

Umgang mit Scheitern und Motivationsförderung von Jugendlichen im Übergang 1 Schule – Beruf

**Ein Methodenvergleich zwischen der motivierenden
Gesprächsführung und dem lösungsorientierten Ansatz.**

Meier Michelle

Eingereicht bei: lic. phil. I Wüthrich Bernadette

Bachelor-Thesis an der Hochschule für Soziale Arbeit, Fachhochschule
Nordwestschweiz, Olten

Vorgelegt im Juli/2020 zum Erwerb des Bachelor of Arts in Sozialer Arbeit

Abstract

Die vorliegende Bachelor-Thesis beschäftigt sich mit dem Übergang 1 Schule – Beruf von Jugendlichen. Genauer wird untersucht, wie bei einem misslungenen Übergang der Umgang mit Scheitern und der Aufbau bzw. die Stärkung von Motivation unterstützt werden kann. Dafür wird ein Methodenvergleich zwischen der motivierenden Gesprächsführung und dem lösungsorientierten Ansatz vorgenommen.

Folgende Fragestellung soll mithilfe der theoretischen Aufarbeitung und Auseinandersetzung beantwortet werden:

«Welchen Beitrag zur Motivationsförderung leisten die motivierende Gesprächsführung respektive der lösungsorientierte Ansatz in der Beratung und Begleitung von Jugendlichen, die im Übergang 1 scheitern?»

Nach einer Darlegung was Übergänge sind und was den Übergang 1 Schule – Beruf spezifiziert, folgt eine Auseinandersetzung mit den Themen Scheitern und Motivation. Darin wurden Kriterien herausgearbeitet, die zusammenfassen welche Faktoren im Umgang mit Scheitern und der Motivationsförderung essenziell sind. Anschliessend wurden die Grundlagen und die Vor- und Nachteile der beiden ausgewählten Gesprächsmethoden erläutert. In der Konklusion wurden die erarbeiteten Aspekte miteinander verglichen. Es konnte festgestellt werden, dass beide Gesprächsmethoden einen Beitrag für den Umgang mit Scheitern und die Motivationsförderung leisten können.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|--------------|
| Abbildungsverzeichnis | |
| Tabellenverzeichnis | |
| 1. Einleitung..... | 1 |
| 1.1 Herleitung der zentralen Fragestellung und des Erkenntnisinteresses | 1 |
| 1.2 Darstellung der Relevanz für die Soziale Arbeit..... | 5 |
| 1.3 Begründung der Theoriewahl | 6 |
| 1.4 Überblick über den Aufbau der Arbeit..... | 7 |
| 2. Übergang 1 Schule – Beruf..... | 8 |
| 2.1 Ökologische Entwicklungstheorie nach Bronfenbrenner | 8 |
| 2.2 Begriffserklärung Übergang 1 Schule – Beruf..... | 13 |
| 2.2.1 Herausforderungen im Übergang 1 Schule - Beruf..... | 14 |
| 2.2.2 Unterstützung im Übergang 1 Schule – Beruf | 16 |
| 2.2.3 Folgen eines misslungenen Übergang 1 Schule – Beruf | 17 |
| 3. Scheitern..... | 18 |
| 3.1 Begriffsklärung | 18 |
| 3.1.1 Formen des Scheiterns | 21 |
| 3.2 Umgang mit Scheitern..... | 21 |
| 4. Motivation | 24 |
| 4.1 Begriffsklärung | 24 |
| 4.1.1 Begriffsbestimmung | 24 |
| 4.1.2 Ziele | 25 |
| 4.1.3 Motive | 25 |
| 4.2 Intrinsische Motivation..... | 26 |
| 4.3 Extrinsische Motivation..... | 28 |
| 4.4 Der Korrumpierungseffekt | 29 |
| 4.5 Aufbau und Stärkung von Motivation..... | 30 |

| | |
|--|--------------|
| 5. Vergleich zweier Gesprächsmethoden | 33 |
| 5.1 Motivierende Gesprächsführung..... | 33 |
| 5.1.1 Grundlagen | 33 |
| 5.1.2 Vor- und Nachteile der Methodik | 36 |
| 5.2 Lösungsorientierter Ansatz..... | 38 |
| 5.2.1 Grundlagen | 38 |
| 5.2.2 Vor- und Nachteile der Methodik | 41 |
| 6. Schlussfolgerung und Erkenntnisse | 43 |
| 6.1 Diskussion der Ergebnisse und Beantwortung der Fragestellung | 43 |
| 6.1.1 Kurze Zusammenfassung der Ergebnisse..... | 43 |
| 6.1.2 Verbindung der Ergebnisse | 45 |
| 6.1.3 Beantwortung der Fragestellung | 48 |
| 6.2 Kritische Reflexion und weiterführende Überlegungen | 49 |
| 7. Literaturverzeichnis | |
| Ehrenwörtliche Erklärung | |

Abbildungsverzeichnis

| | |
|---|----|
| Abbildung 1: Das schweizerische Bildungssystem | 1 |
| Abbildung 2: Entwicklungskontexte nach Bronfenbrenner | 9 |
| Abbildung 3: Rahmenbedingungen Motivation | 30 |

Tabellenverzeichnis

| | |
|---|----|
| Tabelle 1: Kriterien im Umgang mit Scheitern..... | 23 |
| Tabelle 2: Kriterien zur Motivationsförderung | 32 |

1. Einleitung

Die Einleitung der vorliegenden Bachelor-Thesis widmet sich in einem ersten Schritt der Herleitung der Fragestellung und des Erkenntnisinteresses. Anschliessend wird die Relevanz der Fragestellung für die Soziale Arbeit dargelegt und die Theoriwahl begründet. Den Abschluss der Einleitung bildet der Überblick über den Aufbau der Bachelor-Thesis.

1.1 Herleitung der zentralen Fragestellung und des Erkenntnisinteresses

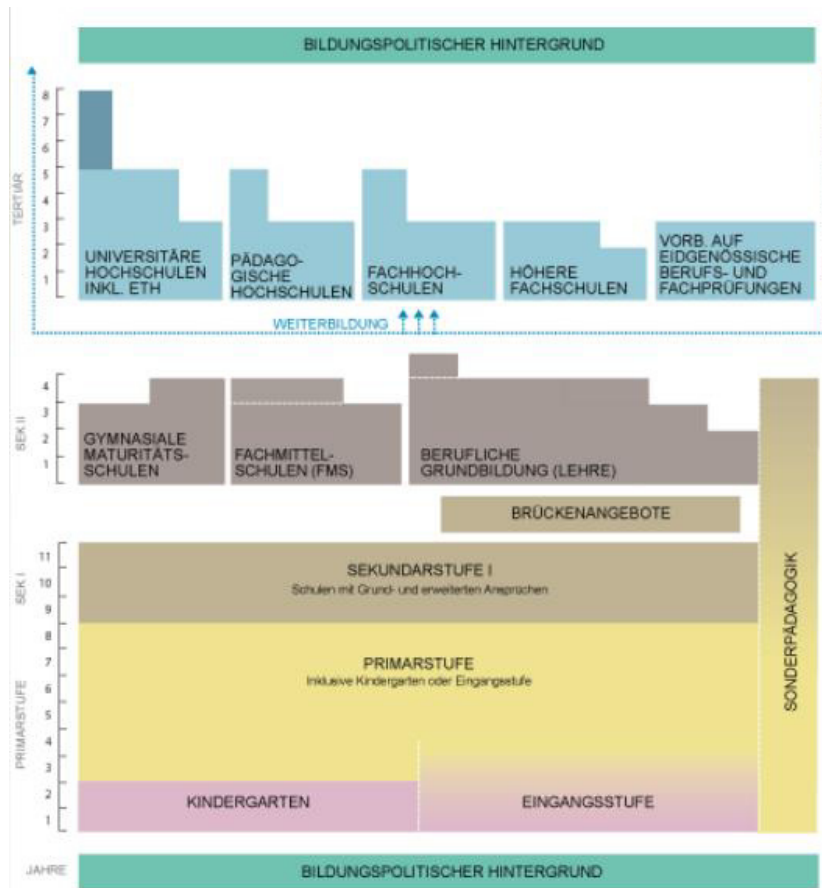


Abbildung 1: Das schweizerische Bildungssystem (in: Educa 2016: o.S.)

Die dargestellte Abbildung visualisiert das Schweizer Berufsbildungssystem. Es wird ersichtlich, dass die Bildung in der Schweiz stufenweise erfolgt. Im Schuljahr 2017/18 befanden sich, gemäss Erhebungen des Bundesamts für Statistik (BFS), in der Schweiz rund 247'472 Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I (vgl. BFS 2019a: 2). Die Sekundarstufe I, welche umgangssprachlich als Oberstufe bezeichnet wird, ist dadurch gekennzeichnet, dass die bis anhin leistungsdurchmischte Primarstufe, welche in der Regel rund sechs Jahre dauert, in leistungsdifferenzierte Klassen aufgeteilt wird. Der Föderalismus in der Schweiz führt dazu, dass jeder Kanton die Leistungsdifferenzierung in der Oberstufe unterschiedlich gestaltet (vgl. BFS 2019b: 2).

Nach der Beendigung der obligatorischen Schulzeit, welche in der Schweiz normativ elf Jahre dauert, bestehen für die Jugendlichen zwei Hauptbildungsstränge, welche unter dem Begriff Sekundarstufe II subsumiert werden. Zum einen die berufliche Grundbildung und zum anderen die allgemeinbildende Ausbildung an Maturitäts- oder Fachmittelschulen. Rund zwei Drittel aller Schülerinnen und Schüler entscheiden sich jährlich dafür eine berufliche Grundbildung zu absolvieren. Im Schuljahr 2018 waren es 65'685 Jugendliche, welche in die betrieblich organisierte berufliche Grundbildung eingetreten sind (vgl. Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation 2020: 11). Insgesamt befanden sich während des Schuljahrs 2016/17 226'351 Lernende in der beruflichen Ausbildung (vgl. BFS 2019b: 2f.).

Die kurze Darlegung der aktuellen Bildungssituation in der Schweiz zeigt in den Augen der Verfasserin die Relevanz des Übertritts von der obligatorischen Schulzeit in die berufliche Ausbildung deutlich auf. Es wird ersichtlich, dass sich die Mehrheit aller Jugendlichen nach der obligatorischen Schulzeit dafür entscheiden, eine berufliche Ausbildung zu absolvieren. Der Begriff Übergang 1 bezeichnet den Wechsel von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II und stellt einen normativen Übergang im Leben dar, da dieser institutionell vorstrukturiert ist (vgl. Neuenschwander et al. 2012: 26). Übergänge sind Prozesse, in welchen Systemgrenzen überwunden werden. Im Übergang 1 ist die Systemgrenze der Kontext der Schule, welcher durch den Eintritt in die berufliche Ausbildung überwunden werden soll (vgl. ebd.: 33). Erfolgreiche Übergänge verhelfen den Menschen oftmals dazu einen höheren sozialen Status, zusätzliche Rechte und mehr (Selbst-) Verantwortung zu erlangen (vgl. ebd.: 26). Der Übergang 1 dauert mehrere Jahre und wird nicht selten von Hürden, wie dem Schulabschluss selbst oder einer Zwischenlösung, unterbrochen (vgl. ebd.: 34). Im Schuljahr 2017/18 waren 19'108 Jugendliche in einer Übergangsausbildungssituation (vgl. BFS 2019a: 2). Diese Zwischenlösungen und Übergangsausbildungssituationen werden als Brückenangebote bezeichnet. Brückenangebote profilieren mit ihrem Praxis- und Arbeitsweltbezug und sollen Jugendliche auf die Anforderungen der beruflichen Ausbildung vorbereiten. Diese zusätzliche Qualifizierung, soll die Chancen der Jugendlichen auf dem Arbeitsmarkt vergrössern (vgl. Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation 2020: 7). Die Schweiz kennt folgende Brückenangebote: das 10. Schuljahr, Vorbereitungsschulen und Motivationssemester. Ausserdem werden oftmals Sprachaufenthalte, Praktika oder Au-Pair-Einsätze als Zwischenlösung geleistet (vgl. ebd.: 11). Reissig (2014: 421f.) erwähnt, dass der Übergang 1 in der heutigen Zeit immer häufiger durch solche Umwege beeinflusst wird und diese das Risiko von einer Distanzierung vom Arbeitsmarkt mit sich tragen. Sprich, dass in diesem Bereich nie eine wirkliche Positionierung und Integration stattfinden kann (vgl. ebd.: 421f.).

