

(Nicht-)Nutzen und Nutzung von Angeboten für Jugendliche im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 im Sarganserland

Eine Nutzer*innensicht auf den Gebrauchswert von Angeboten im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 anhand eines qualitativ-partizipativen Forschungsvorgehens mit Bezug auf die Zusammenarbeit involvierter Organisationen.

Master-Thesis
von Désirée Tikada

(Nicht-)Nutzen und Nutzung von Angeboten für Jugendliche im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 im Sarganserland

Master in Sozialer Arbeit
Bern | Luzern | St.Gallen
Studienbeginn 2017

Eingereicht bei
Prof. Sabine Makowka
St.Gallen, 12.01.2021

Abstract

Der Vorbereitung und der Begleitung im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 kommt eine wichtige Funktion zu, da ein erfolgreicher Übergang die Berufsintegration und die damit verbundene soziale Positionierung beeinflusst. In der vorliegenden Masterarbeit wurde mit Fokus auf die Nutzer*innenperspektive von Jugendlichen auf die subjektive Gebrauchbarkeit der Angebote im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 im Sarganserland eingegangen. Die Expertensicht wurde eingeholt, um Erkenntnisse auf die aktuelle Zusammenarbeit der verschiedenen, involvierten Organisationen zu erhalten. Mittels eines qualitativ-partizipativen Forschungsvorgehens wurden sechs Jugendliche und zwei Experten zur Thematik befragt. Die Auswertungen erfolgten in Zusammenarbeit mit zwei Co-Forschern. Die empirischen Erkenntnisse beider Perspektiven ergeben Rückschlüsse auf eine nutzer*innenfreundliche Gestaltung von Angeboten im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2. Es zeigt sich, dass eine Kooperationsbereitschaft eine tragende Basis darstellt, welche als voraussetzende Haltung für die Nutzenkonstitution aller Beteiligten benannt werden kann, sei es in den Angeboten aus Nutzer*innenperspektive aber auch in der interprofessionellen Zusammenarbeit aus Expertenperspektive. Für eine Optimierung (oder Neuschaffung) von Angeboten im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 und der damit einhergehenden Effizienz- und Effektivitätssteigerung, muss die Nutzer*innenperspektive besondere Beachtung finden.

Vorwort

Im April 2004 gründeten die politischen Gemeinden Sargans und Mels die Offene Jugendarbeit Mels/Sargans (MOJAS) mit dem Zweck der Bildung einer gemeinsamen Trägerschaft für eine vernetzte Offene Jugendarbeit. Im Jahr 2017 hat sich die Gemeinde Flums der Trägerschaft angeschlossen und die Autorin übernahm die Stelle als Jugendarbeiterin. MOJAS orientiert sich mit ihrer Arbeit an der Position aus der Grundlagenbroschüre des Dachverbandes der Offenen Kinder- und Jugendarbeit Schweiz (DOJ).

Die Offene Kinder- und Jugendarbeit ist ein Teilbereich der professionellen Sozialen Arbeit mit einem sozialräumlichen Bezug und einem sozialpolitischen, pädagogischen und soziokulturellen Auftrag. Die Offene Kinder- und Jugendarbeit begleitet und fördert Kinder und Jugendliche auf dem Weg zur Selbstständigkeit. Dabei setzt sie sich dafür ein, dass Kinder und Jugendliche im Gemeinwesen partnerschaftlich integriert sind, sich wohl fühlen und an den Prozessen unserer Gesellschaft mitwirken. (DOJ, 2018, S.3-4)

Die Hauptzielgruppe von MOJAS sind Kinder und Jugendliche im Alter von 10 bis 18 Jahren. Jedoch werden teils auch Jüngere von ihren Geschwistern mitgebracht oder Ältere nutzen die Angebote, um alte Freunde oder Mitarbeiter*innen zu besuchen. Die Angebote von MOJAS werden für die Zielgruppe zugänglich gestaltet. Kinder und Jugendliche können die Angebote ohne Mitgliedschaft oder andere Vorbedingungen niederschwellig und freiwillig nutzen. In ihrer Tätigkeit ist MOJAS nicht profitorientiert (vgl. MOJAS, 2016, S.5-6).

Bei der Arbeit begegnen die Mitarbeiter*innen von MOJAS Jugendlichen und begleiten sie in der Berufsfindungsphase bis hin zum Übergang von der Schule in einen Beruf oder weiterführende Schulen und darüber hinaus. An jedem Standort werden Jugendliche konstant über Jahre begleitet. Die Zielgruppe berichtet über positive sowie negative Erlebnisse während dieser Phasen. Die Jugendarbeiter*innen sind mit verschiedenen Einflussfaktoren während des Übergangsprozesses der Jugendlichen konfrontiert. Zum jetzigen Zeitpunkt besteht kein konkretes Angebot zur Unterstützung im Übergangsprozess von der Sekundarstufe 1 (Sek 1) in die Sekundarstufe 2 (Sek 2) bei MOJAS.

Als kommunales Angebot hat MOJAS eine intermediäre Rolle. Sie bewegt sich im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen und trägt mit Begegnungen, Dialog und Vernetzung wesentlich zur Verständigung und Vermittlung zwischen den verschiedenen Akteur*innen bei (vgl. MOJAS, 2016, S.9). Da der Auftrag von MOJAS in Anlehnung an die Definition vom DOJ weit gefasst ist, entstehen die konkreten Angebote auf der Basis von Bedarfsanalysen und im Austausch mit Politikvertretern und anderen Fachstellen. Eine Vernetzung zu Akteuren im Bereich des Übergangsprozesses Sek 1/ Sek 2 besteht zwar – vor allem mit der Schule – jedoch wird eine solche Vernetzung bisher eher im Sinne des Zugangs bzw. der Erreichbarkeit verstanden. Durch eine wenig geregelte Zusammenarbeit entsteht der Verdacht auf mögliche Handlungslücken und lückenhafte konkrete Hilfeleistungen.

Mit der vorliegenden Masterarbeit wird ein Beitrag zur Informationsgenerierung über die subjektive Befindlichkeit der Jugendlichen im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 im Sarganserland geleistet. Im Zentrum steht die Nutzer*innenperspektive auf die Professionalität involvierter Fachpersonen und die Nutzer*innenfreundlichkeit deren Handelns. Des Weiteren werden Nutzungsstrategien und Aneignungsweisen von Aspekten der in Anspruch genommenen Angebote, mit Bezug auf die Gebrauchbarkeit im Hinblick auf ihre eigenen Lebenskontexte, beleuchtet. Ausserdem werden Kriterien für eine gelingende bzw. hindernde interprofessionelle Zusammenarbeit involvierter Organisationen dargestellt und diskutiert. Die Arbeit soll damit Denkanstösse zu einer nutzer*innenfreundlichen Gestaltung von Angeboten im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 im Sarganserland bieten.

Die Erkenntnisse aus dieser Masterarbeit sollen als Entscheidungsgrundlage dienen, ob ein weiteres Projekt entstehen könnte, welches einen Bedarf für ein konkretes Angebot von MOJAS zur Unterstützung im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 analysiert.

In der vorliegenden Masterarbeit wird auf eine gendergerechte Schreibweise geachtet. Auf den Gender-Gap (⚭) wird jedoch bei den Formulierungen verzichtet und anstelle der ausdrücklich gewünschten Sichtbarmachung von Vielfältigkeit auf das Gender-Sternchen (*) zurückgegriffen, was ebenfalls in der LGBT-Community¹ verwendet wird. Bei klaren im Text vorkommenden Gruppen wird eine maskuline oder feminine Form verwendet.

Es wird darauf geachtet, dass in der vorliegenden Masterarbeit der Begriff Nutzer*innen bzw. Jugendliche verwendet wird, ausser es wird wörtlich oder sinngemäss zitiert.

¹ Zugriff am 12.12.2020 auf <https://www.lgbt-helpline.ch/>

Danksagung

Ein besonderer Dank geht an Prof. Sabine Makowka, die mich in der Entstehung dieser Master-Thesis ermutigt hat dieses Thema zu vertiefen, sowie an die Interviewpersonen für die aufschlussreichen und offenen Gespräche. Ein weiterer besonderer Dank geht an die Co-Forscher, welche mich über den gesamten Zeitraum in der Entstehung der Arbeit begleiteten, sowie zu den Ergebnissen mit viel Fleiss und Interesse beigetragen haben. Ich danke der Gemeinde Mels, welche mich als Arbeitgeberin in der Ermöglichung des Masterstudiengangs unterstützt hat. Ich danke auch Alexandra Riethmüller, welche als aufmerksame und kritische Freundin und Fachperson Sozialer Arbeit wertvolle Rückmeldungen zu meiner Arbeit gab. Mit vielen weiteren Familienmitgliedern und Freund*innen entstanden interessante Diskussionen im Kontext von Alltagsbezügen, die wichtige Anregungen und Inspirationen lieferten. Meinem Ehemann Mouhamed Adéchinan Said Tikada gilt ein besonderer Dank, welcher mich ermutigt und gestärkt hat, mein Masterstudium anzutreten und zu absolvieren – Danke!

Inhaltsverzeichnis

Abstract	2
Vorwort	3
Danksagung	5
1 Einleitung	9
1.1 Forschungsinteresse	10
1.2 Relevanz für die Praxis.....	10
1.3 Aufbau der Arbeit.....	11
2 Ausgangslage	12
2.1 Übergänge	12
2.2 Definition der Zielgruppe.....	13
2.3 Rechtliche und ökonomische Grundlagen zum Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2	14
2.4 Statistische Daten zum Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 von Jugendlichen	15
2.5 Zur geografischen Eingrenzung	16
2.6 Regionale Verhältnisse	16
2.6.1 Regionale statistische Daten zum Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2.....	17
2.6.2 Angebot im Sarganserland zum Übergangsprozess Sek 1/Sek 2.....	18
2.7 Zusammenarbeit involvierter Organisationen	20
3 Soziale Arbeit als Dienstleistung	22
3.1 Der Dienstleistungsdiskurs	22
3.2 Theoretische Grundelemente der Sozialen Arbeit als Dienstleistung.....	23
4 Theoretische und empirische Perspektiven sozialpädagogischer Nutzer*innenforschung	25
4.1 Die Unterscheidung: Wirkungsforschung, Adressat*innenforschung, Nutzer*innenforschung 25	
4.2 Stand der Forschung	26
4.2.1 Aktueller Forschungsstand zum Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2.....	26
4.2.1.1 Erkenntnisse aus der Wirkungsforschung zum Übergangsprozess von Jugendlichen	27
4.2.1.2 Erkenntnisse aus der Adressat*innenforschung zum Übergangsprozess von Jugendlichen.....	28
4.2.1.3 Erkenntnisse aus der sozialpädagogischen Nutzer*innenforschung zum Übergangsprozess von Jugendlichen	28
4.2.2 Strukturelemente des Nutzens und Strategien der Nutzung sozialer Dienstleistungen	29
5 Fragestellungen	33
6 Forschungsdesign	34
6.1 Begründung der Methode.....	34

6.2	Qualitativ-partizipativer Forschungsteil mit dem Schwerpunkt der Nutzer*innensicht auf die Angebote im Übergangsprozess	35
6.2.1	Schulung der Jugendlichen	36
6.2.2	Sampling	36
6.2.3	Feldzugang	36
6.2.4	Datenerhebung der Jugendlichen	36
6.2.5	Leitfaden für die teilstandardisierten Interviews der Jugendlichen.....	38
6.2.6	Datenauswertung mit den Co-Forschern	38
6.3	Qualitativer Forschungsteil mit dem Schwerpunkt der Expertensicht auf die Zusammenarbeit involvierter Organisationen	42
6.3.1	Sampling	42
6.3.2	Feldzugang	43
6.3.3	Datenerhebung.....	43
6.3.4	Datenauswertung mit den Co-Forschern	43
6.4	Reflexion des methodischen Vorgehens	44
7	Darstellung der Ergebnisse	46
7.1	Ergebnisse aus der Nutzer*innenperspektive	46
7.1.1	Erleben des Übergangsprozesses Sek 1/ Sek 2 und der in Anspruch genommenen Angebote	48
7.1.1.1	Schlüsselkategorie 1: Eine Vision haben	48
7.1.1.2	Schlüsselkategorie 2: Verunsichert sein	55
7.1.1.3	Schlüsselkategorie 3: Sich anpassen	66
7.1.1.4	Eigenschaften und Dimensionen	70
7.1.1.5	Selektives Kodieren: Akzeptieren der Situation	70
7.1.2	Nutzenfördernde und nutzenlimitierende Aspekte im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2.....	72
7.1.2.1	Individuelle Ebene	72
7.1.2.2	Organisationale Ebene	76
7.1.2.3	Gesellschaftliche Ebene	78
7.1.3	Nutzungsstrategien im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2	78
7.1.3.1	Passive Nutzungsstrategie.....	79
7.1.3.2	Aktive Nutzungsstrategie.....	79
7.1.4	Aneignungsweisen im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2	80
7.1.4.1	Aneignung als Lernprozess.....	80
7.1.4.2	Aneignung als Selbstreflexionsprozess	81
7.1.5	Zusammenfassung der Ergebnisse aus der Nutzer*innenperspektive.....	83
7.2	Ergebnisse aus der Expertenperspektive	88
7.2.1	Kriterien für eine gelingende Zusammenarbeit	88
7.2.2	Kriterien für eine hindernde Zusammenarbeit	94
7.2.3	Zusammenfassung der Ergebnisse aus der Expertenperspektive.....	95

8	Diskussion und Interpretation der Ergebnisse	96
8.1	Beantwortung der Fragestellung.....	106
8.2	Exkurs: Aktueller Diskurs zum Corona Virus und die Auswirkungen auf den Übergangsprozess	108
9	Fazit und Ausblick.....	110
10	Verzeichnisse	114
	Literatur-, und Quellenverzeichnis.....	114
	Abbildungsverzeichnis	124
	Tabellenverzeichnis	124
	Abkürzungsverzeichnis	125
	Anhangsverzeichnis	126
11	Anhang.....	127
	Anhang I.....	127
	Anhang II.....	130
	Anhang III.....	132
	Anhang IV.....	134
	Erklärung der Studierende zur Master-Thesis-Arbeit.....	135

1 Einleitung

Der Übergang von der Schule in die Berufsbildung ist aus individueller und aus gesellschaftlicher Perspektive empfindlich. Ein erfolgreicher Übergang und ein dazugehöriger Berufsbildungsabschluss ist das Ticket für die eigene Berufsintegration und die damit verbundene soziale Positionierung. Deshalb kommt der Vorbereitung und der Begleitung in der beruflichen Orientierung eine wichtige Funktion zu (vgl. Schaffner & Ryter, 2015, S.10). Die Schule hat ihre Verantwortlichkeit bei der Informationsvermittlung über das Bildungsangebot, sowie bei der Förderung von Bewerbungskompetenzen, während die Hauptverantwortung für den Berufswahlentscheid und die Suche nach einem Ausbildungsplatz bei den Jugendlichen und deren Eltern liegt (vgl. Schule Flums, 2020, S.5-8). Angesichts der steigenden Anforderungen und der ständigen wirtschaftlichen Veränderungen nehmen Unsicherheiten und Überforderungen der Jugendlichen im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 zu. Eine Herausforderung stellt dies jedoch auch für Professionelle im Bildungssystem dar. Die duale Berufsbildung in der Schweiz ist durch eine Globalisierung bedingte Komplexität der Wirtschaft, wachsende Mobilität und fortlaufende Erneuerung der Technologien, schwer betroffen. Veränderungen von bestehenden Berufen und deren Ausbildungen brauchten eine Anpassung, welche Ende der 1990er-Jahre durch eine Reform des Berufsbildungssystems ihren Anfang nahm (vgl. Maurer & Gonon, 2013). Da der Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 komplexer geworden ist, sind die Jugendlichen vermehrt mit Orientierungsschwierigkeiten und neuen Risiken betroffen. Es existiert schweizweit eine erhöhte Anzahl an Nutzer*innen von Zwischenlösungen und eine Steigerung der Zahl von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, welche Sozialhilfe beziehen. Kreher und Lempp (2013) beschreiben: «Da Ausbildungslosigkeit häufig mit prekärer Beschäftigung oder Arbeitslosigkeit in Verbindung steht, sind hier zentrale Fragen gesellschaftlicher Integration angesprochen» (S.689). Jugendliche sind dadurch vermehrt gefordert ein erhöhtes Mass an biografischen Bewältigungs- und Anpassungsleistungen zu erbringen, damit sie ihre Bildungsverläufe erfolgreich absolvieren und soziale Integration erreichen können. Ein erhöhter Bedarf an professioneller Unterstützung und Unterstützungsangeboten im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 ist deshalb klar zu erkennen (vgl. Schaffner & Ryter, 2015, S.11).

In der vorliegenden Masterarbeit soll mit Fokus auf die Nutzer*innenperspektive von Jugendlichen und auf deren subjektive Gebrauchbarkeit der in Anspruch genommenen Angebote im Übergangsprozesse Sek 1/ Sek 2 im Sarganserland eingegangen werden. Die Expertensicht wird eingeholt, um Erkenntnisse auf die Zusammenarbeit der verschiedenen, involvierten Organisationen zu erhalten. Damit sollen Rückschlüsse auf eine nutzer*innenfreundliche Gestaltung von Angeboten im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 gezogen werden.

1.1 Forschungsinteresse

Durch die Arbeitsstelle der Autorin bei der Offenen Jugendarbeit (MOJAS) und die Nähe zur Thematik während der alltäglichen Tätigkeit wird der Nutzer*innenperspektive eine hohe Relevanz zugesprochen. Jugendliche sollen ein eigenes Qualitätsurteil, während des subjektiv erlebten Übergangsprozesses, zu in Anspruch genommenen Angeboten fällen. Mit der gewählten Forschungsperspektive entsteht die Möglichkeit das zu erfassen, was aus Sicht der Jugendlichen am bedeutsamsten für eine Nutzung der Angebote und einen Nutzen im Hinblick auf ihre eigenen Lebensanforderungen erscheint. Diese Perspektive beinhaltet subjektive Realitäten, welche in institutionelle und gesellschaftliche Verhältnisse eingebettet sind. Diese Sichtweisen über den Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 und die in Anspruch genommenen Angebote gilt es einerseits einzuholen. Andererseits besteht das Interesse einen näheren Blick auf Faktoren für eine gelingende bzw. hindernde Zusammenarbeit der involvierten Organisationen zu werfen. Im persönlichen Arbeitsalltag der Autorin fällt auf, dass Organisationen mit ihren Projekten teils eigenständig arbeiten. Oft lassen Organisationen sowie Projekte andere Organisationen, sowie auch staatliche Institutionen, an ihrem Vorgehen nicht teilhaben. Arbeitspläne oder Berichte werden nicht veröffentlicht oder weitergereicht und es bestehen wenige Treffen, um Aktivitäten zu koordinieren. Daraus resultiert ein Angebotsdschungel, welcher die betroffenen Zielgruppen und auch Fachpersonen verwirrt. Diese beiden Erkenntnisinteressen gilt es zu analysieren, um eventuelle Zusammenhänge bzw. Verbindungen herzustellen.

1.2 Relevanz für die Praxis

Pool-Maag (2016) beschreibt, dass in den letzten zehn Jahren der Übergang von der Schule in den Beruf vermehrt untersucht wurde. Sie begründet dieses Interesse mit einer zunehmenden Bedeutung qualifizierender Ausbildungsabschlüsse für den Eintritt ins Erwerbsleben (vgl. S.1). Bei den meisten gefundenen empirischen Forschungsarbeiten, die aktuell zum Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 vorliegen, handelt es sich um subjektorientierte Forschung. Eine konsequente Forschungsorientierung der sozialpädagogischen Nutzer*innenforschung, im Verständnis von Oelerich und Schaarschuch, im Hinblick auf den Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 wird in keiner schweizerischen Studie sichtbar (vgl. Oelerich & Schaarschuch, 2005). Mit der vorliegenden Masterarbeit wird ein Beitrag dazu geleistet und ein weiteres Nachdenken über Veränderungen bzw. Optimierungen von Angeboten im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 soll angeregt werden. Beabsichtigt sind Erkenntnisse über die subjektive Nutzung von beanspruchten Angeboten, der Logik ihrer Aneignung und des Nutzens im Hinblick auf subjektive Lebensanforderungen von Nutzer*innen, sowie über die vorhandene bzw. fehlende Zusammenarbeit der involvierten Organisationen im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 im Sarganserland zu gewinnen. Wie schon angedeutet wird die Masterarbeit prioritär als Informationsgenerierung genutzt. Eine Entscheidungsgrundlage für weitere Projekte, bzw. Bedarfsanalysen von MOJAS zu einer Angebotsentwicklung für Jugendliche oder im Bereich der Koordination für involvierte Organisationen im Sarganserland, wird angestrebt.

1.3 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Forschungsarbeit ist in neun Kapitel gegliedert: In Kapitel 1 wird die Problemstellung beschrieben und das Erkenntnisinteresse, sowie das Ziel der vorliegenden Masterthesis dargestellt. Kapitel 2 zeigt die Ausgangslage des zu untersuchenden Forschungsgegenstandes auf. Zu Beginn werden Übergänge, speziell aber der Übergang Sek 1/Sek 2, dargestellt. Nach der Definition der Zielgruppe werden rechtliche und ökonomische Grundlagen zum Übergangsprozess thematisiert, welche durch nationale Daten ergänzt werden. Eine Erklärung zur geografischen Eingrenzung wird durch statistische Daten und der Angebotspalette aus regionalen Verhältnissen ergänzt. Es folgt eine Begründung zu einer interprofessionellen Zusammenarbeit von sozialen Organisationen mit einer Begriffsklärung zu Kooperation, als Basis für die Expertensicht. Kapitel 3 bildet den theoretischen Bezugsrahmen für die Ergebnisgenerierung und beschreibt Soziale Arbeit als Dienstleistung. In Kapitel 4 werden theoretische und empirische Perspektiven zur sozialpädagogischen Nutzer*innenforschung erläutert und der aktuelle Stand der Forschung zum Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 – unterteilt in Erkenntnisse aus der Wirkungsforschung, Adressat*innenforschung und der sozialpädagogischen Nutzer*innenforschung – wird dargestellt. Anhand empirischen Studien aus der Nutzer*innenforschung –vorwiegend aus der Bundesrepublik Deutschland – werden Strukturelemente des Nutzens und Strategien der Nutzung ausgewiesen, welche für die Fragestellungen in Kapitel 5 relevant sind und für den ersten Teil der Arbeit abschliessend erläutert werden. Nach den konkreten Fragestellungen folgt in Kapitel 6 das Forschungsdesign. Es unterteilt sich in die Beschreibung des qualitativ-partizipativen Forschungsteils zur Nutzer*innenperspektive und des qualitativen Forschungsteils zur Expertensicht. In Kapitel 7 werden zuerst die Ergebnisse der Nutzer*innenperspektive erläutert. Dies erfolgt strukturiert anhand der festgelegten Fragestellungen. Danach folgt die Darstellung der Ergebnisse aus der Expertenperspektive mit dem Fokus auf die Zusammenarbeit involvierter Organisationen. Die Ergebnisse der Nutzer*innen-, sowie der Expertensicht, werden nach der Darstellung jeweils zusammengefasst. In Kapitel 8 werden die Ergebnisse mit dem theoretisch-empirischen Bezugsrahmen diskutiert. Nach der zusammenfassenden Beantwortung der Fragestellungen folgt ein kurzer Exkurs des aktuellen Diskurses zum Corona Virus in Bezug auf den Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 von Jugendlichen. Die Arbeit schliesst mit Fazit und Ausblick in Kapitel 9.

2 Ausgangslage

Im folgenden Kapitel wird die Ausgangslage aufgezeigt. Ihre Erkenntnisse bilden die Basis für die Ergebnisgenerierung. Ergänzend dient die Ausgangslage zur Grundlage und Einbettung der erhobenen Ergebnisse.

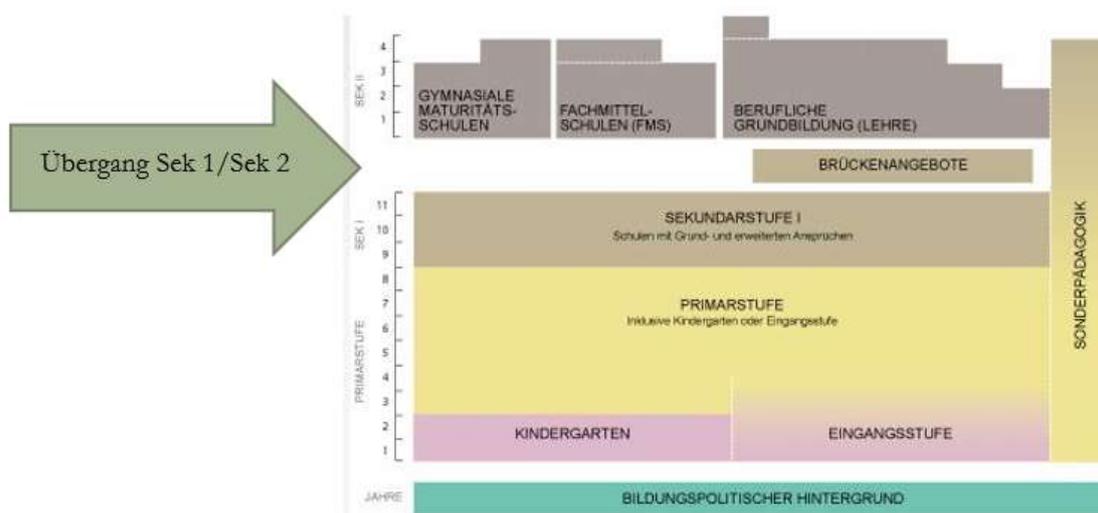
2.1 Übergänge

Übergänge fordern Individuen in verschiedenen alltäglichen Lebenssituationen heraus. Ein Übergang beinhaltet eine zeitliche Struktur und kann nicht als abrupter Schnitt bezeichnet werden, wobei Personen sofort einen Wechsel erleben. Übergänge weisen demzufolge einen prozessualen Charakter auf. Der Übergang Sek 1/ Sek 2 beinhaltet mehrere Wechsel, die verflochten und parallel mit anderen Übergängen – zum Beispiel Übergang in den Erwachsenenstatus – verlaufen (vgl. Epp, 2017, S.73). Subjekte müssen Anpassungsleistungen erbringen, die mit Veränderungen der eigenen Verhaltensstrategien einhergehen (vgl. Pool-Maag, 2016, S.2). Dazu kommt der Aspekt von Veränderungen der externen Erwartungen. Anders ausgedrückt ist «...die Interaktion zwischen veränderten externen Handlungsanforderungen und Rollenerwartungen an und sich wandelnden Selbstkonzepten des Subjektes [zentral]» (Walther & Stauber, 2013, S.29). Die diversen Übergänge stellen sich deshalb durch die subjektiven Handlungs- und Bewältigungsstrategien der Individuen unterschiedlich dar, variieren als Erlebnis und sind teilweise an institutionelle Rahmenbedingungen gebunden (vgl. Schaffner, 2007, S.27). Übergänge müssen daher immer in der Auseinandersetzung mit dem Strukturwandel von Lebensläufen – «mit der darin enthaltenen biografischen Perspektive» (Walther & Stauber, 2013, S.24) – im Allgemeinen betrachtet werden. Historisch gesehen hatte die Trennung von Arbeit und Familie als institutionelle Rahmenbedingungen eine Auswirkung auf Lebensphasen und differenzierte diese weiter aus. So entstanden die Lebensphase der Jugend als Vorbereitung zum Erwachsenenstatus oder die Lebensphase des Alters als Nacherwerbszeit. Mit dem Bildungssystem und dem Wohlfahrtsstaat entstanden staatliche Regulationsmechanismen. Dem Bildungssystem kommt die Funktion der Qualifikation und Integration im Sinne einer institutionalisierten Vorbereitung auf das Erwerbsleben zu und ist bezeichnend als eine thematische Dimension dieser Lebensphase (vgl. Walther & Stauber, 2013, S. 25).

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit dem Übergang Sek 1/ Sek 2 im schweizerischen Bildungssystem. Die Verantwortung des schweizerischen Bildungssystems liegt beim Bund und den Kantonen. Ein unentgeltlicher Grundschulunterricht ist in der Schweiz gewährleistet. Über die Schulpflicht, die Dauer der Primarstufe, sowie die verschiedenen Leistungsniveaus in der Sek 1, bestimmen die Kantone. In der Sek 2 liegen die Verantwortungen der Ausführung sowie der Abschlussprüfungen bei den Kantonen. Der Bund stellt die Ausweise aus und bestimmt über die Anerkennung (vgl. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren [EDK], 2017, Bildungssystem

Schweiz). Die Sek 2 besteht aus zwei Hauptbereichen: zum einen existiert die berufliche Grundbildung, welche mit dem eidgenössischen Fähigkeitszeugnis (EFZ) oder dem eidgenössischen Berufsattest (EBA) abgeschlossen wird, zum anderen sind allgemeinbildende Ausbildungen vorhanden, die zu denen neben der gymnasialen Maturität, der Berufsmaturität und der Fachmaturität auch die Ausbildungen an einer Fachmittelschule gehören. Es besteht ausserdem ein reichhaltiges Angebot an privaten und staatlichen Zwischenlösungen. Diese Übergangs- und Zusatzausbildungen vervollständigen das Angebot auf Sek 2 (vgl. Bundesamt für Statistik [BFS], 2019, Sekundarstufe 2). Die nachfolgende Abbildung zeigt das schweizerische Bildungssystem.

Abbildung 1: Schweizerisches Bildungssystem



Quelle: EDK (2019, Grafik des schweizerischen Bildungssystems).

2.2 Definition der Zielgruppe

Ecarius, Eulenbach, Fuchs und Walgenbach (2011) beschreiben den Begriff der Jugend als eine von Kindheit und Erwachsenenleben unscharf differenzierte Lebensphase, mit der bestimmte Verhaltensmuster und Eigenschaften verbunden sind. Dabei ist zu erkennen, dass es keine eindeutigen Merkmale in den unterschiedlichen Fachrichtungen zur Verwendung des Begriffes gibt (vgl. S.13). In der vorliegenden Arbeit wird nur auf subjektiv ausgewählte Definitionen eingegangen, welche die Zielgruppe rahmen. In der schweizerischen Rechtsordnung sind Kinder und Jugendliche unterschiedlich definiert. Im zivilrechtlichen Sinne gibt es keine Begrifflichkeit der Jugend, sondern eine Person gilt bis zum 18. Altersjahr als Kind. Den gleichen Kindesbegriff verwendet die Kinderrechtskonvention. Das Jugendstrafrecht begrenzt das Kindesalter in Art. 3 Abs. 1 bei 10 Jahren und rechnet das Jugendalter vom vollendeten 10. bis zum 18. Altersjahr. Weiter werden im Strafgesetzbuch junge Erwachsene von 18 bis 25 Jahren bezeichnet. Im Kinder- und Jugendförderungsgesetz reicht das

Alter der Jugendlichen bis 25 Jahre. In der Biologie wird die Jugend als Entwicklungsstrecke bezeichnet. Oftmals wird auch von der Pubertät gesprochen. Die Psychologie legt den Fokus eher auf die emotionalen und kognitiven Entwicklungsprozesse, wobei sich soziologische Betrachtungsweisen hingegen auf die Lebensphase – weg von der Familie, hin zur Rolle als erwachsene Person – beziehen (vgl. Ecarius et al., 2011, S.14-15). In der vorliegenden Masterarbeit wird der Begriff der Jugendlichen im soziologischen Sinne^{II} betrachtet vorausgesetzt und ebenso auf das Alter bezogen verwendet. Personen im Alter zwischen 10 und 25 Jahren werden als Jugendliche bzw. Nutzer*innen bezeichnet, was ebenfalls der umfassenden Zielgruppe von MOJAS entspricht.

2.3 Rechtliche und ökonomische Grundlagen zum Übergangsprozess

Sek 1/ Sek 2

Auf internationaler Ebene besteht die Salamanca-Erklärung der United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), welche in Art. 2 beschreibt, dass jedes Kind ein grundsätzliches Recht auf Bildung hat. In der Kinderrechtskonvention wurde unter anderem in Art. 28 unterzeichnet, dass Bildung und Berufsberatung verfügbar gemacht wird. In der Bundesverfassung wird in Art. 41 festgehalten, dass Kinder und Jugendliche sich nach ihren Fähigkeiten aus- und weiterbilden können. Ausserdem besteht das Berufsbildungsgesetz, wobei in Art. 3 festgelegt ist, dass der Ausgleich der Bildungschance gefördert werden muss. In Art. 49 Abs. 1 & 2 werden die Aufgaben der Berufsberatung beschrieben, welche die Jugendlichen, sowie Erwachsene bei der Berufs- bzw. Studienwahl und der Gestaltung der beruflichen Laufbahn, durch Information und persönliche Beratung, unterstützt. Neben dem Berufsbildungsgesetz besteht zusätzlich die Berufsbildungsverordnung. Auf kantonaler Ebene existieren die Volksschulgesetze. In den Gemeinden gelten Schulordnungen und die jeweiligen Leitsätze der Schulen.

Wichtige Akteure im Bereich Übergang Sek 1/ Sek 2 sind auf Bundesebene die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), welche zur Effektivität, Gerechtigkeit und Effizienz des Bildungssystems beiträgt (vgl. EDK, 2019, S.3), und das Staatssekretariat für Berufsbildung, Forschung und Innovation (SBFI). Zu den Aufgaben des SBFI zählen insbesondere die Begleitung und der Erlass der Verordnungen über die berufliche Grundbildung, der Weiterentwicklung der beruflichen Grundbildung, sowie die Regelung der Berufsmaturität (vgl. SBFI, 2019, berufliche Grundbildung). Auf kantonaler Ebene existiert das Amt für Berufsbildung. Es setzt auf Kantons-ebene die Berufsbildungserlasse von Bund und Kanton durch. Es beaufsichtigt die Lehrverhältnisse im Kanton und steht bei Problemen oder Konflikten beratend zur Seite (vgl. Kanton SG, 2019, Amt für Berufsbildung). Der Schulratspräsident der Gemeinde Mels bestätigt, dass auf Gemeindeebene pro Gemeinde ein Schulrat und teilweise auch ein Elternrat besteht, welcher die Verantwortlichkeit

^{II} Vgl. Hoffmann & Mansel, 2010, S.163-178; Hurrelmann & Quenzel, 2016

der Schulpraxis übernimmt (vgl. Good, persönliche Kommunikation, 20. November 2019). In den verschiedenen Schulen liegt jeweils ein Konzept zur Berufswahl vor. Die (Teil-)Ziele darin werden laut Konzept jährlich überprüft (vgl. Schule Flums, 2020, S.14). Regional liegen verschiedene Angebote im Bereich Übergang Sek 1/ Sek 2 für Jugendliche vor, auf welche im Kapitel 2.6.2 vertiefter eingegangen wird.

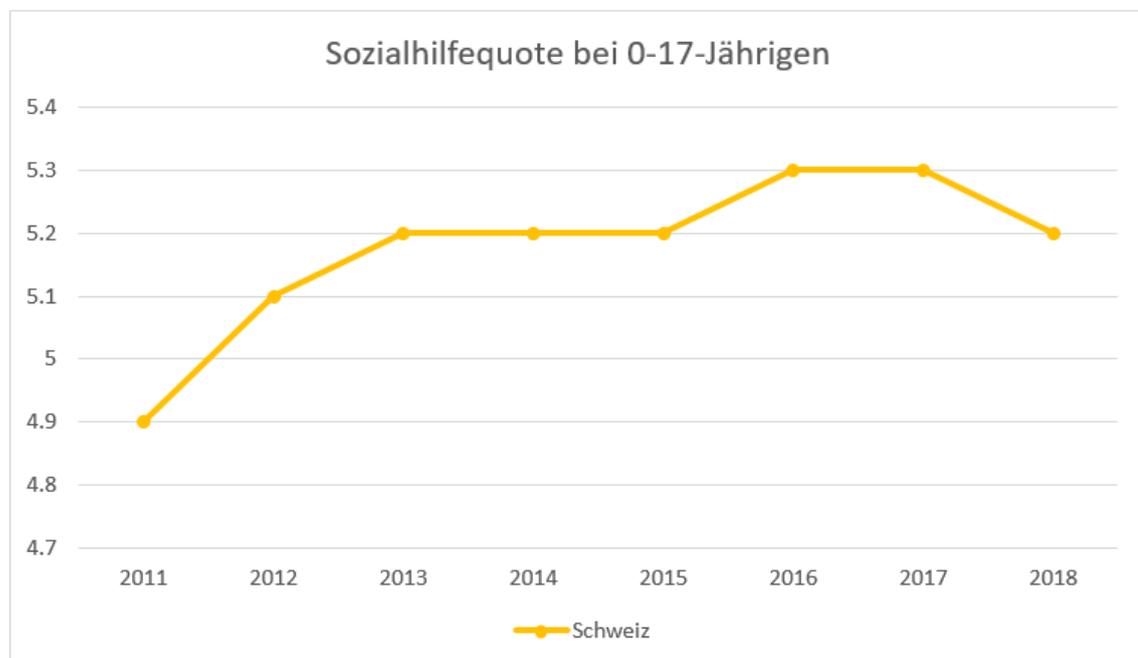
Die Schulische Grundbildung wird zu 90% vom Bund, den Kantonen und den Gemeinden getragen. Auf Seiten der Privaten sind es die Ausbildungsbetriebe, sowie die Berufs- und Branchenverbände (vgl. SBFI, 2019, Finanzierung der beruflichen Grundbildung). Die Leistungen der Unterstützungsangebote sind für die Jugendlichen meist unentgeltlich und werden kantonale oder privat getragen.

2.4 Statistische Daten zum Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 von Jugendlichen

Im Schuljahr 2017/18 absolvierten rund 365 000 Lernende eine Ausbildung in der Sek 2. Ihr Anteil belief sich auf 62% in der beruflichen Grundbildung und auf 27% in den allgemeinbildenden Ausbildungen, die mit einer gymnasialen Maturität, einem Fachmittelschulabschluss oder einer Fachmaturität abgeschlossen wurden. Die übrigen 11% absolvierten die Vorbereitung auf eine Berufsmaturität nach der Lehre, eine Übergangsausbildung oder eine Zusatzausbildung (vgl. BFS, 2019, Sekundarstufe 2). Der Ausbildungsverlauf wird primär von der Schullaufbahn, dem besuchten Schultyp, sowie von individuellen Voraussetzungen der Jugendlichen beeinflusst. In der Schweiz zeigen sich nach Hupka-Brunner, Gaub, Geier, Lex und Stalder drei Typen von Bildungs- und Ausbildungswegen: 52% der Jugendlichen schaffen einen direkten Übergang in die Sek 2. Einen indirekten Übergang in die Sek 2 über Zwischenlösungen absolvieren 36% der Jugendlichen. 12% schaffen den Übergang nicht (vgl. Hupka-Brunner, et al., 2011). Der letzten Gruppe gehören Jugendliche an, die zwischen ungelernter Arbeit und Praktika wechseln. Meist sind diese Jugendlichen danach ausbildungslos, arbeiten ungelernnt oder üben sonstige Tätigkeiten aus. Bei Schulabgänger*innen, welche den Einstieg nicht direkt schaffen, besteht ein hohes Risiko – trotz des bestehenden Angebots an Zwischenlösungen – dass der Einstieg in eine Berufsausbildung oder ins Erwerbsleben dauerhaft nicht geschafft wird (vgl. Egger, Dreher & Partner, 2007, S.5). Übervertreten in dieser Gruppe sind insbesondere Jugendliche auf schulischem Grundniveau und/oder mit besonderem Förderbedarf. Auch soziale und strukturelle Benachteiligungsprozesse können festgestellt werden (vgl. Schaffner & Ryter, 2015, S.11). Die Jugendarbeitslosigkeit in der Schweiz betrug 2018 laut BFS 3.5%. Dies beschreibt den Anteil aller 15 – 24-jährigen Arbeitslosen im Verhältnis zu allen 15 – 24-jährigen Erwerbspersonen (vgl. BFS, 2019, Jugendarbeitslosigkeit). Die Betroffenen sind einem Risikopotenzial ausgesetzt, dauerhaft oder wiederkehrend auf die Unterstützungsleistungen des sozialen Sicherungssystems angewiesen zu sein (vgl. Egger, Dreher et al., 2007, S.5). Die Sozialhilfequote lag laut BFS 2018 bei zwischen 0 und 17-Jährigen

bei 5.2% und bei zwischen 18 und 25-Jährigen bei 3.7%. Kinder und Jugendliche gehören unverändert zu der grössten Risikogruppe (vgl. BFS, 2019, Sozialhilfebeziehende in der Schweiz).

Abbildung 2: Sozialhilfequote bei 0-17-Jährigen in der Schweiz



Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Daten des BFS.

2.5 Zur geografischen Eingrenzung

Die Zielgruppe von MOJAS besteht aus Jugendlichen aus dem Sarganserland, vorwiegend aus den Gemeinden Sargans, Mels und Flums. Bei der Betreuung und während Gesprächen fällt auf, dass der grösste Teil der Jugendlichen in der Berufsfindungsphase, sowie im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 diese geografische Eingrenzung nicht verlassen. Deshalb beschränkt sich die vorliegende Masterarbeit im Forschungsteil auf dieses Gebiet. Das Sarganserland begrenzt das Gebiet auf acht Gemeinden. Diese sind namentlich die Gemeinden Pfäfers, Bad Ragaz, Vilters-Wangs, Sargans, Mels, Flums, Walenstadt und Quarten (vgl. Good, persönliche Kommunikation, 20. November 2019).

2.6 Regionale Verhältnisse

In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff Region im Sinne eines traditionellen raumwissenschaftlichen Verständnisses – ein geografisch bestimmter Raum – verwendet^{III}. Das Sarganserland ist eine eher ländliche Region und zum Zeitpunkt der entstandenen Arbeit eher politisch rechts orientiert. Wie bereits festgehalten ist MOJAS für die Gemeinden Sargans, Mels und Flums zuständig. Betreut werden pro Gemeinde jährlich ca. 70 Jugendliche. Dies variiert jedoch pro Gemeinde, Jahr und dem wechselnden Leistungsangebot der Offenen Jugendarbeitsstellen. Jährlich treffen sich die Mitarbei-

^{III} Hier wäre ein sozialräumliches Verständnis für eine vertiefere Untersuchung der regionalen Strukturen geeignet. Vgl. Arnold & Lempp, 2008).

tenden aller Offenen Jugendarbeitsstellen der Gemeinden im Sarganserland bei einem Netzwerktreffen. Die Anzahl der Jugendlichen in den betreuten Angeboten decken sich ungefähr mit anderen Gemeinden. Behandelte Themen überschneiden sich weitgehend mit den Erfahrungen der Autorin und betreffen den Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 der Jugendlichen. Auf Anfrage bei der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung (BSLB) in Sargans zeichnet sich in den letzten Jahren in der Region Sarganserland eher ein Überangebot an Lehrstellen in Bezug auf Lernende ab. Dies bedeutet, dass momentan mehr Lehrstellen als Jugendliche existieren. Die Tendenz zeigt, dass dies auch in den weiteren Jahren so bleiben wird (vgl. Dürst, persönliche Kommunikation, 15. November 2019).^{IV} Die wichtigsten Akteure im Übergangsprozess auf regionaler Ebene, mit welcher jede*r Jugendliche mindestens einmal in Kontakt tritt, ist die Schulbehörde, welche sich am Wohnort befindet und die BSLB, welche sich regional in Sargans positioniert. Integriert im BSLB ist das Berufs- und Informationszentrum (BIZ), welches umfassende Informationen zu verschiedenen Berufen und Ausbildungen physisch zur Ausleihe zur Verfügung stellt. In der vorliegenden Masterarbeit wird deshalb auf diese Akteure ein besonderer Fokus gelegt.

2.6.1 Regionale statistische Daten zum Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2

Jährlich findet kantonal seit 2009 eine Schulabgänger*innenbefragung statt. 2019 wurden im Kanton St.Gallen total 4786 Schüler*innen der Sek 1 im letzten Schuljahr befragt. Stichtag war der 19. Mai 2019. 5%, also 240 Schüler*innen befanden sich noch auf der Suche, 7.5%, also 360 Schüler*innen gaben an, in ein staatliches Brückenangebot zu gehen und 0.6%, also 28 hatten noch keine Anschlusslösung (vgl. Kanton SG, 2019, Schulabgängerbefragung). Laut BFS hatten im Kanton St.Gallen, 2019, 2.5% der Jugendlichen keinen Eintritt in eine Übergangsausbildung (vgl. BFS, 2019, Personen in Ausbildung). Die Jugendarbeitslosigkeit (15 – 24-Jährige) im Kanton St. Gallen lag 2018 bei 1.7%. In der Region Mels-Sargans betrug sie 1.2% (vgl. BFS, 2019, Jugendarbeitslosigkeit). Bedenklich ist die Lehrvertragsauflösungsquote, welche im Kanton St.Gallen, 2018, 15.4% betrug. Die Wiedereinstiegsquote lag jedoch bei 80.1%, wobei die meisten einen Betriebswechsel absolvierten (vgl. BFS, 2019, Lehrvertragsauflösung). In der Sek 1 befanden sich im Wahlkreis Sarganserland im Schuljahr 2017/2018 total 1809 Jugendliche. Davon gehören 18.2% einer nicht schweizerischen Nationalität an. 53.4% von den total gezählten Jugendlichen sind weiblich (vgl. Fachstelle für Statistik des Kanton St.Gallen, 2019, Schüler und Studierende). Im Jahr 2019 betreute die BSLB Sarganserland 7'075 Personen. Das BIZ besuchten 22'796 Personen, wobei hier anzumerken ist, dass in diesen Daten auch Erwachsene enthalten sind (vgl. BSLB, 2019, Jahresbericht).

^{IV} Ausgenommen der Krise durch das Corona Virus.

