufsbildung in sehr wenigen Ländern anerkannt ist, ist die Wahrscheinlichkeit gross, dass ausländische Eltern aufgrund der Unkenntnis des Schweizer Bildungssystems keine grosse Stütze bei Übergangsprozessen für ihre Kinder sein können (Neuenschwander, 2019, S. 434). Da Personen mit Migrationshintergrund mehrheitlich beruflichen Tätigkeiten mit niedriger Qualifikation ausüben, ist deren berufliches Netzwerk für ihre Kinder selten eine nützliche Ressource (ebd.). Neuenschwander argumentiert, dass nebst der Selektionsverfahren im Bildungssystem vor allem die personalen und sozialen Ressourcen im

schulischen und familiären Entwicklungskontext die Chance auf den erfolgreichen Einstieg in die berufliche Grundbildung beeinflussen (ebd.).

2.3 Aktuelle Zahlen

Die eingangs geschilderten strukturellen und sozialen Einflüsse auf die (Aus-)Bildungsverläufe der Jugendlichen in der Schweiz widerspiegeln sich in den hierzu verfügbaren statistischen Auswertungen. Gemäss dem Bildungsbericht Schweiz (SKBF, 2018) ist die Zahl der Sofortübertritte in eine weiterführende Ausbildung seit den 1990er-Jahren von 83 Prozent auf leicht über 70 Prozent zurückgegangen (S. 105). Erstaunlich ist, dass sich die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die nach dem Abschluss der obligatorischen Schulzeit eine Zwischenlösung besuchen oder kurzzeitig ganz aus dem Bildungswesen austreten, verdoppelt hat (ebd.). Zwischenlösungen bezeichnen an dieser Stelle sowohl die unterschiedlichen Brückenangebote als auch bspw. Auslandsaufenthalte. Das Nahtstellenbarometer (SBFI, 2018b), welches per 2018 das Lehrstellenbarometer ablöste (S. 4) zeigt auf, dass von den 13 Prozent der Jugendlichen, welche im Jahr 2018 eine Zwischenlösung in Anspruch nahmen, zehn Prozent davon in ein Brückenangebot gingen (S. 13). Zu den Brückenangeboten zählen schulische Brückenangebote wie zehnte Schuljahre, berufsvorbereitende Schuljahre, aber auch dual aufgebaute Brückenangebote wie die schweizweit existierenden Motivationssemester (SEMO). Weiter lässt sich dem Nahtstellenbarometer entnehmen, dass Brückenangebote häufig von Realschülerinnen und -schülern wahrgenommen werden (ebd.). Betrachtet man die Wege der Jugendlichen nach ihrer Nationalität zeigt sich, dass nahezu doppelt so viele ausländische Jugendliche Brückenangebote wahrnehmen:

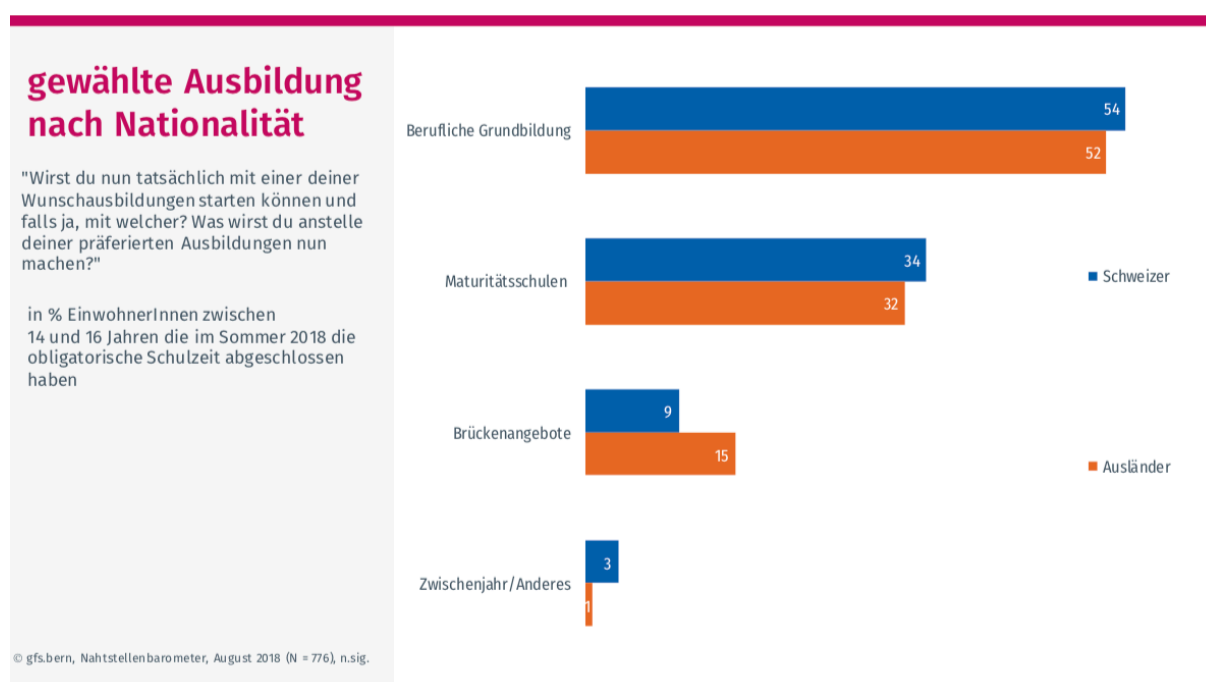


Abbildung 1: gewählte Ausbildung nach Nationalität. SBFI, 2018b, S. 15

Auch muss hier angefügt werden, dass eine angetretene Lehrstelle nicht bedeutet, dass diese auch abgeschlossen wird. So bricht im Schnitt rund ein Fünftel der Jugendlichen, welche in eine berufliche Grundbildung übertreten, diese wieder ab (BFS, 2017a, S. 5). Die grosse Mehrheit von ihnen gehen in eine neue zertifizierende Ausbildung über (S. 14), jedoch bleiben auch hier viele Jugendliche zurück, die nach einem Lehrstellenabbruch in ein Brückenangebot gehen müssen.

Die im vorherigen Kapitel genannte Rolle der Eltern bei diesem Übergang widerspiegelt sich auch in den Ergebnissen zu der Unterstützung, die Jugendliche am Übergang 1 von ihren Eltern wahrnehmen oder nicht. So zeigt sich, dass ausländische Jugendliche seltener von ihren Eltern Unterstützung bei ihren Ausbildungsentscheidungen in Anspruch nehmen, und diese mehr bei Lehrern, Freunden oder Berufsberatungsstellen suchen:

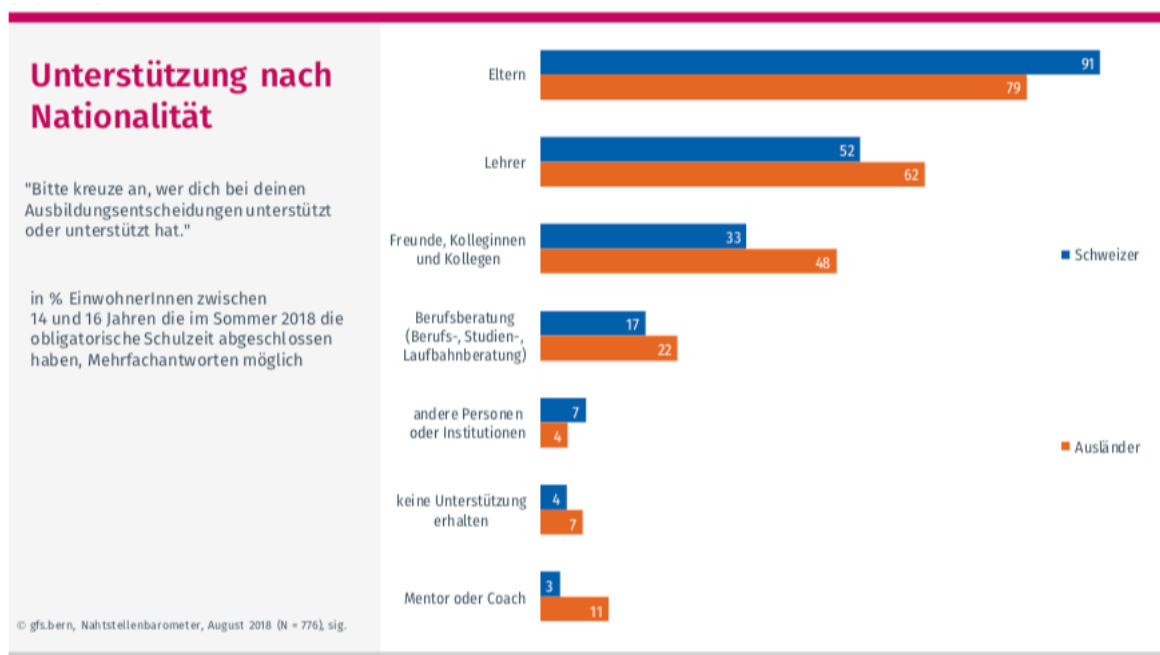


Abbildung 2: gewählte Ausbildung nach Nationalität. SBFI, 2018b, S. 18

Die untenstehende Darstellung bietet eine Übersicht zur Übergangssituation von der obligatorischen Schule in die zertifizierende Sekundarstufe II im Jahr 2014 von Jugendlichen, welche im Jahr 2012 die obligatorische Schule abgeschlossen haben. Die Daten stammen von einer Längsschnittanalyse im Bildungsbereich des Bundesamtes für Statistik, welches die Ergebnisse im Jahr 2016 veröffentlichte. Die Besonderheit an dieser Analyse ist, dass sie die im Jahr 2010 in die Personenregister eingeführte individuelle Identifikationsnummer nutzt und einen gesamtschweizerischen Überblick auf die Wege der Jugendlichen in die zertifizierende Sekundarstufe II nachzeichnet (BFS, 2016, S. 5). Es lässt sich hier in drei untersuchten Schlüsseldimensionen eine starke Korrelation erkennen: Je tiefer das Anspruchsniveau in der

obligatorischen Schule bei den Schülerinnen und Schülern ist, desto weniger gelingt der Eintritt in eine Ausbildung auf Sekundarstufe II. Im Ausland geborene Ausländer schaffen den Übertritt mit einer deutlich geringeren Wahrscheinlichkeit, als in der Schweiz geborene Schweizer. Und je niedriger der Bildungsstand der Eltern ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass auch nach zwei Jahren kein Eintritt in die zertifizierende Sekundarstufe gelungen ist (S. 18).

Übersicht zum Übergang von der obligatorischen Schule in die zertifizierende Sekundarstufe II

Abgängerinnen und Abgänger von 2012: Ersteintritt bis 2014 nach den untersuchten Schlüsseldimensionen, in %

G 3.1



¹ Ohne die Kategorien «ohne Niveauunterscheidung» und «10. Jahr mit erweiterten Ansprüchen» (diese sind jedoch im Total enthalten).

² Ohne die Lernenden für die, diese Information nicht verfügbar ist.

³ Aufgrund der Verknüpfung mit der SE bezieht sich diese Grafik auf Stichprobendaten; daher die niedrigen Fallzahlen (ungewichtete N).

⁴ Alle Werte zu dieser Dimension weisen 95%-Unsicherheiten auf, die unter +/-5% liegen.

⁵ Mit der Kategorie «Isolierte Stadt».

⁶ Mit den Zusatzausbildungen der Sek. II.

⁷ Mit den anderen allgemeinbildenden Schulen der Sek. II.

Quellen: BFS – Längsschnittanalysen im Bildungsbereich, STATPOP, Strukturerhebung (SE)

© BFS, Neuchâtel 2016

Abbildung 3: Übersicht zum Übergang von der obligatorischen Schule in die zertifizierende Sekundarstufe II. BFS, 2016, S. 18

3 Die Motivationssemester

Im Jahr 2018 nahmen laut Nahtstellenbarometer 10 Prozent der Schulabgänger und Schulabgängerinnen ein Brückenangebot wahr (SBFI, 2018b, S. 13). Zuständig für die Bereitstellung solcher Brückenangebote sind laut Berufsbildungsgesetz die Kantone (BBG, SR 412.10, Art. 12). In den einzelnen Kantonen sind die jeweiligen Berufsbildungsämter für die Ausführung der Brückenangebote zuständig. Da sich die Angebote und deren Träger von Kanton zu Kanton unterscheiden, konzentrieren wir uns explizit auf den Kanton Bern. Ähnlich der nachobligatorischen Ausbildung der Sekundarstufe II, werden die Brückengebote in schulische bzw. allgemeinbildende oder duale Angebote aufgeteilt. Ergänzt werden diese durch niederschwellige Angebote (ERZ, 2018b, S. 1). Zu den Brückenangeboten in Bern gehören neben anderen schulischen oder dual aufgebauten Lösungen die Motivationssemester SEMO Standard und SEMO Plus (ebd.). Beide gehören zu den dualen Brückenangeboten, welche aus zwei Tagen Unterricht und aus drei Tagen Arbeit bestehen. Das SEMO Plus wird von der Erziehungsdirektion des Kantons Bern (ERZ) als niederschwelliges Brückenangebot aufgeführt. Es ist ebenfalls dual aufgebaut, jedoch finden wenig bis keine schulischen Bildungsangebote im engeren Sinn statt (ebd.). Im Kanton Bern werden die Jugendlichen den jeweiligen Brückenangeboten über die regionale Triagestellen zugewiesen.

Motivationssemester (SEMO) im Allgemeinen sind arbeitsmarktliche Massnahmen und kommen meist dort zu tragen, wo andere Brückenangebote bereits versagt haben oder es schon zu Abbrüchen begonnener Ausbildungen gekommen ist. In den meisten Kantonen beträgt die Teilnahmedauer sechs Monate mit der Option auf Verlängerung auf ein Jahr. Sie werden mehrheitlich von Stiftungen oder Vereinen angeboten (Zysset, 2015, S. 29). SEMO werden durch Rahmenbedingungen des Staatssekretariats für Wirtschaft (SECO) definiert, von der Arbeitslosenversicherung (ALV) finanziert und von kantonalen Behörden organisiert (Kompetenzzentrum Arbeit, 2017, S. 27). Das Staatssekretariat für Wirtschaft (SECO) verfolgt mit der Bereitstellung des Angebots SEMO das Ziel, «Jugendlichen ohne Ausbildung eine solche zu ermöglichen und denjenigen mit Ausbildung sich rasch und dauerhaft in den Arbeitsmarkt einzugliedern» (SECO, 2018, S. 1). Hier sollen Bildungslücken geschlossen und Sozialkompetenzen erweitert werden (S. 2).

Motivationssemester sind dementsprechend so etwas wie das letzte Netz. Sie sind sozusagen letzte Möglichkeit die betroffenen Jugendlichen noch in den Arbeits- bzw. Ausbildungsmarkt zu integrieren. Man kann sagen, dass sie der Ort sind, wo sich die bisher getätigten Anstrengungen und allenfalls auch das Versagen der bisherigen Massnahmen im Berufswahlprozess manifestieren. Die Tatsache, dass an dieser Stelle bereits die ALV zu

tragen kommt und die Steuerung des Angebots durch das SECO im Rahmen arbeitsmarktlicher Massnahmen passiert, bestätigt dies. Die Zeitliche Begrenzung erhöht den Druck dann sowohl auf die Teilnehmenden wie auch auf die Anbieter des Programms.

Eine Auswertung der SEMO in der gesamten Schweiz zeigt, dass fast ein Drittel der Teilnehmenden direkt aus der obligatorischen Schule in ein SEMO eintritt (Mühlebach, 2017, S. 10). 27 Prozent der Teilnehmenden haben eine Lehre abgebrochen, und 22 Prozent waren vorher in einem anderen Brückenangebot (ebd.).

Wie bereits erwähnt handelt es sich bei den SEMO im Gegensatz zu anderen Brückenangeboten um eine arbeitsmarktliche Massnahme. Die Teilnehmenden gelten also schon offiziell als arbeitslos. Es ist offensichtlich, dass das für die Betroffenen ein suboptimaler Start in die berufliche Laufbahn ist. Vergleichen lassen sich diese arbeitsmarktlichen Massnahmen mit den oftmals zu einem späteren Zeitpunkt der Erwerbslosenbiographie eintretenden arbeitsintegrativen Massnahmen. Letztere gehören bereits zu Massnahmen im Rahmen der Sozialhilfe und treten dementsprechend nach dem Ablauf der bezogenen Arbeitslosentaggelder in Kraft. Kurt Wyss fasst sowohl Massnahmen im Rahmen von Sozialhilfeleistungen wie auch Leistungen der Arbeitslosenversicherung als "Workfare" zusammen (2007, S. 15). Ein Kernelement des Begriffes ist dabei der verpflichtende Gedanke dahinter. In diesem Zusammenhang wird auch von Aktivierungsprogrammen gesprochen, welche implizit die Betroffenen Personen selbst für ihre Lagen verantwortlich macht. Die Einbettung der SEMO in den Kontext des sozialstaatlichen Aktivierungsparadigmas ist unseres Erachtens aus diesem Grund von besonderer Bedeutung. Es geht darum zu verstehen, dass die Jugendlichen aus vielseitigen Gründen in der als problematisch empfundenen Situation sind. Wir gehen aufgrund der bisher aufgeführten Tatsachen davon aus, dass die Jugendlichen, welche ein SEMO besuchen (müssen), sich aufgrund struktureller und sozialer Faktoren in wichtigen Bereichen wie beispielsweise der von Neuenschwander (2019) erwähnten Selbstwirksamkeit noch nicht genügend entwickeln konnten.

Im Kanton Bern ist für die Durchführung der SEMO (SEMO Standard und SEMO Plus) das Kompetenzzentrum Arbeit (KA) zuständig.

3.1 SEMO Standard

Das übergeordnete Ziel des SEMO Standard ist die Vermittlung einer Lehrstelle oder einer anderen zertifizierenden Anschlusslösung auf Sekundarstufe II (ERZ, 2019, S. 6). Die Massnahmedauer ist auf maximal 210 Tage festgelegt. Der Beschäftigungsgrad der Jugendlichen beträgt 100 Prozent – dieser kann in Ausnahmefällen während des SEMO

Besuchs angepasst werden, muss jedoch bei Lehrstellenantritt 100 Prozent betragen (S. 5). Die Zielgruppe des SEMO Standard sind Jugendliche und junge Erwachsene, die eine Lehrstelle suchen. Damit sie ins SEMO Standard aufgenommen werden, müssen sie auf Unterstützung im Berufsfindungsprozess angewiesen sein, sie dürfen keine abgeschlossene Ausbildung haben, sie müssen genügend motiviert sein, ihre eigene (Berufs-)Situation zu verbessern und in Deutsch mündlich und schriftlich über ein Sprachniveau von A2 verfügen (S. 6). Das SEMO Standard setzt sich aus den drei Bestandteilen «Praktisches Arbeiten», «Bildung» und «Coaching» zusammen (S. 5). Die Arbeiten entsprechen dabei den realen Tätigkeiten in der Berufswelt (S. 6). Die «Fachkraft Arbeit» muss eine höhere Berufsbildung abgeschlossen haben, mindestens drei Jahre Berufserfahrung in einem für den Bereich Arbeit relevanten Feld mitbringen, und eine methodisch-didaktische Weiterbindung im andragogischen Bereich aufweisen (S. 9). Der Bereich Arbeit umfasst 60 Prozent (drei Tage) der Arbeitswoche, der Bereich Bildung 40 Prozent (zwei Tage) (Kompetenzzentrum Arbeit, 2016, S. 7). In der Bildung finden während mindestens 10 Prozent der Zeit Bewerbungsaktivitäten statt (ERZ, 2019, S. 7). Hier sollen vor allem Fähigkeiten zum Erlernen eines Berufs gefördert werden (ebd.). Die «Fachkraft Bildung» muss eine Lehrbefähigung für die Sekundarstufe II aufweisen (S. 9). Das Coaching wird individuell und nach Bedarf angeboten. Es wird stark mit Potenzial- und Situationsanalysen gearbeitet und es gibt regelmässige Assessments (Kompetenzzentrum Arbeit, 2016, S. 7). Die «Fachkraft Beratung und Begleitung» muss über einen anerkannten Abschluss auf Sekundarstufe II und eine Coaching-Weiterbildung verfügen (ERZ, 2019, S. 9).

3.2 SEMO Plus

Das SEMO Plus ist ein explizit «niederschwelliges Motivationssemester», das den Teilnehmenden dazu verhelfen soll, eine Grundarbeitsfähigkeit aufzubauen. Es wird nach sozialpädagogischen Ansätzen gearbeitet (ERZ, 2019, S. 10). Hier ist nicht der Eintritt in eine Lehrstelle das Ziel, sondern es wird am Mittelfristigen Ziel des Übertritts der Jugendlichen in eine «höherschwellige Anschlusslösung» gearbeitet (ebd.). Das SEMO Plus setzt sich aus den drei Bestandteilen «Praktisches Arbeiten», «Persönlichkeitsbildung» und «Coaching» zusammen (ebd.). Die Massnahme darf maximal während 22 Monaten in Anspruch genommen werden (ebd.). Das ist fast doppelt so lange, wie es im SEMO Standard der Fall ist. Ein weiterer Unterschied ist, dass die Arbeitsfähigkeit im SEMO Plus mindestens 40 Prozent betragen muss, und graduell auf eine Arbeitsfähigkeit von 100 Prozent hingearbeitet werden kann (S. 11). Die Zielgruppe wird erweitert auf Jugendliche, welche für «die direkte berufliche Integration noch nicht bereit sind», «grossen Förderbedarf in den Selbst- und Sozialkompetenzen aufweisen» und «bezüglich ihres Verhaltens, ihres Bildungsstands und/oder ihres sozialen Umfelds Schwierigkeiten aufweisen» (ebd.). Die im Bereich Arbeit

ausgeführten Tätigkeiten sind im SEMO Plus «so arbeitsmarktnah wie möglich» ausgestaltet, sollen «sinnstiftend» für die Teilnehmenden sein und entlang ihrer Fähigkeiten ausgerichtet sein (ebd.). Zuständig in diesem Bereich ist ein Arbeitsagoge oder eine Arbeitsagodin mit zusätzlicher sozialpädagogischer Ausbildung (Kompetenzzentrum Arbeit, 2017, S. 17).

Im Bereich der Persönlichkeitsbildung wird anstatt an der formalen Bildung an Alltagskompetenzen gearbeitet (ERZ, 2019, S. 12). Es wird auf die Lebenssituation der Teilnehmenden Bezug genommen und erlebnispädagogische Einheiten sind ebenfalls vorgesehen (ebd.). Zuständig ist hier eine bildungsverantwortliche Person, welche über die gleichen Qualifikationen verfügt, wie sie im SEMO Standard gefordert werden (S. 13). Das Coaching erfolgt hier ebenfalls nach individuellem Bedarf und richtet sich an «sozialpädagogischen Standards» aus (ebd.). Der Coach oder die Coachin muss eine sozialpädagogische Ausbildung aufweisen (S. 17). Das Ziel der Grundarbeitsfähigkeit ist dann erlangt, wenn die Teilnehmenden minimale Selbst- und Sozialkompetenzen insofern aufweisen, als dass sie in Hinblick auf das nächste Ziel der beruflichen Integration «die Anforderungen bezüglich Motivation, Lernbereitschaft und sozialem Verhalten erfüllen» (S. 11).

4 Theoretischer Zugang zu sozialpädagogischem Handeln und Intervenieren

Als Grundlage für die Analyse unserer Beobachtungen im SEMO Plus in Bern (vgl. Kapitel 5.2) dienen uns zwei theoretische Perspektiven: Einerseits interessiert uns der Blickwinkel von Martin Graf (1988), welcher sozialpädagogisches Handeln und Intervenieren aus der Sicht der Theorie des kommunikativen Handelns nach Jürgen Habermas legitimiert hat. Da das SEMO Plus einen sozialpädagogischen Auftrag hat, eignet sich diese Perspektive für die Beantwortung unserer Fragestellung sehr gut.

Des Weiteren ist uns ein genaueres Verständnis der betroffenen Klientengruppe – also die arbeitslosen Jugendlichen, welche ein Brückenangebot in Form einer arbeitsmarktlichen Massnahme besuchen – von grosser Bedeutung. Um die komplexen Vorgänge während der Phase der Adoleszenz besser deuten zu können, ziehen wir die Überlegungen von Mario Erdheim (1982) aus seinem Werk «Die gesellschaftliche Produktion von Unbewusstheit» heran. Wir gehen davon aus, dass ein tieferes Verständnis der adoleszenten Prozesse für pädagogisches Fachpersonal unumgänglich ist, um überhaupt im Sinne sozialpädagogischen Handelns und Intervenierens mit den Jugendlichen verständnisorientiert zu interagieren.

4.1 Kommunikation als Voraussetzung für sozialpädagogisches Handeln

Martin Graf (1988) hat im Rahmen einer Hausarbeit untersucht, inwiefern sozialpädagogisches Handeln und Intervenieren mit Hilfe der Theorie des kommunikativen Handelns von Jürgen Habermas legitimiert werden kann. Die Relevanz der Hausarbeit leitete Graf insbesondere aus einem zur damaligen Zeit stattfindenden Wechsel der Gesellschaftsmodelle ab. Das keynesianische Modell, welches durch grosse soziale Wohlfahrt bei gleichzeitiger Steigerung des Konsumniveaus versuchte, die Klassengegensätze möglichst klein zu halten, musste immer wie mehr einem neoliberalen Modell weichen, das sich bis heute in den meisten westlichen Staaten behaupten konnte, und einen erheblichen Strukturwandel mit sich brachte (Graf, 1988, S. 2). Aus diesem Grund sind diese Überlegungen auch heute noch von grosser Relevanz.

Unter sozialpädagogischem Handeln versteht Graf eine «besondere Art von erzieherischem, pädagogischen oder sozialisierenden Handeln» (S. 4). Wesentlich ist dabei die Zielgruppe der Handlungen. Personen dieser Zielgruppe zeichnen sich dadurch aus, dass sie wichtige Normen der Gesellschaft verletzt haben oder dies mit hoher Wahrscheinlichkeit noch tun werden (ebd.). Daraus kann das eigentliche Motiv abgeleitet werden: Bei sozialpädagogischem Handeln geht es nicht nur darum, die Situation für die Betroffenen selbst zu verbessern. Die angesprochenen und für die Gesellschaft relevanten Normen implizieren bereits, dass auch das Umfeld der Zielgruppe durch die sozialpädagogischen Handlungen eine Verbesserung spüren soll (ebd.). Diese von beiden Seiten gewünschte Verbesserung der Situation ist der Anlass von sozialpädagogischem Handeln. Daraus ergibt sich, dass sich sozialpädagogisches Handeln doppelt erklären muss: Einerseits müssen allgemeingültige Normen der Gesellschaft miteinbezogen werden, auf der anderen Seite muss die Situation ihrer Adressaten durch gezielte Handlungen und Interventionen in eine gewünschte Richtung verbessert werden (ebd.). Graf teilt diese zwei Ebenen in eine «normative, moralische und eine zweckrationale, erfolgsorientierte» ein (ebd.).

Bei einer Normübertretung ist die Verständigung erschwert. Wo kein Konsens gefunden werden kann, greifen sozialpädagogische Interventionen und «vermitteln zwischen den Adressaten und ihrer Umgebung» (S. 5). Als Ziel sozialpädagogischen Handelns und Intervenierens nennt Graf deshalb die «Wiederherstellung einer normativ geregelten und dadurch selbstverständlichen kommunikativen Situation» (ebd.). Um dieses Ziel zu erreichen, sind Veränderungen an den beteiligten Personen, als auch an deren jeweiligen Situation notwendig (ebd.).

4.1.1 Begriffsbestimmung – Norm

An dieser Stelle bietet es sich an, den oben mehrfach erwähnten Normbegriff etwas genauer zu bestimmen. Normen können als Basis einer gemeinsamen Situationsdefinition verstanden werden. Situationsdefinitionen haben ihrerseits die jeweils individuellen, lebensweltlichen Horizonte als Grundlage (Graf, 1993, S. 93). Gleichzeitig haben Normen auch eine entlastende Funktion, weil dank ihnen nicht jede Situation von Grund auf kommunikativ bearbeitet werden muss (ebd.).