Wie wichtig eine Positionierung und Integration im Arbeitsmarkt in Form einer Ausbildung in der Schweiz ist, untermauert die Statistik bezüglich des Arbeitsmarktstatus des BFS. Diese zeigt auf, dass das Arbeitslosigkeitsrisiko für Personen ohne postobligatorische Ausbildung deutlich höher und die Erwerbstätigenquote dieser Personen deutlich niedriger ist, als jene der Personen mit einem Sekundarstufe II Abschluss (vgl. BFS o.J.: o.S.).

Für die Verfasserin stellt sich die Frage, warum der Übergang 1 für einige Jugendliche schwierig zu bewältigen ist. Jugendliche sind in der Zeit, in welcher sich der Übergang 1 vollzieht, mit diversen anderen Entwicklungsaufgaben beschäftigt. Sie versuchen sich in verschiedenen Rollen aus, bilden sich eine Meinung und versuchen ihren Platz in der Gesellschaft zu finden, indem sie ihre eigene Identität und ihren Status definieren. Gleichzeitig streben sie nach Unabhängigkeit und lösen sich von ihren Eltern ab (vgl. Neuenschwander et al. 2012: 23). In Übergangssituationen sind Jugendliche aber besonders auf soziale Ressourcen angewiesen, da ihnen diese Orientierung geben und ihnen dabei helfen weitreichende Entscheidungen zu treffen. Die sozialen Ressourcen stellen einen wichtigen Einflussfaktor auf Übergangsprozesse, insbesondere auf deren Verlauf, dar (vgl. ebd.: 27).

Wie bereits erwähnt, kam es bei rund 19'100 Jugendlichen im Schuljahr 2017/18 zu einem Unterbruch im Übergang 1, da diese ein Übergangsausbildungsangebot, wie beispielsweise ein Motivationssemester oder ein Berufsvorbereitungsjahr, besuchten. Dieser Unterbruch kann in den Augen der Verfasserin als vorläufiges Scheitern angesehen werden, da es den Jugendlichen zu diesem Zeitpunkt nicht gelungen ist den Übergang von der obligatorischen Schulzeit in die berufliche Ausbildung zu vollziehen, welcher einen institutionell vorstrukturierten Übergang darstellt. Ausserdem gelang es diesen Jugendlichen nicht, die gesellschaftlichen Erwartungen an sie zu erfüllen (vgl. Neuenschwander et al. 2012: 26). Der Verfasserin ist es wichtig, dass der Begriff des Scheiterns nicht wertend verstanden wird. Aus diesem Grund wird im Kapitel 3 eine fundierte Begriffserklärung vorgenommen. Umgangssprachlich wird Scheitern mit dem Wort Misslingen gleichgesetzt. Es geht also um das individuelle Versagen, welches ein Phänomen der Moderne darstellt, da die Selbstverwirklichung einen zentralen Wert der heutigen Gesellschaft darstellt. Scheitern wird aber nicht nur individuell determiniert, sondern auch zu einem grossen Teil davon definiert, wie die Gesellschaft eine Handlung bewertet. Scheitern ist im Alltag ein präsent Thema. Sei es in Fernsehsendungen, in Büchern, auf Veranstaltungen, etc. Daraus könnte abgeleitet werden, dass Scheitern etwas Gewöhnliches ist (vgl. Kunert et al. 2016: 3f.). Unter Bezugnahme auf den Soziologe René John umschreiben Kunert et al. (2016: 13f.) Scheitern als signifikante Einschränkung der eigenen Handlungsmöglichkeiten. Scheitern ist mehr als ein zufälliges Missgeschick, eine Verwechslung, eine Fehlbuchung, etc., denn es schränkt die Handlungsmöglichkeiten ein (vgl. ebd.: 13f.).

Ein Unterbruch im Übergang 1 schränkt die gesellschaftliche Teilhabe der Jugendlichen ein (vgl. Sabatella/von Wyl 2018: 3) und beeinflusst gleichzeitig deren Status in der Gesellschaft (vgl. Reissig 2014: 421). Denn Scheitern kann sich negativ auf die Zukunftserwartungen von Menschen auswirken und deren Motivation mindern (vgl. Elbe 2016: 27).

Eine Grundvoraussetzung für den Einstieg in die berufliche Grundbildung stellt unter anderem die Motivation dar (vgl. Sabatella/von Wyl 2018: 3). Rheinberg und Vollmeyer (2012: 14f.) verstehen unter dem Begriff Motivation, dass Menschen ein Ziel haben, welches sie aktiv erreichen möchten und sich nicht davon ablenken lassen. Sie beschreiben Motivation als kognitives Konstrukt, welches von aussen nie direkt sichtbar ist. Vielmehr nehmen die Menschen verschiedene Anzeichen von Motivation wahr. Eine ähnliche Definition findet sich im Buch von Zimbardo und Gerrig (2004: 503), diese beschreiben Motivation als Prozesse, welche initiieren, eine Richtung geben und dazu dienen die physischen und psychischen Aktivitäten aufrechtzuerhalten. Das lateinische Wort «movere» ist der Ursprung des Begriffs Motivation und bedeutet «bewegen». Die Richtung der Bewegung wird durch die persönlichen Vorlieben und Verhaltensweisen bestimmt (vgl. ebd.: 503).

Die Verfasserin fragt sich nun, wie die Professionellen der Sozialen Arbeit Jugendliche dabei unterstützen können ihre Motivation aufzubauen bzw. zu stärken, wenn diese dabei sind bei dem Übergang 1 Schule – Beruf zu scheitern oder bereits gescheitert sind. In dem Modul BA 111 Grundlagen zur Kommunikation, Gesprächsführung und Beratung, wurden der Verfasserin verschiedene Gesprächsmethoden nähergebracht. Unter anderem die motivierende Gesprächsführung, die versucht eine Verhaltensänderung bei der Klientel zu erreichen. Die Klientel ist in einer Ambivalenz zwischen dem Aufrechterhalten des Problemverhaltens und dem Streben nach Veränderung gefangen (vgl. Weigl/Mikutta 2019: 2). Das Ziel der motivierenden Gesprächsführung ist es, genau diese Ambivalenz aufzuzeigen, damit die Klientinnen und Klienten ihre persönliche Motivation und die Selbstverpflichtung für ein spezifisches Ziel stärken können. Der Fokus in der Beratung liegt auf den Veränderungen und der von der Klientel getätigten Aussagen darüber. Die motivierende Gesprächsführung bewegt sich aber selbst in einem Widerspruch, welchen es zu vereinen gilt. Den zum einen ist es das Ziel direktiv in Richtung Veränderung zu arbeiten und zum anderen ist es essenziell, dass die Autonomie der Klientinnen und Klienten gewahrt werden kann und sich die Beratung an deren Werten und Zielen orientiert (vgl. ebd.: 8).

Eine weitere Gesprächsmethode, welche die Verfasserin im Bachelorstudium kennengelernt hat, ist der lösungsorientierte Ansatz. Dieser methodische Ansatz von Steve de Shazer (1940-2005), geht davon aus, dass Klientinnen und Klienten Expertinnen und Experten für ihr eigenes Leben sind und über viele Ressourcen verfügen. In der Beratung liegt der Fokus nicht auf den Problemen, da diese zum menschlichen Leben dazu gehören und nicht omnipräsent sind. Vielmehr soll mehr von dem praktiziert werden, was funktioniert. Diese Haltung ermöglicht den Klientinnen und Klienten einen selbst verstärkenden Entwicklungsprozess zu durchlaufen und sich wieder von der Beratung abzulösen. Die Beratung wird als zusätzlicher Ressourcenpool angesehen, welcher der Klientel zur Verfügung gestellt wird und autonom von diesen genutzt werden soll (vgl. Bamberger 2015: 17).

Die Verfasserin ist der Meinung, dass sowohl die motivierende Gesprächsführung wie auch die lösungsorientierte Beratung viele Aspekte beinhalten, welche auf die Themen Umgang mit Scheitern und Förderung der Motivation eingehen könnten. Aus diesem Grund widmet sich die Bachelor-Thesis folgender Fragestellung:

«Welchen Beitrag zur Motivationsförderung leisten die motivierende Gesprächsführung respektive der lösungsorientierte Ansatz in der Beratung und Begleitung von Jugendlichen, die im Übergang 1 scheitern?»

Die Verfasserin wird dazu aus den Theorieblöcken zum Thema Scheitern und Motivation Kriterien herausarbeiten und diese mit den Inhalten der motivierenden Gesprächsführung und dem lösungsorientierten Ansatz zu vergleichen. Daraus abgeleitet wird ein Resümee darüber gezogen, welche Vorteile die jeweiligen Methoden mitbringen, um die Beratung mit Jugendlichen, welche im Übergang I scheitern bzw. gescheitert sind, zu unterstützen.

1.2 Darstellung der Relevanz für die Soziale Arbeit

Das Arbeitsfeld der Arbeits- bzw. Berufsintegration gehört zum Tätigkeitsfeld der Sozialen Arbeit. Die Verfasserin selbst war in diesem Arbeitskontext tätig und hat dadurch die Inspiration zu der vorliegenden Arbeit gefunden. Der Klientel Zugang und Teilhabe an gesellschaftlichen Ressourcen zu ermöglichen, stellt einen Zielhorizont der Sozialen Arbeit dar (vgl. Avenir Social 2010: 6). Der scheiternde Übergang 1 Schule – Beruf von Jugendlichen kann dazu führen, dass diese keinen höheren sozialen Status, keine zusätzlichen Rechte und nicht mehr Verantwortung für sich selbst oder andere übernehmen können (vgl. Neuenschwander et al. 2012: 26). Im Sinne des Grundsatzes der Partizipation, kann dies bedeuten, dass den Jugendlichen dadurch zentrale Bedürfnisse verwehrt bleiben und deren Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit eingeschränkt wird (vgl. Avenir Social 2010: 9).