2.6.2 Angebot im Sarganserland zum Übergangsprozess Sek 1/Sek 2

Unterstützungsangebote im Bereich des Übergangsprozesses Sek 1/ Sek 2 als institutionelle Rahmenbedingungen, wovon alle Jugendlichen profitieren, gibt es in der Schule mit dem Berufsorientierungsunterricht, welcher in der Sek 1 einmal wöchentlich für mindestens eine Lektion stattfindet. Damit soll die kantonale Zielsetzung, dass alle Schüler*innen in der Oberstufe umfassend über die Vielfalt an Berufs- und Schulmöglichkeiten informiert werden, gewährleistet werden. Namentlich bietet die Schule mit dem Berufsorientierungsunterricht, dass die Schüler*innen die Gelegenheit dazu erhalten sich über Berufe zu erkundigen, Wissen über die weiterführenden Schulangebote zu erhalten und ihre eigenen Interessen und Fähigkeiten kennen zu lernen. Die Schüler*innen sollen den für sie passenden Beruf oder die für sie geeignete Schule wählen und einen erfolgreichen Übertritt realisieren (vgl. Schule Flums, 2020, S.3). Im Berufsorientierungsunterricht lernen die Jugendlichen, Bewerbungen zu schreiben und sich auf die Lehrstellensuche vorzubereiten. Für Jugendliche, welche gymnasiale Maturitätsschulen absolvieren möchten, gibt es zusätzlich ab der 7. Klasse den Vorbereitungskurs für die Maturaaufnahmeprüfung. Während der Sek 1 wird einmal gemeinsam mit der Klasse das BIZ besucht. Einmal monatlich bieten BSLB Berater*innen die Möglichkeit zu Kurzgesprächen direkt in der Schule. Nebst zahlreichen Onlineangeboten verfügt auch das BIZ in Sargans über umfangreiche Informationen zu verschiedenen Lehrberufen, sowie über ein Lehrstellenportal. Die Jugendlichen können sich während den Öffnungszeiten dort aufhalten und Unterlagen ausleihen. Zusätzlich bieten BSLB-Berater*innen in Sargans Gespräche an, wobei sie den Jugendlichen individuelle Unterstützung anbieten. (vgl. Dürst, persönliche Kommunikation, 15. November 2019). Das Ziel der BSLB ist es, Jugendliche und Erwachsene durch Information und Begleitung bei der Berufs- und Studienwahl, sowie bei der Gestaltung der beruflichen Laufbahn zu unterstützen (vgl. BSLB, 2019, Leitbild). Im Jahr 2019 führte die BSLB in Zusammenarbeit mit dem Institut für Qualitätsmanagement und Angewandte Betriebswirtschaft eine Kundenbefragung zur Beratungsqualität und den Kundenbedürfnissen durch. Die Befragung fand ausschliesslich mit Kund*innen ab 18 Jahren statt (vgl. BSLB, 2019, Jahresbericht).

Unterstützung wird jedoch auch auf Seiten der Eltern und Gleichaltrigen (Peers) geboten. So haben Herzog, Neuenschwander & Wannack (2006) herausgefunden, dass unabhängig vom Alter die Eltern, sowie die Peers eine wichtige Rolle als Kommunikationspartner und Rat Gebende – bei jüngeren Schüler*innen auch die Lehrpersonen – spielen (vgl. S.28). Eine klare Auflistung der Verantwortlichkeiten zum Berufswahlprozess während der Sek 1 soll die nachfolgende Aufgabenteilung veranschaulichen. Es wird darauf hingewiesen, dass die nachfolgenden Angebote einen Pflichtcharakter aufweisen, da die Angebote im Rahmen der obligatorischen Schule stattfinden. Die Angebote der BSLB werden in der Recherche formal als freiwillig bezeichnet.

Abbildung 3: Verantwortlichkeiten in der Berufswahlorientierung

Realstufe (zusätzlich Sekundarstufe)	7.Klasse	8.Klasse	9.Klasse
Verantwortung Schule/ Lehrperson	Zukunftstag Fremdbild-Selbstbild Berufe kennenlernen Berufsfelder Tagespraktika Schnuppertage	Stellwerk 8 OBA Berufswahlevent Schnuppertage Schnupperlehren Individuelle Gespräche Schnupperbewerbungen Lebenslauf Bewerbungsdossier Vorstellungsgespräch (Info WMS/FMS)	Stellwerk 9 Individuelle Gespräche Lebenslauf Bewerbungsdossier Vorstellungsgespräch
Verantwortung Jugendliche	Gespräche mit Eltern, Lehrpersonen, Freunden, Verwandten, Bekanntem Tagespraktika Schnuppertage	Gespräche mit Umfeld Schulhaussprechstunde in Absprache mit LP Einzelberatung BSLB Schnuppertage Schnupperlehren Eignungstests Konkreter Bewerbungsprozess (Info Gymnasium)	Schulhaussprechstunde Einzelberatung BSLB Schnupperlehren Eignungstests Konkreter Bewerbungsprozess
Verantwortung BSLB	BIZ Klassenbesuch	Elternabend Schulhaussprechstunden	Schulhaussprechstunden Lehrstellenbörse Info Brückenangebote
Verantwortung Eltern	Zukunftstag Gespräche mit dem Kind Tagespraktika Schnuppertage Schnupperlehren	Elternabend BSLB Besuch Eltern und Kind Gespräche mit dem Kind Tagespraktika Schnuppertage Schnupperlehren (Info Gymnasium und Anmeldung Gymnasium)	Gespräche mit dem Kind Tagespraktika Schnuppertage Schnupperlehren Anmeldung Brückenangebote

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Schule Flums (2020, S.5-10).

Die Schulsozialarbeit bietet Unterstützung im Bereich der Motivation an und kann nach Bedarf niederschwellig in allen Gemeinden im Sarganserland in Anspruch genommen werden (vgl. Flück, persönliche Kommunikation, 10. Dezember 2019). Es existieren weitere Angebote im Sarganserland, welche Jugendliche mit besonderem Unterstützungsbedarf begleiten. Eine davon ist die Stiftung für Berufspraxis «Die Chance». Professionelle fördern und begleiten «...Jugendliche in der Ostschweiz, die aufgrund ihrer schulischen Leistungen, ihres sozialen Umfeldes oder ihres Migrationshintergrundes trotz positiver Grundhaltung keinen entsprechenden Ausbildungs- und damit später nur schwer einen Arbeitsplatz finden» (Die Chance, o.J., Zweck der Stiftung). «Die Chance» betreibt ein Förderprogramm, indem Fachpersonen aufgenommenen Jugendlichen einen Ausbildungsplatz vermitteln und sie während dieser Zeit und darüber hinaus unterstützen (vgl. Die Chance, o.J., Ziele/Leitbild). Mehrere kantonale Brückenangebote in der Umgebung vervollständigen das Unterstützungsangebot

im Sarganserland. In Vilters-Wangs gibt es seit einem Jahr das Brückenangebot «Der Weg», welches als Verein aufgestellt ist (vgl. Der Weg, o.J., Brückenangebot). Dieses entstand aufgrund der Auflösung des Sozialjahres in Sargans. Finanzielle Unterstützung bieten kantonale Stipendien oder zahlreiche Stiftungen.

2.7 Zusammenarbeit involvierter Organisationen

Es ist bekannt, dass sich eine Tendenz der Steigerung bei der Komplexität der Fälle im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 abzeichnet (vgl. Ryter & Schaffner, 2015, S.11). Ausserdem lässt sich feststellen, dass sich die Institutionen zergliedern, welche an der Finanzierung beteiligt sind. Damit ergeben sich Schwierigkeiten bei der Zuständigkeitsfrage. Weitere Herausforderungen sind die Spezialisierungen Sozialer Berufe und die damit einhergehenden Unterschiede in den Ausbildungen, dem Professionsverständnis der Fachkräfte und die Vielfalt der Hilfsangebote (vgl. Balz & Spiess, 2009, S.24-25). Ein gelingender Berufswahlprozess hängt unter anderem von der Qualität der Zusammenarbeit zwischen den involvierten Akteuren ab (vgl. Schule Flums, 2020, S. 13). Umso wichtiger wird dabei die Frage zu deren Beziehung untereinander. Balz und Spiess (2009) begründen aufgrund der komplexen Problemlagen der Klienten, der Vielfalt an Unterstützungsangeboten sowie Institutionen einen besonderen Kooperationsbedarf in sozialen Organisationen (S.24-26). In der vorliegenden Masterarbeit wird die interprofessionelle Zusammenarbeit involvierter Organisationen im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 untersucht (vgl. Hochuli Freund & Stotz, 2015, S.111-113). Es wird auf den Begriff der Kooperation fokussiert, da dieser Begriff auch in der Nutzer*innenperspektive Verwendung findet. Kooperationen werden von verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen untersucht. In den Sozialwissenschaften wird Kooperation eng mit dem Gruppenbegriff, sowie auch der Kommunikation verbunden. Kooperation umfasst Formen gesellschaftlicher Zusammenarbeit zwischen Personen, Gruppen und Institutionen bzw. soziale Interaktionen. Sie zeichnet sich durch bewusstes und planvolles Herangehen bei der Zusammenarbeit, sowie durch Prozesse der gegenseitigen Abstimmung aus. Kooperation gestaltet sich reziprok. Für das Gelingen von Kooperationen braucht es Möglichkeiten von Zielabstimmungen und des Informationsaustausches, wechselseitige Kommunikationen, gegenseitige Unterstützung und konstruktive Problemdiskussionen. Ausserdem bedarf es einer längeren zeitlichen Phase, um die Kooperationsform zu erproben, damit sich ein Vertrauen in den jeweiligen Kooperationspartner entwickeln kann. Eine kooperative Situation setzt eine Entscheidungs- und Handlungsfreiheit der beteiligten Partner voraus. Eine gemeinsame Zielerreichung ist Voraussetzung für Kooperationsprozesse, wobei diese durch vertragliche Verpflichtungen und formale Kontrollstrukturen in hierarchischen Verhältnissen geregelt ist. Eine Kooperation beinhaltet die Teilung einer vereinbarten Gesamtaufgabe unter verschiedenen Personen oder Teams. Bedingt durch eine Arbeitsteilung verfolgen die verantwortlichen Personen oder Teams unterschiedliche Teilziele (vgl. Balz, Spiess, 2009). Laut Merten (2016) gibt es unterschiedliche Gründe, warum Kooperationen stattfinden (vgl. S.188-189). In Bezug auf den Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 kann demnach davon

ausgegangen werden, dass gesellschafts- und sozialpolitische Sachzwänge, sowie eine fachlich begründete Absicht, eine Zusammenarbeit von Schule und BSLB begünstigen. Icking beschreibt zusammenfassend:

Angesichts vielfältiger Probleme insbesondere im Übergang von der Schule in den Beruf, die nicht nur geprägt sind von fehlenden Ausbildungsangeboten, sondern auch von Orientierungsproblemen der Jugendliche im Hinblick auf den eigenen Berufsweg, entsteht ein Handlungsdruck, der mehr erfordert als das 'Pflichtprogramm' mit Berufswahlunterricht, Betriebspraktikum und dem Besuch im BIZ... . (Icking, 2010, S.157)

Um die Fragestellungen herzuleiten und einzugrenzen, wird im nachfolgenden Kapitel auf die theoretische Rahmung eingegangen.

3 Soziale Arbeit als Dienstleistung

Für die vorliegende Arbeit wird von einer Sozialen Arbeit als Dienstleistung ausgegangen. Im Folgenden wird der Dienstleistungsdiskurs historisch skizziert und theoretische Grundelemente von Sozialer Arbeit als Dienstleistung im Verständnis von Oelerich und Schaarschuch beschrieben, welche die voraussetzende Rahmung einer Nutzer*innenforschung bildet (vgl. Oelerich & Schaarschuch, 2005).

3.1 Der Dienstleistungsdiskurs

Oelerich und Schaarschuch (2005) beschreiben, dass in den vergangenen Jahrzehnten aus unterschiedlichen Perspektiven der theoretisch-konzeptionellen Diskursen der Sozialen Arbeit und Sozialpädagogik eine Notwendigkeit des Einbezugs von subjektiven Sichtweisen besteht (vgl. S.7). Der Ursprung von subjektorientierter Forschung liegt in den 70er und 80er Jahren, wobei die Frage nach einer Kontrolle, Disziplinierung oder sogar Entmündigung von Adressat*innen durch Professionelle diskutiert wurde. Dieser Dienstleistungsdiskurs war wesentlich geprägt durch gesellschaftstheoretische Entwürfe (vgl. Bitzan & Bolay, 2013, S.36). Als typische Merkmale einer Dienstleistung können folgende Aspekte benannt werden: Kundenpräsenz, welche nicht auf räumliche Anwesenheit beschränkt werden darf, Nicht-Rationalisierbarkeit im Sinne begrenzter Standardisierungs- und Technisierungspotenziale, Immaterialität der Leistung, Produktion und Konsumtion, die in einem Akt zusammenfallen – was wiederum als *uno-acto* Prinzip bezeichnet wird – und die Notwendigkeit von Kooperation von Produzent und Konsument. Dergestalt bedingt eine Dienstleistung das persönliche Mitwirken der Adressaten (vgl. Mairhofer, 2014, S. 15-19). Badura und Gross (1976) arbeiten dieses Prinzip als eigenständige, sozialwissenschaftliche Theorie personenbezogener sozialer Dienstleistung aus. Da sie davon ausgehen, dass das persönliche Mitwirken der Adressaten in der Dienstleistungserbringung zentral ist, argumentieren sie, dass eine Verbesserung der Erbringung sozialer Dienstleistungsangebote immer auch eine Verbesserung der Kooperation bedeutet (vgl. S.69). Gartner und Riessman (1978) argumentieren ähnlich, wie folgt: «Unsere Argumentation geht dahin, dass der Konsument darüber hinaus äußerst wichtig für die Produktion der Dienstleistungen selbst ist und daher eine Produktivkraft darstellt» (S.21). Sie gehen davon aus, dass der Einbezug von Konsumenten als Produzenten für eine Verbesserung der Dienstleistungsproduktivität erforderlich ist (vgl. Gartner & Riessman, 1978, S.219).

In den 90er Jahren fand mit dem politischen Ansatz zum Abbau sozialstaatlicher Leistungen ein eher neuerer Dienstleistungsdiskurs statt. Es entwickelte sich ein Trend zu Ökonomisierung und Privatisierung auf organisationaler Ebene, sowie im Hinblick auf die individuelle Ebene. So wurde durch einen aktivierenden Sozialstaat der Leistungsbezug mit arbeitsmarktpolitischen Kriterien verbunden (vgl. Schubert, 2005, S.8-13). Das Ziel liegt in der Aufnahme von Arbeit im ersten Arbeitsmarkt und damit einhergehend die Integration in die Gesellschaft. Die Selbstverantwortung der Bürger*innen

wird unter diesen Bedingungen hervorgehoben. Diese Selbstverantwortung wird im positiven Sinne mit Freiheit und Autonomie verbunden (vgl. Anhorn & Bettinger, 2008, S.19). Der negative Effekt ist, dass die Ursachen zur Arbeitslosigkeit primär als selbstverschuldet gelten. Als Antwort auf diese Effekte fand eine zunehmende Professionalisierung Sozialer Arbeit statt, wobei subjektorientierte Forschungsperspektiven wieder Anklang fanden. So beschreiben van Riessen und Jepkens (2020), dass subjektorientierte Forschungsperspektiven auch als «Gegenbewegung zu einer einseitigen politischen Fokussierung auf neoliberale Wirksamkeit zurückzuführen [sein]» (S.3).

Der neuere Dienstleistungsdiskurs kann in zwei Stränge aufgeteilt werden. Der erste Strang ist geprägt durch einen ökonomisch inspirierten Diskurs. So erwähnt Mairhofer (2014) die Notwendigkeit einer Dienstleistungsorientierung durch den Einbezug ökonomischer Instrumente und Strategien zur Erhöhung der Effizienz, Effektivität und Kundenfreundlichkeit (vgl. S.17). Dieser Fokus rückt vor dem Hintergrund des politisch induzierten Finanzproblems der öffentlichen Haushalte in den Blick. Der zweite sozialwissenschaftliche Strang begründet die Dienstleistungsperspektive für eine Neuorientierung der Sozialen Arbeit. Wenn davon ausgegangen wird, dass die Subjekte die eigentlichen Produzent*innen sind und sie sich dadurch ihre eigenen Kompetenzen mittels gesellschaftlicher Interaktionen aneignen, so kann professionelles Handeln als Dienstleistung in diesem Prozess unterstützend wirken, im positiven sowie auch im negativen Sinn (vgl. Schaarschuch & Oelerich, 2020, S. 14-19).

Historisch betrachtet kann aufgrund der Darlegungen von einem Perspektivwechsel gesprochen werden. Die früheren Debatten sind geprägt durch wohlfahrts- und organisationstheoretische Perspektiven, während in den neueren Dienstleistungsdiskursen die Nutzer*innen im Zentrum stehen (vgl. Schaarschuch, 1999, S.551).

3.2 Theoretische Grundelemente der Sozialen Arbeit als Dienstleistung

In der vorliegenden Masterarbeit wird der Fokus auf die theoretischen Grundannahmen von Schaarschuch gelegt. Schaarschuch bezieht seine Überlegungen auf subjekttheoretische Konzepte und auf eine lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Zur Analyse sozialer Dienstleistungen geht er von einer Rekonstruktion des Erbringungsverhältnisses zwischen Nutzer*innen und Professionellen aus. Wenn das Erbringungsverhältnis untersucht wird, welches geprägt durch die Annahme, dass Produktion und Konsumtion – uno-acto Prinzip – gleichzeitig geschieht, ist es wichtig, den Aneignungsprozess in den Blick zu nehmen. Deshalb ist es zentral, auf die Perspektive der Subjekte einzugehen. Die Subjekte bzw. Nutzer*innen gestalten ihr Leben als Produzenten eigensinnig und aktiv, während die Professionellen – Ko-Produzenten – den Nutzer*innen ihr professionelles Handeln zur Konsumtion zur Verfügung stellen. Soziale Dienstleistungen zielen nach der Logik von Schaarschuch demnach

auf eine Verhaltensänderung der Nutzer*innen ab (vgl. Schaarschuch, 1999, S.553). Diese Verhaltensänderungen werden durch das professionelle Handeln mitbestimmt, wonach die Frage nach dem Nutzen – dem Gebrauchswert – sozialer Dienstleistung aufkommt. Dabei ist es wichtig, auch den Erbringungskontext und die gesellschaftlichen Bedingungen zu untersuchen. Soziale Dienstleistungen sind im Erbringungskontext des Staates zu sehen. Während konkurrierende privatwirtschaftliche Dienstleistungen grundsätzlich vom Kunden selbst ausgesucht werden können und diese auch nicht genutzt oder gewechselt werden können, ist dies bei sozialen Dienstleistungen eher unwahrscheinlich. Bei einer Unzufriedenheit der in Anspruch genommenen sozialen Dienstleistung können dies die Nutzer*innen meist lediglich nur Ansprechen oder bedingt Widerstand leisten (vgl. Schaarschuch, 1996).

Zusammenfassend wird festgestellt, dass die Grundlagen dieser Perspektive, die Annahme ist, dass die Menschen ihre Lebenszusammenhänge, Krisen und Probleme anhand gesellschaftlicher Interaktionen bearbeiten. Subjekte sind die eigenen Produzent*innen ihres Lebens. Der Fokus wird dabei auf den «produktiven Charakter subjektiver menschlicher Lebenstätigkeit [gelegt]» (Schaarschuch & Oelerich, 2020, S.14). Dabei ist anzumerken, dass diese Perspektive nicht nur auf die materielle Produktion beschränkt ist, sondern auch auf die gesellschaftlich, vermittelte Produktion eines Selbst, mit der «interaktiv-kooperativen Hervorbringung der sozialen Welt» (Schaarschuch & Oelerich, 2020, S.14). Diese Grundüberlegungen bilden die Voraussetzung für die neuere Theorie sozialer Dienstleistung, die wiederum die theoretische Grundlage des Konzeptes der sozialpädagogischen Nutzer*innenforschung darstellt. Diese wird im nachfolgenden Kapitel erläutert.

4 Theoretische und empirische Perspektiven sozialpädagogischer Nutzer*innenforschung

Die spezifische Fokussierung auf die sozialpädagogische Nutzer*innenforschung fällt in das neuere dienstleistungstheoretische Paradigma Sozialer Arbeit (Kapitel 3.1). In der vorliegenden Masterarbeit ist das sozialwissenschaftliche Dienstleistungsverständnis, mit dem Ausgang von der Mitwirkung der Nutzer*innen für den Erfolg von sozialarbeiterischen Interventionen, zentral. Empirische Arbeiten mit einer Orientierung an der Nutzer*innensicht auf soziale Dienste sind in verschiedenen sozialen Feldern seit der Entwicklung in den 2000er Jahren im Trend. Zur subjektorientierten Forschung werden drei Ansätze herangezogen, welche im nachfolgenden Kapitel beschrieben werden. Dadurch soll auch die Verständlichkeit der Nutzer*innenforschung durch eine Abgrenzung zu anderen Forschungsperspektiven gewährleistet sein.

4.1 Die Unterscheidung: Wirkungsforschung, Adressat*innenforschung, Nutzer*innenforschung

Die Thematisierung von Qualität der Dienstleistungen entfaltete eine breite Wirkung. Dabei ist anzumerken, dass die Faktoren, welche für eine gute Qualität relevant sind, aufgrund vieler involvierter Akteure variieren kann. Zur Qualität von Dienstleistungen haben sich verschiedene Forschungskonzepte herausgebildet, welche jedoch deutlich unterscheidbaren Zielsetzungen nachgehen (vgl. Schaar-schuch & Oelerich, 2005, S.14).

Die *Wirkungsforschung* ist eine Form der Analyse des Verhältnisses von Leistungsangeboten und der Inanspruchnahme. Das Ziel der Wirkungsforschung ist eine Identifizierung von Zusammenhängen. Die Adressat*innen werden in der Wirkungsforschung zu Objekten von Dienstleistungen. Die Absicht betrifft eine Optimierung der Effektivität. Die *Adressat*innenforschung* analysiert die Umgangs- bzw. Erlebnisweisen von Adressat*innen, welche in Abhängigkeit zu einer Dienstleistung stehen. Das Interesse der Adressat*innenforschung besteht an den Erfahrungen, sowie an den Hilfeverläufen, welche Adressat*innen mit den Angeboten Sozialer Arbeit gemacht haben. Das Ziel liegt in der Rekonstruktion dieser, um die Lebenssituationen der Adressat*innen zu verstehen und soziales Handeln zu optimieren. Die *sozialpädagogische Nutzer*innenforschung* analysiert Aspekte sozialen Handelns und Aspekte von sozialen Dienstleistungen, welche von den Nutzer*innen als nützlich dargestellt werden. Nutzer*innen werden als aktive Subjekte konzipiert, welche sich ihr Verhalten mittels sozialer Dienstleistungen aneignen. Ziel ist es, den Nutzen zu rekonstruieren, sowie auch den Nutzungsprozess bzw. den Aneignungsprozess von Verhalten zu analysieren. Das Erkenntnisinteresse besteht darin, nutzenfördernde, sowie nutzenlimitierende Bedingungen der Aneignung zu identifizieren, um den Gebrauchswert Sozialer Arbeit zu erhöhen. Es geht vor allem darum, subjektive Perspektiven vor dem Hintergrund der jeweiligen Bedeutungshorizonte der Nutzer*innen auf Soziale Dienstleistungen zu

erhalten (vgl. Schaarschuch & Oelerich, 2005, S.15-20). Ein Ziel ist es, die Nutzer*innen an der Planung und Erbringung sozialer Dienstleistungen zu beteiligen und Angebote entlang ihrer Präferenzen und Bedürfnissen auszurichten (vgl. Mairhofer, 2014, S.8).

Im nachfolgenden Kapitel wird auf den jeweiligen Forschungsstand der beschriebenen Perspektiven eingegangen.

4.2 Stand der Forschung

Aufgrund des mangelnden Forschungsstandes einer konsequenten sozialpädagogischen Nutzer*innenforschung im Verständnis von Oelerich und Schaarschuch zum Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 wurde in der Recherche auf aktuelle Forschungsstände aus den bereits erwähnten drei Forschungsperspektiven zurückgegriffen (vgl. Oelerich & Schaarschuch, 2005). Diese werden zuerst dargestellt. Anhand empirischer Erkenntnisse aus der Nutzer*innenforschung in anderen thematischen Bereichen werden von Dolic und Schaarschuch Strukturelemente des Nutzens und Strategien der Nutzung ausgewiesen, welche ebenfalls beschrieben werden und als Grundlage für die Strukturierung der Erhebung und Analyse dienen (vgl. Dolic & Schaarschuch, 2005).

4.2.1 Aktueller Forschungsstand zum Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2

Dass der Übergangsprozess ein häufiger Gegenstand der Forschung ist, bestätigt die Vielfalt der gefundenen Beiträge in der Recherche. Vor dem Hintergrund der ebenfalls zunehmenden Anforderungen an Leistungsnachweisen auf Dienstleistungsebene, etablierte sich eine Diskussion eigener professioneller Massstäbe zur Beurteilung der Qualität Sozialer Arbeit. Hierzu äussert sich Stoll vertieft, worauf in der vorliegenden Masterarbeit aufgrund Platzverhältnissen verzichtet wird (vgl. Stoll, 2008, S.47-62). Als entsprechende Forschungsperspektiven gelten insbesondere drei Zugänge. Die im Kapitel 4.1 beschriebenen drei Forschungszugänge – Wirkungs-, Adressat*innen- und Nutzer*innenforschung – haben gemeinsam, dass sie die Voraussetzungen, Bedingungen und Effekte der Inanspruchnahme sozialer Dienstleistungen in den Blick nehmen, unterscheiden sich aber in der Konzipierung der Adressat*innen, im Ziel der Forschung, sowie in der Absicht bzw. im Erkenntnisinteresse (vgl. Fehlau & van Riessen, 2018, S.24-25; Schaarschuch & Oelerich, 2005, S.15). Für die Recherche wurden Forschungen aus allen drei Forschungszugängen hinzugezogen, um einen möglichst breiten Überblick zu erhalten. Betont wird, dass die nachfolgende Auflistung nicht der Vollständigkeit entspricht, sondern vielmehr einen kleinen Teil von wichtigen Erkenntnissen abbildet, aus welchen die Fragestellungen für die Masterarbeit entspringen.

4.2.1.1 Erkenntnisse aus der Wirkungsforschung zum Übergangsprozess von Jugendlichen

Ein Ziel ist die Verminderung von negativen Effekten im Übergangssystem. Es wurde herausgefunden, dass ein erfolgreicher erster Übergang eine gute Voraussetzung für anschließende berufliche Hürden bedeutet. Im Gegensatz werden Brüche und Erfahrungen des Scheiterns als besonders prekär für die Entwicklung, sowie die Perspektiven der Jugendlichen eingeschätzt (vgl. Brüggemann, 2010, S.59-60; Berg & Hössl, 2014, S.101-117). Für einen erfolgreichen Übergang wird der Faktor der Leistung berücksichtigt. Die PISA-Studie erhebt den Anspruch, die Leistungen der Schüler*innen am Ende der Sek 1 standardisiert zu messen (vgl. Stalder, Meyer & Hupka-Brunner, 2011, S.202). Ergebnisse zeigen eine starke Leistungsselektion durch herkunftsbedingte Faktoren in der Schullaufbahn. Die schweizerische Jugendlängsschnittstudie TREE ist die einzige Untersuchung, welche den weiteren Ausbildungs- und Berufsverlauf der nationalen Stichprobe beobachtet, die im Jahr 2000 an der ersten PISA-Befragung teilgenommen hat. Es konnte dadurch aufgezeigt werden, dass bestimmte individuelle, herkunfts- und systembedingte Faktoren auch im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 benachteiligend wirken (vgl. Pool-Maag, 2016, S.2). Der Übergang in die Sek 2 ist daher an Selektionsprozesse gebunden, welche einerseits durch das individuelle Handeln und andererseits durch institutionelle Vorgaben des Bildungssystems gesteuert werden. Aus diesem Grund kann davon ausgegangen werden, dass schulische Selektionsprozesse die Startbedingungen der beruflichen Karriere und deren weiteren Verlauf im Bildungssystem beeinflussen (vgl. Pool-Maag, 2016, S.4) Dieses früh selektierende Bildungssystem reproduziert soziale Ungleichheit. Dies zeigen auch Erkenntnisse aus der Unterteilung in verschiedene Leistungsniveaus auf der Sek 1. So beschreibt Schaub (2007), dass es stark vom besuchten Schultyp abhängt, ob der Übergang in die Sek 2 ohne Umwege geschafft wird. Jugendliche aus unteren Sozialmilieus und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind massiv überrepräsentiert bei Erhebungen von Jugendarbeitslosigkeit und haben somit schlechtere Chancen auf weiterführende Bildung (vgl. S.37).

Aktivitäten rund um den Bewerbungsprozess, wie das Verfassen von Bewerbungsschreiben, sowie das Üben von Bewerbungsgesprächen, werden von Jugendlichen positiv bewertet. Über das Empfinden eines Besuches im BSLB liegen unterschiedliche Erkenntnisse vor (vgl. Wood & Lauterbach, 2013, S.114). Zwischenlösungen werden von befragten Jugendlichen besucht, um sich zu orientieren und anschliessend eine Lehre zu beginnen. Sie haben deshalb eine wichtige Funktion zur Integration in die duale Berufsbildung (vgl. Herzog, et al., 2006, S.7).

Eine Schwierigkeit im Berufswahlprozess für die Förderstellen sind unterschiedliche Entwicklungsstände. Heterogene Ausgangslagen und Bedingungen von Jugendlichen erschweren den Prozess der Berufsorientierung. Homogen hingegen ist die Klarheit über einen Zeitplan, was wann erreicht werden soll, wobei auf das Timing, als wichtiger Faktor, für einen gelingenden Berufswahlprozess hingewiesen wird (vgl. Brüggemann & Rahn, 2013, S.16).

*4.2.1.2 Erkenntnisse aus der Adressat*innenforschung zum Übergangsprozess von Jugendlichen*

Zusätzlich zu den individuellen Handlungskompetenzen und den institutionellen Prozessen im Bildungssystem fliessen bei der Berufswahl von Jugendlichen Faktoren von subjektiver Einstellung, kollektiven Orientierungen und der Lage des Arbeitsmarktes bzw. dem Lehrstellenangebot mit ein (vgl. Pool-Maag, 2016, S.4-6). Brüggemann und Rahn (2013) beschreiben, dass beim Übergang von Sek 1/ Sek 2 idealerweise ein Matching von Eignung und Neigung stattfindet (vgl. S.11). Herzog et al. (2006) bestätigen diese Aussage und betonen, dass das Gelingen eines beruflichen Orientierungs- und Berufswahlprozesses den Übergangserfolg fördert (vgl. S.27). Arbeitsmarktpolitisch wird neben der Neigung, der Befähigung, sowie der körperlichen Eignung auch darauf geachtet, dass der höchstmöglichen Förderung der heimischen Produktion gedient ist. Die Auffassung, dass Berufswahl unter die eigene Verantwortung fällt, wird weitgehend geteilt. Angebote werden lediglich als Unterstützung zur Verfügung gestellt (vgl. Brüggemann & Rahn, 2013, S.11-12). Herzog et al. (2006) stellen fest:

Den Beruf und das Berufsfeld wählen die Jugendlichen zwar gemäss ihren Interessen und Fähigkeiten, das Vorgehen bei der Suche eines Ausbildungsplatzes ist aber primär institutionell festgelegt. ...Zu dieser positiven Bilanz tragen einerseits die sozialen Ressourcen bei. ...Andererseits helfen die persönlichen Ressourcen im Wechselspiel mit Institutionen wie der Schule, der Berufsberatung oder der Schnupperlehre, die wesentlich dafür verantwortlich sind, dass die Jugendlichen und jungen Erwachsenen den Prozess der Entscheidungsfindung optimal durchlaufen. Die Jugendlichen holen sich ihre Informationen nach Bedarf. (Herzog, et al., 2006, S.28)

Im internationalen Vergleich beginnt der Berufswahlprozess in der Schweiz früh, wobei ein frühzeitiges befassen mit der Berufswahl und somit das Timing von den Jugendlichen validiert wird (vgl. Herzog et al., 2006, S.27). Weitere Ressourcen für einen erfolgreichen Übergang sind nach Sabatella und von Wyl (2018) «soziale Unterstützung, hohe Entschlossenheit und Kontaktfähigkeit. Es wurde herausgefunden, dass diese Ressourcen einen wesentlichen Beitrag dazu leisteten, eine Lehrstellenzusage zu erhalten. Jugendliche mit und ohne Lehrstelle unterschieden sich zudem hinsichtlich Selbstkonzept, Emotionsregulation und Selbstkontrolle» (S.1). Eine neue Studie zu Jugendlichen, welche den Übergang in die Sek 2 nicht geschafft haben (Entkoppelung) ergibt, dass die familiäre Dynamik und Traditionalismus ebenfalls Faktoren beschreiben, welche im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 wirken (vgl. Fuchs, Gellermann & Kutzner, 2018, S.156-160).

*4.2.1.3 Erkenntnisse aus der sozialpädagogischen Nutzer*innenforschung zum Übergangsprozess von Jugendlichen*

Bei der Recherche zum Stand der sozialpädagogischen Nutzer*innenforschung wurde festgestellt, dass viele Studien die Nutzer*innenperspektive berücksichtigt haben. Überwiegend jedoch sind sie durch die Perspektive der Professionellen gekennzeichnet. Eine konsequente Forschungsorientierung im Verständnis von Oelerich und Schaarschuch wird nur bei wenigen Studien im deutschsprachigen Raum sichtbar. So zählen vor allem Studien im Bereich Schulpädagogik (Dolic & Schaarschuch, 2005; Kammann, 2001), Bildung (Bakoben, 2020) Jugendhilfe (Ackermann & Robin, 2018; Fehlau & van Riessen, 2018) Bewährungshilfe (Bieker, 1989), Drogenhilfe (Müller, 2013), sowie im Bereich der Wohnungslosenhilfe (Maar, 2005) zur bisherigen, konsequenten sozialpädagogischen

Nutzer*innenforschung. Im Bereich des Übergangsprozesses Sek 1/ Sek 2 wurde eine Studie mit dem Fokus der sozialpädagogischen Nutzer*innenforschung gefunden. So untersuchten Fehlau & van Riessen (2018), was eine Teilnahme Jugendlicher an Angeboten bzw. Massnahmen der Jugendberufshilfe in der Bundesrepublik Deutschland, «...in Zusammenhang mit den Herausforderungen ihrer individuellen Alltagsbewältigung eigentlich bringt» (S.23). Sie haben festgestellt, dass der Massnahmenbesuch als nutzenfördernd beschrieben wird, wenn es den Sozialpädagog*innen innerhalb der Angebote gelingt, «...sinnhafte Bezüge zu den Lebenswirklichkeiten und Interessen der jungen Menschen herzustellen, diese in verständigungsorientierten Aushandlungsprozessen an der Ausgestaltung der Hilfeformen zu beteiligen und sie in ihren individuellen Situationen zu verstehen und anerkennend ernst zu nehmen» (S. 34). Als nutzenlimitierende Prozesse werden Fremdbestimmung, wie zum Beispiel das Hineindrängen in ungewollte Berufsausbildungen, beschrieben (vgl. S.34).

4.2.2 Strukturelemente des Nutzens und Strategien der Nutzung sozialer Dienstleistungen

Die theoretische Rahmung in der sozialpädagogischen Nutzer*innenforschung ergibt Konsequenzen für die Analyse des Nutzens. Wie bereits in Kapitel 3.2 erwähnt, geht die Nutzer*innenperspektive davon aus, dass die Menschen auch mit der Inanspruchnahme von institutionalisierten sozialen Dienstleistungen ihr Leben eigensinnig und aktiv gestalten. Die Sicht von Subjekten auf wohlfahrtsstaatliche Institutionen ist keine neutrale Perspektive. Es wird darauf hingewiesen, dass eine solche Perspektive auch nicht als bessere oder zentralere Position zu verstehen sein soll, sondern sie soll eine zusätzliche Betrachtungsmöglichkeit ergeben und somit ein komplexes Verstehen des Forschungsgegenstandes ermöglichen (vgl. van Riessen, 2020, S.26-28). Anhand empirischen Studien wurden von Dolic, Oelerich und Schaarschuch Strukturelemente des Nutzens und Strategien der Nutzung ausgewiesen, welche nachfolgend beschrieben werden.

Der Nutzen Sozialer Arbeit lässt sich nach Dolic und Schaarschuch (2005) in eine Inhalts- (Nutzen) und eine Prozessebene (Nutzung) unterscheiden (vgl. S.99). Für die Analyse der Inhaltsebene werden drei zentrale Dimensionen – materielle, personelle, infrastrukturelle – unterschieden (vgl. Oelerich, Schaarschuch, 2005 S.83). Oelerich und Schaarschuch haben im Rahmen einer empirischen Untersuchung eines Angebotes zur ambulanten Hilfe von Erziehung diverse Ergebnisse generiert, welche nachfolgend im Kontext des Übergangsprozesses beschrieben werden (vgl. Oelerich & Schaarschuch, 2005, S.80-98). Ein materieller Nutzen kann zum Beispiel – im Kontext des Übergangsprozesses – das zur Verfügung stellen von Adressen der Lehrbetriebe beinhalten. Der Nutzen dieser Adressen steht jedoch in Verbindung mit der sozialen Dienstleistung. Ein immaterieller Nutzen – welcher auch zur materiellen Dimension gezählt wird – können Hinweise von Professionellen, zum Beispiel in Bezug auf Bewerbungen umfassen, die für sie nützlich sind. Ein weiterer immaterieller Nutzen besteht in der Erweiterung der Kompetenzen durch die Inanspruchnahme der sozialen

Dienstleistung. Im Kontext des Übergangsprozesses Sek 1/ Sek 2 könnte dies zum Beispiel das Entwickeln konkreter Fähigkeiten, eine Bewerbung zu schreiben, durch die Begleitung einer Unterstützungsperson sein. Ein dritter immaterieller Nutzen ist die Vermittlung von Ressourcen wie zum Beispiel in diesem Kontext der Zugang zur Schule (vgl. Oelerich & Schaarschuch, 2005, S.87). Beziehungsaspekte zwischen den Nutzer*innen und den Professionellen werden unter die personale Dimension gefasst. Der Fokus liegt hier auf der Bedeutung einer Beziehung für die subjektiven Alltagsanforderungen. Oelerich und Schaarschuch (2005) haben hierzu vier Aspekte ausgearbeitet (vgl. S.88). Der «Annerkennungsaspekt» beschreibt den Respekt, den die Unterstützungspersonen den Nutzer*innen gegenüber zum Ausdruck bringen oder auch nicht. Der «Sicherheitsaspekt» beinhaltet die Verlässlichkeit der Unterstützungspersonen. Den «Zuwendungsaspekt» beschreiben sie mit einer emotionalen Nähe und unter den «Macht- und Disziplinierungsaspekt» fassen sie die Ausübung eines Drucks unter Zwangsbedingungen. Darunter fällt auch die ausgeübte Kontrolle der Professionellen. Kontrolle kann aber auch als hilfreich gedeutet werden, wenn sich zum Beispiel «der Schulbesuch, Pünktlichkeit oder das Einhalten von Absprachen» als stützend auf die alltägliche Lebensführung bezieht. Nur schon die Möglichkeit einer Inanspruchnahme von sozialen Dienstleistungen stellt einen Nutzen dar, was unter die Infrastrukturdimension fällt (vgl. Oelerich & Schaarschuch, 2005, S.84-92).

Die Frage nach dem Nutzen verweist demnach auf Faktoren, welche diesen Nutzen strukturieren. Anders ausgedrückt muss darüber nachgedacht werden, was fördernde oder hindernde Faktoren sind, welche einen Einfluss darauf haben, einen solchen Nutzen überhaupt entstehen zu lassen. Die Gebrauchbarkeit sozialer Dienstleistungen für das eigene Leben kann nur von den Nutzenden selbst bewertet werden. So erarbeiteten Oelerich und Schaarschuch (2005) in der bereits genannten empirischen Untersuchung ein Modell zu den Relevanzkontexten (vgl. S.97). Eine solche Beurteilung muss aber immer auch im Kontext institutioneller und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen betrachtet werden, wenn davon ausgegangen wird, dass das Subjekt sich durch Gesellschaft konstituiert (vgl. van Riessen, 2020, S. 26-28). Deshalb hat van Riessen (2020) die Grafik von Oelerich und Schaarschuch folgend erweitert:

Abbildung 4: Integriertes Modell der Nutzenstrukturierung



Quelle: Van Riessen (2020, S.33)

Der subjektive Relevanzkontext beinhaltet demnach individuelle Kontextbedingungen der Nutzer*innen selbst. Diese sind wiederum in drei nutzenstrukturierende Ebenen unterteilt. Zusammenfassend sind in der Ebene der Erwartungen im Hinblick auf die Zukunft Zielsetzungen subsumiert, während in der Ebene der gegenwärtigen Lebenskontexte die individuellen Dimensionen und die dazugehörigen Beweggründe beschrieben werden können. Die Ebene der Erfahrungen mit den Angeboten zielt auf die Vorerfahrung ab. Demnach strukturieren die subjektiven Zielsetzungen, Beweggründe und Erfahrungen im subjektiven Relevanzkontext den potenziellen Nutzen. Der institutionelle Relevanzkontext ist ebenfalls in drei Ebenen differenziert. Die Ebene der Organisationsstruktur soll die Einbettung der Organisation in eine institutionalisierte Form sozialer Dienstleistungen fassen. Die Ebene der Maßnahme untersucht das konkrete Angebot und deren Bedingungen. Die Ebene des Erbringungsverhältnisses nimmt die Ausgestaltung des Verhältnisses zwischen professionellen Fachpersonen und den Nutzenden in den Blick, was einen möglichen Nutzen beeinflusst. Es ist anzumerken, dass dem institutionalisierten Relevanzkontext eine besondere Rolle zukommt, da er einerseits den Nutzen strukturiert, andererseits aber auch erst einen potenziellen Nutzen ermöglicht. Die subjektiven Bewertungen des Nutzens sind dann in Abhängigkeit von gesellschaftlichen Bedingungen. Eine solche vollumfängliche Betrachtungsweise ermöglicht es, dem entgegenzuwirken, dass die Verantwortung für Erfolg oder Misserfolg bei den Nutzenden selbst liegt (Kapitel 3.1). Es wird darauf hingewiesen, dass subjektive Ressourcen, institutionelle und gesellschaftliche Bedingungen den Rahmen vorgeben, in welchem überhaupt Gebrauchbarkeit erarbeitet werden kann (vgl. van Riessen, 2020, S.29-33).

Für die Analyse der Prozessebene wird der Fokus auf die Strategien der Nutzer*innen gelegt und der Frage nachgegangen, «...auf welche Weise sie sich die Angebote aneignen» (Dolic & Schaarschuch, 2005, S.99). Dabei geht es um eine Rekonstruktion der Aneignungsprozesse. Im Folgenden wird auf die bisher zwei identifizierten Nutzungsstrategien anhand der empirischen Erkenntnissen von Dolic und Schaarschuch eingegangen. Die Nutzungsstrategie der Vermeidung beinhaltet ein Verhalten von Nutzer*innen, welches sich durch wenig engagiertes und eher defensives Handeln abzeichnet. Die Nutzungsstrategie der Kooperation bezeichnet das Interesse der Nutzer*innen, mit den Unterstützungspersonen zusammenzuarbeiten. Es wird davon ausgegangen, dass die Grundlage dieses Verhaltens einen unbefriedigenden Zustand bedingt, der aus Sicht der Nutzer*innen verändert werden soll (vgl. Dolic, Schaarschuch, 2005, S.101-108). Des Weiteren haben Dolic und Schaarschuch zwei Aneignungsweisen – «Aneignung als Lernprozess und Aneignung als Selbstreflexionsprozess» – aus ihren empirischen Untersuchungen herausgearbeitet (vgl. Dolic & Schaarschuch, 2005, S. 109-115). Beide zielen auf eine Veränderung des Verhaltens, der Einstellungen oder des Handelns der Nutzer*innen. Unter der Aneignung ist das aktive zu Nutzen machen der Aspekte professionellen Handelns, von Nutzer*innen, durch eine Inanspruchnahme sozialer Dienstleistungen gemeint. Dolic und Schaarschuch (2005) beschreiben eine gelungene Aneignung als eine «...Erweiterung der Kompetenzen im Sinne [selbstbestimmten und verantworteten] Handelns» (S.109). Das Aneignen beinhaltet jedoch nicht nur Kompetenzen, sondern auch Einstellungen und Verhaltens- oder Handlungsalternativen. Das Aneignen als Lernprozess findet unter einer aktiven Auseinandersetzung mit der gegenständlichen und sozialen Welt des Subjektes statt. Der Prozess des Aneignens als Selbstreflexion wird dann als solcher gefasst, wenn Deutungen von Nutzer*innen sich durch Selbstreflexion bezüglich «des Handelns, der Denkweisen, der Gefühle und Einstellungen» (S.112) verändern. Diese werden in den empirischen Untersuchungen dann als positiv bewertet, wenn sie im Hinblick auf eine Verbesserung der Lebenssituation abzielen (vgl. Dolic & Schaarschuch, 2005, S.109-114).

Anhand der Grundlage des aktuellen Forschungsstandes und dem Theoriebezug ergibt sich die Eingrenzung und Spezifikation der Fragestellungen, welche im nächsten Kapitel erläutert werden.

5 Fragestellungen

Die Masterarbeit beinhaltet zwei Perspektiven auf unterschiedlichen Ebenen. Deshalb werden mehrere Fragestellungen bearbeitet. Um vertieft auf die vorgängig beschriebene Inhaltsebene (Nutzen) einzugehen sollen primär Erkenntnisse darüber entstehen, wie die Jugendlichen aus Nutzer*innensicht den Übergangsprozess von Sek 1/ Sek 2 erleben, welche Angebote sie in Anspruch nehmen und welche Vorteile sie daraus ziehen. In einem weiteren Schritt interessieren Aspekte des professionellen Handelns, welche die Jugendlichen subjektiv als nutzenfördernd oder nutzenlimitierend empfinden und inwiefern dieses professionelle Handeln von Personen in Angeboten den Jugendlichen bei der Aneignung ihrer Kompetenzen dienlich ist, was den Fokus auf die Prozessebene (Nutzung) legt. Abschliessend sollen Erkenntnisse über die Zusammenarbeit involvierter Organisationen entstehen, um Verbindungen herzustellen, welche auf eine nutzer*innenfreundliche Gestaltung von Angeboten im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 hinweisen. Daraus ergeben sich folgende drei Fragestellungen:

- Wie erleben Jugendliche aus Nutzer*innensicht die in Anspruch genommenen Angebote im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2?
- Welche Aspekte und Dimensionen des professionellen Handelns im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 erachten die Jugendlichen als nutzenfördernd bzw. nutzenlimitierend und inwiefern eignen sie sich diese im Hinblick auf den Umgang mit ihren Lebensanforderungen an?
- Welche Zusammenarbeit involvierter Organisationen braucht es, um die Angebote nutzer*innenfreundlich zu gestalten?