Als Folge dessen sollten Normen im Idealfall allgemeingültig und gesellschaftlich anerkannt sein (Graf, 1988, S. 6). Gesellschaftlich anerkannte Normen, die einen Anspruch auf allgemeine Gültigkeit erheben, müssen notwendigerweise – damit sie von der Allgemeinheit anerkannt werden können – über einen praktischen Diskurs entstanden sein und weiteren solchen Diskursen standhalten können. Sie müssen die Interessen der Allgemeinheit vertreten und darauf begründet sein (ebd.). Den Begriff «praktischer Diskurs» übersetzt Martin Graf mit der «Überprüfung der Verallgemeinerbarkeit der zugrunde liegenden Interessen» (S. 7). Zudem macht er den Unterschied zwischen Normen, die über den praktischen Diskurs gesichert werden, und sogenannten «gesetzten» Normen, die verallgemeinerbar erscheinen, weil sie den Interessen einer «durch Regeln festgesetzten Mehrheit» entsprechen (ebd.). Das können beispielsweise Gesetze sein. Gemäss Graf ist sozialpädagogisches Handeln und Intervenieren dann legitim, wenn es sich auf beide Arten von Normen stützt (ebd.). Wird eine Norm übertreten muss diese problematisiert werden. Kommt eine Norm ohne Aushandlung zustande, geschieht dies über Macht. (ebd.). Ist Letzteres der Fall, und die Norm beruht demzufolge nicht auf verallgemeinerungsfähigen Interessen, kann sie allenfalls gestürzt werden (Graf, 1993, S.93).

Durch die für unsere Arbeit relevante Klientengruppe der ausbildungslosen Jugendlichen ist die Norm, eine Ausbildung zu absolvieren bzw. einer Erwerbsarbeit nachzugehen, verletzt worden. Das allgemeine Interesse, dass junge Menschen einer Beschäftigung nachgehen und dementsprechend schnellstmöglich in die Gesellschaft integriert werden, ist dabei offensichtlich. Dies liegt nicht zuletzt auch darin begründet, dass Ausbildungs- und Erwerbslosigkeit die grosse Gefahr für die Jugendlichen bergen, dass sie künftig weitere gesellschaftliche Normen verletzen könnten. Daraus leiten wir ab, dass sozialpädagogisches Handeln und Intervenieren für die im Rahmen unserer Arbeit relevante Klientengruppe der Jugendlichen und jungen Erwachsenen durchaus eine passende Handlungstheorie ist, und dies sogar im doppelten Sinne: Die Jugendlichen haben eine Norm übertreten und sind dabei, weitere Normen zu verletzen.

Normübertretungen resultieren aus Deutungsunterschieden einer Situation. Diese Deutungsunterschiede entstehen durch eine «partielle Divergenz zwischen den Lebenswelten» (Graf, 1988, S. 16). Handlungskoordinationen (also die Herstellung einer gemeinsamen Situationsdeutung und die Anpassung der Handlungen zweier Akteure) sind nicht möglich, solange keine Einheitlichkeit der Lebenswelten besteht (ebd.). Normabweichendes Verhalten hat seinen Ursprung in defizitär, also different oder gar ungenügend ausgebildeten Lebenswelten von Personen (S. 18) – in unserem Fall von den Jugendlichen, welche ein Motivationssemester besuchen. Diese teilweise ungleiche Ausbildung der Lebenswelten kann unterschiedlichen Ursachen zugeschrieben werden:

- Eine Ursache können kulturelle Unterschiede sein, welchen eine «strukturell bedingte soziale Ungleichheit zugrunde liegt» (S. 16). Die kulturellen Unterschiede entstehen also aufgrund unterschiedlicher Ressourcen- und Machtverteilungen innerhalb der Gesellschaft, welche zudem strukturell verfestigt sind. In diesen Fällen ist den Betroffenen ihr normabweichendes Verhalten nicht bewusst (ebd.). Sie bemerken nur, dass es ihnen ab einem bestimmten Punkt nicht mehr gelingt, Situationen korrekt zu deuten und ihre Handlungen normengerecht auszurichten. Ihre Sozialisation gelingt nicht. Das Ziel sozialpädagogischer Interventionen wäre hier eine Aufklärung über die Machtverhältnisse und eine Herstellung einer eigenen Sozialität innerhalb dieser (S. 17).
- Eine weitere Ursache kann in der individuell spezifischen Biographie liegen. Wenn die Sozialisationsprozesse einer Person unterschiedliche sind zu jenen, die die in der Gesellschaft allgemeingültige Normen inkorporiert haben, entsteht eine «Normenverschiebung» (ebd.), welche die Grundlage für das normabweichende Verhalten dieser Person bildet. In einem solchen Fall ist auch die sozialpädagogische Intervention erschwert, da sie nicht von einer gemeinsamen Situationsdeutung zwischen dem Adressaten und seiner Umwelt ausgehen kann (ebd.).

Daher gilt es bei der Zielgruppe von arbeitslosen Jugendlichen, welche ein Motivationssemester besuchen, unserem Verständnis nach zunächst einmal herauszufinden, wie es zu der Normverletzung kommen konnte und zu eruieren, warum die gemeinsame Situationsdefinition zwischen den Jugendlichen und der Gesellschaft nicht zustande kommt. Liegt es an einer Entwicklungsstörung – also an ungleich ausgebildeten Lebenswelten –, kann dies auf die erwähnten zwei Tatsachen zurückzuführen sein. Liegt jedoch keine Entwicklungsstörung der Lebenswelten vor, und ist bei einer Person trotz rationalem Handeln eine Normenübertretung festzustellen, so liegt das wohl an einer durch einseitig gelagerte Machtverhältnisse in der Gesellschaft systematisch erzeugten Verhinderung bzw.

Verunmöglichung von kommunikativen Situationen. In diesem Fall kann die problematisierte Norm über den praktischen Diskurs nicht frei verhandelt werden.

4.2 Kommunikatives Handeln

Wie bereits erwähnt, sind selbstverständliche, kommunikative Situationen bzw. deren Wiederherstellung das Ziel sozialpädagogischen Handelns und Intervenierens. Graf legitimiert sozialpädagogisches Handeln mit Hilfe der Theorie des kommunikativen Handelns nach Jürgen Habermas (1981, I & II). Die Theorie des kommunikativen Handelns versteht sich als kritische Gesellschaftstheorie, welche Verständigungsorientierung als Grundlage von sozialem Handeln sieht (Graf, 1996, S. 164). Sie bricht mit dem damaligen Verständnis von Rationalität, die als rein instrumentell angesehen wurde. Vielmehr versucht sie den Begriff von dieser instrumentellen Beschränkung zu befreien (Graf, 1988, S. 9). Dazu hält Graf fest: «Habermas spricht von ‹instrumenteller Rationalität›, welche die Möglichkeiten der Selbstbehauptung eines zielgerichtet handelnden Subjektes gegenüber den Beschränkungen einer kontingenten Umwelt erhöhe. Beispielsweise erlaubt so die adäquate Anwendung von Technik eine relative Unabhängigkeit von den Launen der Natur» (Graf, 1996, S. 167).

Habermas begegnet diesem negativen Verständnis von Rationalität damit, dass er den vergesellschaftenden Handlungstypen Arbeit (instrumentelle Rationalität) durch den der Interaktion (kommunikative Rationalität) erweitert. Somit entstehen zwei verschiedene, logisch strukturierte Wege zur Entwicklung von Rationalität, namentlich zur Vergesellschaftung (Graf, 1988, S. 9). Das Merkmal der Arbeit ist dabei die materielle Aneignung der Natur mit dem Zweck der materiellen Reproduktion. Sie zeichnet sich durch instrumentelles Handeln aus und bewirkt eine Spaltung in Subjekt und Objekt (S. 10). Arbeit ist im Verständnis von Habermas – und entgegen der kritischen linken Tradition – nicht mehr für die gesamte Vergesellschaftung der Menschen zuständig (ebd.). Vielmehr erweitert Habermas diese durch die Kategorie der Interaktion (oder kommunikative Rationalität). Hier stehen Merkmale wie interpersonale Erfahrungen und Beziehungen sowie symbolische Reproduktion im Mittelpunkt. Sie zeichnet sich durch kommunikatives Handeln aus und führt zu Interaktion und Intersubjektivität (ebd.). Zu diesem zweiten Rationalitätstyp hält Graf fest: «‹Kommunikative Rationalität› dagegen erhöht die Möglichkeiten, Handlungskoordination zwangsfrei, d.h. durch Finden eines Konsenses zu erreichen» (Graf, 1996, S. 167 f.).

Aus dieser kommunikativen Rationalität schafft Habermas die Kategorie des kommunikativen Handelns und bringt es gemäss Graf somit zustande, den einseitigen Rationalitätsbegriff «aus seinen Schranken zu lösen» (S.165). Habermas kommt durch seine Analysen weiter zum

Schluss, dass kommunikativem Handeln immer verständigungsorientiertes Handeln zugrunde liegen muss (ebd.).

Instrumentelles bzw. kommunikatives Handeln stellt also laut Habermas zwei verschiedene Arten zur Situationsbewältigung dar. Während bei ersterem die Handlungen am Zweck orientiert sind, orientiert sich kommunikatives Handeln an Verständigung (Graf, 1988, S. 13). Dementsprechend unterteilt sich soziales Handeln in erfolgsorientiertes, **strategisches Handeln** und – wie bereits dargestellt – in verständigungsorientiertes, **kommunikatives Handeln** (ebd.).

Gregor Bongaerts (2012), beschreibt in seinem Buch «Sinn» wie die Gesellschaft durch diese zwei Handlungsformen reproduziert wird:

Durch kommunikatives Handeln reproduziert sich die Gesellschaft symbolisch. Kultur wird tradiert, Solidarität wird gesichert und das Ich wird gestärkt. Kommunikatives Handeln findet vor dem Hintergrund der Lebenswelt statt, welche ihrerseits, wie bereits dargestellt, die Grundlage der Situationsdefinitionen bildet. Die lebensweltlichen Horizonte umfassen die strukturellen Komponenten der Kultur, Gesellschaft und Persönlichkeit. Die Lebenswelt bildet für die Individuen implizites Hintergrundwissen, welches es ihnen erst ermöglicht, ihr Handeln auf Verständigung zu orientieren (S. 52).

Durch strategisches Handeln hingegen wird die Gesellschaft materiell reproduziert. Auf die Welt wird mit geeigneten Mitteln eingewirkt. Infolgedessen bilden sich im System Folgen von Handlungen der Akteure heraus, die nicht beabsichtigt waren. Was hier passiert, muss für die Einzelnen keinen Sinn ergeben (ebd.).

Weiter macht Bongaerts darauf aufmerksam, dass moderne Gesellschaften aus der Sicht der Theorie des kommunikativen Handelns aus dem Zusammenhang von Lebenswelt und System (strategisches Handeln) bestehen, welche sich jedoch zunehmend voneinander entkoppelt haben (ebd.). Verantwortlich für diese Entkoppelung sind die beiden Subsysteme Wirtschaft und Politik, die immer erfolgsorientiert sind. Bei Ersterem steuert das Medium Geld die Handlungen. Sinn wird über das Verhältnis von Angebot und Nachfrage generiert. Im Subsystem der Politik werden die Handlungen über das Medium Macht gesteuert. Werden Normen übertreten, drohen Sanktionen (S. 52 f.).

Bongaerts erwähnt in diesem Zusammenhang die «Kolonialisierung der Lebenswelt». Damit meint er, dass wirtschaftliche und politische Strukturen kommunikatives Handeln einschränken. Die Logik von Macht und Geld hindert die Akteure der Lebenswelt kommunikativ zu handeln (S. 54).

Strategisches Handeln ist, wie wir jetzt mehrfach gesehen haben, am Erfolg orientiert. Werden die Ziele des strategischen Handelns transparent gemacht, bietet die Differenzierung zum kommunikativen Handeln keine Probleme (Graf, 1988, S. 14). Ist dies nicht der Fall, wird unterschieden zwischen Täuschung, Manipulation und verzerrter Kommunikation: Bei Ersterem werden von einem Kommunikationsteilnehmenden strategische Intentionen verfolgt, die zweite Person wird aber im Glauben gelassen, es handle sich um eine kommunikative Situation. Eine Manipulation liegt dann vor, wenn dem Akteur sowohl Strategie wie auch Ziele bewusst sind. Sind diese beiden Kommunikationsteilnehmenden nicht bewusst, so handelt es sich um verzerrte Kommunikation (ebd.).

4.2.1 Bedingungen kommunikativen Handelns

Soziale Handlungen manifestieren sich gemäss Habermas generell in drei verschiedenen Bezügen zur Welt:

- Bezug zur objektiven Welt (Gesamtheit der Entitäten bzw. des Existierenden/Seienden),
- Bezug zur sozialen Welt (Gesamtheit der legitim geregelten Beziehungen) und
- Bezug zur subjektiven Welt (Gesamtheit der privilegiert zugänglichen Erlebnisse)

(Habermas, II., 1981, S. 183 f.).

Kommunikatives Handeln hebt sich insofern von anderen sozialen Handlungsformen ab, als dass die verschiedenen Weltbezüge in kommunikativen Äusserungen immer gleichzeitig vorkommen. Das heisst, die Kommunikationsteilnehmenden müssen sich auf einen gemeinsamen Deutungsprozess einlassen (S. 184). Daraus ergibt sich ein Bezugsrahmen, in welchem eine kooperative Handlungssituation erarbeitet werden kann (ebd.).

Gelingt dies und es entsteht eine kommunikative Situation, müssen weitere vier Geltungsansprüche erfüllt werden, damit eine Verständigung zustande kommen kann (Graf, 1988, S. 11). Gemäss Habermas beziehen sie sich auf:

- Die äussere Natur bzw. die Objektivität der Behauptungen (Wahrheit),
 - die Gesellschaft bzw. die Klärung der sozialen Angemessenheit des Gesagten (normative Richtigkeit),
 - die innere Natur bzw. die Intention des Sprechenden (Wahrhaftigkeit) und
 - die Sprache bzw. Klärung der intersubjektiv hergestellten Gemeinsamkeiten des Bedeuteten (Verständlichkeit)
- (zitiert nach Graf, 1996, S. 166).

Die vier Geltungsansprüche entstehen also aus den drei Weltbezügen zur objektiven, sozialen und subjektiven Welt und werden erweitert durch einen vierten, welcher den Kommunikationsprozess an sich zum Fokus hat (ebd.). Die Geltungsansprüche werden dabei von allen Teilnehmenden einer Kommunikation gleichzeitig erhoben (ebd.). Da es bei sozialpädagogischem Handeln und Intervenieren insbesondere um Normen geht, ist der Geltungsanspruch der normativen Richtigkeit von grosser Bedeutung.

Werden alle vier Geltungsansprüche erfüllt, gelingt eine Übereinstimmung. Das heisst, die Verständigung ist geglückt und eine Handlungscoordination konnte erreicht werden (Graf, 1988, S. 11). Die Kommunikationsteilnehmenden haben zu einer gemeinsamen Situationsdefinition gefunden. Ist dies nicht der Fall, wird ein Geltungsanspruch nicht mehr als erfüllt angesehen und es kommt somit zu keiner gemeinsamen Situationsdefinition, die Kommunikation kann nicht mehr weitergeführt werden. An dieser Stelle wird beispielsweise auf strategisches Handeln, das eine grosse Gefahr des Scheiterns birgt, umgestellt; es findet eine Aushandlung statt oder die Kommunikation wird ganz abgebrochen (Graf, 1996, S. 167). Um die angesprochene grosse Gefahr des Scheiterns zu verhindern ist es besonders wichtig, das Ziel des strategischen Handelns – in diesem Falle das kommunikative Handeln – offen zu legen (Graf, 1988, S. 21). Ohne diese Transparenz kann keine gemeinsame Situationsdefinition zustande kommen (ebd.).

Kommt es zu einer Störung, wäre es also wünschenswert die Kommunikation unter diskursiver Klärung weiterzuführen (ebd.). Nur so kann die Situation neu definiert werden. Durch die Infragestellung eines Geltungsanspruchs entsteht Konfliktpotential. Dies bildet sozusagen den Nährboden für den Diskurs. Darüber hinaus sollte es im Idealfall zu einer kommunikativen Aushandlung des problematisierten Geltungsanspruchs kommen, in dem anstatt der strukturellen Machtbalancen die «Macht» des besseren Arguments gilt (S. 18).

Jede Kommunikation ist dadurch gekennzeichnet, dass einzelne Äusserungen einen der Geltungsansprüche problematisieren und die Situation demnach umdefiniert werden muss (ebd.). Graf hält dazu fest: «Die Kommunikation besteht demnach aus Definition und Umdefinition kommunikativer Situationen bis zur konsensuellen Verständigung oder deren Abbruch. Wobei im Verlaufe des Prozesses die Teilnehmenden die Abgrenzung zwischen sich als Interpreten, der Aussenwelt und der jeweiligen Innenwelt erneuern» (ebd.).

Des Weiteren macht Graf darauf aufmerksam, dass die Teilnehmenden über die folgenden Fähigkeiten verfügen müssen, um überhaupt kommunikativ handeln zu können: «kommunikative Kompetenz, kommunikative Performanz und Kritikfähigkeit» (S. 20).

Kommunikation geschieht immer mit den lebensweltlichen Hintergründen ihrer Teilnehmenden. Diese Lebenswelten sind dabei während der gesamten kommunikativen Situation präsent und bestehen aus Selbstverständlichkeiten und unerschütterlichen Überzeugungen (S. 12). Dies bedeutet auch, dass die lebensweltlichen Horizonte der Kommunikationsteilnehmenden nur schwer zu verändern sind. Dabei handelt es sich insbesondere um Erfahrungen in Form von kulturellen Überlieferungen, die dabei helfen, neue Situationen zu deuten und einzuordnen (ebd.). Als Verständigung oder Konsens kann die Überlappung der verschiedenen lebensweltlichen Horizonte verstanden werden. Als Mittel um diese zu erreichen, müssen allfällige Defizite aufgearbeitet werden. Dies ist die Bedingung für nachhaltige sozialpädagogische Handlungen und Interventionen.

4.3 Sozialpädagogisches Handeln als gesellschaftliche Integration – Sozialintegration vs. Systemintegration

Gemäss Graf handelt es sich bei sozialpädagogischem Handeln und Intervenieren um einen besonderen Typ von sozialem Handeln (Graf, 1988, S. 15). Dies bedeutet, dass auch hier eine Unterteilung in kommunikatives und strategisches Handeln gemacht werden kann.

Diese Einteilung hilft insbesondere auch bei der Unterscheidung, wann Ziele von sozialpädagogischem Handeln schon von Beginn an feststehen, und wann diese erst durch erfolgreiche Kommunikation ermittelt werden (S.18).

Dabei zählt Graf den Begriff der sozialpädagogischen Interventionen eher zum strategischen Handeln. Der Grund hierfür ist, dass sie Analysen, Zieldefinitionen und die Wahl der für das Erreichen dieser Ziele geeigneten Mittel beinhalten (ebd.). Bei sozialpädagogischem Handeln wird gemäss Graf hingegen mehr Wert auf Kommunikation gelegt. Dies geschieht auch mit dem Ziel der Erhaltung oder Erneuerung gemeinsamer lebensweltlicher Horizonte (S. 19). Gemäss Graf ist strategisches Handeln im Rahmen von sozialpädagogischem Handeln nur dann legitim, wenn es offengelegt ist und das kommunikative Handeln bzw. die Herstellung einer Situation, in der kommunikatives Handeln zwangsfrei stattfinden kann, zum Ziel hat (S. 21).

Auf Basis der bisher dargestellten zwei Handlungstypen – strategisches- bzw. kommunikatives Handeln – leitet Habermas zwei unterschiedliche Arten von Integration in die Gesellschaft ab: System- und Sozialintegration. Systemintegration zeichnet sich durch die Medien Macht und Geld aus, während sich Sozialintegration auf Kommunikation und die jeweiligen Reproduktionen der Lebenswelten bezieht, die ihrerseits die Grundlagen für Weltdeutungen und normative Regelungen bieten (Graf, 2008, S. 197).

Graf unterscheidet die zwei Handlungstypen folgendermassen:

«In systemischen Mechanismen verfestigtes zweckrationales Wirtschafts- und Verwaltungshandeln, welches von Normen und Werten weitgehend unabhängig geworden ist und aus lebensweltlichen Kontexten gespiesenes kommunikatives Handeln, welches die Basis für Interpretationen und Reflexionen bildet» (Graf, 1993, S. 90).

Der Begriff der Lebenswelt wurde bereits vielfach erwähnt. Wir haben festgehalten, dass eine Überlappung der Lebenswelten der Kommunikationsteilnehmenden die Bedingung ist, damit eine gemeinsame Situations- bzw. Normdefinition überhaupt zustande kommen kann und somit Verständnis bzw. ein Konsens überhaupt möglich ist. Dasselbe gilt für defizitäre Lebenswelten (S. 94). Diese müssen im Sinne einer Überlappung ergänzt werden. Graf führt den Gedanken weiter aus und sagt, dass das Mass der Sozialintegration daran abgelesen werden kann, wie sehr sich – im Rahmen seiner Untersuchungen waren es Erziehungsheime – sozialpädagogische Einrichtungen um die Reparatur oder Ergänzung der lebensweltlichen Horizonte kümmern (S. 94 f.). Graf teilt sozialpädagogisches Handeln auf in lebensweltlich orientiert oder systemisch strukturiert (S. 96).

Laut Habermas verständigen sich die Teilnehmenden einer Kommunikation stets in Bezug auf die lebensweltlichen Horizonte (Habermas, I., 1981, S. 107). Diese umfassen die bereits erwähnte Kultur, Gesellschaft und Persönlichkeit (Habermas, II., 1981, S. 209). Mittels kommunikativen Handelns werden diese drei Elemente reproduziert. Dies erklärt Habermas wie folgt:

- Kulturelle Reproduktion der Lebenswelt: Die Verknüpfung von neuen Erfahrungen an Wissen und bestehenden Erfahrungen muss gelingen (Kontinuität) und eine Übereinstimmung bilden (Kohärenz). So wird Sinn generiert. Wenn in einer neuen Situation mit dem bisher erworbenen Wissensvorrat eines Akteurs keine Verständigung geschehen kann, bedeutet das, dass seine Deutungsschemata versagen. Die neue Situation ergibt keinen Sinn, und dieser Sinnverlust manifestiert sich in Legitimations- und Orientierungskrisen. Für das Individuum ist somit nicht mehr klar, warum es etwas tut (S. 212 f.);
- Soziale Integration der Lebenswelt: Die Verknüpfung bisher erlernter sozialer Normen mit den in einer neuen Situation auftretenden sozialen Normen muss gelingen. Indem Handlungen koordiniert werden, werden Gruppenidentitäten stabilisiert. Dabei entsteht Solidarität. Wenn in einer neuen Situation die bisher – aus der Sozialisation – erlernten sozialen Normen nicht zur Anwendung kommen können und von den anderen

Akteuren nicht als gültig empfunden werden, findet eine Störung der sozialen Integration statt und es kommt zu einem Solidaritätsverlust (S. 213);

- Sozialisation der Angehörigen der Lebenswelt: Die bisher erlernten Fähigkeiten (Persönlichkeit, Ich-Stärke) einer Person müssen dazu ausreichen, um neue Handlungssituationen gemeinsam mit dem Gegenüber abzustimmen bzw. definieren zu können. Wird der Persönlichkeit einer Person in einer neuen Handlungssituation nicht Rechnung getragen, wird deren Zurechnungsfähigkeit in Frage gestellt. Das heisst, dass die bisherige Art und Weise, wie jemand seine individuelle Lebensgeschichte mit kollektiven Lebensformen abgestimmt hat, in einer neuen Situation nicht gewürdigt wird. Dies führt bei der betroffenen Person zu einer Störung des Sozialisationsvorgangs. Ihre Identität kann nur noch mittels Abwehrstrategien gewahrt werden. Als Folge davon können Entfremdungen bis hin zu Psychopathologien auftreten. Die Ich-Stärke wird massiv geschwächt (S. 213).

Wie gut die einzelnen Reproduktionsprozesse gelingen, ist infolgedessen messbar an:

1. Der Menge an allgemeingültigem Wissen bzw. unterschiedlichen Deutungsschemata einer Person,
 2. dem Mass an Solidarität, das an eine Person durch die Angehörigen der Gesellschaft herangetragen wird – also die Anzahl an legitim geordneten interpersonellen Beziehungen und
 3. der Zurechnungsfähigkeit der erwachsenen Persönlichkeit, die einem durch die Angehörigen der Gesellschaft zugeschrieben wird
- (S. 216).

Die unterschiedlichen lebensweltlichen Sinnhorizonte dienen demnach der Interpretation des Weltgeschehens (Graf, 1993, S. 96). Daraus leiten wir ab, dass erst wenn alle Reproduktionsprozesse als minimal gelungen bezeichnet werden können, die Jugendlichen bereit sind, eine Ausbildung zu beginnen. Das heisst, sie verfügen in gleichem Masse über die Ressourcen Sinn, Solidarität und Ich-Stärke. Umgekehrt bedeutet dies, dass die Hauptaufgabe sozialpädagogischen Handelns sein sollte, allfällige Defizite in den Lebenswelten zu identifizieren und diese entsprechend zu ergänzen oder zu reparieren. Dabei gilt es zu beachten, dass sich alle drei Elemente der Lebenswelt gegenseitig beeinflussen. Gibt es eine Störung in einer Lebenswelt, so wirkt sich das negativ auf die anderen aus und umgekehrt. Als Folge dessen kann es zu keiner Verständigung kommen. Positiv ausgedrückt, hat verständigungsorientiertes Handeln folgende Reproduktionsfunktionen:

- Im Bereich der Kultur: Überlieferung, Kritik und Erwerb von kulturellem Wissen;

- Im Bereich der Gesellschaft: Koordinierung von Handlungen über allgemein anerkannte Geltungsansprüche:
 - Bei der Person: Bildung einer stabilen Identität
- (Habermas, II, 1981, S. 217).

Als Identifikationshilfe, und um zu erkennen, welche Einrichtungen eher systemintegrativ und welche sozialintegrativ funktionieren, nennt Graf das Vorhandensein des praktischen Diskurses. Im Rahmen dessen werden Geltungsansprüche der normativen Richtigkeit über eine kommunikative Struktur neu verhandelt, damit es zu einer Verständigung kommen kann (Graf, 1993, S. 95; Bongaerts, 2012, S. 49).

Ist dies nicht der Fall, und findet eine Integration über systemintegrative Mechanismen – beispielsweise mit dem Medium der Macht – statt, so steigt die Gefahr, dass die Betroffenen ausserhalb der pädagogischen Einrichtung erneut eine Normverletzung begehen. Dies geschieht, weil es sich um eine neue Situation und demzufolge um eine neue Situationsdefinition handelt. Weil die lebensweltlichen Horizonte nicht bearbeitet wurden, fehlt nach wie vor die nötige Fähigkeit, die neue Situation entsprechend zu interpretieren. Das Problem wiederholt sich (ebd).

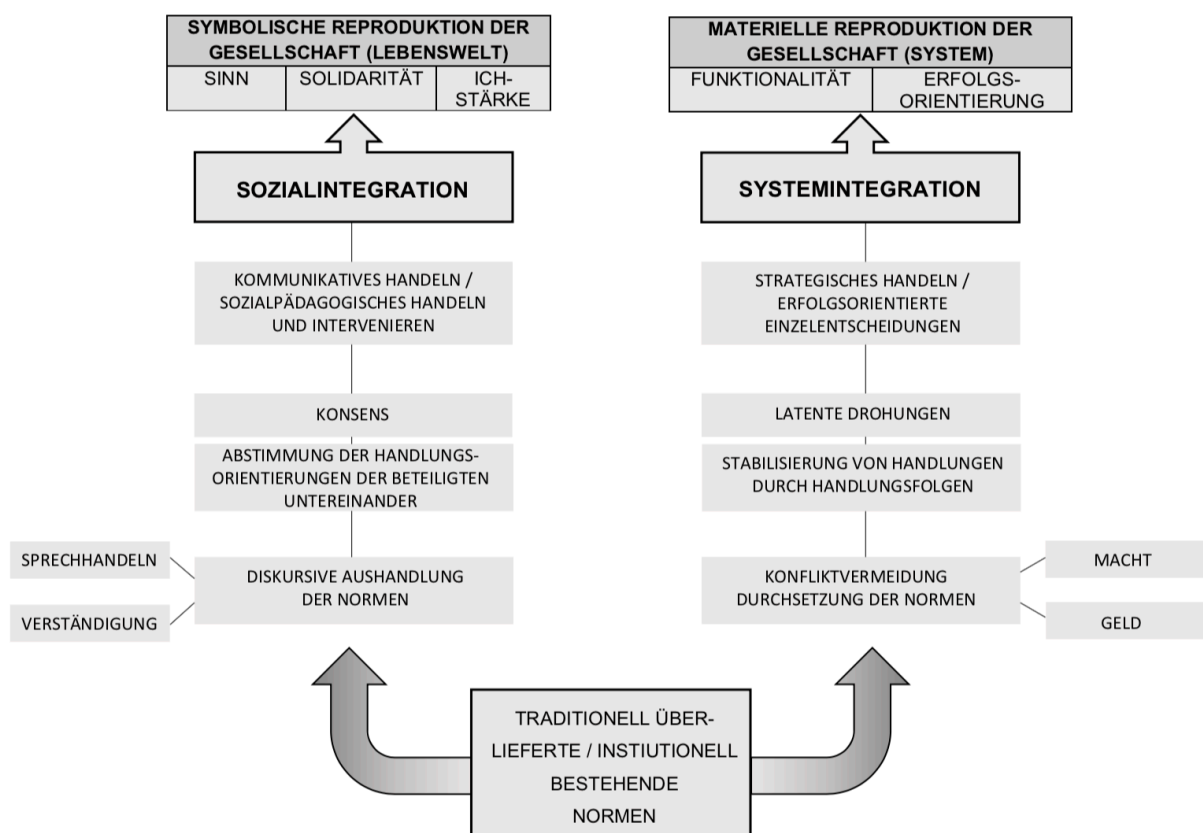


Abbildung 4. Die zwei Typen von Integration. In Anlehnung an Christian Vogel, Besprechung vom 05.04.2019

In obenstehender Abbildung werden die sozial- bzw. systemintegrativen Mechanismen im Detail ersichtlich. Grundsätzlich haben beide Formen der Integration sowohl traditionell überlieferte wie auch institutionell bestehende Normen zur Grundlage. Wird diesen nun ein Geltungsverlust attestiert, gibt es je nach Verständnis der sozialpädagogischen Einrichtung zwei unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten. Wird der systemintegrative Weg gewählt, dann wird versucht, die gemeinsame Situationsdefinition über strategisches Handeln wiederherzustellen. Geschieht dies unbewusst – und es ist anzunehmen, dass dies oftmals der Fall ist – ist die Kommunikation verzerrt. Konflikte werden auf diesem Weg vermieden. Dies wird mit Hilfe von Macht durchgesetzt, die durch mögliche Sanktionen oder latente Drohungen gesichert wird. Die Betroffenen scheinen innerhalb der gegebenen Strukturen gut angepasst.