Das Risiko von sozialer Exklusion erhöht sich infolge eines misslungenen Übergangs 1. Armutserfahrungen, soziale Isolation, materielle Exklusion sind eng mit der fehlenden Integration auf dem Arbeitsmarkt verknüpft (vgl. Reissig 2014: 427-429). Dies macht es notwendig, sich mit geeigneten Methoden auseinanderzusetzen, welche die Problematik von scheiternden Übergängen aufnehmen und somit der Sozialen Arbeit handlungsweisende Methoden vorlegen, welche dieser Problematik entgegenwirken können. Genau das hat sich die Verfasserin dieser Bachelor-Thesis vorgenommen. Sie möchte zeigen, dass die professionelle Auseinandersetzung mit den Theorien und Methoden der Sozialen Arbeit dabei hilft, fachliche Erklärungen zu finden und methodisches Wissen gezielt in die Praxis miteinzubringen, um adäquate Hilfestellungen für die Klientel ermöglichen zu können. Denn: «Die Soziale Arbeit hat soziale Notlagen von Menschen und Gruppen zu verhindern, zu beseitigen oder zu lindern» (Avenir Social 2010: 6).

1.3 Begründung der Theoriwahl

Übergänge sind ein zentraler Punkt in der menschlichen Entwicklung. Wie sich diese vollziehen und gestalten lassen, lässt sich aus dem ökosystemischen Ansatz von Urie Bronfenbrenner entnehmen. Dieser geht davon aus, dass sich das Leben von Menschen in verschiedenen Systemen abspielt und es in bzw. zwischen den Systemen zu sogenannten ökologischen Übergängen kommt (vgl. Flammer 2009: 248-256). Einer dieser Übergänge ist der Übergang I Schule – Beruf. Neuenschwander et al. (2012) haben diverse Forschungsergebnisse bezüglich des Übergangs 1 in einem Buch zusammengetragen. Aufgrund der hohen Differenziertheit stützt sich die Verfasserin grösstenteils auf dieses Wissen, nutzt aber noch diverse andere Quellen, um ein ganzheitliches Bild über den Übergang 1 zu schaffen.

Der Begriff des Scheiterns wird im Alltag häufig verwendet. Dennoch ist den meisten Menschen nicht bewusst, was unter diesem Begriff eigentlich verstanden wird. Häufig wird das Phänomen Scheitern negativ assoziiert und als gesellschaftliches Tabuthema deklariert (vgl. Kunert et al. 2016:10-12). Die Verfasserin hat sich bewusst für diesen Begriff entschieden, da dieser eine individuelle und gesellschaftliche Ebene beinhaltet (vgl. ebd.: 3f.). Für die ausführliche Begriffsdefinition werden diverse Quellen genutzt, um Scheitern als Begriff fassbarer zu machen.

Motivation ist überlebenswichtig. Denn sie steuert das Verhalten von Menschen in eine ganz bestimmte Richtung. Von einem definierten Ziel lässt sich eine Person, die über eine grosse Motivation verfügt, nur selten ablenken (vgl. Zimbardo/Gerrig 2004: 503). Gleichzeitig ist sie eine Grundvoraussetzung, damit Jugendlichen der Einstieg in die berufliche Grundbildung gelingen kann (vgl. Sabatella/von Wyl 2018: 3).

Des Weiteren verwendet die Verfasserin die Theorien motivierende Gesprächsführung und lösungsorientierter Ansatz. Diese sind ein Teil des Grundstudiums in Sozialer Arbeit und vielseitig einsetzbar. Die motivierende Gesprächsführung eignet sich besonders, um einen konstruktiven Umgang mit Schwierigkeiten herzustellen (vgl. Miller/Rollnick 2015: 18). Dies erscheint der Verfasserin in Bezug auf die Themen Umgang mit Scheitern und Motivationsförderung als sehr passend. Die lösungsorientierte Beratung hingegen legt ihren Fokus auf die Sachverhalte, welche funktionieren (vgl. Bamberger 2015: 41f.). Die lösungsorientierte Beratung hat sich neben der personenzentrierten Gesprächsführung als Ansatz bewährt, welcher auf Respekt und Freundlichkeit aufbaut und sich daher in der Sozialen Arbeit stark etabliert (vgl. Widulle 2012: 97). Den Fokus auf dem Positiven zu belassen, erscheint der Verfasserin in Bezug auf das Thema Scheitern und Motivationsförderung ebenso passend.

1.4 Überblick über den Aufbau der Arbeit

Im Kapitel zwei wird der Fokus auf den Übergang 1 Schule – Beruf gelegt. Im ersten Schritt wird darauf eingegangen, was Übergänge sind und wie sich diese positiv gestalten lassen. Dazu wird der ökosystemische Ansatz nach Bronfenbrenner erläutert. In einem zweiten Schritt werden die Kernmerkmale des Übergangs 1 dargelegt sowie näher darauf eingegangen, was die Herausforderungen und Unterstützungsmöglichkeiten im Übertritt von der obligatorischen Schule in die berufliche Grundbildung sind. Zudem wird darauf eingegangen, welche Folgen ein nicht erfolgreicher Übergang 1 mit sich bringen kann. Im dritten Kapitel wird das Phänomen Scheitern aufgegriffen. Eine fundierte Begriffserklärung wird vorgenommen. Des Weiteren wird darauf eingegangen, wie Menschen mit dem Scheitern umgehen und in dieser Thematik unterstützt werden können. Im vierten Kapitel wird das Hauptaugenmerk auf das Thema Motivation gelegt. Es wird aufgezeigt, was motivationspsychologisch unter dem Begriff verstanden wird und wie Motivation gestärkt bzw. aufgebaut werden kann. Zudem wird eine Differenzierung des Begriffes, in intrinsische und extrinsische Motivation, vorgenommen und der sogenannte Korrumpierungseffekt erläutert. Im fünften Kapitel werden die Gesprächsmethoden motivierende Gesprächsführung und lösungsorientierter Ansatz beschrieben. Im finalen Kapitel sechs werden die beiden Gesprächsmethoden mit den herausgearbeiteten Kriterien der Kapitel drei und vier reflektiert und eine Antwort auf die Fragestellung der Bachelor-Thesis formuliert. Den Abschluss bilden die kritische Reflexion und die Darstellung weiterführender Überlegungen.

2. Übergang 1 Schule – Beruf

Das erste Kapitel dieser Bachelor-Thesis wendet sich dem sogenannten Übergang 1, dem Übergang von Schule und Beruf, zu. Dafür wird in einem ersten Schritt die ökologische Entwicklungstheorie nach Bronfenbrenner erläutert, welche den allgemeinen Begriff der Übergänge verständlicher machen soll. In einem zweiten Schritt wird dann spezifisch darauf eingegangen, was der Übergang 1 von Schule zu Beruf ist, vor welchen Herausforderungen Jugendliche bei diesem stehen und wie sie darin unterstützt werden können.

2.1 Ökologische Entwicklungstheorie nach Bronfenbrenner

Der Begriff der Ökologie kann auf verschiedene Arten verstanden werden. In der Biologie bezeichnet er den Terminus der Lebensräume, welche biologische und geografische Komplexe darstellen, in denen Lebewesen leben. Neben dem Fachbereich der Biologie wird der Begriff der Ökologie auch in der Psychologie verwendet. Dort beschreibt er das objektive und externe Potential, das einem Organismus für dessen Überleben zur Verfügung steht. Die Psychologie lässt den Faktor der Wahrnehmung einfließen, demgemäss ein Subjekt diese auf einen bestimmten Aspekt der Umwelt lenkt und diesen Aspekt so zum subjektiv interpretierten Gegenstand macht. Urie Bronfenbrenner hat mit seinem ökologisch entwicklungs-theoretischen Ansatz eine Perspektive innerhalb der Entwicklungspsychologie geschaffen (vgl. Flammer 2009: 247). Unter Bezugnahme auf Bronfenbrenner beschreibt Bengelsdorf (2010: 2), dass sich die menschliche Entwicklung dynamisch mit dessen Umwelt vollzieht. Konkret bedeutet dies, dass der Mensch durch seine jeweilige Umwelt beeinflusst wird, er aber wiederum auch Einfluss auf seine eigene Umwelt hat, indem er diese verändern kann (vgl. ebd.: 2). Bronfenbrenner hat den Begriff «Entwicklung» mehrmals in komplexer Hinsicht definiert. Eine seiner Begriffsbestimmungen lautet:

Menschliche Entwicklung ist der Prozess, durch den die sich entwickelnde Person erweiterte, differenziertere und verlässlichere Vorstellungen über ihre Umwelt erwirbt. Dabei wird sie zu Aktivitäten und Tätigkeiten motiviert und befähigt, die es ihr ermöglichen die Eigenschaften ihrer Umwelt zu erkennen und zu erhalten oder auf nach Form und Inhalt ähnlichen komplexem oder komplexerem Niveau umzubilden (Bronfenbrenner 1974, zit. nach Flammer 2009: 250).

Was alle Definitionen von Bronfenbrenner zum Begriff Entwicklung gemeinsam haben, sind die Ergebnisse dieser, wie beispielsweise eine veränderte Art seine Umwelt wahrzunehmen oder sich mit ihr auseinanderzusetzen. Ausserdem beschreibt er Entwicklung als Prozess der dauerhaften Veränderung, der Entfaltung, des Wachstums, dem Erwerb von Fähigkeiten und der Motivierung (vgl. Flammer 2009: 250).

Gemäss Bronfenbrenners Ansatz besteht die Umwelt aus verschiedenen Lebensbereichen und der Art und Weise darüber, wie diese miteinander verbunden sind. Als Lebensbereich wird ein Ort verstanden, an welchem eine Person schnell in Interaktion mit Anderen treten kann. In Anlehnung an die ökologische Tradition geht Bronfenbrenner davon aus, dass die Umwelt als eine ineinander geschachtelte Anordnung von Strukturen verstanden werden kann. Er nennt diese Strukturen Mikro-, Meso-, Exo-, Makro- und Chronosystem. Mithilfe dieser miteinander verbundenen Entwicklungskontexte schafft Bronfenbrenner ein breit angelegtes Konzept, um vielzählige Sozialisations- und Erziehungseinflüsse zu erfassen, mit welchen sich die Menschen im Laufe ihres Lebens auseinandersetzen müssen (vgl. Bengelsdorf 2010: 2-7).