6 Forschungsdesign

Eine radikale Fokussierung auf die subjektiven Sichtweisen und deren Grundannahmen auf Soziale Dienstleistungen ergeben Konsequenzen für das methodologische Forschungsvorgehen. Für die Beantwortung der Fragestellungen der vorliegenden Masterthesis wurde ein qualitatives Vorgehen gewählt. Da noch kein ausreichendes theoretisches Kategoriensystem aufgrund des Forschungsstandes besteht (Kapitel 4), musste auf eine quantitative Untersuchung verzichtet werden. Für die im Zentrum stehende Nutzer*innensicht auf nutzenfördernde und nutzenlimitierende Aspekte des Erbringungsverhältnisses sozialer Dienstleistungen im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2, deren Nutzungsstrategien und Aneignungsweisen, wurde auf Partizipation gesetzt. Dafür haben sich drei Jugendliche aus der Gemeinde Flums bereit erklärt und begleiteten die Autorin im Forschungsprozess. Die Möglichkeiten der Co-Forscher wurden für den gesamten Prozess berücksichtigt. Für den zweiten Teil der Arbeit wurden zwei Experten aus den Unterstützungsangeboten – Schule und Berufsberatung – von der Autorin durch qualitative Interviews über die Zusammenarbeit von involvierten Stellen befragt. Die Auswertung erfolgte ebenfalls partizipativ mit den Co-Forschern.

6.1 Begründung der Methode

Die Masterarbeit behandelt primär die Sicht der Nutzenden auf die Angebote im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 mit dem Fokus auf das professionelle Handeln und deren subjektiven Aneignungsprozessen. Dem Anspruch, subjektive Lebenswelten zu erfassen, wird mit der qualitativen Forschungsmethode gerecht. Da es ehrliche, offene und subjektive Sichtweisen der Jugendlichen zu erfassen gilt, wird davon ausgegangen, dass die Beteiligung von Peers (Co-Forscher) dieses Vorhaben unterstützt. Der zu untersuchende Teilbereich über die Aneignung von Kompetenzen soll den Jugendlichen gleich in der Praxis, ganz im Sinne von learning by doing, durch die Mitwirkung am Forschungsprozess ermöglicht werden. Eine qualitativ-partizipativ angelegte Untersuchung eröffnet den Jugendlichen ausserdem die Möglichkeit, auch in der Auswertung ein subjektives Relevanzsystem festzulegen. Im ersten Teil der Arbeit wird deshalb konsequent partizipativ geforscht.

Sekundär gilt es die Sichtweisen von Experten in involvierten Organisationen über die Zusammenarbeit dieser zu erfassen. Die Methodik soll weitestgehend gleichbleiben, um die Komplexität für die Co-Forschenden bei der Auswertung nicht unnötig zu erhöhen. Die Auswertung wird jedoch abgekürzt und anders aufbereitet als im ersten Teil, da der zweite Teil sich nur auf die Zusammenarbeit involvierter Organisationen konzentriert.

6.2 Qualitativ-partizipativer Forschungsteil mit dem Schwerpunkt der Nutzer*innensicht auf die Angebote im Übergangsprozess

Von Unger (2014) beschreibt partizipative Forschung als «...ein Obergriff für Forschungsansätze, die soziale Wirklichkeit partnerschaftlich erforschen und beeinflussen» (S.1). Beabsichtigt wird mit einer Beteiligung von Jugendlichen eine individuelle Selbstbefähigung und Ermächtigung. Ausserdem besitzen sie soziale Kontakte, die ihnen als Insider einen besonderen Zugang verschaffen. Ein partizipativer Forschungsstil zeichnet sich durch ein hohes Mass an Flexibilität aus (vgl. von Unger, 2014, S.1). Das Vorgehen wird dementsprechend dem Erkenntnisinteresse sowie den Jugendlichen angepasst.

Es gibt verschiedene Stufen der Beteiligung an einer Forschungsarbeit. Das in der vorliegenden Masterarbeit geplante Vorgehen kann als eine länger währende Zusammenarbeit beschrieben werden, wobei die Jugendlichen in den Forschungsprozess einbezogen werden, mitbestimmen und auch teilweise über Entscheidungskompetenzen verfügen. Die Kontrolle der Studie bleibt jedoch der Autorin überlassen (vgl. von Unger, 2014, S.38-40). Die drei Jugendlichen wurden bei der Recherche über die Angebote (Kapitel 2.6.2) miteinbezogen. Die Intention dabei war es herauszufinden, ob die Jugendlichen allenfalls andere und wenn ja welche Informationen finden bzw. welche Recherchemöglichkeiten sie verwenden, was wiederum für die Nutzungsstrategie interessant ist. Für den weiteren Verlauf wurden die drei Jugendlichen zum Führen von Interviews geschult. Aufgrund eines Umzuges eines teilnehmenden Jugendlichen wurde der weitere Prozess mit zwei Jugendlichen fortgesetzt. Die zwei Jugendlichen befragten sich gegenseitig anhand eines Leitfadens, welchen sie mitentwickelten und führten anschliessend die Transkription durch. Jeweils zwei weitere Jugendliche wurden von den Co-Forschern befragt. Das Transkribieren dieser Gespräche wurde von der Autorin übernommen. Weiter wurden sie bei der Auswertung der Daten beteiligt. Dies erfolgte in Anlehnung an die Grounded Theory. Dazu wurden die Transkripte gemeinsam mit den Jugendlichen gesichtet. Absatzweise wurden in einem Aushandlungsprozess Konzepte gebildet, sowie von ihnen auffällige Stichworte bzw. Passagen gekennzeichnet und anhand von Überschriften/Kategorien, welche ebenfalls in Aushandlung entstanden sind, gebündelt. Die Kategorien wurden dann zueinander in Relation gesetzt. Dies geschah durch das Verfahren des Kodierparadigmas, wobei sich Fragen nach Handlungen, deren verschiedenen Bedingungen und Konsequenzen stellen (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S.75). An gemeinsamen Sitzungen wurden die Ergebnisse vertiefter diskutiert und interpretiert. Die Jugendlichen wurden für den zweiten Schritt verständlich in die Strukturierung anhand der theoretischen und empirischen Erkenntnisse (Kapitel 4.2.2) eingewiesen. Wichtige Textstellen wurden von den Co-Forschern markiert, welche auf nutzenfördernde und nutzenlimitierende Aspekte hinweisen. Diese Passagen wurden ebenfalls diskutiert und anhand von Überschriften gebündelt. Der gleiche Arbeitsschritt folgte zu Passagen, in welchen die Nutzungsstrategien sowie die Aneignungsweisen sichtbar werden. Zu den Aneignungsweisen wurden aufgrund des Aufwandes keine eigenen Überschriften

gebildet und anhand der Erkenntnisse von Dolic und Schaarschuch aufgeteilt (vgl. Dolic & Schaarschuch, 2005, S.109-115). Die Darstellung und Verwertung der Ergebnisse erfolgte durch die Autorin.

6.2.1 Schulung der Jugendlichen

Um die Beteiligung forschungspraktisch umsetzen zu können, wurden die Jugendlichen zum Führen von Interviews geschult. Dazu wurden sie nach St.Gallen an die Fachhochschule eingeladen, um gemeinsam mit Prof. Sabine Makowka und der Autorin Fragen über «wie führe ich ein Interview» zu klären. Sie erhielten Tipps und Tricks für gute Fragen, Informationen über die Beinhaltung eines Argumentes und zur Vermeidung typischer Fehler in Interviews.

6.2.2 Sampling

Das Sampling zu der Nutzer*innenperspektive und zur Beantwortung der ersten zwei Fragestellungen setzt sich aus sechs Jugendlichen inkl. der zwei beteiligten Co-Forschern aus drei verschiedenen Gemeinden zusammen. Es wurden Mädchen und Jungs mit Migrationshintergrund zwischen 13 und 15 Jahren befragt. Die teilnehmenden Jugendlichen befinden sich in verschiedenen Klassen und an unterschiedlichen Punkten in Bezug auf den Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2. Alle teilnehmenden Jugendlichen wurden von den Co-Forschern kontaktiert und ausgewählt. Das Risiko, dass alle teilnehmenden Jugendlichen aus dem gleichen Freundeskreis kommen, wurde bewusst eingegangen. Angestrebt wurde damit eine möglichst offene Befragung und eine Ermöglichung auf ehrliche Antworten seitens der Jugendlichen. Die Interviews fanden im Zeitrahmen von März bis Oktober 2020 statt.^v

6.2.3 Feldzugang

Der Zugang zum Feld der Nutzer*innen erwies sich aufgrund des Einbezuges der Co-Forscher als besonders leicht. Persönliche Kontakte sind demnach äusserst wirksam. Die Autorin kennt aufgrund ihrer Tätigkeit als Jugendarbeiterin der drei Gemeinden alle teilnehmenden Interviewpartner*innen. Da die Entscheidung für Interviewpartner*innen den Co-Forschern überlassen wurde, konnte jedoch ein möglich selektives Verfahren der Autorin aufgrund der Doppelrolle minimiert werden.

6.2.4 Datenerhebung der Jugendlichen

Für die Datenerhebung der Nutzer*innenperspektive wurden teilstandardisierte Leitfadenterviews durchgeführt. Dieses Erhebungsinstrument lässt sich nicht zu den üblichen Methoden der qualitativen Sozialforschung zählen. Jedoch ist es sinnvoll, wenn eine bestimmte relativ klar eingegrenzte

^v Aufgrund der ausserordentlichen Lage mit Corona verschoben sich die Interviews anhand der Planung um ca. 2 Monate.

Fragestellung verfolgt wird, welche sich auf alltägliche Praktiken bezieht und primär auf eine detaillierte Beschreibung von Prozessen abzielt, einen Leitfaden für die Erhebung der Daten zu verwenden (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S.126-127). Der Leitfaden wurde mit den Co-Forschern entwickelt und die Fragen wurden in Themenbereiche wie Angebote, nutzenfördernde und nutzenlimitierende Aspekte, sowie Aneignungen strukturiert, mit dem Hinweis darauf, dass der Leitfaden lediglich als Orientierungsrahmen für die noch unerfahrenen Co-Forscher diene. Der Leitfaden stellt sicher, dass die Vergleichbarkeit mehrerer Fälle gegeben ist (vgl. Witzel, 2000). Die Einstiegsfrage wurde offen formuliert, um den Interviewpartner*innen die Möglichkeit zu geben, in einen Redefluss zu kommen und primär selbst zu werten, was wichtig ist. Die Relevanzstruktur wird so von den Befragten festgelegt (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S.126). Die Co-Forscher durften sich gegenseitig übungshalber mit dem zuvor gemeinsam erstellten Leitfaden befragen. Die Interviews wurden aufgezeichnet und anschliessend von den Co-Forschern transkribiert. Auf Beobachtungsprotokolle wurde verzichtet. Gemeinsam mit der Autorin wurden die Interviews angehört. Es ist aufgefallen, dass die Jugendlichen eher spärliche Antworten gaben, sich auf die Leitfragen konzentrierten und gegenseitig keine Nachfragen stellten. Die Kriterien der Offenheit wurden dadurch nicht eingehalten und es konnten nur wenige Aussagen verwertet werden. Als Störfaktor wurden im Hintergrund Kirchenglocken wahrgenommen. Die Interviews dauerten im Schnitt ca. 15 Minuten, anstatt den geplanten 45 Minuten. Als die Autorin das Setting ansprach, wurde klar, dass die Jugendlichen keinen geeigneten Ort für die Durchführung der Interviews fanden und die Interviews an einem öffentlichen Platz durchführten. Aufgrund dieser Erkenntnis hat die Autorin angeboten, die Interviews im Jugendraum durchführen zu lassen.^{VI} Zur erneuten Übung leitete die Autorin ein Gruppeninterview mit den Co-Forschern. Durch die Anpassung des Settings konnten die Jugendlichen in der lockeren Atmosphäre und mit Vertrauen in die Autorin, frei und ehrlich erzählen. Daten konnten gesichert werden und die Jugendlichen erhielten so einen weiteren Einblick in das Führen von Interviews. Das Gruppeninterview wurde anschliessend besprochen und offene Fragen zum Führen des Interviews wurden geklärt, damit die Co-Forscher das Gelernte in den weiteren Interviews anwenden konnten. Das Gruppeninterview wurde ebenfalls zur Datengrundlage miteinbezogen. Zur Sicherheit und Beruhigung haben die Co-Forscher die Autorin gebeten, bei den weiteren Interviews anwesend zu sein, um bei unklaren Antworten gegebenenfalls nachzufragen. Die Co-Forscher wurden daraufhin von der Autorin gebeten, die Interviewpartner*innen um ihr Einverständnis zu bitten. Da die Autorin alle Interviewpartner*innen persönlich kennt, stellte dies keine Problematik dar. Auch hatte die Autorin durch die Beziehung mit den Interviewpartner*innen nicht den Eindruck, dass die Jugendlichen nicht ehrlich waren und dadurch nicht offen sprechen konnten. Beobachtungen während der Interviews bestätigten diesen Eindruck. Die Interviews wurden auf Schweizerdeutsch geführt und auch auf Schweizerdeutsch transkribiert, um Sinneszusammenhänge während des Prozesses nicht zu verlieren. Dies erleichterte ebenfalls offene und ehrliche Gespräche. Zu Beginn wurden

^{VI} Dort konnte auch der Abstand aufgrund der Massnahmen des Bundes wegen Corona eingehalten werden.

die Jugendlichen von den Co-Forschern über den Ablauf und das Forschungsinteresse aufgeklärt. Auf die Anonymisierung ihrer Daten wurde hingewiesen und ein Infoblatt bezüglich der Verwendung der Daten wurde abgegeben. Die Einwilligung zur Aufnahme des Interviews wurde vorgängig von den Interviewpartner*innen eingeholt. Aufgrund der deutschen Richtlinien zur Befragung von Minderjährigen, welche die Auswirkungen ihres Handelns abschätzen können, wurde auf die Einwilligung der Eltern verzichtet (vgl. ADM et al., 2006). Es wurde darauf hingewiesen, dass ein Abbruch des Interviews jederzeit ohne eine Begründung möglich ist. Eine Einverständniserklärung wurde von den Interviewpartner*innen unterzeichnet.^{vii} Die Rollen der Teilnehmenden wurden zur Orientierung geklärt. Während der Interviews führte die Autorin Protokoll, um allfällige Besonderheiten zu dokumentieren. Diese Notizen flossen in die Datenauswertung und zur Interpretation der Aussagen mit ein. Die Interviews dauerten zwischen 25 und 45 Minuten. Die Interviews wurden direkt im Anschluss von der Autorin transkribiert. Auch hier wurde Schweizerdeutsch geschrieben, um Abweichungen zu vermeiden. Namen und Ortschaften wurden aufgrund von möglichen Rückschlüssen auf die interviewten Personen anonymisiert (A= Autorin, J1= Jugendliche*r 1, J2= Jugendliche*r 2, Name der Unterstützungsperson, Name der Ortschaft etc.). Pausen wurden anhand von Punkten gekennzeichnet und nonverbale Ausdrücke in Klammer dazugeschrieben.

6.2.5 Leitfaden für die teilstandardisierten Interviews der Jugendlichen

Der Leitfaden^{viii} wurde anhand der Hauptfragestellungen der vorliegenden Masterarbeit in drei Themenschwerpunkte gegliedert. Die Fragestellungen wurden von den Co-Forschern festgelegt. In Zusammenarbeit mit der Autorin wurden die Fragestellungen korrigiert und gesetzt. Abschliessend fand eine Überprüfung durch Prof. Sabine Makowka und einige Anpassungen durch die Autorin statt. Da die einzelnen Interviews im Anschluss gleich analysiert wurden, konnte der Leitfaden bei den weiteren Interviews jeweils ein wenig angepasst werden. Es fanden jedoch keine grösseren Anpassungen statt. Der Leitfaden beinhaltet alltagssprachlich formulierte Fragen zum Forschungsinteresse.

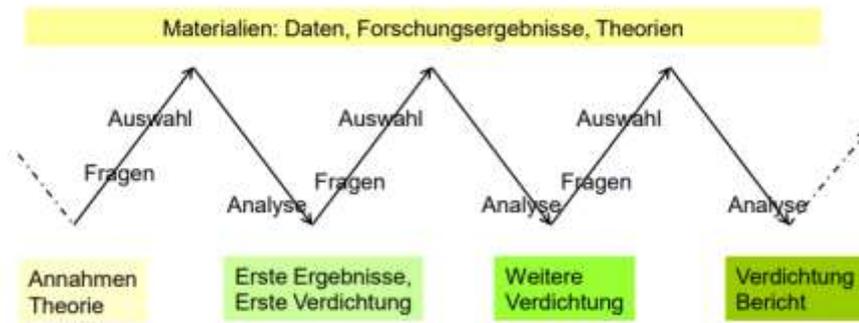
6.2.6 Datenauswertung mit den Co-Forschern

Die Grounded Theory Methodologie zeichnet eine schematische Abfolge von Forschungsschritten aus. Es geht darum, Daten zu erheben und dann bereits mit der Analyse zu beginnen. Diese Analyse steuert die weiteren Erhebungen. So entsteht ein Wechselprozess von Datenerhebung und Auswertung (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S.200). Im Rahmen der Masterthesis wurde bei der Nutzer*innenperspektive auf die Daten von sechs Fällen zurückgegriffen, wobei zusätzlich auf die Daten des Gruppeninterviews zurückgegriffen wurde.

^{vii} Als Beispiel befindet sich diese Einverständniserklärung im Anhang.

^{viii} Der Leitfaden befindet sich im Anhang

Abbildung 5: Forschungsvorgang



Quelle: zit. nach Haller (2018)

Bei der Auswertung des Datenmaterials geht es darum, Informationen zu verdichten. Das Ziel des offenen Kodierens ist das Erstellen von Konzepten. Des Weiteren gilt es, die Konzepte in abstraktere Kategorien und Subkategorien einzuordnen, welche «...die Ecksteine, der sich herausbildenden Theorie» abzeichnen (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S.201). Beim Konzeptualisieren werden Sätze oder Textstellen kleinstmöglich aufgebrochen um Aussagen, welche darin enthalten sind, durch Konzepte zu beschreiben. Diese Konzepte werden dann sortiert und zu Kategorien klassifiziert (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S.43-50).

Die transkribierten Interviews wurden den Co-Forschern jeweils digital zugestellt. In einem ersten Schritt durften sie aus ihrer Sicht Wichtiges anstreichen. Die Autorin bereitete die transkribierten Interviews in einem Word Dokument so vor, dass daneben die sogenannten Konzepte gebildet werden konnten. In einem zweiten Schritt fand die Erstellung von Konzepten gemeinsam physisch im Jugendraum statt. Aufgrund des erhöhten Aufwandes wurden die Konzepte nur abschnittsweise erstellt.

Tabelle 1: Offenes Kodieren: Konzeptbildung

<i>Konzepte</i>	<i>Textstellen</i>
Einfluss Vitamin B	<i>J1: er het ger kei gueti leischtige A: jo aber.. J1: sin Onkel, sin Onkel isch buere.. also er isch zeme uf gwachse mit em chef (Name der Ortschaft) A: Also denn hend ibr zgfühl.. J1: mit kontakt.. A: mit vitamin B J2: mit kontakt ischs ebe andersch</i>
Region hat einen Einfluss auf herkunftsspezifische Unterschiede	<i>J1: Es isch als usländer eifach schwerer also so gseit als chef erreiche (bedrückt) J2: findsch J1: es isch schwirig doch A: ehm wora erkennsch das? J1: (wirft blick rüber)</i>

	<i>mier leben do ide schwiż im kanton st.galle A: jo aber wora erkennsches? J1: do het gfühl jedo öppis gege jugos geg albaner hauptsach usländer.. in züri gsehts anderscht us, deswege wenn mini eltere au uf züri go</i>
<i>Konzepte</i>	<i>Textstellen</i>
Gespräche suchen einzeln	<i>A: Was wür dir helfe? In somme Moment? Was chöntet die inde Schuel mache, was dir wür helfe? J5: Villicht mit einem mol rede... also... unter vier Auge... mit wenn d Elter au no derbi sind. und den halt mal richtig wüsse... was me... will mache...</i>
Einzelgespräche	<i>J3:...oder es persönlchs gsproch mit mir abüte. Wenn ich halt de Lehrer wär. J2: Ja also eifach au na bitz meh d'Rolle vum BIZ überneh? J3: Genau.</i>

Quelle: eigene Darstellung

Die gebildeten Konzepte wurden dann ausgeschnitten und physisch, von Hand, im Jugendraum sortiert, um die Oberbegriffe, die sogenannten Kategorien bzw. Subkategorien zu bilden. Auch hier konnten die Jugendlichen die Kategorien in einem Aushandlungsprozess bestimmen und benennen. Zum Teil brauchte es Hilfe bei der Formulierung, jedoch wurden alle Kategorien von den Jugendlichen bestätigt. Beim Schritt des axialen Kodierens werden die Daten erneut geordnet, indem Verbindungen zu Einflüssen und Konsequenzen zwischen den einzelnen Kategorien hergestellt werden. In der vorliegenden Arbeit wurde die Kategorienbildung direkt an das axiale Kodieren angelehnt, um die Komplexität für die Co-Forscher zu reduzieren. Oberbegriffe wie Gestaltung des Übergangs, Erleben des Übergangs, Einflüsse und Konsequenzen, gliederten das Sortieren der Konzepte. Zur Strukturierung wurde eine Tabelle erstellt und die Kategorien wurden mit dazugehörigen Konzepten und Textstellen versehen. Folgend veranschaulicht die Darstellung den Prozess der Benennung der Kategorien.

Tabelle 2: Offenes Kodieren: Kategorienbildung angelehnt an das axiale Kodieren

Handlung 1	
Kategorie: Eine Vision haben	
<i>Konzepte</i>	<i>Textstellen</i>
Wenn man weiss was man will braucht man keine Unterstützung	<i>J1:...aber das han ich nid brucht J2: Und wieso nid? J1:hababa will ich ganz schnell gwüsst han was ich will....</i>
Hat interessenbezogen ausgewählt	<i>J5: Ja am afang hani welle ja Detailhandel werde... weil mer das het gfalle... also in de Sportabteilig.</i>

War von Anfang an klar	<i>J2: Also eigentlich isch bi mir scho vo afgang ab klar gsi was ich mache wett und denn ishes halt für mich öppis eifaches gsi zum entscheide was und wie ichs mache</i>
Einfluss 1	
Kategorie: Erwartungen	
Konzepte	Textstellen
Selbstbestimmung, Arbeitszeiten und guter Lohn	<i>J2: ehm... guete lohn... nid so langi arbeitszite... ehm im büro und ich wett dass sie halt so paar sache selber bestimmer chan und nöd so zsege wie... ehm en sklave vom lehrmeister zsie oder eso</i>
Selbständig werden	<i>J5: Ja mini Eltere sind halt fascht immer hinter mir gstande. Hen so halt gseit... wenn dir halt gfallt den machsch es. Aber min Vater het au bitzli in Zukunft welle luege ... er het gseit... wenn ich z.B. ... also er het vieli Biespieli gseit... wenn e Autogarage öffnisch. ähmm... i meine wenn e automech Lehr machsch... den chöntsch au später e Garage eröffne. Und nocher au viel Geld kasch verdiene... wo selbständig si chasch...</i>
Konsequenz 1	
Kategorie: Selbstwirksamkeit erfahren wollen	
Subkategorie: sich selbst kennenlernen	
Konzepte	Textstellen
Vergleich mit anderen beim schnuppern	<i>J4:... z.B. ich bin bi de (Name des Betriebes) gsi in (Name der Ortschaft) und nochber isch au no es Meitli döte gsi... nochber bani sie e chli beobachtet nocher bani eig bemerkt... dass i gär nöd so viel dümmer bin als si... sie isch eigentlich schlechter gsi sozege...</i>

Quelle: eigene Darstellung

Die ausgewählten Schlüsselkategorien, welche eine Handlung bzw. eine Interaktion beschreiben, stehen im Zentrum. Ursächliche Bedingungen geben einen Hinweis auf Ereignisse, welche zur Handlung führen. Kontext Bedingungen beinhalten verschiedene Eigenschaften, in welchen die Handlung stattfindet. Unter intervenierenden Bedingungen werden Kategorien verstanden, welche fördernd oder hindernd auf die Handlung einwirken können. Aus allen Aspekten zusammen ergeben sich Konsequenzen, welche beabsichtigte, sowie auch unbeabsichtigte Handlungen oder Gefühle beinhalten (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S.79-85). Eine Verifikation entsteht dann, wenn sich derselbe Zusammenhang mehrheitlich im gleichen Fall zeigt, sowie in anderen Fällen nachweisen lässt (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S.201-204). Die Co-Forscher versuchten, die Konzepte der weiteren

Interviews den bereits gebildeten Kategorien zuzuordnen. Weitere noch nicht benannte Kategorien kamen dazu und wurden eingebettet. Wenn zusätzliches Material zu keinen neuen Dimensionen, Kategorien oder Konzepten führen, kann nach Strauss und Corbin (1996) von einer theoretischen Sättigung ausgegangen werden (vgl. S.118). In der vorliegenden Masterarbeit kann nicht davon ausgegangen werden, dass weitere Fälle andere Schlüsselkategorien ergeben und eine Vollständigkeit ist deshalb nicht gegeben. Das selektive Kodieren bildet den Abschluss und zeichnet sich ab, indem eine Schlüsselkategorie ausgewählt wird und diese in Beziehung zu anderen Kategorien gesetzt werden kann. Dazu wurden die Schlüsselkategorien mit Eigenschaften und Dimensionen versehen. Ein obergeordnetes Phänomen konnte benannt und ein Sinneszusammenhang definiert werden. In weiteren Schritten wurden jeweils nutzenfördernde und nutzenlimitierende Aspekte, Nutzungsstrategien und Aneignungsweisen physisch mit einem Marker auf den Transkripten gekennzeichnet. Diese Passagen wurden dann diskutiert und in Aushandlungsprozessen in Oberbegriffe unterteilt. Die Textstellen, in denen sich Hinweise zur Aneignungsweise zeigen, wurden wie bereits erwähnt den bereits ausgemachten Aneignungsweisen von Dolic und Schaarschuch zugeteilt (vgl. Dolic & Schaarschuch, 2005).

6.3 Qualitativer Forschungsteil mit dem Schwerpunkt der Experten- sicht auf die Zusammenarbeit involvierter Organisationen

Der zweite Teil der Arbeit beinhaltet den Schwerpunkt der Zusammenarbeit involvierter Organisationen im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2. Dafür wurden zwei Experten – aus der Schule und aus dem BSLB – befragt. Die Befragung fand ebenfalls anhand leitfadengestützter Interviews statt. Die Interviews sowie die Transkriptionen erfolgten durch die Autorin. Bei der Auswertung wurden die Jugendlichen wieder hinzugezogen, um die Interpretation gemeinsam zu machen. Die Auswertung erfolgte anhand eines Clusters. Die Konzeptbildung wurde aufgrund des hohen Aufwandes von der Autorin übernommen und die einzelnen Konzepte mit den Jugendlichen diskutiert und bestätigt/umbenannt. Auch hier erfolgte die Konzeptbildung abschnittsweise. Die Konzepte wurden von der Autorin in einer Excel-Tabelle geordnet. Die Konzepte über die Zusammenarbeit wurden anschliessend in Kategorien zusammengefasst. Für die vorliegende Masterarbeit waren Kriterien für eine gelingende bzw. eine hindernde Zusammenarbeit zentral.

6.3.1 Sampling

Das Sampling zu der Expertenperspektive und zur Beantwortung der dritten Fragestellung setzt sich aus einem Schulleiter und einem Experten der BSLB in der Region zusammen, da bei der Analyse der Interviews zur Nutzer*innenperspektive die Unterstützungsnetze Schule und BSLB am häufigsten genannt wurden. Die Interviewpartner sind männlich und bereits mehrere Jahre in dieser Position

tätig. Aufgrund der beruflichen Tätigkeit der Autorin bei MOJAS konnten die Akteure einfach erreicht werden. Die Interviews fanden im Zeitrahmen von September bis Oktober 2020 statt.^{IX}

6.3.2 Feldzugang

Auch hier erwies sich der Zugang zum Feld der Experten aufgrund persönlicher Kontakte als besonders leicht. Da sich die Interviewpartner*innen der Nutzer*innenperspektive auf drei Gemeinden beschränken, wurde ein Schulleiter aus einer dieser Gemeinden zugezogen. Der Experte der BSLB vertritt mit der Sicht der Organisation die ganze Region. Aufgrund der Eingrenzung auf die Region Sarganserland liess sich hier eine gewisse Selektion nicht verhindern.

6.3.3 Datenerhebung

Die Datenerhebung der Expertenperspektive fand ebenfalls mit teilstandardisierten Leitfadeninterviews statt. Die Entwicklung des Leitfadens^X erfolgte mit den Co-Forschern und beinhaltet die Themenbereiche Angebote und Zusammenarbeit mit anderen involvierten Stellen. Der Leitfaden wurde den Interviewteilnehmern vorgängig zugestellt. Der Ablauf der Interviews gestaltete sich gleich wie bei den Nutzer*innen. Jedoch führte die Autorin die Interviews und es wurden keine Protokolle erstellt. Der Fokus lag bei der Expertensicht auf der Zusammenarbeit. Eine Bestätigung zur Verwendung der Daten wurde unterschrieben. Die Interviews dauerten im Schnitt ca. eine Stunde. Auch hier wurden Namen und Ortschaften aufgrund von möglichen Rückschlüssen auf die interviewten Personen anonymisiert (A= Autorin, E1 = Experte 1, E2 = Experte 2, Name der Unterstützungsperson, Name der Ortschaft etc.).

6.3.4 Datenauswertung mit den Co-Forschern

Die Interviews wurden anhand der gleichen Methodik von der Autorin konzipiert. Die Konzepte wurden anschliessend mit den Co-Forschern besprochen und gesetzt. In einer Excel-Tabelle wurden die Konzepte anhand einer Legende geordnet. So konnten Aussagen zur Zusammenarbeit verbildlicht gegliedert werden. Die Konzepte mit einem Bezug auf die Zusammenarbeit wurden durch eine ausführliche Diskussion mit den Co-Forschern in Oberbegriffe gegliedert. Die Aussagen mit dem Fokus auf Kriterien für eine gelingende bzw. hindernde Zusammenarbeit wurden anschliessend herausgefiltert.

^{IX} Aufgrund der ausserordentlichen Lage mit Corona verzögerte sich auch dieser Prozess um ca. 2 Monate.

^X Für die jeweiligen Experten wurden verschiedene auf die Organisation bezogene Leitfaden erstellt. Diese befinden sich im Anhang.

Abbildung 6: Datenauswertung Experten

Zusammenarbeit	Wo macht eine Zusammenarbeit Sinn	nutzenorientiert	Klarheit in der Definition der Schnittstellen
Zusammenarbeit	Sehr schwierig bei der Kommunikation je mehr Stellen oder wenn man nicht weiss welche Stelle macht was	Kriterien für hindernd	Klarheit in der Definition der Schnittstellen
Zusammenarbeit	Schnittstellen müssen definiert sein und Auftrag auch	Kriterien für gelegend	Klarheit in der Definition der Schnittstellen
Zusammenarbeit	Abnahme beim Übergang	Entwicklungsbedarf	Klarheit in der Definition der Schnittstellen
Problem	Wie weit soll die Begleitung gehen?	nutzenlieferend	Klarheit in der Definition des Auftrages
Angebot	SB soll User von Bewerungsprozessen nicht abstrahieren	Kriterien für hindernd	Klarheit in der Definition des Auftrages
Zusammenarbeit	Braucht klare Auftragsdefinition	Kriterien für gelegend	Klarheit in der Definition des Auftrages
Angebot	Eigentlich nicht Auftrag bei SMA da nicht so einfach gut	Kriterien für gelegend	Klarheit in der Definition des Auftrages
Zusammenarbeit	Unterstützung von der Schule nach dem Übergang weniger	Grenzen	Klarheit in der Definition des Auftrages
Zusammenarbeit	Über einmal zu viel Infos zu wenig	Kriterien für gelegend	Kommunikation
Zusammenarbeit	Kommunikation muss aufrechterhalten werden	Kriterien für gelegend	Kommunikation
Zusammenarbeit	Erfahrungsaustausch wird geschätzt	Kriterien für gelegend	Kommunikation
Zusammenarbeit	Würdicht sich flüssigen Kontakt und nicht nur Situationsbedingt	Entwicklungsbedarf	Kommunikation
Zusammenarbeit	Kritisch, dass Veränderungen über Schüler bekannt werden	Entwicklungsbedarf	Kommunikation
Angebot	Fülle an Information ist da, Umgang damit?	Entwicklungsbedarf	Kommunikation
Zusammenarbeit	Vermehrt informelle Austausche	Art Zusammenarbeit	Kommunikation
Zusammenarbeit	telefonische Besprechungen	Art Zusammenarbeit	Kommunikation

Quelle: eigene Darstellung

6.4 Reflexion des methodischen Vorgehens

Eine konzeptuelle Verwandtschaft der Nutzer*innenforschung und partizipativen Ansätzen zeigt sich im Ziel, den Beteiligten Anerkennung zu verschaffen. Positiv ist das Schaffen eines aktiven Aneignungsprozesses der Nutzer*innen/Co-Forschenden. Eine Problematik zeigt sich allerdings in der Verwendung der Begrifflichkeit der Nutzer*innen. Im Kontext der partizipativen Forschung ist es ein Anliegen die Co-Forscher als Menschen und nicht als Nutzer*innen anzusehen. Es ist deshalb wichtig, dass die Subjektivität über ein Nutzer*innen-Sein hinausgeht (vgl. Ackermann, 2020, S.85-87).

Eine erste Herausforderung war es Co-Forscher zu finden, welche über relevante Erfahrungen bezüglich des Forschungsgegenstandes verfügen und selbst interessiert sind, in einem Forschungsprojekt mitzuwirken. Durch den Zugang über MOJAS konnten die Co-Forschenden von der Autorin ausgewählt werden. Eine solche Herangehensweise birgt jedoch die Gefahr, dass bestimmte Gruppen von Nutzer*innen als Co-Forschende ausgesucht werden, von welchen angenommen wird, dass sie auf günstige Weise über den Forschungskontext berichten (vgl. Ackermann, 2020, S.87-89). In der vorliegenden Arbeit wurden eher kritische Co-Forscher ausgesucht, was jedoch auch eine einseitige Sichtweise auf den Forschungsgegenstand generieren kann. Durch eine kritische Haltung der Autorin bei Besprechungen wurde dem teilweise entgegengewirkt. Da sich alle Beteiligten im Forschungsprozess kannten, war eine Gruppenformierung und eine angenehme Arbeitsatmosphäre bereits gegeben. Die Beteiligung der Co-Forscher als aktive Mitglieder beanspruchte viel Zeit, da über jede Idee und Relevanz diskutiert wurde. Zum Beispiel beteiligten sich die Co-Forscher ebenfalls an der Aufstellung von Arbeitsregeln – zum Beispiel Handy ausschalten während der Arbeitszeit – wobei sich hier nach einer Diskussion nicht geeinigt werden konnte. In Fällen wie diesen lag es an der Autorin, Kompromisse aufzuzeigen und wieder in die Aushandlung zu gehen, bis alle Beteiligten zufrieden waren. Das Erkenntnisinteresse war zum Teil durch die Autorin schon vorbestimmt. Die Entscheidungsspielräume bei der Wahl des Forschungsdesigns waren ebenfalls eingeschränkt, da dies durch die Verfasstheit des Wissenschaftssystems häufig schon davor entschieden wird.

Während des Arbeitsprozesses ist ein Co-Forscher umgezogen und konnte durch die Distanz nicht mehr am Forschungsprozess teilnehmen. In Absprache mit den Co-Forschern fand die Weiterarbeit zu dritt statt, was einen Mehraufwand für die involvierten Jugendlichen bedeutete. Schwierigkeiten gab es bei der Findung und Einhaltung von Terminen für die Zusammenarbeit. Mit dieser Problematik wurde jedoch gerechnet und deswegen eine grosszügige Zeitplanung erstellt. Das zur Verfügung stellen von Essen war in diesen Situationen fördernd. Die aussergewöhnliche Situation mit Corona erforderte zusätzlich von den Co-Forschern, sowie der Autorin ein flexibles und kreatives Vorgehen.

Während der Analyse der Daten ist aufgefallen, dass die Co-Forscher Aspekte benannten, welche der Autorin selbst-reflexiv nicht zur Verfügung gestanden hätten. Die Analyse profitierte in dieser Weise von einer Mehrstimmigkeit der Gruppe. Dieser Mehrwert der partizipativen Forschung ist besonders zu betonen. Durch ein vertieftes Verstehen entstanden neue Handlungsoptionen für die Co-Forschenden, welche sie für ihre eigenen biografischen Verläufe nutzen können. Diese Handlungsoptionen stehen auch für die community der Co-Forschenden zur Verfügung (vgl. Ackermann, 2020, S. 96). Mit der explizit begründeten und transparent dargestellten Vorgehensweise in der vorliegenden Masterarbeit wird auf die Gütekriterien qualitativer Sozialforschung nach Flick bezogen (vgl. Flick, 2019, S.473-487).

7 Darstellung der Ergebnisse

Die Analyse des Datenmaterials fand anhand der Strukturierung der Fragestellungen statt. Im folgenden Kapitel werden zuerst die Ergebnisse aus der Nutzer*innenperspektive dargestellt. Danach finden die Ergebnisse der Experten mit Blick auf die Zusammenarbeit Platz. Es soll hier explizit nochmals erwähnt sein, dass die (Ober-)Begriffe bzw. im Verständnis von Strauss und Corbin die Kategorien von den Co-Forschern in Aushandlungsprozessen mit der Autorin gesetzt wurden (vgl. Strauss & Corbin, 1996).

7.1 Ergebnisse aus der Nutzer*innenperspektive

Zuerst wurden aus dem Datenmaterial die Lebensbedingungen der einzelnen Nutzer*innen herausgearbeitet. Mit den Co-Forschern wurden insgesamt fünf männliche und eine weibliche Jugendliche mit Migrationshintergrund befragt. Wie schon in Kapitel 6.2.2 erwähnt, fand die Auswahl der Jugendlichen durch die Co-Forscher statt. Vier Jugendliche befanden sich zum Zeitpunkt der Interviews in der dritten und zwei in der zweiten Oberstufe. Vier Jugendliche besuchen die Real- während zwei die Sekundarstufe besuchen. Die befragten Jugendlichen kommen aus drei verschiedenen Gemeinden im Sarganserland und wohnen bei ihren Eltern.

Aus dem gesamten Datenmaterial der Interviews mit den Jugendlichen und der Interpretation und Auswertung mit den Co-Forschern haben sich mit Blick auf ihre eigenen Erfahrungen des Erlebens im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 – was die erste Fragestellung betrifft – drei Handlungsmuster herauskristallisiert. Dabei handelt es sich um folgende drei zentrale Schlüsselkategorien. Nachfolgend werden die drei zentralen Schlüsselkategorien dargestellt und die einzelnen Faktoren des Kodierparadigmas in Bezug auf die Fälle beschrieben. Dazu wurden alle erstellten Kategorien berücksichtigt. Zur Nachvollziehbarkeit und Begründung der Benennungen der Kategorien werden die Beschreibungen mit Zitaten – ins Schriftdeutsche übersetzt – aus den Interviews sowie aus den Diskussionen mit den Co-Forschern untermauert. Die Darstellung beginnt mit der Phase, in welcher die Jugendlichen «eine Vision haben» (Kapitel 7.1.1.1). Durch das erste Thematisieren in der Schule und den ersten Kontakten mit dem Hilfesystem rund um den Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 erleben die Jugendlichen einen Willen, Selbstwirksamkeit zu erfahren. Darauf folgt die Darstellung einer Phase der «Verunsicherung», in welcher Desorientierung, Frustrierung und Hilflosigkeit erlebt werden (Kapitel 7.1.1.2). Das Erleben des Übergangsprozesses Sek 1/ Sek 2 endet mit der Handlung des «Sich anpassen», welche von Abhängigkeitserlebnissen geprägt ist, aber trotzdem zu einer Entscheidung des weiteren Vorgehens führt (Kapitel 7.1.1.3). Die Beschreibungen werden zusätzlich anhand beispielhafter Textstellen ergänzt. Da mehrere Aussagen in eine Kategorie fallen können werden an dieser Stelle Hinweise auf die Textstellen direkt in die Beschreibungen einfließen. Den Jugendlichen war es aufgrund der Nachvollziehbarkeit wichtig, die Textstellen in Farben zu markieren. Diese Idee wurde von der Autorin auch in der vorliegenden Arbeit übernommen. Die drei Schlüsselkategorien wurden

anschliessend gemeinsam mit den Co-Forschern mit Eigenschaften und Dimensionen versehen (Kapitel 7.1.1.4), um Zusammenhänge ersichtlich zu machen. Dies bildete die Grundlage, die drei Schlüsselkategorien anhand des selektiven Kodierens zusammenhängend darzustellen (Kapitel 7.1.1.5).

Für die zweite Fragestellung wurden anschliessend nutzenfördernde und nutzenlimitierende Aspekte in den Transkripten von den Co-Forschern markiert. Diese Aspekte, werden im Anschluss an das selektive Kodieren in Anlehnung an die Strukturelemente des Nutzens auf inhaltlicher Ebene dargestellt. Um die Komplexität der Ordnung und der Darstellung für die Co-Forscher zu reduzieren wird Anstelle der materiellen, personellen und infrastrukturellen Dimensionen, welche in Kapitel 4.2.2 beschrieben werden, die Aspekte in eine individuelle (Kapitel 7.1.2.1) organisationale (Kapitel 7.1.2.2) und gesellschaftliche Ebene (Kapitel 7.1.2.3) unterteilt, zusammengefasst und anhand Textstellen dargestellt.

Für die Analyse der Prozessebene wurden anhand der gleichen Methodik Textstellen gefiltert. Anhand des Datenmaterials kann eine passive (Kapitel 7.1.3.1) und eine aktive Nutzungsstrategie (Kapitel 7.1.3.2) aufgezeigt werden.

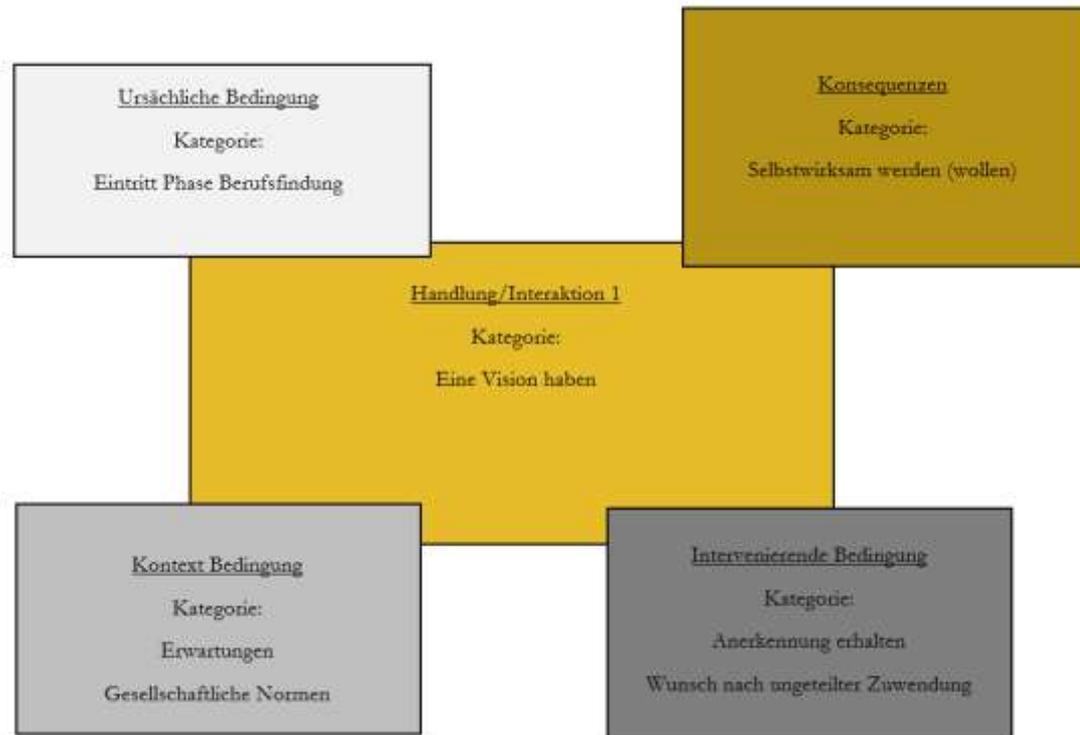
Die von den Co-Forschern markierten Aneignungsweisen können anhand der ausgewiesenen Aneignungsweisen als Lernprozess (Kapitel 7.1.4.1) und als Selbstreflexionsprozess (Kapitel 7.1.4.2) von Dolic und Schaarschuch zugeordnet werden (vgl. Dolic & Schaarschuch, 2005, S.109-115).

Die Ergebnisse aus der Nutzer*innenperspektive werden in Kapitel 7.1.5 zusammengefasst und anhand von Abbildungen und Tabellen veranschaulicht.

7.1.1 Erleben des Übergangsprozesses Sek 1/ Sek 2 und der in Anspruch genommenen Angebote

7.1.1.1 Schlüsselkategorie 1: Eine Vision haben

Abbildung 7: Axiales Kodieren Schlüsselkategorie: Eine Vision haben



Quelle: eigene Darstellung

Ursächliche Bedingung

Die Ursächliche Bedingung für die Schlüsselkategorie *eine Vision haben* ist der **Eintritt in die Berufsfindungsphase**. Diese Kategorie kann zeitlich variieren und startet daher nicht bei allen Fällen mit dem Eintritt in die Sek 1. Einige Jugendliche schildern, dass sie sich bereits vor der siebten Klasse mit der Berufswahl auseinandersetzen, während andere sich erste Gedanken in der Oberstufe, durch den Besuch des Berufsorientierungsunterrichtes, machen. Häufig können sich die Jugendlichen wenig darunter vorstellen und wissen nicht was auf sie zukommt.