Wird nach der Problematisierung der Norm der sozialintegrative Weg eingeschlagen, können Konflikte offen ausgetragen werden. An dieser Stelle verhandeln die Kommunikationsteilnehmenden nun im Rahmen des praktischen Diskurses über die problematisierte Norm. Dabei sind alle Beteiligten gleichberechtigt und die besseren Argumente entscheiden. Das Resultat ist dabei ein gemeinsam erarbeiteter Konsens.

Die Ressourcen der verschiedenen Horizonte der Lebenswelt (Sinn, Solidarität und Ich-Stärke) können also gewissermassen als Massstab dazu dienen, um erfolgreiches kommunikatives bzw. sozialpädagogisches Handeln zu identifizieren und abschätzen zu können, in welchem lebensweltlichen Horizont erhöhter Handlungsbedarf besteht. Auf der anderen Seite kann mit der Erkenntnis, dass die einzelnen Lebenswelten in einer Interdependenz zueinander stehen dafür gesorgt werden, dass sozialpädagogisches Handeln und Intervenieren nicht ins Leere läuft. Damit kann der Gefahr einer erneuten Normübertretung ausserhalb des bisherigen sozialpädagogischen Settings entgegengewirkt werden. Der Weg über einen praktischen Diskurs ist unserer Ansicht nach für Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen auch deshalb unumgänglich, weil er gleichzeitig als eine Art sozialpädagogisches Instrument benutzt werden kann. Mithilfe dessen können alle lebensweltlichen Horizonte in einem positiven Sinne bearbeitet werden. Durch den Einbezug der Lebenswelt der Jugendlichen und der damit verbundenen Logik des besseren Arguments bzw. der notwendigen Aushandlungsprozesse, kann sich deren Selbstwert steigern, was sich in einer Ich-Stärkung bemerkbar machen könnte. Durch die Beteiligung an den Kommunikationsprozessen entstehen intersubjektiv anerkannte Geltungsansprüche. Das heisst, Verständnis wird hergestellt. Dies kann im besten Fall eine Steigerung der Solidarität zur Folge haben. Aufgrund der über den praktischen Diskurs nun legitim in Frage gestellten

Normen und dem darauf folgenden gemeinsamen Aushandlungsprozess, machen nun ausserdem die über den Konsens bestimmten neuen Normen für alle Beteiligten Sinn.

Graf beantwortet die Fragestellung seiner Hausarbeit wie folgt: Sozialpädagogische Handlungen und Interventionen, gleich ob in Form strategischen oder kommunikativen Handelns, müssen zur eigenen Legitimation stets folgende Kriterien erfüllen:

1. Die Absichten müssen auf verallgemeinerungsfähigen Interessen beruhen,
2. «die Ziele müssen mit diesen Interessen in Einklang gebracht werden»,
3. «ihre Methoden und Schritte müssen über einen praktischen Diskurs rationalisiert werden können» und
4. ihre Erfolge müssen mit ihren Zielen übereinstimmen (das bedeutet «empirisch festgestellt und einem theoretischen Diskurs zugeordnet werden können»).

(Graf, 1988, S. 21).

4.4 Arbeit als Integration

Graf schliesst den Bogen am Ende seiner Hausarbeit, indem er erneut Bezug auf den eingangs erwähnten vergesellschaftenden Handlungstypen der Arbeit nimmt (1988, S. 23). Dabei kritisiert er die Rolle der Arbeit bei sozialisierenden bzw. resozialisierenden, sozialpädagogischen Massnahmen. Gemäss Graf kann unter Arbeitsbedingungen in der Regel kein praktischer Diskurs geführt werden (ebd.). Vielmehr wird versucht, über strukturelle Gewalt mit den Medien Macht und Geld nicht verallgemeinerungsfähige Interessen durchzusetzen. Es ist also die Angst vor Sanktionen oder die Aussicht auf Belohnung, welche die Arbeitenden zum Einhalten von Normen motiviert (ebd.)

Verhalten sich die Jugendlichen nun konform, so geschieht dies nicht durch Identifikation mit der Norm – also über Sinn – sondern aufgrund von äusserem Zwang (ebd.). An dieser Stelle besteht erneut die Gefahr einer Rückfälligkeit bzw. einer erneuten Normverletzung ausserhalb der aktuellen Situation.

Graf hält dazu fest:

«Die zentrale Stellung der Arbeit und der Arbeitsdisziplin, der Schule und des Schulerfolgs, stünden dann einer adäquaten sozialpädagogischen Intervention im Wege. Die Betonung der Arbeit setzt im Grunde genommen schon voraus, was die Intervention ja erst erzeugen sollte: Sozialität» (S. 24).

Im Kontext der Motivationssemester wagen wir die Aussage von Graf insofern weiter zu denken, als dass Arbeit durchaus als Instrument sozialpädagogischen Handelns und Intervenierens miteinbezogen werden kann. Dies setzt jedoch voraus, dass Arbeit einen stark sekundären Charakter aufweist und den Medien Macht und Geld keine Bedeutung zukommt. Das heisst, dass es primär darum geht, die Jugendlichen zu befähigen, sich über diskursive Aushandlungsprozesse aktiv am Geschehen zu beteiligen. Dadurch können alle lebensweltlichen Ressourcen in einem positiven Sinne bearbeitet werden. Über den Arbeitsprozess kann es den Fachpersonen ausserdem gelingen, ihre Autoritätsposition durch ihren offensichtlichen Wissensvorsprung oder den grösseren Erfahrungsschatz zu legitimieren und so allenfalls auch einen erheblichen Teil für eine gute Beziehung beizutragen.

4.5 Die (sozialpädagogische) Kunst des Umgangs mit der Adoleszenz

Die Zielgruppe der des von uns untersuchten Motivationssemester sind Jugendliche und junge Erwachsene zwischen 15 und 25 Jahren (Konzept Semo Plus, 2017, S. 4). Die Lebensphase der Jugend bzw. Adoleszenz zeichnet sich durch eine einzigartige Dynamik aus, welche den Verlauf der weiteren Biographie massgeblich beeinflusst. Einerseits bietet die Adoleszenz Chancen, das Leben in die richtigen Bahnen zu lenken und früher erlebte kritische Phasen zu verarbeiten. Auf der anderen Seite birgt sie aber auch Risiken, die sich ihrerseits negativ auf den Lebensverlauf auswirken können. Wir behaupten, dass es für die sozialpädagogische Arbeit – insbesondere auch im Arbeitsfeld der beruflichen Integration – unabdingbar ist, dass sich deren Fachpersonen dieser hohen Dynamik mit all ihren Eigenheiten bewusst sind. Dabei sind unserer Ansicht nach durch die Fachpersonen sowohl individuelle entwicklungspsychologische als auch objektive, gesellschaftsstrukturelle Faktoren im Zusammenhang mit Adoleszenz zu beobachten, zu analysieren und dementsprechend reflektiert in das sozialpädagogische Handeln und Intervenieren mit einzubeziehen.

Um diesen Lebensabschnitt genauer zu betrachten, haben wir uns dazu entschieden, die psychoanalytisch geprägten Überlegungen Mario Erdheims (1982) in seinem Werk «Die gesellschaftliche Produktion von Unbewusstheit – Eine Einführung in den ethnopsychoanalytischen Prozess» in unsere Arbeit einfliessen zu lassen. Wir erhoffen uns dadurch die komplexen Situationen, in welchen sich Adressatinnen und Adressaten sozialpädagogischen Handelns und Intervenierens im von uns untersuchten Feld befinden, besser verstehen zu können.

4.5.1 Sozialpädagogisches Handeln und Adoleszenz

Wie bereits dargestellt, basiert sozialpädagogisches Handeln in den Aktionen der Adressatinnen und Adressaten, welche bereits wichtige gesellschaftliche Normen verletzt haben oder auf dem Weg dazu sind. Dabei gilt es zu beachten, dass insbesondere im

Jugendalter Normübertretungen mit hoher Wahrscheinlichkeit zustande kommen. Graf versucht, dieses Phänomen damit zu beschreiben, dass solche Übertretungen von enormer Bedeutung für die psychische Entwicklung sind (Graf, 1993, S. 100). Dies geschieht vor allem deshalb, damit eine eigene Identität entwickelt werden kann. Damit dies jedoch gelingen kann, betont Graf die Wichtigkeit der Entstehung von eigentlichen Jugendkulturen, welche sich dadurch vom allgemein anerkannten gesellschaftlichen Konsens abheben, dass sie nach ihren eigenen Gesetzen und Regeln funktionieren (ebd.). Sie schaffen sich also gewissermassen ihre eigenen Normen, ihre eigene Parallelgesellschaft.

Gemäss Erdheim (1982) spielen in der Adoleszenz sowohl der Drang zum Verändern von Kultur wie auch das Bedürfnis, sie bewahren zu wollen, eine wichtige Rolle (S. 296). Der schon fast revolutionär motivierte Drang nach Veränderung des Bestehenden und das gleichzeitige Suchen nach Halt mit Hilfe der kulturellen Reproduktion der Lebenswelt, zeigt dabei nur einen der vielen Widersprüche auf, welche sich in diesem Lebensabschnitt in all ihren Extremen manifestieren (ebd.). Erdheim stellt unter Bezug auf Gadamer (1960) fest, dass sich die Prozesse der Adoleszenz auf Erfahrung begründen, welche ihrerseits das Resultat von Erinnerung und Erwartung ist (S.297). Dabei hält er fest, dass der Verlauf der Adoleszenz gebremst wird, wenn «(. . .) die Erwartungen völlig von den Erinnerungen durchdrungen sind und Erfahrungen nur als Wiederholungen erlebt werden (. . .)» (ebd.). Gemäss Erdheim sind die Jugendlichen ständig hin- und hergerissen zwischen der Erkundung von und dem Experimentieren mit der für sie relativ neuen kulturellen Sphären und dem Rückzug in Altbekanntes (S. 299). Diese Zerrissenheit macht nicht nur den Jugendlichen selbst zu schaffen. Die Gesellschaft reagiert ihrerseits mit Unverständnis, das sich in Anpassungsdruck und Misstrauen bis hin zu einer Abwehrhaltung manifestieren kann (Graf, 1993, S. 101). Die Erwachsenen versuchen mit verschiedenen Mitteln, das abweichende Verhalten unter Kontrolle zu bringen. Graf nennt in diesem Zusammenhang die Lehre als Übergang von Schule und Beruf als einen wesentlichen Moment, in dem die Jugendlichen eine grosse Anpassung an die Erwachsenenwelt leisten. Gelingt die von der Gesellschaft bzw. den Erwachsenen gewünschte Integration nicht, wird ein Versagen bei den primären Institutionen der Familie und der Schule festgestellt (S. 102). Gemäss Graf ist hier der Moment, in dem sekundäre Institutionen, also beispielsweise ein Motivationssemester oder auch Erziehungsheime, unterstützend zum Einsatz kommen können (ebd.).

4.5.2 Familie und Kultur

Eines der wesentlichen Merkmale der Adoleszenz ist der Ablösungsprozess der Jugendlichen von den Eltern. Dieser Prozess ist wohl der Ausgangspunkt für viele der komplexen Dynamiken, welche die Jugendlichen im Laufe der Adoleszenz durchleben. Mario Erdheim

(1982) bringt diesen Ablösungsprozess in direkten Zusammenhang mit der oftmals vorherrschenden Trauer und Melancholie dieser Lebensphase. Das Vertraute (Familie) weicht dem Unvertrauten (Kultur). Erdheim gebraucht dabei den Begriff der Familie als Synonym für Natur, welche traditionellerweise dialektisch zum Begriff der Kultur gebraucht wird (1982, S. 298). Die Welt muss also neu geordnet werden. Dies hinterlässt wohl eine gewisse Wehmut, und zwar auch dann, wenn die Betroffenen diese Trauer oftmals gar nicht zuordnen können, und es sich mehr um unbewusste Prozesse handelt.

Des Weiteren macht Erdheim – nach psychoanalytischer Tradition – darauf aufmerksam, dass sich frühkindliche Bindungserfahrungen, wie beispielsweise der Erwerb des Urvertrauens zwischen Säugling und Mutter in den ersten Monaten eines Lebens, auf den Verlauf der Adoleszenz auswirken können (S. 300). Dadurch bietet die Adoleszenz ihrerseits aber auch Möglichkeiten, die allenfalls traumatischen Erfahrungen aus der Kindheit zu korrigieren. Es bietet sich also gewissermassen eine «zweite Chance» (ebd.). Laut Erdheim werden in der Adoleszenz Erfahrungen aus der frühen Kindheit unter neuen Bedingungen reproduziert. Zum Lösen der Probleme können sich Jugendliche nun auf positive frühere Erlebnisse beziehen oder sich Unterstützung und Hilfe von ausserhalb der Familie holen (S. 301).

Die Ablösungsphase in der Adoleszenz ist aber auch geprägt von ausserfamiliären Erfahrungen, welche für die Jugendlichen die Möglichkeit bereithalten, neue Lernprozesse zu durchlaufen, die wiederum das Individuum unabhängig von den familiär verinnerlichten psychischen Strukturen zu formen beginnen (S. 277). Mit dieser Feststellung relativiert Erdheim gleichzeitig auch ein bisschen den Einfluss der frühen Kindheit auf die spätere Enkulturation des Individuums. Er begründet dies damit: «(. . .) weil die Erfahrungen der frühen Kindheit nicht so ausschlaggebend sind, wie man glaubte, und die Dynamik der Adoleszenz einen entscheidenden Beitrag zur Möglichkeit des Kulturwandels leistet (. . .)» (S. 276).

Eine Erkenntnis der psychoanalytischen Betrachtungsweise von Familie und Kultur ist, dass sie sich gegensätzlich gegenüberstehen. Gemäss dieser Annahme sieht sich ein Individuum im Laufe eines Lebens zwei grossen Anpassungsleistungen gegenübergestellt: Der Anpassung an die Familienstruktur in der frühen Kindheit und der Anpassung an die Kulturstruktur in der Adoleszenz (S. 277). Dabei erwähnt Erdheim, dass in letzterem Fall Anpassung nicht mit Angleichung zu verwechseln sei. Vielmehr geht es darum, dass das Individuum an den dynamischen Strukturen der Kultur im Sinne einer Veränderung mitarbeitet (S. 278). Dafür ist es notwendig, sich von konservativen Familienstrukturen loszulösen und sich der Gesellschaft zuzuwenden (ebd.).

4.5.3 Arbeit vs. Grössen- und Allmachtphantasien

Neben dem familiären Ablösungsprozess nennt Erdheim als zweites wesentliches Merkmal der Adoleszenz den jugendlichen Narzissmus (S. 312). Dazu hält er fest:

Der Narzissmus, der die neuere Diskussion über die Adoleszenz so sehr beherrscht, ist ein notwendiges Element der Entwicklung. Die erneute Besetzung des Selbst, sogar dessen Überschätzung sind notwendig, um die Infragestellung der äusseren Welt wagen und die dadurch bedingte Verunsicherung ertragen zu können (S. 301).

Wir leiten daraus ab, dass die Herausforderung – oder schon fast Kunst – für Fachpersonen darin besteht zu versuchen, diesen narzisstischen Zügen nicht nur negativ zu begegnen, sondern sich zu bemühen, diese anzuerkennen und allenfalls gar in das sozialpädagogische Handeln und Intervenieren miteinbeziehen zu können.

Erdheim sieht in diesem Narzissmus auch eine Art Kompensation, die nötig ist, um die für die Jugendlichen auseinanderfallende Welt zusammenhalten zu können (S. 305).

Beziehen wir uns wieder auf die von Graf dargestellte wichtige Anpassungsfunktion des Übergangs von der Schule zur Arbeit. Erdheim nennt den Widerspruch zwischen Narzissmus – welcher sich in Grössen- und Allmachtphantasien äussert – und der Arbeit als Grundlage für das Beenden der Adoleszenz (S. 307). Die gewaltige Kraft dieses Widerspruchs sieht Erdheim auch in den entfremdeten Voraussetzungen unter welcher Arbeit heutzutage geleistet wird. Grössen- und Allmachtphantasien haben hier keinen Platz (ebd.). Die Integration in den Arbeitsprozess hat also gemäss Erdheim einen direkten Einfluss auf den Verlauf der Adoleszenz. Auf Druck der Gesellschaft hin müssen sich die Individuen sehr früh den Regeln und Gesetzen der Arbeitswelt unterordnen (S. 308). Diese Unterordnung und die damit einhergehende Unterdrückung der narzisstischen Phantasien hat zur Folge, dass die grosse kreative Kraft, welche die Adoleszenz in sich birgt, verloren geht (S. 309). Als Folge dessen kann demnach festgehalten werden, dass die Grössen- und Allmachtphantasien von immenser Bedeutung für die Kreativität sind, welche – kann sie denn ausgelebt werden – einer Arbeit gewissermassen Sinn verleiht, weil Kreativität gleichzeitig bedeutet, einen Teil von sich in die Arbeit einzubringen. Die von den Jugendlichen als sinnlos oder entfremdend empfundene Arbeit kann unter gesellschaftlichem Druck hingegen dazu eingesetzt werden, die grossen, dynamischen Energien, welche in der Adoleszenz freigesetzt werden, im Sinne der Instandhaltung der etablierten gesellschaftlichen Ordnung zu unterdrücken.

4.5.4 Initiation in «kalten Kulturen»

Im Gegensatz zu der uns vertrauten «heissen» Kultur mit dem technologischen Fortschritt und den rasch voranschreitenden gesamtgesellschaftlichen Veränderungen als zentrale Merkmale, benennt Erdheim eine zweite Art von Kultur: die «kalten Kulturen», welche sich durch Traditionsbewusstsein und Stabilität auszeichnen (S. 284). Damit diese aufrechterhalten werden können, müssen die Energien der Adoleszenz, die sich wie bereits dargestellt in Grössen- und Allmachtphantasien äussern, in Zaum gehalten werden. Als Mittel dazu dienen oftmals Initiationen (S. 285). Die Beispiele, die Erdheim hier nennt, sind oft uralte indigene Rituale, welche den direkten Übergang der Gruppenmitglieder von der Kindheit ins Erwachsenenalter zum Ziel haben. Über komplexe Mechanismen entsteht dabei eine unbedingte Identifikation der Jugendlichen mit der Erwachsenenwelt. Gemäss Erdheim nimmt die Gruppe nun die frühere Funktion der Familie bzw. der Mutter ein (S. 292). Den Grössen- und Allmachtphantasien wird einzig dadurch Rechnung getragen, als dass die Jugendlichen während den Initiationen voll im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen (S.287).

Erdheim nennt zwei Faktoren, welche zu dieser Stabilität der Traditionen in kalten Kulturen beitragen: die Heiratsordnung und das Wissen (S. 289). Die Heiratsordnung regelt Beziehungen und hat gleichzeitig auch den Zweck der Güterverteilung. Dadurch wird der Bereicherung Einzelner entgegengewirkt (S. 290). Das Wissen hat einen exklusiven Charakter und sichert gewissermassen die Beständigkeit der Gruppe. Zugang dazu finden die Mitglieder der Gruppe meist erst über die Initiationsrituale (ebd.). Dabei sind es laut Erdheim die Älteren, die einerseits die Heiratsordnung bestimmen und welche andererseits über das Wissen verfügen (S. 289).

Trotz dieses offensichtlichen Vorhandenseins von Machtmitteln kommt es nicht zu grossen sozialen Unterschieden. Erdheim versucht dies damit zu erklären, dass die Rituale ausnahmslos immer gleich verlaufen und die jungen Männer oder Frauen somit alle Dasselbe erleben. Dies ist oftmals auch mit Schmerzen verbunden. Dadurch wird die Gleichheit im Unterschied zu den anderen Mitgliedern der Gruppe betont, was zu einer starken Identifikation mit ihrer zugewiesenen Rolle führt (S. 291).

Die Normen der Gruppe werden den Mitgliedern also gewissermassen unbewusst eingeschrieben. Erdheim geht davon aus, dass es diese unbewusste Unterordnung ist, welche diesen Gesellschaften zu bedeutend mehr Stabilität verhilft, als das möglich gewesen wäre, wenn sie über das System eingebläut worden wären (S. 292).

Am Beispiel der «heissen» bzw. «kalten» Kulturen lässt sich die oben erwähnte Entkoppelung bzw. Verbindung der Lebenswelten und des Systems erklären. Bongaerts zeigt in Bezug auf die Theorie des kommunikativen Handelns nach Habermas (1981) auf, dass in Stammesgesellschaften im Gegensatz zu modernen Gesellschaften die systemische Struktur mit den Lebenswelten deckungsgleich ist. Sowohl die materielle wie auch die symbolische Reproduktion der Gesellschaft wird vom gesamten Stamm geleistet (2012, S. 52 f.). Dies dient möglicherweise als weitere Erklärung für die grosse Stabilität von «kalten» Kulturen.

4.5.5 Typen der Adoleszenz

Verlängerte Adoleszenz: Dieser Typ der Adoleszenz ist für Erdheim in «heissen Kulturen» ideal. Die Gegensätze zwischen Familie und Kultur können voll zu Geltung kommen und dementsprechend kann der Jugendliche auch mit seiner Kreativität experimentieren. Konflikte werden nicht vermieden, sondern ausgelebt. Dadurch werden die eigenen Grössen- und Allmachthphantasien sozusagen zurückgespiegelt und können in die Realität getragen und entsprechend reflektiert werden. Die Konflikte können ausserdem dazu dienen, frühkindliche Traumata zu verarbeiten (1982, S. 316).

Eingefrorene Adoleszenz: Aufgrund von innerpsychischen Auseinandersetzungen kommt es zu einer Art Erstarrung des Ichs. Dieses ist nach dem erneuten Triebdurchbruch (der erste findet in der frühkindlichen Phase statt) sozusagen in einer Art Schockstarre. Eine Auseinandersetzung mit der Aussenwelt ist kaum mehr möglich. Bei diesen Adoleszenz-Typen kommt es oft zu depressiven Verstimmungen. Konflikte mit der Familie sind zwar da, aber werden nicht ausgetragen. Dadurch wiederholen sie sich ständig. Die soziale Ordnung wird nicht angefochten, weil die adoleszente Person dadurch eine Bedrohung für ihre psychische Struktur befürchtet. Konflikte werden also sozusagen eingefroren (S. 317 f.). Das dargestellte Überspringen der Adoleszenz beispielsweise als Folge von Initiationsritualen stellt eine der stärksten Formen der eingefrorenen Adoleszenz dar.

Zerbrochene Adoleszenz: Während es in der eingefrorenen Adoleszenz durch ihren Hang zur Introvertiertheit eher zu keiner wirklichen Anpassung kommt, kommt es bei der zerbrochenen Adoleszenz oftmals zu einer extremen, konformen Anpassung. Dies geschieht unter anderem auch, weil der jugendliche Narzissmus zerbrochen wurde. Das Individuum wird durch gesellschaftliche Zwänge in eine Rolle hineingepresst. Der damit einhergehende Autoritätsverlust manifestiert sich in Form von Sanktionen, die im Falle einer Nichterfüllung der zugeteilten Rolle drohen können. Die Arbeit ist fremdbestimmt und somit ohne Sinn. Neben drohenden Sanktionen verlocken Belohnungen beispielsweise in Form von auch in Form von sozialem Prestige. Konflikte, die für den familiären Ablösungsprozess unumgänglich sind, werden vermieden. Stattdessen findet eine Bestärkung für die jeweilige Rolle statt, welche auf

eine Erhaltung der familiären Werte abzielt. Durch die Unbewusstmachung der eigentlichen Bedürfnisse kann das Individuum die eigenen von den fremden Bedürfnissen nicht mehr auseinanderhalten (S. 317 f.).

Ausgebrannte Adoleszenz: Die ausgebrannte Adoleszenz äussert sich durch eine hohe kreative Energie, welche stark zur Selbstzerstörung hintendiert. Erdheim sieht den Grund darin, dass die in frühkindlichen negativen Erfahrungen im Laufe der Adoleszenz nicht noch einmal aufgearbeitet werden. Vielmehr verlaufen diese Erfahrungen parallel oder gar Hand in Hand. Die Spannungen, die sich beim Kleinkind aufbauen, treffen auf die Möglichkeiten der Adoleszenz und münden in einem energischen, negativen Verhalten. Die erwähnte «zweite Chance» kommt somit nicht zustande. Als Folge dieser Form von Adoleszenz wird es dem Individuum später nur schwer gelingen, ein Teil der Kultur zu werden, geschweige denn sie in irgendeinem Sinn weiterzuentwickeln (S. 321).

4.5.6 Grundhaltung gegenüber der Jugend

Wir sind der Meinung, dass die Erkenntnisse Mario Erdheims dazu dienen können, eine Art Grundhaltung bspw. für pädagogisches Fachpersonal gegenüber Jugendlichen und den ihnen jeweils eigenen adoleszenten Dynamiken abzuleiten. Die Dynamiken der Adoleszenz sind nicht nur für die Entwicklung der Jugendlichen selbst von grosser Bedeutung. Vielmehr bieten sie einer ganzen Gesellschaft die Möglichkeit, sich weiterzuentwickeln. Es scheint also unabdingbar, dass die Fachpersonen in sozialpädagogischen Einrichtungen ein Bewusstsein für diese spezifischen Dynamiken entwickeln und so einem zu frühen Abbruch oder einer Unterdrückung der adoleszenten Mechanismen entgegenwirken können. Dies kann beispielsweise durch das Schaffen von genügend Raum verbunden mit ausreichend Zeit geschehen, in dem es möglich ist, neue Erfahrungen zu machen, kreativ zu experimentieren, sich selbst zu erfahren. Die Zeit ist notwendig, damit die Grössen- und Allmachthantasien nicht zu früh durch äussere Einwirkungen unterbunden werden. Die Jugendlichen sollten sich dabei stets so in Tätigkeiten einbringen können, dass ihre aus dem jugendlichen Narzissmus resultierende Kreativität zur Geltung kommen kann. Nur so können sie sich mit der Arbeit identifizieren, wodurch Sinn entstehen kann. Der kreative Spielraum sollte aber nicht nur den Jugendlichen zugestanden werden. Die Strukturen der jeweiligen Einrichtung sollten diesen Spielraum auch den entsprechenden Fachpersonen gewähren. Nur so können diese ihre Arbeit auf die individuellen Bedürfnisse der Jugendlichen anpassen. Die jeweils verschiedenen Typen der Adoleszenz benötigen verschiedene Handlungen und Interventionen.

Die Jugendlichen brauchen ein Gegenüber, welches ihnen die Möglichkeit bietet, Konflikte auszutragen. Die Aufgabe der Fachpersonen wären es hierbei, kommunikative Situationen

herzustellen, um Entwicklungsprozesse zu ermöglichen (Persönlichkeitsstärkung, Soziale Integration und Wissenserwerb). Der jugendliche Narzissmus würde seinen Sinn völlig verlieren, würden die Grössen- und Allmachtphantasien nicht auf die Jugendlichen zurückgespiegelt werden, sondern ins Leere laufen. Durch diese Auseinandersetzung mit den gewissermassen durch die Sozialpädagogin oder den Sozialpädagogen verkörperten gesellschaftlichen Normen kann eine Identitätsbildung stattfinden.