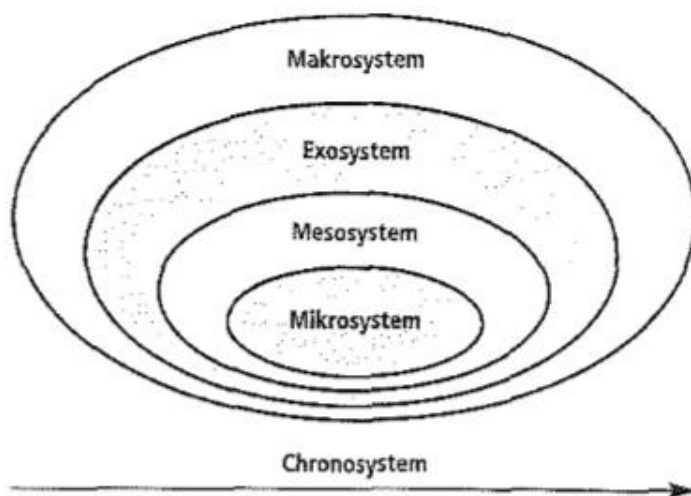


Abbildung 2: Entwicklungskontexte nach Bronfenbrenner (in: Flammer 2009: 249)

Mikrosystem

Das Mikrosystem stellt das unmittelbare System eines sich entwickelnden Menschen dar, in dem dieser lebt. Dazu gehört beispielsweise die Familie, die Schulklasse, der Arbeitsplatz oder die Vereinsgruppe. Bronfenbrenner beschreibt das Mikrosystem als Muster von Tätigkeiten, Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen, welches eine sich entwickelnde Person in einem gegebenen Lebensbereich lebt (vgl. Bengelsdorf 2010: 7). Das Mikrosystem ist durch diese drei zentralen Elemente gekennzeichnet. Unter der Tätigkeit wird ein Verhalten verstanden, welches über eine gewisse Zeit fortgesetzt, durch die Beharrlichkeit der Person gekennzeichnet und als bedeutungs- und absichtsvoll wahrgenommen wird. Beziehungen entstehen, wenn zwei Tätigkeiten oder mehrere Personen aufeinandertreffen. Als zentrale Beziehungsform nennt Bronfenbrenner die Dyade, welche eine Beziehung zwischen zwei Personen beschreibt. Dabei unterscheidet er zwischen einer Beobachtungsdyade (jemanden bei einer Tätigkeit beobachten), einer Dyade gemeinsamer Tätigkeit (etwas gemeinsam mit einer anderen Person tun) und der Primärdyade, welche durch eine stabile und emotionale Verbindung geprägt ist (vgl. Flammer 2009: 251f.).

Unter dem Begriff «Rolle» versteht Bronfenbrenner einen Satz von Aktivitäten und Beziehungen, welche von einem Menschen in einer bestimmten Gesellschaftsstellung erwartet werden. So wird der Rolle entsprechendes Verhalten gestattet, Verhaltensgrenzen gesetzt und es ist möglich neue Verhaltensweisen zu erlernen (vgl. Flammer 2009: 251f.).

Mesosystem

Die Wechselwirkung zwischen zwei oder mehreren Lebensbereichen eines Menschen, umschreibt das Mesosystem. Es besteht aus mehreren Mikrosystemen und deren Wechselwirkungen (vgl. Bengelsdorf 2010: 8). Flammer (2009: 253) erwähnt als Merkmal von Mesosystemen, dass die Person selbst nicht direkt an diesen Interaktionen beteiligt ist. So beispielsweise die Beziehung zwischen der Lehrerin und der Mutter eines Kindes.

Ein solches Netzwerk an Mikrosystemen entsteht in dem Moment, in welchem eine sich entwickelnde Person zum ersten Mal in einen neuen Lebensbereich eintritt. Zum Beispiel ein Kind, welches neu den Kindergarten besucht (vgl. Bengelsdorf 2010: 8). Ein zentraler Begriff bezüglich des Mesosystems sind die Verbindungen. Diese können gemäss Bronfenbrenner auf verschiedene Arten hergestellt werden. Zum einen kann eine Person in verschiedenen Lebensbereichen direkt beteiligt sein. Eine Verbindung kann aber auch durch eine Mittelperson hergestellt werden. Also eine Person, mit welcher ein gemeinsamer Lebensbereich besteht. Ein Beispiel wäre dafür der Vater, welcher in einem Männerchor unter der Leitung von Herr Müller singt, der gleichzeitig der Musiklehrer seiner Tochter ist. Eine weitere Art von Verbindung ist diese durch Kommunikation zwischen den Lebensbereichen. Beispielsweise wenn die Lehrerin der Tochter deren Mutter anruft. Auch wenn die Mutter selbst nicht direkt im Lebensbereich der Schule teilhat, verfügt sie trotzdem alle nötigen Informationen. Als vierte Verbindung gelten die Kenntnisse über andere Lebensbereiche.

Die Mutter kennt beispielsweise den Ablauf in der Schule, da sie diese einmal selbst besucht hat. Verbindungen können stärker oder schwächer sein. Ausserdem können sie einfach oder mehrfach auftreten. Ein mehrfaches Auftreten verstärkt die Verbindung. Ein weiterer entwicklungsrelevanter Aspekt, welcher dem Mesosystem zuzuordnen ist, sind die ökologischen Übergänge (vgl. Flammer 2009: 253). Diese werden in einem separaten Unterkapitel beleuchtet, da diese für die Fragestellung dieser Bachelor-Thesis relevant sind.

Exosystem

Das Exosystem stellt gemäss Bronfenbrenner einen oder mehrere Lebensbereiche dar, an welchen sich eine Person nicht aktiv selbst beteiligt, die dortigen Geschehnisse aber trotzdem einen Einfluss auf diese Person haben. Ereignisse im Exosystem wirken sich nämlich auf einen Lebensbereich des Individuums aus und dieser Lebensbereich wirkt sich wiederum auf diesen Menschen aus. Diese Kausalität ist ein Merkmal des Exosystems (vgl. ebd.: 255).

Ein Beispiel für ein Exosystem ist aus der Sicht eines Kindes beispielsweise der Arbeitsplatz der Mutter (vgl. Flammer 2009: 255). Hat die Mutter bei der Arbeit einen stressigen Tag gehabt, wirkt sich dies darauf aus, wie sie zuhause mit dem Kind umgeht (vgl. Bengelsdorf 2010: 8f.).

Makrosystem

Das Makrosystem umschreibt eine Kultur oder Subkultur, welche formale und inhaltliche Ähnlichkeiten wie die Mikro-, Meso- und Exosysteme aufweisen und die gleichen Weltanschauungen und Ideologien beinhalten (vgl. Flammer 2009: 255). Mit anderen Worten: alle Mikro-, Meso- und Exosysteme aller Menschen, die in Bezug auf Ideologie, Weltanschauung übereinstimmen, bilden das Makrosystem eines Kindes. Dies ist die Kultur oder Subkultur einer Gesellschaft (Bengelsdorf 2010: 9).

Chronosystem

Bronfenbrenner fügte seinem Ansatz nachträglich noch den Begriff des Chronosystems hinzu (vgl. ebd.: 9). Damit umschreibt er markante biografische Übergänge wie zum Beispiel die Schulentlassung. Diese Übergänge lassen sich in normative und nonnormative Ereignisse unterscheiden (vgl. Flammer 2009: 255). Normative Ereignisse sind Punkte, welche vorhersehbar und erwartbar sind wie beispielsweise der Schuleintritt. Das Gegenteil davon sind die nonnormativen Ereignisse, welche sich nicht vorhersehen lassen wie zum Beispiel die Scheidung der Eltern oder eine eigene schwere Erkrankung. Der Ursprung solcher Ereignisse lässt sich sowohl in der Umwelt der Person als auch innerhalb des eigenen Organismus finden. Zudem haben diese Ereignisse Effekte, welche über kürzere oder längere Zeit auftreten können. Damit weist Bronfenbrenner zusätzlich auf die zeitliche Dimension von Entwicklungsprozessen hin (vgl. Bengelsdorf 2010: 9f.).

Ökologische Übergänge

Bronfenbrenner bezeichnet die Erschließung von neuen Lebensbereichen als ökologische Übergänge. Die Erschließung dieser ist zentral, weil dadurch ein Zugang zu jenen geschaffen werden kann. Wie bereits im Abschnitt des Mesosystems erwähnt wurde, haben ökologische Übergänge eine hohe Entwicklungsrelevanz und lassen sich dem Mesosystem zuordnen. Eine Vielzahl dieser Übergänge sind in alltäglichen Handlungen zu identifizieren, beispielsweise wenn ein Kind erstmals in den Urlaub zu den Grosseltern geht. Andere Übergänge sind spezieller wie zum Beispiel die Einschulung oder ein Wohnungswechsel. Je nach Kultur werden aber auch solche aussergewöhnlichen Übergänge als normal betrachtet (vgl. Flammer 2009: 253f.).

Durch das Erschließen eines neuen Lebensbereichs kann eine Person neue Interaktionsmuster entwickeln und so soziale, intellektuelle und emotionale Kompetenzen auf- oder ausbauen. Doch nicht nur die sich zu entwickelnde Person profitiert von dieser Entwicklung, sondern auch Personen im neu erschlossenen Lebensbereich. Auch wenn die Entwicklung nicht gleich ist, findet trotzdem auch im Gegenüber eine Veränderung statt (vgl. Flammer 2009: 254).

Als zentrale Punkte bezüglich der Übergänge nennt Bronfenbrenner, dass es erstens wichtig ist, dass solche stattfinden und zweitens, dass die Übergänge gut verlaufen, weil nicht alle Übergänge automatisch entwicklungsfördernd sind. Es hat sich als hilfreich erwiesen, wenn ein sogenannter doppelter Übergang stattfinden kann. Dies bedeutet, dass eine Person, welche an einem anderen Lebensbereich eines Menschen beteiligt ist, auch im neu zu erschließenden Lebensbereich teilhat. Dies kann der sich zu entwickelnden Person Rückhalt geben und als Inspiration für soziale Interaktionen dienen. Die Stärke dieser positiven Wirkung hängt von zwei Faktoren ab. Zum einen ist sie davon geprägt wie intensiv die Beziehung zwischen der sich zu entwickelnden Person und der Drittperson ist; zum anderen spielt auch die Art der Beziehungen, welche die Drittperson im neuen Lebensbereich zu einer dort involvierten neuen Person aufbaut, eine Rolle. Dabei kann die Art der Beziehung, wie bereits im Abschnitt der Mikrosysteme erwähnt, zwischen Beobachtungsdyade, eine Dyade gemeinsamer Tätigkeit oder eine Primärdyade differenziert werden. Die These bezüglich des doppelten Übergangs bezieht Bronfenbrenner höchstwahrscheinlich auf Kinder. Für Jugendliche und Erwachsene trifft diese Annahme unter Umständen nicht zu. Bronfenbrenner sieht es ausserdem als wichtigen Punkt an, dass die Rollenanforderungen der verschiedenen Lebensbereiche miteinander kompatibel sind. So wird seiner Meinung nach das entwicklungsfördernde Potential von Lebensbereichen erhöht. Ausserdem wird erwähnt, dass es, um eine Entwicklung zu vollziehen, immer auch andere Personen geben muss, welche diese Entwicklung ermöglichen. Die sogenannten Mentoren sind empfänglich für die Initiativen der sich zu entwickelnden Person. Dabei ist es aber wichtig, dass die zu entwickelnde Person nicht in ein Abhängigkeitsverhältnis verfällt, sondern sich in dem Spannungsfeld zwischen Herausforderung und Unterstützung zurechtfindet (vgl. Flammer 2009: 253-255).

Es wurde dargelegt, dass sich das Leben und die Entwicklung von Menschen in verschiedenen Systemen vollzieht, die Systemgrenzen durch Übergänge überwunden werden und so Entwicklung stattfindet. Im nächsten Schritt wird genauer beleuchtet, was der sogenannte Übergang 1 von Schule zu Beruf ist und was diesen Übergang auszeichnet.