Kontext Bedingungen

In den Interviews zeigt sich, dass die Visionen zu Berufen, welche Jugendliche haben, mit ihren eigenen Erwartungen verbunden sind. Die Jugendlichen erwähnen zusammenfassend eine finanzielle Absicherung, Verantwortung, Entscheidungsmacht, Ansehen und gute Arbeitszeiten als relevante **Erwartungen** im Hinblick auf ihre Zukunft. Einige beschäftigen sich – durch Hinweise von ihrem Umfeld – mit zukünftigen Bedingungen und Weiterbildungsmöglichkeiten. Fünf von sechs Jugendlichen berichten über eine genaue Vorstellung durch ein bildliches Erzählen ihrer zukünftigen Berufssituationen (Textstelle [TS] 1). In den Erzählungen wird auch sichtbar, dass nicht nur eigene Erwartungen, sondern auch Erwartungen von ihrem Umfeld an sie bestehen. Dies zeigt sich dadurch, dass die Eltern der Jugendlichen ihnen gegenüber Wünsche äussern wie zum Beispiel, dass sie nicht hart arbeiten müssen, sondern es «chillig» haben sollen. So erzählen die Jugendlichen, dass die Erwartungen ihrer Eltern sie – zum Teil bewusst, zum Teil auch unbewusst – bei ihrer Berufswahl beeinflussen (TS2). Da die Jugendlichen in den Erzählungen den Fokus auf die Erwartungen im Allgemeinen legen, scheint es, dass die Erfüllung der Erwartungen – und nicht das Berufsfeld selbst – ein zentraler Faktor bei deren Berufswahl darstellt. Es wird in einem weiteren Schritt sichtbar, dass sich die Jugendlichen mit ihren eigenen Ansprüchen, diese Erwartungen zu erfüllen, auseinandersetzen. Konkret stellen sie sich die Frage, was sie tun müssen, um diese Erwartungen zu erfüllen. Bei einigen ergibt sich hier ein Dilemma, weil sie nicht bereit sind, die Leistungen zu erbringen, welche es benötigen würde. So haben einige Jugendliche den Anspruch, zum Beispiel die Kantonsschule zu besuchen, damit sie sich zum jetzigen Zeitpunkt nicht weiter damit auseinandersetzen müssen. Ein Jugendlicher beschreibt, dass er am liebsten schon kurz vor dem Abschluss der Kantonsschule wäre. Es lässt sich feststellen, dass die Leistungen, welche er erbringen muss, um seine Erwartungen im Hinblick auf seine Zukunft zu erfüllen, als unangenehm empfunden werden. Der Anspruch an die Leistungen wäre demnach eher gering, die Erwartung, einen Abschluss zu haben, jedoch hoch. In dieser Situation hilft dem Jugendlichen jedoch die Bereitschaft, Neues kennenzulernen und die Freude darüber, neue Peers zu treffen. Ein weiterer Jugendlicher hat von sich aus den Anspruch, seine Eltern finanziell zu unterstützen, was ihm Motivation in der Berufsfindungsphase gibt.

TS1: «A: also wie wetsch dich fülle? J1: wenn me so im ne bequeme stuehl sitzt J2: wome eifach so füess ufe tisch lege chan, und denn irgend en spasst chan.. J1: und den eine chunt und beschwert sich über de lohn zum bispil und denn seg ich dem verpiss dich wenns dr nid gfallt denn tshüss A: ok J1: do gad kündigung A: (lacht) J1: (lacht), do gad bereit bet A: aso es goht.. es goht zum öppis zsege ha, bzw verantwortig ha J1: ja» (Interview 3: Z579-Z588)

TS2: «J3: Will es isch halt... min Kopf schloht mich dafür dass ich so e böchi Schuel bsueche söt. Und das isch nie vu de Kollege abhängig gsi. Also mini Eltere hen mr gseit, das wär e guete Wäg. Und ich bas au vu Afang ab so welle» (Interview 4: Z934)

Zu einer weiteren Kontext Bedingung zählen **gesellschaftliche Normen und wirtschaftliche Bedingungen**, welche nicht konkret von den Jugendlichen selbst verändert werden können. Konkret wird das Geschlecht, das Aussehen, Sympathie, die Herkunft und vorhandene Kontakte bzw. ein Netzwerk, als solche gesellschaftlichen Normen bezeichnet. Ein Jugendlicher erwähnt zudem, dass er es so erlebt, dass es für ihn als «Ausländer» in der Umgebung schwer ist, seine Erwartungen zu erfüllen (TS4). Es wird deshalb davon ausgegangen, dass die gesellschaftlichen Normen auch regional geprägt sein können. Ein Jugendlicher äussert konkret, dass er Angst vor Fremdenfeindlichkeit in der Lehre hat. Der Sozialstatus der Eltern wird von einem Jugendlichen als Einfluss auf die Wahl seines Berufes bzw. auf den Ort des Lehrbetriebes erwähnt. So könne er nicht in einem Geschäft arbeiten, bei welchem der Chef «etwas gegen meine Eltern» hat. Aussterbende Berufe werden von den Lehrpersonen gegenüber den Jugendlichen erwähnt und können in der vorliegenden Arbeit als wirtschaftliche Bedingungen bezeichnet werden, welche ebenfalls einen Einfluss auf deren Auswahl von Berufen und deren Gestalten des Übergangsprozesses Sek 1/ Sek 2 bewirkt. So wird einigen Jugendlichen empfohlen, sich nicht für Berufe zu entscheiden – zum Beispiel Produktionsmitarbeiter oder Detailhandelsfachperson – welche durch die wirtschaftliche Lage und dem technologischen Fortschritt «aussterben» könnten. Die Jugendlichen schätzen es, wenn sie diese Informationen erhalten. Die bereits frühe Leistungsselektion in der Schule wird von drei Jugendlichen als negativ bewertet und sie wünschen sich, dass die Aufteilung Real- und Sekundarstufe keine Rolle für den Zugang zu gewissen Berufen spielen sollte (TS3).

TS3: «J1: also bi paarne spilt au no so, also bi dene sek brüef, kv.. isch das en sek bruef? A: ähh, weiss nid J2: Kv kriegsch als realschüler nid.. J1: jo also kv isch eifach so en typische sekbruef A: aber sicher? J2: jo sicher J1: jo sicher J2: sicher... ussert du bisch es böses model J1: ja J2: also so als frau» (Interview 3: Z338-Z349)

TS4: «J1: Es isch als usländer eifach schwerer also so gseit als chef erreiche (bedrückt) J2: findsch? A: Wora erkennsch das? J1: Mier leben do die Schwiz... im Kanton St.Galle. A: jo aber wora erkennsches? J1: do het gfüblt jede öppis gege jugos geg albaner hauptsach usländer.. in züri gsehts anderscht us, deswege wenn mini eltere au uf züri go» (Interview 3: Z591-Z597)

Intervenierende Bedingungen

In den Interviews machen die Jugendlichen vermehrt Aussagen über den Einfluss von Unterstützung Dritter. Es wird betont, dass ihnen geholfen werden kann, «wenn man sie versteht». Drei Jugendliche erwähnen, dass sie es schätzen, wenn auch negative Auswirkungen eines Berufes erwähnt werden, damit sie sich damit auseinandersetzen können. So kann dies auch als eine Art **Anerkennung** wahrgenommen werden, wenn Gefahren und Grenzen aufgezeigt werden. Alle Befragten empfinden es als nützlich, dass die Eltern «hinter ihnen stehen» und sie von ihnen unterstützt werden, indem sie ihre Meinungen respektieren (TS5). Von jemandem wird erwähnt, dass die Ideen durch Aussagen wie «ich kann mir das bei dir gar nicht vorstellen» negativ beeinflusst werden und dies als nutzenlimitierend wahrgenommen wird (TS7). Von den Lehrpersonen wünschen sie sich mehr Verständnis und Wertschätzung für ihre eigenen Ideen (TS6). Die Jugendlichen erleben Aussagen als stärkend, wenn sie einen Zuspruch erhalten im Sinne eines «das schaffst du schon». Es lässt die Vermutung zu, dass die Jugendlichen **Anerkennung** erhalten möchten, für das, was sie leisten oder fähig sind, zu erreichen.

TS5: «J4: Jo wonich ihne die Lebr vorgstellt ban und gseit dass mir das gfallt bens au gseit, ey lueg... dir muess au klar si dass döt immer so Staubig isch und das es au nöd so gad so suuber isch döte. Aber wenn du das so wötsch... denn kasch selber entscheide. A: Aber sie hend die gliich Meinig wie du.. sie stön hinter dir? J4: Ja sie hen die gliich Meinig. Sie respektieren die... mini Entscheidig.» (Interview 5: Z1047-Z1049)

TS6: «J5: Ja ich find fu de Lehrer halt... das sie halt nöd so en grosse ... anstatt einem druck mache ... z.B. au mol die gueti Site halt zeige. und bitz weniger vu de negative Site, weil... also ja...» (Interview 6: Z1138)

TS7: «J6: Sie het ebmm also woni gseit ka ban dasi jetzt Fachfrau Gsundheit im Spitol mache..wür gern.. also nach de Schnupperlebr.. het si halt gseit..jaa ich kann mir das bi dir gar nöd vorstelle» (Interview 7: Z1240)

Des Weiteren bildet sich ab, dass alle Befragten einen starken **Wunsch nach ungeteilter Zuwendung** – vor allem in der Schule – haben. Ein Wunsch nach mehr Einzelgesprächen ist demnach dominant in den Aussagen (TS8, TS9). Sie betonen, dass die Lehrpersonen «öfters mit einem reden sollen» obwohl auch einige benennen, dass es bereits viele Möglichkeiten gibt. Wichtig in Einzelgesprächen zu beachten ist dabei der Wunsch nach Anerkennung und die Fähigkeit «einen zu motivieren» (TS10). Es scheint als liegt der Fokus vor allem auf der individuellen Unterstützung (TS9). Sie erwähnen auch eine Eigeninitiative der Lehrpersonen gegenüber den Jugendlichen, so dass sie «selber hinkommen» und mit den Schülern öfters darüber reden. Pauschalisierungen werden dagegen eher

als nutzenlimitierend bezeichnet. Die Jugendlichen empfinden es so, dass sich die Lehrpersonen nicht genügend Zeit für sie nehmen und sie in der Folge nicht «für einen da sind». Es fällt auf, dass es den Jugendlichen wichtig erscheint, Meinungen von den Lehrpersonen zu hören. Ein Jugendlicher wünscht sich, dass die Lehrperson die Kontakte pflegt, damit eine Beziehung entstehen kann, da es einige mit der Lehrperson «nicht so gut haben und sie schon eine wichtige Person ist». Eine Fremdbestimmung, wobei zum Beispiel Lehrpersonen die Jugendlichen in gewisse Berufe «drängen», wird jedoch als nutzenlimitierend bezeichnet.

TS8: «J3: Also ich glaub d'Lehrer sötten viel meh mit de Schueler rede, also au so dassme nöd nur wenn me Lektione het sonder au sege cha... kasch mer nach de Schuel mol alüte oder so... oder hgalt mol eifach während de Lektione sich mal mitem Lehrer zemme hocke und über Zukunft rede. Söt viel öfter passiere. J2: Da heisst eber so... sozial halt werde... J3: Ja viel hens halt nöd so guet mit de Lehrer und wenn so bitz meh mit dene redisch... eigentlich isch en Lehrer scho e wichtig Person. J2: Da heisst du wötsch demit sege, sie sötten de Kontakt pfelge.. J3: Ja genau.» (Interview 4: Z957-Z961)

TS9: «J3: Ja also halt eifach mal. Mit einem zemme Hocke und mol verschidene Bruef aluege, wo mier gefallen. Und nocher vo beidne dMeinig irgendwie köre. A: Also einzeln? J3: Ja einzeln. Den chamme besser uf de eint igob.» (Interview 4: Z849-Z851)

TS10: «J3: Also ich wür in Motiviere... ich wür ihm so Vorteil nenne... was bringt mol... er sich darüber erkundige... ich wür ihm viel Adressene abüte, Telefonnummere woner alüte chan, oder es persönlichs gsproch mit mir abüte. Wenn ich halt de Lehrer wär.» (Interview 4: Z908)

Handlung/Interaktion

Wie schon festgestellt, kann die Thematik der Vision zeitlich variieren und startet nicht bei allen Jugendlichen gleich. Einige Jugendliche erwähnen, dass sie bereits vor der siebten Klasse **eine Vision haben**. Alle der befragten Jugendlichen berichten über eine Idee oder mindestens eine Richtung, die ihnen aufgrund ihrer Interessen gefällt und der sie nachgehen möchten (TS13). Abhängig sind diese Ideen von ihren eigenen Erwartungen im Hinblick auf ihre Zukunft, Erwartungen ihres Umfeldes an sie, ihren eigenen Ansprüchen, sowie den gesellschaftlichen Normen und wirtschaftlichen Bedingungen. Erste Ideen von Berufen erhalten sie durch die Berufe der Eltern, Geschwister, Freunde und Bekannten. Die Jugendlichen erzählen, dass ihre Erwartungen und die damit verbundenen Berufswünsche zum Beispiel von gesehenen TV-Serien beeinflusst werden. Auch erwähnen sie, dass sie aufgrund spezifischer Arbeitszeiten Vereine nicht mehr besuchen können (TS11). Die Region spielt ebenfalls eine grosse Rolle bei der Ideenfindung. Es wird angenommen, dass Jugendliche bereits früh «wissen was sie wollen» oder können mindestens benennen, was sie nicht wollen. Je klarer diese Vorstellung desto einfacher ist es für die Jugendlichen, sich zu entscheiden und das weitere Vorgehen bewusst zu planen (TS12).

TS11: «J5: Ja am afang hani welle ja Detailhandel werde... weil mer das het gfalle... also in de Sportabteilig.. aber nocher hani überleit ka: Den chani mit Fuessball halt nüme witermache... muesst ich sozege uf böre und das han ich halt nöd welle» (Interview 6: Z1069)

TS12: «J2: Also eigentlich ish bi mier sho vo afang ab klar gsi was ich mache wett und denn ishes halt für mich öppis eifaches gsi zum entscheide was und wie ichs mache» (Interview 1: Z6)

TS13: «J6: Ja ich mach warschindli e Lehr: Thema Gsundheit... I mue zuerst na go schnuppere. Han jetzt für die nächste Täg Schnuppertermin übercho... äää... als Fachfrau Gsundheit. I will igrendöppis mit...äää... als Thema Gsundheit ba und vilicht no mit Kinder oder so... Kunt druf ab... bi no am schnuppere» (Interview 7: Z1178)

Konsequenz

Die Konsequenz in der ersten Phase ist verbunden mit der Frage der Ansprüche, welche Jugendliche haben. Konkret geht es darum, was sie bereit sind, dafür zu tun. Diese Ansprüche fallen bei den sechs befragten Jugendlichen verschieden aus. Die Ansprüche gehen von «eigentlich will ich gar nichts dafür tun» bis «ich hocke mich rein». Es wird davon ausgegangen, dass sich die meisten der befragten Jugendlichen zu Beginn in ihren Visionen sicher fühlen. Sie werden sich bewusst, dass sie «etwas dafür leisten müssen». Durch Hilfsmittel in der Schule, wie dem Berufswahltagbuch von Egloff oder durch den Besuch von Veranstaltungen und Schnupperlehren, erhalten sie weitere Inputs, welche sie dazu verleiten «Zeit in die Berufswahl zu investieren», was wiederum zu mehr Orientierung führt (TS15) (vgl. Egloff, 2008). Bei den Jugendlichen, welche Anerkennung und Zuwendung erhalten, lässt sich feststellen, dass der Wille, **motiviert zu handeln**, steigt. Je nach Reaktion von den Unterstützungspersonen auf ihre Ideen erhalten sie Motivation, sich im Prozess aktiv einzusetzen. Relevant ist dabei die Erwartung an individueller Unterstützung (TS14). Sie begrüßen es, wenn ihr Umfeld «für sie da ist». Durch die Haltung der Jugendlichen in den Interviews zu diesem Teil des Prozesses wird sichtbar, dass sie ihre **Selbstwirksamkeit erfahren wollen**.

TS14: «J3: ja si hend gseit wenni das mache wöt mueni au dri hocke und das würkli welle und eigentlich hend alli gseit, dass ich au wenn ichs nöd schaffe, dass dwelt nid under gobt. Also es isch nöd so schlimm. Und si sind voll mit mir debi gsi.» (Interview 4: Z943)

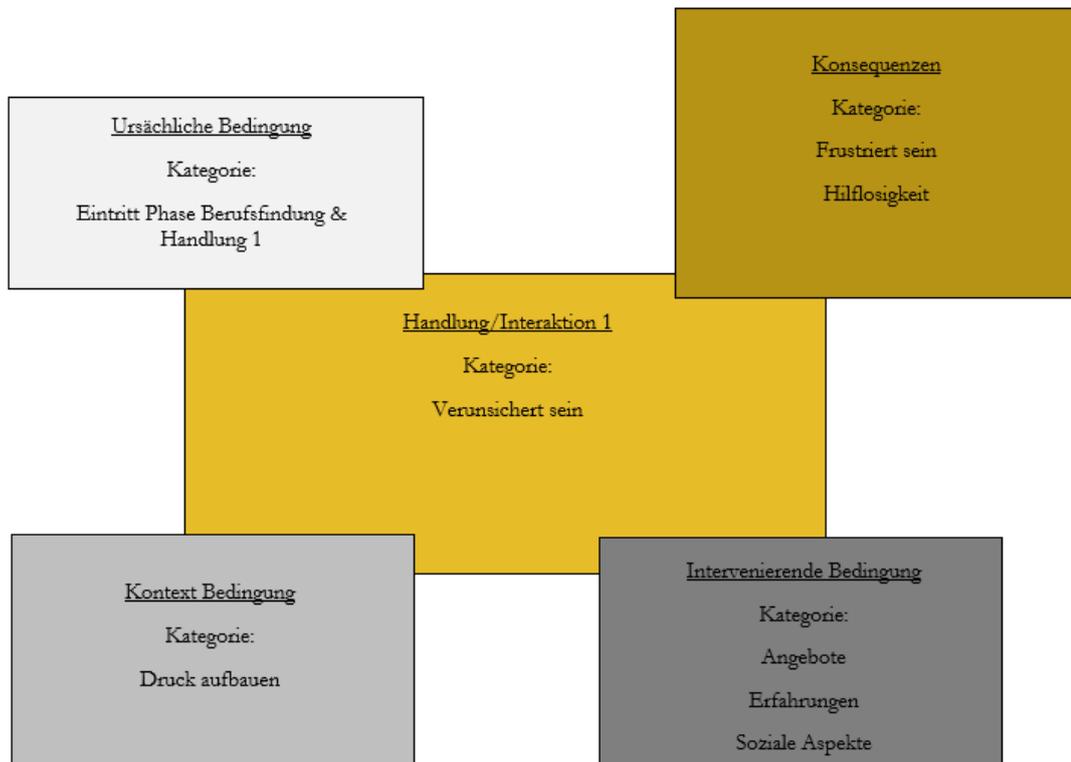
TS15: «J3: Ja z'interesse steigt irgendwie. Weil ma isch halt grad so in dem dinne. und den luegt me sich da halt es z'weits mal gra nomol ab. J2: Und wie besch du das erlebt? J3: ich han mer meh Broschiüre agleugt und es isch eigentlich für mich sind zwar Bruef jetzt ebitz, dütlicher gworde... also so ich weiss jetzt viel meh über verschieden Bruef.» (Interview 4: Z853-Z855)

Übergang zur Schlüsselkategorie 2

In der ersten Phase haben die intervenierenden Bedingungen – Anerkennung und Wunsch nach ungeteilter Zuwendung – einen grossen Einfluss auf die Gestaltung des Übergangsprozesses Sek 1/ Sek 2 der Jugendlichen. Durch den Rückhalt und den Zuspruch, welche sie unter anderem von den Eltern erhalten, fühlen sie sich gestärkt. Zusammenfassend bestehen aus der Perspektive der Jugendlichen einige Mängel. Sie erfahren, dass eine Eigenleistung gefordert wird und sie werden mit gesellschaftlichen, regionalen und wirtschaftlichen Bedingungen konfrontiert. Von den klaren Visionen und Ideen geht es in eine Phase der **Verunsicherung**. Sie dürfen erste Erfahrungen sammeln und merken, «dass es anders ist, als sie es sich vorgestellt haben».

7.1.1.2 Schlüsselkategorie 2: Verunsichert sein

Abbildung 8: Axiales Kodieren Schlüsselkategorie: Verunsichert sein



Quelle: eigene Darstellung

Ursächliche Bedingungen

Für die Schlüsselkategorie, *verunsichert sein*, kann die vorgängig beschriebene Phase als Grundlage verstanden werden. Der Prozess ist demnach geprägt durch Erwartungen und Ansprüche, durch nicht direkt beeinflussbare Faktoren, wie die gesellschaftlichen Normen und wirtschaftlichen Bedingungen und durch die erhaltene Unterstützung, welche sie erfahren. Mit der Haltung, motiviert zu handeln, wollen sie ihre Selbstwirksamkeit erfahren und treten so in die nächste Phase ein.

Kontext Bedingung

Die befragten Jugendlichen nehmen Hinweise von aussen – in verschiedenen Kontexten (Peers, Schule, Familie, etc.) (TS17) – als Erwartungen von ihrem Umfeld, welche an sie gestellt werden, wahr. Auch hier ist der Vergleich von eigenen Erwartungen und Ansprüchen relevant dafür, dass sich ein **Druck aufbaut**. So erwähnt ein Jugendlicher, dass er zwar den Anspruch hat, sich mit dem Berufsfindungsprozess auseinanderzusetzen, er aber auch Zeit braucht, um «mit seinen Kollegen rauszugehen». Aussagen wie «hab gedacht das kommt dann schon» machen ersichtlich, dass den Jugendlichen nicht bewusstgemacht wird, was der Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 konkret an Aufwand bedeutet (TS18). Ein Jugendlicher erwähnt, an einem Beratungstermin gelogen zu haben, dass er viel schnuppert und Bewerbungen schreibt und daraufhin Zuspruch erhält wie «das machst du gut». Die Co-Forscher interpretieren es so, dass eine gewisse Angst vor einem Druck besteht und deshalb gelogen wird. Der Druck (TS16), welcher sich ergibt, beeinflusst das weitere Handeln der Befragten jedoch eher im positiven Sinn und zeigt sich in der Beschreibung, dass sie aufgrund dieses Drucks mehr für den Übergangsprozess geleistet haben. Eher negativ wird der Aspekt benannt, dass sie durch den Druck und ihrem Handeln als Konsequenz darauf, weniger Freizeit haben.

TS16: «A: Jo und au das dra bocksch und das wirklich machsch. Weil das het jo nöd jede? Es git die wo gär nüt machen und eifach.... schüist alles ab... ich mag nüimme... was würsch so öppertem sege? J5: Ja. Es isch au meistens e druck wo seit... ähh... wo chunt und seit schüist ne ab und so... das isch halt bi mir gsi de druck ...» (Interview 6: Z1153-Z1154)

TS17: «J4: Ja... vum Bruefsberoter hanni au viel Unterstützigg kab... er het mer au immer Mails gschickt. Do, do und do hets offeni Lehrstelle.» (Interview 5: Z991)

TS18: «J1: Was hettisch dir als unterstützigg gwünsht? J2: Ehm Unterstützigg vo de lehrer isch eigentlich sehr guet gsi abr was ich mier no gwünsht het isch das ma druf bigviese wird dass ma sich zyt echt guet iteile sött will ma sus echt sehr hinte dri isch und nacher fasht nüime noch chunt». (Interview 1: Z19-Z20)

Intervenierende Bedingungen

Es hat sich herausgestellt, dass alle befragten Jugendlichen Fremdanerkennungen als relevant bezeichnen. Sie messen den Inhalten von Gesprächen mit ihrem Umfeld eine besondere Bedeutung zu. Der zeitliche Aspekt, die Realisierung «was es an Aufwand bedeutet» und das Einwirken von Erwartungen aus ihrem Umfeld an sie, löst bei den Jugendlichen einen Druck aus. Entsprechend ernsthaft beschäftigen sie sich in dieser Phase – durch das Hilfesystem initiiert – mit **Angeboten**, wie konkreten **Vorschlägen** (TS19), Begleitung und vorhandenen Informationen. Das Hilfesystem stellt ihnen verschiedene Angebote zur Verfügung, welche sich prioritär mit der Informationsvermittlung befassen. Das Lehrmittel wird von den Jugendlichen verschieden bewertet. Vorlagen von Bewerbungsschreiben empfinden die Jugendlichen als hilfreich. Ein Jugendlicher erwähnt, dass er sich «nicht beklagen kann über die erhaltene Unterstützung, aber ein bisschen mehr von den Lehrpersonen, so Vorschläge» sind erwünscht. Dieser Wunsch spiegelt sich auch in den Aussagen anderer Jugendlichen (TS20). Jedoch sind konkrete Vorschläge nicht das einzige, was die Jugendlichen an Unterstützung erwarten. So benennt ein Jugendlicher, dass zum Beispiel das BIZ «nichts macht, sie sagen einfach die Lehrstellen und sonst machen sie nichts». Ein weiterer Jugendlicher jedoch schildert, dass das BIZ ihn unterstützt hat, indem er gegenüber dem BSLB-Berater erwähnt hat, was ihm gefällt und sie dann die passende Lehrstelle für ihn gefunden haben. Es zeigt sich daher, dass die Unterstützung selektiv wahrgenommen wird und bei einem subjektiven Erfolgserlebnis besonders positiv ausfällt.

TS19: «J6: ... und äbmm ich han e paar Bruef kenne glernt und ich han jetzt eso es Blatt übercho, wo ich schnuppere chönt oder so mebreri Betrieb und so... sind drufgstanda woni aliüte chönt und Adresse und alles.» (Interview 7: Z1218)

TS20: «J3: Ja sich halt eifach mal mit einem zemme bocke und so halt Sache mitenand bespreche, was me gäre macht und so verschieden Bruef empfohle übercho.» (Interview 4: Z861)

Die **Begleitung** wird von den Jugendlichen in zweierlei Hinsicht verstanden. Einerseits beschreiben sie damit die konkreten Unterstützungsleistungen der Professionellen im Hilfesystem, andererseits verstehen sie die Begleitung auch dadurch, dass Eltern sie zu einer Unterstützungsleistung, zum Beispiel einer Beratung im BSLB, begleiten (TS21). Es fällt auf, dass der zentrale Aspekt in der Ausführung der Unterstützungsleistung liegt. Es geht also ebenfalls um die Frage, «wie» eine Unterstützungsleistung erbracht wird. Auch die Anerkennung scheint hier eine zentrale Bedingung zu sein. So berichten die befragten Jugendlichen vermehrt davon «dass sie dort auch nicht viel gemacht haben» oder «genau das gleiche machen, was schon selbst gemacht wurde». Jemand erwähnt, dass sie während des Unterrichts nur am Laptop spielen und die Lehrperson «nur vorne sitzt und nichts macht». Als nutzenfördernd beschreiben die Jugendlichen eine wohlwollende und emphatische Haltung, anders gesagt, wenn die Jugendlichen merken, dass Fachpersonen «für einen da sind». Deshalb wird auch davon ausgegangen, dass die Eltern als relevantestes Unterstützungsnetz benannt werden. Als

nutzenfördernder Faktor wird ausserdem beschrieben, «wenn jemand alles für einen macht» oder anders ausgedrückt «wenn sie dir sagen, wie man vorgehen soll». Wichtig erscheint auch der Zugang zu den Unterstützungsleistungen. So wird von den Jugendlichen beschrieben, dass sie zum Beispiel, wenn sie einen Termin mit dem BSLB-Berater in der Schule haben möchten, sie sich über die Lehrperson dazu anmelden müssen. Dies könnte als hindernder Faktor wirken. Es fällt auf, dass die Begleitung nicht allen zugänglich gemacht wird. So sind Begleitungen zum Teil von Lehrpersonen abhängig und es erhalten nicht alle befragten Jugendlichen die gleiche Unterstützung. Ausserdem sind zum Teil Einzelgespräche negativ behaftet (TS22). Diese Art von Zugang zu Einzelgesprächen kann durchaus als strafend erlebt werden. Die Professionellen der Schulsozialarbeit nehmen die befragten Jugendlichen nicht als Unterstützungspersonen im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 wahr. Sie erleben die Unterstützung bei der Schulsozialarbeit eher in anderen Themen, wie zum Beispiel Mobbing.

TS21: «J2: Welli soziale oder professionelli wie z.b. der BIZ Arbeiter kriegsch du als unterstützig bim Bruefswahlprozess? J6: Ich bin mit minem Vater gsi und dote isch er.. also er het mir halt witergholfe... hät mir so Kärtli beregleit und het gseit kab... ich söll sortiere welle uf mich zuetreffen und welli nid... und sus bini eigentlich sehr ufs Thema Gsundheit cho. J2: Wär het dir gholfte bi dem? J6: Sozial..äbb.. also de (Name der Person).» (Interview 7: Z1195-Z1198)

TS22: «J3: Ja er nimmt halt je nachdem so paar Schüeler, ebe wo gra vilicht scheisse baut hen oder halt Schüeler wonner ebe wüsse wöt, wies mit einem witter goht und so. (Interview 4: Z869)

Den Jugendlichen eine Orientierung durch **vorhandene Informationen** zu bieten, beschreiben sie als relevant. Dies zeigt sich in den Ausführungen darüber, wie und von wem sie Unterstützung erhalten haben (TS23). Dabei scheint auch die Art der Informationsvermittlung eine Rolle zu spielen. Die Jugendlichen finden vermehrt den Zugang zu Informationen über digitale Netzwerke. Die Informationsaufbereitung muss daher klar und jugendgerecht gestaltet sein. Es lässt sich durch Aussagen wie «Fachfrau Gesundheit.. ää.. Thema Gesundheit.. vielleicht mit Kindern oder so» erkennen, dass die Berufsfelder nicht bei allen Jugendlichen klar sind. Über Probleme bei der Gestaltung der Informationen berichten die Jugendlichen nicht. Es wird deshalb davon ausgegangen, dass die vorhandenen Informationen zufriedenstellend sind. Namentlich werden Informationen durch Peers, Eltern, Lehrpersonen und den BSLB-Beratern weitergegeben. Das Angebot an Broschüren und Plattformen im Internet über mögliche Lehrstellen werden geschätzt (TS24). Einige Jugendliche wünschen sich eine Begleitung in der Informationsverarbeitung. Am häufigsten erzählen die Jugendlichen über den Besuch der Ostschweizer Bildungs-Ausstellung (OBA). Das gemeinsame Besuchen von Veranstaltungen mit der Klasse empfinden sie als hilfreichstes Angebot (TS25). Die OBA ist eine Veranstaltung, an welcher sich die Organisationen mit ihren Berufen an einem Marktplatz präsentieren. Anwesend sind an dieser Veranstaltung auch Lehrlinge, welche den Besuchenden Auskünfte geben. Diese Auskünfte erleben die Jugendlichen als ausführlicher und deshalb nützlicher als in der

Schule. Bei vier der befragten Jugendlichen äussert sich der Wunsch nach mehr Vorstellungen von Berufen im Unterricht. Die Schule und die Lehrpersonen werden eher als Unterstützung im Bewerbungsprozess wahrgenommen. So berichten die Jugendlichen, dass sie lernen, Bewerbungen zu schreiben, wie ein Lebenslauf gestaltet wird, wie «man anruft» und «wie man sich beim Schnuppern verhalten soll». Auch das BSLB wird häufig in diesem Zusammenhang als Unterstützung erwähnt. Die Jugendlichen berichten darüber, dass sie nicht wissen «wo man sich meldet», wenn Probleme entstehen. So erzählt ein Jugendlicher auf die Frage wo er Unterstützung holt, wenn ihm der Bewerbungsprozess zum Beispiel zu anstrengend wird, dass «man sich beim Hausarzt untersuchen lassen kann und dieser dann schaut, ob man eine Therapie braucht». Das frühe Beginnen mit der Informationssuche bzw. -vermittlung über die Berufe und den Möglichkeiten im Übergangsprozess, dem sogenannten Timing, wird von den Jugendlichen als nutzenfördernd beschrieben. Ein Jugendlicher äussert den Wunsch, dass mehr über weiterführende Schulen berichtet werden soll.

TS23: «J2: Fu wem besch du alles unterstützig becho oder kriegsch na? J3: Ja eigentlich vu allne.. Kollege, Lehrer und au dEltere. J2: wie genau? J3: Ja si hend halt Themene besproche mit mir... woruf ich achte sött und so.. und dLehrer hemmer halt au Informatione geb» (Interview 4: Z829-Z832)

TS24: «J3: Also e wichtige Teil isch gsi, wommer dete as einte Event gange sind. Wommer au viel Broschüre und so übercho hend. Und somit en gnäuerere Idruck.» (Interview 4: Z834)

TS25: «J2: jo zst.galle, das isch jedes johr A: das isch wie so jugend, lehrstelle? J2: orientierungs und berufs irgendöppis A: und dote besch alli brüef? J2: döt besch würkli fascht alles ja A: und dote J2: aso alli lehrstell brüef A: und das isch pflicht zum döt here go J2: nei, aber jedi 1. Gohd ane A: jedi 1.? Ok ok.. und das bringt vil me als die schuel J2: ja J1: ja» (Interview 3: Z178-Z189)

Zwei Jugendliche benennen die **methodische Vielfalt** der Unterstützungsleistungen als ungenügend. So sollten zum Beispiel Präsentationen «so ein bisschen mehr mit Spass» gestaltet werden. Dies kann auch ein Grund dafür sein, dass die Jugendlichen vermehrt «nicht zuhören» oder einfach «gamen» während einer Vorstellung. Als fördernd werden zum Beispiel Visualisierungen beschrieben (TS27).

TS26: «J1: Mhmm meh könnt die Präsentation im Biß eh bitz meh so mit Spass mache damit die Lüt au so richtig zue losen will ich glaub die losen döt nid zu wenn en Lehrer eifach so en Präsentation halten über Sache will Schüeler halt nid interessiert will sie denken ich han no Zit aber denn isch Zit plötzlich weg» (Interview 2: Z80)

TS27: «J6: Er het halt verschideni Bilder kab.. also so Bruef woni no gär nid kennt han. Er het mir die halt au erklärt und jo... J2: Het er sozsege dis intresse gweckt? J6: Ja.» (Interview 7: Z1234-Z1236)

Während des Berufswahlprozesses sammeln die Jugendlichen erste **eigene Erfahrungen** durch den Besuch von Angeboten in der Schule (TS28), durch den konkreten Bewerbungsprozess und den Besuch von Schnupperlehren oder Besuchstagen. Den befragten Jugendlichen wird es dadurch ermöglicht, ihre Selbstwirksamkeit zu erfahren. Dies zeigt sich in der Aussage, «dass es gut ist, wenn Sachen ausprobiert werden können». Weil die Jugendlichen die eigenen Erfahrungen häufig und als nutzenfördernd benennen, wird davon ausgegangen, dass sie diese Möglichkeit schätzen. Einige Jugendliche wünschen sich mehr Zeit und mehr Möglichkeiten zum Schnuppern. So erwähnt jemand, «dass es nicht möglich sei nur mit einmal schnuppern eine passende Lehre zu finden». Es wäre ausserdem erwünscht auch in Berufe zu schnuppern, welche eine weiterführende Schule benötigen (TS30). Hier beschreiben die Jugendlichen jedoch Probleme, da «die Verantwortung in solchen Berufen zu hoch sei und man dann nicht selbst ausprobieren kann». Negative Erfahrungen, wie zum Beispiel Absagen, erhöhen den Druck und die Verunsicherung (TS29).

TS28: «J6: Mir bens in de Schuel glernt kab. Äbb... üssere Lehrer het üs halt derbi gholfe und üs vorbereitet für so Sache. A: Mhmmhmm. J2: Wie besch du das erlebt? J6: Jooo also es het eim sicher emol witergholfe. und ich han das für Guet gfunde das me da lernt. Also au stelefonat noch spiele und alles» (Interview 7: Z1261-Z1264)

TS29: «J4: Ja also si hend halt immer gschribbe mir hend en bessere gfunde. Mit bessere schuelische Leistige. Und dass hani ich irgendwie nöd verstanda... ich meine... mir sind nöd immer allei go schnuppere...» (Interview 5: Z976)

TS30: «A: hets dir gholfe, wenn du au chöne hetsch anvalt go schnuppere? J2: ja wär geil!» (Interview 3: Z460-Z461)

Durch den Besuch von Veranstaltungen, bei denen auch Lehrlinge anwesend sind, hören sie von **Erfahrungen anderer**, welche sie für ihren eigenen Berufswahlprozess nutzen können (TS32). Diese Möglichkeit benennen alle befragten Jugendlichen als nützlich. Durch das bewusste Benennen von Erfahrungen Jugendlicher, die sich im Moment in der Lehre befinden, wird angenommen, dass je

näher die Personen am Alter der Jugendlichen sind, oder ein gewisses Vertrauen besteht, desto eher steigt die Relevanz der erzählten Erfahrungen (TS31, TS33).

TS31: «J5: Jo ich denke... es het schu öppis brocht. Aber jetzt au nöd so viel... die hen eim halt immer verzellt ... ehmm... was sie halt so erlebt hen... so d'Lehrerinne... was sie scho mitbecho bend was die andere erlebt hen. Es het sehr gueti Erlebnisse kab ... s'het aber au weniger gueti kab. Die wo Arbeitslos sin, ... kei Lehr hen.» (Interview 6: Z1123)

TS32: «A: Also versoh i richtig... so quasi wenn dir öpper verzellt vo sine Erfabrige, den nützt dir das öppis? ... zum Uswäble. J3: Ja. A: Und das besch nur an dere OBA erlebt? J3: Ja nid nur... au vu Kollege und Verwandte.» (Interview 4: Z843-Z846)

TS33: «J2: Welli Abgebot vu Organisatione oder Persone, sind vu Bedütig gsi? J3: Ja halt womer ufde OBA becho bend. Weil das halt döt Lüt gsi sind, wo sich mit dem uskennend.» (Interview 4: Z839-Z840)

Auch **soziale Aspekte**, wie **soziale Beziehungen**, beeinflussen die Jugendlichen in dieser Phase. So werden Eltern, Geschwister, Verwandte, Freunde, ihre Kontakte im Umfeld, Lehrer und die Organisation BSLB als eher hilfreiche Unterstützung genannt. Die Relevanz dieser Unterstützungspersonen fällt unterschiedlich aus. Es wird davon ausgegangen, dass das Vertrauen hier ein zentraler Faktor bedeutet. Es lässt sich feststellen, dass Unterstützungsleistungen im Übergangsprozess Sek 1 / Sek 2 insbesondere dann als hilfreich erlebt werden, wenn es gelingt, intensive Kontakte zu den Jugendlichen aufzubauen und zu pflegen. Die Unterstützung umfasst die intervenierenden Bedingungen aus der ersten und zweiten Phase. Dabei handelt es sich, wie schon erwähnt, nicht nur um konkrete Vorschläge, das zur Verfügung stellen von Informationen oder eine Begleitung, sondern auch um das «wie» die Unterstützung erbracht wird. Das «für einen da sein» und das Zuspriechen zur Mitbestimmung scheint für die Jugendlichen zentral zu sein, was sich durch die Dominanz der Aussagen zeigt. So wird benannt, dass es nutzenfördernd erscheint, wenn «man gehört wird» ohne dass eine Wertung erfolgt. Die sozialen Kontakte der Eltern werden ebenfalls als Unterstützung erwähnt. Peers werden vor allem in Bezug auf die Ablenkung erwähnt (TS34).

TS34: «J2: okey, wer oder was hät konkret gholfe und wer oder was hät konkret behindert oder gstöbrt?...J1: Gstöbrt hän mini Kolleg die die ganz züt gseit hän chumm use und so gseit gholfe hän eltere und Lehrer» (Interview 2: Z75-Z76)

Auch **Eigenschaften** haben einen Einfluss auf die Verunsicherung. So wird von allen befragten Jugendlichen am häufigsten erwähnt, dass man «einen kennen muss» um ihnen eine nützliche Unterstützung bieten zu können (TS35, TS36). Ein Jugendlicher beschreibt, dass er sich Unterstützung von Personen sucht, mit denen er sich «gut unterhalten» kann. Jemand beschreibt, dass die Unterstützungsperson «einen einschätzen» können muss, damit das Gespräch als glaubwürdig aufgefasst

wird. Weiter müssen Unterstützungspersonen kompetent wirken. Es wird als positiv eingeschätzt, wenn Unterstützungspersonen das Gefühl vermitteln, dass sie «hinter einem stehen». Eine wichtige Eigenschaft wird von den Jugendlichen, «das Prioritäten setzen können», – auf sich bezogen - benannt. Positive Gedanken benennt ein weiterer Jugendlicher als nützliche Eigenschaft im Übergangsprozess. Ehrgeiz und Durchsetzungsvermögen werden zusätzlich erwähnt. Entschlossenheit zum Beispiel wird als weitere (Charakter-)Eigenschaft benannt, wodurch sich die Jugendlichen weniger verunsichern lassen (TS37, TS38).

TS35: «J4: Mbmmm jooo so chames jo au nöd sege aber... also ich säg nur so me muess sich einfach kenne... Wenn die mich kennen, denn hett ich warschijnlijk de glüch wäg igschagge.»

(Interview 5: Z1045)

TS36: «J4: ..und am meiste eigentlich mini eltere, weil die kennen mich au mis Lebe lang.»

(Interview 5: Z997)

TS37: «J5: Nei ehbb. Mini Lehrerin het mir immer gseit dass ich halt im Verkauf huere guet bin. Het halt immer gseit.. ich sött immer Detailhandel mache. Das passt perfekt zu dir. Aber bi mir isch halt nocher öppis anders in Frog cho. Und das isch halt Fuesball. Wenn me e Lehr het und nocher kei Hobby sozsege.. isch den au nid guet.. find ich.» (Interview 6: Z1165)

TS38: «A: wie besch denn du usegfunde dass du ad Kanti wetsch? Was bends dier gseit? J2: lacht. Si bend gar nüt gseit. Si bend nidemol es mitrecht ka zum rede. A: (lacht)» (Interview 3: Z225-Z227)

Nicht zuletzt gibt es Jugendliche, welche durch ihr Umfeld eine **Begrenzung erfahren**. Nebst den bereits erwähnten gesellschaftlichen Normen und wirtschaftlichen Bedingungen, welche durchaus auch eine Begrenzung darstellen, findet eine Begrenzung auch in der Kommunikation mit ihrem Umfeld statt. So wird am häufigsten benannt, dass Lehrpersonen Berufe vorschlagen, die «überhaupt nicht zu einem passen» (TS39). Dies kann auch als eine Bevormundung wahrgenommen werden. Ein Jugendlicher benennt es so, dass «sie einfach immer das falsche für mich ausgewählt haben». Diese Aussage kann so interpretiert werden, dass eine Bevormundung für die Jugendlichen in gewissem Masse üblich ist. Die befragten Jugendlichen erleben dies jedoch als eine Fremdbestimmung, was als nutzenlimitierend angesehen wird. Eine solche Erfahrung der Begrenzung durch ihr Umfeld korreliert dann häufig mit ihren eigenen Erwartungen. Ein weiterer Jugendlicher berichtet darüber, dass Unterstützung angeboten wurde, danach aber «keine Reaktion mehr kam». Solche Handlungen haben einen Einfluss auf den Unterstützungswert dieser Personen (TS40). Es folgt daraus, dass die Jugendlichen diese Personen «nicht mehr ernst nehmen» und es entwickeln sich Widerstände gegen das

Hilfesystem. Dies äussert sich dann in Aussagen wie «es ist einfach unnötig». Die Jugendlichen berichten auch darüber, dass sie nicht selten die Erfahrung machen, bei ihrer Suche nach Unterstützung zurückgewiesen zu werden.

TS39: «J4: Und nocher hani gseit... ja, ich will das und das mal go schnuppere... noher bens gseit ja lueg emol z.B. Augeoptiker... bens gseit söll i go schnuppere, obwohl i mir das nur mol agluegt han bim sueche döt im Internet. Noher bens mir ebe gseit ja gang mal Augeoptiker go schnuppere und ich han dan gseit, ja... das will ich aber gär nöd mache... ich hans nur emol aglueget, blablabla. Mich Informiert was da isch und meh au nöd. Nur immer halt so Sache woni nöd so gern kab han, henns mir Vorschläge.» (Interview 5: Z1005)

TS40: «J1: jo.. es isch eifach unnötig, die sache die agebot wo me bechunt, also die jugendliche nützen dier nüt A: mhm J1: will die segend dier eifach was du mache sötsch und mier werden denn wege de schuel ebe so behindert weisch, also behindert behindert, nid me wird so..abghalte defo aber me wird behindert wege me söll für eine schaffe... die schuel lernt me eifach für lüt schaffe.. und nid öppis eigenes ufzbaue sondern me lernt eifach für lüt schaffe» (Interview 3: Z215-Z217)

Handlung/Interaktion

Durch die bereits genannten Bedingungen ist es einigen Jugendlichen nur begrenzt möglich, Selbstsicherheit und Orientierung zu erlangen. Die eigenen Erwartungen im Vergleich zu ihren Ansprüchen korrelieren mit gesellschaftlichen Erwartungen, wobei sie merken «dass es völlig anders ist als sie es sich vorgestellt haben» (TS41). Alle der Befragten haben immer noch die Möglichkeit, aktiv zu handeln. Es stellt sich jedoch heraus, dass sie in ihrem Tun **verunsichert sind**. Sie beschäftigen sich «mal mehr mal weniger» mit den vorhandenen Informationen, erhalten Wissen in der Schule oder holen sich Rat von Lehrpersonen, Familienmitgliedern, Freunden oder dem BSLB-Berater. Der Druck steigt und die Menge an Informationen wirkt auf die Jugendlichen ein (TS42).