Wir haben festgehalten, dass die Adoleszenz auch deshalb eine so sensible Lebensphase ist, weil in ihr auch früheste Kindheitserfahrungen verarbeitet bzw. korrigiert werden. Dies bedingt, dass sich die Fachpersonen mit der (familiären) Geschichte der Jugendlichen auseinandersetzen und dieser in der Zusammenarbeit auch Beachtung schenken. Dies scheint uns unabdingbar für ein besseres Verständnis der Jugendlichen und hat einen erheblichen Einfluss auf den Aufbau von Vertrauen bzw. der Beziehung überhaupt. Erst durch das Kennen der Geschichte der Jugendlichen können ihre Bedürfnisse verstanden und die Bedürfnisse der Allgemeinheit an sie herangetragen werden. Allgemein sehen wir in der von Mario Erdheim erarbeiteten Typologie der Adoleszenz ein willkommenes Raster, um das Verhalten der Jugendlichen zu verstehen und durch die geeigneten sozialpädagogischen Handlungen und Interventionen in die gewünschte Richtung zu verändern.

Mario Erdheim (1982) nennt neben dem jugendlichen Narzissmus als zweites wichtiges Merkmal der Adoleszenz die Ablösung von der Familie. Auch hier scheint es uns wichtig, dieses für die Jugendlichen einschneidende Erlebnis stets im Bewusstsein zu behalten, vor allem auch im Sinne einer Selbstreflektion. In einer sozialpädagogischen Einrichtung geht es nicht darum, die konservativen, statischen familiären Strukturen erneut zu reproduzieren. Vielmehr kann sozialpädagogisches Handeln und Intervenieren hier die Chance bieten, den Übergang von der Familie in die Kultur zu begleiten und den Jugendlichen somit gewissermassen ein umgekehrtes Initiationsritual bieten, bei dem sie ihren individuellen Bedürfnissen entsprechend und im Sinne einer verlängerten Adoleszenz zu selbstbewussten, kritischen und kreativen Mitgliedern der Gesellschaft heranreifen, und diese entsprechend mitgestalten und verändern können.

Teil II – Empirische Forschung

5 Institutionsanalyse SEMO Plus Bern

Die Institutionsanalyse bildet den empirischen Teil unserer Arbeit. In diesem Kapitel beschreiben wir zunächst den Auftrag und die Arbeitsweise innerhalb des SEMO Plus in Bern anhand des uns durch die Leitung zur Verfügung gestellten Konzepts (internes Dokument). Bei der Beschreibung des SEMO Plus Garten sowie des Beobachtungskontexts lassen wir zudem Informationen einfließen, welche wir durch persönliche Gespräche mit Frau Seiler, der Leitung des SEMO Plus in Bern, und mit den zuständigen Fachpersonen der Einheit SEMO Plus Garten gewinnen konnten. Es folgt in Kapitel 5.2.2 eine Kategorienbildung gemäss den Vorgaben der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (2000). Den Hauptteil des vorliegenden Kapitels bildet die Analyse unserer Beobachtungen anhand des Kategoriensystems. Zuletzt folgt eine kritische Reflexion der gewählten Forschungs- und Analysemethoden (vgl. Kapitel 5.2.4).

5.1 Strukturierung des SEMO Plus in Bern

5.1.1 Allgemeines und Ziele

Beim SEMO Plus handelt es sich um ein niederschwelliges Gruppenangebot mit einer maximalen Teilnahmedauer von 22 Monaten (Kompetenzzentrum Arbeit, 2017, S. 8 & S. 14). Nicht nur in der Dauer unterscheidet es sich von anderen SEMO. Das Angebot bezieht sich auf sozialpädagogische Grundsätze mit einer starken Betonung auf die Individualität der Teilnehmenden (S. 4). Im Konzept wird festgehalten: «SEMO Plus soll motivieren, ausprobieren, herausfordern, begleiten, individuell auf die Teilnehmenden eingehen (. . .)» (ebd.). Die Niederschwelligkeit zeichnet sich insbesondere auch dadurch aus, dass die Teilnehmenden nicht sofort mit einem Ausschluss aus dem Programm rechnen müssen, wenn Leistungen nicht erbracht oder ein gewünschtes Verhalten nicht gezeigt wird (S. 7).

Insgesamt stehen zwölf Plätze zu Verfügung. Die Zielgruppe besteht aus Jugendlichen und jungen Erwachsene zwischen 15 und 25 Jahren, welche noch kein Abschluss auf Sekundarstufe II haben (S. 4). Die Zuteilung erfolgt im Rahmen eines 40-minütigen Gesprächs auf der kantonalen Triagestelle, (pers. Mitteilung, Susanne Seiler, 07.03.2019). Sie vermutet, dass es dabei oftmals zu Fehlzusweisungen kommt, welche zu einer höheren Abbruchquote führen. Jugendliche mit Mehrfachproblematiken würden im SEMO Standard nicht bestehen, und wären im SEMO Plus besser aufgehoben (ebd.).

Die Teilnehmenden des SEMO Plus zeichnen sich im Unterschied zu den Teilnehmenden von herkömmlichen Motivationssemestern durch folgende Eigenschaften aus:

- Sie sind für eine direkte berufliche Integration noch nicht bereit,

- Ihre Ausgangslagen sind sehr individuell, komplex und teilweise mehrfach problematisch,
- Sie weisen zu grossen Teilen Förderbedarf in Selbst- und Sozialkompetenzen auf,
- Sie benötigen einen hohen Bedarf an individualisierter Unterstützung.

(S. 5)

Als übergeordnetes Ziel wird – analog zu allen Motivationssemestern – die Integration in den Arbeitsmarkt über die Vermittlung einer Lehrstelle oder eines gleichwertigen Ausbildungsplatzes genannt. Um dieses Ziel zu erreichen wird das Erlangen einer Grundarbeitsfähigkeit, einer gelingenden Alltagsgestaltung und einer regelmässigen Teilnahme im SEMO Plus genannt (ebd.).

Unter Grundarbeitsfähigkeit werden Kompetenzen verstanden, welche für das Arbeiten im ersten Arbeitsmarkt als unerlässlich gelten. Aus diesem Grund werden diese als Schlüsselkompetenzen bezeichnet:

- **Zuverlässigkeit** (Termingerechtes und vollständiges erledigen von Aufgaben. Pünktlichkeit)
- **Ausdauer** (Dranbleiben an Aufgaben und Zielen. Schnelles und sorgfältiges Ausführen von Aufträgen)
- **Umgangsformen** (Höfliches, respektvolles und hilfsbereites Verhalten. Angemessenes Verhalten in schwierigen Situationen)
- **Selbsteinschätzung** (Beurteilen und verbessern von eigenen Leistungen. Eingehen von Kritik und Umsetzen von Inputs)
- **Teamfähigkeit** (Mithilfe im Team, Ziele zu erreichen. Respektieren von anderen Meinungen)
- **Verantwortungsbewusstsein** (Regeln und Abmachungen einhalten. Verantwortung für sich übernehmen)
- **Selbstständigkeit** (Aufgaben selbstständig ausführen. Bedarf hinsichtlich Unterstützung und Kontrolle klären / verringern)
- **Leistungsbereitschaft** (Interesse und Einsatz zeigen. Wille, gute Leistungen zu erbringen)

(S. 6).

Die regelmässige Evaluation der Schlüsselkompetenzen dient als Instrument durch welches Erkenntnisse über den jeweiligen Stand der Teilnehmenden gewonnen werden können. Dies geschieht im Rahmen von sogenannten Standortbestimmungen mit der Coachin oder dem Coach. Im Konzept wird festgehalten, dass die Standortbestimmungen hauptsächlich der

Kommunikation mit den Teilnehmenden, den fallführenden Stellen und sonstigen Beteiligten dienen. Ein Erstgespräch findet sieben Tage nach dem Eintritt statt, woraufhin in einem regelmässigen Abstand von ungefähr zwei Monaten Standortgespräche durchgeführt werden (S. 20).

Die Evaluation der Schlüsselkompetenzen geschieht mittels eines Kompetenzrasters. Die Jugendlichen können sich auf eine Skala von eins bis acht selbst einschätzen und erhalten anschliessend eine Fremdeinschätzung von den zuständigen Personen der einzelnen Bereiche (Arbeit, Bildung, Coaching) im SEMO Plus (S. 21).

5.1.2 Ausschluss / Austritt

Das SEMO Plus zeichnet sich gemäss Konzept durch eine grosse Tragfähigkeit aus (S. 15). Austritte können jederzeit erfolgen. In besonderen Fällen kann auch eine nachgelagerte Begleitung in eine Anschlusslösung angeboten werden (ebd.). Gemäss der Coachin des SEMO Plus Garten können Jugendliche beispielsweise nach dem Finden einer Lehrstelle unabhängig von der noch zu verbleibenden Zeit bis zum Ausbildungsstart noch maximal vier Wochen im SEMO Plus bleiben. Die Gefahr ist gross, dass die Jugendlichen in dieser Zeit in ihre alten Verhaltensmuster zurückfallen und die Lehre nicht antreten (pers. Mitteilung, 28.03.2019). Austrittsgründe sind grundsätzlich der Übertritt in eine Anschlusslösung in Form eines anderen Brückenangebots (dies kann auch das SEMP Standard sein), der Aufnahme einer Erwerbstätigkeit oder einer Ausbildung oder der Teilnahme an einem Abklärungsmodul (S. 15). Ausschlussgründe sind sexuelle Übergriffe, das Androhen und Anwenden von Gewalt, die Arbeitsunfähigkeit wegen Substanzmissbrauchs oder illegale Tätigkeiten (ebd.).

Die Standortbestimmungen dienen der Überprüfung der Fortschritte bzw. der Motivation dafür und geben allenfalls auch Auskunft darüber ob das SEMO Plus das geeignete Angebot ist. Stagnieren die Integration bzw. die Entwicklungsprozesse der Teilnehmenden kommt die Überprüfung folgender Indikatoren zur Anwendung:

- Die Teilnehmenden nehmen regelmässig am Programm teil
- Die Teilnehmenden halten mehrheitlich Abmachungen und Vereinbarungen ein
- Die Teilnehmenden machen kleine, aber erkennbare Fortschritte
- Die Teilnehmenden erreichen die individuell vereinbarten Teilziele zu wesentlichen Teilen
- Die Teilnehmenden sind in Krisen für die Mitarbeitenden mehrheitlich erreichbar
- Erreichung der erfordernten Mindestteilnahme (40 Prozent) im ersten Monat
- Erreichung der erfordernten Mindestteilnahme (80 Prozent) nach einem Jahr

(S. 16).

Werden die Indikatoren nicht erreicht, kommt es allenfalls zu einer sogenannten Überprüfungsphase. Im Rahmen einer solchen Überprüfungsphase bleiben der betroffenen Person insgesamt vier Wochen um bestimmte Ziele zu erreichen. Geschieht dies nicht kommt es zu einem Ausschluss (ebd.).

Weiter wird im Konzept festgehalten, dass Teilnehmende in einem labilen psychischen oder physischen Zustand umgehend nach Hause geschickt werden bzw. auch kurzfristig von der Programmteilnahme abgelehnt werden können (ebd.).

5.1.3 Teilbereiche des SEMO Plus Bern

Arbeit

Das SEMO Plus ist in vier Bereiche aufgeteilt: Als Herzstück wird dabei die praktische Arbeit genannt. Der Arbeitsalltag soll dabei so normal, realitätsnah und sinnstiftend wie möglich sein. Als Ziel wird unter anderem das Sammeln von Erfahrungen und Erfolgserlebnissen genannt, wodurch eine positive Einstellung zur Arbeit aufgebaut werden soll, welche sich ihrerseits wieder positiv auf die Grundarbeitsfähigkeit auswirken soll (S. 9). Es gibt drei verschiedene SEMO Plus Einheiten mit drei verschiedenen Beschäftigungen:

- SEMO Plus Garten (verschiedenste Auftragsarbeiten, Unterhaltsarbeiten, Holzliefersdienst)
- SEMO Plus 2: vbg und Quartierzentrum Tscharnergut (Facility-Management, Restaurationsbetrieb)
- SEMO Plus 3: Alterszentrum Alenia (Facility-Management)

(S. 12 – 13).

Gemäss Konzept werden bei der Zuteilung sowohl Neigungen und Fähigkeiten, als auch Wünsche der Teilnehmenden berücksichtigt. Ausschlaggebend für die Einteilung sind schlussendlich aber die vorhandenen freien Plätze (S. 14).

Die Tätigkeiten werden unabhängig vom Einsatzgebiet alle als unmittelbar sinnstiftend und für die Teilnehmenden dadurch motivierend beschrieben (S. 9). Dies wird vor allem damit erklärt, dass es sich um notwendige Dienstleistungen handelt und die Arbeitsbedingungen realitätsnah sind. Weiter wird auf die Vielfältigkeit der Aufträge, die enge Begleitung, das unmittelbare sehen und erleben von Ergebnissen und Erfolgen, die Teilverantwortung und das Abstimmen der Arbeiten auf die individuellen Bedürfnisse und Ressourcen der Teilnehmenden aufmerksam gemacht (ebd.).

Ergänzend zu den spezifischen Angeboten der SEMO Plus Einheiten gibt es für die Teilnehmenden die Möglichkeit an externen Orten sogenannte Einzelarbeitseinsätze durchzuführen. Diese finden während drei Monaten an einem bis drei Halbtagen statt und dienen beispielsweise der Vorbereitung auf Praktika (S. 9). Hier soll einem ersten Schritt die Grundarbeitsfähigkeit überprüft werden. In einem zweiten Schritt sollen eine Einschätzung darüber gemacht werden können, ob das Berufsfeld für eine Ausbildung in Frage kommt (S. 17).

Die personellen Ressourcen im Bereich Arbeit sind zwei Arbeitsagoginnen bzw. Arbeitsagogen, wobei im Minimum eine der beiden Fachpersonen eine sozialpädagogische Ausbildung absolviert haben muss (S. 17).

Coaching

Die Coaches sind für die Begleitung und fallspezifische Koordination der Teilnehmenden verantwortlich. Sie verfolgen das Ziel, die Jugendlichen – im Sinne von Hilfe zur Selbsthilfe – dafür zu sensibilisieren, dass sie selbst Einfluss auf den Verlauf ihrer beruflichen Zukunft nehmen können. Im Zentrum der Coachings stehen die individuellen Entwicklungsprozesse in Bezug zu den Zielsetzungen des Angebotes. Die Inhalte, die Frequenz, Themen und Methoden werden je nach Bedürfnissen und unter Mitsprache der Teilnehmenden individuell gestaltet und es wird prozessorientiert und nach sozialpädagogischen Standards gearbeitet. Die Coachings können auch ausserhalb des gewohnten Beratungssettings stattfinden und beinhalten nach Bedarf auch systemische Komponenten. Neben den Einzelcoachings finden auch Gruppencoachings statt (S. 10).

Als personelle Ressourcen wird eine Coachin oder ein Coach mit sozialpädagogischer Ausbildung aufgeführt (S. 17).

Integrierte Bildung

Die Integrierte Bildung findet an einem Tag in der Woche statt. Sie beinhaltet praktische und persönlichkeitsorientierte Teile und ist jenen Teilnehmenden vorbehalten, welche sich im Bildungsmodul motiviert zeigen und schulische Lücken schliessen wollen (S. 10 f.). Neben dem schulischen Stoff steht vor allem auch die Sozialkompetenz im Zentrum. Oberstes Ziel ist es, positive Bildungserlebnisse und Bildungserfolge zu ermöglichen (S. 11) Weiter wird betont, dass die vermittelten Inhalte für die Teilnehmenden von Bedeutung sein sollten. Konkret geht es um das «Erreichen von Verständnis» (ebd.). Das bedeutet, dass die Jugendlichen befähigt

werden, ein Problem zu verstehen, einen persönlichen Fortschritt zu erzielen und einen Misserfolg zu vermeiden (ebd.).

Im Konzept wird hierzu festgehalten:

«Wir verstehen Lernen als aktiven, selbstgesteuerten und reflexiven Prozess. Aufbauend auf ihre Erfahrungen und ihr Vorwissen erschliessen die Teilnehmenden ihre Bildungsinhalte möglichst selbstständig und erweitern somit eigene Handlungsspielräume. Dabei ist der zielorientierte Transfer in den lebensweltlichen und berufspraktischen Alltag wichtig» (S. 11).

Die bildungsverantwortliche Person trägt aktiv zur Partizipation der Teilnehmenden bezüglich der eigenständigen Auswahl der Bildungsgegenstände und Methoden bei. Diese sind stark auf die individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten abgestimmt. Ein weiteres Lernformat bilden Gruppensequenzen. Als Ergänzung zum herkömmlichen Bildungssetting finden ausserdem Unterrichtseinheiten in der Natur oder in der urbanen Umgebung statt (S. 11). Dies bestätigen während unserem Institutionsbesuch auch die beiden Jugendlichen M und L. Sie sagen, dass sie im Bereich Bildung auch mal Ausflüge in die Stadt oder ins Museum machen (pers. Mitteilung, Jugendliche M & L, 28.03.2019).

Als personelle Ressource für den Bereich Bildung wird eine Bildungsverantwortliche bzw. ein Bildungsverantwortlicher angegeben.

Unterstützung im Berufswahlprozess

Sobald die Teilnehmenden gewisse Anforderungskriterien erfüllen, werden sie durch das Fachpersonal gezielt beim Berufswahlprozess unterstützt. Dieses sogenannte Massnahmepaket kann beispielsweise Unterstützung beim Bewerbungsprozess oder externe Arbeitseinsätze beinhalten. Als Voraussetzung dafür müssen die Jugendlichen «die Motivation für den Berufswahlprozess erkennen lassen, gemäss der Vereinbarung um Programm präsent sein, Termine über längere Zeit pünktlich einhalten können und Anweisungen verstehen und umsetzen können» (Kompetenzzentrum Arbeit, 2017, S. 11).

5.2 Analyse der Beobachtungen

5.2.1 Beschreibung des Beobachtungskontexts

Zur Beantwortung unserer Fragestellung haben wir uns entschieden, uns aktiv ins Feld zu begeben. Uns war es zunächst ein Anliegen, einen persönlichen Eindruck des SEMO Plus in Bern zu erhalten. Wir wollten miterleben, wie ein Tag für die Jugendlichen dort abläuft. Unser Institutionsbesuch fand am Donnerstag, den 28. März 2019 im SEMO Plus Garten in 3084

Worblaufen statt. Wir hatten die Erlaubnis, an der Gartenarbeit (8 – 12 Uhr) wie auch bei der Gruppensitzung (13 – 14 Uhr) teilzunehmen. Anschliessend fanden noch Kleinteam Sitzungen und Standortbestimmungen statt. Dem Gartenteam war es aus Rücksicht gegenüber den Teilnehmenden und den zum Teil persönlichen Inhalten lieber, dass keine aussenstehenden Personen dabei waren (pers. Mitteilung, Susanne Seiler, 26.3.19). Von unserem Besuch wurden die Fachpersonen am Tag vorher in Kenntnis gesetzt. Die Jugendlichen wurden erst bei unserer Ankunft durch die Fachpersonen und uns aufgeklärt (pers. Mitteilung, Coachin, 28.3.19).

An jenem Tag waren im SEMO Plus Garten zwei Fachstellenleiter, eine Coachin und eine Bildungsverantwortliche anwesend. Aus Datenschutzgründen werden diese mit ihren jeweiligen Funktionen (Fachstellenleiter 1, Fachstellenleiter 2, Coachin, Bildungsverantwortliche) bezeichnet. Die anwesenden Jugendlichen erhalten aus denselben Gründen jeweils Buchstabenbezeichnungen (Jugendlicher A, Jugendlicher B, usw.). Es waren zunächst ungefähr sechs Jugendliche anwesend, im Laufe des Tages und zum Mittagessen hin kamen noch einige hinzu. Die Gründe ihres Zuspätkommens sind uns nicht bekannt. Der Fachstellenleiter 2 sagte dazu, dass auch sie selbst nie genau wissen, wie viele Jugendliche am Morgen da sind. Manchmal seien es zwei, manchmal elf Jugendliche (pers. Mitteilung, 28.03.2019). Beim Mittagessen waren dann insgesamt zehn Jugendliche anwesend. Am Vormittag mussten zwei Aufträge erledigt werden. Wir haben uns während dieser Zeit getrennt und sind mit zwei Gruppen bestehend aus je einem Fachstellenleiter und einigen Jugendlichen mitgegangen. Gruppe 1 (mit Fachstellenleiter 1) war mit dem Legen von Steinplatten in Neuengg beauftragt (Arbeitsauftrag 1). Die Gruppe 2 (mit Fachstellenleiter 2) musste ein Wellendach auf einem Gartenhaus in einer Schrebergartengemeinschaft in der Stadt Bern (Ostring) anbringen (Arbeitsauftrag 2). Die Fachstellenleiter holen die meisten Aufträge selber ein. Oftmals handelt es sich dabei um Aufträge von der Familie, aus dem Quartier oder von Stadtgrün Bern (pers. Mitteilung, Fachstellenleiter 1, 28.03.2019). Zwei Jugendliche wurden mit dem Kochen des gemeinsamen Mittagessens beauftragt.

Nach der Erledigung der beiden Aufträge versammelten sich alle wieder im Haupthaus des SEMO Plus Garten. Mittlerweile waren zehn Jugendliche anwesend. Unter ihnen war eine junge Frau, bei den restlichen Jugendlichen handelte es sich um junge Männer. Gemäss den Aussagen der Coachin liegt die Geschlechteraufteilung in der Regel bei ungefähr zwei Dritteln Männer und einem Drittel Frauen (pers. Mitteilung, 28.03.2019). Die Bildungsverantwortliche stiess beim Mittagessen hinzu und war auch bei der anschliessenden Gruppensitzung anwesend. Wir haben mit einzelnen Jugendlichen während der Auftragsarbeiten am Vormittag wie auch vor dem gemeinsamen Mittagessen nebenbei Gespräche geführt und konnten sie dadurch etwas besser kennen lernen.

Die beiden Fachstellenleiter absolvierten jeweils sozialpädagogische Ausbildungen auf dem zweiten Bildungsweg und arbeiten bereits seit zehn Jahren im SEMO Bern. Sie waren auch Teil des Pilotprojektes SEMO Plus vor ungefähr fünf Jahren. Die Coachin ist ausgebildete klinische Heilpädagogin und seit fünf Jahren im SEMO Plus tätig (pers. Mitteilung, Fachstellenleiter 1, Fachstellenleiter 2 & Coachin, 28.3.19).

Am Tag des Institutionsbesuchs hielten wir unsere Beobachtungen während Arbeitspausen oder – indem wir uns kurz zurückzogen – in Form von Notizen oder Audioaufnahmen mit unserem Mobiltelefon fest. Am Ende des Tages nahmen wir uns Zeit für weitere Notizen sowie für die Erstellung unseres jeweiligen Beobachtungsprotokolls (Beilage zur Thesis). Am Folgetag führten wir gemeinsam eine Nachbesprechung durch, um unsere Beobachtungen zu vergleichen und bereits erste Erkenntnisse und Eindrücke zu diskutieren.

5.2.2 Kategorienbildung

Das Kategoriensystem für die Analyse unserer Beobachtungsprotokolle entwickelten wir gemäss den Vorgaben der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring & Fenzl, 2014, S. 548) theoriegeleitet entlang unserer Erkenntnisse aus den theoretischen Zugängen in Kapitel 4. Nach einer ersten Anwendung am Textmaterial wurden die Kategorien überarbeitet, um eine möglichst tiefgründige Analyse unserer Beobachtungen zu gewährleisten. In der folgenden Tabelle sind die einzelnen Kategorien sowie die dazugehörige Beschreibung aufgelistet. Die ausführliche Auswertung des gesamten Textmaterials ist dem Anhang zur Thesis zu entnehmen.

Wir haben uns bei der Analyse zunächst auf die Interaktionen zwischen dem pädagogischen Fachpersonal (Fachstellenleiter 1 und 2, Coachin und Bildungsverantwortliche) und den Jugendlichen konzentriert. Da es die Aufgabe des Fachpersonals sein muss, die Jugendlichen zum kommunikativen Handeln zu befähigen, liegt es in ihrer Verantwortung, Möglichkeiten zur Aushandlung von Geltungsansprüchen anzubieten oder auch vorzuleben. Die Art und Weise, wie das Fachpersonal normenkonformes Verhalten bei den Jugendlichen versuchte zu erreichen, analysieren wir mittels den Kategorien 1a) bis c). Um aufzuzeigen, wo sozialpädagogisches Handeln und Intervenieren theoretisch möglich gewesen wäre, ordneten wir die entsprechenden Beobachtungen den Kategorien 2a) und b) zu. Dort, wo das Fachpersonal jeweils rein strategisch handelte, wäre stets der Weg über sozialpädagogisches Handeln oder Intervenieren möglich gewesen. Unser Textmaterial enthielt auch Beobachtungen zu Normen und Werthaltungen, welche durch das Fachpersonal an uns kommuniziert wurden. Da Normen und Werte die Grundlage für Handlungen sind (Beckers, 2018, S. 507) haben wir uns entschlossen, mittels der Kategorie 3) genauer zu prüfen, was

diese bestimmten Äusserungen in Bezug auf die erarbeiteten theoretischen Perspektiven bedeuten könnten. Ausserdem fiel uns nach einem ersten Durchgang des Materials auf, dass es darin viele Hinweise auf ungenügende Reproduktionsleistungen der lebensweltlichen Horizonte der Jugendlichen gab. Aus diesem Grund haben wir das Kategoriensystem um die Kategorien 5a) und 5b) erweitert.

Tabelle 1

Kategoriensystem zur Analyse der Beobachtungen

Kategorie	Beschreibung
1) Sozialpädagogisches Handeln im Sinne kommunikativen Handelns a) Aushandlung über den praktischen Diskurs b) Aushandlung über den theoretischen oder therapeutisch-ästhetischen Diskurs c) bereits etablierte normativ geregelte und dadurch selbstverständliche kommunikative Situationen	1a & b) Wenn Akteure miteinander sprachlich interagieren, erheben sie durch ihre Aussagen stets die drei Geltungsansprüche auf Wahrheit, normative Richtigkeit und Wahrhaftigkeit. Das Gegenüber versteht die Aussage, weil ihm die Bedingungen bekannt sind, unter welchen die Aussage wahr (Bezug zur objektiven Welt), berechtigt (Bezug zur sozialen Welt) und wahrhaftig (Bezug zur subjektiven Welt) ist. Wenn dies nicht der Fall ist kommt es zu einer diskursiven Aushandlung über den problematisierten Geltungsanspruch (Bongaerts, 2012, S. 21). 1c) Hierbei handelt es sich um kommunikative Situationen, welche durch vorgängig stattgefundenen Aushandlungsprozesse nun normativ geregelt sind. Unsere Zuordnung der einzelnen Beispiele beruht auf Vermutungen, da wir zwar eine Situation feststellen konnten, in der allgemeingültige Normen von allen Anwesenden eingehalten oder eingefordert wurden, jedoch selbst nicht bei den Aushandlungsprozessen anwesend waren.

2) Verpasste Chancen zu kommunikativem Handeln a) Praktischer Diskurs verpasst (= Konflikt wurde gemieden) b) Theoretischer oder ästhetisch-therapeutischer Diskurs verpasst (= Konflikt wurde gemieden)	Da allgemeingeltende Normen jeweils sozialintegrativ oder systemintegrativ an die Jugendlichen herangetragen werden können, wäre überall dort, wo dies systemintegrativ – also durch eine strategische Handlung – geschieht, der Weg über eine diskursive Aushandlung – sprich über Verständigung – möglich gewesen. Doch auch dort, wo eine allgemeingültige Norm nicht eingehalten wird und daraufhin nichts passiert, wäre eine Problematisierung dieser angebracht, um Entwicklungsprozesse bei den Jugendlichen im Sinne sozialpädagogischen Handelns zu ermöglichen.
3) Sozialpädagogische Interventionen welche zur Herstellung kommunikativen Handelns dienen	Wenn eine strategische Handlung dazu dient, eine kommunikative Situation herzustellen, ist das eine sozialpädagogische Intervention. Wichtig dabei ist, dass sie offengelegt wird, und sich wie sozialpädagogisches Handeln auf verallgemeinerbare Normen bezieht. Die unter dieser Kategorie geschilderten Ergebnisse beruhen eher auf Vermutungen, da wir vereinzelt zwar eine Intervention beobachten konnten, aber aufgrund unserer kurzen Aufenthaltsdauer im SEMO Plus Garten nicht die Gelegenheit hatten zu prüfen, ob daraufhin effektiv eine kommunikative Situation hergestellt wurde (z.B. in einem anschließenden Coaching-Gespräch).
4) Normen und Werte, welche durch das Fachpersonal kommuniziert wurden a) Normen b) Werte	Normen und Werte sind die Grundlage für Handlungen (Beckers, 2018, S. 507). Zu 4a): Normen sind Sollens-Erwartungen und oftmals durch Sanktionen gesichert. Sie bieten dem Menschen eine

	Handlungsorientierung (Tranow, 2018, S. 343). Zu 4b): Werte sind eher subjektiv und beeinflussen die Art und Weise des Handelns. Sie sind eine Vorstellung des Wünschenswerten (Beckers, 2018, S. 507 – 508). Um sozialpädagogisch zu handeln, muss also Wert auf die Wirkungsziele desselben gelegt werden. In diesem Sinne sollte das Fachpersonal beispielsweise Wert auf Gemeinschaft, Solidarität, die Persönlichkeit der Einzelnen und die Herstellung von Sinn legen.
5) Hinweise, welche auf die lebensweltlichen Ressourcen der Jugendlichen schliessen lassen a) Hinweise auf gelungene Reproduktionsleistungen der lebensweltlichen Horizonte b) Hinweise auf Entwicklungslücken innerhalb der lebensweltlichen Horizonte	Wie gut bei einer Person die einzelnen Reproduktionsprozesse gelingen, ist messbar an • der Menge an allgemeingütigem Wissen einer Person • dem Mass an Solidarität, das an eine Person herangetragen wird • der Zurechnungsfähigkeit, welche ihr zugeschrieben wird (Habermas, II., 1981, S. 216) Wie sich die Fachpersonen und die anderen Jugendlichen also gegenüber einem oder einer Jugendlichen verhalten, lässt Schlussfolgerungen auf gelungene a) oder misslungene b) Reproduktionsleistungen ihrer lebensweltlichen Horizonte zu.