2.2 Begriffserklärung Übergang 1 Schule – Beruf

Die dargelegte ökologische Entwicklungstheorie nach Bronfenbrenner hat aufgezeigt, dass Entwicklung durch das Überwinden von Systemgrenzen und der Erschliessung neuer Lebensbereiche gekennzeichnet ist (vgl. Flammer 2009: 253f.). Der sogenannte Übergang 1 beschäftigt sich mit einem spezifischen Übergang, nämlich mit dem der Schule zum Beruf. Die Systemgrenze der Schule wird mit dem Eintritt in die berufliche Ausbildung überwunden (vgl. Neuenschwander et al. 2012: 33). In der heutigen Gesellschaft ist die berufliche Integration eine grundlegende Voraussetzung, um gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen und das persönliche Wohlbefinden sicherzustellen (vgl. Sabatella/von Wyl 2018: 3). Ausserdem entscheidet dieser Übergang über den Grad an sozialer Integration der Jugendlichen und beeinflusst deren Status in der Gesellschaft (vgl. Reissig 2014: 421). Neben der hohen Relevanz für die betroffenen Jugendlichen selbst, wird auch die Gesellschaft und Wirtschaft von diesem Übergang beeinflusst (vgl. Sabatella/von Wyl 2018: 3).

Der Übergang 1 stellt einen normativen Übergang im Leben dar, weil dieser institutionell vorstrukturiert ist. Sprich, er ist absehbar, da die obligatorische Schulzeit einmal abgeschlossen sein wird (vgl. Neuenschwander et al. 2012: 25f.). Die berufliche Grundbildung geniesst in der Schweiz ein hohes Ansehen und wird daher häufig als «Königsweg» bezeichnet. Besonders macht die berufliche Grundbildung der Faktor der Durchlässigkeit. Dieser Begriff bezeichnet die zahlreichen Möglichkeiten sich nach Abschluss einer Ausbildung weiterzubilden. Die grosse Popularität der beruflichen Grundbildung spiegelt sich auch in den statistischen Zahlen wieder. Diese zeigen auf, dass sich rund zwei Drittel der Schweizer Jugendlichen nach der obligatorischen Schulzeit für eine berufliche Grundbildung entscheiden. Diese Jugendlichen stehen vor dem Übergang 1 vor der Herausforderung sich für einen Beruf zu entscheiden, was Kenntnisse über die verschiedenen Berufe und die eigenen Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmale erfordert. Zudem sind weitere Voraussetzungen die Motivation und eine stabile psychische Grundkonstellation dieser Jugendlichen (vgl. Sabatella/von Wyl 2018: 3). Generell lässt sich beobachten, dass sich der Übergang 1 zeitlich nach hinten verschoben hat. Der Übergangsprozess wird heute des Öfteren von Unterbrüchen, Auszeiten und Umwegen geprägt, was auf der einen Seite eine Chance und auf der anderen Seite ein Risiko darstellen kann. Als Chance kann es angesehen werden, da dadurch viel Freiraum bei der Gestaltung der Wege von der Schule in die berufliche Ausbildung entsteht. Jedoch beinhaltet dies auch das Risiko, sich vom Arbeitsmarkt zu distanzieren, nie wirklich in diesen hineinzufinden und sich dort zu positionieren (vgl. Reissig 2014: 421f.).

Der Übergang 1 hat eine zeitliche Dimension, da er sich über eine gewisse Zeit erstreckt (vgl. Neuenschwander et al. 2012: 25). In der Schweiz dauert eine Berufsausbildung in der Regel zwischen zwei und vier Jahren. Ihr voraus gehen mehrere normative Übergänge, welche in Ausbildungsphasen gegliedert sind: Sekundarstufe I, Sekundarstufe II, Zwischenlösungen und Orientierungsphasen, tertiäre Ausbildung bzw. Erwerbstätigkeit (vgl. ebd.: 33). Ausserdem beinhaltet der Übergang 1 auch räumliche Aspekte. Denn Jugendliche erschliessen sich mit diesem Übergang einen Zugang zu neuen Sozialisationskontexten, so beispielsweise der Arbeitsplatz, welcher sich je nach Präferenz der Jugendlichen sehr unterschiedlich aussieht. Für welchen dieser Sozialisationskontexte sie sich entscheiden, hängt stark mit ihrer bisherigen Sozialisation zusammen (vgl. ebd.: 25f.). Unter dem Begriff Sozialisation wird der Prozess verstanden, welcher die Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit eines Menschen bezeichnet. Diese ist durch eine wechselseitige Abhängigkeit von gesellschaftlich vermittelten, sozialen und materiellen Umwelt gekennzeichnet (vgl. Niederbacher/Zimmermann 2011: 15). Die dort erworbenen Kompetenzen, Werte und Einstellungen prägen Jugendliche stark. Gleichzeitig helfen diese den Jugendlichen dabei, sich auf ihre Rolle als erwachsene Mitglieder der Gesellschaft vorzubereiten. Da sich die Sozialisation von Jugendlichen in verschiedenen Kontexten vollzieht, sind sie oftmals mit diskrepanten Inhalten konfrontiert. Dies kann zu Verunsicherung führen, birgt aber gleichzeitig die Chance, dass sich Jugendliche frei entscheiden können, was für sie stimmt und was nicht, was massgeblich zur Identitätsentwicklung beiträgt. Dieser Wechsel zwischen den verschiedenen Sozialisationskontexten wird als synchroner Übergang bezeichnet. Mit diesem verbunden ist auch der Wechsel zwischen Beziehungen, Regeln und Rollen, welche sich kontextgebunden unterscheiden und eine Anpassung der Jugendlichen erfordern (vgl. Neuenschwander et al. 2012: 25). Die Passung zwischen den individuellen Fähigkeiten und der ausgewählten Berufslehre, stellt ein wichtiger Zielhorizont der beruflichen Sozialisation dar. Die Kongruenz der Fähigkeiten, Interessen und Bedürfnisse der Person und ihrer beruflichen Umwelt werden unter dem Begriff Passung zusammengefasst. Der Begriff der beruflichen Umwelt bezieht sich dabei sowohl auf die Organisation, die Arbeitsstelle selbst und das Team, in welchem ein Jugendlicher seine Ausbildung absolviert (vgl. Sabatella/von Wyl 2018: 4).

2.2.1 Herausforderungen im Übergang 1 Schule - Beruf

Der Übergang 1 von Schule zu Beruf ist für alle Jugendlichen mit diversen Herausforderungen verbunden. Eine der ersten, welcher sie begegnen, vollzieht sich noch vor dem eigentlichen Übergang (vgl. Neuenschwander et al. 2012: 27).

Denn die Jugendlichen müssen eine Entscheidung darüber treffen, in welchen beruflichen Kontext sie wechseln möchten, ohne dabei über die gesamten Informationen zu verfügen (vgl. Neuenschwander et al. 2012: 27). In der Juvenir-Studie im Jahr 2013 wurde festgestellt, dass sich rund ein Drittel der Jugendlichen gewünscht hätte, die Entscheidung für eine berufliche Grundbildung später treffen zu können. Dabei waren weibliche Jugendliche stärker vertreten als männliche. Es wurde ausserdem festgestellt, dass eine ausgeprägte Unschlüssigkeit bezüglich der Wahl einer Ausbildung vorherrschte und auch die Angst vorhanden war, eine falsche Entscheidung zu treffen (vgl. Sabatella/von Wyl 2018: 3). Eine weitere Herausforderung stellt es dar, wenn Jugendliche nicht in den beruflichen Kontext eintreten können, in welchen sie möchten, da sie die Aufnahmebedingungen nicht erfüllen. Es erfordert deshalb auch eine grosse Flexibilität, um seine beruflichen Ziele entsprechend anzupassen. Viele Jugendliche sind daher mehr oder weniger gezwungen eine angebotene Lehrstelle anzunehmen, obwohl sie lieber etwas anders machen möchten. Diese Einschränkung kann bei Jugendlichen zu Frustration führen (vgl. Neuenschwander et al. 2012: 27). Diese Berufswahleinschränkungen treten vor allem bei Jugendlichen mit schwacher schulischer Leistungsfähigkeit auf. Des Weiteren sind auch die soziale Herkunft, das Geschlecht und der Migrationshintergrund Einflussfaktoren auf die Berufswahl und die Chancen dort Anschluss zu finden. Aus verschiedenen Untersuchungen geht hervor, dass Mädchen eine höhere schulische Leistung ausweisen müssen, um eine ähnlich attraktive Ausbildungsstelle zu finden wie Jungen. Ausserdem spielen gute Schulnoten und der Besuch eines guten Sekundarschultyps bei Jugendlichen mit einem Migrationshintergrund eine grosse Rolle. Zudem wurde dargelegt, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund häufiger zweijährige Berufsausbildung absolvieren, anstelle einer drei- oder vierjährigen. Es zeigte sich auch, dass nur halb so viele Jugendliche mit Migrationshintergrund in ihrem eigentlichen Wunschberuf ausgebildet werden als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (vgl. Sabatella/von Wyl 2018: 5).

Eine weitere Herausforderung während dem Übergang 1 Schule – Beruf stellt es dar, dass die Jugendlichen in dieser Zeit parallel viele verschiedene Entwicklungsaufgaben zu bewältigen haben. Sie sind auf der Suche nach ihrer eigenen Identität und ihrem Platz in der Gesellschaft. Gleichzeitig müssen sie den Schulkontext verlassen und in der Arbeitswelt Fuss fassen. Sie müssen immer mehr Verantwortung im gesellschaftlichen Leben übernehmen und der Schritt der beruflichen Integration ist dabei ein sehr wichtiger. Ein wichtiger Faktor damit diese gelingen kann, sind persönliche Faktoren wie ein stabiles Selbstkonzept. Das Selbstkonzept enthält Wahrnehmungen über sich selbst und Bewertungen über die eigenen Begabungen, Interessen und Fähigkeiten. Damit stellt das Selbstkonzept einen Grundstein der Identität eines Menschen dar (vgl. ebd.: 5).

Aufgebaut und entwickelt wird das Selbstkonzept durch Bildungserfahrungen, Eigenaktivität und elterlicher Hilfestellungen. Es zeigte sich, dass ein gewisses Selbstkonzept bei Jugendlichen vorhanden sein muss, um die Berufswahl und die anschliessende Ausbildung erfolgreich zu meistern (vgl. Sabatella/von Wyl 2018: 5).

Allgemein sind Übergänge für Jugendliche in der heutigen Gesellschaft schwieriger geworden. Die Verlagerung zur Eigenverantwortung führt dazu, dass erwartet wird sich eigenständig um seine Angelegenheiten zu kümmern, obwohl man sich noch nicht handlungsfähig fühlt; immer planen zu müssen und dabei an die Grenzen der Planbarkeit zu stossen; sich zu orientieren, ohne, dass man eigentlich weiss wohin man möchte (vgl. Stauber/Walther 2011: 1709).