TS41: «J4: Ja es isch... ich hans mer viel eifacher vorgestellt kab. Ha denkt jetz mueni eis, zwei Bewerbige schriibe und noher chunt d'Lebrstell scho... aber es isch völlig andersch gsi.» (Interview 5: Z937)

TS42: «J2: Wo besch mueh mit? J6: Äbbh.. mich konkret ufen Bruef entscheide... es git viele verschieden Bruef zum Thema Medizin oder suscht... anderi. J2: Und wieso das? J6: Was.. wieso das? J2: Wieso kasch di nöd entscheide? J6 : Will es viele verschideni git... sehr viele verschideni und ich muesst den zerst mal go schnuppere gob und mich drüber erkundige, übere jede einzeln Bruef und ja...» (Interview 7: Z1187-Z1192)

Konsequenzen

Informationsfluss, verschiedene Angebote, vorhandene oder fehlende soziale Beziehungen, Eigenschaften und das Erfahren von Begrenztheit in ihrem Umfeld in Verbindung mit ihren Visionen, Erwartungen und Ansprüchen, löst ein Dilemma mit Gefühlen von **Frustration** und **Hilflosigkeit** aus, wenn noch keine Anschlusslösung klar ist (TS43, TS44). Einige Jugendliche erwähnen, dass sie frustriert sind, weil sie immer noch nicht wissen, was sie genau machen möchten. Was aber auffällt ist, dass die Belastung wenig steigt. So kann in keinem Interview nachgewiesen werden – ob verbal oder nonverbal – dass sie mit der Situation überfordert waren. Die Co-Forschenden machen dazu die Aussage, dass es sein kann, dass es den Nutzer*innen verunmöglicht ist/wird, ihre Not überhaupt zum Ausdruck zu bringen.

TS43: «J1: note bestimmen dis läbe.. so zable A: jo und es chunt drufa welle lehrer dasd besch und das isch schu... hender zgefühl das isch au im bruefswahlprozess eso J1: ja, das bestimmt über dis lebe die scheiss zable (bedrückt) A: mhm J1: du musch dr vorstelle so zable fu eis bis sechs regen öb dis lebe scheisse oder guet wird» (Interview 3: Z765-Z769)

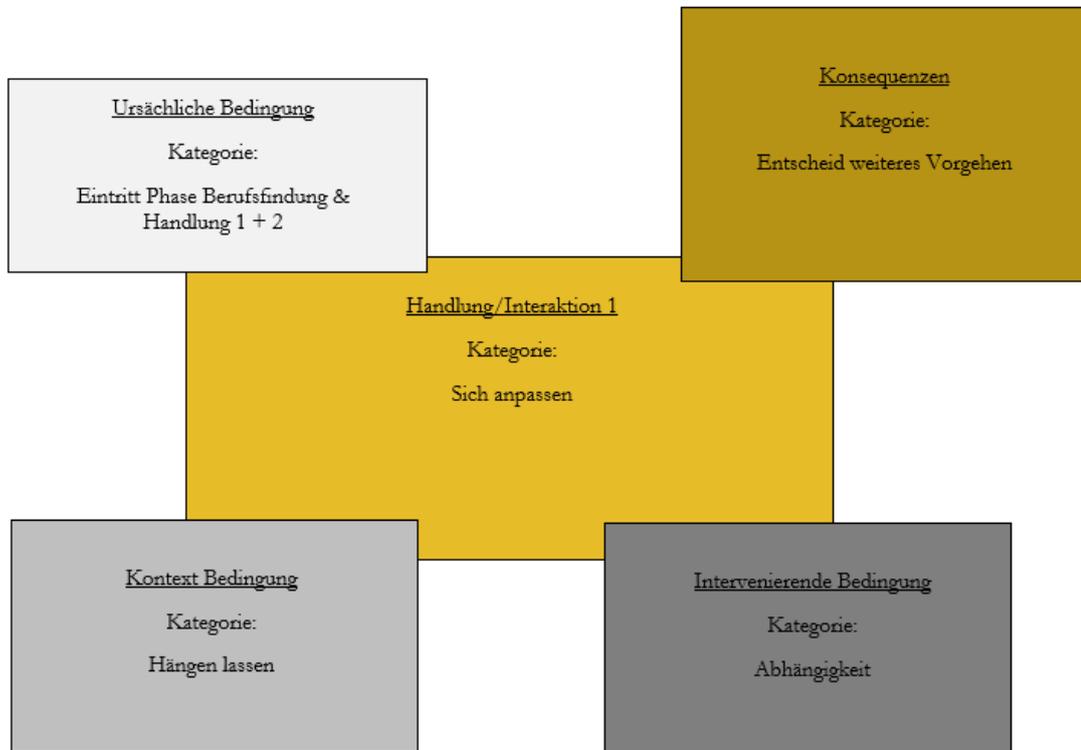
TS44: «J2: Wo besch du müeh ka bi dem Übergang? J3: Ja also halt de richtig Bruef zfinde. J2: Warum? J3: Weil me sich nöd so ganz einig gsi isch, was me jetzt will.» (Interview 4: Z821-Z824)

Übergang zur Schlüsselkategorie 3

Es lässt sich feststellen, dass sich die oben benannten Dilemmas häufen. Die Jugendlichen sind in der Lage zu benennen, was sie sich wünschen würden, nehmen es jedoch so hin. Eine grosse Belastung kommt in den Interviews nicht oder nur teils zum Vorschein. Das Aushaltvermögen der Jugendlichen ist enorm. Es zeigt sich, dass das passive Aushalten sich während der zweiten und der dritten Phase nur leicht verändert. Es folgt eine Reaktion des Anpassens.

7.1.1.3 Schlüsselkategorie 3: Sich anpassen

Abbildung 9: Axiales Kodieren Schlüsselkategorie: Sich anpassen



Quelle: eigene Darstellung

Ursächliche Bedingungen

Bei der Schlüsselkategorie *sich anpassen* wird der Umgang mit der Situation sichtbar. **Die Schlüsselkategorien 1 und 2** scheinen einen Einfluss auf das neue Handeln zu nehmen.

Kontext Bedingung

Bei allen befragten Jugendlichen stellt sich heraus, dass sie Erfahrungen gemacht haben, welche ein Gefühl des **hängen Lassens** auslösten. Es ist festzustellen, dass teils Sachen versprochen werden, danach aber «nichts mehr passiert» oder «keine Rückmeldung mehr kommt». Ein Jugendlicher erwähnt, dass er den Unterstützungspersonen im institutionellen Rahmen gegenüber nicht ehrlich ist, wenn es darum geht, welche Aufgaben bereits erledigt wurden (TS45). Ein anderer Jugendlicher beschreibt, dass Aufgaben gemacht, diese aber nicht nachbesprochen werden. Beide Szenarien führen dazu, dass sie sich «alleine gelassen» und «nicht gehört» fühlen. Niemand erwähnt jedoch, dass das jemals gegenüber einer Unterstützungsperson erwähnt wurde. Dies ergibt einen Hinweis auf das Verhältnis zwischen den Unterstützungspersonen und den Jugendlichen. Allgemein werden die Unterstützungspersonen – auch im institutionellen Rahmen – häufig positiv beschrieben, da sie «Vorschläge machen» und «einen versuchen zu motivieren». Eine weitere Aussage betrifft den Einsatz der Eltern beim Übergang von der Primarschule in die Oberstufe. Die Jugendlichen erfahren eine Art Gleichgültigkeit bei den Eltern (TS46). Die Erfahrung, dass Personen «nicht hinter einem stehen» wird von den Jugendlichen als nutzenlimitierend bezeichnet. Eine parteiliche Haltung wirkt sich wiederum positiv auf das Verhältnis von Jugendlichen und Unterstützungspersonen aus.

TS45: «J4: ...und ja nocher.. hani das eigentli au gär nöd gmacht..A: Also hens es gär nöd testet ob das gmacht besch? J4: Nei. Nocher hens gseit mach e Liste vu de Bewerbige und so quasi eifach motiviert und so» (Interview 5: Z1017-Z1019)

TS46: «J2: will er eifach kei motivation bet unds sini eltere nid juckt, weisch wievil albaner betten in dsek chöne go? Aber deltere hets nid gjuckt und deltere hend kei motivation ka zum mit de lehrer diskutiere, jaja söll de nu in dreal go, juckt nid» (Interview 3: Z642)

Intervenierende Bedingung

Jugendliche benennen eine **Abhängigkeit** als zentralen Faktor in den Interviews. So erwähnen alle befragten Jugendlichen einen Aspekt der Abhängigkeit von Eltern, Lehrern oder von systemischen Rahmenbedingungen (TS47). Die Jugendlichen erleben eine Machtungleichheit, welche sie durchaus bewusst wahrnehmen. Eine Auseinandersetzung mit Unterstützungspersonen, welche in einem Machtverhältnis stehen, ist für die Jugendlichen beinahe unvorstellbar, was in der Aussage «man kann nicht einfach etwas Anderes machen» ersichtlich wird und auf die unterschiedlichen Positionen aufmerksam macht (TS48). Durch mehrere Aussagen zu einer Abhängigkeit im Sinne von «es wird gemacht, was gesagt wird» kann also davon ausgegangen werden, dass diese Kategorie wesentlich zur Handlungsstrategie beiträgt. Der Einfluss dieser Abhängigkeit darf nicht unterschätzt werden (TS49).

TS47: «J3: Ja halt vleicht au so Wirtschaftlich öppis mache oder sozial vleicht öppis. J2: Wenn dini Eltere gseit betten du sötsch oder kasch da nöd mache... was wär dini Reaktion gsi? J3: Ich het alles probiert zum de Wäg ischlob wonni au wöt. Abers wenn hart uf hart chunt muess me halt kompromiss igoh.» (Interview 4: Z937-Z939)

TS48: «A: werum? J1: wills üs eso gseit wird J2: (lacht) wills üs so bibrocht würd, du chasch nid eifach öppis anders mache A: jo aber iber hend doch jetzt vorher gad gseit J1: jo aber du musch ja..» (Interview 3: Z380-Z384)

TS49: «J2: du bisch mehrmols bi de gliche firma go schaffe J1: ja A: werum denn? J1: jo will ich fescht devo überzügt worde bin ! fu de schuel! Dass ich das mache will bi dere Firma!» (Interview 3: Z289-Z292)

Handlung/Interaktion

Es wird angenommen, dass die Jugendlichen durch das Durchlaufen der Phasen lernen, sich der Situation anzupassen und sich «damit abfinden». Diese Stimmung wurde in allen Interviews wahrgenommen (TS50, TS51).

TS50: «J4: Also ich mach e Lehr als Heizigsmonteur. Ja da gefällt mer au und mal luege was ich denn noch de Lehr mach. Witerbildig... oder kei Abnig... mal luege.» (Interview 5: Z969)

TS51: «J4: ...Aber nochber isches halt so...» (Interview 5: Z973)

Konsequenz

Es ist bezeichnend, dass die meisten der befragten Jugendlichen in dieser Situation, trotz allen Bedingungen und Einflüssen einen **Entscheid über das weitere Vorgehen** fällen. Als hilfreich benennt ein Jugendlicher die Einstellung, dass «man sich einfach einen Ruck geben und es durchziehen muss». Aus den Interviews konnte entnommen werden, dass einige **Vorwärtsgehen** und einige **Stillstehen**. Das Vorwärtsgehen zeigt sich durch einen bereits entwickelten «Plan B» von zwei der Jugendlichen. Auch bestehen bei zwei Jugendlichen schon Pläne für eine Weiterbildung. Im Weiteren wird von drei Jugendlichen genannt, dass nach einem Scheitern andere Möglichkeiten in Betracht gezogen werden (TS52, TS53). Das Stillstehen äussert sich durch Aussagen über mangelnde Veränderungen oder dass keine Motivation mehr besteht (TS54). Jedoch niemand der befragten Jugendlichen resigniert.

TS52: «J3: Ja also... immer halt ind Schuel gange. Dann het sich langsam so Plan entwickelt... so ind Kanti zgeh. Der het natürlich aber nochber nit funktioniert. Und jetze lueg ich anderi Möglichkeit ab.» (Interview 4: Z804)

TS53: «J4: ...ich weiss echt nöd... und den het (Name des Betriebes) au abseit und die andere Firmene au... und den hani mir denkt söti halt e Handwerkliche Lehr avo.» (Interview 5: Z976)

TS54: «J4: ...aber irgendwie hets mi au agschisse... han denkt han gnueg Zit und so und nochber isch immer meh Zit vergange...» (Interview 5: Z973)

7.1.1.4 Eigenschaften und Dimensionen

Da es sich um eine prozesshafte Abfolge der zentralen Kategorien handelt, wurden für alle drei Kategorien dieselben Eigenschaften – welche ebenfalls in einem Aushandlungsprozess ergründet wurden – ausgewählt. Der Fokus liegt dabei auf den Veränderungen der Dimensionen, woraus die Zusammenhänge ersichtlich werden.

Abbildung 10: Eigenschaften und Dimensionen der Schlüsselkategorien

	Eine Vision haben	Verunsichert sein	Sich anpassen
Eigenschaften	Dimensionen	Dimensionen	Dimensionen
Ankommen in der Situation	hoch-x-----niedrig	hoch---x-----niedrig	hoch-----x----niedrig
Einflüsse	stark---x-----schwach	stark-x-----schwach	stark-x-----schwach
Belastung der neuen Situation	hoch-----x-niedrig	hoch-----x-niedrig	hoch-----x-niedrig
Passives Aushalten	stark-----x----schwach	stark---x-----schwach	stark-x-----schwach
Akzeptanz	hoch-x-----niedrig	hoch-x-----niedrig	hoch-x-----niedrig

Quelle: eigene Darstellung

Das Ankommen in der Situation ist bei der Entwicklung einer Vision am höchsten. Diese Eigenschaft nimmt mit der Zeit ab. Es wurde festgestellt, dass die Einflüsse in der Phase der Verunsicherung am stärksten wirken, während sie bei der Anpassung nur minimal an Stärke verlieren. Erstaunlich ist, dass die Belastung der neuen Situation sich nicht gross verändert. Es zeigte sich, dass die Belastung in allen Phasen eher niedrig ist. Das passive Aushalten ist ebenfalls über alle Phasen hinweg eher stark, wobei es bei der Anpassung am stärksten zu sein scheint. Die Akzeptanz der Situation ist in allen Phasen gleich hoch.

In einem nächsten Schritt wurden die beschriebenen Zusammenhänge weiter verdichtet. Anhand des selektiven Kodierens wird ein abstraktes Phänomen benannt, welches alle Kategorien zusammenfasst. Im nächsten Kapitel wird dieser Schritt beschrieben und der Sinneszusammenhang dargestellt.

7.1.1.5 Selektives Kodieren: Akzeptieren der Situation

Es ist aufgefallen, dass sich die genannten zentralen Kategorien zeitlich in drei Phasen aufteilen lassen. Jedes vorangegangene Handlungsmuster steht mit den weiteren Handlungen in Beziehung. Das übergeordnete Phänomen wird von den Co-Forschern als «Akzeptieren der Situation» benannt. Dieses Phänomen zieht sich durch alle Interviews und bildet die Basis der Handlungsmuster der befragten Jugendlichen. Die Kategorie, welche alle Handlungen miteinander verbindet, ist die «Motivation bzw. die Antriebskraft».

Die empirischen Analysen der Interviews zeigen deutlich auf, dass die Jugendlichen den Übergangsprozess, in welchem sie sich befinden, in drei Phasen durchlaufen. Diese Phasen differenzieren sich bei den befragten Jugendlichen zeitlich, in ihrer Intensität und auch in Abhängigkeit der Bedingungen, die sie subjektiv erleben. Gesellschaftliche Bedingungen und das familiäre Umfeld der Jugendlichen beeinflussen sie in ihren Erfahrungen.

Das Ziel der Jugendlichen ist es, nach Abschluss der obligatorischen Schule eine Ausbildung zu absolvieren bzw. eine weiterführende Schule zu besuchen. Die Jugendlichen benennen die Motivation als relevanten Faktor für das Durchleben des Übergangsprozesses. Aufgrund der nachfolgenden Aussagen wird davon ausgegangen, dass es den Jugendlichen vor allem darum geht, ein Motiv im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 zu entwickeln, um einen erfolgreichen Übergang zu meistern.

TS55: «J4: Sie ben mich halt immer so welle motiviere und hens eig au gschafft... aber nochber woni debeime gsi bin... hani so mis Bett agluegt und nochber... hani eifach welle schloofe. und mir isch den eifach egal gsi... und so isch mer jede Tag gange... Ich machs den more... oder irgendwann mach ichs den scho und den isch halt alles uf eimal cho im letzte Moment.» (Interview 5: Z1015)

TS56: «J2: Also eigentlich ish bi mier scho vo afang ab klar gsi was ich mache wett und denn ishes halt für mich öppis eifaches gsi zum entsbeide was und wie ichs mache» (Interview 1: Z6)

Aus dem Datenmaterial wurden nutzenfördernde und nutzenlimitierende Aspekte von den Co-Forschern gekennzeichnet. Diese werden im nächsten Kapitel dargestellt.

7.1.2 Nutzenfördernde und nutzenlimitierende Aspekte im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2

Folgend werden nutzenfördernde und nutzenlimitierende Aspekte von Angeboten im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 dargestellt. Wie bereits erwähnt werden die Aspekte auf der Inhaltsebene aufgrund der Komplexität nicht anhand der ausgewiesenen Dimensionen von Oelerich und Schaarschuch strukturiert (vgl. Oelerich & Schaarschuch, 2005, S.80-98). Zur Vereinfachung lassen sie sich anhand der Strukturelemente des Nutzens sozialer Dienstleistungen (Abbildung 4 in Kapitel 4.2.2) strukturieren. So werden die nutzenfördernden bzw. nutzenlimitierenden Aspekte auf der individuellen, auf der organisationalen und auf der gesellschaftlichen Ebene getrennt dargestellt. Die individuelle Ebene beinhaltet Aspekte, welche sich in der direkten Interaktion mit den Unterstützungspersonen ergeben. Die organisationale Ebene wiederum beinhaltet Aspekte, welche durch die Struktur der Organisation nutzenfördernd oder nutzenlimitierend wirken können. Nutzenlimitierende Aspekte auf der gesellschaftlichen Ebene betreffen bildungspolitische Praxen. Es wurde festgestellt, dass die nutzenlimitierenden Aspekte häufig das Gegenteil der nutzenfördernden Aspekte beschreiben. Auf der gesellschaftlichen Ebene liessen sich in den Interviews keine nutzenfördernden Aspekte erkennen.

7.1.2.1 Individuelle Ebene

Die Jugendlichen beschreiben den Erhalt von Anerkennung als nutzenfördernden Aspekt. Dies lässt sich zum Beispiel an der Antwort eines Jugendlichen auf die Frage, was er an Unterstützung anbieten würde, wie folgt erkennen:

«J3: Also ich wür in Motiviere... ich wür ihm so Vorteil nenne... was bringt mol... er sich darüber erkundige... ich wür ihm viel Adressene abüte, Telefonnummere woner alüte chan, oder es persönlchs gsproch mit mir abüte. Wenn ich halt de Lehrer wär.» (Interview 4: Z908)

Hier spricht der Jugendliche klar eine Haltung einer **Akzeptanz** seitens der Unterstützungspersonen an. Der Jugendliche wünscht sich, diese Anerkennung zu erhalten. Anhand einer weiteren Aussage lässt sich erkennen, dass eine **wohlwollende und empathische Haltung** erwünscht ist und mit mehr Einzelgesprächen stattfinden soll

«J3: Also ich glaub d'Lehrer söt en viel meh mit de Schueler rede, also au so dassme nöd nur wenn me Lektione het sonder au sege cha... kasch mer nach de Schuel mol alüte oder so... oder hgalt mol eifach während de Lektione sich mal mitem Lehrer zemme bocke und über Zukunft rede. Söt viel öfter passiere.» (Interview 4: Z957)

Der Wunsch nach mehr Einzelgesprächen lässt sich in jedem Interview feststellen. Jemand benennt den individuellen Aspekt so, dass bei Einzelgesprächen besser auf «einen eingegangen» werden kann. Auf die Frage, was die Unterstützungspersonen an Hilfe anbieten, antwortet ein Jugendlicher wie folgt:

«A: Also Agebot... jetz redemer über d Agebot. Was hen die Persone gnau gmacht. Was für dich guet gsi isch? Also du besch vorher gseit sie hen mit dir gredet. Aber cha do irgendeine uf de Stross zu dir cho und mit dir rede? (lache) J5:Nei.. Ja i weiss nid. Also das ich die Lebr mache oder was. A: Ja genau. I dim Bruefswahlprozess... de ganz Prozess... quasi wo du dich entschiede besch... das du e Lehrstell gfunde besch... Was hen z.B. dini Eltere gnau gmacht? J5: Ja mini Eltere sind halt fascht immer hinter mir gstande. Hen so halt gseit... wenn dir halt gfallt den machsch es.» (Interview 6: Z1090-Z1093)

Es zeigt sich, dass es eine Herausforderung für die Jugendlichen darstellt, konkrete Handlungen von Unterstützungspersonen im institutionellen Bereich zu benennen. Wenn auf konkrete Handlungen von Vertrauenspersonen im Umfeld eingegangen wird, ist es eher möglich. So beschreibt der Jugendliche, dass «hinter einem stehen» ihm geholfen hat. Es wird davon ausgegangen, dass eine **parteiliche Haltung** als nutzenfördernder Aspekt gilt. Dadurch ergibt sich, dass eine **vertrauensvolle Beziehung** als ein wichtiger Aspekt für einen Nutzen erscheint. In einer negativen Aussage lässt sich das wie folgt aufzeigen:

«J4: Also vu de Lehrer bani au scho viel unterstützig becho. Aber es isch au komisch weil die wüssen jo nöd ganz genau was me will.» (Interview 5: Z991)

Des Weiteren wird sichtbar, dass **Aufmerksamkeit** gegenüber den Nutzer*innen gewünscht wird. Diese Aufmerksamkeit wird in Verbindung mit einem **Einsatz** seitens der Unterstützungspersonen beschrieben. So stellt sich dies in folgender Aussage fest:

«J1: ...denn bini döt anegange und de typ het mr alli lehrstelle in ganz st.galle uf sones dossier anegschribe A: mhm J2: de typ isch en ebrema ich schwör J1: und sding isch.. so.. nocher.. bin ich halt mit em gedanke gsi dass ich das unbedingt mache will..» (Interview 3: Z264-Z267)

Der Einsatz seitens der Unterstützungsperson, welcher sich hier durch das erhaltene Dossier zeigt, verhilft dem Jugendlichen zu Orientierung. Durch die Aussage des «Ehrenmannes» lässt sich feststellen, dass auch eine gewisse **Kompetenz** seitens der Unterstützungspersonen den Jugendlichen auffällt und dies ein nutzenfördernder Faktor ist, sofern dies zum Ausdruck gebracht werden kann. Eine Aufmerksamkeit seitens der Unterstützungsperson wird von einem Jugendlichen so beschrieben:

«J5: De Druck denk ich. Wo mir halt paar Lehrer gmacht hend... gseit hend: "Du muesch e Lebr sueche". Isch halt en riese Druck... ehm... "susch zebnts Schueljohr"... zebnte Schueljohr findi nöd schlecht. aber i würs nöd gern mache. Es isch halt eifach de Druck. Nochher wenn e Lebr besch den bisch au... erlichtert. Kasch dene sege: "Jetz bani mini Lebr."» (Interview 6: Z1130)

Es zeigt sich, dass die Aufmerksamkeit auch mit negativen Gefühlen von Nutzer*innen verbunden sein kann, was sich hier durch «Druck ausüben» äussert. Trotzdem wird es als nutzenfördernd bezeichnet, da es den Jugendlichen im Umgang mit seinen Lebensanforderungen unterstützt hat und er sich danach mehr mit dem Übergangsprozess beschäftigte. Des Weiteren wird sichtbar, dass **konkrete Handlungsanweisungen** als nutzenfördernd bezeichnet werden.

«J6: Ehm. Eigentlich... tuet eigentlich... aso so wies mer de Herr (Name der Unterstützungsperson) erklärt het tuet da sus so viel wie alles für eine... also nöd gra alles für eine mache... aber sie sägend dir wie me vorgoht wenn mer öppis nöd verstoht den wüsst ich kei anderi... also wüsst ich nüt was eim nöd helfe chönt» (Interview 7: Z1290)

Eine gewisse **Erreichbarkeit** von Unterstützungspersonen muss für eine Nutzung gegeben sein. So beschreibt zum Beispiel eine Jugendliche, dass Unterstützungspersonen auch während der Ausbildung noch «für einen da sind».

«J6: Ja meh cha jo au ide Lebr immerno zum Herr (Name der Unterstützungsperson) gob. Er het mir das au erklärt kah gseit au wenn de Betrieb einen nümma gfallt... er hilft einem witer. Er cha sege: ja wenn der de Betrieb nümma gfallt, den tue ich dir halt en andere sueche. und den ja.. mir helfed witer.» (Interview 7: Z1252)

Eine gewisse **Fremdbestimmung**, wobei Unterstützungspersonen die Jugendlichen in Berufe «drängen», bezeichnen sie als nutzenlimitierend, was sich in folgenden Aussagen widerspiegelt:

«J1: jo isch soo, die segen KV wär perfekt für dich, obwohl sis gar nöd wüssen!» (Interview 3: Z152)

«J4: Und nocher bani gseit... ja, ich will das und das mal go schnuppere... noher hens gseit ja lueg emol z.B. Augeoptiker... hens gseit soll i go schnuppere, obwohl i mir das nur mol alguegt han bim sueche döt im Internet. Noher hens mir ebe gseit ja gang mal Augeoptiker go schnuppere und ich han dan gseit, ja... das will ich aber gär nöd mache... ich hans nur emol aglueget, bla-blabla. Mich Informiert was da isch und meh au nöd. Nur immer halt so Sache woni nöd so gern kah han, henns mir Vorgschlage.» (Interview 5: Z1005)

Darüber hinaus lässt sich erkennen, dass eine **Pauschalisierung** als nutzenlimitierend bezeichnet wird. Das lässt sich auch mit dem zeitlichen Aspekt und dem Setting in der Schule in Verbindung setzen. So haben die Lehrpersonen nicht genügend Zeit, den Jugendlichen die Unterstützung anzubieten, welche sie sich wünschen würden. Diese **mangelnde Erreichbarkeit** limitiert den Nutzen der sozialen Dienstleistungen für die Jugendlichen.

«J1: ja, wie viel brüef gits? ide schwiz? J2: pfff vil zu viil A: jo kei anig, gnueg mbm.. J2: glaub 500 J1: vil.. wiewil dörfemer kennelerne? A: ich weisses nid J1: 15.. 20.. A: seg mers ich weisses nid.. ich bi nid die schuel J1: ebe aber mir dörfen öppe 15, 20 kennelerne wie söll ich mich do entscheide? J2: aso.. A: jetz wart emol aso wo, wo? J1: wie wo ide schuel.. J2: lernemer ungefähr 20 brüef kenne J1: aso die 20 lernt me kenne, die reschtliche 600 so nöd A: aso verzell emol wie lauft das ab.. ide schuel? J1: zum bispil segens üs.. was wetsch mache? Öppis mit Autos... Automobilfachma.. ok J2: do segens eifach 1 sach A: aber wer seit dr das? J2: dlehrer J1: ja»
(Interview 3: Z120-Z139)

Des Weiteren wird eine **Willkür** von Jugendlichen wahrgenommen. Diese zeigt sich nicht nur in den Unterstützungsangeboten, welche zum Teil **personenabhängig** zur Verfügung gestellt werden, sondern auch in den Bewertungen. Eine Beklemmung macht sich auf Seiten der Nutzer*innen sichtbar, welche sich wie folgt zeigt:

«A: jo joo, eb, wenn me nomol zrugg denken als unterstützig was bettender e uno gwünscht, was fehlt no? Aso ebe fu de lehrer das si eu meh brüef zeigen J2: mbm A: und nid das si eu eifach eigentli fabrlässig ein bruef vorschlon wenn ihr segen jo ich mag autos aso so oder? J2: chani au sege ich mag fraue A: (lachen) aso fabrlässig es isch jo au eso bi de note J1: note bestimmen dis läbe.. so zable A: jo und es chunt drufa welle lehrer dasd besch und das isch schu... hender zfühl das isch au im bruefswahlprozess eso J1: ja, das bestimmt über dis lebe die scheiss zable (bedrückt) A: mbm» (Interview 3: Z759-Z768)

Eine **mangelnde Akzeptanz**, welche sich zum Beispiel dadurch zeigt, dass keine «Rückmeldungen» seitens der Unterstützungspersonen gegeben werden, wird von den Jugendlichen als nutzenlimitierend bezeichnet. Auch eine gewisse **Gleichgültigkeit** seitens der Eltern wird eher als nutzenlimitierend sichtbar. Diese Aspekte zeigen sich bei einem Jugendlichen wie folgt:

«J4: Die hemmer au abote das sie bi verschidene Firme chön alüte für mich und sozege mich präsentierte. Ob sies gmacht ben weiss i zwar nöd. I ban ihne gseit kab gern dörfen sie dass, aber irgendi wie isch nie e rückmeldig cho.» (Interview 5: Z999)

«J4: Ja. Also min Vater het au gseit... also er het mi gfroget ob ich das würkli will... schlussendlich muess ich ja die Lehr mache. Und den hett er gseit: "du kasch Entscheide. für mich isches egal... wies für dich besser isch." Nocher bani halt muesse Entscheide.» (Interview 5: Z993)

Ein Machtverhältnis lässt sich durch die ungleichen Positionen der Jugendlichen und der Lehrpersonen feststellen. Ausserdem ist es den Jugendlichen bewusst, dass die Lehrpersonen weiterhin ihre Leistungen bewerten. Dies zeichnet sich in einer **hierarchischen Beziehung** ab, welche auf einen nutzenlimitierenden Aspekt hinweisen, wenn die Beziehung zu der Lehrperson nicht «gut» ist, wie es ein Jugendlicher folgendermassen beschreibt:

«J3: Ja viele hens halt nöd so guet mit de Lehrer und wenn so bitz meh mit dene redisch... eigentlich isch en Lehrer scho e wichtige Person.» (Interview 4: Z959)

7.1.2.2 Organisationale Ebene

Auf der organisationalen Ebene ist das **Bereitstellen von Angeboten** und das dazugehörige **Timing** – also «wann» ein Angebot ermöglicht wird – ein nutzenfördernder Faktor. **Konkrete Hinweise** und das **Teilen von Wissen** benennen die Jugendlichen als zentrale Unterstützung in ihrem Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2. Dabei richtet sich der Fokus auf die **individuelle Unterstützung** in Form von **Gesprächen** und die Ermöglichung von Aufgaben und Angeboten, **eigene Erfahrungen** zu sammeln. Diese Angebote müssen grundsätzlich jedoch ermöglicht werden. Folgend wird eine beispielhafte Aussage dazu abgebildet:

«J6: Ich bin mit minem Vater gsi und döte isch er.. also er het mir halt witergholfe... hät mir so Kärtli beregleit und het gseit kab... ich söll sortiere welle uf mich zutreffen und welli nid... und sus bini eigentlich sehr ufs Thema Gsundheit cho. J2: Wär het dir gholfe bi dem? J6: Sozial... ähh also de Herr (Name Unterstützungsperson). J2: Welle Angebot vu Organisation wie z.B. z' BIZ oder Persone wie üseri Lehrer... ehm... sind vu bedütig für dich gsi? J6: Ehm... vu mim Vater halt.. und vom Herr (Name Unterstützungsperson) eigentlich au... er het mier... gholfe. J2: Wieso das? Also wieso het sie dir witergholfe? J6: Wül sie bend viel... sie bend alls usführlicher erklärt und alles als d Lehrpersone.» (Interview 7: Z1196-Z1202)

Dass Unterstützungsangebote in der Schule an ihrem Wohnort existieren, erleichtert einen Nutzen im Hinblick auf die Erreichbarkeit. Auch ist das BSLB in unmittelbarer Nähe regional gut erreichbar.

Von den Jugendlichen wird dieser Aspekt jedoch nur bei den nutzenfördernden Aspekten auf der individuellen Ebene benannt. In den Analysegesprächen mit den Co-Forschern war jedoch die **Infrastruktur** auch auf der organisationalen Ebene ein Thema, welche sie als nutzenfördernd bezeichneten. In der nachfolgenden Aussage berichtet eine Jugendliche über die Schwierigkeiten, sich für einen Beruf zu entscheiden:

«J2: Wo besch mueh mit? J6: Äbbh.. mich konkret uf en Bruef entscheide... es git viele verschiedene Bruef zum Thema Medizin oder suscht... anderi. J2: Und wieso das? J6: Was.. wieso das? J2: Wieso kasch di nöd entscheide? J6: Will es viele verschidene git... sehr viele verschidene und ich muesst den zerst mal go schnuppere gob und mich drüber erkundige, übere jede einzelni Bruef und ja...» (Interview 7: Z1187-Z1192)

Es zeigt sich durch die Aussage, dass es nutzenfördernd ist, wenn eine **klare und jugendgerechte Aufbereitung von Informationen** über verschiedene Berufe existiert. Diese Informationen gilt es, den Jugendlichen zugänglich zu machen. Von Angeboten in der Schule und im BSLB wünschen sich die Jugendlichen eine spannendere **methodische Vielfalt**. Dies beschreibt ein Jugendlicher wie folgt:

«J1: Mhmm meh könnt die Präsentation im Biz eh bitz meh so mit Spass mache damit die Lüt au so richtig zue losen will ich glaub die losen döt nid zu wenn en Lehrer eifach so en Präsentation halten über Sache» (Interview 2: Z80)

Die Jugendlichen berichten auch über **zugängliche und klare Informationen** im Internet. Bei den digitalen Angeboten wird häufig vom Angebot «Yousty» gesprochen, welches sich als Konkurrenz der kantonalen Angebote zeigt. Es konnte festgestellt werden, dass diese Plattform «marketing-technisch» auf einem Level agiert, welche die Jugendlichen anspricht. So wird auch sichtbar, dass die **Kenntnis über existierende Angebote** einen Nutzen fördern.

Als ein nutzenlimitierender Aspekt auf der organisationalen Ebene konnte die Masse an Information – gegensätzlich zum nutzenfördernden Aspekt, der klaren und jugendgerechten Aufarbeitung der Information – benannt werden. Auch die **Zugänglichkeit** der Angebote scheint ein Faktor zu sein, welcher die Jugendlichen in ihrer Nutzung beeinflusst. **Negativ konnotierte Unterstützungsangebote** sind deshalb nutzenlimitierend, was ein Jugendlicher folgend beschreibt:

«J3: Ja de Lehrer rueft dich ab und zu mol so zunem persönliche gspräch. Da macht er immer so mit 3, 4 Schueler in de Wuche. Und den spricht er halt... vilicht wenn ma scheiss baut oder eso oder me redet au drüber was jetzt witer passiert, also so gnüsse vorstellige was me inde Zukunft mache wöt. Und den better mich scho druf ufmerksam gmacht, dass ich no en Plan B brücht.» (Interview 4: Z867)

7.1.2.3 Gesellschaftliche Ebene

Das schweizerische Bildungssystem übernimmt eine Funktion der Qualifikation und bestimmt die Zugangsmöglichkeiten für den weiteren Lebensweg. Die Jugendlichen beschreiben die **Abhängigkeit**, sowie die **Qualifikationsmechanismen** als wirkende gesellschaftliche Rahmenbedingungen wie folgt:

«J1: jo.. es isch eifach unnötig, die sache die agebot wo me bechunt, also die jugendliche nützen dier nüt A: mhm J1: will die segend dier eifach was du mache sötsch und mier werden denn wege de schuel ebe so behindert weisch, also behindert behindert, nid me wird so..abghalte defo aber me wird behindert wege me söll für eine schaffe... die schuel lernt me eifach für lüt schaffe.. und nid öppis eigenes ufzbaue sondern me lernt eifach für lüt schaffe» (Interview 3: Z215-Z217)

«J1: note bestimmen dis läbe.. so zable A: jo und es chunt drufa welle lehrer dasd besch und das isch schu... bender zgefühl das isch au im bruefswahlprozess eso J1: ja, das bestimmt über dis lebe die scheiss zable (bedrückt) A: mhm J1: du musch dr vorstelle so zable fu eis bis sechs segen öb dis lebe scheisse oder guet wird» (Interview 3: Z765-Z769)

Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen wirken sich aus Nutzer*innensicht nutzenlimitierend auf die Einstellung gegenüber Angeboten aus. Zu nutzenfördernden Aspekten werden anhand des vorliegenden Datenmaterials keine Hinweise gefunden.

Die Unterstützungsangebote – auf allen drei Ebenen – mit den beinhaltenden nutzenfördernden und nutzenlimitierenden Faktoren können die Jugendlichen sich in der Auseinandersetzung zu eigen machen und Handlungsstrategien entwickeln. Dies hat einen Einfluss auf die Nutzungsstrategie, welche im nächsten Kapitel erläutert wird.

7.1.3 Nutzungsstrategien im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2

Bei den erwähnten in Anspruch genommenen Angeboten handelt es sich nicht um eine selbstbestimmte Wahl von Angeboten, sondern sie sind im Kontext institutionell festgelegt, welche jede*r Jugendliche*r im Rahmen der Schule besuchen muss. Die Jugendlichen, welche Angebote vom BSLB in Anspruch nehmen, berichten ebenfalls nicht über eine eigene Entscheidung zur Nutzung dieser Angebote. Aufgrund der Datengrundlage liessen sich aus den Handlungen der drei Schlüsselkategorien drei Nutzungsstrategien feststellen, welche sich in einer passiven und aktiven Nutzungsstrategie abbilden lassen.

7.1.3.1 Passive Nutzungsstrategie

Eine **passive Nutzungsstrategie** zeigt sich vor allem durch ein wenig engagiertes Verhalten der Nutzer*innen im Unterstützungsangebot. Wenn Aspekte des Dienstleistungsangebotes für die Nutzer*innen irrelevant sind, werden durch ein Handeln des «nicht Zuhörens» oder des «nicht Machens» Unterstützungen umgangen. Da die Unterstützungsangebote – vor allem in der Schule – nicht spezifisch wählbar sind, lassen die Jugendlichen die Angebote über sich ergehen, besuchen die Pflichtangebote und stören allenfalls den Unterricht, was Jugendliche in ihren Worten so beschreiben:

«A: jo aber was wüender denn.. was wür eu denn helfe? J1: das mr mol vilicht inere stund ganz vil brüef kennelerne wüeren A: aber was was wür eu zum bispil interessiere dass mr jetzt eifach so irgendwie powerpoint präsentation, videos dot laufe loht und denn das abluegt die klass? Wüender lose? Ganz ehrlich? J1: lug J2: lacht A: lacht J2: ich wür mit em etui spile. Oder ich wür irgendöpperem was abwerfe» (Interview 3: Z159-Z165)

Eine weitere passive Nutzungsstrategie zeigt sich in dem bereits beschriebenen Machtverhältnis, welches zwischen Lehrpersonen und den Nutzer*innen besteht. So werden Angebote vor allem dann beachtet, wenn es einen Test darüber gibt. Inwiefern diese Angebote dann nützlich für ihren eigenen Lebenskontext sind, lässt sich aufgrund der Aussagen nicht feststellen:

«A: mhm aber etz ganz ehrlich, nemed ihr eso aso ich ghör use das über so finden jo de lehrer schnurrt eb nu en scheiss, nememer ihr de lehrer no ernscht J2: meischtens nei J1: lehrer nemenmer nur ernscht wens en tescht drüber git (lacht) A: genau (lacht) J1+2: (lachen)» (Interview 3: Z244-Z248)

Es wird hier deutlich, dass die Leistungen der Jugendlichen (durch Tests) bewertet werden und diese einen zentralen Einfluss auf ihren Übergangsprozess bedeuten. Wenn es um die Bewertung der Leistungen geht, passen sie ihr Verhalten an. Damit umgehen sie irrelevante Aspekte im Unterricht und Nutzen für sich nur die relevanten Aspekte. Dadurch zeigt sich auch das Machtverhältnis seitens der Nutzer*innen, wobei sie ein Angebot auch blockieren können. Die passiven Nutzungsstrategien kommen vor allem in alltäglichen Situationen vor, wobei der zeitliche Druck noch nicht hoch ist und die Hilfe nicht «dringlich» gebraucht wird.

7.1.3.2 Aktive Nutzungsstrategie

Eine **aktive Nutzungsstrategie** wird vor allem dann ersichtlich, wenn die Jugendlichen einen Bedarf an Unterstützung erkennen. Die Jugendlichen erwähnen, dass sie, wenn sie die gewünschte Unterstützung nicht bekommen, das Angebot wechseln – wenn es möglich ist –, was sich in folgender Aussage zeigt:

«A: aber ebe wenn ibr jetzt so würkli mol problem mit dem hend und iber jetzt.. nehmed emol ab ibr hend würkli problem mit de lehrstellesuechi und denn chunt so en lehrer wo iber nid ernscht nehmen und seit mach putzma oder putzfrau oder sust irgendöppis J2: (lacht) lachsch ihn us und denn gosch is BIZ» (Interview 3: Z251-Z252)

Eine aktive Nutzungsstrategie lässt sich auch dadurch erkennen, dass die Jugendlichen ein strategisches Handeln ausüben, damit sie «es gut mit den Lehrpersonen haben», um dann die für sie relevanten Aspekte zu filtern und diese für sich nutzen zu können. Der Nutzen in dieser Hinsicht besteht in einer guten Beziehung zu den Unterstützungspersonen. Eine hierarchische Beziehung wirkt sich auf dieses Handeln aus:

«J3: Ja viel hens halt nöd so guet mit de Lehrer und wenn so bitz meh mit dene redisch... eigentlich isch en Lehrer scho e wichtigi Person.» (Interview 4: Z959)

«J4: weil ich han no mit em Bruefsberater... im BIZ bini au gsi... und er bet au gseit ja da machsch du guet... aber i han sozege au glooge...» (Interview 5: Z973)

Eine aktive Nutzungsstrategie lässt sich vor allem dann feststellen, wenn ein akutes Bedürfnis an Unterstützung seitens der Nutzer*innen besteht. Es wird sichtbar, dass in solchen Situationen häufig zuerst Unterstützung im sozialen Umfeld gesucht wird und erst an zweiter Stelle bei institutionellen Unterstützungsangeboten.

Im nächsten Kapitel werden auf der Prozessebene weiter die Aneignungsweisen beschrieben.

7.1.4 Aneignungsweisen im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2

Die Aneignungsprozesse, die aus dem vorliegenden Datenmaterial herauskristallisiert werden, lassen sich in die Unterteilung von Dolic und Schaarschuch (2005): in die Aneignung als Lernprozess und in die Aneignung als Selbstreflexionsprozess aufteilen (vgl. S.109-115). Im Folgenden werden diese Aneignungsweisen auf die erhobenen Daten bezogen dargestellt.

7.1.4.1 Aneignung als Lernprozess

Die **Aneignung** fokussiert sich auf Kompetenzen, welche von den Nutzer*innen im Rahmen eines **Lernprozesses** durch besuchte Angebote erworben werden. Dieser Prozess zeigt sich anhand der Aussagen einer Jugendlichen so:

«J2: Was het sich bi sonem Bruef ehmm. Bi sonem Angebot wie BIZ für dich verändertet? J6: EHmm ich bin usführlicher... also.. konkret mini richtig enschiede. Also richtig Medizin wie schu gseit... und ähmm ich han e paar Bruef kenne glernt und ich han jetzt eso es Blatt übercho, wo ich schnuppere chönt oder so mebreri Betrieb und so... sind drufgstanda woni aliite chönt und Adresse und alles.» (Interview 7: Z1217-Z1218)

Sie beschreibt auf die Frage hin, was sich konkret nach einem Angebot verändert hat, dass sie sich für eine Berufsrichtung entscheiden konnte. Dadurch, dass sie zusätzlich noch eine Liste mit Adressen erhalten hat, ergab sich ein Erfolgserlebnis und sie bekam eine Zusage für eine Schnupperlehre. Doch nicht die Liste mit den Adressen selbst verhalf ihr zu einer Schnupperlehre, sondern sie musste sich daraufhin bewerben. Sie erlangte durch den Erhalt der Liste mit den Adressen Motivation. Ein weiterer Jugendlicher schildert den Lernprozess wie folgt:

«J2: Was het sich verändert nach sonem Bsuech vu sonem Agebot? z.B. Bir OBA. J3: Ja z'interesse stiegt irgendwie. Weil ma isch halt grad so in dem dinne. und den luegt me sich da halt es z'weits mal gra nomol ab.» (Interview 4: Z852-Z853)

Durch den Besuch der Lehrlingsmesse OBA steigt bei ihm das Interesse, sich weiterhin zu informieren. Die Nähe zur Thematik scheint hier ein wichtiger Aspekt zu sein, wobei er benennt, dass er sich nach dem Besuch direkt mehr Informationen angeschaut hat. Dies bewirkte eine vertiefte Orientierung. Auch hier lässt sich ein Erhalt an Motivation durch den Besuch eines Angebots feststellen. Beide Nutzenden beschreiben hier, dass sie durch den Besuch einer Beratung bzw. einer Veranstaltung Kompetenzen erlangen konnten, welche ihnen bei ihrem Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 halfen. Obwohl der konkrete Lernprozess sich nicht beobachten lässt, kann anhand ihrer Aussagen festgestellt werden, dass sie durch die Nutzung zweier Angebote ihre Kompetenzen erweitern konnten. Erst durch das ersichtlich machen dieses subjektiv geprägten Lernprozesses – hier bei beiden durch den Erhalt von Motivation - lässt sich der Nutzen der Dienstleistung bzw. des Angebots rekonstruieren.