5.2.3 Ergebnisse

In diesem Kapitel folgen nun die Ergebnisse unserer Analyse. Diese versuchen wir zunächst allgemein zu formulieren, um anschliessend vereinzelte Beispiele aufzuführen. In einzelnen Fällen konnte ein Interaktionsbeispiel unterschiedlichen Kategorien zugeordnet und damit unterschiedlich interpretiert werden. In solchen Situationen haben wir uns dafür entschieden, das Beispiel unter jener Kategorie aufzuführen, in die es aufgrund der dazugehörigen Beschreibungen am besten eingeordnet werden konnte. Die zweitmögliche Interpretation

haben wir jeweils direkt unter dem Beispiel hinzugefügt (nicht passend zur Kategorie, unter welcher das Beispiel aufgeführt wurde). Die Absicht dahinter ist, dass wir möglichst transparent die unterschiedlichen Interpretationsmöglichkeiten aufzeigen wollen. Die Analyse erarbeiteten wir gemeinsam im Rahmen mehrtägiger und intensiver Diskussionen. Die einzelnen Beispiele wurden oftmals von beiden Autoren unterschiedlich interpretiert, woraufhin wir jeweils auf weitere Aspekte der vorgängig erarbeiteten theoretischen Perspektiven zurückgegriffen haben, um eine möglichst passende Zuordnung machen zu können. In einem ersten Schritt half uns dabei der Gedanke, ob eine von uns beobachtete Interaktion grundsätzlich auf die Verständigung zwischen der pädagogischen Fachperson und dem / der Jugendlichen abzielte, oder ob der Fokus der Sprechhandlung eher auf einer bestimmten Funktion wie beispielsweise dem schnellen und effizienten Erledigen des Arbeitsauftrags lag. Um zu bestimmen, welche Form von Diskurs getätigt oder verpasst wurde, sind wir bei den einzelnen Beispielen jeweils die drei Geltungsansprüche auf Wahrheit (Aushandlung über den theoretischen Diskurs), normative Richtigkeit (Aushandlung über den praktischen Diskurs) und Wahrhaftigkeit (Aushandlung über den ästhetisch-therapeutischen Diskurs) durchgegangen. Wir haben versucht nachzuvollziehen, welcher Geltungsanspruch problematisiert wurde oder hätte problematisiert werden können. Natürlich hätten die Jugendlichen selbst – wären sie aufgeklärt und mündig – Geltungsansprüche, welche das pädagogische Fachpersonal durch ihr Sprechhandeln erhob, problematisieren können. Die Mündigkeit kann jedoch bei Jugendlichen, deren lebensweltlichen Horizonte defizitär entwickelt sind, und die sich deshalb so normabweichend verhalten (Graf, 1988, S. 18), als dass sie das Angebot einer von der Gesellschaft bereitgestellten Institution wie einem SEMO Plus nutzen müssen, nicht vorausgesetzt werden. Daher ordneten wir jene Beispiele, wo das pädagogische Fachpersonal es verpasst hat, das Entwicklungsdefizit der Jugendlichen situativ zu erkennen und ihnen eine Aushandlung anzubieten, den Kategorien 2a) und 2b) zu. Dieselben Beispiele konnten in der Mehrheit der Fälle den Kategorien 5a) und 5b) zugeordnet werden. Denn hieran liess sich gleichzeitig erkennen, inwiefern die unterschiedlichen lebensweltlichen Horizonte der Jugendlichen noch nicht ausreichend reproduziert worden sind. Die Auswertung der Kategorie 3) war ebenfalls eine Herausforderung, da wir selbst bei einzelnen Interaktionen nur vermuten konnten, dass diese dazu dienten, um später (beispielsweise im Rahmen des Coachings) kommunikative Situationen herzustellen, in denen Aushandlungsprozesse stattfinden können. Die meisten Beispiele hierzu stammen aus der Gruppensitzung, die nach dem Mittagessen stattfand. Um ein erstes, grobes Bild der Ergebnisse zu zeichnen, lassen sich die aus unseren Beobachtungsprotokollen (Beilage zur Thesis) identifizierten Beispiele in Bezug auf die einzelnen Kategorien quantitativ ausdrücken:

Tabelle 2

Quantitative Darstellung der Analysebeispiele

Kategorie	Gesamtanzahl Beispiele
1) Sozialpädagogisches Handeln im Sinne kommunikativen Handelns a) Aushandlung über den praktischen Diskurs	2 Beispiele
b) Aushandlung über den theoretischen oder therapeutisch-ästhetischen Diskurs	4 Beispiele
c) bereits etablierte normativ geregelte und dadurch selbstverständliche kommunikative Situation	2 Beispiele
2) Verpasste Chancen zu kommunikativem Handeln a) Praktischer Diskurs verpasst (= Konflikt wurde gemieden)	27 Beispiele
b) Theoretischer oder ästhetisch-therapeutischer Diskurs verpasst (= Konflikt wurde gemieden)	4 Beispiele
3) Sozialpädagogische Interventionen welche zur Herstellung kommunikativen Handelns dienen	4 Beispiele
4 a) Normen welche durch das Fachpersonal kommuniziert wurden	12 Beispiele
4 b) Werte, welche durch das Fachpersonal kommuniziert wurden	7 Beispiele
5 a) Hinweise auf gelungene Reproduktionsleistungen der lebensweltlichen Horizonte	12 Beispiele
5 b) Hinweise auf Entwicklungslücken innerhalb der lebensweltlichen Horizonte	15 Beispiele

Die grosse Mehrzahl der Beispiele liess sich der Kategorie 2a) zuordnen. Gleichzeitig liessen viele dieser Beispiele auf misslungene oder gelungene Reproduktionsleistungen der lebensweltlichen Horizonte der Jugendlichen (Kategorien 5 a und b)) schliessen. Es handelt sich vielfach um dasselbe Beispiel aus dem jeweiligen Beobachtungsprotokoll, jedoch konnten auch vereinzelte Beobachtungen ausschliesslich der letzten Kategorie zugeordnet werden (vgl. dazu Anhang zur Thesis). Es liessen sich bemerkenswert wenige Beispiele der ersten Kategorie zuordnen. Das war auch für uns teilweise überraschend, da wir dieses Ergebnis nicht erwartet haben.

Es folgt in den nächsten Unterkapiteln eine Ausformulierung der Ergebnisse zu den jeweiligen Kategorien mit einer Aufführung einzelner Beispiele zur besseren Nachvollziehbarkeit.

*Kategorie 1a): Sozialpädagogisches Handeln im Sinne kommunikativen Handelns –
Aushandlung über den praktischen Diskurs*

Über den gesamten Beobachtungszeitraum hinweg haben wir zwei Situationen identifiziert, in welchen es zu einer Problematisierung der normativen Richtigkeit und somit zu einer Aushandlung über den praktischen Diskurs gekommen ist. Auffallend ist dabei, dass während den Auftragsarbeiten 1 und 2 am Vormittag wie auch während der Gruppensitzung am Nachmittag keine kommunikativen Situationen hergestellt wurden. Kam es zu einem praktischen Diskurs wurde den Teilnehmenden gleichzeitig auch etwas zugetraut, da es sich oftmals um gezielte Fragen handelt, welche bereits gewisse lebensweltliche Reproduktionsleistungen voraussetzen. Ein gutes Beispiel dafür ist folgende Situation:

Der Jugendliche P. hat sein Natel verloren. Auch nach kurzer Suche kann er es nicht finden. Der Fachstellenleiter 1 hilft ihm. Die zwei anderen Jugendlichen warten im Auto. Der Fachstellenleiter 1. ist sehr geduldig. Er stellt P vor die Wahl, ob er trotz des Natel Verlustes zur Auftragserledigung mitkommen will (B2, Z. 35 – 39).

Der Fachstellenleiter 1 lebt durch seine Mithilfe bei der Suche Solidarität vor. Einerseits könnte dies – wenn es denn überhaupt wahrgenommen wird – für die weiteren Jugendlichen, welche bereits im Auto sitzen als Modell dienen. Auf der anderen Seite ist es ein Beziehungsangebot an den Jugendlichen P. Trotz des zeitlichen Druckes beweist der Fachstellenleiter 1 Geduld und geht den Weg über die Aushandlung. Dies tut er, indem er von sich aus den Geltungsanspruch erhebt, dass alle gemeinsam zur Auftragserledigung aufbrechen, und dass niemand zurückgelassen wird. Die Frage überrascht. Damit nimmt er den Jugendlichen P mit seinem Anliegen sehr ernst. Er gibt ihm zu verstehen, dass er ihm zutraut, die aktuelle Situation richtig deuten zu können.

Gleichzeitig könnte aber auch vermutet werden, dass es sich um strategisches Handeln in Form einer kommunikativen Täuschung oder Manipulation handelt. Dies weil der Fachstellenleiter 1. mit seiner Frage auch prüfen könnte wie loyal, solidarisch, auftragsbewusst etc. der Jugendliche P ist. Die geprüften Schlüsselkompetenzen könnten hier Teamfähigkeit und Verantwortungsbewusstsein sein. Der Verdacht erhärtet sich, wenn wir die Situation mit der im Konzept beschriebenen Absicht der externen Einzelarbeitseinsätze, der Prüfung der Grundarbeitsfähigkeit, vergleichen. Wenn der Fachstellenleiter die Kommunikation zu einem späteren Zeitpunkt wieder entzerren würde (indem er Ziel und Strategie gegenüber P offenlegt), Könnte auch diese Handlung als sozialpädagogischem Handeln und Intervenieren betrachtet werden. Der Jugendliche P entschliesst sich schlussendlich dafür. ohne sein Handy mit der Gruppe mitzugehen.

Die zweite Situation fand kurz vor dem Mittagessen statt:

Der Fachstellenleiter 2 fragt die beiden Jugendlichen, welche fürs Kochen zuständig sind, ob man ihnen was helfen kann (B1, Z. 381 – 383).

Die Reaktion auf die Frage wurde leider nicht beobachtet. Es lässt sich aber festhalten, dass hier durch den Fachstellenleiter ein Angebot zu einem Aushandlungsprozess mit dem Ziel einer Verständigung hergestellt wird.

*Kategorie 1b): Sozialpädagogisches Handeln im Sinne kommunikativen Handelns –
Aushandlung über den theoretischen oder ästhetisch-therapeutischen Diskurs*

Wie wir gesehen haben, können Aushandlungsprozesse nicht nur über den praktischen Diskurs stattfinden. Wir konnten in unserer Analyse vier Situationen ausmachen, in welchen die Geltungsansprüche Wahrheit oder Wahrhaftigkeit in Frage gestellt wurden. Wird an der Wahrhaftigkeit einer Aussage gezweifelt, attestiert dies gleichzeitig ein grosses Misstrauen in die Zurechnungsfähigkeit des Gegenübers. Bei der folgenden Beobachtung handelt es sich unseres Ermessens nach um eine besonders komplexe Situation in welcher – je nach Betrachtungsweise – beide Geltungsansprüche als problematisiert betrachtet werden können:

Der Jugendliche L darf sich eine Aktivität für den nächsten Tag wünschen. Er wünscht sich einen Film, die Bildungsverantwortliche bringt einen Gegenvorschlag und bezieht das Wetter mit ein (Basketball, weil es draussen schön ist). Der Jugendliche L willigt ein (Beobachtungsprotokoll1, Z. 574 – 578).

Auf der einen Seite findet eine Aushandlung über den theoretischen Diskurs statt. Mit ihrem Gegenvorschlag problematisiert die Bildungsverantwortliche den Geltungsanspruch der Wahrheit (objektive Welt = es ist möglich, ein Film zu schauen). Sie erweitert die Möglichkeiten der gemeinsamen Aktivitäten über den Einwand des guten Wetters. Das gute Wetter bedeutet, es sind auch Aktivitäten draussen möglich. Der Jugendliche L willigt ein, er problematisiert den Geltungsanspruch Wahrheit nicht, die Aushandlung ist beendet und es herrscht ein Konsens. Hier muss angefügt werden, dass der Jugendliche L in vorgängigen Situationen in der Lage war, den Geltungsanspruch Wahrheit zu problematisieren (vgl. dazu B1, Z. 188 – 190 & Z. 548 – 549) und ihm daher grundsätzlich eine gewisse kommunikative Performanz zugetraut werden kann.

Andererseits hätte sich hier auch eine Aushandlung über den ästhetisch, therapeutischen Diskurs angeboten. Die Bildungsverantwortliche geht davon aus, dass der Jugendliche L nicht

wirklich meint, was er sagt. Es entsteht der Eindruck, als würde sie ihn besser kennen als er sich selber. Dadurch, dass der Jugendliche L auf das Angebot eingeht, macht er diesbezüglich ein unbewusstes Zugeständnis. Diese Situation lässt uns vermuten, dass die lebensweltlichen Horizonte des Jugendlichen L allenfalls noch nicht über die Reproduktionsleistungen verfügen, welche ihm die Stabilität geben würden, um beispielsweise die Zeit nach dem Programmaufenthalt weiterhin erfolgreich zu bestreiten.

In einem weiteren Beispiel problematisiert derselbe Jugendliche den Geltungsanspruch der Wahrheit und entkräftet damit unsere Vermutung, er verfüge nicht über ausreichend reproduzierte lebensweltliche Horizonte, wiederum:

Die Coachin erklärt, dass der Jugendliche L eine Lehrstelle hat, dieser wendet ein es sei ein Praktikum, die Lehre würde später anfangen (B1, Z. 546 – 549).

Der Jugendliche korrigiert dabei die Coachin und stellt eine objektive Tatsache sicher. Die Coachin geht darauf ein und es gelingt ein Konsens.

Kategorie 1c) Sozialpädagogisches Handeln im Sinne kommunikativen Handelns – bereits etablierte normative geregelte und dadurch selbstverständliche kommunikative Situation

Es gab vereinzelte Situationen welche offenbar bereits als normativ geregelt und selbstverständlich angesehen werden. Hier fehlt uns jedoch das Vorwissen bezüglich eines vorher stattgefundenen diskursiven Aushandlungsprozesses. Daher handelt es sich bei der Zuordnung der einzelnen Beispiele in diese Kategorie um Vermutungen in Bezug auf unsere persönlichen Eindrücke während des Institutionsbesuchs. Folgendes Beispiel soll dies verdeutlichen:

Hinten im Auto ist es ruhig. Ca. in der Hälfte der Fahrt wünscht P Musik. Der Fachstellenleiter 1 macht das Radio an. Es läuft Radio Rabe (B2, Z. 45 – 46).

Vom Jugendlichen P werden in diesem Beispiel die folgenden drei Geltungsansprüche erhoben: Wahrheit (es hat ein Autoradio also können wir Musik hören), normative Richtigkeit (ich als Teilnehmender darf mir vom Fachstellenleiter wünschen, dass er die Musik anmacht), und Wahrhaftigkeit (ich meine, was ich sage). Die Reaktion des Fachstellenleiters 1 zeigt, dass der Jugendliche P die Situation richtig gedeutet hat. Der Fachstellenleiter 1 hat keinen der drei Geltungsansprüche problematisiert. Die Situationsdeutung von beiden in der Interaktion involvierten Personen stimmte überein. Der normative Aspekt lässt vermuten, dass hier im Vorfeld Aushandlungsprozesse stattgefunden haben (über den praktischen Diskurs), oder der

Fachstellenleiter 1 zumindest eine Aushandlung angeboten hat. Es scheint klar zu sein, dass man sich Musik wünschen darf.

Man könnte hier auch einwenden, dass der Fachstellenleiter eine Chance zur Aushandlung über den praktischen Diskurs verpasst hätte. Da das Autoradio für alle im Auto sich befindenden Personen hörbar ist, wäre es hier angebracht gewesen, alle beteiligten nach ihren Präferenzen (Musik oder keine Musik, und wenn Musik, dann welche) zu fragen und gemeinsam darüber zu diskutieren, welcher Sender eingeschaltet werden sollte, oder wer dann als nächstes und als übernächstes Musik wünschen dürfte.

Kategorie 2a): Verpasste Chancen zu kommunikativem Handeln – Praktischer Diskurs verpasst

Die grosse Mehrzahl unserer Beobachtungen liess sich dieser Kategorie zuordnen (vgl. Tabelle 2). Besonders im Bereich Arbeit am Vormittag fiel auf, dass sämtliche Interaktionen zwischen den Fachstellenleitern 1 und 2 mit den Jugendlichen darauf ausgerichtet waren, dass der Auftrag möglichst professionell und zeiteffizient erledigt wird. Beim Auftrag 2 fiel zudem auf, dass der Fachstellenleiter es verpasst hat, den Jugendlichen M und die später dazu gestossenen Jugendlichen L und A in die Auftragserledigung so miteinzubinden, dass sie sich einbringen konnten und eine Gemeinschaft bildeten. Ein Hinweis darauf, dass die arbeitsbezogenen Tätigkeiten für die Jugendlichen sinnentleert schienen, war ihr schweigsames Untätigsein bis sie eine Anweisung vom Fachstellenleiter 2 erhielten. Normübertretungen wie beispielsweise das Zuspätkommen der Jugendlichen wurden vor uns vom Fachpersonal nicht problematisiert oder überhaupt kommentiert. An dieser Stelle muss jedoch angefügt werden, dass die Jugendlichen ihre auswärtigen Termine vorher anmelden (und wir das entsprechende Vorwissen nicht besitzen), oder dass gewisse Jugendliche individuelle Regelungen bezüglich ihrer Ankunftszeit haben (pers. Mitteilung, Coachin, 28.3.19). Dennoch wurde bei der Analyse sehr deutlich, dass viele Chancen zum praktischen Diskurs vom Fachpersonal verpasst wurden. Folgende Beispiele verdeutlichen dies:

Am Morgen wurde bestimmt, welche Jugendlichen bei welchen Aufträgen mitarbeiten würden. Diese Zuteilung erfolgte durch die Fachstellenleitenden. Die Jugendlichen wurden von ihnen nach ihren Präferenzen gefragt, jedoch wurde die Zuteilung nicht auf Basis der Präferenzen getätigt, sondern schnell und pragmatisch durch die Fachstellenleitenden entschieden (B1, Z. 28 – 31).

Das Ziel der Fachpersonen schien es zu sein, möglichst zeiteffizient und pragmatisch zu entscheiden, wie viele Jugendliche pro Auftrag benötigt werden und wer bei welchem Auftrag

mitgeht. Im Zentrum stand dabei die Erledigung der Aufträge selbst. Der Fokus auf die Einhaltung des Zeitplans wurde den Jugendlichen gegenüber nicht offengelegt. Die Zuteilung war somit zweckrational und ist dem strategischen Handeln zuzuordnen. Hier wäre eine Chance gewesen, die Jugendlichen in den Prozess miteinzubeziehen, und über den praktischen Diskurs über die Normen zu sprechen, die es bei der Erledigung von Aufträgen einzuhalten gibt. Jeder hätte sich beispielsweise mit seinen individuellen Stärken und Schwächen einbringen können und es hätte in der Gruppe ein Konsens erreicht werden können. Die Aufgabenzuteilung hätte Sinn gemacht.

Die Coachin beauftragt 2 Jugendliche mit dem Kochen eines regionalen, saisonalen Menus. Sie wenden ein, dass dies mit dem vorhandenen Budget nicht möglich sei. Die Coachin weist sie daraufhin an, ihr Möglichstes zu tun (B1, Z. 32 – 35).

Das Argument der Jugendlichen äussert sich an dieser Stelle als Kritik, was ein Hinweis auf die vorhandenen strukturellen Machtverhältnisse ist. Das Budget wird von aussen vorgegeben, und das scheinen auch die beiden Jugendlichen implizit zu wissen. Dennoch hätte die Coach im Rahmen eines praktischen Diskurses an dieser Stelle anstatt einer lediglich Anweisung mit den Jugendlichen über die Normen sprechen können, welche an das Menu zu stellen sind. In einem solchen Aushandlungsprozess hätten die Jugendlichen diese Normen selbst überprüfen und für richtig anerkennen können.

Der Fachstellenleiter 2 weist den Jugendlichen A an, etwas aus dem Auto zu holen und stupft ihn in den Rücken, als er zu langsam beginnt zu laufen. Der Jugendliche A ist davon nicht beeindruckt und läuft im gleichen Tempo weiter, holt jedoch den gewünschten Gegenstand (B1, Z. 308 – 312).

Die Art und Weise wie der Fachstellenleiter hier mit dem Jugendlichen A kommuniziert lässt darauf schliessen, dass er nicht bereit ist, dem Jugendlichen A Verständnis entgegenzubringen. Die Beziehung scheint nicht vorhanden oder sogar schlecht zu sein. Der Jugendliche A geht nicht auf die Aufforderung des Fachstellenleiters 2, er solle schneller laufen, ein. Dies ist zweifach interpretierbar: der Jugendliche A ist in seiner Identität gefährdet und muss sich schützen, indem er sich normabweichend verhält und Anweisungen nur bedingt befolgt. Weitere Beispiele (vgl. weiter unten) lassen darauf schliessen, dass dieser Jugendliche stark in seiner lebensweltlichen Entwicklung gestört ist, dies aber von den Fachpersonen nicht adäquat aufgegriffen wird. Es scheint von den Jugendlichen selbst erwartet zu werden, dass diese sich integrieren wollen und können. Auf der anderen Seite bietet der Jugendliche eben mit diesem normabweichenden Verhalten einen Konflikt an. Es

wäre hier eine Chance für einen praktischen Diskurs möglich gewesen, die der Fachstellenleiter 2 nicht genutzt hat. Das Konfliktangebot des Jugendlichen A ist nonverbal, was uns in unseren Vermutungen bestätigt, dass er nicht über die Fähigkeit der kommunikativen Performanz verfügt. Das Konfliktangebot müsste hier vom Fachstellenleiter unbedingt erkannt und genutzt werden, denn es ist gleichzeitig als ein Beziehungsangebot zu werten. Wird der praktische Diskurs verpasst, wird demnach auch die Möglichkeit zur Beziehungsarbeit verpasst. Der Jugendliche A wird sozusagen sich selbst überlassen. Diese Haltung erachten wir als höchst problematisch bezüglich des sozialpädagogischen Auftrags des Fachstellenleiters. Der Jugendliche A wird an dieser Stelle stark unterdrückt, was ihm selbst nicht bewusst sein kann.

Der Jugendliche S wird bei seiner Ankunft nach dem Mittagessen auf eine übertriebene Art und Weise direkt und als erstes von der Bildungsverantwortlichen für seine Pünktlichkeit am vorwöchigen Bildungstag gelobt (B1, Z. 493 – 499).

Dieses Lob ist ein strategisches – es geht um seine Leistung. Man hätte ihm sagen können, dass sich alle über seine pünktliche Anwesenheit gefreut haben, es wäre schön gewesen, sei er von Anfang des Tages mit dabei gewesen. Damit wäre an ihn die allgemeingültige Norm der Gemeinschaftlichkeit herangetragen werden können.

Die Bildungsverantwortliche kann auf meine Nachfrage was dazu geführt hat, dass der Jugendliche S es endlich geschafft hat, pünktlich im Bereich Bildung zu erscheinen, keine Antwort geben (B1, Z. 493 – 499).

Dies ist ein Hinweis darauf, dass sie mit ihm nicht darüber gesprochen hat und kein Verständnis der Entwicklung seiner lebensweltlichen Ressourcen bei ihr vorherrscht. Ansonsten hätte sie mir sagen können, dass beispielsweise mehrere Aushandlungsprozesse darüber wohl endlich gefruchtet hätten (oder Ähnliches).

Der Jugendliche A wird durch den Fachstellenleiter 2 angewiesen, sein Handy während der Gruppensitzung wegzustecken. Es wird mit der Sanktion «Unkraut jäten» gedroht (B1, Z. 569 – 571).

In diesem Beispiel wird der Konflikt mit dem Jugendlichen A gemieden und über eine Sanktionsandrohung eine Verhaltensveränderung bewirkt. Diese ist jedoch nicht nachhaltig, da bei dem Jugendlichen A kein Verständnis der zugrundeliegenden allgemeingültigen Norm über kommunikatives Handeln, resp. den praktischen Diskurs ermöglicht wurde. Er wird

zukünftige ähnliche Situationen nicht richtig deuten können. Die zugrundeliegende Norm in diesem Fall wäre, dass sich an einer gemeinsamen Gruppensitzung jeder beteiligt und sich alle durch ihre Aufmerksamkeit und ihr Zuhören mit einer gegenseitigen respektvollen Haltung begegnen.

Der Fachstellenleiter 1 greift den jugendsprachlichen Begriff «ra» auf und benutzt diesen, um Anweisungen zu erteilen. Alle benutzen den Begriff während der Ausführung der Arbeit immer wieder und lachen darüber (B2, Z. 76 – 79).

Es handelt sich bei diesem Beispiel um eine strategische Handlung in Form verdeckter Kommunikation. Der Fachstellenleiter 2 suggeriert mit der Benutzung des jugendsprachlichen Begriffs eine Beziehung zu den Jugendlichen. Jedoch wurde bei der Beobachtung deutlich, dass die Verwendung des Begriffs dazu diente, die Jugendlichen zum Ausführen des Arbeitsauftrags zu animieren.

Der Fachstellenleiter 1 hupt einem langsam laufenden Jugendlichen bei der Einfahrt zum Hauptgebäude im Semo Plus Garten zu und suggeriert damit, dass er schneller laufen soll. Es handelt sich um den Jugendlichen A (B2, Z. 96 – 98).

Auch diese Handlung ist eine strategische. Der Fachstellenleiter 1 möchte, dass der Jugendliche A schneller geht oder aus dem Weg geht, damit er die Einfahrt zum Hauptgebäude hinunterfahren kann. Der Jugendliche A reagiert darauf nur langsam. Dieser Jugendliche wurde bereits vom Fachstellenleiter 2 ähnlich behandelt (vgl. oben). Es fehlt in diesen Beispielen der Versuch des Fachpersonals, auf diesen Jugendlichen verständnisvoll einzugehen und sich mit ihm im Sinne sozialpädagogischen Handelns auseinanderzusetzen. In dieser Situation hätte der Jugendliche beispielsweise begrüsst werden können und anschliessend gebeten werden können, dass er bitte zur Seite gehen möge. Auch hätte man ihn fragen können, weshalb er so langsam läuft und erwähnen können, dass das Mittagessen sicher schon aufgetischt sei und sich deshalb die ganze Gruppe beeilen sollte. Mit dem Hupen wurde der Jugendliche A unter Druck gesetzt und gleichzeitig auch gemobbt. Wir können das Verhalten des Fachpersonals diesem Jugendlichen gegenüber nicht anders beschreiben. Er fiel uns bei unseren Beobachtungen stark als Aussenseiter auf, der in einzelnen Situationen zu normenkonformem Verhalten ermahnt wurde, und in anderen Situationen alleine gelassen bzw. sich selbst überlassen wurde.

Kategorie 2b): Verpasste Chancen zu kommunikativem Handeln – ästhetisch-therapeutischer oder theoretischer Diskurs wurde verpasst

Nachdem der Jugendliche M keinen passenden Aufsatz für den Akkuschrauber findet, kommt der Fachstellenleiter 2, sucht ihn selbst und setzt ihn auf (B1, Z. 114 – 115).