2.2.2 Unterstützung im Übergang 1 Schule – Beruf

Da Jugendliche mit diversen Herausforderungen vor und während dem Übergang 1 Schule – Beruf konfrontiert sind, macht es umso wichtiger dabei Unterstützung in Form von sozialen Ressourcen zu erhalten. Diese können Jugendliche dabei helfen, Überforderung zu vermeiden, Entscheidungen zu treffen und Orientierung zu erhalten. Als soziale Ressourcen gelten beim Übergang 1 Schule – Beruf insbesondere die Eltern und die Lehrpersonen (vgl. Neuenschwander et al. 2012: 27). Aber auch Peers, also gleichartige und gleichaltrige Personen, gehören den sozialen Ressourcen an (vgl. Sabatella/von Wyl 2018: 6). Eine positive Eltern-Kind-Beziehung ist eine Voraussetzung dafür, dass Eltern ihre jugendlichen Kinder in diesem Prozess aktiv unterstützen und dass auch die Jugendlichen selbst diese Hilfestellungen annehmen. Es wurde festgestellt, dass vor allem die Unterstützung vom Vater sich positiv auf die Berufswahl der Jungen auswirkt. Bei Mädchen ist dieser Effekt sowohl bei der Unterstützung durch die Mutter wie auch dem Vater zu beobachten. Unter Bezugnahme auf Röhr-Sendlmeier und Kröger konnten Sabatella und von Wyl (2018: 6f.) feststellen, dass ein positiver Zusammenhang zwischen mütterlicher Berufstätigkeit, Leistungsmotivation und der Berufswahlreife besteht. Konkret bedeutet dies, dass Kinder berufstätiger Mütter über differenziertere berufsbezogene Vorstellungen verfügten, als Jugendliche deren Mütter nicht erwerbstätig sind (vgl. ebd.: 6f.).

Eine weiteres Unterstützungsangebot können Jugendliche in Form einer Berufsberatung in Anspruch nehmen. Diese verfolgt das Leitziel möglichst für alle Jugendliche einen Ausbildungsplatz zu finden. Ist dies, aus welchen Gründen auch immer, nicht erfolgreich, können Jugendliche nach der obligatorischen Schulzeit auch sogenannte Brückenangebote wie ein Motivationssemester oder ein Berufsvorbereitungsjahr nutzen, um sich nochmals vertieft mit der Berufswahl und der Lehrstellensuche auseinander zu setzen (vgl. Stauber/Walther 2011: 1704f.).

Ausserdem haben die Jugendlichen so Zeit ihre Ausbildungsreife und Wettbewerbsfähigkeit auszubauen (vgl. Stauber/Walther 2011: 1704f.). In der Schweiz besuchten im Schuljahr 2017/18 rund 19'000 Jugendliche eine Zwischenlösung und befanden sich somit in einer Übergangsausbildungssituation (vgl. BFS 2019a: 2).

2.2.3 Folgen eines misslungenen Übergang 1 Schule – Beruf

Ein misslungener Übergang von der Schule in den Beruf birgt oftmals das Risiko von sozialer Exklusion. Diese kann sowohl einen aktuellen Zustand wie auch einen Prozess darstellen. In einer Untersuchung von Personen mit schwierigen Lebensverläufen zeigte sich, dass viele Personen über keinen Schulabschluss verfügten und es ihnen deshalb nur selten gelang, eine Ausbildung zu finden. Ausserdem wurde festgestellt, dass Personen mit schlechten schulischen Leistungen häufig ihre Ausbildung abgebrochen haben (vgl. Reissig 2014: 427-429). Für die Verfasserin stellt sich die Frage, ob dies mit dem Faktor zusammenhängt, der im oberen Teil bezüglich der Herausforderungen im Übergang 1 dargelegt wurde und besagt, dass viele Jugendliche gezwungen sind eine Ausbildung anzunehmen, obwohl sie lieber etwas anderes machen würden. Reissig (2014: 427f.) berichtet als Resultat der Untersuchung aber nicht nur von einer Ausgrenzung vom Arbeitsmarkt, sondern auch von einer materiellen Exklusion und fehlenden Partizipationsmöglichkeiten, also den Möglichkeiten teilzuhaben und mitzugestalten. Viele der Untersuchungspersonen berichteten von ihren Armutserfahrungen und der sozialen Isolation. Dabei hat sich auch herausgestellt, dass viele der befragten Personen über soziale Netzwerke verfügen, welche sich in ähnlich prekären Lebenssituationen befinden wie sie selbst. Dies gilt besonders für die Herkunftsfamilie, aber auch für den Freundeskreis. Infolge sozialer Ausgrenzung ziehen sich auch viele Personen aus institutionellen Bezügen zurück. Sprich, sie möchten nicht auf Transferleistungen des Staats angewiesen sein oder haben schlechte Erfahrungen im Unterstützungssetting erlebt (bspw. auf dem Regionalen Arbeitsvermittlung Zentrum). Somit erfolgt auch eine institutionelle Ausgrenzung dieser Personen. Des Weiteren lässt sich auch eine Einschränkung im kulturellen Leben beobachten. Das Freizeit- und Kaufverhalten muss den finanziellen Mitteln angepasst werden (vgl. ebd.: 427f.).

Nun wurde dargelegt, was der Übergang 1 von Schule zu Beruf ist, mit welchen Herausforderungen er einhergeht, welche Unterstützungsmöglichkeiten für Jugendliche in dieser prekären Zeit bestehen und welche Folgen ein misslungener Übergang 1 haben kann. Im nächsten Kapitel wird genauer beleuchtet, was unter dem Begriff Scheitern verstanden wird.

3. Scheitern

In diesem Kapitel wird näher auf den Begriff des Scheiterns eingegangen. In einem ersten Schritt wird eine ausführliche Begriffsdefinition vorgenommen und auf die verschiedenen Formen des Scheiterns eingegangen. Im anschließenden Kapitel wird der Fokus auf den Umgang mit Scheitern gelegt und Kriterien herausgearbeitet, anhand derer die beiden Gesprächsmethoden motivierende Gesprächsführung und lösungsorientierter Ansatz in der Schlussfolgerung verglichen werden.

3.1 Begriffsklärung

Als Scheitern wird vorerst ein abgespaltetes, hergerichtetes Stück Holz bezeichnet. Ausserdem wird unter diesem Begriff auch gewaltsam zersplitterte Trümmer verstanden. Der Begriff des Scheiterns wurde auch häufig in der Schifffahrt genutzt und so bedeutete scheitern in dieser Hinsicht so viel wie «ich gehe zu grund». Daher gilt als wohl stärkste Metapher des Scheiterns der Schiffbruch. Die Schifffahrt wurde seit der griechischen Antike als riskante und blasphemische Grenzüberschreitung angesehen, dessen unumgängliche Konsequenz das Erleiden des Schiffbruchs darstellte. Auf der See begegnet man ungeahnten Strömungen, verlor nicht selten sein Ziel aus den Augen, muss daher seinen Kurs ändern und schlussendlich endeten viele Schifffahrten trotz aller Bemühungen mit dem Schiffbruch (vgl. Kunert et al. 2016: 4). Umgangssprachlich wird der Begriff des Scheiterns als Akt des Misslingens verstanden. Eine eindeutige Begriffserklärung gibt es allerdings nicht (vgl. ebd.: 3). Daher kann es zunächst hilfreich sein den gegensätzlichen Begriff des Erfolges zu beschreiben. Denn dieser gilt in der heutigen Gesellschaft als Antwort für die Frage nach dem guten Leben. Unter dem Begriff Erfolg wird der Terminus verstanden, Erwartungen der Gesellschaft zu erfüllen. Auch wenn wegen der zunehmenden gesellschaftlichen Komplexität die Voraussetzungen für Erfolg nicht mehr klar determiniert werden können, so wird dennoch oder vielleicht gerade deshalb, noch mehr danach gestrebt. Erfolg wird aber nur dann als solcher angesehen, wenn die Möglichkeit des Scheiterns besteht. Dies stellt die Kehrseite des Erfolgs dar. Die Sozialwissenschaften richten ihren Fokus dabei selten auf das Phänomen des Scheiterns, sondern beziehen sich lieber auf das Gelingen von Gesellschaft (vgl. John/Langhof 2014: 2). Und doch begegnet uns der Begriff des Scheiterns ständig. Sei es in TV-Shows und Filmen, in Büchern, im Internet, usw. Scheitern scheint also ein alltägliches Phänomen zu sein. Es tritt selbst dann auf, wenn nur vage Zielsetzungen bestehen und diese ohne grosses Bestreben verfolgt werden. Als Scheitern wird pro forma also verstanden, wenn ein angestrebtes Ziel oder Ähnliches nicht erreicht wird und so kein Erfolg hergestellt werden kann (vgl. Kunert et al. 2016: 4).

Unter Bezugnahme auf Junge (2004) zeigen John und Langhof (2014: 3) einen neuen Versuch der Begriffsdefinition von Scheitern auf. Junge bezeichnet darin Scheitern als Verlust der Zugriffsmöglichkeiten auf soziale Strukturen. Die Zugriffsmöglichkeiten können sich auf einer Skala von graduell bis zum totalen Unvermögen bewegen. Graduelles Scheitern bietet seines Erachtens noch Auswege. Das absolute Scheitern hingegen wird als kompletter Strukturverlust angesehen (vgl. ebd.: 3). Ähnlich beschreibt der Soziologe René John, auf welchen Kunert et al. (2016: 13) Bezug nehmen, Scheitern als signifikante Einschränkung der eigenen Handlungsmöglichkeiten, wobei Erfolg diese zeitweilig erweitert. Aus diesem Verständnis heraus sind auch Naturereignisse, wirtschaftliche Zusammenbrüche und technische Katastrophen mögliche Szenarien von Scheitern, auch wenn kein eigenes Zutun erfolgte (vgl. ebd.: 13). Trotz der vielen Erklärungsversuche bleibt es eine Herausforderung die Grenzen dafür zu ziehen, was Scheitern ist. Die folgenden vier Abschnitte sollen versuchen einige Beobachtungen zu diesem Phänomen zu erklären und so den Begriff des Scheiterns besser fassbar zu machen (vgl. ebd.: 5).

Scheitern als modernes Phänomen

Die Möglichkeit zu Scheitern besteht seit die Menschen damit begannen vorausschauend, absichtsvoll und kreativ zu handeln. Pläne und Ziele sollen realisiert werden, was den Einsatz von Ressourcen notwendig macht. Der mögliche Ausgang solcher Aufwände kann Erfolg oder auch Scheitern bedeuten. In der heutigen Zeit wirkt das Phänomen des Scheiterns allgegenwärtig und bedrohlicher. Im Mittelalter beispielsweise war individuelles Scheitern kein Thema, weil ohnehin alle Menschen als «verdammte» angesehen wurde. Der Tod galt in dieser Zeit als Scheitern am eigenen Schicksal. Im Laufe der Zeit hat sich das Verständnis über den Begriff des Scheiterns verändert. So zeigt sich in der heutigen Gesellschaft Selbstverwirklichung als zentraler Wert, welcher durch das Durchlaufen einer Selbstfindungsphase erreicht werden soll. In diesem Prozess des Ausprobierens und sich Findens ist auch Scheitern legitimiert (vgl. Kunert et al. 2016: 5). Die Selbstverwirklichung trägt sowohl Chancen als auch Risiken in sich. Denn wenn ein Mensch alles aus sich machen kann, was er machen möchte oder soll, kann er auch weniger oder nichts aus sich machen. Die unzähligen Wahlmöglichkeiten führen dazu, dass sich die Risiken des Scheiterns auf die Individuen verlagern. Denn ein glückliches Leben zu führen, stellt einen normativen Zielhorizont der heutigen Gesellschaft dar. Wird dieser nicht erreicht, wird dies als persönliches Scheitern aufgefasst. In der Moderne kann also jeder Mensch jederzeit scheitern, da die Annahme vorherrscht alles erreichen zu können. Gleichzeitig ist Scheitern aber nicht mehr endgültig, unumkehrbar, unwiderruflich oder unumgänglich. Die heutige Gesellschaft ist durch die Vielzahl an Möglichkeiten mutiger geworden und schritt so aus der früheren Sicherheitsgesellschaft heraus (vgl. ebd.: 7).