7.1.4.2 Aneignung als Selbstreflexionsprozess

Die **Aneignung als Selbstreflexionsprozess** umfasst eine Aktivität, wobei sich Jugendliche durch den Besuch von Angeboten mit dem eigenen Handeln auseinandersetzen, was zu einer Änderung der Handlungsweisen führt. Diesen Prozess beschreibt ein Jugendlicher so:

«A: Okey aber sus no inde Schuel... was het gholfe... oder vu dine Stärke, ebe dass du selber recherchiert besch z.B. oder vu dir us... Was het no gholfe? J3: Also je meh ma in de Schuel über das Thema spricht, so stigt halt z'Intresse au... ma wet sich nocher selber irgendwie mit dem befasse, also anderi Informatiione sueche.» (Interview 4: Z883-Z884)

Er beschreibt, dass durch die Thematisierung in der Schule, er über sein Handeln bezüglich des «Informationen Suchens» nachgedacht hat. Durch die Selbstreflexion passte er sein Handeln an und suchte in der Folge mehr Informationen. Des Weiteren beschreibt derselbe Jugendliche folgendes:

«J3: De: Aber besch du kei mueh zum eifach mal inere Firma aliite und sege: Hei do isch de (Name des Jugendlichen) J3: Nei aber das isch au e gueti erfabrig dass me aliitet und das stärkt au selbstebewusstsi und macht einem so bitz klar was es bediitet, en Job z'sueche und ja da isch eigentlich e gueti erfabrig...» (Interview 4: Z913-Z914)

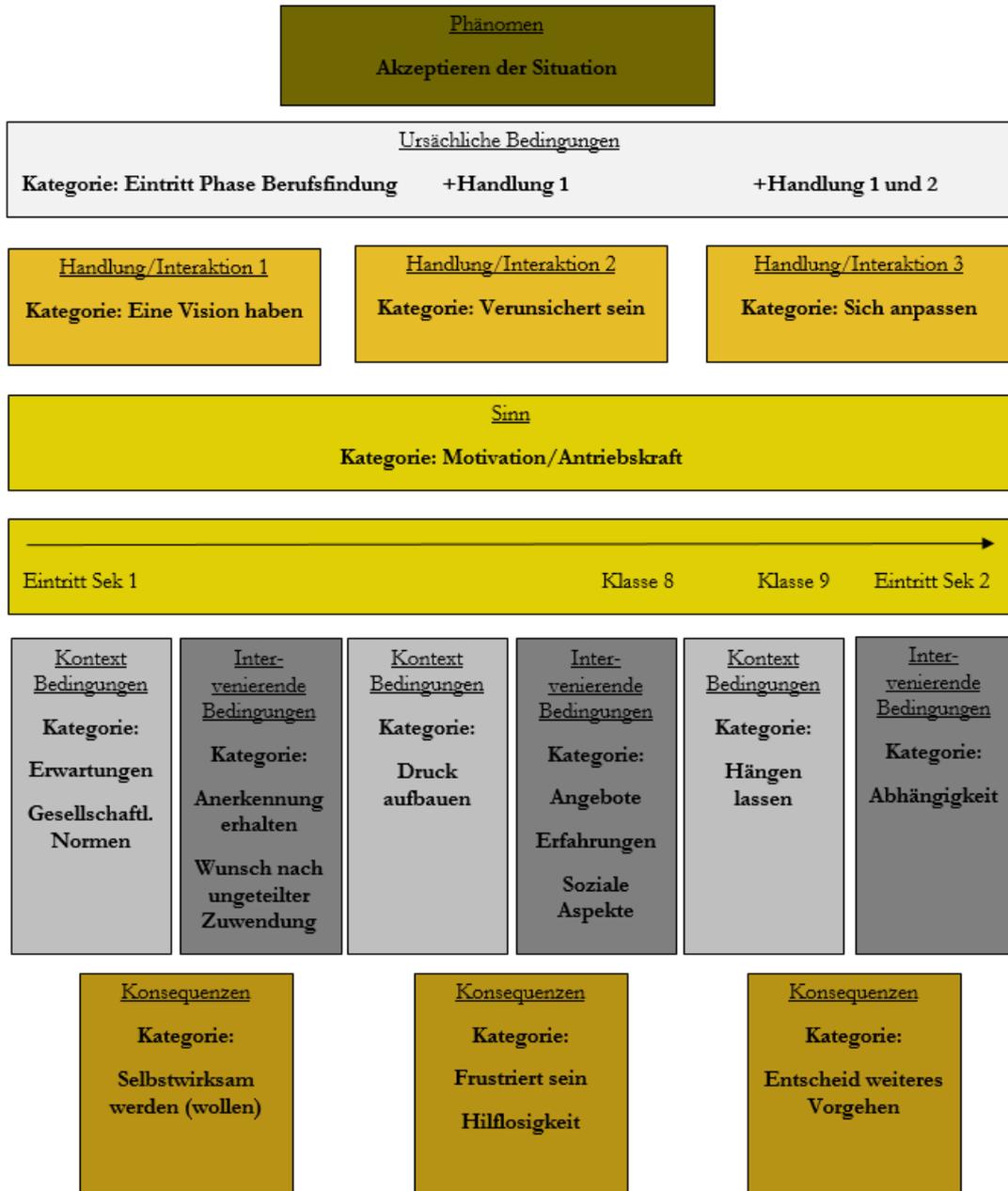
Durch das Telefonieren mit Organisationen, welche eine Lehrstelle anbieten, erhält er Erfahrungen, welche wiederum sein Selbstbewusstsein stärkt und weiterentwickelt. Dieses Selbstbewusstsein hilft ihm bei weiteren Telefonaten und im Umgang mit Angestellten eines Betriebes.

Es wird deutlich, dass sich die Jugendlichen mit Selbstreflexionsprozessen auseinandersetzen. Dadurch verändern sich ihre Verhaltensweisen subjektiv. Der Prozess wird deshalb in der Schilderung der Veränderung sichtbar. Dies kann auch durch ein Vorher-Nachher-Zustand zum Ausdruck kommen. Diese Veränderungen können als positiv aber auch als negativ empfunden werden und müssen den Jugendlichen, nicht nur in Bezug auf den Übergangsprozess helfen bzw. schaden, sondern wirken auch in weiteren Lebenskontexten (z.B Selbstbewusstsein).

7.1.5 Zusammenfassung der Ergebnisse aus der Nutzer*innenperspektive

Zum Erleben des Übergangsprozesses Sek 1/ Sek 2 und der in Anspruch genommenen Angebote (Schule und BSLB) wurde in Anlehnung an das selektive Kodieren folgende Grafik zur Übersicht erstellt:

Abbildung 11: Selektives Kodieren



Quelle: eigene Darstellung

In der ersten Phase entwickeln die Jugendlichen Erwartungen, welche sie im Hinblick auf ihre Zukunft haben. Das Ziel der Jugendlichen ist es, eine Anschlusslösung zu finden, mit welcher sie im besten Falle ihre eigenen Erwartungen erfüllen können. Gesellschaftliche Normen und wirtschaftliche Bedingungen beeinflussen sie bei der Entwicklung ihrer Visionen. Die Jugendlichen äussern einen Wunsch nach Anerkennung und ungeteilter Zuwendung, was sie dabei unterstützen würde, ihre

Selbstwirksamkeit zu erfahren. Durch den zeitlichen Aspekt baut sich in der zweiten Phase ein Druck auf. Dieser Druck ist weiter beeinflusst durch das Besuchen von Angeboten, der Möglichkeit, Erfahrungen zu sammeln oder von Erfahrungen anderer zu hören und das Unterstützungsnetzwerk, in dem sie sich befinden. Die Jugendlichen werden sich bewusst, was der Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 an Aufwand bedeutet und dass eine Eigenleistung erbracht werden muss, welche nicht per se kongruent zu ihren Ansprüchen verlaufen. Die gesellschaftlichen Erwartungen, welche an sie herangetragen werden, korrelieren mit ihren eigenen Ansprüchen bzw. was sie bereit sind, für die Erfüllung ihrer Erwartungen zu tun. Dies äussert sich in einer Verunsicherung, welche mit einem Gefühl einer Frustration oder Hilflosigkeit einhergeht. In der dritten Phase fühlen die Jugendlichen, dass ihr Unterstützungsnetz sie hängen lässt. Bedingungen einer Abhängigkeit in verschiedenen Kontexten und dem Gefühl, nicht damit in Auseinandersetzung gehen zu können, ergibt eine Handlung des Anpassens. Der Entscheid des weiteren Vorgehens zeigt sich in einem Vorwärtsgen oder in einem Stillstehen.

Anhand dieser Grundlage wurden *nutzenfördernde und nutzenlimitierende Aspekte* ausgearbeitet. Diese lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Tabelle 3: Nutzenfördernde & nutzenlimitierende Aspekte im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2

	Nutzenfördernde Aspekte	Nutzenlimitierende Aspekte
Individuelle Ebene	<ul style="list-style-type: none"> • Akzeptanz • Zuhören • Wohlwollende und empathische Haltung • Vertrauensvolle Beziehung • Beziehung auf Gegenseitigkeit • Aufmerksamkeit und Einsatz • Konkrete Handlungsempfehlungen • Erreichbarkeit • Kompetenz • Parteiliche Haltung 	<ul style="list-style-type: none"> • Fremdbestimmung • Pauschalisierungen • Mangelnde Erreichbarkeit • Willkür • Gleichgültigkeit • Mangelnde Akzeptanz • Hierarchische Beziehungen
Organisationale Ebene	<ul style="list-style-type: none"> • Bereitstellen von Angeboten • Timing • Konkrete Hinweise • Teilen von Wissen • Infrastruktur • Klar und jugendgerechte Aufarbeitung von Informationen • Kenntnis über die Angebote 	<ul style="list-style-type: none"> • Masse an Informationen • Zugang zu den Angeboten • Negativ konnotierte Angebote • Personenabhängige Unterstützung

	<ul style="list-style-type: none"> • Methodische Vielfalt der Vermittlung • Individuelle Gespräche • Eigene Erfahrungen 	
Gesellschaftliche Ebene		<ul style="list-style-type: none"> • Abhängigkeit • Qualifikationsmechanismus

Quelle: eigene Darstellung

Auf der individuellen Ebene kann davon ausgegangen werden, dass sich die Jugendlichen akzeptiert fühlen wollen. Akzeptanz aus der Sicht der Nutzer*innen kann als eine Haltung seitens der Unterstützungspersonen ihnen gegenüber verstanden werden. So weist die Beschreibung «einen ernst zu nehmen» unter anderem auf ein Zuhören hin, ohne dass eine Wertung erfolgt. Eine wohlwollende und empathische Haltung ermöglicht den Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung. Wenn diese Ausgangslage gegeben ist, wird eine Nutzung des Angebotes eher als nutzenfördernd bezeichnet. Durch den geäußerten Wunsch nach ungeteilter Zuwendung wird klar, dass laut den Jugendlichen eine Einzelunterstützung zu kurz kommt. Dieser Wunsch zeigt sich bei nahezu allen befragten Jugendlichen. Relevant bei einer Unterstützung ist, dass die Unterstützungsperson die Fähigkeit besitzt, sie «motivieren zu können». Dieses Handeln kann laut den Jugendlichen erfolgreich sein, wenn «man einen kennt» und daher eine vertrauensvolle Beziehung besteht, wobei diese wiederum von der erhaltenen Anerkennung und Akzeptanz abhängig ist. Ausserdem ist es wichtig, dass die Beziehung auf Gegenseitigkeit beruht. Eine Pflege der Beziehung durch intensive Kontakte begünstigen dies. Ein Wunsch nach Aufmerksamkeit und Einsatz gegenüber den Nutzer*innen von Unterstützungspersonen kommt ebenfalls zum Ausdruck. Dies zeigt sich auch durch die Beschreibungen, dass die Unterstützungspersonen «alles für einen tun» oder «mir eine Lehrstelle gefunden haben». Die Aussage «wenn sie dir sagen, wie man vorgehen soll» kann als konkrete Handlungsempfehlung beschrieben werden. Dies bezeichnen die Jugendlichen als nutzenfördernd. Die Aufmerksamkeit kann sich auch durch eine Ausübung von Druck zeigen, wobei die Jugendlichen dies als hilfreichen Prozess beschreiben, da sie sich dadurch eher mit ihrem Übergangsprozess beschäftigen. Der Einsatz zeigt sich auch in dem Wunsch, dass Unterstützungspersonen erreichbar sind und diese Erreichbarkeit in ihrer Haltung zum Vorschein kommt, indem sie «für einen da sind». Dass die Unterstützungsperson fähig ist, ihre Kompetenz zum Ausdruck zu bringen – indem sie den Jugendlichen ausführliche Auskünfte geben – ist ein weiterer Faktor, welchen die Jugendlichen als nutzenfördernd beschreiben. Hier soll noch eingefügt werden, dass die befragten Jugendlichen hervorheben, dass Auskünfte von anderen Jugendlichen, welche sich in der Lehre befinden und die gleiche Situation erlebt haben, als relevanter betrachtet werden. So kann davon ausgegangen werden, dass Peers eine besondere Stellung bei der Unterstützung einnehmen. Eine parteiliche Haltung wird dadurch benannt, dass Unterstützungspersonen den Nutzer*innen das Gefühl geben, «hinter einem zu stehen». Eine Fremdbestimmung wird

von den Jugendlichen als nutzenlimitierender Faktor bezeichnet. Ausserdem wird die Auseinandersetzung mit der Berufsfindung in der Gesamtklasse eher als ungenügend bewertet. So beschreiben die Jugendlichen eine Pauschalisierung als nutzenlimitierend, da sie sich nicht mehr als Subjekt angesprochen fühlen. Der zeitliche Aspekt hat hierzu einen besonderen Einfluss. Von den Jugendlichen wird wahrgenommen, dass sich die Unterstützungspersonen – vor allem in der Schule – keine Zeit nehmen und dadurch eine mangelnde Erreichbarkeit besteht. Eine gewisse Willkür bei den Berufsvorschlägen seitens der Unterstützungspersonen bezeichnen die Jugendlichen ebenfalls als nutzenlimitierend. Als nutzenlimitierend wird von einigen Jugendlichen weiter beschrieben, dass eine Gleichgültigkeit seitens der Unterstützungspersonen ihnen gegenüber besteht. Eine mangelnde Akzeptanz kann – gegensätzlich zur Akzeptanz – zu Widerständen gegenüber Angeboten durch Jugendliche führen, was sich durch «keine Rückmeldungen» von Unterstützungspersonen zeigt. In der Schule besteht ein Machtverhältnis durch die Abhängigkeit zwischen den Lehrpersonen und den Nutzer*innen bezüglich den Leistungen, welche die Nutzer*innen erbringen und die Lehrpersonen bewerten, wobei die Leistungen einen Einfluss auf deren Übergangsprozess darstellen. Die Jugendlichen sind sich des Machtverhältnisses gegenüber den Unterstützungspersonen durchaus bewusst. Dies zeigt sich zum Beispiel in der Aussage, «dass man es mit einem gut haben muss, da die Lehrperson schon eine wichtige Person ist». Eine hierarchische Beziehung kann sich demnach als nutzenlimitierend auswirken, was sich darin zeigt, dass die Jugendlichen ihnen gegenüber nicht ehrlich sind.

Auf der organisationalen Ebene ist die Bereitstellung von Angeboten, wie zum Beispiel konkrete Hinweise, Teilen von Wissen oder individuelle Gespräche, ein zentraler Faktor für eine Nutzung seitens der Jugendlichen. Deshalb kann die Infrastruktur und die damit einhergehende Erreichbarkeit als Aspekt bezeichnet werden, was eine Nutzenförderung vereinfacht. Die vorhandenen Informationen bewerten die Jugendlichen als genügend. Zu diesem Aspekt wird lediglich geäußert, dass eine klar und jugendgerechte Aufbereitung von Informationen zur Verfügung gestellt wird, welche für die Jugendlichen verständlich sind, damit sie sich diese selbst aneignen können. Eine Kenntnis über die Angebote ist Voraussetzung, dass diese auch in Anspruch genommen werden können. Darüber hinaus ist die methodische Vielfalt der Angebote ein weiterer Faktor, der die Jugendlichen im Nutzen beeinflusst. Das Anbieten von individuellen Gesprächen und die Ermöglichung, eigene Erfahrungen sammeln können, beschreiben die Befragten als besonders nutzenfördernd. Der Wunsch nach mehr Möglichkeit einer Inanspruchnahme solcher Angebote wird häufig erwähnt. Als nutzenlimitierend wird die Masse an Informationen benannt. So wünschen sich einige Jugendliche eine Begleitung in der Informationsverarbeitung. Der Zugang zu den Angeboten scheint ein weiterer wichtiger Faktor zu sein. So beschreibt ein Jugendlicher, dass negativ konnotierte Unterstützungsangebote existieren, da zum Beispiel Gespräche nur dann stattfinden «wenn man gerade etwas Schlimmes gemacht hat». Ausserdem müssen Gespräche mit dem BSLB-Berater in der Schule über die Lehrperson angemeldet

werden, was als nutzenlimitierend bezeichnet werden kann. Eine personenabhängige Unterstützung wird von den Jugendlichen als unfair empfunden.

Die erwähnten Aspekte auf der individuellen Ebene haben einen Einfluss auf den Unterstützungswert der Unterstützungspersonen und beeinflussen das Verhältnis zwischen Nutzer*innen und Professionellen, welches sich ebenfalls auf eine (Nicht-)Nutzung auswirkt. Eine Abhängigkeit im Sinne der Steuerung des Bildungssystems zu Zugangsmöglichkeiten werden von den Nutzer*innen ebenfalls wie die Qualifikationsmechanismen als nutzenlimitierend bezeichnet, was sich auf die Einstellung gegenüber einer Nutzung von Angeboten auswirkt.

Aus der Analyse der nutzenfördernden und nutzenlimitierenden Aspekte werden zwei *Nutzungsstrategien* sichtbar. Diese lassen sich wie folgt zusammenfassend darstellen:

Tabelle 4: Nutzungsstrategien im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2

Situation	Passive Nutzungsstrategie	Aktive Nutzungsstrategie
Eine Vision haben	x	
Verunsichert sein		x
Sich anpassen	x	

Quelle: eigene Darstellung

Die sichtbar gewordenen Nutzungsstrategien, durch das Verhalten der Jugendlichen im Prozess, können mit den zentralen Schlüsselkategorien der Auswertung des Erlebens im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 verbunden werden. So zeigt sich, dass in der ersten Phase die Nutzungsstrategie eher passiv ist. Die Nutzungsstrategie passt sich bei der zweiten Phase der Verunsicherung an, da das Bedürfnis nach Unterstützung in dieser Phase seitens der Nutzer*innen steigt. Bei der dritten Phase wird wieder eine eher passive Nutzungsstrategie erkennbar.

Des Weiteren konnten auf der Prozessebene die sichtbar gewordenen *Aneignungsweisen* der Nutzer*innen in eine Aneignung als Lernprozess und eine Aneignung als Selbstreflexionsprozess unterteilt werden (vgl. Dolic & Schaarschuch, 2005, S.109-115). Bei der Aneignung als Lernprozess lässt sich erkennen, dass Jugendliche Kompetenzen durch die Hilfeleistungen der Unterstützungspersonen erlangen können. Bei der Aneignung als Selbstreflexionsprozess wird sichtbar, dass die Jugendlichen Deutungen und dadurch ihre Handlungsmuster durch den Besuch eines Angebotes verändern. Es wird deutlich, dass Veränderungen durch Unterstützungspersonen in Angeboten angestoßen werden, der Veränderungsprozess jedoch auf subjektiv bedeutenden Aspekten der Nutzenden beruht und dadurch auch nur von den Jugendlichen selbst vollzogen werden kann.

7.2 Ergebnisse aus der Expertenperspektive

In der Datenerhebung und Auswertung der Expertenperspektive liegt der Fokus auf der Zusammenarbeit involvierter Organisationen. Anhand einer Auflistung der Konzepte und der Benennung dieser in Oberthemen, konnten für die vorliegende Arbeit Kriterien für eine gelingende (Kapitel 7.2.1) und hindernde (Kapitel 7.2.2) Zusammenarbeit herausgestellt werden. Die Auswertung der Ergebnisse fand mit den Co-Forschern statt. Folgend werden diese Kriterien dargestellt und mit Textstellen aus den Experteninterviews untermauert. In Kapitel 7.2.3 werden die Ergebnisse zusammengefasst und anhand einer Tabelle veranschaulicht.

Das Ziel ist es, diese Kriterien den Ergebnissen aus der Nutzer*innensicht gegenüberzustellen. Damit sollen Rückschlüsse auf eine nutzer*innenfreundliche Gestaltung von Angeboten im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 gezogen werden.

7.2.1 Kriterien für eine gelingende Zusammenarbeit

Koordination

Es wird festgestellt, dass eine sogenannte Koordination für eine gelingende Zusammenarbeit geschätzt wird. Übertritte sollten demnach nach Einschätzungen der Experten koordiniert passieren.

«E1: aber ebe Schueler wo den vu de Primar ind Oberstufe chön... wo den vu de Oberstufe ine Witerführendi Schuel gön oder ebe au ins Bruefslebe istiigen. Und dass isch ebe au öppis wo immer au koordiniert passiere sött. Es git Fiebriggrundsätz die koordiniert me mit de andere Schuelleitige vu de Schuel (Name der Ortschaft) und tuets den ebe au umsetze.» (Interview 8: Z1296)

Es stellt sich heraus, dass die Übertritte von der Primar- in die Oberstufe eher koordiniert sind. Beim Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 wünscht sich der Experte aus der Schule diese Koordination ebenfalls mit Berufsschulen. Da die Fälle komplexer werden, ist an dieser Stelle von Seiten des BSLB das Case-Management vertreten, welches eine Koordinationsaufgabe bei Fällen mit vielen involvierten Stellen einnimmt. Bei relevanten Themen für die Invalidenversicherung (IV) besteht ein eigenes Case-Management von der IV.

Gemeinsame Ziele

Gemeinsame Ziele benennen beide Experten als einen zentralen Faktor für eine gelingende Zusammenarbeit. Dies lässt sich beispielsweise wie folgt veranschaulichen:

«E1: und das isch villicht das was eigentlich so usmacht, das me zgsüre überchunt: Mol z'Gegeüber verfolgt s'glüche und wemme halt den merkt: Nei, z'Gegeüber... und da meini jetzt nöd nur vu minere Site her, sonder au vo de andere Site her, mir gegeüber ... das die zgiifl bet: Nei, das chunt esone nöd ztue, den wird das nöd glinge.» (Interview 8: Z1344)

Die Experten sind beide der Meinung, dass eine Verständigung über die Ziele unabdingbar ist. Sie benennen, dass dazu Zeit investiert werden muss, um dies in der Auftragsklärung auszuhandeln.

Geregelte Zusammenarbeit

Es fällt auf, dass nur eine gewisse Zusammenarbeit geregelt ist und daher kann es vorkommen, dass eine Zusammenarbeit personenabhängig stattfindet. Anhand der Aussagen lässt sich erkennen, dass eine Zusammenarbeit meist auf Eigeninitiative stattfindet. Durch die Gespräche mit den Experten wurde auch sichtbar, dass diese Personenabhängigkeit regional sehr stark bedingt ist, da es sich eher um ein ländliches Gebiet handelt und «man sich gegenseitig kennt».

«A: Sie wechslet jetzt de Bruef... es chunt en andere... isches Persone abhängig die zemme arbeit oder was denket sie? E2: Nei söts nöd sie. Gwüssi zemme Arbeit isch jo wüerkli au definiert, wome seit das machen mir miteneand... de ustausch pflieger... das isch au no öppis vo mier üs bemühend pro jobr wenn möglich 2 Fachstelle do herre izlade. Also natürlich söttig wommer no nid kennend, aber jetzt sind mer den langsam dürrer glaubi... vilicht au wider öppet wommer schu länger nüm gseh hend. wommer eifach merken, die hend ab und zu Berübrigspünet... natürlu sehr sporadisch je nachdem... jetzt au mit soziale Dienst, schuelsozialarbeit hemmer relativ viel Beruebrigspünet und döt muemer üs wüerkli au fix üs treffe und ustausche. und das söt nöd persone abhängig si vu mir...» (Interview 9: Z1406-Z1407)

«A: Genau, weil so wies jetzt isch chunts eigentlich wie druf ab, wär hockt wo, dass der Ustausch au pflegt wird. E1: Ja.» (Interview 8: Z1339-Z1340)

«E1: aber döt halt nur uf Eigeinitiative, wenn me selber den ebe au denn gobt, mit de Kirche, mit de Mintegra...» (Interview 8: Z1324)

«E1: An de OBA isches e Möglichkeit. Ich ha döt aber eifach festgestellt, dass ich döt debi gsi bi, weil de Schuelpräsident in de richtige Partei gsi isch. Aber sus... het ich döt gär kei Zugang kab und genau das wäbred die Ustüsch, wo wichtig wäbred, wo so kurz sin wome in eim Ruum isch mit Verbandsinteresse, mit Lehrbetriebführende und ebe mit guete Lehrbetrieb und döt chönt me so Sache ebe direkt aspreche aber so Institutionalisiert sinds ebe nid... und ja da wüeri mer ebe schu no bitzli wünsche.» (Interview 8: Z1322)

Von einem Experten wird benannt, dass eine Zusammenarbeit nicht personenabhängig sein darf. Aufgrund der Aussagen können jedoch keine Faktoren ausgewiesen werden, welche dies klar widerlegen. So erwähnt er lediglich, dass er sich bemüht, mit anderen Fachstellen im Austausch zu bleiben. Der andere Experte bestätigt eine personenabhängige Zusammenarbeit. Des Weiteren werden auch gesellschaftliche Aspekte sichtbar, die auf eine geregelte Zusammenarbeit wirken. So benennt ein Experte, dass es von der Partei seines Vorgesetzten abhängt, ob eine Zusammenarbeit stattfindet

oder nicht. Eine Zusammenarbeit (Lobbying) mit kantonalen und nationalen Stellen würde er sich vermehrt wünschen.

Klarheit in der Definition des Auftrages sowie bei Schnittstellen

Weiter wird benannt, dass eine gewisse Klarheit in der Definition des Auftrages, sowie bei Schnittstellen fehlt und es deswegen häufig zu Überschneidungen kommt. Es wird darauf gesetzt, dass dies immer wieder thematisiert werden muss. Eine Schwierigkeit betrifft auch die Anzahl der verschiedenen Fachstellen, wobei sich teils Tätigkeiten überschneiden. Von einem Experten wird es jedoch sehr geschätzt, wenn Aufgaben von Fachpersonen übernommen werden, die nicht zu ihrem expliziten Auftrag gehören. Daraus entsteht ein Spannungsverhältnis. Dieser Aspekt lässt sich in folgenden Aussagen feststellen:

«E2: Also gra so bim Casemanagement isch definiert, das de Jobcoach im Prinzip wenns azzeigt isch bis endi lehr die jung Person dörfti begleite in de Usbilüds zyt und genau das macht Die Chance au.» (Interview 9: Z1413)

«E2: Jo Problem gsehn ich, dass es efängs so viel verschidene Fachstelle git, dass es schwirig isch d'Übersicht zpalta... wer macht etz würkli genau was... git Teilwiis überschnidige in der definitione vu ufgabe und dementsprechen den au doppelspuurigkeit, also es chan passiere das... gra jetzt mit dem Coaching woni agsproche ha... wie wit, dass es würkli üsi ufgeb isch d'Lüt zcoache, dass isch würkli so echli en Stritpunkt» (Interview 9: Z1411)

«E1: ...und ja mir sind üs bewusst dass es natürlich eigentlich nöd e ufgeb isch vu de Schuelsozialarbeit, aber sie machts eifach so guet (lächelt) und bruefsberotig will nöd.» (Interview 8: Z1314)

Konstante Überprüfung

Für eine gelingende Zusammenarbeit braucht es laut den Experten eine konstante Überprüfung der Angebote und der Arbeitskultur. Es stellt sich heraus, dass dies ein langwieriger Prozess ist. Die Überprüfung der Angebote im BSLB findet meist durch eine statistische Erhebung der Fälle, der Besuche oder der Fragestellungen in den Beratungen statt. Dadurch können sich neue Erkenntnisse über eventuelle Schnittstellen ergeben. Eine Erhebung über die Kundenzufriedenheit ist ebenfalls ein Instrument. Eine Überprüfung der Zusammenarbeit wird nicht systematisch durchgeführt. So berichtet ein Experte darüber, dass sich durch die gemachten Erfahrungen feststellen lässt, ob eine Zusammenarbeit passt oder nicht. Die folgende Aussage verdeutlicht diese Überprüfung.

«E2: Und jo so mir sind ständig dra züberlege: wie chömmer üs no verbessere... bedürfniss besser abhole, Tendenz vlicht vu de Lüt eher kurzfristig so chli, me chönt vlicht sege instant berotig z'sueche, sie wön eifach spezifisch jetzt schnell öppis kläre und den wider witer gob ohne es riese Ding zmache... söttigi Sache... zemme arbet vu de Stelle, mir sind bis 2003 vu de Region, vu de Gmeind treit gsi. Erst denn isches kantonalisiert worde. Jedi Region het echli ibri Gschicht und Uspräge kab... und das zemme wachse das isch immer no dra... es isch au schwirig im Kanton St.Galle es güt würkli sehr unterschiedlich Region... das isch au spannend aber gliich musstme au gwährleiste, dass in jedere Region Qualitativ es ähnlichs Agebot do isch. Do simmer ständig no dran, dass z'verbessere... au abläuf verbessere, Informationsmanagement isches grosses Thema.» (Interview 9: Z1415)

Bekanntheit der Organisation

Aufgrund der Daten lässt es die Vermutung zu, dass die Bekanntheit einer Organisation oder Fachstelle ein zentraler Aspekt darstellt, überhaupt zusammen zu arbeiten. So lässt sich konstatieren, dass eine Zusammenarbeit vor allem die untereinander bekannten Organisationen und Fachstellen betrifft. Es wird erwähnt, dass vor allem im Sarganserland die informellen Kontakte eine wichtige Rolle spielen. Dies lässt sich in folgenden Aussagen abbilden:

«E1: Und nochber das Glinge mit dene verschidene Institutione isch halt ebe au suksesesivi, leztendlich au "Globi"-Arbeit. Ich muess mich au öppa bemerkbar mache, ich has jetzt e bitz eifacher als gröschti Oberstufe vum Bezirk als jetzte e vielleicht e chlinderi Schuel aber ehmm jaa.... und esone chunt das immer wider ine guete Fluss.» (Interview 8: Z1342)

«E2: Aber natürlich isch das so, dass Region Sarganserland sehr devo läbt, dass me Lüt kennt... hebe den funktioniert eifach ... das töff me nöd unterschätze. de informelli kontakt oder wenn me weiss ja jetzt wird me wobrgno. do isch öppert do wo au schu chli länger etz do isch und sich isetzt, denn funktioniert nochber sehr guet. Aber das chame nöd vum erste Tag ab erwarte also me muess sich zerscht echli profiliere denki.» (Interview 9: Z1407)

Ein Experte erwähnt, dass es daher wichtig ist «sich bemerkbar zu machen», wobei er eine Vereinfachung dieses Aspektes bei grösseren Organisationen benennt.

Kommunikation

Ebenfalls muss die Kommunikation zwischen involvierten Fachstellen laut den Experten überprüft werden. Eine gelingende Kommunikation äussert sich durch Aussagen über den Informationsfluss. Es wird daher geschätzt, wenn die involvierten Fachpersonen konstant über Neuerungen und Erfah-

rungen informiert werden. Auch über Einladungen freuen sich die Experten. So ist es laut den Experten wichtig, eine konstante, wechselseitige Kommunikation zwischen den involvierten Stellen zu pflegen.

«E1: Und wenn halt ich e Thema han, den Lüt ich halt au ab und sege: Du was meinsch derzue? Chömmer üs emol treffe? Chömmer emol üs Ustuusche? Do bruchts halt ebe schu au beidi Siite. Wenn du immer chunsch und du laufsch uf ... ja also Mintegra isch jetzt so es Bispiel... do lauft nüt meh. Me chün ab und zu mol no eb Newsletter über aber vorher sind mer Iglade worde amne Ustuusch derbei zsi. Ich cha jetzt als Schuelleiter nöd and Mintegra anne gob und sege: Du ich wöt jetzt e Ustuusch, weil i jetzt do öppis ha, wo ich als konkretes Thema ha und woni denke: Mol döt chöntens mer eigetich no recht guet Support geb, denn nimm ich Kontakt uf. Aber eigentlich wärs ebe cool es wär immer flüüsend oder...» (Interview 8: Z1338)

«E1: will obwohls e Amt für Bruefsbildig git, obwohls e Amt für Volksschuel git, do üb.. und es wird eifach informiert, es wird zur Kenntnis gnob. Aber nöd ufenanand igange. Also letztendlich isch de Breufsschuel gliich, wied Oberstufe funktioniert, sie muen eifach ibri Leistige bringe. Und ebe das isch den wider abhängig vum Verband.» (Interview 8: Z1320)

«E2: Und meh bet hüt eifach so Lebesituatione vu Löt, wo mebreri Stelle involviert sind und dass me döt möglicht niederschwellig au cha de ustuusch finde. Die eint Site isch de Dateschutz wo me muess beachte also me muess eig immer d'Iwilligung ibole und au transparenz schaffe.» (Interview 9: Z1409)

In den Aussagen zeigt sich, dass der Fokus vor allem auf einem informellen Austausch liegt. Es ist den Experten wichtig, ohne grossen Aufwand Informationen zu erhalten, was sich dadurch zeigt, dass kurze Telefonate gemacht werden, um sich auszutauschen. Des Weiteren beschreibt der Experte an einer anderen Stelle, dass die Kommunikation kantonal nicht zufriedenstellend ist und dass nicht aufeinander eingegangen wird.

Präsenz

Jährlich finden verschiedene Austausche und Anlässe statt. Die Zusammenarbeit gelingt laut den Experten dann, wenn die Organisationen an solchen Veranstaltungen präsent sind. Diese Präsenz ermöglicht es wiederum, Kontakte zu pflegen, was sich wiederum auf die «Bemerkbarkeit» bezieht. Darüber hinaus zeigt sich die Präsenz auch durch verschiedene Verantwortlichkeiten der Fachpersonen in verschiedenen Positionen. So beschreibt ein Experte dadurch, dass er sich im Vorstand eines Massnahmenangebots befindet, er mit anderen Fachpersonen in Kontakt tritt und sich dort weitere Zusammenarbeiten ergeben können. Die Nähe der Fachpersonen zueinander wird deshalb als ein

Faktor für eine gelingende Zusammenarbeit im Sarganserland erwähnt. So können Fachpersonen in Austausch voneinander profitieren, was sich in folgenden Aussagen zeigt:

«E2: Sigs mit de Schuelleitige aber meh sicher au mit de Klasselehrpersone. Do gits regelmässig en Usttausch... me bespricht mit de Jugendliche wo sie stönd, wäre welli unterstützig vlecht brucht usw.... das funktioniert eigentlich guet. Mir hend einisch im Johr en sogenannte Lehrböck... der isch offe für die interessierte Lehrpersone, sich hier vor Ort den Ustauschen. Glaub da schätzstens den au mal vu de anderene Schuelhüüser Lüt z'gseh und z'ghöre. Wie machend ihr das mit dem und dem Thema...» (Interview 9: Z1395)

«E2: und dur dass chunt er ab und zu au automatisch in Kontakt mit de Lehrmeister und als Jobcoach in dere Funktion better au e gueti Vernetzig in de Region also döt better au sehr en guete Kontakt. Denn bi de Umfrog in de Region woni vorher beschribe han hemmer d'Frau (Name Unterstützungsperson) mit viel Kontakt zu de Betrieb... Also sie kennend sie schu recht guet und die chön den mol chli jommere: Mir finden niemert... döt hemmer au so chli de Plus...Im BZB... aso es git es Program das heisst FITNA und die hen jo au betrieb rekrutiert, wo die Jugendliche amne Mittwoch nommitag chönd gob... döt machemer au wenn das stattfindet, bsuech in de Betrieb und den au döt mol en usttausch. Aber das isch nöd nur uf Region begrenzt sondern do isch au no Werdeberg & Liechtestein mit derbi. Aber i bemueh mich den immer eig Betrieb usm Sarganserland z'bsueche, wenn den die Mittwoch nommitag sind. Döt bini no im Vorstand mit dinne und so hemmer eig jo gwüsse Kontakt.» (Interview 9: Z1399)

Vertrauen

Das gegenseitige Vertrauen in die Fachpersonen der involvierten Organisationen kann als Basis für eine gelingende Zusammenarbeit ausgewiesen werden. So ist es laut den Experten wichtig, dass ein Vertrauen in die Fachpersonen besteht und dass es sichtbar wird, mit welcher Qualität und Seriosität die Fachpersonen arbeiten, was ein Experte wie folgt aussagt:

«E2: Also, d'Kritiere, d'Ufgobe d'Schnittstelle muend klar si und information muess guet fliesse chöne. Es muess vertraue do si. Zwüsse die ander Stell schafft seriös und mit gueter Qualität den denki funktioniert.» (Interview 9: Z1409)

7.2.2 Kriterien für eine hindernde Zusammenarbeit

Unterschiedliche Arbeitsweisen

In den Interviews mit den Experten wurde das Thema der unterschiedlichen Arbeitsweisen beschrieben. So empfinden es die Experten als Herausforderung, wenn verschiedene Organisationen sich in den Arbeitsweisen unterscheiden. Daher werden zum Teil auch Instrumente angepasst, welche sich für die Region nicht eignen. Dabei entsteht die Herausforderung auf kantonaler Ebene, die verschiedenen Instrumente in den gleichen Kontext zu bringen, oder umgekehrt entstehen Schwierigkeiten, kantonale Bestimmungen auf regionaler Ebene umzusetzen, wie es ein Experte folgend beschreibt:

«E1: D'Oberstufe het ganz gueti Sache uf d'Wäg brocht also me hät bispielswiis gmerkt, dass die Istufigstests wo den d'Betrieb machen... also so Checks... denn het me done eigentlich en eigene Entwickelt, mitem Stellwerk. Ja und was passiert jetzt? Jetzt wird Stellwerk völlig umkrempelt, jetzt sölls Stellwerk Förderorientiert si, bezoge uf de Schueler allei. Ja wie cha der no vergliche werde mit öpert anderem...? Unmöglich. Und trotzdem muesser e Stellwerk test mache aber der isch überhaupt nümme ussagekräftig. Also mängmol machemer üs schu au z'Lebe selber schwär.» (Interview 8: Z1320)

Arbeitsaufwand

Den Arbeitsaufwand bezeichnen die Experten als einen hindernden Faktor für eine gelingende Zusammenarbeit. Der Experte aus der BSLB beschreibt, dass die Fälle statistisch insgesamt zurückgehen, sie jedoch komplexer werden. Dadurch und weil mehr Fachstellen involviert werden, wird die Zusammenarbeit umfangreicher. Weil der Arbeitsaufwand gesamtheitlich eher steigt, ist der zeitliche Aspekt ein Sorgenfaktor. Daraus ergibt sich, dass die Fachpersonen gefordert sind, die Aufgabenteilung zu managen und Prioritäten zu setzen. Darunter kann eine Zusammenarbeit – zum Beispiel beim Besuch von Veranstaltungen – leiden. Ein Experte beschreibt dies wie folgt:

«E1: Für mich persönlich d'Arbeitsmenge. Ich merke eifach es chunt immer neues derzue. Ha mol agfange Corona so... die Wand agfange fülle. Mitterwiile hanni en ganze Ordner. Dass sind jetzt so Sache womer do Erfahre hen und das het nöd mal me Platz kab do an dere Wand... Das macht mer bitz Sorge... die Ganz Arbeitsmengi... nüt fällt eweg... ich muess mich do würkli selber Manage und do isch natürlich immer d'Hoffnig: "Setz ich die richtige Prioriäte." S'chunt natürli immer au drufab, wie lang etz die spezielle Situation zü Corona duuren.» (Interview 8: Z1346)

7.2.3 Zusammenfassung der Ergebnisse aus der Expertenperspektive

Aus dem vorliegenden Datenmaterial lassen sich im Hinblick auf die Zusammenarbeit neun Kriterien für eine gelingende und zwei Kriterien für eine hindernde Zusammenarbeit herauskristallisieren, welche folgend nochmals aufgelistet werden.

Tabelle 5: Kriterien für eine gelingende bzw. hindernde Zusammenarbeit

Kriterien für eine gelingende Zusammenarbeit	Kriterien für eine hindernde Zusammenarbeit
<ul style="list-style-type: none"> • Koordination • Gemeinsame Ziele • Geregelte Zusammenarbeit • Klarheit der Definition • Konstante Überprüfung • Bekanntheit • Kommunikation • Präsenz • Vertrauen 	<ul style="list-style-type: none"> • Unterschiedliche Arbeitsweisen • Arbeitsaufwand

Quelle: eigene Darstellung

Aus dem vorhandenen Datenmaterial lässt sich abbilden, dass eine gelingende Zusammenarbeit im Übergangsprozess von einer geplanten und strukturierten Koordination ausgeht. Dieses benannte Kriterium weist darauf hin, dass möglichst geregelte Absprachen stattfinden sollen. Gemeinsame Ziele sind eine Voraussetzung für eine gelingende Zusammenarbeit, wobei es in den untersuchten Organisationen keine vertraglichen Verpflichtungen und gesetzte Kontrollstrukturen gibt. Eine konstante Überprüfung der Angebote, sowie der Arbeitskultur, erhöht laut den Experten eine gelingende Zusammenarbeit. Es lässt sich feststellen, dass eine Bekanntheit und die Präsenz der Organisationen eine zentrale Voraussetzung für eine gelingende Zusammenarbeit darstellen. Dadurch kann erst eine intensive Beziehung entstehen, was auch eine Vertrauensbasis wachsen lässt, welche ebenfalls laut den Experten zu einem Kriterium für eine gelingende Zusammenarbeit zählt. Eine konstante, möglichst einfache und niederschwellige Kommunikation erleichtert wiederum den Aufbau einer vertrauensbasierten Beziehung. Unterschiedliche Arbeitsweisen und der Arbeitsaufwand wird von den Experten als Kriterium für eine hindernde Zusammenarbeit gewertet. Dies bedingt eine Fähigkeit von Fachpersonen Prioritäten setzen zu können, was wiederum in der interprofessionellen Beziehungsgestaltung herausfordernd wirken kann.

8 Diskussion und Interpretation der Ergebnisse

Aufgrund der vorliegenden statistischen Daten (Kapitel 2.4, 2.6.1) zeigt sich, dass einem grossen Teil der Jugendlichen ein weitestgehend reibungsloser Übergang in die Arbeitswelt gelingt. Im Fokus der vorliegenden Masterarbeit steht jedoch nicht ein gelingender oder scheiternder Übergangsprozess im Sinne einer Einmündung in die Arbeitswelt, sondern die Betrachtung des Erlebens des Übergangsprozesses bzw. der in Anspruch genommenen Unterstützungsangeboten durch die Nutzer*innen, die nutzenfördernden und nutzenlimitierenden Aspekte dieser Angebote, sowie deren Aneignungsprozesse. Die vorliegenden Forschungsergebnisse zeigen ein breites Spektrum an Erfahrungen von Nutzer*innen im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 auf. Es muss konsequent und kontinuierlich Berücksichtigung finden, dass die Aussagen der Nutzer*innen nicht als allgemeingültige Wirklichkeitsdarstellungen zu verstehen sind, sondern als eine von ihnen aktiv hergestellte Konstruktion ihrer subjektiven Erfahrungs- und Erlebnisweisen im Rahmen spezifischer, gesellschaftlicher Kontexte. Die Ergebnisse, deren Benennungen und Interpretationen fanden in Zusammenarbeit mit den Co-Forschern statt und beinhalten Sichtweisen aus dieser Konstellation.

In der Konzeption der Lebensweltorientierung geht Grunwald und Thiersch (2004) von den alltäglichen Erfahrungen der Menschen in ihrer gesellschaftlichen Situation aus. Das Individuum ist in diesem Zugang der wichtigste Experte für das eigene Leben (vgl. S.13). Einige der befragten Jugendlichen haben in der ersten Phase eine Vision, welche sie durch Beschreibungen der Lebensverhältnisse im Hinblick auf die Zukunft aufzeigen. Durch den geäusserten Wunsch nach mehr Verständnis und Wertschätzung für ihre eigenen Ideen, lässt es die Vermutung zu, dass ihre eigenen Erwartungen mit gesellschaftlichen Erwartungen korrelieren (Kapitel 7.1.1.1). Dieser Prozess kann demnach als eine Entwicklungsmöglichkeit betrachtet werden. Schütz und Luckmann gehen davon aus, dass für die Konstitution einer Handlung, Erfahrungen, welche biografisch verankert und auf die Zukunft ausgerichtet sind, ausschlaggebend sind (vgl. Schütz & Luckmann, 2017). Da die Jugendlichen den Übergangsprozess gezwungenermassen durchlaufen (müssen), kann davon ausgegangen werden, dass sie sich verstärkt auf Erfahrungen anderer und wenn nicht genügend greifbar, auf Unterstützungsangebote konzentrieren, um Orientierung für ihr Handeln zu finden. Auf die hohe Relevanz von Peers und ein tragendes Unterstützungsnetz soll demnach hingewiesen werden. Die Menge an Informationen, gesellschaftliche Erwartungshaltungen, sowie eigene Erwartungen, lösen eine Verunsicherung in der subjektiven Wirklichkeit der befragten Jugendlichen aus. Es entstehen innerliche Dilemmas und ein Druck baut sich auf, was wiederum zu Gefühlen von Frustration und Hilflosigkeit führt (Kapitel 7.1.1.2). Es scheint auffällig, dass die befragten Jugendlichen aktive Unterstützung nur in solchen Situationen suchen. Nach von Spiegel (2011) führt eine erlebte Handlungsbereitschaft «... zur Auswahl von geeigneten Bewältigungshandlungen, mit denen man die Motivbefriedigung unter den gegebenen Kontextbedingungen sicherstellen will» (S.40). Sie argumentiert weiter, dass Hand-

lungen emotional fundiert und Ergebnisse vorausgehender Bewertungsprozesse sind, die sich ihrerseits am Kriterium der Motivbefriedigung orientieren (vgl. S.133). Die Motivation als verbindendes Element der Handlungen im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 kann demnach mit der Handlungsregulation begründet werden. Böhnisch (2016) weist in seiner Theorie der Lebensbewältigung darauf hin, dass bei Menschen, welche ihre Orientierung verloren haben, keine soziale Anerkennung erhalten und ihre Hilflosigkeit nicht aussprechen können (oder wollen), ein psychosomatischer Bewältigungsmechanismus der Abspaltung – im Hinblick auf die befragten Jugendlichen durch Anpassung - eintritt (vgl. S.18). Dies kann ein letzteres Handeln des Anpassens von den befragten Jugendlichen erklären (Kapitel 7.1.1.3).