Die Situation wie sie sich zeigt ist ein Hinweis darauf, dass der Jugendliche M in dieser Situation nicht handlungsfähig war und den Geltungsanspruch (Wahrheit), den der Fachstellenleiter mit seiner Anweisung an ihn erhob (dass der Jugendliche M tatsächlich in der Lage ist, den passenden Aufsatz zu finden), nicht problematisieren konnte. Hier hätte der Jugendliche M den Fachstellenleiter 2 darüber informieren können sollen, damit dieser ihm hätte zeigen können, wie es gelingen kann, den passenden Aufsatz zu finden (bspw. welches spezifische Wissen dazu nötig ist). Der Fachstellenleiter hätte die Handlungsunfähigkeit des Jugendlichen M erkennen sollen und ihm die Möglichkeit bieten sollen, dass er diesen Geltungsanspruch problematisiert. Es hätte so aussehen können, dass der Fachstellenleiter 2 bemerkt, dass der Jugendliche M den Aufsatz nicht finden kann, aber auch nicht in der Lage ist, ihn darauf hinzuweisen. Daraufhin hätte der Fachstellenleiter mit dem Jugendlichen M in einen offenen und verständigungsorientierten Aushandlungsprozess in Form eines theoretischen Diskurses gehen können. Der Konflikt wurde aber vermieden und der Fachstellenleiter hatte wohl seinen Fokus nicht auf der Verständigung mit dem Jugendlichen M, sondern auf der zweckgebundenen Handlung, die notwendigen Mittel für die Auftragserledigung bereitzustellen. Hier wurde eine Chance verpasst, den Jugendlichen M mit mehr Wissen auszustatten was den Akkuschrauber und die dazugehörigen Aufsätze angeht, über die Wissensvermittlung Solidarität vorzuleben. Dadurch wäre der Jugendliche M mit den notwendigen Kompetenzen ausgestattet worden um eine solche Situation in Zukunft richtig deuten zu können und adäquat handeln zu können.

Nachdem der Jugendliche A die Anweisung des Fachstellenleiters 2 eine Latte zu schneiden nur langsam und zögerlich ausführt, greift dieser ein und schneidet die Latte selbst durch (B1, Z. 297 – 301).

Die Ressourcen der lebensweltlichen Horizonte dieses Jugendlichen werden erneut geschwächt. Es handelt sich hier eigentlich um ein krasses Gegenteil sozialpädagogischen Handelns und Intervenierens, denn: Die Handlung des Fachstellenleiters 2 und die damit erhobenen Geltungsansprüche müssten in dieser Situation zwingend von dem Jugendlichen erhoben werden können. Dazu scheint er aber nicht fähig zu sein. Der Auftrag des Fachstellenleiters läge bei der Herstellung dieser Fähigkeiten, denn hier zeigt sich klar, dass der Jugendliche den Konflikt meidet und nicht aktiv darauf eingehen kann. Auch der

Fachstellenleiter meidet den Konflikt indem er einfach selbst eingreift und dem Jugendlichen nicht aufzeigt, dass er mehr Engagement von ihm erwarten würde. Hier wäre ein sehr grosses Potenzial gewesen, die Jugendlichen M und L, die vorher erfolgreich die Latten zugeschnitten haben, miteinzubinden und sie dazu zu ermutigen, dem Jugendlichen A zu zeigen, wie es geht. Somit hätte er die Gruppensolidarität stärken können und die Jugendlichen auch untereinander in Beziehung treten lassen können, was für eine erfolgreiche Sozialintegration ebenso notwendig wäre.

Kategorie 3): Sozialpädagogische Interventionen welche zur Herstellung kommunikativen Handelns dienen

Alle vier von uns beobachteten Situationen, in welchen kommunikative Situationen über strategisches Handeln bzw. über sozialpädagogische Interventionen hergestellt wurden, fanden während der Gruppensitzung statt. Dabei wurde ausschliesslich methodisch gearbeitet. Beeindruckend war insbesondere das *Spiel «Werwölfeln»*, welches zum Schluss der Gruppensitzung durchgeführt wurde (B1, Z. 581):

Im Spiel wurden bestehende Rollen aufgelöst und die Teilnehmenden waren nun mit dem Leitungsteam auf Augenhöhe. Dies verdeutlichte auch die Tatsache, dass die Trennung vom Mittagstisch (Erwachsene oben, Jugendliche unten am Tisch) leicht durchmischt wurde. Dieses Spiel eignet sich besonders gut zur Herstellung von kommunikativen Situationen, weil es immer wieder zu gemeinsamen Aushandlungsprozessen kommt. Es gibt mehrere Werwölfe, welche sich gemeinsam ein Opfer aussuchen müssen und mehrere Dorfbewohner, welche gemeinsam die Werwölfe identifizieren müssen. Die Spieler können sich kreativ ausleben und es besteht eine grosse Chance zur Stärkung aller lebensweltlichen Horizonte mit dem Schwerpunkt auf der Stärkung der Solidarität. Es ist das Lieblingsspiel der Jugendlichen (pers. Mitteilung, Coachin, 28.3.19). Das Spiel wird jede Woche nach der Gruppensitzung gespielt. Dadurch müssen die Spielregeln nicht immer von neuem kommuniziert werden (ebd.).

Eine Intervention führte offensichtlich nicht zu einem direkten Aushandlungsprozess und zwar:

Die Coachin weist alle Jugendlichen an was Nettes auf einen Zettel für den Jugendlichen L zu schreiben, der heute seinen letzten Tag hat. Alle machen mit. Der Jugendliche bekommt die Nachrichten in einem Stück Stoff gebündelt auf seinen Weg mit (Bünteli) (Beobachtungsprotokoll 1, Z. 553 – 556).

Unserer Ansicht nach handelt es sich hier um eine symbolische Geste. Ein Vorleben der Norm sich für jemanden freuen und dies auch kommunikativ mitteilen zu können. Die Intervention hat somit unmittelbaren Einfluss auf die Solidarität. Es bleibt offen wie der Jugendliche L mit den Wünschen umgeht. Allenfalls könnte in einem Abschlussgespräch darauf Bezug genommen werden, wobei zwischen der Coachin und dem Jugendlichen L eine kommunikative Situation hergestellt werden würde.

Kategorie 4a): Normen, welche durch das Fachpersonal kommuniziert wurden

Die Normen des SEMO Plus werden auch durch die Art und Weise wie das Leitungsteam über die Jugendlichen bzw. mit den Jugendlichen spricht, ersichtlich. Daraus wird auch erkenntlich, welche Normen besondere Gültigkeit erfahren. Gemäss unseren Beobachtungen stehen Normen, welche sich auf Leistung beziehen, klar im Zentrum. Auch die Unterscheidung zwischen den Teilnehmenden und den Fachpersonen ist normativ geregelt. Dadurch werden Machtdifferenzen ausgelebt und reproduziert. Wir gehen davon aus, dass die von uns identifizierten primären Normen einen direkten Einfluss auf das Handeln haben. So wurde mehrmals hervorgehoben, dass einzelne Teilnehmende die Norm der Pünktlichkeit erfüllen. Wie aus dem Konzept ersichtlich wurde, herrschen im SEMO Plus bezüglich gewisser Normen lockerere Regeln, als dies beispielsweise im SEMO Standard der Fall ist. Direkte Sanktionen haben weniger Bedeutung. Wir vermuten, dass durch das wiederholte hervorheben von gewünschtem Verhalten die Jugendlichen wohl darin bestärkt werden sollen, dieses an den Tag zu legen. Das heisst, es wird mit Belohnungen statt Sanktionen gearbeitet. Der Weg ist dabei der gleiche: systemische Integration, verzerrte Kommunikation.

Es wird uns gegenüber hervorgehoben, dass der Jugendliche M jeden Tag überpünktlich erscheint und immer der Erste im Semo Plus ist (B1, Z. 90 – 92).

Über die Jugendlichen wird also in Bezug auf ihre Leistung oder Anpassung an geltenden Normen gesprochen. Dies im Beisein des Jugendlichen selbst. Er fühlt sich in seinem Verhalten bestärkt. Die Tatsache, dass hier nichts Persönliches zu tragen kommt, wie beispielsweise die Neugierigkeit der Jugendlichen oder ihre individuellen Fähigkeiten, lässt auf Defizite in der lebensweltlichen Reproduktion schliessen. Es kann aber auch ein Hinweis darauf sein, dass beim Fachstellenleiter wenig über den Jugendlichen bekannt ist, was wiederum auf ein Beziehungsproblem hinweisen würde.

In einem weiteren Beispiel ist uns aufgefallen, dass dem Erreichen des übergeordneten Zieles – dem Finden eines Ausbildungsplatzes – alles andere untergeordnet ist. Die erarbeiteten

Ziele scheinen von einem Moment auf den anderen bedeutungslos. Auch hier wird wiederum die Leistung des Jugendlichen hervorgehoben.

Dass der Jugendliche L eine Lehrstelle hat wird durch die Bildungsverantwortlichen bei der Begrüssung besonders hervorgehoben – es ist eine Ehre, dass er überhaupt noch ins SEMO Plus kommt (B1, Z. 431 – 433).

Offenbar wird nach dem Finden einer Lehrstelle auf Verbindlichkeiten der Jugendlichen verzichtet. Dies könnte so interpretiert werden, dass die Jugendlichen, welche eine Lehrstelle gefunden haben so autonom sind, dass sie selbst entscheiden dürfen, ob sie ins SEMO Plus kommen oder nicht. Eine Lehrstelle bedeutet also Autonomie und Gleichberechtigung. In unseren Augen ist das eine falsche Verbindung. Denn Autonomie und Gleichberechtigung sollte bereits vor dem Erreichen des Ziels hergestellt werden. Hierin liegt Voraussetzung für ihre erfolgreiche Sozialintegration.

Die Bedeutung von Leistung im SEMO Plus ist auch in folgendem Beispiel deutlich erkennbar:

Die Coachin erklärt, dass übrige Zeit nach dem Kochen für das Ausführen weiterer Tätigkeiten genutzt werden muss (keine Zeit für Müssiggang) (B1, Z. 562).

Die erwähnten Tätigkeiten sind in diesem Fall mit weiteren Arbeiten (bspw. im Garten) gleichzusetzen. Begründet wird diese Haltung aus solidarischer Perspektive. Hat jemand Zeit übrig, muss er oder sie sich in den Dienst der Gruppe stellen und diese bei den jeweiligen Arbeiten unterstützen. Die Absicht dahinter ist aber offensichtlich. Es geht darum, dass die Jugendlichen nicht «herumlümmeln». Es handelt sich in diesem Fall um verdeckte Kommunikation. Das Motiv dieser neuen Regel wurde den Jugendlichen nicht kommuniziert.

Weiter konnten wir durch verschiedene Beobachtungen und teilweise durch Gespräche mit dem Leitungsteam Normen, die auf Machtverhältnisse bzw. klar definierte hierarchische Strukturen hinweisen, erkennen. Ein Beispiel dafür ist die Höflichkeitsform, welche bei der gegenseitigen Anrede angewendet wird.

Der Fachstellenleiter erklärt, dass die Jugendlichen gesiezt werden, Erwachsene untereinander würden sich duzen (B1, Z. 65).

Gemäss Fachstellenleiter 1 wurde diese Regel eingeführt, damit die Jugendlichen bei Schnuppereinsätzen oder Praktika ihre Vorgesetzten nicht duzen (pers. Mitteilung,

Fachstellenleiter 1, 28.03.2019). Innerhalb der Einrichtung wird also eine Norm geschaffen, welche stellvertretend für eine gesellschaftliche anerkannte Norm steht. Inwiefern diese für das sozialpädagogische Ziel dienlich ist, bleibt offen. Jedoch lässt sich unserer Ansicht nach daraus auch eine Form von Misstrauen in die Zurechnungsfähigkeit der Teilnehmenden ableiten. Wir gehen davon aus, dass den Jugendlichen die Absicht hinter der Anwendung der Höflichkeitsform so nicht offengelegt wurde.

Bei der Tischordnung beim Mittagessen werden die hierarchischen Strukturen noch einmal deutlich. Dies lässt auch die Frage offen, inwiefern die soeben angesprochene Höflichkeitsform wirklich nur im Sinne der Jugendlichen ist:

Die Jugendlichen sitzen getrennt von den Erwachsenen beim Mittagessen. Wir werden angewiesen, uns zu den Erwachsenen zu setzen (B1, Z. 437 – 438).

Die letzten zwei Beispiele zeigen eine klare Trennung zwischen Erwachsenen und Jugendlichen bzw. zwischen Fachpersonen und Teilnehmenden. Angesichts der Tatsache, dass das gemeinsame Mittagessen nur einmal die Woche stattfindet, sehen wir hier umso grössere Chancen zur Stärkung der Gruppenidentität. Unserer Ansicht nach gehören alle zur Gruppe. Auch die Fachpersonen. Hier könnte viel zur Beziehungsarbeit beigetragen werden und der informelle Rahmen würde viele Möglichkeiten zum gegenseitigen Austausch bieten und wäre eine Gelegenheit, um Barrieren abzubauen.

Kategorie 4b) Werte, welche durch das Fachpersonal kommuniziert wurden

Bei den kommunizierten Werten haben wir etwas weniger Beispiele beobachtet als bei den Normen. Eines ist das folgende, welches in einem direktem Widerspruch zu der soeben beschriebenen Norm (Sitzordnung am Mittagstisch) steht:

Der Fachstellenleiter 1 betont den «Familiären Groove» im SEMO Plus positiv und zeigt, dass er auf ein familiäres Miteinander Wert legt (B1, Z. 465 – 466).

Der Wert des familiären Miteinander wird offenbar nicht von allen geteilt. Hier kommt die Subjektivität von Werten stark zu tragen. Die Trennung am Mittagstisch macht dies deutlich. Wünschenswert wäre es, dass der Fachstellenleiter dieses Miteinander den Jugendlichen vorlebt und sich dafür auch bei seinen Arbeitskollegen einsetzt. Sich vielleicht sogar gegen die internen Strukturen, welche das Miteinander verhindern, aufbegehrt. Dies könnte er tun, indem er die getrennte Sitzordnung am Mittagstisch als Norm zur gemeinschaftlichen Diskussion eröffnet.

Bezüglich der Werthaltung des Fachpersonals ist festzustellen, dass Leistung eine übergeordnete Rolle spielt. Dabei ist uns aufgefallen, dass oftmals die besonderen Leistungen von Einzelnen in Anwesenheit anderer Jugendlicher hervorgehoben werden. So wird den Teilnehmenden sozusagen durch die Blume mitgeteilt, dass Leistungen nicht nur Normativ hoch eingestuft werden, sondern subjektiv von den Fachpersonen auch positiv gewertet werden. Es handelt sich dabei um verdeckte Kommunikation. Die Wichtigkeit der Leistung wird dadurch doppelt hervorgehoben:

Der Fachstellenleiter 2 hebt hervor, dass ein Jugendlicher seine Theorieprüfung für den Führerschein mit 0 Fehlern bestanden hat (B1, Z. 316 – 322).

Die Leistung dieses Jugendlichen wird durch den Fachstellenleiter subjektiv als sehr positiv bewertet. Dadurch registrieren die umstehenden Personen, dass er auf gute Leistungen viel Wert legt. Durch diese besondere Betonung könnte die Gefahr bestehen, dass sich die Jugendlichen – welche beispielsweise von sich aus gerne mit dem Fachstellenleiter in Beziehung treten würden – bezüglich seiner Werthaltung anpassen, und anfangen, ihre eigene Wertigkeit ebenfalls über Leistungen zu definieren.

Das nächste Beispiel ist für uns ein Beleg für die übergeordnete Rolle der Aufträge bzw. der Arbeit im SEMO Plus:

Der Fachstellenleiter 2 nennt als Highlight neue Aufträge bei der Stadt Bern (B1, Z. 521 – 522).

Dies sagt viel über den Fokus des Fachstellenleiters 2 aus. Er legt offenbar grossen Wert auf die Aufträge. Die Tatsache, dass er die Aufträge selbst einholt macht die Äusserung noch fragwürdiger und es schwingt eine grosse Portion Eigenlob mit. Erstaunlich ist, dass er die Gelegenheit nicht nutzt um Werte kund zu tun, welche mit seinem pädagogischen Auftrag in Zusammenhang stehen. Beispielsweise könnte er positive Auswirkungen einer gemeinschaftlichen Abmachung hervorheben. Wenn sich beispielsweise die Gruppe darauf geeinigt hätte, dass die Jugendlichen sich beim Kochen wöchentlich abwechseln, könnte man die daraus resultierte kulinarische Vielfalt betonen. So würden Werte wie Solidarität, Wertschätzung oder Dankbarkeit vorgelebt. Das aufgeführte Beispiel ist sehr hypothetisch. Jedoch ist es uns schwer möglich Bezug auf die in der Realität stattgefundenen kommunikativen Situationen zu nehmen, da hiervon nur sehr wenige beobachtet werden konnten.

Kategorie 5a): Hinweise auf gelungene Reproduktionsleistungen innerhalb der lebensweltlichen Horizonte der Jugendlichen

Während dem Beobachtungszeitraum gab es mehrere Hinweise auf gelungene Reproduktionen von lebensweltlichen Horizonten der Teilnehmenden. Ein Beispiel dafür ist die folgende Situation:

Nachdem der Jugendliche Z die Anweisung des Fachstellenleiters 1, den Anhänger zu schliessen, nicht richtig ausführen kann, geht der Jugendliche P ihm zur Hand und schliesst den Anhänger. Der Jugendliche P zeigt Solidarität (B2, Z. 33 – 34).

Die Tatsache, dass der Jugendliche Z durch den Jugendlichen P beim Schliessen des Anhängers unterstützt wird, lässt uns darauf schliessen, dass der Jugendliche Z über die Ressource Solidarität verfügt. Er muss sich in der Vergangenheit auch solidarisch verhalten haben. Nur so verhalten sich die Personen in seinem Umfeld solidarisch zu ihm. P seinerseits konnte die Situation richtig deuten. Er verfügt über das Wissen und die Erfahrung, wie der Anhänger geschlossen werden muss. Dies deutet auf eine gut reproduzierte kulturelle Lebenswelt hin.

Ein weiteres Anzeichen für eine gelungene Reproduktion des kulturellen lebensweltlichen Horizontes liefert auch das nächste Beispiel:

Der Jugendliche M kann mir erklären wie der Generator funktioniert und wofür er gut ist (B1, Z. 73 – 74).

Die Tatsache, dass der Jugendliche M nicht nur weiss wie der Generator funktioniert, sondern auch wofür er gut ist, vermittelt den Eindruck, dass bei ihm die kulturelle Reproduktion diesbezüglich gelungen ist. Er gibt sein Wissen weiter. Das heisst, er verfügt diesbezüglich über genügend Selbstvertrauen. Dies deutet auf eine positive Ich-Stärke hin. Er traut sich etwas zu.

Kategorie 5b): Hinweise auf Entwicklungslücken innerhalb der lebensweltlichen Horizonte der Jugendlichen

Die Hinweise auf Entwicklungslücken innerhalb der lebensweltlichen Horizonte waren im Vergleich zu gelungenen Reproduktionsleistungen in der Überzahl. Dabei stach vor allem der Jugendliche A heraus, welcher offensichtlicher als die anderen über grosse Defizite in allen lebensweltlichen Ressourcen verfügte. Die Fachpersonen haben es verpasst, über

kommunikatives Handeln diesem Jugendlichen die entsprechend notwendige Unterstützung zu bieten. Im Gegenteil:

Der Jugendliche A blickt, nachdem der Fachstellenleiter 2 andere Jugendliche anweist, eine Aufgabe zu erledigen an welcher der Jugendliche A zuvor scheiterte, ins Leere. Als er eine weitere Anweisung (etwas aus dem Auto holen) befolgt, aber einen sehr langsamen Gang an den Tag legt, wird er vom Fachstellenleiter in den Rücken gestupft mit dem Kommentar «hopp hopp hopp». Der Jugendliche führt die Anweisung aus, läuft trotzdem langsam weiter. (B1, Z. 307 – 312).

Die Tatsache, dass ihm nach seinem Scheitern niemand zur Hand geht und ihm hilft, zeigt ein grosses Defizit bezüglich der Ressource Solidarität und lässt auf ungenügende Reproduktionsleistungen der lebensweltlichen Horizonte des Jugendlichen A schliessen. Dass ihm scheinbar nicht einmal unter Anleitung zugetraut wird, die Aufgabe zu erledigen, deutet auf ein grosses Misstrauen in seine Zurechnungsfähigkeit hin. Eine grosse Schwächung der Ich-Stärke zeigt sich auch in der Art und Weise, wie das Fachpersonal generell mit ihm umgeht (vgl. oben aufgeführte Beispiele). Er versucht höchstwahrscheinlich, seine Identität durch seine Abwehrhaltung zu wahren. Er verfügt nicht über das nötige Selbstvertrauen um hier den nötigen Konflikt zu wagen und die Vorgehensweise des Fachstellenleiters zu kritisieren. Der Fachstellenleiter 2 hätte sich hier zwingend Zeit für den Jugendlichen A nehmen müssen. Er hätte die Chance gehabt, mehrfach zu einer Verbesserung der lebensweltlichen Horizonte beizutragen. Stattdessen hat er genau das Gegenteil bewirkt.

Die vielen Anweisungen durch die Fachstellenleiter während den Arbeitsaufträgen und das passive Verhalten der Jugendlichen lassen vermuten, dass die Arbeit für sie sinnentleert ist bzw. sinnentleert bleibt:

Der Jugendliche M erledigt Anweisungen, wartet danach bis neue kommen, bietet sich nicht von sich aus an, bringt sich nicht ein (B1, Z. 137 – 139).

Dies ist nur ein Beispiel unter vielen dieser Art. Die Arbeitsschritte werden nicht erklärt. Die Jugendlichen fragen auch nicht nach. Kommt eine Anweisung, wird diese kommentarlos ausgeführt. Unter diesen Umständen wird kein neues Wissen generiert. Der Sinn der Arbeit fehlt für die Jugendlichen völlig. Es könnte auch vermutet werden, dass der Fachstellenleiter an der Zurechnungsfähigkeit des Jugendlichen M zweifelt und davon ausgeht, dass vermitteltes Wissen gar nicht verstanden wird, bzw. Gewisse Arbeiten trotz Erklärungen gar nicht ausgeführt werden können. Würde der Jugendliche über genügend Wissen und

Erfahrung verfügen, würde er sich einbringen können und vom Fachstellenleiter 2 erhobene Geltungsansprüche problematisieren können.

5.2.4 Kritische Reflexion der Forschungs- und Analysemethode

Die Methode der beobachtenden Teilnahme war für unsere Forschungszwecke angemessen. Über eine direkte Anfrage bei Frau Susanne Seiler, der Leiterin des SEMO Plus in Bern, konnten wir im SEMO Plus Garten, einer von drei Einheiten des SEMO Plus, einen Tag lang «dabei sein». Wir haben keine Kenntnis darüber, wie genau Frau Seiler uns bei den zuständigen Personen vor Ort angemeldet hat. Wir selbst hatten darum gebeten, die Jugendlichen und Fachpersonen einen Tag lang «begleiten» zu dürfen, um einen persönlichen Eindruck über die Abläufe im SEMO Plus zu gewinnen. Da wir an jenem Tag direkt in die gemeinsamen Tätigkeiten (Aufträge am Vormittag, Mittagessen sowie Gruppensitzung am Nachmittag) miteinbezogen wurden, gehen wir davon aus, dass wir unserer Anfrage entsprechend angemeldet wurden. Die Aussage eines der Fachstellenleiter am Morgen gegenüber den Jugendlichen, wir wären vor Ort, um deren Arbeitsweise und nicht die der Jugendlichen zu beobachten, diente wohl eher der Entspannung der anwesenden Jugendlichen. Wir hatten nicht den Eindruck, dass sich das Fachpersonal kritisch beäugt oder in ihrer Arbeitsweise beobachtet fühlte. Wir wurden freundlich aufgenommen, und das sofortige Angebot uns zu Duzen sowie die Sitzordnung beim Autofahren und Mittagessen liessen darauf schliessen, dass das Fachpersonal uns zu sich zählte. Wir wurden nicht nach einer genaueren Erklärung gefragt, weshalb wir an jenem Tag vor Ort waren. Zudem waren sowohl die Leitung des SEMO Plus, wie auch die angestellten Fachpersonen und die Jugendlichen durch uns in Kenntnis darüber gesetzt worden, dass wir den Institutionsbesuch im Rahmen der Erarbeitung unserer Bachelorthesis und damit zu Forschungszwecken tätigen wollten.

Da wir nur an einem Tag vor Ort waren, konnten wir unsere Beobachtungen lediglich im Bereich Arbeit und bei der wöchentlich stattfindenden Gruppensitzung tätigen. Unsere Analyse darüber, ob im SEMO Plus in Bern sozialpädagogische Aushandlungsprozesse stattfinden, ist also auf diese Bereiche und auf den Standort des SEMO Plus Garten beschränkt. Wir können demzufolge bezüglich der pädagogischen Auseinandersetzungen keine für die gesamte Organisation SEMO Plus empirisch belegte Aussage machen. Wir vermuten aufgrund der Ausführungen im Konzept (Kompetenzzentrum Arbeit, 2017, S. 10), dass im Rahmen des Coachings viel pädagogischer gearbeitet wird, als dies im Bereich Arbeit der Fall ist. Über den Bereich Bildung können wir einige wenige Aussagen machen, da die Bildungsverantwortliche an jenem Tag zum Mittagessen und bei der Gruppensitzung anwesend war. Da die Coachin

die Gruppensitzung an jenem Tag leitete, an dem wir anwesend waren, konnten wir ihre Arbeitsweise mit der der Fachstellenleiter vergleichen.

Zudem haben wir uns im Rahmen dieser Arbeit persönlich zum ersten Mal an der Methode der beobachtenden Teilnahme, welche ihren Ursprung in der ethnographischen Feldforschung hat, versucht. Der Gefahr des «going native» (Legewie, 1995, S. 192) sind wir zum Teil erlegen. Das lag daran, dass wir durch unsere aktive Teilnahme an den Abläufen stark in die an jenem Tag stattfindenden Tätigkeiten mit eingebunden waren. Wir haben bei der Erledigung der Aufträge mit angepackt, und konnten so einen sehr persönlichen Eindruck der stattfindenden Interaktionen gewinnen. Andererseits besteht die Möglichkeit, dass uns wichtige Beobachtungen entgangen sind. Dies können wir nachträglich jedoch nur schlecht beurteilen. Grundsätzlich ist uns das Aufzeichnen unserer Beobachtungen im Laufe des Tages und am selben Abend sehr gut gelungen. Wir konnten viel Material sammeln, welches sich gut auswerten lies und uns für die anschliessende Analyse von grossem Nutzen war.

Zuletzt muss hier erwähnt werden, dass wir die genauen theoretischen Bezüge nachträglich erarbeitet haben. Wir sind bei der beobachtenden Teilnahme absichtlich unstrukturiert vorgegangen, um möglichst wertungsfreie Beobachtungen sammeln zu können. Es könnte deshalb sein, dass uns dadurch die Beobachtung von weiteren relevanten Interaktionen zwischen dem pädagogischen Fachpersonal und den Jugendlichen entgangen sind. Durch die spätere Erarbeitung der theoretischen Perspektive und der Analyse aller erfassten Beobachtungen nach dieser erhalten unsere Ergebnisse jedoch trotz der oben beschriebenen Begrenzungen eine höhere Validität.

Die Qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (2000) als Methode zur Interpretation des gesammelten Materials trägt ihrerseits auch zu einer höheren Güte unserer Ergebnisse bei. Als streng regelgeleitete kommunikationswissenschaftliche Forschungsmethode ermöglicht sie die intersubjektive Überprüfbarkeit und lässt bei der Auswertung des Textmaterials gleichzeitig das Erfassen tiefer liegender Sinngehalte zu (Mayring & Fenzl, 2014, S. 543 – 544). Aus den in Kapitel 4 dargestellten theoretischen Zugängen leiteten wir Kategorien ab, nach denen wir die dazu passenden Textpassagen in unseren Beobachtungsprotokollen zuordneten. Während einer ersten Pilotphase passten wir diese dem Material gemäss den ausserdem noch möglichen Aspekten an und verfeinerten unser Kategoriensystem (vgl. dazu Anhang zur Thesis).

Teil III – Schluss

6 Schlussfolgerung

6.1 Beantwortung der Fragestellung

Unsere Frage, inwiefern im SEMO Plus in Bern (sozial-) pädagogische Auseinandersetzungen stattfinden, lässt sich wie folgt beantworten:

Die Ergebnisse unserer Analyse zeigen, dass im SEMO Plus Garten in Bern nahezu keine sozialpädagogischen Auseinandersetzungen per Definition (vgl. Kapitel 4) stattfinden. Es war sehr erstaunlich, wie hier mehrheitlich durch strategisches Handeln versucht wurde, bei den Jugendlichen normenkonformes Verhalten zu bewirken. Vereinzelt zielten Interaktionen zwischen den Fachpersonen und den Jugendlichen auf gegenseitiges Verständnis ab, jedoch müssten die Interaktionen in dieser Form durchgängig beobachtbar sein, um sozialintegrative Prozesse überhaupt zu ermöglichen. Die Institution SEMO Plus in Bern arbeitet gemäss unseren Erkenntnissen systemintegrativ, die Jugendlichen werden nicht aufgeklärt. Ihr normenkonformes Verhalten wird mehrheitlich über latente Drohungen gesichert und ist daher höchstwahrscheinlich nicht nachhaltig.