Personalisiertes Scheitern

Eine weitere Beobachtung bezüglich des Scheiterns ist das Personalisieren, also das Scheitern auf Personen zu projizieren. Wenn beispielsweise ein Unternehmen scheitert, wird häufig das Management dafür verantwortlich gemacht. Eine oder mehrere Personen müssen die «Schuld» allein tragen und sich öffentlich zum Scheitern bekennen, auch wenn oftmals viele verschiedene Faktoren dazu beigetragen haben. Dabei können diese Personen nur in den wenigsten Fällen von ihrer Rolle als Schuldige profitieren. Für das betroffene Unternehmen hingegen wird durch den Sündenbock signalisiert, dass das Scheitern akzeptiert wird und gleichzeitig werden Voraussetzungen für einen Neuanfang geschaffen. Denn die kollektive Schuld wird abgewiesen und zugleich Komplexitätsreduktion betrieben indem Bedingungen ausgeblendet werden, welche ebenso zum Scheitern beigetragen haben (vgl. Kunert et al. 2016: 8).

Scheitern als relatives Phänomen

Scheitern wird häufig als stigmatisierter Begriff wahrgenommen, was sich innerhalb der letzten Jahre zu verändern scheint. Denn ob eine Person gescheitert ist oder nicht hängt massgeblich vom Standpunkt und den damit verbundenen Bewertungen ab. Als Beispiel kann die Aussage von Thomas Edison angesehen werden, welcher äusserte, dass er nicht gescheitert sei, sondern viele Möglichkeiten in seinen Experimenten entdeckt hat, welche nicht funktioniert haben. Scheitern ist also vielmehr eine nachträgliche Bewertung dessen, was passiert ist. Werden die Bewertungsraaster angepasst, können neue Perspektiven auf eine Handlung entstehen. Des Weiteren gibt es noch etliche solcher Umdeutungen. Beispielsweise kann sich das momentane Scheitern später als unbedeutend herausstellen oder das Scheitern kann solange durch Verleugnen und Verdrehen kaschiert werden, bis es nicht mehr als solches zu identifizieren ist (vgl. ebd.: 9).

Kulturphänomen Scheitern

Scheitern ist in der heutigen Zeit so präsent wie nie. Trotzdem ist es noch immer ein grosses Tabuthema, über welches viele Personen nicht sprechen, obwohl dessen Betrachtung, Verarbeitung und Ausstellung längst zum Kulturgut geworden ist. Diverse TV-Shows, Veranstaltungen und Internetseiten bauen auf dem Phänomen des Scheiterns auf. Das Scheitern wird akzeptiert und mutiert sogar zum Trend. Auch in Zeitschriften, Zeitungen und in der Literatur ist das Scheitern ein Dauerbrenner (vgl. ebd.: 10-12).

3.1.1 Formen des Scheiterns

Das Phänomen Scheitern tritt in der Gesellschaft in diversen Formen auf. So kann es beispielsweise eine Katastrophe, eine Zielverfehlung oder gar eine Chance für den Neuanfang darstellen. Scheitern im Sinne von Misserfolg kann einen Strukturzusammenbruch bedeuten oder auch nur eine Abweichung von der Normalität. Die Perspektive, unter welcher das Scheitern beobachtet wird, hat demnach Auswirkungen auf die Definition dieses Begriffs. Katastrophenbeschreibungen begegnen uns Menschen täglich in den Medien und ermöglichen das Miterleben von Scheitern, ohne davon direkt betroffen zu sein. Der Inhalt solcher Beschreibungen zielt dabei meist darauf ab Warnungen zu vermitteln, auf desolate Lagen hinzuweisen und Erklärungsangebote zu liefern. Scheitern bedeutet unter diesen Gesichtspunkten auch immer das Vorhandensein von strukturellen Defiziten. Graduelles Scheitern hingegen eröffnet aber auch immer neue Chancen. So können mithilfe von Falsifikation Bedingungen für Innovation geschaffen werden. Aus diesem Gesichtspunkt sind dann wiederum sozialer Wandel und somit Erfolg möglich. Es scheint, dass Erfolg und Scheitern wechselseitig aufeinander verweisen und Scheitern wiederum als banal angesehen werden kann. Dennoch ist es allein der Erfolg, welcher das Interesse der Gesellschaft weckt, da dieser in doppelter Hinsicht belohnt wird. Zum einen wird ein gesetztes Ziel erreicht und zum anderen wird dies mithilfe von kommunikativer Anerkennung belohnt. Demgemäß gilt es Scheitern zu verhindern, da die Gesellschaft auf die ständige Erfolgssteigerung ausgelegt ist (vgl. John/Langhof 2014: 3f.).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Scheitern mehr ist als nur ein Misserfolg, seine Ziele nicht zu erreichen oder gesellschaftliche Erwartungen nicht zu erfüllen. Scheitern schränkt die Handlungsmöglichkeiten ein und ist daher mehr als nur ein alltägliches Malheur (vgl. Kunert et al. 2016: 13f.). Die Verfasserin verwendet den Begriff des Scheiterns in Anbetracht dieser Definition und betont erneut, dass dieser Begriff nicht wertend verstanden werden soll.

3.2 Umgang mit Scheitern

Jeder Mensch wird im Verlauf seines Leben Misserfolge und Enttäuschungen erleben und den Umstand zu scheitern nur schwer hinnehmen können. Wie mit Scheitern umgegangen wird ist individuell, da dies eng mit der eigenen Identität und der subjektiven Bewertung zusammenhängt (vgl. Elbe 2016: 21f.). Die Unterschiede im Umgang mit Scheitern werden durch Persönlichkeitseigenschaften, Ressourcen und Schutzmechanismen erklärt. Ein wichtiger Aspekt im Umgang mit Scheitern ist die Resilienz. Unter diesem Begriff wird die Fähigkeit bezeichnet mit belastenden Situationen umgehen zu können; sprich eine innere Widerstandskraft zu besitzen (vgl. Nimz 2016: 56).

Die Bedeutung von Resilienz ist an die folgenden beiden Bedingungen geknüpft: erstens muss eine Bedrohung für die Entwicklung bestehen und zweitens muss eine erfolgreiche Bewältigung der Belastung stattfinden. Die Bewältigung dieser Belastungen oder Bedrohungen geschehen unter dem Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen (vgl. Nimz 2016: 56). Unter persönlichen Ressourcen werden dabei Kompetenzen und Fähigkeiten angesehen. Darunter fallen die kognitiven Fähigkeiten, die emotionale Stabilität, die soziale Kompetenz, die körperlichen Gesundheitsressourcen, der Glaube und die Motivation. Ebenso spielt das soziale Umfeld in der Bewältigung von Herausforderungen eine zentrale Rolle. Denn diese Personen können mithilfe von positivem Modellverhalten, emotionaler Unterstützung und durch ihre Empathie positiv auf die scheiternde Person einwirken (vgl. ebd.: 57f.).

Da Scheitern relativ ist und erst durch die subjektiven Bewertungen als solches wahrgenommen wird, hat es sich beim Umgang als nützlich erwiesen, wenn das Scheitern als Chance angesehen wird. Denn dadurch kann ein Lernprozess initiiert werden, welcher dazu führt Entscheidungen informiert und begründet zu treffen. Damit dieser Prozess erfolgen kann, benötigt es allerdings sachliche, soziale und zeitliche Ressourcen (vgl. Rückert-John 2014: 213). Ausserdem ist es wichtig, dass sich Personen, welche scheitern, nicht für ihr Verhalten und ihre Handlungen rechtfertigen müssen. Vielmehr sollten diese die Zeit erhalten, um über ihre Entscheidungen, Handlungen und deren Bedingungen nachzudenken und im Hinblick derer zu reflektieren (vgl. ebd.: 198). Der Fokus sollte jedoch stärker auf die Lösung gelegt werden (vgl. Nimz 2016: 60). Nimz (2016: 60) erwähnt, dass bei der Bewertung von Scheitern auch die Aussagen darüber zentral sind, was oder wer für dies verantwortlich gemacht wird. Denn die Gründe können internaler (bspw. Begabung oder Anstrengung) oder externaler (bspw. Glück/Pech oder Aktivität anderer Personen) Natur sein. Die Begründung des Scheiterns haben Einfluss auf die Motivation, die zukünftige Aufgabenbewältigung und das Selbstwertgefühl der Personen. So neigen misserfolgsorientierte Menschen sich zu leichte oder zu schwere Ziele zu setzen. Haben sie Erfolg wird dieser external begründet. Scheitern wiederum erhält eine internale Begründung. Diese Attribution führt dazu, dass eine Zirkularität entsteht, welche dazu führt, dass wiederrum zu leichte oder zu schwere Ziele gesetzt werden (vgl. ebd.: 60).

Der wesentlichste Schritt, um mit Scheitern umzugehen ist und bleibt die Akzeptanz. Der Rückschlag oder Misserfolg muss unabhängig von dessen subjektiver Bewertung im ersten Schritt hingenommen werden. Für die Akzeptanz und Auseinandersetzung wird Zeit benötigt. So kann auch der Umgang mit den eigenen Emotionen erfolgen. Erst im zweiten Schritt, sollte dann die Analyse und Reflexion dessen erfolgen, was nicht funktioniert hat (vgl. Nimz 2016: 61).

Aus der vorangegangenen Erläuterung zum Umgang mit Scheitern hat die Verfasserin folgende Kriterien im Umgang mit Scheitern zusammengetragen:

| Kriterien im Umgang mit Scheitern | |
|---|--|
| Soziale und emotionale Unterstützung bieten | Keine Rechtfertigungen für das Scheitern verlangen |
| Empathie ausdrücken | Scheitern als Chance bewerten |
| Scheitern reflektieren | Fokus auf die Lösung setzen |
| Adäquate Begründungen für Scheitern finden (günstiger Attributionsstil) | Scheitern akzeptieren |

Tabelle 1: Kriterien im Umgang mit Scheitern (eigene Darstellung)

In diesem Kapitel wurde dargelegt, wie komplex der Begriff des Scheiterns zu verstehen ist. Es wurde auch herausgearbeitet, dass dieser Begriff nicht negativ zu attribuieren ist. Ausserdem wurde aufgezeigt wie mit Scheitern umgegangen werden kann und was dabei wichtig ist. Die Resultate dazu wurden von der Verfasserin in einer Tabelle festgehalten und werden in der Schlussfolgerung dazu genutzt die beiden Gesprächsmethoden motivierende Gesprächsführung und lösungsorientierter Ansatz auf deren Eignung im Umgang mit Scheitern zu überprüfen. Im nächsten Kapitel wird aber vorerst das Thema Motivation behandelt.

4. Motivation

In diesem Kapitel wird näher auf den Begriff Motivation eingegangen. In einem ersten Schritt wird eine fundierte Begriffsklärung vorgenommen. Im nächsten Schritt wird zwischen der intrinsischen und extrinsischen Motivation unterschieden und der Korrumpierungseffekt erläutert. Den Abschluss des Kapitels bildet die Schilderung dessen wie Motivation aufgebaut und/oder gestärkt werden kann.