Um den Gebrauchswert des professionellen Handelns von Unterstützungspersonen, der in Anspruch genommenen Angebote, zu analysieren, ist die Sicht der Nutzer*innen unabdingbar. Konkret liegt der Fokus in der vorliegenden Arbeit auf den nutzenfördernden und nutzenlimitierenden Aspekten des professionellen Handelns von Unterstützungspersonen eines sozialarbeiterischen bzw. hier sozialpolitischen Angebots. Anhand der Diskussionen der Ergebnisse mit den Co-Forschern wird interpretiert, dass die Ziele der Nutzer*innen im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 – was bei den befragten Jugendlichen der Besuch einer Ausbildung oder einer weiterführenden Schule umfasst – meist kongruent mit den Zielen der Angebote in der Schule und der Berufsberatung sind. In der Schule ist das explizite Auftragsziel, dass alle Schüler*innen in der Oberstufe umfassend über die Vielfalt an Berufs- und Schulmöglichkeiten informiert werden (vgl. Schule Flums, 2020, S.5). In der BSLB umfasst das explizite Auftragsziel, Jugendliche und Erwachsene durch Information und Begleitung bei der Berufs- und Studienwahl, sowie bei der Gestaltung der beruflichen Laufbahn zu unterstützen (vgl. BSLB, 2019, Leitbild). Implizit jedoch – was aus den Interviews mit den Experten hervorgeht – liegt das Ziel aus Sicht der Experten in der Findung einer Anschlusslösung für die Jugendlichen, wenn möglich zufriedenstellend. Die befragten Jugendlichen möchten keine Anschlusslösungen nutzen, welche einen Umweg bedeuten, was sich aus den negativ konnotierten Aussagen zu Brückenangeboten schliessen lässt. Anhand dieser Interpretation lässt es die Vermutung zu, dass die mögliche Übereinstimmung der Ziele zwischen Jugendlichen und Unterstützungsangeboten bzw. -personen, ein zentraler Aspekt für die Nutzung von Angeboten und dessen Nutzen bedeutet, was sich auch in Aussagen von van Riessen (2020) widerspiegelt (vgl. S.120). Die nutzenfördernden und nutzenlimitierenden Aspekte wurden in der vorliegenden Arbeit daran gemessen und beurteilt, ob und inwiefern die Organisationsziele der zur Verfügung gestellten Angebote und ihre eigenen Ziele erreicht werden können. Auf einer individuellen, organisationalen und gesellschaftlichen Ebene lassen sich somit Aspekte rekonstruieren, welche einen Einfluss auf eine Entwicklung des Nutzens und der Nutzung von Angeboten im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 darstellen. Nachfolgend werden die ausgewiesenen Aspekte, welche sich in unterschiedlicher Intensität in den Aussagen der Nutzer*innen erkennen lassen, systematisch dargelegt.

Auf der individuellen Ebene (Kapitel 7.1.2.1) wurde aus Nutzer*innenperspektive eine auf Akzeptanz basierende Unterstützungsbeziehung beschrieben, welche sich als nutzenfördernd auswirkt. Neben dem Aspekt des Zuhörens und einer wohlwollenden und empathischen Haltung seitens der Unterstützungspersonen, ist eine vertrauensbasierte Beziehung eine zentrale Voraussetzung für die Nutzung eines Angebots. Eine «gute» Beziehung, wie es die befragten Jugendlichen benennen, lässt es den Nutzer*innen zu, sich den Unterstützungspersonen gegenüber zu öffnen. Wenn von einer dienstleistungstheoretischen Sicht ausgegangen wird, so sind es die Nutzer*innen, welche es den Fachpersonen ermöglichen, sie im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 zu unterstützen. Die Unterstützung wird von den befragten Jugendlichen als gelingend beschrieben, wenn die Unterstützungsbeziehung die genannten Bedingungen erfüllt und die Fachpersonen einen Zugang zu den Lebenskontexten der Nutzer*innen erhalten. Eine professionelle Beziehung resümiert Schäfter (2010) «...als Basis und Mittel der Zusammenarbeit zwischen KlientIn und Fachkraft und im Sinne eines Arbeitsbündnisses als bedeutender Reflexionsgegenstand» (S.44) Aus Sicht der Konzeption der Lebensweltorientierung, in welcher ebenfalls die «Adressat*innen» im Zentrum stehen, kann die Unterstützung als Prozess beschrieben werden, welcher die Begleitung der Nutzer*innen in ihren alltäglichen Lebensverhältnissen beinhaltet und einen für die Nutzer*innen «gelingenden Alltag» ermöglichen will (vgl. Thiersch, 1992). Die Aufmerksamkeit und der Einsatz seitens der Professionellen wird als nutzenfördernd beschrieben, wenn es den Unterstützungspersonen gelingt, dies gegenüber den Nutzenden zum Ausdruck zu bringen und sich Unterstützungsinhalte auf ihre Lebenskontexte beziehen. Es kann festgestellt werden, dass die Befragten – gerade auch zum Ausgleich der benannten Machtunterschiede – auf Unterstützungspersonen angewiesen sind, welche ihnen im Übergangsprozess beistehen und ihre Perspektiven berücksichtigen, was auch Schäfter mit ihren Ergebnissen aufzeigt (vgl. Schäfter, 2010). Obwohl hier nicht von einem sozialarbeiterischen Angebot ausgegangen wird, soll trotzdem darauf hingewiesen werden, dass die in Anspruch genommenen Angebote, im hier sozialpolitischen Verständnis, staatlich finanziert, politisch reguliert und deshalb nicht neutral zu verstehen sind. Dergestalt kann der genannte Einsatz seitens der Professionellen mit den Bedürfnissen der Nutzer*innen in einem Spannungsverhältnis stehen, was sich wiederum auf den Nutzen der sozialen Dienstleistung auswirkt. Eine gewünschte parteiliche Haltung gegenüber den Nutzer*innen einzunehmen, kann für die Unterstützungspersonen eine herausfordernde Aufgabe bedeuten, was sich in dem von Böhnisch und Lösch geprägten Begriff des doppelten Mandates beschreiben lässt. Die Fachpersonen sind demnach angehalten «...ein stets gefährdetes Gleichgewicht zwischen den Rechtsansprüchen, Bedürfnissen und Interessen der Klienten einerseits und den jeweils verfolgten sozialen Kontrollinteressen seitens öffentlicher Steuerungsagenturen andererseits aufrecht zu erhalten» (Böhnisch & Lösch, 1998, S.368). Grunwald (2015) beschreibt dies in anderen Worten so, dass Fachpersonen daher, die Spannung «...zwischen Respekt und Achtung vor dem gelebten Alltag einerseits und Widerspruch und reflexiv verantworteter Destruktion andererseits» (S.56) aushalten und

produktiv nutzen müssen. Dazu bedingt es eine besondere Form professionellen methodischen Handelns. Aus spezifischer Form der personenbezogenen sozialen Dienstleistungen ist die Autonomie in der Wahl der (Arbeits-)Mittel gegeben. Es entstehen Handlungsspielräume, welche von den Fachpersonen mit einem hohen Mass an Expertise und Ermessen genutzt werden können (vgl. Böhnisch & Lösch, 1998, S.378).

Nebst einer parteilichen Haltung werden konkrete Handlungsempfehlungen von den Nutzenden von Angeboten im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 als besonders nutzenfördernd beschrieben und beeinflussen eine Nutzung und den Nutzen von Angeboten deshalb grundlegend. Ausserdem werden fachliche Kompetenzen seitens der Professionellen und eine Beziehung, welche auf Gegenseitigkeit beruht, von den Jugendlichen als nutzenfördernd beschrieben. Arnold (2009) beschreibt, dass eine Kooperationsfähigkeit bzw. -bereitschaft seitens der Nutzer*innen ein zentraler Faktor für eine gelingende Erbringung darstellt (vgl. S.33). Für die Professionellen ergibt sich dadurch die Aufgabe, die Beziehung so zu gestalten, dass ein Mitwirken seitens der Nutzenden entstehen kann, was eine voraussetzende Bedingung für die Dienstleistungserbringung darstellt, wie bereits aus dienstleistungstheoretischer Perspektive begründet wurde (Kapitel 3.1). Partizipation als Leitsatz im Kontext der Konzeption der Lebensweltorientierung kann deshalb als relevantes Handlungsmaxime in der Beziehung zwischen Nutzer*innen und Fachpersonen bezeichnet werden (vgl. Grunwald, 2015, S.61).

Aus den Erkenntnissen der Datenanalyse limitiert analog dazu eine hierarchische Beziehungsstruktur, was sich bei Oelerich und Schaarschuch im «Macht- und Disziplinierungsaspekt» zeigt, Fremdbestimmung und eine mangelnde Akzeptanz die Inanspruchnahme von sozialen Dienstleistungen insofern, dass die Nutzer*innen – wenn diese Aspekte von ihnen wahrgenommen werden – nicht aktiv mitwirken und eine gelingende Dienstleistungserbringung gefährdet wird, was auch Fehlau und van Riessen feststellen (vgl. Oelerich & Schaarschuch, 2005, S.88; Fehlau & van Riessen, 2018, S.34). Ebenfalls werden Pauschalisierungen in diesem Zusammenhang von den Nutzer*innen als nutzenlimitierend betrachtet. Ausserdem bewirkt eine gleichgültige Haltung seitens der Professionellen ein nutzenlimitierendes Empfinden der Unterstützungsleistung von Nutzer*innen. Ein weiterer nutzenlimitierender Aspekt ist eine wahrgenommene mangelnde Erreichbarkeit seitens der Professionellen, was sich bei Oelerich und Schaarschuch im «Sicherheitsaspekt» zeigt (vgl. Oelerich & Schaarschuch, 2005, S.88). Ein fehlender zeitlicher Aspekt von Unterstützungspersonen hindert die Nutzer*innen, das Unterstützungsangebot in Anspruch zu nehmen. Fehlende Zeit setzen die Befragten mit einer fehlenden Aufmerksamkeit gleich, welches die Nutzung einschränkt und den Nutzen eines Angebotes verringert.

Auf der organisationalen Ebene (Kapitel 7.1.2.2) werden vor allem Angebote als nutzenfördernd beschrieben, wobei die Nutzer*innen praktische Hilfen erhalten – zum Beispiel Bewerbungsvorlagen,

Adresslisten etc. – welche konkrete Handlungsanweisungen beinhalten, was sich auch mit den empirischen Befunden der Wirkungsforschung von Wood und Lauterbach nachweisen lässt (vgl. Wood & Lauterbach, 2013, S.114). Das Teilen von Wissen und konkrete Hinweise – zum Beispiel Hinweise zu Informationsplattformen – wird ebenfalls als besonders nutzenfördernd beschrieben. Anhand der Datenanalyse wird festgestellt, dass eine klare und jugendgerechte Informationsaufbereitung die Nutzer*innen dabei unterstützt, mit Motivation Eigenleistungen zu erbringen. Laut den Befragten besteht zu diesem Aspekt noch Entwicklungsbedarf, vor allem auch im Hinblick auf die ständig wachsenden und verändernden Möglichkeiten im Bereich des Digitalen. Auch in der methodischen Vielfalt der Vermittlung von Informationen sind kreative Möglichkeiten noch weiter auszuarbeiten. Als hindernd empfinden die Nutzer*innen die Masse an Informationen, wobei sie es als herausfordernd beschreiben, gezielt brauchbare Informationen im Angebotsdschungel herauszufiltern. Das Bereitstellen von Angeboten, welche die Möglichkeiten eröffnen, eigene Erfahrungen zu sammeln – zum Beispiel Schnupperlehren oder Veranstaltungen – bedeutet für die Nutzer*innen insofern einen hohen Nutzen, dass während dem Besuch solcher Angebote Kompetenzen entwickelt werden können – zum Beispiel Orientierung durch ausprobieren, Selbstvertrauen etc. – welche für den Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 als hilfreich empfunden werden. Das Bereitstellen dieser Angebote stellt für die Nutzer*innen einen hohen Nutzen dar, weil sie diese Unterstützungsleistungen direkt als Ressourcen in ihrem subjektiven Lebenskontext verwenden können.

In Bezug auf aktuelle Angebote wird von allen Befragten eine eher fehlende individuelle Unterstützung in Form von Gesprächen benannt. Im Kontext der Schule wird diese Unterstützungsleistung in Verbindung mit dem zeitlichen Aspekt erwähnt, wobei es den Lehrpersonen durch die organisationalen Rahmenbedingungen – zum Beispiel Klassengrösse – massgeblich erschwert wird, intensive individuelle Unterstützungsleistungen anzubieten. Es ergibt sich dadurch ein Widerspruch. Die gegebenen Rahmenbedingungen fordern ein Verständnis seitens der Jugendlichen gegenüber den Fachpersonen, wobei die Jugendlichen jedoch das Verständnis und die Unterstützung brauchen. Dergestalt bedingt eine nutzenförderliche Unterstützungsleistung als Voraussetzung genügend professionell ausgebildetes Fachpersonal. Ein weiterer Aspekt zeigt sich von Seiten der Nutzer*innen in der Beobachtung der Haltung von Fachpersonen gegenüber ihnen. Sie deuten die individuellen Gespräche teils als negativ konnotiert ihnen gegenüber. Durch verschiedene Aussagen, dass individuelle Gespräche im Kontext angeboten werden, wenn Jugendliche aus Sicht der Fachpersonen sich ungünstig Verhalten haben – was auch mit Stigmatisierungen einhergehen kann – lässt es die Vermutung zu, dass eine Herstellung eines aktiven Kontaktes seitens der Nutzer*innen erschwert wird. Einige der befragten Jugendlichen berichten über individuelle Unterstützung in Form von Gesprächen mit Lehrpersonen, während andere diese Möglichkeit nicht erwähnen. Personenabhängige Unterstützungserbringungen werden von den Nutzer*innen deshalb als willkürlich bewertet. Auf dieser Basis

erscheint die Entstehung eines Nutzens verhindert. Es gilt daher die Möglichkeiten der Kontaktherstellung zu den Nutzer*innen zu verbessern und ihnen damit den Zugang zu den Angeboten zu erleichtern. Individuelle Unterstützungsleistungen von der BSLB werden durch einen benannten erschweren Zugang – Anmeldung über die Lehrperson – nutzenlimitiert. Obwohl die Möglichkeiten bestehen, ausserhalb der Schulzeit individuelle Unterstützungen von der BSLB zu erhalten, werden diese von den Jugendlichen selten aus Eigeninitiative in Anspruch genommen, was sich aus der Datenanalyse zeigt. Die Nutzung eines Angebotes bedingt vor allem leicht zugängliche Informationen zu vorhandenen Angeboten. Mit Werbung, Flyern und Informationen von Organisationen im Umfeld der Jugendlichen, sowie auch über das Angebot zum Besuch von Veranstaltungen, entsteht die Möglichkeit, Kontakt herzustellen und eine mögliche Hemmschwelle wird dadurch gesenkt, was zu mehr Niederschwelligkeit führen kann.

Aus den vorliegenden empirischen Erkenntnissen wird sichtbar, dass Nutzer*innen sich vermehrt individuelle Unterstützung – vor allem im Bereich der Berufswahl – wünschen. Ausserdem lässt sich aus dem Datenmaterial erkennen, dass die Jugendlichen vereinzelt nach einem Wort für die Unterstützungsperson – hier der BSLB-Berater – suchen. So benennt ihn eine Jugendliche zuerst mit «sozial...äh...Herr (Name der Unterstützungsperson)». Dies könnte auf eine mögliche Unsicherheit hindeuten, dass das institutionelle Gefüge für die Jugendlichen nicht greifbar ist. Auf eine solche Unsicherheit kommen auch Ackermann und Robin mit ihren empirischen Erkenntnissen über die Kinder- und Jugendhilfe der Bundesrepublik Deutschland aus der Perspektive von Kindern und Eltern (vgl. Ackermann & Robin, 2018). Aufgrund der Interpretationen in den Diskussionen mit den Co-Forschern kann es aber auch als Hinweis gedeutet werden, dass die konkreten Aufträge der Organisationen gegenüber den Jugendlichen nicht oder nicht klar erwähnt werden. So entstehen bei den Jugendlichen Erwartungshaltungen an Unterstützungsleistungen, welche im Anschluss möglicherweise enttäuscht werden. Die erlebten Enttäuschungen führen zu Widerständen gegenüber Angeboten und Unterstützungspersonen im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 werden von Seiten der Jugendlichen «nicht mehr ernst genommen» und dies kann sich in fehlender Kooperationsbereitschaft zeigen. Wenn nach Oelerich und Schaarschuch davon ausgegangen wird, dass die Nutzer*innen, sowie die Fachpersonen zur gleichen Zeit die Produktion der Hilfe erbringen, muss von einer Mitwirkung der Nutzer*innen ausgegangen werden, was Ortman (1996) als Koproduktion benennt (vgl. S.63). Dies zeigt sich in beruflichen Haltungen, die den Gebrauchswert der Angebote für die Nutzer*innen und das Arbeitsprinzip der Partizipation in den Mittelpunkt stellt. Dadurch stellt sich die Frage nach der Verantwortlichkeit seitens der Professionellen für den Nutzen der Angebote. Auf Seiten der Professionellen gilt es daher, der Nutzer*innenperspektive besonderes Ermessen zuzuschreiben und die Transparenz über den Auftrag – was sie zu leisten haben und was sie verlangen können – verständlich herzustellen.

Da der Übergang in die Sek 2 auf der Grundlage von empirischen Erkenntnissen aus der PISA-Studie an Selektionsprozesse gebunden ist, welche einerseits durch das individuelle Handeln und andererseits durch institutionelle Vorgaben des Bildungssystems gesteuert werden, kann davon ausgegangen werden, dass schulische Selektionsprozesse die Startbedingungen der beruflichen Karriere und deren weiteren Verlauf im Bildungssystem beeinflussen (vgl. Pool-Maag, 2016, S.4). Ausserdem wird aus den empirischen Erkenntnissen der vorliegenden Arbeit sichtbar, dass diese Selektionsprozesse von den Jugendlichen wahrgenommen werden. Es entstehen Gefühle einer Frustration und es folgt eine angepasste Haltung, was sich ebenfalls auf die Kooperationsbereitschaft und dergestalt auf die Nutzungsstrategie und den Nutzen von Angeboten im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 auswirken.

Die Nutzungsstrategie der Jugendlichen ist neben dem institutionellen Relevanzkontext – also den konkreten existierenden Angeboten, sowie dem Beziehungsverhältnis zwischen Nutzer*innen und Fachpersonen – und den gesellschaftlichen Bedingungen und Verhältnissen auch vom subjektiven Relevanzkontext abhängig (Kapitel 4.2.2). Die individuellen Kontextbedingungen der Nutzer*innen, deren subjektiven Erwartungen, Beweggründe und Vorerfahrungen mit den in Anspruch genommenen Angeboten, zeigen auf, dass das Nutzungsverhalten vielfältig wie die Nutzer*innen selbst, bedingt von den mitgebrachten Kompetenzen, ist. In der Datenanalyse zeigt sich das Verhältnis der zu leistenden Nutzungsstrategien im jeweiligen Kontext der verschiedenen Phasen (Schlüsselkategorien) während des gesamten Übergangsprozesses.

Wenn von einer dienstleistungstheoretischen Perspektive ausgegangen wird, kann vermutet werden, dass die Angebote eher passiv genutzt werden, weil die Angebote von den Jugendlichen nicht per se selbst gewählt werden, was die Frage aufwirft, ob die genutzten Angebote in der Schule überhaupt als Dienstleistungen bezeichnet werden können. Eine marginale oder sogar fehlende Kooperationsbereitschaft, bei nicht selbst gewählten Angeboten, haben deshalb einen Einfluss auf die Nutzungsstrategie. Angebote in der Schule können jedoch nicht komplett vermieden werden, da es ihnen aufgrund der Schulpflicht nicht möglich ist, es sei denn sie nehmen die Sanktionen in Kauf. Die Nutzer*innen scheinen eine passive Strategie zu entwickeln, die Aspekte in relevant und irrelevant zu unterteilen, wobei die irrelevanten Aspekte umgangen werden und die relevanten Aspekte für ihren eigenen Lebenskontext genutzt werden können. Als Beispiel nehmen die Jugendlichen am schulischen Angebot zwar teil, nutzen jedoch nur die von ihnen subjektiv festgelegten relevanten Aspekte des Angebotes. In dieser Hinsicht fügen sich die Jugendlichen dem vorhandenen Machtverhältnis. Es lässt sich rekonstruieren, dass Jugendliche eher Angebote aus ihrem sozialen Umfeld nutzen, was die Vermutung zulässt, dass das Machtverhältnis zwischen Nutzer*innen und Unterstützungspersonen einen erheblichen Einfluss auf deren Nutzen darstellt. Wenn beispielsweise ein instabiles soziales Umfeld besteht oder die Nutzungsmöglichkeiten verringert sind – zum Beispiel durch mangelnde

oder nicht transparente Informationen seitens der Eltern – wird eher auf institutionelle Unterstützungsangebote zurückgegriffen und eine aktive Nutzungsstrategie wird sichtbar. Die befragten Jugendlichen entwickeln dann eine «aktive» Strategie, welche sich im Hintergrund des Datenmaterials auf die Beziehung zu den Fachpersonen fokussiert. Einige der Nutzer*innen erlernen durch Erfahrungen und Erlebnisse, dass eine «gute» Beziehung zu den Unterstützungspersonen ihnen Vorteile verschafft und sich dieses strategische Handeln als für sie nützlich erweist. Wenn vorhandene Unterstützungsangebote nutzenlimitierende Faktoren aufweisen – zum Beispiel durch Fremdbestimmung – beeinflusst eine solche Ausgangssituation die Nutzungsstrategie, und zeigt sich dadurch, dass einige Jugendliche ihre eigenen Erwartungen und Wünsche für ihre Zukunft anpassen.

Zusammenfassend lässt es sich so ausdrücken, dass eine passive Nutzungsstrategie dann entwickelt wird, wenn Hilfe nicht dringlich benötigt wird. Zuerst suchen die Jugendlichen Unterstützung in ihrem sozialen Umfeld bei den Eltern, Freunden und Verwandten. Wenn das Unterstützungsnetz nicht genügend greift, entwickeln sich bei den Nutzer*innen Ängste und die Verunsicherung steigt. Erst in einem weiteren Schritt werden Angebote von der Schule und weiter vom BSLB – dann aktiv, wenn ein akutes Bedürfnis an Unterstützung besteht – genutzt. Diese Erkenntnis lässt die Vermutung zu, dass zwischen den ersten Erlebnissen und Anlaufstellen ein kausaler Zusammenhang besteht. Es kann deshalb davon ausgegangen werden, dass die vorhandenen Möglichkeiten von Angeboten sich auf die Nutzungsstrategie auswirken. Eine passive Nutzungsstrategie kann mit der Strategie der Vermeidung, eine aktive Nutzungsstrategie mit der Strategie der Kooperation von Dolic und Schaarschuch (2005) verglichen werden (vgl. S.101-108). Es soll darauf hingewiesen werden, dass die Aussagen aus dem Datenmaterial zu den Nutzungsstrategien darauf verweisen, dass die Strategien der befragten Jugendlichen zwischen aktiv und passiv bzw. Vermeidung und Kooperation pendeln.

Auch die Aneignungsprozesse des Nutzens durch Jugendliche lassen sich mit den ausgearbeiteten Prozessen von Dolic und Schaarschuch (2005) verbinden (vgl. S.109-115). Die Aneignung durch den Lernprozess und den Selbstreflexionsprozess zeigt auf, dass die Nutzer*innen ihr Verhalten – direkt oder indirekt – durch die Nutzung von Angeboten anpassen und sie dann als gelungen bezeichnen, wenn ihre neuerworbenen Kompetenzen erweitert werden und in ihre Lebensvollzüge eingebunden werden konnten.

Wie bereits erwähnt, kann Partizipation als Handlungsmaxime in der Beziehungsgestaltung als relevant bezeichnet werden. Grunwald (2015) begründet ausserdem, dass der Leitsatz der Partizipation auch als Strukturmaxime unter der Perspektive der Gestaltung von Organisationen und zur Gestaltung der Zusammenarbeit relevant ist (vgl. S.62). Die Verbindung zwischen nutzenfördernden und nutzenlimitierenden Aspekten aus der Nutzer*innenperspektive und Kriterien für eine gelingende

und hindernde Zusammenarbeit aus der Expertenperspektive kann anhand des Datenmaterials hergestellt werden. Es wird festgestellt, dass eine interprofessionelle Zusammenarbeit zwischen den Experten ebenfalls als Unterstützung untereinander wahrgenommen wird. Es lässt demnach die Vermutung zu, dass von einer «Unterstützung im Unterstützungsprozess» gesprochen wird.

Aus dem Datenmaterial werden unterschiedliche Meinungen, zum «wann, mit wem und warum» eine Zusammenarbeit im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 stattfinden soll, erkennbar. Gemeinsame Ziele sind laut den Experten die Voraussetzung für eine gelingende Zusammenarbeit. Auch bei der Nutzer*innenperspektive wird sichtbar, dass kongruente Zielvorstellungen eine Nutzung von Angeboten fördert. Die Erwartungshaltungen an eine interprofessionelle Zusammenarbeit werden von den verschiedenen Akteuren jedoch diffus beschrieben. Dies erklärt Dieners und Hemmesmann (2013) mit verschiedenen Ansichten über Probleme, welche mit den differenzierten Professionen einhergehen. Dergestalt kann davon ausgegangen werden, dass dadurch auch gegensätzliche Erwartungen vertreten sind (vgl. S.12-13). Diese Erkenntnis korreliert mit der Nutzer*innenperspektive in der Hinsicht, dass die Nutzer*innen, die nicht ausreichende Klärung der Erwartungen oder die lückenhaften Zugänge zu ihren Lebenskontexten als nutzenlimitierend bezeichnen und die Kooperationsbereitschaft in der Folge sinkt. Bei den befragten Experten besteht über einzelne Bedingungen der Zusammenarbeit Einigkeit. Aus dem Datenmaterial lassen sich demnach gemeinsame Ansichten über eine vertrauensbasierte und reziproke Beziehung im Hinblick auf die Kooperationen zwischen involvierten Organisationen herauslesen. Der Einsatz bzw. das Engagement von Professionellen in verschiedenen Organisationen für eine Zusammenarbeit scheint für die befragten Experten ein zentrales Kriterium für eine gelingende Kooperation zu sein. Die Erreichbarkeit im Sinne von niederschweligen und unbürokratischen Möglichkeiten der Kontaktaufnahmen, fördern ebenfalls eine gelingende Zusammenarbeit zwischen Fachpersonen. Beide Aspekte – Einsatz und Erreichbarkeit – werden auch in der Nutzer*innenperspektive sichtbar. Die vielfältigen Angebote im Übergangsprozess stellen für die Experten eine Herausforderung dar. Ein gelingendes Kriterium ist demnach nach Ansicht der Experten die Bekanntheit und Präsenz einer Organisation. Auffälligerweise wird dies auch bei der Nutzer*innenperspektive im Hinblick auf die Angebote sichtbar.

Wenn von einem Kooperationsverständnis nach Balz und Spiess ausgegangen wird (Kapitel 2.7), ist eine klare Auftragsdefinition der verschiedenen involvierten Organisationen unabdingbar, wovon auch Merten ausgeht (vgl. Balz & Spiess, 2009; Merten, 2016, S.191). Es braucht demnach fachlich aufgestellte interdisziplinäre Auftragsdefinitionen und ein klares Verständnis über Verantwortungsbereiche. In anderen Worten müssen die Erwartungen an die Zusammenarbeit gemeinsam geklärt und reflektiert werden. Zusammenfassend beschreibt Merten und Amstutz (2019), dass der Erfolgsfaktor für eine wirksame Kooperation im Vertrauen sowohl auf persönlicher «...als auch mit Blick auf die unterschiedlichen professionellen Aufträge, Rollen, Werte und Normen, Zielperspektiven,

Arbeitsweisen und Grenzen [besteht]» (S.56). Vor allem aber wird aus den empirischen Erkenntnissen in der vorliegenden Arbeit festgestellt, dass auch in der Analyse der Zusammenarbeit die Frage nach dem Nutzen auftaucht. Damit ein positiver Nutzen für alle Beteiligten entstehen kann, muss die Perspektive der Nutzer*innen in die Gestaltung und Überprüfung der Angebote einfließen, besser noch, sie an der Planung zu beteiligen, damit ein nutzenfreundliches Angebot generiert werden kann, was wiederum dem Organisationswandel bzw. -entwicklung dient.

Aus dienstleistungstheoretischer Sicht stellt Kooperationsbereitschaft eine tragende Basis dar, welche auch in der vorliegenden Arbeit als voraussetzende Haltung für die Nutzenkonstitution aller Beteiligten benannt werden kann, sei es in den Angeboten aus Nutzer*innenperspektive aber auch in der Zusammenarbeit aus Expertenperspektive.

8.1 Beantwortung der Fragestellung

Wie erleben Jugendliche aus Nutzer*innensicht die in Anspruch genommenen Angebote im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2?

Wie aufgrund der Datenanalyse im Kapitel 7.1.1 skizziert wurde, erleben die Jugendlichen den Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 in drei Phasen. In einer ersten Phase haben die Jugendlichen eine Vision, welche durch eigene Erwartungen, gesellschaftliche Normen und wirtschaftliche Bedingungen geprägt sind. Als intervenierende Bedingungen kann der Erhalt von Anerkennung, sowie der Erhalt von ungeteilter Zuwendung ausgewiesen werden. Als Konsequenz bildet sich ab, dass die Jugendlichen ihre Selbstwirksamkeit erfahren möchten. Durch den Besuch von Angeboten, der Möglichkeit Erfahrungen zu sammeln und den (Nicht-)Erhalt von Unterstützung baut sich ein Druck auf, welcher die Jugendlichen verunsichern lässt und in der zweiten Phase mit Gefühlen der Frustration und Hilflosigkeit einhergeht. In der dritten Phase machen die Jugendlichen die Erfahrung eines hängen Lassens und erleben eine Abhängigkeit, was sich im Handeln eines Anpassens äussert. Die Jugendlichen fällen als Konsequenz einen Entscheid des weiteren Vorgehens. Die Motivation bzw. die Antriebskraft ist der leitende Faktor beim Akzeptieren der Situation des Übergangsprozesses Sek 1/ Sek 2, in welchem sich die Jugendlichen befinden.

Welche Aspekte und Dimensionen des professionellen Handelns im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 erachten die Jugendlichen als nutzenfördernd bzw. nutzenlimitierend und inwiefern eignen sie sich diese im Hinblick auf den Umgang mit ihren Lebensanforderungen an?

Die nutzenfördernden und nutzenlimitierenden Aspekte können, wie im Kapitel 7.1.2 aufgezeigt wird, auf drei Ebenen ausgewiesen werden. Auf der individuellen Ebene – Interaktion mit Professionellen – wird eine wohlwollende, emphatische und parteiliche Haltung seitens der Professionellen als nutzenfördernd bezeichnet. Eine vertrauensvolle und reziproke Beziehungsgestaltung wird als nutzenfördernd für das Erbringungsverhältnis bezeichnet und erhöht den Nutzen für die Jugendlichen. Aspekte der Akzeptanz, des Zuhörens, einer Erreichbarkeit und einer Aufmerksamkeit können durch Engagement und konkrete Handlungsanweisungen seitens der Professionellen für eine Nutzenkonstitution förderlich sein. Entgegengesetzt kann eine gleichgültige Haltung, sowie Aspekte einer mangelnden Akzeptanz oder Erreichbarkeit nutzenlimitierend für die Jugendlichen wirken. Eine Nutzenkonstitution weiter verhindern können Aspekte von Willkür, Fremdbestimmung und Pauschalisierungen. Eine hierarchische Beziehung beeinflusst die Nutzung von Angeboten und hat deshalb einen erheblichen Einfluss auf die Nutzenkonstitution. Auf der organisationalen Ebene werden das Bereitstellen von Angeboten, das Teilen von Wissen und konkrete Hinweise als nutzenfördernde Aspekte ausgewiesen. Die Möglichkeit, Angebote zur Verfügung zu stellen, wobei Jugendliche eigene Erfahrungen machen können, stellt sich als besonders nutzenfördernd heraus. Individuelle Gespräche werden mit Aspekten der Erreichbarkeit und Infrastruktur als nutzenfördernd erwähnt. Eine Bedingung dazu ist die Kenntnis über die Angebote. Eine klare und jugendgerechte Aufbereitung

von Informationen, sowie eine methodisch kreative Vielfalt der Vermittlung, wird von den Jugendlichen gewünscht und beeinflusst die Nutzung bestehender Angebote. Die Masse an Informationen erschwert es den Jugendlichen, sich im Übergangsprozess zu orientieren. Negativ konnotierte und personenabhängige Unterstützungsleistungen haben ebenfalls einen Einfluss auf die Nutzung von Angeboten. Der Aspekt des Zugangs wird von den Jugendlichen als nutzenlimitierend bezeichnet. Auf der gesellschaftlichen Ebene werden vorhandene Selektionsprozesse im Bildungssystem von den Jugendlichen wahrgenommen. Diese Bestimmungen haben einen Einfluss auf die Kooperationsbereitschaft seitens der Nutzer*innen und wirken diesbezüglich auf die Nutzungsstrategie ein. Die Nutzungsstrategien, welche im Kapitel 7.1.3 aufgezeigt werden, zeigen sich je nach Standpunkt im Übergangsprozess von passiv bis aktiv. Die Angebote werden eher dann passiv genutzt, wenn die Hilfe von den Jugendlichen als nicht dringlich empfunden wird, während sich bei einer akuten Hilfebedürftlichkeit eine eher aktive Nutzungsstrategie zeigt. Mit der subjektiven Aneignung als Lernprozess oder als Selbstreflexionsprozess verändern sich Deutungen und das Verhalten der Jugendlichen und sie erlangen dadurch Kompetenzen, welche sie in Bezug auf ihre subjektiven Lebenskontexte anwenden können, was in Kapitel 7.1.4 aufgezeigt wird.

Welche Zusammenarbeit involvierter Organisationen braucht es, um die Angebote nutzer*innenfreundlich zu gestalten?

In Kapitel 7.2 werden die Datenanalysen zur Zusammenarbeit involvierter Organisationen aufgezeigt. Um Angebote im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 nutzer*innenfreundlich zu gestalten, müssen die involvierten Organisationen im Sinne eines Kooperationsverständnisses zusammenarbeiten. Als Grundlage sind gemeinsame Ziele und eine Klarheit über die Auftragsdefinitionen unabdingbar. Eine Regelung und eine konstante Überprüfung dieser Zusammenarbeit werden als Kriterien für eine gelingende Zusammenarbeit erwähnt. Um eine Zusammenarbeit gewährleisten zu können, müssen Organisationen bekannt und präsent sein. Durch eine intensive und fortlaufende Kommunikation zwischen den involvierten Organisationen kann eine vertrauensbasierte Beziehung entstehen, welche eine gelingende Zusammenarbeit fördert. Als Kriterien für eine hindernde Zusammenarbeit sind unterschiedliche Arbeitsweisen und der Arbeitsaufwand der involvierten Organisationen aufgeführt worden. Die Organisationsstrukturen müssen derart flexibilisiert werden, dass eine Kooperation zwischen Organisationen stattfinden kann und dass die Lebenslagen der Nutzer*innen angemessen berücksichtigt werden können.

Durch die erlangten Erkenntnisse kann die These aufgestellt werden, dass die Kooperation zwischen involvierten Organisationen dem Nutzen von Angeboten und somit der Nutzung durch Nutzer*innen dient, was wiederum die Möglichkeit für die Nutzer*innen bietet für sie nützliche Kompetenzen im Hinblick auf ihren subjektiven Lebenskontext erlangen zu können.

8.2 Exkurs: Aktueller Diskurs zum Corona Virus und die Auswirkungen auf den Übergangsprozess

Erste Ergebnisse aus der Studie JuCo aus der Bundesrepublik Deutschland, welche Jugendliche in der Corona Krise befragt hat, zeigen, dass die Zufriedenheit im eigenen zu Hause hoch bleibt. Hingegen sind die Jugendlichen mit den Kontakten zu Peers neu eher unzufrieden. Jugendliche verbringen einen Großteil ihrer Zeit in Organisationen, welche ausserhalb der schulischen Bildung liegen. In (Sport-)Vereinen oder Jugendzentren haben sie Freundschaftsnetzwerke, welche sie pflegen können. Diese Angebote sind zum größten Teil weggebrochen. Oftmals gestaltet sich eine Umorganisation in digitale Formate als herausfordernd und wird als nicht ausreichend wahrgenommen. Nahezu alle besitzen jedoch Geräte, welche zu einer digitalen Nutzung von Angeboten voraussetzend sind. Die Zufriedenheit mit der verbrachten Zeit ist gegenüber vor Corona gesunken. Ein Viertel der Jugendlichen fühlen sich in ihren Sorgen nicht gehört. Vor allem Jugendliche, welche sich im Übergangsprozess befinden, fühlen sich verunsichert, überfordert und machen sich Sorgen im Hinblick auf ihre Zukunftspläne. Das Homeschooling hat diesbezüglich eine eher nutzenlimitierende Wirkung, da es für die Jugendlichen herausfordernd ist, sich Inhalte selbst beizubringen. Gleichzeitig müssen einige Jugendliche ihre Geschwister unterstützen. Es entwickeln sich Ängste bezüglich ihrer beruflichen Zukunft (vgl. Andresen, Lips, Möller, Rusack, Schröer, Thomas & Wilmes, 2020, S. 7-15).

In den Befragungen der vorliegenden Arbeit wurde ebenfalls auf die Auswirkungen von Corona auf ihre jeweilige Situation eingegangen. Es hat sich gezeigt, dass die Jugendlichen, welche bereits eine Anschlusslösung haben, keine Verunsicherung bezüglich des Übergangsprozesses Sek 1/ Sek 2 verspüren. Einige Jugendliche berichten über Absagen von Schnupperlehren bezüglich Corona, was als nutzenlimitierend betrachtet wird. Das Homeschooling wird ebenfalls im Hinblick auf ein nutzenlimitierendes Lernen zu Hause von einem Jugendlichen erwähnt. Ein Jugendlicher findet die Situation im Hinblick auf die Kontakte schade, was sich in der Aussage wie folgt zeigt:

«J4: Also es isch einersitzt viel besser worde mit de Schuel... döt hemmer jetzt nur so zwei, drii Lektione pro Tag aber au... irgendwie isches Schad... weil das isch jetzt die best Zit... wo me eifach viel weniger mache muess wenn me scho e Lehrstell het und eifach chönt gnüsse... und einersits isch au scheisse, dass mir kei Schuelreis meh hend und kei Lager... aber ja.» (Interview 5: Z1051)

Wenn von einer besonderen Wirkung von Peers als Unterstützung ausgegangen wird, stellt sich an dieser Stelle die Frage, wie genau diese «fehlenden» Kontakte sich auf deren Übergangsprozess auswirken. Ein weiterer Befragter erwähnt zusätzlich, dass bei den Jugendlichen, welche noch keine Anschlusslösung haben, ein weiterer Druck wachsen kann. Über eine Verschlechterung der Situation im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 bezüglich Corona berichtet ein Jugendlicher folgendes:

*«A: ok, guet nomol schnell mier hend s jetzt grad aber nomol schnell zum corona, tschuldigung ir gborends andauernd J1: fang eifach ab A: uebergang die wo jetzt kei lehrstell hend J2: die sind am arsch A: wie am arsch? Was heisst das J2: si chönd nid go schnuppere, die meischte betrieb sind eh zue, die meischte hend au no kurzarbeit dass heisst eigentlich sinds realtalk am arsch»
(Interview 3: Z770-Z775)*

In der Befragung der Experten zu Auswirkungen der Corona Krise hat sich ergeben, dass die Angebote auf digitalem Weg stattfinden. Dadurch ist aufgefallen, dass im digitalen Bereich noch Lücken bestehen. In Bezug auf die Erreichbarkeit hat sich hier die Situation verschlechtert, was sich auch in der Aussage eines Experten zeigt, dass Kontakte zu Jugendlichen während des Lockdowns verloren gegangen sind. Hier stellt sich die Frage, inwiefern eine Erreichbarkeit bzw. die Zugänglichkeit trotz Corona verbessert werden kann. Zu Änderungen bezüglich des Lehrlingsmangels äusserten sich die Experten verunsichert. Die teilweise Verunmöglichung von Schnupperlehren wird von den Experten als kritisch bewertet und sie benennen, dass es deshalb wichtig ist, den Jugendlichen diese Erfahrungen später zu ermöglichen. Da die eigenen Erfahrungen einen besonderen Nutzen für die Nutzer*innen fördern, sollte darauf geachtet werden, dass den Jugendlichen diese Chance ermöglicht wird.

In Bezug auf die befragten Jugendlichen der vorliegenden Arbeit können im Erleben des Übergangsprozesses Sek 1/ Sek 2 keine grossen Veränderungen bezüglich Corona ausgewiesen werden. In Bezug auf die Zusammenarbeit hat sich herausgestellt, dass im Bereich von digitalen Angeboten – zum Beispiel Videotools – ein Bedarf besteht. Eine vertiefte Analyse zu den Auswirkungen von Corona im Hinblick auf den Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 wird zu einem späteren Zeitpunkt empfohlen.

9 Fazit und Ausblick

Die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit schliesst einerseits die Analyse von Sichtweisen der Nutzer*innen über besuchte Angebote im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 ein, andererseits beinhaltet das Forschungsinteresse eine Analyse von Faktoren der Zusammenarbeit involvierter Organisationen, um Rückschlüsse auf die Nutzer*innenperspektive zu ziehen und somit nutzenfördernde und nutzenlimitierende Aspekte für eine nutzenfreundliche Gestaltung von Angeboten im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 auszuweisen. Eine Entscheidungsgrundlage für weitere Projekte bzw. Bedarfsanalysen zu einer Angebotsentwicklung für Jugendliche von MOJAS oder im Bereich der Koordination, für involvierte Organisationen im Sarganserland, wurde angestrebt.

Die folgende Masterthesis liefert empirische Erkenntnisse zum Erleben des Übergangsprozesses Sek 1 / Sek 2 aus der Nutzer*innenperspektive. Handlungen können demnach als Ergebnis eines vorausgehenden Bewertungsprozesses interpretiert werden, welche sich am Kriterium der Motivbefriedigung orientieren. Das Ergründen der Motive ist demzufolge für die Erbringungsleistung die Voraussetzung im professionellen Handeln.

Nutzenfördernde und nutzenlimitierende Aspekte von Angeboten involvierter Organisationen und der beinhaltenden professionellen Handlungsweisen, können im Hinblick auf die Nutzungsstrategie und der Aneignungsweisen von Kompetenzen, welche für den subjektiven Umgang der Lebensanforderungen von Nutzer*innen Bedeutung erhalten, rekonstruiert werden. Die nutzenfördernden und nutzenlimitierenden Aspekte auf der individuellen Ebene betreffen die Beziehungsgestaltung zwischen Nutzer*innen und Professionellen. Eine nutzenfördernde Variante bezeichnet es, die Nutzer*innen in den Unterstützungsleistungsprozess einzubeziehen und die Definition der Hilfe, welche sie benötigen, von den Nutzer*innen selbst abzuholen. Eine Koproduktion und ein Mitwirken seitens der Nutzer*innen muss von den Fachpersonen zugelassen werden. Fachpersonen sind für die Qualität der Beziehungsgestaltung verantwortlich. Hier soll vor allem auf die hierarchische Beziehungsstruktur zwischen den Unterstützungspersonen und den Nutzer*innen aufmerksam gemacht werden, welche eine Kooperationsbereitschaft senkt und deshalb ausgeprägt auf den Nutzen einwirkt. Diese doppelte Verweisung auf die Institution und die Lebenswelt der Nutzer*innen soll reflexiv von Professionellen betrachtet werden. Eine Minderung der Machtgefälle soll weitgehend angestrebt werden. Die dennoch vorhandenen Handlungsspielräume in der Autonomie der (Arbeits-)Mittel von Fachpersonen sollen auf der Basis der Nutzer*innenperspektive für fachlich begründetes Handeln genutzt werden. Hier stellt sich dennoch die Frage nach der Ausdrucksfähigkeit der Jugendlichen im Allgemeinen, inwiefern sie fähig (oder gewillt) sind, ihre Anliegen zu platzieren. Durch die Voraussetzung der Pflicht der Unterstützungsangebote – vor allem in der Schule – ist es den Nutzer*innen nicht möglich, das Leistungsverhältnis – wenn davon gesprochen werden kann – aufzulösen. So kann

Kritik von den Jugendlichen nur bedingt durch Widerstände oder durch Äusserungen stattfinden. Es muss Beachtung finden, dass Konflikte nicht über eine Entscheidungspraxis ausgetragen werden.

Da das Machtgefälle zwischen Jugendarbeiter*innen und Nutzer*innen eher gering ist, kann aus den Erkenntnissen der vorliegenden Arbeit erschlossen werden, dass ein Unterstützungsangebot im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 zur Berufswahl – welches von den Nutzer*innen gewünscht wird – seitens der Offenen Jugendarbeit, im Hinblick auf vorhandene, vertrauensbasierte Beziehungen, einen Nutzen konstatieren kann. Da konkrete Angebote in der Offenen Jugendarbeit aufgrund der weitgefassten Auftragsdefinition in Aushandlungsprozessen mit Politikvertretern und anderen involvierten Fachstellen generiert werden, kann die vorliegende Arbeit hierzu eine Datengrundlage bieten und einen interprofessionellen Austausch darüber fördern. Es wäre jedoch zu prüfen, ob die fachlichen Kompetenzen der Jugendarbeiter*innen für ein konkretes Angebot im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 ausreichen. Auf der Basis einer signifikanten Bedarfsanalyse wäre eine Vernetzung zu bereits bestehenden Angeboten und eine klare Auftragsdefinition, sowie auch eine Definition der Zusammenarbeit mit involvierten Stellen, unabdingbar. Es muss zusätzlich reflektiert werden, inwiefern eine Zusammenarbeit mit anderen Organisationen dem Beziehungsverhältnis zwischen Jugendarbeiter*innen und Nutzer*innen schaden kann. Ob das bereits bestehende Angebot der Offenen Jugendarbeit und dem Beitrag zur Bildung und Pflege von Freundschaften nicht bereits ausreicht – wenn von der Wichtigkeit der Peers im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 ausgegangen wird – muss kritisch diskutiert werden.