6.2 Fazit und Diskussion

Mit dem Schaffen des SEMO Plus ist es den verantwortlichen Personen und Stellen gelungen ein Programm im Rahmen arbeitsmarktlicher Massnahmen zu etablieren, welches gute Rahmenbedingungen für sozialpädagogisches Handeln und Intervenieren bietet. Mit 22 Monaten übersteigt die maximale Teilnahmedauer jene der allgemeinen SEMO deutlich. Das Programm orientiert sich an sozialpädagogischen Grundsätzen mit einer starken Betonung auf die Individualität der Teilnehmenden. Diese ermöglichen den Fachpersonen einen gewissen Spielraum, um auf die einzelnen Bedürfnisse einzugehen. Die Niederschwelligkeit und die damit verbundenen lockeren Strukturen, welche sich beispielsweise in Bezug auf Sanktionen zeigen, komplettieren die Voraussetzungen, welche als Grundlage für sozialpädagogisches Handeln und Intervenieren dienen könnten.

Es existieren aber auch Grenzen, welche zu beachten sind. Es ist offensichtlich, dass – in Anbetracht dessen, dass es sich um eine arbeitsmarktliche Massnahme handelt – einige Kompromisse eingegangen werden mussten. So wird – analog zu allen Motivationssemestern – die direkte Integration in den Arbeitsmarkt durch die Vermittlung einer Lehrstelle oder eines gleichwertigen Ausbildungsplatzes als übergeordnetes Ziel genannt. Um dieses zu erreichen werden verschiedene Schlüsselkompetenzen vermittelt, welche in einem ersten Schritt zu einer sogenannten Grundarbeitsfähigkeit führen sollen. Finden über eine gewisse Zeit keine

erkennbaren Fortschritte diesbezüglich statt, kann auch hier ein Ausschluss aus dem Programm drohen.

Eine wichtige Erkenntnis unserer Arbeit liegt darin, dass es aus sozialpädagogischer Perspektive falsch ist, den Erfolg einer Institution daran zu messen, ob die Jugendlichen eine Lehrstelle antreten konnten oder nicht. Das eigentliche Ziel ist die soziale Integration, womit die Herstellung von Mündigkeit und Zurechnungsfähigkeit bei den Jugendlichen einher geht. Die Lehrstelle oder der Ausbildungsplatz dienen gewissermassen als strategischer Platzhalter für die eigentliche Norm: Die gesellschaftliche Inklusion. Wird versucht, die definierte Zielerreichung mit Sanktionen, Belohnungen oder über latente Drohungen zu erreichen, werden die Handlungen und Interventionen höchstwahrscheinlich ins Leere laufen. Das System wird reproduziert. Die Jugendlichen müssen dazu befähigt werden, ihre Situation zu verstehen und innerhalb der geltenden Rahmenbedingungen autonome Entscheidungen treffen zu können. Dies gelingt über transparente Aufklärung und gegenseitige Verständigung sowie der damit verbundenen Reproduktion der lebensweltlichen Horizonte. Dabei gilt es auch ihre Biographien, allfällige kulturelle Unterschiede und gesellschaftliche Rahmenbedingungen in die Aufklärungsarbeit miteinzubeziehen.

Sozialpädagogisches Handeln und Intervenieren ist verständigungsorientiert. Das setzt – sollen nachhaltige Effekte erzielt werden – zwingend kommunikatives Handeln voraus. Nur durch Aushandlungsprozesse werden bei den Jugendlichen die lebensweltlichen Ressourcen Sinn, Solidarität und Ich-Stärke gesteigert. Sind diese Ressourcen mangelhaft ausgebildet, ist es die Aufgabe der Fachpersonen dies zu erkennen und über sozialpädagogisches Handeln und Intervenieren an dieser Stelle Entwicklungsprozesse zu ermöglichen. Entwicklungsstörungen der lebensweltlichen Horizonte lassen darauf schliessen, dass die/der Jugendliche nicht über die nötigen Fähigkeiten verfügt um überhaupt kommunikativ Handeln zu können. In diesem Falle müssten diese Fähigkeiten zuerst erlangt werden, was voraussetzt, dass die Fachpersonen immer wieder von sich aus und aktiv die Möglichkeit zur diskursiven Aushandlung anbieten müssen.

Unsere Analyse hat gezeigt, dass es im SEMO Plus Garten in Bern zu so gut wie keinen kommunikativen Aushandlungen gekommen ist. Demzufolge kann davon ausgegangen werden, dass es bei den Jugendlichen zu keiner wirklichen sozialen Integration kommen kann. Höchstwahrscheinlich werden die Jugendlichen ausserhalb der Einrichtung weiterhin Schwierigkeiten haben sich sowohl sozial wie auch beruflich integrieren zu können. Soziale Integration ist die Voraussetzung für berufliche Integration und nicht umgekehrt.

Arbeit spielt im SEMO Plus nicht nur bezüglich der Zieldefinition eine übergeordnete Rolle. Im Konzept wird der Bereich der praktischen Arbeit als das «Herzstück» der Institution bezeichnet (Kompetenzzentrum Arbeit, 2017, S. 9). Wir sind ebenfalls der Ansicht, dass im Bereich Arbeit für sozialpädagogische Auseinandersetzungen ein grosses Potential liegen würde. Würden die Aufträge sekundär behandelt und die gemeinsamen Tätigkeiten innerhalb dieser für Aushandlungsprozesse über den praktischen Diskurs genutzt werden, würde aus der Auftragserledigung eine sinnhafte Tätigkeit entstehen. Die Ergebnisse unserer Analyse zeigen jedoch ein anderes Bild. Die Arbeitsprozesse funktionieren nach einem zweckrationalen Verständnis. Obwohl hier Rahmenbedingungen geschaffen wurden, welche Zeit und Raum für sozialpädagogische Handlungen und Interventionen lassen könnten, finden diese nicht statt. Nicht die Jugendlichen stehen im Zentrum, sondern die Arbeit bzw. der Auftrag. Die Tätigkeiten bleiben für die Jugendlichen dadurch sinnentleert.

Dies ist der Ort, wo sich die Teilnehmenden selbst erfahren und ihre jugendliche Kreativität ausleben können. Wo ihre lebensweltlichen Horizonte durch die Fachpersonen in einem hohen Mass positiv beeinflusst werden könnten. Dafür müssten sie sich stärker einbringen dürfen. Beispielsweise in dem sie bereits bei der Akquisition der Aufträge miteinbezogen werden. Dadurch würde die Zurechnungsfähigkeit der Jugendlichen gegenüber erhöht werden. Wir sind der Ansicht, dass den Jugendlichen durchaus auch etwas zugetraut werden kann und muss.

Wir gehen davon aus, dass sozialpädagogisches Handeln und Intervenieren im SEMO Plus hauptsächlich im Rahmen der Coachings zum Tragen kommt. Die Coachin hat diesbezüglich einige Anzeichen gegeben. Diese waren vor allem Interventionen, welche der Herstellung von kommunikativen Situationen dienten. Ist die Unterteilung ins strategisches bzw. kommunikatives Handeln (zwischen praktischer Arbeit und Coaching) bewusst gestaltet, muss hier angemerkt werden, dass eine nachträgliche Aushandlung eines zwischen einem Jugendlichen und einem Fachstellenleiter vorhandenen Konflikts stellvertretend durch die Coachin unserer Meinung nach nicht den Prinzipien sozialpädagogischen Handelns entspricht. Denn hier wird die Beziehung zwischen dem Fachstellenleiter und dem Jugendlichen nicht genutzt. Wenn die Coachin stellvertretend Feedback mit Konfliktpotenzial des Fachstellenleiters an den Jugendlichen weitergibt, dann ist dieser Aushandlungsprozess unvollständig. Denn der oder die Jugendliche kann sich nicht sicher sein, dass er oder sie Situationen künftig richtig deuten wird, wenn er oder sie nicht mit dem Fachstellenleiter selbst über den praktischen Diskurs einen Konsens finden kann. Infolgedessen wissen die Jugendlichen im Moment der Interaktion mit dem Fachpersonal nicht, woran sie genau sind. Dadurch würden alle Interaktionen zwischen den Fachstellenleitenden und den Jugendlichen verzerrt werden, und somit ihren Sinn verlieren.

Wir sind uns bewusst, dass das Angebot in diesem Sinne nur weiter bestehen kann, wenn die minimalen Anforderungen – in Bezug auf arbeitsmarktliche Massnahmen – der zuständigen Stellen, erfüllt werden. Das heisst, dass an der übergeordneten Zieldefinition wohl nicht gerüttelt werden kann. Auch die Herstellung einer Grundarbeitsfähigkeit bei den Jugendlichen in Form der Bearbeitung spezifischer Schlüsselkompetenzen dienen dazu, die gleiche Sprache wie die Auftraggeber zu sprechen und dadurch am Programm festhalten zu können. Diese Verwendung einer wirtschaftlichen Logik folgenden Sprachbegriffe können jedoch dazu führen, dass das pädagogische Fachpersonal im SEMO Plus ebendiese Logik unbewusst in ihr Handeln integriert und somit an eigentlichem kommunikativem Handeln gehindert wird. Ihr Fokus auf der Auftragserledigung wie er in unserer Analyse festgestellt werden konnte, würde dies untermalen. Das bedeutet, dass das Fachpersonal wahrscheinlich selbst Unbewusstmachungsprozessen unterlegen ist.

Unsere Abschliessende Empfehlung an das SEMO Plus wäre es aus diesem Grund, eine Art internen sozialpädagogischen Leitfaden zu erstellen, welcher den Fokus auf kommunikatives Handeln legt. Hier könnten Werte, welche in direktem Bezug zu der Reproduktion der lebensweltlichen Horizonte der Jugendlichen und der Herstellung der dazugehörigen Ressourcen stehen, aufgeführt und ausformuliert werden.

Graf (1988) hat sozialpädagogisches Handeln und Intervenieren mit Hilfe der Theorie des kommunikativen Handelns legitimiert. Das pädagogische Fachpersonal muss problematisierte Geltungsansprüche gezielt nutzen um über diskursive Aushandlungsprozesse mit den Jugendlichen zu einem Konsens zu kommen. Fehlen den Jugendlichen die nötigen Fähigkeiten und Ressourcen um von sich aus Geltungsansprüche zu problematisieren müssen diese Möglichkeiten durch die Fachpersonen strategisch hergestellt werden. Die Jugendlichen müssen gewissermassen eine Konfliktfähigkeit erlangen, welche die Voraussetzung für diskursive Aushandlungen ist. Als Grundlage der Schlüsselkompetenzen sind die drei lebensweltlichen Horizonte zu verstehen. Bei einzelnen Jugendlichen muss in einem ersten Schritt die Fähigkeit überhaupt kommunikativ handeln zu können hergestellt werden. Ist dies nicht möglich sind sie im SEMO Plus am falschen Ort, da sie ein therapeutisches oder heilpädagogisches Setting benötigen würden.

Um die Ergebnisse dieser Arbeit zu stützen und insbesondere um den Fachpersonen des SEMO Plus wie auch des SEMO Standard einen Anhaltspunkt bezüglich ihrer geleisteten Arbeit zu geben, wäre es unabdingbar die Wege der Jugendlichen, welche die SEMO mit einer Anschlusslösung verlassen, weiterzuverfolgen. Die dadurch gewonnen Erkenntnisse wären

nicht nur eine Wertschätzung für die geleistete Arbeit der Fachpersonen, viel mehr könnte die Arbeit innerhalb der Programme im Sinne einer Nachhaltigen sozialen und beruflichen Integration angepasst werden.

6.3 Ausblick

Verständigungsorientiertes, kommunikatives Handeln lässt sich auf alle Bereiche des sozialen Miteinanders übertragen. Die vorliegende Arbeit hat uns verdeutlicht, wie wichtig der zwischenmenschliche Austausch ist bzw. wie wichtig es ist, die nötigen zeitlichen und räumlichen Voraussetzungen zu schaffen, in welchen kommunikativen Situationen überhaupt stattfinden können. Ohne gegenseitige Verständigung kann kein gegenseitiges Verständnis erreicht werden. Und dadurch auch keine Solidarität. Diese ist aber für das Funktionieren einer Gesellschaft unabdingbar.

Kommunikatives Handeln sollte in alle sozialarbeiterischen Handlungsfelder miteinbezogen werden. Dafür benötigt es Veränderungen der geltenden strukturellen Bedingungen, welche von der Sozialen Arbeit vor allem auf politischer Ebene diskursiv ausgehandelt werden sollten. Dies wäre im Interesse aller Beteiligten.

Besonders in unserem Arbeitsfeld – der gesetzlichen Sozialhilfe – sehen wir grossen Handlungsbedarf, da die Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter hier wahrscheinlich am stärksten in systemreproduzierende Mechanismen eingebunden sind. Beratungsgespräche sollten unbedingt der Offenlegung der strukturellen Machtverhältnisse dienen und zwingend verständnisorientiert sein. Die Gefahr, dass die Fachpersonen auf Sozialdiensten selbst der Logik des Systems verfallen, ist aufgrund ihrer starken Einbindung in verwaltete Machtstrukturen sehr gross. Ebenso gross ist der Druck von aussen, der auf die Sozialarbeitenden selbst ausgeübt wird und sie zu zweckrationalen, strategischen Handlungen zwingt.

Kommunikatives Handeln stellt zwischenmenschliche Beziehungen her. Zwischenmenschliche Beziehungen sind die Grundlage für gegenseitiges Verständnis und sollten nicht durch künstlich produzierte Barrieren zwischen Menschen unterbrochen oder verhindert werden. Basierend darauf gewinnt die Beziehungsarbeit in sozialarbeiterischen Handlungsfeldern erheblich an Bedeutung.

7 Quellenverzeichnis

- Beckers, Tilo. (2018). Werte. In Kopp, Johannes & Steinbach, Anja (Hrsg.), *Grundbegriffe der Soziologie* (12. Auflage, S. 507–511). doi: 10.1007/978-3-658-20978-0
- berufsberatung.ch. (2019). *Das Schweizer Bildungssystem* [Website]. Abgerufen von <https://www.berufsberatung.ch/dyn/show/2800>
- berufsbildungplus.ch. (n.d.). *Lehrstellenmarkt. Die Betriebe wollen ausbilden, weil sie Nachwuchs brauchen* [Webseite]. Abgerufen von <https://www.berufsbildungplus.ch/berufsbildungplus/fachportal/service/text-bildpool/Lehrstellenmarkt.html>
- Bildungsmonitoring Schweiz & Bundesamt für Statistik BFS. (2003). *Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule – Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE* [PDF]. Abgerufen von <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/publikationen.assetdetail.341122.html>
- Bongaerts, Gregor. (2012). *Sinn*. Bielefeld: transcript.
- Bundesamt für Statistik BFS. (2017a). *Lehrvertragsauflösung, Wiedereinstieg, Zertifikationsstatus – Resultate zur dualen beruflichen Grundbildung (EBA und EFZ), 2017* [PDF]. Abgerufen von <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/publikationen.assetdetail.4062816.html>
- Bundesamt für Statistik BFS. (2017b). *Personen in Ausbildung – Ausgabe 2017* [PDF]. Abgerufen von <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/publikationen.assetdetail.3782327.html>
- Bundesamt für Statistik BFS. (2016). *Der Übergang am Ende der obligatorischen Schule-Ausgabe 2016* [PDF]. Abgerufen von <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/publikationen.assetdetail.1520326.html>
- Büro für arbeits- und sozialpolitische Studien BASS. (2018). *Überblicksstudie zur Situation der Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Arbeitsmarkt. Schlussbericht im Auftrag des Staatssekretariats für Wirtschaft SECO (SECO Publikation Arbeitsmarktpolitik No 56)* [PDF]. Abgerufen von https://www.seco.admin.ch/seco/de/home/Publikationen_Dienstleistungen/Publikationen_und_Formulare/Arbeit/Arbeitsmarkt/Informationen_Arbeitsmarktforschung.html
- ch-semo.ch. (2016). *SEMO* [Webseite]. Abgerufen von: <http://www.ch-semo.ch>
- Dick, Oliver. (2017). *Sozialpädagogik im «Übergangssystem»*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Erdheim, Mario. (1982). *Die gesellschaftliche Produktion von Unbewusstheit. Eine Einführung in den ethnopsychoanalytischen Prozess*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Erziehungsdirektion des Kantons Bern ERZ. (2019). *Leistungsauftrag SEMO Standard und SEMO Plus* (Internes Dokument).
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern ERZ. (2018a). *Zielerreichung SEMO Plus und SEMO Standard – 2015-2018* (Internes Dokument).
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern ERZ. (2018b). *Übersicht Brückenangebote Kanton Bern* [PDF]. Abgerufen von https://www.erz.be.ch/erz/de/index/berufsbildung/brueckenangebote.assetref/dam/documents/ERZ/MBA/de/ABS-ABB-ABR/Berufsvorbereitung/Angebotssystematik_Brueckenangebote.pdf
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern ERZ. (n.d.a). *Allgemeine Informationen über die Volksschule im deutschsprachigen Teil des Kantons Bern* [Website]. Abgerufen von https://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/informationen_fuereltern/broschueren.html
- Fleischmann, Daniel. (2018). Motivationssemester SEMO Plus. Erste Schritte in Richtung Arbeitswelt. *Panorama – Fachinformationen für Berufsbildung, Berufsberatung und Arbeitsmarkt*, 2018(5), 32–33.
- Graf, Martin A. (1988). *Hausarbeit zum Thema: Wie kann (sozial-)pädagogisches Handeln und Intervenieren aus der Sicht der Theorie des kommunikativen Handelns legitimiert werden?* Universität Zürich: Fachbereich Pädagogik / Sozialpädagogik
- Graf, Martin A. (1993). Erziehungsheime als soziale Figuration zwischen lebensweltlich und systemisch orientierter Integration. In: Erich Otto Graf (Hrsg.), *Heimerziehung unter der Lupe. Beiträge zur Wirkungsanalyse* (S. 85–109). Luzern: Edition SZH.
- Graf, Martin A. (1966). *Mündigkeit und soziale Anerkennung. Gesellschafts- und bildungstheoretische Begründungen sozialpädagogischen Handelns*. Weinheim und München: Juventa.
- Habermas, Jürgen. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns* (Bd. I & II.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hadjar, Andreas. (2008). *Meritokratie als Legitimationsprinzip. Die Entwicklung der Akzeptanz sozialer Ungleichheit im Zuge der Bildungsexpansion*. doi: 10.1007/978-3-531-90959-2_6
- Heinmann, Eva. (2006). Auf der Wartebank – Jugendliche im Motivationssemester. In Honegger, C. (Hrsg.). *Neue Berner Beiträge zur Soziologie*. Bern: Institut für Soziologie.
- Hofer, Matthias. (2007). *Motivationssemester – eine ethnographische Untersuchung zur Erziehung jugendlicher Arbeitsloser* [PDF]. Abgerufen von: <https://edudoc.ch/record/25435/files/zu07092.pdf>
- Köck, Michael & Stein, Margrit. (2010). *Übergänge von der Schule in Ausbildung, Studium und Beruf. Voraussetzungen und Hilfestellungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Kompetenzzentrum Arbeit. (2017). *Konzept SEMO Plus 2017* (Internes Dokument).
- Kompetenzzentrum Arbeit. (2016). *Konzept SEMO Standard 2016* (Internes Dokument).
- Krummenacher, Jürg. (2009). *Integrationsprobleme von jungen Erwachsenen – Schlussbericht* [PDF]. Abgerufen von http://www.sodk.ch/fileadmin/user_upload/Fachbereiche/Kinder_und_Jugend/K_2009.10.17._Krummenacher_Schlussbericht_definitiv_nur_auf_d_.pdf
- Kvale, Joanna. (2019). *Unmotivierte Jugendliche – Eine entwicklungspsychologische Perspektive auf die Eintrittsschwelle «Motivation» in Brückenangebote des Kantons Bern* (Unveröffentlichte Studienarbeit). Berner Fachhochschule – Fachbereich Soziale Arbeit: Bern.
- Lamnek, Siegfried. (2005). *Qualitative Sozialforschung* (4. vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Legewie, Heiner. (1995). Beobachtungsverfahren. In Flick, Uwe, von Kardorff, Ernst, Keupp, Heiner, von Rosenstiel, Lutz & Wolff, Stephan (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung* (2. Auflage, S. 189–192). Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp & Fenzl, Thomas. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In Baur, Nina & Blasius, Jörg (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 543–556). Wiesbaden: Springer.
- Mayring, Philipp. (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Meyer, Thomas. (2018a). Von der Schule ins Erwachsenenleben: Ausbildungs- und Erwerbsverläufe in der Schweiz. *Social Change in Switzerland*, 13, 1–14 [PDF]. Abgerufen von https://www.socialchangeswitzerland.ch/wp-content/uploads/2018/04/Meyer_Schule_Erwachsenenleben_12avril2018.pdf
- Meyer, Thomas. (2018b). *Wie das Schweizer Bildungssystem Bildungs- und Lebenschancen strukturiert* [PDF]. Abgerufen von https://edoc.unibas.ch/64085/1/Meyer_Thomas_2018_Wie_das_Schweizer_Bildungssystem_Bildungs_%26_Lebenschancen_strukturiert.pdf
- Meyer, Thomas (2015). Übergangsangebote am Einstieg in die berufliche Grundbildung in der Schweiz. Brücke oder «Knirschstelle» im Bildungssystem? In Ryter, Annamarie & Schnaffner, Dorothee (Hrsg.), *Wer hilft mir, was zu werden?* (2. Auflage, S. 39–49). Bern: hep.
- Mühlebach, Christine. (2017). *Auswertung der Umfrage bei den Motivationssemestern der Schweiz* [PDF]. Abgerufen von https://www.arbeit.swiss/dam/secoalv/de/dokumente/stellensuchende/arbeitslos-was-tun/SEMO-Bericht_2016-17_deutsch.pdf.download.pdf/SEMO-Bericht_2016-17_deutsch.pdf

- Neuenschwander, Markus P. (2019). Übergänge in die Berufsbildung. In Kracke, Bärbel & Noack, Peter (Hrsg.), *Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie* (S. 425–438). Wiesbaden: Springer.
- Ryter, Annamarie & Schaffner, Dorothee. (2015). Von der Berufswahl zur Berufsintegration. In Ryter, Annamarie & Schnaffner, Dorothee (Hrsg.), *Wer hilft mir, was zu werden?* (2. Auflage, S. 10–19). Bern: hep.
- Schaffner, Dorothee & Drilling, Matthias. (2013). Junge Erwachsene in der Sozialhilfe. Folgen veränderter Bedingungen am Übergang in die Erwerbsarbeit. In Piller, Edith M. & Schnurr, Stefan (Hrsg.), *Kinder - und Jugendhilfe in der Schweiz. Forschung und Diskurse* (S. 297–332). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scharenberg, Katja, Hupka-Brunner, Sandra, Meyer, Thomas & Bergman Manfred Max. (2016). *Transitionen im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE*. Zürich: Seismo.
- Schweizerische Konferenz für Bildungsforschung SKBF. (2018). *Bildungsbericht Schweiz 2018*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren EDK, Konferenz der Kantonalen Sozialdirektoren SODK & Konferenz Kantonaler Volkswirtschaftsdirektoren VDK. (2007). *Berufliche und soziale Integration junger Menschen: Positionspapier EDK, SODK und VDK* [PDF]. Abgerufen von http://www.sodk.ch/fileadmin/user_upload/Ueber_die_SODK/Plenarversammlung/2007_Positionspapier_Integration_d.pdf
- Seithe, Mechthild. (2010). *Schwarzbuch Soziale Arbeit* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI. (2018, 19. Jun.). *Referenzwerk zum Bildungswesen Schweiz in dritter Auflage erschienen* [Medienmitteilung]. Abgerufen von: <https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/de/home/aktuell/medienmitteilungen.msg-id-71183.html>
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI. (2018a). *Berufsbildung in der Schweiz – Fakten und Zahlen 2018* [PDF]. Abgerufen von https://www.berufsbildungplus.ch/dam/jcr:2d79f2a2-3d53-4201-8524-25f1c49c8749/Fakten_Zahlen_dt.pdf
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI. (2018b). *Nahtstellenbarometer August 2018 – Detaillierter Ergebnisbericht* [PDF]. Abgerufen von <https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/de/home/bildung/berufliche-grundbildung/nahtstellenbarometer.html>
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI. (2018c). *Chronologie Bildung, Forschung und Innovation in der Schweiz* [interaktive

- Webseite]. Abgerufen von <https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/de/home/das-sbfi/chronologie-bildung-forschung-und-innovation-in-der-schweiz.html>
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI. (n.d.a). *Match-Prof. Lehrstellen besser besetzen* [Webseite]. Abgerufen von <https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/de/home/bildung/berufliche-grundbildung/match-prof.html>
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI. (n.d.b). *Archiv Lehrstellenbarometer*. Abgerufen von <https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/de/home/bildung/berufliche-grundbildung/lehrstellenbarometer/archiv-lehrstellenbarometer.html>
- Staatssekretariat für Wirtschaft SECO. (2018). *Faktenblatt – Wie die Arbeitslosenversicherung junge Arbeitslose unterstützt* [PDF]. Abgerufen von <https://www.seco.admin.ch/seco/de/home/Arbeit/Arbeitslosenversicherung/arbeitslosigkeit/Jugendarbeitslosigkeit.html>
- Tranow, Ulf. (2018). Normen, soziale. In Kopp, Johannes & Steinbach, Anja (Hrsg.), *Grundbegriffe der Soziologie* (12. Auflage, S. 343–346). doi: 10.1007/978-3-658-20978-0
- Weber, Bernhard. (2001). Arbeitslosigkeit in der Schweiz: Was passierte in den Neunzigerjahren?. *Die Volkswirtschaft – Das Magazin für Wirtschaftspolitik*, 6/2001, 4–9 [PDF]. Abgerufen von <https://www.arbeit.swiss/secoald/de/home/menue/institutionen---medien/statistiken/literatur.html>
- Weber, Markus. (2003). Motivationssemester – ein Programm gegen Jugendarbeitslosigkeit. *Die Volkswirtschaft – Das Magazin für Wirtschaftspolitik*, 8/2003, 57–59 [PDF]. Abgerufen von <https://www.arbeit.swiss.ch>
- Wettstein, Emil, Schmid, Evi & Gonon, Philipp. (2014). *Berufsbildung in der Schweiz. Formen, Strukturen, Akteure* (2., überarb. und erw. Auflage). Bern: hep.
- Widmer, Josef. (2014). Berufsbildung Schweiz – Praxisnah und Zukunftssicher? *Die Volkswirtschaft – Das Magazin für Wirtschaftspolitik*, 9/2014, 4–7 [PDF]. Abgerufen von https://dievolkswirtschaft.ch/content/uploads/2016/06/2014_09-D1.pdf
- Wyss, Kurt. (2007). *Workfare. Sozialstaatliche Repression im Dienst des globalisierten Kapitalismus*. Zürich: Edition 8.
- Zysset, Simon. (2015). Angebote am Übergangssystem in der Schweiz. In Ryter, Annemarie & Schaffner, Dorothee (Hrsg.), *Wer hilft, mir, was zu werden?* (2. Auflage, S. 21–36). Bern: hep.