Auf der organisationalen Ebene werden nutzenfördernde und nutzenlimitierende Aspekte, welche die Angebote im Allgemeinen, sowie Formen und Strukturen der Angebote betreffen, rekonstruiert. Die Jugendlichen erwähnen die Schule und das BSLB – mit dem dazugehörigen BIZ – als in Anspruch genommene Angebote in einem organisationalen Rahmen. Es wird davon ausgegangen, dass die Schulsozialarbeit oder andere soziale Organisationen ebenfalls als Unterstützungsangebote im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 agieren. Dies wird in der vorliegenden Arbeit jedoch nicht explizit geäußert. Der Fokus der Jugendlichen liegt bei einer Inanspruchnahme eher bei der Berufswahl und nicht auf dem konkreten Bewerbungsprozess. Es stellt sich heraus, dass sie vor allem, wenn es um die Berufswahl geht, mehr Unterstützung wünschen, was den Bedarf an Unterstützungsangeboten unterstreicht und ein Nachdenken über ein Unterstützungsangebot seitens der Offenen Jugendarbeit, aufgrund der genannten Aspekte, anregt. Wenn davon ausgegangen wird, dass die Nutzer*innen in einem dienstleistungstheoretischen Verständnis aktiv bei der Leistungserbringung mitwirken, müssen daher bei einer Optimierung (oder Neuschaffung) der Angebote im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 und der damit einhergehenden Effizienz- und Effektivitätssteigerung, die ausgewiesenen Aspekte besondere Beachtung finden. Auch die Organisationsstrukturen müssen demnach derart flexibilisiert

werden, dass eine Kooperation zwischen Organisationen stattfinden kann und dass die Lebenslagen der Nutzer*innen angemessen berücksichtigt werden können.

Auf der gesellschaftlichen Ebene werden bildungspolitische Rahmenbedingungen rekonstruiert. Die Auswirkungen derer auf den Nutzen dürfen nicht ausgeblendet werden. Förderliche Aspekte, in Bezug auf die gesellschaftliche Ebene, werden von den Nutzer*innen nicht thematisiert. Dergestalt kann interpretiert werden, dass die aktuellen bildungspolitischen Bedingungen im gesellschaftlichen Erbringungskontext von Angeboten im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 als eher nutzenlimitierend wahrgenommen werden.

Die bereits genannten nutzenfördernden und nutzenlimitierenden Faktoren wirken sich auf die Nutzungsstrategie und somit auf die Aneignungsweise bzw. die Gebrauchbarkeit von Angeboten von Nutzer*innen im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 aus. Die Gebrauchbarkeit von Angeboten kann so anhand der ausgewiesenen Aspekte, welche im Hinblick auf die Bewältigung subjektiver Lebenslagen aus der Perspektive der Nutzer*innen als brauchbar bezeichnet wurden, aufgezeigt werden.

Mit der Expertensicht werden Kriterien für eine gelingende bzw. eine hindernde Zusammenarbeit involvierter Organisationen ausgewiesen, in Beziehung zur Nutzer*innenperspektive gesetzt und eine Zusammenarbeit im Sinne einer Kooperation als förderlich für die Nutzungsgestaltung der Angebote erklärt. Zentral scheint auch hier die Klärung der Motivation und des Nutzens einer Zusammenarbeit involvierter Organisationen, was wiederum dem Kompetenzprofil von Sozialarbeitenden entspricht und sich ein Aufgabenfeld im Bereich der Koordination der Zusammenarbeit eröffnen kann. Eine kooperative Zusammenarbeit kann den Nutzen einer Erleichterung des Arbeitsprozesses für die involvierten Organisationen begünstigen, sowie eine Erleichterung für die Nutzer*innen im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 bedeuten.

Auch im Fazit soll nochmals erwähnt sein, dass der Nutzen von Angeboten im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 subjektiv bewertet wird und die ausgewiesenen Aspekte sich in ihrer Relevanz für die Nutzer*innen und in ihrer Intensität unterscheiden und die Nutzer*innen daher eine individuelle Nutzungsstrategie anwenden, welche in der vorliegenden Arbeit in zwei Nutzungsstrategien differenziert werden. Hier soll betont werden, dass die Nutzungsstrategien situativ und vom Kontext seitens der Nutzer*innen abhängen. Wenn von den Nutzer*innen den Angeboten kein Nutzen zugesprochen wird, sinkt die Kooperationsbereitschaft der Nutzer*innen und die Inanspruchnahme von Angeboten wird verringert.

Zuletzt soll betont werden, dass Nutzer*innen lediglich das nutzen können, was ihnen einerseits zur Verfügung gestellt und andererseits auch erst ermöglicht wird.

Einen Konsens zu finden und gleichzeitig die Pluralität der Stimmen beizubehalten, war eine zentrale Herausforderung im Prozess der Entstehung, zugleich aber auch ein zentrales Anliegen des Forschungsprozesses und nicht zuletzt der vorliegenden Masterarbeit. Das partizipative Forschungsvorgehen ermöglichte neben spannenden Auseinandersetzungen, sowie neu zugänglichen Sichtweisen, eine Stärkung des Beziehungsverhältnisses zwischen den Co-Forschern und der Autorin. Weitere Erkenntnisse können durch eine Erweiterung des Samplings gewonnen werden. Die partizipative Forschungsmethode bleibt aus Sicht der Autorin, trotz des hohen Aufwandes, empfohlen. Die Sichtweise der Experten auf die Thematik (nutzenfördernde und nutzenlimitierende Aspekte oder die Beziehungsgestaltung auf Fachebene) könnte ausserdem vertieft und mit den vorhandenen Erkenntnissen verglichen werden. Zudem wäre ein Vergleich einer Untersuchung in städtischen Gebieten interessant.

Die vertiefte Auseinandersetzung mit der Nutzer*innenperspektive und der sozialpädagogischen Nutzer*innenforschung ergibt weitere Denkanstösse für die Anwendung dieser Forschungsperspektive im Gemeindlichen Kontext und der Offenen Jugendarbeit.

Eine gelingende professionelle Beziehung wird übereinstimmend als Voraussetzung der Hilfe in der Sozialen Arbeit bezeichnet. Mit der vorliegenden Arbeit werden Ausführungen zur konkreten Gestaltung eines solchen Arbeitsbündnisses aufgezeigt. Die vorliegende Arbeit wird als Beitrag zu wissenschaftlichen und politischen Diskursen verstanden, welche sich mit der Nutzer*innenperspektive auf bestehende Angebote im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 befassen. Ich hoffe, dass die vorliegenden Forschungsergebnisse dazu beitragen, weitere Forschungsfragen aufzuwerfen und zu einem Nachdenken über mögliche Veränderungen von Unterstützungsangeboten im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 anregen.

10 Verzeichnisse

Literatur-, und Quellenverzeichnis

- Ackermann, T. (2020). Nutzer*innen als Co-Forschende?! Prozess, Herausforderungen und Strategien partizipativer Forschungsansätze. In A. van Riessen & K. Jepkens. (Hrsg.), *Nutzen, Nicht-Nutzen und Nutzung Sozialer Arbeit. Theoretische Perspektiven und empirische Erkenntnisse subjektorientierter Forschungsperspektiven*. (S.85-100). Wiesbaden: Springer.
- Ackermann, T. & Robin, P. (2018) *Die Perspektive von Kindern und Eltern in der Kinder- und Jugendhilfe. Zwischen Entmutigung und Wieder-Erstarken. Bericht über die Ergebnisse der Beteiligungswerkstatt für die Hamburger Enquete-Kommission "Kinderschutz und Kinderrechte weiter stärken"*. Zugriff am 15.06.2020. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17452/pdf/Ackermann_Robin_2018_Zwischen_Entmutigung_und_Wieder-Erstarken.pdf
- Andresen, S., Lips, A., Möller, R., Rusack, T., Schröer, W., Thomas, S. & Wilmes, J. (2020). *Erfahrungen und Perspektiven von jungen Menschen während der Corona-Massnahmen. Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie JuCo*. Hildesheim: Universitätsverlag.
- Anhorn, R. & Bettinger, F. (2008). Zur Einleitung: Warum sozialer Ausschluss für Theorie und Praxis Sozialer Arbeit zum Thema werden muss. In: R. Anhorn, F. Bettinger & J. Stehr (Hrsg.), *Sozialer Ausschluss und Soziale Arbeit. Positionsbestimmungen einer kritischen Theorie und Praxis Sozialer Arbeit*. (2. überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 13-48)
- Arbeitskreis Deutscher Markt- und Sozialforschungsinstitute e.V. (ADM)/Arbeitsgemeinschaft Sozialwissenschaftlicher Institute e.V./Berufsverband Deutscher Markt- und Sozialforscher e.V./Deutsche Gesellschaft für Online Forschung e.V. (2006). *Richtlinie für die Befragung von Minderjährigen*. Zugriff am 20.11.2020. Verfügbar unter https://www.rat-marktforschung.de/fileadmin/user_upload/pdf/R05_RDMS.pdf
- Arnold, H. & Lempp T. (2008). *Regionale Gestaltung von Übergängen in Beschäftigung. Praxisansätze zur Kompetenzförderung junger Erwachsener und Perspektiven für die Regionalentwicklung*. Weinheim: Juventa.
- Arnold, S. (2009). *Vertrauen als Konstrukt. Sozialarbeiter und Klient in Beziehung*. Marburg: Tectum Verlag.
- Badura, B. & Gross, P. (1976). *Sozialpolitische Perspektiven. Eine Einführung in Grundlagen und Probleme sozialer Dienstleistungen*. München: Piper
- Bakoben, S. (2020). Integration durch Bildung? Nutzung von Bildungsangeboten durch afrikanische Geflüchtete. In A. van Riessen & K. Jepkens. (Hrsg.), *Nutzen, Nicht-Nutzen und Nutzung Sozialer Arbeit. Theoretische Perspektiven und empirische Erkenntnisse subjektorientierter Forschungsperspektiven*. (S.190-210). Wiesbaden: Springer.

- Balz, H.J. & Spiess, E. (2009). *Kooperation in sozialen Organisationen. Grundlagen und Instrumente der Teamarbeit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Berg, A. & Hössl, S.E. (2014). Prekäre SchülerInnenbiographien und die Möglichkeiten pädagogischer Einflussnahme. In I. Miethe, J. Ecarius & A. Tervooren (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung*. (S.101-117). Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung des Kanton St.Gallen. (2019). *Jahresbericht 2019*. Zugriff am 12.12.2020. Verfügbar unter https://www.sg.ch/content/dam/sgch/bildung-sport/berufs-studien-laufbahnberatung/Jahresbericht_2019.pdf
- Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung des Kanton St.Gallen. (2019). *Leitbild*. Zugriff am 12.12.2020. Verfügbar unter <https://www.sg.ch/content/dam/sgch/bildung-sport/berufs-studien-laufbahnberatung/Leitbild.pdf>
- Bieker, R. (1989). *Bewährungshilfe aus der Adressatenperspektive. Sichtweisen, Erfahrungen und Reaktionen der Probanden*. Bonn: Forum Verlag Goedesberg.
- Bitzan, M., & Bolay, E. (2013). Konturen eines kritischen Adressatenbegriffs. In G. Grasshoff (Hrsg.), *Adressaten, Nutzer, Agency. Akteursbezogene Forschungsperspektiven in der Sozialen Arbeit* (S.35–52). Wiesbaden: Springer VS.
- Böhnisch, L. (2016). *Lebensbewältigung. Ein Konzept für die Soziale Arbeit*. Weinheim Basel: Beltz Verlag.
- Böhnisch, L. & Lösch, H. (1998). Das Handlungsverständnis des Sozialarbeiters und seine institutionelle Determination. In W. Thole, M. Galuske & H. Gängler (Hg.), *KlassikerInnen der Sozialen Arbeit. Sozialpädagogische Texte aus zwei Jahrhunderten – ein Lesebuch*. (S.367-382). Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag.
- Brüggemann, T. (2010). Berufliches Übergangsmanagement – Herausforderungen und Chancen. In U. Sauer-Schiffer & T. Brüggemann (Hrsg.), *Der Übergang Schule – Beruf. Beratung als pädagogische Intervention*. (S.57-78). Münster: Waxmann.
- Brüggemann, T. & Rahn, S. (2013). *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Münster: Waxmann.
- Bundesamt für Statistik (BFS). (2019). *Jugendarbeitslosigkeit*. Zugriff am 05.01.20 auf <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/querschnittsthemen/raeumliche-analysen/indikatoren-regionale-disparitaeten/erwerbsleben-arbeitslosigkeit.assetdetail.8886364.html>

- Bundesamt für Statistik (BFS). (2019). *Lehrvertragsauflösung, Wiedereinstieg, Zertifikationsstatus – Ergebnisse zur dualen beruflichen Grundbildung (EBA und EFZ)*. Zugriff am 05.01.20 auf <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung/sekundarstufe-II/berufliche-grundbildung-lehrverhaeltnisse.assetdetail.10667115.html>
- Bundesamt für Statistik (BFS). (2019). *Personen in Ausbildung*. Zugriff am 04.01.20 auf <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung.assetdetail.9448544.html>
- Bundesamt für Statistik (BFS). (2019). *Sekundarstufe 2*. Zugriff am 05.01.20 auf <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung/sekundarstufe-II.html>
- Bundesamt für Statistik (BFS). (2019). *Sozialhilfebeziehende in der Schweiz 2018*. Zugriff am 16.01.20 auf <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/soziale-sicherheit/sozialhilfe/sozialhilfebeziehende.assetdetail.11487006.html>
- Bundesgesetz über das Jugendstrafrecht vom 20. Juni 2003 (311.1). Zugriff am 12.01.20. Verfügbar unter <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20031353/201907010000/311.1.pdf>
- Bundesgesetz über die Berufsbildung vom 13. Dezember 2002 (412.10). Zugriff am 12.01.20 auf <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20001860/index.html>
- Bundesgesetz über die Förderung der ausserschulischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen vom 30. September 2011 (446.1). Zugriff am 12.01.20 auf <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20092618/index.html>
- Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999 (101). Zugriff am 12.01.20 auf <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19995395/index.html>
- Dachverband Offene Kinder- und Jugendarbeit Schweiz (DOJ). (2018). *Grundlagen für Entscheidungsträger*innen und Fachpersonen*. Zugriff am 12.01.20. Verfügbar unter https://doj.ch/wp-content/uploads/Grundlagenbrosch.DOJ_2018_web.pdf
- Der Weg. (o.J.). *Brückenangebot*. Zugriff am 16.11.2020 auf <https://www.der-weg-sargans.ch/br%C3%BCckenangebot/>
- Die Chance. (o.J.). *Zweck der Stiftung*. Zugriff am 16.11.2020 auf <https://www.die-chance.ch/wer-wir-sind/zweck-der-stiftung>
- Die Chance. (o.J.). *Ziele/Leitbild*. Zugriff am 16.11.2020 auf <https://www.die-chance.ch/wer-wir-sind/ziele-leitbild>

- Dieners, O. & Hemmesmann, G. (2013). *Schulbezogene Kinder- und Jugendsozialarbeit an Grundschulen - Quo vadis Soziale Arbeit an Grundschulen*. Berlin: Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband - Gesamtverband e. V.
- Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen der Pädagogik für besondere Bedürfnisse vom 07.-10. Juni 1994. Zugriff am 12.01.20. Verfügbar unter https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf
- Dolic, R. & Schaarschuch, A. (2005). Strategien der Nutzung sozialpädagogischer Angebote. In G. Oelerich & A. Schaarschuch (Hg.), *Soziale Dienstleistungen aus Nutzersicht. Zum Gebrauchswert Sozialer Arbeit*. (S.99-116). München: Ernst Reinhardt GmbH & Co KG Verlag.
- Ecarius, J., Eulenbach, M., Fuchs, T. & Walgenbach, K. (2011). *Jugend und Sozialisation*. Wiesbaden: Springer VS.
- Egger, Dreher & Partner AG. (2007). *Vertiefungsstudie Bildungsangebote im Übergang von der obligatorischen Schule in die Berufsbildung. Bericht*. Zugriff am 02.12.19. Verfügbar unter <https://edudoc.ch/record/3710?ln=de>
- Egloff, E. (2008). *Mein Berufswahltagbuch* (24. Ausgabe). Buchs: Lehrmittelverlag des Kanton Aargau.
- Epp, A. (2017). *Von der Schule in die Berufsausbildung. Soziale Konstruktionen durch Lehrkräfte über ungünstige Faktoren in der Bildungsbiografie von Schülerinnen und Schülern*. Opladen: Barbara Budrich.
- Fachstelle für Statistik des Kanton St.Gallen (FfSSG). (2019). *Schüler und Studierende* Zugriff am 12.01.20 auf <https://www.sg.ch/ueber-den-kanton-st-gallen/statistik/themen/bildung/schueler-und-studierende.html>
- Fehlau, M. & van Riessen, A. (2018). Die Perspektive der Nutzer*innen auf Angebote der Jugendberufshilfe: Ein eigenständiges Qualitätsurteil «von unten». In R. Enggruber & M. Fehlau (Hrsg.), *Jugendberufshilfe. Eine Einführung*. (S.23-36). Stuttgart: Kohlhammer.
- Flick, U. (2019). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In N. Bauer & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. (S.473-487). Wiesbaden: Springer VS.
- Fuchs, P. Gellermann, J.F.C. & Kutzner, S. (2018). *Die Ausbildungsverlierer? Fallstudien zu Entkopplungsprozessen von Jugendlichen beim Übergang in das Erwerbsleben*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Gartner A. & Riessman, F. (1978). *Der aktive Konsument in der Dienstleistungsgesellschaft. Zur politischen Ökonomie des tertiären Sektors*. Frankfurt am Main: Suhrkamp

- Grunwald, K. (2015). Lebensweltorientierte und organisationssoziologische Perspektiven auf Organisation(en) als Beitrag einer kritischen Sozialen Arbeit. In M. Dörr, C. Füssenhäuser & H. Schulze (Hrsg.), *Biografie und Lebenswelt. Perspektiven einer Kritischen Sozialen Arbeit.* (S.53-68). Wiesbaden: Springer.
- Grunwald, K. & Thiersch H. (2004). *Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern.* Weinheim München: Juventa Verlag.
- Herzog, W., Neuenschwander, M. P. & Wannack, E. (2006). *In engen Bahnen: Berufswahlprozess bei Jugendlichen.* Zugriff am 02.12.19. Verfügbar unter http://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/nfp/nfp43_herzog_synthesis18.pdf
- Hochuli Freund, U. & Stotz W. (2015). *Kooperative Prozessgestaltung in der Sozialen Arbeit. Ein methodenintegratives Lehrbuch.* (3., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hoffmann, D. & Mansel J. (2010). Jugendsoziologie. In G. Kneer, M. Schroer. (Hrsg.), *Handbuch Spezielle Soziologien.* (S.163-178). Wiesbaden: Springer VS.
- Hupka-Brunner, S., Gaupp, N., Geier, B., Lex, T. & Stalder, B. E. (2011). *Chancen bildungsbenachteiligter Jugendlicher: Bildungsverläufe in der Schweiz und in Deutschland.* bwp, Spezial 5, 1-20. Zugriff am 05.01.20 auf <https://www.bwpat.de/content/ht2011/ws01/hupka-brunner-et-al/index.html>
- Hurrelmann, K. & Quenzel G. (2016). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung.* (13. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Icking, M. (2010). Unternehmen als Kooperationspartner der Schule. In U. Deinet & M. Icking (Hrsg.), *Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation.* (2., durchgesehene Aufl., S.155-169). Opladen: Barbara Budrich.
- Kammann, C. (2001). *Integrations- Kooperations- und Sonderschulklassen aus Sicht ihrer SchülerInnen mit und ohne Behinderung. Eine vergleichende Evaluationsstudie auf der Grundlage konsekutiver Interviews.* Berlin: Logos.
- Kanton St.Gallen. (2019). *Amt für Berufsbildung.* Zugriff am 12.01.20 auf <https://www.sg.ch/politikverwaltung/departemente-und-staatskanzlei/bildungsdepartement/amt-fuer-berufsbildung.html>
- Kanton St.Gallen. (2019). *Schüler und Studierende. Schulabgängerbefragung.* Zugriff am 04.01.20 auf <https://www.sg.ch/ueber-den-kanton-st-gallen/statistik/themen/bildung/schueler-und-studierende.html>
- Kinderrechtskonvention vom 20. November 1989. Zugriff am 12.01.20. Verfügbar unter https://www.unicef.ch/sites/default/files/2018-08/un-kinderrechtskonvention_de.pdf

- Kreher, T. & Lempp, T. (2013). Übergänge in die Arbeitswelt. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch, K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge*. (S.688-704). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Maar, K. (2005). «Nicht lange fackeln, einfach machen» Zum Nutzen und Nichtnutzen von Angeboten der Wohnungslosenhilfe. In G. Oelerich & A. Schaarschuch (Hg.), *Soziale Dienstleistungen aus Nutzersicht. Zum Gebrauchswert Sozialer Arbeit*. München: Ernst Reinhardt GmbH & Co KG Verlag.
- Mairhofer, A. (2014). *Nutzerorientierung in der Sozialen Arbeit. Implikationen der Personenkonzepte Klient, Kunde und Bürger*. Berlin: Lit Verlag Dr. W. Hopf.
- Maurer, M. & Gonon, P. (Hrsg.) (2013). *Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz: Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Bern: Hep Verlag AG.
- Merten, U. (2016). Kooperation und Partizipation – ein ethisch gemischtes Doppel. In U. Merten & P. Zängl (Hrsg.), *Ethik und Moral in der Sozialen Arbeit – Wirkungsorientiert – kontextbezogen – habitusbildend* (S. 187-212). Opladen: Barbara Budrich.
- Merten, U. & Amstutz, J. (2019). Zur Notwendigkeit der Kooperation in der Profession Soziale Arbeit. In J. Amstutz, U. Kaegi, N. Käser, U. Merten & P. Zängl (Hrsg.), *Kooperation kompakt. Kooperation als Strukturmerkmal und Handlungsprinzip der Sozialen Arbeit. Ein Lehrbuch*. (2., überarbeitete und ergänzte Aufl., S.35-60). Opladen: Barbara Budrich.
- Müller, J. (2013). *Drogenabhängigkeit und Soziale Arbeit. Nutzen und Nutzungsprozesse niedrigschwelliger, akzeptanzorientierter Drogenhilfeangebote*. Hamburg: disserta Verlag.
- Oelerich, G. & Schaarschuch, A. (Hg.) (2005). *Soziale Dienstleistungen aus Nutzersicht. Zum Gebrauchswert Sozialer Arbeit*. München: Ernst Reinhardt GmbH & Co KG Verlag.
- Oelerich, G. & Schaarschuch, A. (2005). Der Nutzen Sozialer Arbeit. In G.Oelerich & A. Schaarschuch (Hg.), *Soziale Dienstleistungen aus Nutzersicht. Zum Gebrauchswert Sozialer Arbeit*. (S.80-98). München: Ernst Reinhardt GmbH & Co KG Verlag.
- Offene Jugendarbeit Mels/Sargans/Flums (MOJAS). (2016). *Konzept der Offenen Jugendarbeit Mels/Sargans/Flums*. Zugriff am 12.01.20. Verfügbar unter https://www.mojas.ch/konzept_20172018.pdf
- Ortmann, F. (1996). Neue Steuerungsformen der Sozialverwaltung und Soziale Arbeit. *Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge*. 96(2) 62-67.

- Pool-Maag, S. (2016). Herausforderungen im Übergang Schule Beruf: Forschungsbefunde zur beruflichen Integration von Jugendlichen mit Benachteiligung in der Schweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*. (38) 3. Zugriff am 16.11.19. Verfügbar unter https://phzh.ch/MAP_DataStore/286224/publications/SZBW_Varia_Pool%20Maag%202016%20S.%20591-608.pdf
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. (4., erweiterte Auflage). München: Oldenbourg Verlag.
- Reutlinger, C. (2008). Region, Regionalisierung, Regionalität. Vom Suchen und Finden neuer räumlicher Einheiten in der Global-Lokal-Dynamik. In H. Arnold & T. Lempp (Hrsg.), *Regionale Gestaltung von Übergängen in Beschäftigung. Praxisansätze zur Kompetenzförderung junger Erwachsener und Perspektiven für die Regionalentwicklung*. (S.61-82). Weinheim: Juventa.
- Sabatella, F. & von Wyl, A. (2018). *Jugendliche am Übergang zwischen Schule und Beruf. Psychische Belastungen und Ressourcen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schaarschuch, A. (1996). Dienst- Leistung und Soziale Arbeit. Theoretische Überlegungen zur Rekonstruktion Sozialer Arbeit als Dienstleistung. *Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich*. 96(59), 87-97.
- Schaarschuch, A. (1999). Theoretische Grundelemente Sozialer Arbeit als Dienstleistung. Ein analytischer Zugang zur Neuorientierung Sozialer Arbeit. *Neue Praxis* 99(6), 543-560.
- Schaarschuch, A. & Oelerich, G. (2005). Theoretische Grundlagen und Perspektiven sozialpädagogischer Nutzerforschung *. In G. Oelerich & A. Schaarschuch. (Hg.), *Soziale Dienstleistungen aus Nutzersicht. Zum Gebrauchswert Sozialer Arbeit*. (S.9-25). München: Ernst Reinhardt GmbH & Co KG Verlag.
- Schaarschuch, A. & Oelerich, G. (2020). Sozialpädagogische Nutzerforschung: Subjekt, Aneignung, Kritik. In A. van Riessen & K. Jepkens. (Hrsg.), *Nutzen, Nicht-Nutzen und Nutzung Sozialer Arbeit. Theoretische Perspektiven und empirische Erkenntnisse subjektorientierter Forschungsperspektiven*. (S.12-24). Wiesbaden: Springer.
- Schaffner, D. (2007). *Junge Erwachsene zwischen Sozialhilfe und Arbeitsmarkt. Biografische Bewältigung von diskontinuierlichen Bildungs- und Erwerbsverläufen*. Bern: hep.
- Schaffner, D. & Ryter, A. (2015). Von der Berufswahl zur Berufsintegration. In A. Ryter & D. Schaffner (Hrsg.), *Wer hilft mir, was zu werden? Professionelles Handeln in der Berufsintegration*. (2. Aufl., S.10-19). Bern: Hep Verlag AG.
- Schäfter, C. (2010). *Die Beratungsbeziehung in der Sozialen Arbeit. Eine theoretische und empirische Annäherung*. Wiesbaden: VS Verlag.

- Schaub, G. (2007). *Lokales Übergangsmanagement Schule – Beruf. Fallstudie zu drei Standorten: der Kreis Herford, die Landeshauptstadt Stuttgart und der Schweizer Kanton Zürich*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V. Zugriff am 16.12.19. Verfügbar unter https://aba-fachverband.org/fileadmin/user_upload/user_upload_2007/schule/Fallstudie_Herford_Endfassung.pdf
- Schröer, W., Stauber, B., Walther, A., Böhnisch, L. & Lenz, K. (2013). *Handbuch Übergänge*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Stoll, B. (2008). *Balanced Scorecard für Soziale Organisationen. Qualität und Management durch strategische Steuerung*. (2., aktualisierte Aufl.). Regensburg: Walhalla Fachverlag.
- Schubert, H. (2005). *Sozialmanagement zwischen Wirtschaftlichkeit und fachlichen Zielen*. (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Schule Flums. (2020). *Berufswahlkonzept der Oberstufe Flums*. Flums: Schulverwaltung.
- Schütz, A. & Luckmann T. (2017). *Strukturen der Lebenswelt*. (2. Aufl.). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). (2017). *Bildungssystem Schweiz*; Zugriff am 07.01.20 auf <https://www.edk.ch/dyn/14798.php>
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). (2019). *Grafik des Bildungssystems Schweiz*; Zugriff am 07.01.20 auf <http://www.edk.ch/dyn/14861.php>
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). (2019). *Tätigkeitsprogramm*. Zugriff am 12.01.2020. Verfügbar unter https://edudoc.educa.ch/static/web/edk/tgpro_d.pdf
- Schweizerisches Strafgesetzbuch vom 21. Dezember 1937 (311.0). Zugriff am 12.01.20 auf <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19370083/index.html>
- Staatssekretariat für Berufsbildung, Forschung und Innovation (SBFI). (2019). *Berufliche Grundbildung*. Zugriff am 12.01.20 auf <https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/de/home/bildung/berufliche-grundbildung.html>
- Staatssekretariat für Berufsbildung, Forschung und Innovation (SBFI). (2019). *Finanzierung der beruflichen Grundbildung*. Zugriff am 12.01.20 auf <https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/de/home/bildung/berufsbildungssteuerung-und--politik/berufsbildungsfinanzierung/finanzierung-berufliche-grundbildung.html>

- Stalder, B.E., Meyer, T. & Hupka-Brunner, S. (2011). Leistungsschwach-bildungsarm? Ergebnisse der TREE-Studie zu den PISA-Kompetenzen als Prädiktoren für Bildungschancen in der Sekundarstufe 2. In M.M. Bergman, S. Hupka-Brunner, A. Keller, T. Meyer & B.E. Stalder (Hrsg.), *Transitionen im Jugendalter. Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE*. (S.201-216) Zürich: Seismo Verlag.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Thiersch, H. (1992). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Van Riessen, A. (2020). Die Analyse von Nutzen – ein integriertes Modell der Nutzenstrukturierung oder Nachdenken über die Ambivalenz des Subjekts in der Nutzer*innenforschung. In A. van Riessen & K. Jepkens. (Hrsg.), *Nutzen, Nicht-Nutzen und Nutzung Sozialer Arbeit. Theoretische Perspektiven und empirische Erkenntnisse subjektorientierter Forschungsperspektiven*. (S.25-38). Wiesbaden: Springer.
- Van Riessen A. (2020). Eine räumliche Analyse: Der (Nicht-)Nutzen theaterpädagogischer Massnahmen im Übergang zwischen Schule und Erwerbsarbeit. In A. van Riessen & K. Jepkens. (Hrsg.), *Nutzen, Nicht-Nutzen und Nutzung Sozialer Arbeit. Theoretische Perspektiven und empirische Erkenntnisse subjektorientierter Forschungsperspektiven*. (S.116-132). Wiesbaden: Springer.
- Van Riessen, A. & Jepkens, K. (2020). Subjektorientierte Forschungsperspektiven im Kontext Sozialer Arbeit – oder Möglichkeiten und Chancen der Fokussierung von Nutzen, Nicht-Nutzen und Nutzung Sozialer Arbeit. In A. van Riessen & K. Jepkens. (Hrsg.), *Nutzen, Nicht-Nutzen und Nutzung Sozialer Arbeit. Theoretische Perspektiven und empirische Erkenntnisse subjektorientierter Forschungsperspektiven*. (S.1-10). Wiesbaden: Springer.
- Von Spiegel, H. (2011). *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit*. (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt GmbH & Co KG.
- Von Unger, H. (2014). *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer.
- Verordnung über die Berufsbildung vom 19. November 2003 (412.101). Zugriff am 12.01.20 auf <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20031709/index.html>
- Volksschulgesetz vom 13. Januar 1983 (sGS 213.1). Zugriff am 12.01.20 auf https://www.gesetzes-sammlung.sg.ch/app/de/texts_of_law/213.1
- Walther, A. & Stauber, B. (2013) Übergänge im Lebenslauf. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch, K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge*. (S.23-43). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum: Qualitative Sozialforschung*. 1 (1) Art. 22.

Wood, A. & Lauterbach, W. (2013). *Wohin nach der 10. Klasse? Zur Wirkung schulischer Angebote im Berufsfindungsprozess. Ergebnisse einer Evaluationsstudie*. Potsdam: Universitätsverlag.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Schweizerisches Bildungssystem	13
Abbildung 2:	Sozialhilfequote bei 0-17-Jährigen in der Schweiz	16
Abbildung 3:	Verantwortlichkeiten in der Berufswahlorientierung	19
Abbildung 4:	Integriertes Modell der Nutzenstrukturierung	31
Abbildung 5:	Forschungsvorgehen	39
Abbildung 6:	Datenauswertung Experten	44
Abbildung 7:	Axiales Kodieren Schlüsselkategorie: Eine Vision haben	48
Abbildung 8:	Axiales Kodieren Schlüsselkategorie: Verunsichert sein	55
Abbildung 9:	Axiales Kodieren Schlüsselkategorie: Sich anpassen	66
Abbildung 10:	Eigenschaften und Dimensionen der Schlüsselkategorien	70
Abbildung 11:	Selektives Kodieren	83

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Offenes Kodieren: Konzeptbildung	39
Tabelle 2:	Offenes Kodieren: Kategorienbildung angelehnt an das axiale Kodieren	40
Tabelle 3:	Nutzenfördernde und nutzenlimitierende Aspekte im Übergangsprozess	84
Tabelle 4:	Nutzungsstrategien im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2	87
Tabelle 5:	Kriterien für eine gelingende bzw. hindernde Zusammenarbeit	95

Abkürzungsverzeichnis

ADM	Arbeitskreis deutscher Markt- und Sozialforschungsinstitute
BFS	Bundesamt für Statistik
BIZ	Berufs- und Informationszentrum
BSLB	Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung
DOJ	Dachverband der Offenen Kinder- und Jugendarbeit Schweiz
EBA	Eidgenössisches Berufsattest
EDK	Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
EFZ	Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis
FITNA	Förderung der Interessen für Technik & Naturwissenschaften für Jugendliche
IV	Invalidenversicherung
JuCo	Jugendliche während der Corona Krise
LGBT	Lesbians, Gays, Bisexuals, Transgenders
MOJAS	Offene Jugendarbeit Mels/Sargans/Flums
OBA	Ostschweizer Bildungs-Ausstellung
PISA	Programme International Student Assessment
SBFI	Staatssekretariat für Berufsbildung, Forschung und Innovation
Sek 1/ Sek 2	Sekundarstufe 1/ Sekundarstufe 2
SG	St.Gallen
TREE	Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben
TS	Texstelle
UNESCO	United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization

Anhangsverzeichnis

- Anhang I: Leitfaden Interviews Nutzer*innenperspektive
- Anhang II: Leitfaden Interview Expertenperspektive Schulleiter
- Anhang III: Leitfaden Interview Expertenperspektive Experte BSLB
- Anhang IV: Erklärung der Studierende zur Master-Thesis-Arbeit

11 Anhang

Anhang I

Interviewleitfaden: Nutzer*innen Perspektive

Checkliste

- Natel dabei/ Akkukabel dabei?
- Frageblatt dabei?
- Einverständniserklärung dabei?
- Uhr für die Zeitüberprüfung dabei (Interview zwischen 30 und 45min)

Beginn

- Am vereinbarten Treffpunkt empfangen
- Explorand freie Sitzplatzwahl ermöglichen
- Tonaufnahmen Check durchführen

Interview Informationen durchgehen:

- Hinweis auf Schweigepflicht des Interviewers und der Forscherin
- Tonaufnahme wird nach Abschluss der Forschung vernichtet
- Name der interviewten Person wird nicht sichtbar, sondern anonymisiert
- Interviewpartner dürfen jederzeit Antworten verweigern, bzw. einfach sagen:
Darauf möchte ich nicht antworten. Dies wird vom Interviewer respektiert.

Natel Tonaufnahme einschalten!

Einstieg

Wir möchten uns unterhalten über den Wechsel von Schule in den Beruf, oder den Wechsel in eine weiterführende Schule. Dieser Wechsel interessiert uns. Doch zunächst stellen wir uns doch erst einmal vor: (Interviewer sich) und dann der Interviewpartner.

- Vor-/Nach-Name? Wohnort bei den Eltern? Alter? Klasse?
- Hast du schon konkrete Ideen was du im Anschluss an die Schule machen möchtest?
- Erzähl doch mal genau wie du vorgegangen bist von der Berufswahl bis zum jetzigen Zeitpunkt?

Angebote

- Inwiefern kannst du dich auf den Übergang vorbereiten? Was gelingt gut? Wo hast du eher Mühe? Und warum?
- Von wem erhältst du Unterstützung?
- Welche soziale bzw. professionellen Kontakte sind wichtig für dich im Berufswahlprozess sowie bei der aktiven Suche?
- Welche Angebote von Organisationen/Personen waren/sind von Bedeutung? Warum?
- Wenn Dir jemand das für dich beste Angebot machen wollte, wie müsste das aussehen?

Nützliche bzw. nicht nützliche Aspekte und Dimensionen von erhaltener Unterstützung

- Was hat sich nach dem Besuch eines solchen Angebotes für dich verändert? Wie hast du das erlebt? Was blieb gleich danach? Was wurde anders, besser, schlechter danach?
- Wer/Was hat konkret geholfen?
- Wer/Was hat dich eher behindert?
- Was hättest du dir als Unterstützung gewünscht?
- Was könnte Deiner Meinung nach noch verbessert werden, damit Jugendliche in der Situation Beruf suchen / Anschlusslösung finden, während und nach der Schule unterstützt werden können?

Aneignung im Alltag

- Was machst du konkret für den Übergang?
- Wo / Wie hast du das gelernt?
- Egal mit welchem Lehrer*in, Berufsberater*in oder Eltern, Geschwister, Freunde etc. hättest du den gleichen Weg eingeschlagen? Wenn nein, wie hätte er sonst ausgesehen? Und an was hätte es gelegen?
- Hast Du andere Meinungen über Deine berufliche Zukunft als Deine Eltern/Lehrer*innen /Berater*innen? Wenn ja, wie teilst Du diese mit? Wie reagieren andere darauf?
- Hat sich Deine Meinung? Deine Ansichten? Deine Wahl aufgrund solcher Aussagen verändert?

Abschluss

- Was denkst du, wie beeinflusst die aktuelle Corona-Krise deinen Übergang?
- Was ist aus deiner Sicht das Wichtigste, worüber wir heute gesprochen haben?
- Gibt es noch etwas, was du gerne ergänzen möchtest?

Ich danke dir herzlich für die Teilnahme am Interview.

Anhang II

Interviewleitfaden: Experte Schule

Checkliste

- Natel dabei/ Akkukabel dabei?
- Frageblatt dabei?
- Einverständniserklärung dabei?
- Uhr für die Zeitüberprüfung dabei (Interview zwischen 45min und 60min)

Beginn

Interview Informationen durchgehen:

- Hinweis auf Schweigepflicht des Interviewers und der Forscherin
- Tonaufnahme wird nach Abschluss der Forschung vernichtet
- Name der interviewten Person wird nicht sichtbar, sondern anonymisiert
- Interviewpartner dürfen jederzeit Antworten verweigern. Dies wird vom Interviewer respektiert.

Natel Tonaufnahme einschalten!

Einstieg

Ich möchte mich mit Ihnen über die Zusammenarbeit Ihrer Schule mit anderen Organisationen/Personen, welche im Bereich des Wechsels von der Schule in den Beruf bzw. Schule/weiterführende Schule, mit Jugendlichen zu tun haben, unterhalten. Doch zunächst stellen wir uns doch erst einmal vor: (Interviewer sich) und dann der Interviewpartner.

- Vor-/Nach-Name? Funktion? Seit wann dort tätig?
- Können sie mir ein wenig über Ihre Arbeit bzw. Zuständigkeiten erzählen?
- Seit wann wird die Berufswahl in der Schule thematisiert? Gab es grössere Veränderungen seitens der Schule was das Thema Berufswahl bzw. die Vermittlung im Unterricht dazu betrifft? Wenn ja, wer stösst solche Veränderungen an?

Angebote

- Welche Angebote zum Thema Übergang Schule/Beruf gibt es in der Schule? Wie kann ich mir das konkret vorstellen?
- Wie evaluieren Sie Ihre Angebote?
- Was hilft aus Ihrer Sicht den Jugendlichen am meisten an Ihren Angeboten?
- Was behindert aus Ihrer Sicht die Jugendlichen in ihrem Berufswahlprozess bzw. Übergang Schule/Beruf?
- Was könnte aus Ihrer Sicht noch verbessert werden, um Jugendliche im Berufswahlprozess zu unterstützen bzw. beim Anschlusslösung finden, während und nach der Schule?

Zusammenarbeit mit anderen involvierten Organisationen

- Inwiefern arbeiten sie als Schule mit wem zusammen? Inwiefern können die einzelnen Lehrer mit anderen Organisationen zusammenarbeiten?
- Wie kann ich mir so eine Zusammenarbeit konkret vorstellen?
- Wie wird diese Zusammenarbeit überprüft? Gibt es ein Innovationsmanagement oder QM? Wer steuert die Zusammenarbeit? Wie wird sie dokumentiert?
- Anhand welcher Kriterien wird eine Zusammenarbeit (von Wem) als gelingend oder hindernd eingeschätzt?
- Wo sehen Sie Probleme in der Zusammenarbeit? Wo gibt es allenfalls noch Entwicklungsbedarf in der Zusammenarbeit?

Abschluss

- Was sind Probleme, die sie als Institution momentan beschäftigen? Was denken Sie, wie beeinflusst die aktuelle Corona-Krise den Übergang Schule/Beruf von Jugendlichen?
- Was ist aus Ihrer Sicht das Wichtigste, worüber wir heute gesprochen haben?

Anhang III

Interviewleitfaden: Experte BSLB

Checkliste

- Natel dabei/ Akkukabel dabei?
- Frageblatt dabei?
- Einverständniserklärung dabei?
- Uhr für die Zeitüberprüfung dabei (Interview zwischen 45min und 60min)

Beginn

Interview Informationen durchgehen:

- Hinweis auf Schweigepflicht des Interviewers und der Forscherin
- Tonaufnahme wird nach Abschluss der Forschung vernichtet
- Name der interviewten Person wird nicht sichtbar, sondern anonymisiert
- Interviewpartner dürfen jederzeit Antworten verweigern. Dies wird vom Interviewer respektiert.

Natel Tonaufnahme einschalten!

Einstieg

Ich möchte mich mit Ihnen über die Zusammenarbeit Ihrer Organisation mit anderen Organisationen/Personen, welche im Bereich des Wechsels von der Schule in den Beruf, mit Jugendlichen zu tun haben, unterhalten. Doch zunächst stellen wir uns doch erst einmal vor: (Interviewer sich) und dann der Interviewpartner.

- Vor-/Nach-Name? Funktion? Seit wann dort tätig?
- Können sie mir ein wenig über Ihre Organisation erzählen? Seit wann gibt es das BIZ? Wo ist ihr Einzugsgebiet? Wie wird das BIZ finanziert? Gibt es Kriterien, welche zu erfüllen sind, bevor Jugendliche Ihre Angebote in Anspruch nehmen können?
- Wie beschreiben Sie das Ziel Ihrer Organisation?

Angebote

- Welche Angebote gibt es bei Ihnen? Wie oft werden sie genutzt? Gibt es Statistiken?
- Wie evaluieren Sie Ihre Angebote?
- Was hilft aus Ihrer Sicht den Jugendlichen am meisten an Ihren Angeboten?
- Was behindert aus Ihrer Sicht die Jugendlichen in ihrem Berufswahlprozess bzw. Übergang Schule/Beruf?
- Was könnte aus Ihrer Sicht noch verbessert werden, um Jugendliche im Berufswahlprozess zu unterstützen bzw. beim Anschlusslösung finden, während und nach der Schule?

Zusammenarbeit mit anderen involvierten Organisationen

- Inwiefern arbeiten Sie mit wem bei den verschiedenen Angeboten zusammen? Bsp. Angebot offene Lehrstellen: Wie finden sie die offenen Lehrstellen? Mit wem arbeiten sie da zusammen? Bestehen Abmachungen mit anderen Organisationen? Etc.
- Wie kann ich mir so eine Zusammenarbeit konkret vorstellen?
- Wie wird diese Zusammenarbeit überprüft? Gibt es ein Innovationsmanagement oder QM? Wer steuert die Zusammenarbeit? Wie wird sie dokumentiert?
- Anhand welcher Kriterien wird eine Zusammenarbeit (von Wem) als gelingend oder hindernd eingeschätzt?
- Wo sehen Sie Probleme in der Zusammenarbeit? Wo gibt es allenfalls noch Entwicklungsbedarf in der Zusammenarbeit?

Abschluss

- Was sind Probleme, die sie als Organisation momentan beschäftigen? Was denken Sie, wie beeinflusst die aktuelle Corona-Krise den Übergang Schule/Beruf von Jugendlichen?
- Was ist aus Ihrer Sicht das Wichtigste, worüber wir heute gesprochen haben?

Anhang IV

Teilnahme an der Forschung für die Masterarbeit zum Thema Übergang Sek 1 / Sek 2

Einverständniserklärung

Die Ziele, Fragestellungen und das Vorgehen dieses Forschungsprojektes wurden mir erklärt. Ich wurde mündlich und schriftlich informiert, wie das Interview abläuft und über welche Themen gesprochen wird. Insbesondere wurde ich darüber informiert,

- dass das Interview etwa eine Stunde dauert
- dass das Interview auf Tonband aufgenommen wird
- dass meine Aussagen in der Abschrift anonymisiert werden
- dass die Forschende der Berner Fachhochschule gesetzlich der Schweigepflicht untersteht und keine Rücksprache über meine Aussagen mit anderen Personen stattfindet.
- dass ich jederzeit das Interview absagen bzw. beenden kann, ohne dass daraus für mich Nachteile entstehen

Ich bekam genügend Zeit um mich für oder gegen eine Teilnahme am Interview zu entscheiden.

Name Experte: _____

Datum: _____ Unterschrift: _____

Vereinbarter Ort für das Interview: _____

Name und Funktion der Vermittlungsperson: _____

Datum: _____ Unterschrift: _____

Ein Exemplar für den Experten und ein Exemplar für die Forschende.

Erklärung der Studierende zur Master-Thesis-Arbeit

Erklärung der Studierende zur Master-Thesis-Arbeit

Studierende: Tikada Désirée

Master-Thesis-Arbeit: (Nicht-)Nutzen und Nutzung von Angeboten für Jugendliche im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 im Sarganserland

Eine Nutzer*innensicht auf den Gebrauchswert von Angeboten im Übergangsprozess Sek 1/ Sek 2 anhand eines qualitativ-partizipativen Forschungsvorgehens mit Bezug auf die Zusammenarbeit involvierter Organisationen.

Abgabe: Dienstag, 12.01.2021

Fachbegleitung: Prof. Sabine Makowka

Ich, obengenannte Studierende, habe die obengenannte Master-Thesis-Arbeit selbstständig verfasst.

Wo ich in der Master-Thesis-Arbeit aus Literatur oder Dokumenten *zitiere*, habe ich dies als Zitat kenntlich gemacht. Wo ich von anderen Autoren oder Autorinnen verfassten Text *referiere*, habe ich dies reglementskonform angegeben.

Ort, Datum:

Unterschrift:

Sevelen, 12.01.2021

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Tikada', with a horizontal line drawn through it.