Anhang – Inhaltsanalyse der Beobachtungsprotokolle

B1 = Beobachtungsprotokoll Joanna (Beilage zur Thesis)

B2 = Beobachtungsprotokoll Stefan (Beilage zur Thesis)

Kategorien	Zeilenangabe	Ankerbeispiel mit Bezug zur Kategorie
1a) Sozialpädagogisches Handeln im Sinne kommunikativen Handelns – Aushandlung über den praktischen Diskurs	B1, Z. 381-383	Der Fachstellenleiter 2 fragt die beiden Jugendlichen, welche fürs Kochen zuständig sind, ob man ihnen was helfen kann.
	B2, Z. 35-39	Der Jugendliche P. hat sein Natel verloren. Auch nach kurzer Suche kann er es nicht finden. Der Fachstellenleiter 1 hilft ihm. Die zwei anderen Jugendlichen warten im Auto. Der Fachstellenleiter 1. ist sehr geduldig. Er stellt P vor die Wahl, ob er trotz des Natel Verlustes zur Auftragserledigung mitkommen will.
1b) Sozialpädagogisches Handeln im Sinne kommunikativen Handelns – Aushandlung über den theoretischen oder ästhetisch-therapeutischen Diskurs	B1, Z. 195-199	Der Fachstellenleiter 2 sagt zum Jugendlichen L, dass er dessen Musik (die bereits angeschaltet wurde) nach seinem Weggang vom Semo Plus vermissen werden würde, und ob der Jugendliche eine Playlist für die Gruppe erstellen könne.
	B1, Z. 535-538	Die Regeln über Ferien werden von der Coachin erfragt und die Jugendlichen geben die richtige Antwort. Daraufhin erklärt die Coachin die Gründe der Regel. Dies ist ein theoretischer Diskurs.
	B1, Z. 546-549	Die Coachin erklärt, dass der Jugendliche L eine Lehrstelle hat, dieser wendet ein es sei ein Praktikum, die Lehre würde später anfangen. --> theoretischer Diskurs
	B1, Z. 574-578	Der Jugendliche L darf sich eine Aktivität für den nächsten Tag wünschen. Er wünscht sich einen Film, die Bildungsverantwortliche bringt einen Gegenvorschlag und bezieht das Wetter mit ein (Basketball, weil es draussen schön ist). Der Jugendliche L willigt ein. --> kann beides sein

1c) Sozialpädagogisches Handeln im Sinne kommunikativen Handelns – bereits etablierte normative geregelte und dadurch selbstverständliche kommunikative Situation	B1, Z. 202-203	Fachstellenleiter 2 und Jugendliche rauchen zwischendurch wann sie möchten, es wird nicht darüber gesprochen. Die Jugendlichen wissen, dass sie das dürfen. Der Fachstellenleiter 2 lebt ihnen das so vor.
	B1, Z. 513-518	In der Gruppensitzung hören alle einander zu, lassen einander ausreden, sprechen abwechselnd und beteiligen sich bspw. an der Befindlichkeitsrunde. Es handelt sich um eine normativ geregelte kommunikative Situation.
2a) Verpasste Chancen zu kommunikativem Handeln – Praktischer Diskurs verpasst / strategisches Handeln	B1, Z. 28-31	Am Morgen wurde bestimmt, welche Jugendlichen bei welchen Aufträgen mitarbeiten würden. Diese Zuteilung erfolgte durch die Fachstellenleitenden. Die Jugendlichen wurden von ihnen nach ihren Präferenzen gefragt, jedoch wurde die Zuteilung nicht auf Basis der Präferenzen getätigt, sondern schnell und pragmatisch durch die Fachstellenleitenden entschieden.
	B1, Z. 32-35	Die Coachin beauftragt 2 Jugendliche mit dem Kochen eines regionalen, saisonalen Menus. Sie wenden ein, dass dies mit dem vorhandenen Budget nicht möglich sei. Die Coachin weist sie daraufhin an, ihr Möglichstes zu tun. Die Normen, welche an das Menu gestellt werden, hätten über den praktischen Diskurs thematisiert werden können.
	B1, Z. 85-86	Der Fachstellenleiter 2 verweist den zu spät gekommen Jugendlichen B an die andere Gruppe. Er verpasst den praktischen Diskurs, da er den Jugendlichen nach den Gründen seines Zuspätkommens fragt.
	B1, Z. 118-126	Es wird nicht darüber gesprochen, welche Normen an das zu erbauende Wellendach zu stellen sind. Es erfolgen Anweisungen ohne Erklärungen durch den Fachstellenleitenden 2 an den Jugendlichen M und mich.
	B1, Z. 169-172	Der Fachstellenleiter 2 legt eine Pause ein und isst ein Brot. Es wird aber nicht darüber gesprochen, ob für alle Anwesenden eine Pause zum jetzigen Zeitpunkt angemessen wäre. Es wird keine gemeinsame Pause (sitzend, zusammen am Tisch) gehalten.
	B1, Z. 207-213	Der Auftrag wurde nicht erklärt und es herrscht kein gemeinsamer Konsens darüber, wie er zu erledigen wäre. Die Jugendlichen sprechen frei mit mir, bis sie neue (kurze und

		klare) Anweisungen vom Fachstellenleiter 2 erhalten. Sie wissen und verstehen nicht, worum es bei der Auftragserledigung geht (sinnentleerte Tätigkeit).
	B1, Z. 269-272	Der Fachstellenleiter 2 zeigt den Jugendlichen wie er eine Latte geschnitten haben möchte, anschliessend schneiden sie die restlichen Latten genau gleich. Sinn wurde nicht hergestellt.
	B1, Z. 280-282	Der Fachstellenleiter 2 ist der Hauptausführende der ganzen Arbeit. Wenn er Anweisungen gibt sind die kurz, klar, wenig erklärend und auf die Ausführung des Auftrages ausgerichtet. Der praktische Diskurs wurde verpasst (warum müssen Aufträge möglichst effizient ausgeführt werden).
	B1, Z. 305-307	Als die nächste Latte geschnitten werden muss, weist der Fachstellenleiter 2 die Jugendlichen M und L an, die es bereits können und problemlos erledigen. Der Jugendliche A bleibt weiterhin unbeachtet.
	B1, Z. 308-312	Der Fachstellenleiter 2 weist den Jugendlichen A an, etwas aus dem Auto zu holen und stupft ihn in den Rücken, als er zu langsam beginnt zu laufen. Er hat es verpasst mit dem Jugendlichen darüber zu reden, welche Normen während der Auftragsausführung einzuhalten sein sollten.
	B1, Z. 332-333	Nachdem der Auftrag 2 erledigt war, wies der Fachstellenleiter 2 die Jugendlichen an, alle Materialien ins Auto zu packen. Es fand keine Aushandlung über den weiteren Vorgang oder darüber, wer was nun macht statt. Das gemeinsame Zusammenpacken hätte gemeinsam im praktischen Diskurs koordiniert werden können.
	B1, Z. 336-339	Nachdem die Jugendlichen erfolglos versuchen, den Anhänger an das Auto anzubringen, kommt der Fachstellenleiter 2 und erledigt das selbst. Er hat die Chance verpasst, die bereits angefangene Teamarbeit aufzugreifen und über den praktischen Diskurs mit den

		Jugendlichen zu verhandeln, wer wie anpackt damit alle zusammen den Anhänger anbringen können.
	B1, Z. 365	Bei der Ankunft beim Hauptgebäude des SEMO Plus Garten weist der Fachstellenleiter 2 die Jugendlichen mit dem Kommentar «Mittag – Mahlzeit» aus dem Auto. Hier hätte beispielsweise verlangt werden können, dass sie schauen wie weit die Jugendlichen, welche gekocht haben sind, und ihre Hilfe anbieten (allgemeingültiges Interesse, wir sind eine Gemeinschaft, jeder hilft hier jedem). Jedoch wurde dieser Anspruch nicht erhoben und der praktische Diskurs verpasst.
	B1, Z. 375-376	Während noch gekocht wurde und der Tisch gedeckt wurde, lief laute Musik. Diese stellte der Fachstellenleiter 2 als das Mittagessen fertig und alle bereit zu essen waren, kommentarlos ab. Er hat es verpasst mit den beiden Jugendlichen, deren Musik es war und die gekocht haben, in den praktischen Diskurs zu gehen und darüber zu sprechen, dass beim Mittagessen die Musik nicht laufen sollte, weil beispielsweise das gemeinsame Gespräch am Tisch sonst verhindert werden würde. Er übt seine Machtposition aus und stellt die Musik selbst ab. Als die Jugendlichen darüber protestieren, geht er nicht darauf ein. Er meidet den Konflikt und setzt diese Norm über strukturelle Macht durch.
	B1, Z. 446-448	Beim Mittagessen isst der Jugendliche A nicht am Tisch, sondern alleine im Wohnzimmer. Auf Nachfrage, weshalb das so sei, antwortet die Coachin, dass er nur das Essen seiner Mutter oder aus der Migros gerne isst. Ihre Antwort lässt vermuten, dass es keine Aushandlung über den praktischen Diskurs zwischen ihr und dem Jugendlichen A gab, wo geklärt wurde, dass das gemeinsame Essen am Donnerstag von allen respektiert und eingehalten wird, und er beispielsweise zumindest an den Tisch dazu sitzen könnte. Wenn eine Aushandlung stattgefunden hätte, würde sie wissen, welche Gründe dahinterstecken, dass er nicht einmal am gemeinsamen Tisch sitzen möchte.
	B1, Z. 479-481	Nach dem Mittagessen stellen die Jugendlichen ihre laute Musik wieder an. Sie ist so laut, dass es den Erwachsenen auf der Terrasse schwerfällt, untereinander zu sprechen. Der

		Fachstellenleiter 2 macht die Türe zu, nun ist das Sprechen unter den Erwachsenen wieder möglich. Er hat es verpasst, mit den Jugendlichen über die Lautstärke der Musik in Bezug auf unterschiedliche Situation zu diskutieren. Sein Handeln hatte keine Verständigung zum Ziel, obwohl über den praktischen Diskurs Verständigung möglich gewesen wäre.
	B1, Z. 485-488	Der Fachstellenleiter 1 erklärt, dass neuangekommenen Jugendlichen bei der Einführung nach einer kurzen Vorstellungsrunde das Haus gezeigt wird und anschliessend die Hausregeln mit den dazugehörigen Konsequenzen kommuniziert werden. Sollte dies in der Tat so ablaufen, kann man davon ausgehen, dass der Start im SEMO Plus für die Jugendlichen mit latenten Drohungen verbunden ist. Das würde dann im weiteren Verlauf dazu führen, dass sie weniger geneigt sein könnten, selbst den Konflikt aufzusuchen oder normative Geltungsansprüche zu problematisieren.
	B1, Z. 493-499	Der Jugendliche S wird bei seiner Ankunft nach dem Mittagessen auf eine übertriebene Art und Weise direkt und als erstes von der Bildungsverantwortlichen für seine Pünktlichkeit am vorwöchigen Bildungstag gelobt.
	B1, Z. 559-562	Die neuen Regeln bezüglich des Kochens werden durch die Coachin während der Gruppensitzung kommuniziert. Es wird den Jugendlichen keine Möglichkeit gegeben, diese Normen mitzubestimmen. Der praktische Diskurs wird verpasst. Durch den Verweis auf die Zeit und die genauere Kontrolle wird ihr Normenkonformes Verhalten mittels latenter Drohungen gesichert.
	B1, Z. 569-571	Der Jugendliche A wird durch den Fachstellenleiter 2 angewiesen, sein Handy während der Gruppensitzung wegzustecken. Es wird mit der Sanktion «Unkraut jäten» gedroht. Der praktische Diskurs wurde verpasst, der Jugendliche A befolgt die Norm nur, weil eine Sanktion droht und nicht, weil er verstanden hat, warum sie existiert (Solidarität, Gemeinschaftlichkeit, Respekt).

	B2, Z. 45-46	Der Fachstellenleiter 1 macht im Auto das Radio an nachdem der Jugendliche P sich Musik wünscht. Es wäre hier eine Chance gewesen in der Gruppe zu diskutieren, ob und wenn ja welche Musik laufen könnte.
	B2, Z. 49-51	Der Fachstellenleiter 1 weist die Jugendlichen an und erklärt, wie sie die Steinplatten auftürmen sollen, damit sie nicht zerbrechen. Er hat die Tätigkeit zwar mit etwas zusätzlichem Wissen gespiesen, jedoch fand keine Aushandlung statt. Er hätte die Jugendlichen fragen können, wie sie es machen würden, er hätte mit ihnen darüber reden können, welche Normen beim Legen von Steinplatten beachtet werden müssen, und ihre Ideen zur geeignetsten Umsetzung erfragen können.
	B2, Z. 52-53	Der Fachstellenleiter 1 weist die Jugendlichen an, einen Mörtel vom Anhänger mit der Schubkarre in den Garten zu bringen. Der praktische Diskurs über den gesamten Auftrag wurde verpasst, diese Tätigkeit war daher auch nicht mit Sinn gespiesen.
	B2, Z. 70-71	Die Jugendlichen witzeln mit den Worten "Allah Muakbar". Der Fachstellenleiter 1 nimmt dies während seiner Arbeit auf und sagt so etwas wie "Allah Muakbar Steinplatteli". Alle Lachen
	B2, Z. 76-79	Der Fachstellenleiter 1 greift den jugendsprachlichen Begriff «ra» auf und benutzt diesen, um Anweisungen zu erteilen. Alle benutzen den Begriff während der Ausführung der Arbeit immer wieder und lachen darüber. Es handelt sich hier um verdeckte Kommunikation und von Seiten des Fachstellenleiters 1 um ein Suggestieren von Kommunikation auf Beziehungsebene, jedoch mit dem Ziel, dass der Auftrag möglichst gut erledigt wird.
	B2, Z. 87-88	Der Fachstellenleiter 1 lobt die Jugendlichen für die gemeinsam erbrachte Leistung (Steinplatten legen, Auftrag 1). Dieses Lob bezieht sich nicht Werte des lebensweltlichen Horizonts, also zum Beispiel auf einen gemeinsam erreichten Konsens. Es bezieht sich auf die Leistung, die erbracht wurde und ist daher verdeckte Kommunikation. Der offene, transparente und praktische Diskurs wurde verpasst.

	B2, Z. 96-98	Der Fachstellenleiter 1 hupt einem langsam laufenden Jugendlichen bei der Einfahrt zum Hauptgebäude im Semo Plus Garten zu und suggeriert damit, dass er schneller laufen soll. Es handelt sich um den Jugendlichen A. Es geht hier nicht um Verständigung, sondern um Ausführung. Es wird nicht auf den Jugendlichen A eingegangen, der praktische Diskurs findet nicht statt.
2b) Verpasste Chancen zu kommunikativem Handeln – ästhetisch-therapeutischer oder theoretischer Diskurs wurde verpasst / strategisches Handeln	B1, Z. 62-63	Der Fachstellenleiter 2 und der Jugendliche M beladen den Anhänger ohne viele Worte zu verlieren. Eine Aushandlung über benötigte Materialien für den entsprechenden Auftrag fehlte.
	B1, Z. 114-115	Nachdem der Jugendliche M keinen passenden Aufsatz für den Akkuschrauber findet, kommt der Fachstellenleiter 2, sucht ihn selbst und setzt ihn auf. Er hat es verpasst, dem Jugendlichen M über den theoretischen Diskurs neues Wissen zu vermitteln.
	B1, Z. 297-301	Nachdem der Jugendliche A die Anweisung des Fachstellenleiters 2 eine Latte zu schneiden nur langsam und zögerlich ausführt, greift dieser ein und schneidet die Latte selbst durch. Der Jugendliche hat nichts dazugelernt, kein Wissen wurde vermittelt. Es ging um den Auftrag, nicht um gegenseitige Verständigung.
	B1, Z. 325-331	Der Wassertest zur Überprüfung, ob das angebrachte Wellendach dicht ist, wird vom Fachstellenleiter 2 kommentarlos ausgeführt, während die Jugendlichen nur zuschauen. Es wird nicht darüber gesprochen, was eine gute Dachkonstruktion ausmacht (Wasserdicht, korrekter Ablauf durch Regenrinne). Theoretischer Diskurs, Wissensvermittlung, wurden verpasst.
3) Sozialpädagogische Interventionen welche zur	B1, Z. 514-518	Befindlichkeitsrunde mit Highlight und Lowlight mit klaren Regeln (kein Wetter, kein Essen). In der Befindlichkeitsrunde kann sich jeder einbringen, ausdrücken, äussern. Alle hören allen zu. Alle machen mit. Es finden keine Aushandlungsprozesse statt, aber die lebensweltlichen Horizonte können mittels solcher Interventionen auch reproduziert

Herstellung kommunikativen Handelns dienen		werden. Dass andere Zuhören, sich gegenseitig ausreden lassen, usw. sind alles normativ geregelte und kommunikative Situationen.
	B1, Z. 541-544	Die Kochgruppe (2 Jugendliche) erhält ein Feedback vom Leitungsteam, sie müssen ihr Gericht selbst einschätzen (Skala 10) und erhalten dann auch eine Einschätzung (Skala 8) vom Leitungsteam.
	B1, Z. 553-556	Die Coachin weist alle an was Nettes auf einen Zettel für den Jugendlichen L zu schreiben, alle machen mit. Der Jugendliche bekommt die Nachrichten in einem Stück Stoff gebündelt auf seinen Weg mit (Bünteli).
	B1, Z. 581-593	Gemeinsames Spiel – Werwölfe. Lieblingsspiel der Jugendlichen.
4a) Normen, welche durch das Fachpersonal kommuniziert wurden	B1, Z. 65	Der Fachstellenleiter 2 erklärt, dass die Jugendlichen gesiezt werden, Erwachsene untereinander würden sich duzen.
	B1, Z. 90-92	Es wird hervorgehoben, dass der Jugendliche M stets überpünktlich und zuverlässig erscheint.
	B1, Z. 181-182	Jeder der anwesenden Fachpersonen hat seine klaren Rollen und Aufgaben was die Zusammenarbeit mit den Jugendlichen angeht. Bewerbungen schreibt die Coachin mit ihnen, nicht die Fachstellenleiter.
	B1, Z. 431-433	Das der Jugendliche L eine Lehrstelle hat wird durch die Bildungsverantwortlichen bei der Begrüssung besonders hervorgehoben – es ist eine Ehre, dass er überhaupt noch ins SEMO Plus kommt. Die Lehrstelle steht also über allem.
	B1, Z. 437-438	Die Jugendlichen sitzen getrennt von den Erwachsenen beim Mittagessen. Wir werden angewiesen, uns zu den Erwachsenen zu setzen.
	B1, Z. 458-462	Beim Mittagessen erzählt der Fachstellenleiter 1, dass er gelernt habe (und bestätigen kann), dass man für seine Klienten nie mehr tun soll, als sie selbst tun. Man soll ihnen

		also keine Arbeit abnehmen oder sich mehr um sie bemühen, als sie sich um einen bemühen. Diese Werthaltung ist sehr Handlungsbestimmend, jedoch nicht darauf ausgelegt, die Jugendlichen zu verstehen. Es geht um Leistung und Gegenleistung.
	B1, Z. 491-499	Bei der Ankunft des Jugendlichen S nach dem Mittagessen ist das Erste, was einer der Fachstellenleitenden zu mir sagt, dass er letzte Woche zum ersten Mal pünktlich in der Bildung erschienen sei. Der Fokus liegt stark auf der Leistung des Jugendlichen. Als ich Frage, wodurch er es geschafft hat, kann mir keine Antwort darauf gegeben werden.
	B1, Z. 531-532	In der Befindlichkeitsrunde äussert der Fachstellenleiter 1 sein Lowlight: die Arbeitshaltung der Gruppe in der Bildung sei nicht gut, das würde ihn enttäuschen. Da er diese Äusserung während der Befindlichkeitsrunde macht, wo es nicht um Aushandlungen geht, sondern darum, zuzuhören, ist dies eine Norm, die er kommuniziert.
	B1, Z. 550-552	Die Coachin erklärt der Gruppe, dass der nun freie Platz erst eine Woche später aufgrund einer Krankmeldung besetzt wird. Sie nimmt Bezug auf die Norm der Transparenz, und dass alle im SEMO Plus über den Zu- und Weggang einzelner Teilnehmer informiert werden.
	B1, Z. 559-561	Normen welche an die Kulinarik gestellt werden (kommuniziert durch Coachin).
	B1, Z. 562	Zeit in SEMO Plus muss für das Ausführen von Tätigkeiten genutzt werden (keine Zeit für Müssiggang).
	B2, Z. 45-46	Hinten im Auto ist es ruhig. Ca. in der Hälfte der Fahrt wünscht P Musik. Der Fachstellenleiter 1 macht den Radio an. Es läuft Radio Rabe.
4b)	B1, Z. 176-178	Auf bereits geleistete Beziehungsarbeit wird Wert gelegt. Bewerbungen in SEMO Plus schreiben.

Werte, welche durch das Fachpersonal kommuniziert wurden	B1, Z. 316-322	Der Fachstellenleiter 2 hebt hervor, dass ein Jugendlicher seine Theorieprüfung für den Führerschein mit 0 Fehlern bestanden hat.
	B1, Z. 347	Auf der Rückfahrt des Auftrags 2 finden keine Gespräche statt, jeder ist still. Auch durch nicht-Kommunizieren wird etwas ausgesagt. Der gemeinsame Austausch scheint keinen hohen Stellenwert zu haben und wird vom Fachstellenleitenden 2 auch nicht gefördert.
	B1, Z. 465-466	Der Fachstellenleiter 1 betont den "Familiären Groove" im SEMO Plus positiv und zeigt, dass er auf ein familiäres Miteinander Wert legt.
	B1, Z. 521-522	Fachstellenleiter 2 nennt als Highlight neue Aufträge bei der Stadt Bern.
	B1, Z. 605	Jugendliche mit "Potenzial" werden nicht aufgegeben. Persönliches Engagement wird gezeigt.
	B2, Z. 101-102	Ein Jugendlicher wird durch den Fachstellenleiter 2 vom oberen Tischende weggeschickt mit dem Einwand, dass dort der Besuch sitzen würde.
5a) Hinweise auf gelungene Reproduktionsleistungen innerhalb der lebensweltlichen Horizonte der Jugendlichen	B1, Z. 34-35	2 Jugendliche sprechen sich gegen die Regeln, welche sie bei der Erstellung des Mittagsmenüs beachten müssen, aus. Sie problematisieren den Geltungsanspruch der Wahrheit. Das Budget reiche nicht für Anforderungen an das Menü aus.
	B1, Z. 73-74	Jugendlicher M kann erklären wie der Generator funktioniert und wofür er gut ist.
	B1, Z. 85	Der Jugendliche B kommt zu spät und fragt den Fachstellenleitenden 2 wo er mitgehen soll. Er zeigt dadurch seine Kommunikative Kompetenz; Performanz und Kritikfähigkeit.
	B1, Z. 109-112	Der Jugendliche M kann mir erklären, welcher Aufsatz auf den Akkuschrauber kommt und wo diese zu finden sind (Kulturelle Lebenswelt, Wissen).

	B1, Z. 142-143	Der Jugendliche M macht einen Hinweis darauf, dass unser Team bereits gut eingespielt sei. Er zeigt damit ein Gespür für Solidarität.
	B1, Z. 188-190	Der Jugendliche L korrigiert die Aussage des Fachstellenleiters 1 er habe eine Lehrstelle. Er problematisiert den Geltungsanspruch Wahrheit. Er ist fähig zu einer Problematisierung über den theoretischen Diskurs.
	B1, Z. 216-217	Der Jugendliche M erklärt, er habe im SEMO Plus bereits viel gelernt, die unterschiedlichsten Sachen. Er konnte neues Wissen erwerben.
	B1, Z. 336-337	Die Jugendlichen im Auftrag 2 versuchen gemeinsam den geladenen Anhänger am Auto anzubringen. Sie zeigen gegenseitige Solidarität, jeder packt mit an.
	B1, Z. 385-393	Die Jugendlichen M und L erzählen mir, dass sie im SEMO Plus bereits viele unterschiedliche Handwerke lernen konnten. Von sich aus führen sie mich ins obere Stockwerk und zeigen mir Räume, sie sie selbst komplett neu renoviert haben. Sie können mir erklären, wie die Arbeitsprozesse waren und was sie dabei lernen konnten. Die zeigt, dass ihre lebensweltliche Ressource Kultur reproduziert wurde.
	B1, Z. 548-549	Nachdem die Coachin der Gruppe erklärt, dass der Jugendliche L nun eine Lehrstelle hat, unterbricht er sie und erklärt, dass es sich um ein Praktikum mit anschliessender Lehrstelle handelt. Er problematisiert den Geltungsanspruch der Wahrheit, er nimmt Bezug zur objektiven Welt, und korrigiert sie. Seine Ressource Sinn ist dafür genug ausgeprägt.
	B2, Z. 33-34	Nachdem der Jugendliche Z die Anweisung des Fachstellenleiters 1, den Anhänger zu schliessen, nicht richtig ausführen kann, geht der Jugendliche P ihm zur Hand und schliesst den Anhänger. Der Jugendliche P zeigt Solidarität.

	B2, Z. 46	Der Jugendliche P wünscht sich während der Autofahrt hin zum Auftrag 1 Musik, woraufhin der Fachstellenleiter 1 das Radio anstellt. Der Jugendliche P bringt sich ein – sein Wunsch wird ernst genommen, dies zeigt, dass seine lebensweltlichen Horizonte stärker ausgebildet sind.
5b) Hinweise auf Entwicklungslücken innerhalb der lebensweltlichen Horizonte der Jugendlichen	B1, Z. 28-32	Die Jugendlichen akzeptieren die Aufgabenzuteilung am Morgen kommentarlos. Diese wurde nicht aufgrund ihrer vorher angegebenen Präferenzen getätigt.
	B1, Z. 113-114	Nachdem der Jugendliche M den passenden Aufsatz für den Akkuschrauber nicht finden kann, beendet er seine Tätigkeit des Suchens. Er ist nicht in der Lage, den Fachstellenleitenden 2 um Hilfe zu bitten und ihm zu erklären, dass der Aufsatz nicht auffindbar ist (Problematisierung des Geltungsanspruchs Wahrheit, Aushandlung über den theoretischen Diskurs).
	B1, Z. 137-139	Der Jugendliche M erledigt Anweisungen, wartet danach bis neue kommen, bietet sich nicht von sich aus an, bringt sich nicht ein.
	B1, Z. 152-153	Der Jugendliche M ist bereit jede Lehrstelle anzunehmen, die er bekommen könnte. Hinweis auf geschwächtes Ich.
	B1, Z. 267-268	Die Jugendlichen standen während der Auftragserledigung herum bis sie eine neue Anweisung erhielten. Sie haben sich nicht angeboten. Hinweis auf sinnentleerte Tätigkeit.
	B1, Z. 293-294	Der Jugendliche A klinkt sich beim Arbeitsprozess aus und macht seine Ohrstöpsel rein um Musik zu hören. Hinweis auf sinnentleerte Tätigkeit.
	B1, Z. 307-312	Der Jugendliche A blickt, nachdem der Fachstellenleiter 2 andere Jugendliche anweist, eine Aufgabe zu erledigen an der der Jugendliche A zuvor scheiterte, ins Leere. Er scheint stark in seiner Persönlichkeit geschwächt, er wird auf eine Art und Weise auch übergangen. Als er eine weitere Anweisung (etwas aus dem Auto holen) befolgt, aber

		einen sehr langsamen Gang an den Tag legt, wird er vom Fachstellenleiter 2 in den Rücken gestupft mit dem Kommentar «hopp hopp hopp». Der Jugendliche führt die Anweisung aus, läuft trotzdem langsam weiter. Er ist nicht in der Lage mit dem Fachstellenleiter 2 einen Konflikt einzugehen über dessen Art und Weise, mit ihm umzugehen.
	B1, Z. 325-329	Als der Fachstellenleiter 2 den Wassertest durchführt, schauen die Jugendlichen ihm kommentarlos zu. Keiner bringt sich ein, niemand stellt eine Frage. Hinweis auf sinnentleerte Tätigkeit. Keine Reproduktion der Lebenswelt und keine Fähigkeit, selbst entweder nachzufragen (theoretischer Diskurs) oder zu verlangen, dass die Jugendlichen auch den Wassertest machen können (praktischer Diskurs).
	B1, Z. 336-339	Als der Fachstellenleiter 2 die Jugendlichen beim Anbringen des Anhängers an das Auto ablöst und es alleine macht, stehen die Jugendlichen still herum und warten, bis er fertig ist. Sie fügen sich dem eigenen Versagen, was ein Hinweis auf ein schwach ausgebildetes Ich ist.
	B1, Z. 346-347	Auf der Rückfahrt vom Auftrag 2 stecken die Jugendlichen sich ihre Ohrstöpsel ein und hören jeweils ihre eigene Musik. Es fehlen Austausch und Gespräche, was ein Hinweis darauf sein kann, dass der eben geleistete Auftrag für sie sinnentleert erschien.
	B1, Z. 352-355	Als ein Jugendliche auf dem Weg aus dem Auto steigt und sich mit «bis nachher» verabschiedet, reagieren die anderen Jugendlichen nicht darauf. Sie scheinen einander egal zu sein, beziehungsweise scheint der Jugendliche A ihnen egal zu sein. Die Ressource Solidarität scheint bei allen wenig ausgebildet.
	B1, Z. 408-412	Den hauptsächlichen Mehrwehrt im SEMO Plus sehen die Jugendlichen M und L darin, dass sie überhaupt etwas zu tun haben und nicht sinnlos zu Hause sitzen. Dies ist ein Hinweis darauf, dass die lebensweltlichen Horizonte nicht reproduziert wurden, sonst würden sie sich in ihren Aussagen mehr auf diese beziehen.

	B1, Z. 493-495	Auf ein übertrieben ausgesprochenes Lob über sein pünktliches Kommen reagiert der Jugendliche S nicht. Er ist nicht in der Lage, sich hier gegen eine solche blossstellende Äusserung zu sprechen. Er kann das Lob nicht annehmen, aber sich auch nicht dagegen ausdrücken. Es fehlt ihm an Ich-Stärke.
	B1, Z. 529-530	Der Jugendliche A äussert sich nicht zu seinen Befindlichkeiten während der Befindlichkeitsrunde in der Gruppensitzung (kein High- bzw. Lowlight). Er scheint sich nicht einbringen zu wollen oder zu können. Seine Ressource Solidarität scheint sehr wenig ausgeprägt zu sein.
	B1, Z. 607-621	Die Coachin erklärt uns, dass es viele Jugendliche gibt, die eine erhaltene Lehrstelle nicht antreten, wenn sie vor dem Start die Zeit ausserhalb des SEMO Plus überbrücken müssen, da sie dann «wieder in alte Muster verfallen». Dies ist ein Hinweis darauf, dass die Jugendlichen keine lebensweltliche Entwicklung durchliefen und die neue Situation nicht richtig deuten können.