4.1 Begriffsklärung

4.1.1 Begriffsbestimmung

Der Begriff Motivation begegnet uns ständig im alltäglichen Leben. Sei es bei einer Übertragung eines Tennisspiels, in welchem der Moderator die Tennisspielerinnen und Tennisspieler als höchst motiviert beschreibt oder wir über uns selbst sagen, dass wir heute nicht motiviert sind zur Arbeit oder zur Schule zu gehen. Was all diese Schilderungen verbindet sind die Tatsachen, dass jemand erstens ein Ziel hat, welches er zweitens unter Anstrengungen verfolgt und sich drittens davon nicht ablenken lässt (vgl. Rheinberg/Vollmeyer 2012: 14). Die drei erwähnten Komponenten Aktivierung, Richtung und Ausdauer werden in den meisten Definitionen des Motivationsbegriffs verwendet. Unter dem Begriff Aktivierung wird die Energie verstanden, welche als Antrieb und Auslöser von bestimmten Handlungen und Verhaltensweisen dient. Die persönliche Entscheidung für ein Ziel wird unter dem Begriff Richtung verstanden. Die Ausdauer setzt sich aus allen Faktoren zusammen, welche massgebend dafür sind, ein Verhalten bis zur Zielerreichung aufrechtzuerhalten (vgl. Kirchler/Walenta 2010: 11). Unter Bezugnahme auf DeCharmes (1979) beschreiben Rheinberg und Vollmeyer (2012: 14) Motivation als «so etwas wie eine milde Form von Besessenheit». Motivation kann im Selbsterleben als Zustand des «Angezogeneins», des Wollens und Drängens, der Spannung, Aktivierung und Ruhelosigkeit, des «Gefesseltseins» oder des Verlangens wahrgenommen werden. Zimbardo und Gerrig (2004: 503) erläutern, dass alle Prozesse, welche der Initiierung, Richtungsgebung und Aufrechterhaltung physischer und psychischer Aktivitäten dienen, unter dem Begriff Motivation zusammengefasst werden können. Daher ist Motivation keine Persönlichkeitseigenschaft, über welche manche Menschen verfügen und andere nicht. Vielmehr ist es das Zusammenspiel von Eigenschaften einer Person, Zielen und Erfordernissen sowie den Anreizen, welche durch die Zielerreichung in Aussicht gestellt sind und die Situation selbst, welche zur Entstehung von Motivation beitragen. Dabei gilt es zu beachten, dass Motivation zeitlich begrenzt ist (vgl. Kirchler/Walenta 2010: 10).

4.1.2 Ziele

Um den Begriff Motivation verstehen zu können, muss zuerst genauer betrachtet werden, was Ziele sind, da diese einen wesentlichen Sachverhalt von Motivationsprozessen darstellen (vgl. Schmalt/Langens 2009: 14). Ein Ziel ist ein zukünftiger Zustand oder Prozess, den eine Person oder Gruppe anstrebt (Becker 2019: 117). Von diesen gesetzten Zielen gibt es unzählige. Die Motivationspsychologie hat deshalb versucht das breite Spektrum an Zielen zu ordnen bzw. einzuteilen. Unter Bezugnahme auf McClelland (1985) stellen Schmalt und Langens (2009: 13f.) fest, dass Ziele in drei grosse Klassen differenziert werden können. Die erste Klasse bilden Ziele, welche dabei helfen sollen mit anderen Menschen zusammen zu sein. Darunter werden beispielweise Anschluss, Intimität und Sexualität verstanden. Die zweite Kategorie stellen Ziele dar, welche davon geprägt sind auf seine dingliche und soziale Umwelt Einfluss zu nehmen. Hierzu zählen Begriffe wie Leistung, Macht und Aggression. Die dritte und letzte Kategorie beschreibt Ziele, welche Unsicherheit reduzieren sollen. Zu dieser letzten Kategorie gehören die Furcht und Exploration. Die drei Klassen von Zielen nach McClelland zeigen somit ein breites Spektrum an Zielen und Motivationsformen auf. Ziele lassen sich nicht nur mithilfe der drei Klassen differenzieren, sondern sie unterscheiden sich auch durch den Grad an Intensität und Ausdauer, mit welcher sie von den Menschen bis zu ihrer Erreichung verfolgt werden (vgl. ebd.: 13f.).

Ein Ziel lenkt das Verhalten also in eine ganz bestimmte Richtung (vgl. ebd.: 13f.). Dies liegt schon im Ursprung des Wortes Motivation, welches aus dem Lateinischen «movere» hergeleitet wird und «bewegen» bedeutet. Die Bewegung des menschlichen Organismus verläuft dabei auf bestimmte Reize und Aktivitäten zu und von anderen weg. Dies basiert auf den Vorlieben und Abneigungen der jeweiligen Person (vgl. Zimbardo/Gerrig 2004: 503). Die Motivation, welche dazu verwendet wird, um ein Ziel zu erreichen, kann von aussenstehenden Personen nie direkt wahrgenommen werden. Vielmehr sind es verschiedene Anzeichen und Verhaltensweisen, welche darauf hindeuten können, dass eine Person über Motivation verfügt. Motivation wird daher als gedankliches Konstrukt oder Hilfsmittel dafür verstanden, um besondere Verhaltensweisen zu erklären (vgl. Rheinberg/Vollmeyer 2012: 14).

4.1.3 Motive

Nahe verbunden mit dem Begriff Ziele ist der Begriff der Motive. Kann eine Gleichförmigkeit in der Zielausrichtung beobachtet werden, z.B. wenn Schülerinnen und Schüler immer wieder für Prüfungen lernen, kann für sie eine dispositionelle Neigung oder Voreingenommenheit für ein ganz bestimmtes Ziel angenommen werden. Es wird davon ausgegangen, dass Ziele einer bestimmten Art eine grössere Wertschätzung von gewissen Menschen erfahren (vgl. Schmalt/Langens 2009: 14).

Diese Bewertungsvoreingenommenheit für einen spezifischen Zieltyp wird als Motiv bezeichnet (vgl. Schmalt/Langens 2009: 14). Motive sind daher affektbezogen und stellen die Vorlieben von Menschen zu thematisch ähnlichen Anreizen dar (vgl. Rothermund/Eder 2011: 91f.). Motive können sich aufgrund der genetischen Grundlagen eines Individuums und dessen individuellen Lernerfahrungen unterscheiden. Diese beiden Faktoren beeinflussen die Bewertung von Handlungszielen. Motive stellen demgemäss den innerorganismischen Anteil des Motivationssystems dar, um zielführendes Verhalten sicherzustellen (vgl. Schmalt/Langens 2009: 16).

Motive schaffen nebst der Sicherstellung von zielführendem Verhalten, eine Tendenz zu einem spezifischen Blickwinkel, um eine Situation zu betrachten und einzuschätzen. So kann eine Person eine Situation als Gefahr wahrnehmen und eine andere Person die gleiche Situation als Chance oder Handlungsaufforderung. Die motiv-bedingte Einschätzung einer Situation geht daher stark mit den Emotionen und Handlungstendenzen einher. Motive sind im Gegensatz zur Motivation zeitlich konstant. Sie steuern die Wahrnehmung von ungleichen Situationen in verschiedenen Lebensbereichen in dieselbe motiv-thematische Richtung. Der dispositionale Charakter von Motiven, ist ein wichtiges Merkmal. So können Motive durch die Situationsdeutungen, emotionalen Reaktionen und Handlungstendenzen einer Person erkannt werden. Diese zeigen sich jedoch erst in den motivthematisch passenden Situationen, weil diese dadurch aktiviert werden. Motive erhöhen folglich das Erkennen von motivthematischen Bestandteilen einer Situation, um auf diese charaktertypisch zu reagieren (vgl. Rothermund/Eder 2011: 92). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Individuen sich dadurch unterscheiden, welche Ziele sie verfolgen. Dies ist davon determiniert, dass sie die Ziele unterschiedlich bewerten, was wiederum auf das Motiv zurückzuführen ist. Damit ein Motiv entstehen kann, braucht es einen geeigneten Anreiz, welcher signalisiert, dass ein bestimmtes Ziel erreicht werden kann. Mithilfe dieses Anreizes tritt ein Prozess in Gang, welcher als Motivation bezeichnet wird. Die Motivation wirkt aktiv auf unser Erleben und Verhalten ein und zeigt sich schliesslich in vielfältiger Form (vgl. Schmalt/Langens 2009: 15f.).

4.2 Intrinsische Motivation

Wenn eine Person Zeit und Energie in eine bestimmte Handlung investiert, um ein nur schwer erreichbares Ziel zu erreichen, kann das Verhalten von unterschiedlicher Art und Weise her beeinflusst sein. Die Gründe der Motivation können «von aussen her» bzw. extrinsisch oder von «innen her» bzw. intrinsisch ausgelöst werden (vgl. Kirchler/Walenta 2010: 12). Dieses Unterkapitel widmet sich der intrinsischen Motivation.

«Intrinsisch» kann mit den Worten «innerlich», «eigentlich» oder «wahr» übersetzt werden (vgl. Rheinberg/Vollmeyer 2012: 149).

Ein intrinsisches Verhalten erfolgt um seiner selbst willen oder aufgrund eng damit zusammenhängender Zielzustände und ist damit nicht blosses Mittel zu einem andersartigen Zweck (Kirchler/Walenta 2010: 12). Bei der intrinsischen Motivation geht es also darum, dass ein Verhalten von einer Person aus eigenem Antrieb gezeigt wird. Unter Bezugnahme auf McReynolds (1971) stellen Rheinberg und Vollmeyer (2012: 149f.) einen Versuch zur klaren Abgrenzung von intrinsischer und extrinsischer Motivation dar. Gemäss McReynolds Unterscheidung sind intrinsisch motivierte Tätigkeiten nur diejenigen, welche allein des Tätigkeitsvollzugs wegen ausgeführt werden. Alle Tätigkeiten, welche auf den Anreiz bei der Zielerreichung gerichtet sind, gelten gemäss seiner Definition als extrinsische Motivation. Unter Bezugnahme auf Heckhausen (1976, 2006) verwiesen Rheinberg und Vollmeyer (2012: 149f.) auf eine weitere Trennung der beiden Begrifflichkeiten. Heckhausen war anders als McReynolds der Ansicht, dass intrinsisch motiviertes Verhalten auch auf die Folgen des Verhaltens abzielen kann, solange dies dem gleichen Thema wie die Handlung und die Ergebnisse angehört. Als veranschaulichendes Beispiel dafür nennt er, dass eine Person eine andere durch seine Überredungskünste dazu bringen möchte, einen bestimmten Wahlvorschlag anzunehmen. Wenn die Person dies tut, weil sie es geniessen möchte Einfluss auf jemand anders zu haben, wäre dieses Verhalten von intrinsisch machtmotivierter Natur geprägt. Denn die Handlung (das Überzeugen von einem Wahlvorschlag), das Ergebnis (gelungene Überredung) und die Folge (Einfluss auf andere haben) gehören dem gleichen Thema, nämlich sich durch das Überzeugen anderer gross, stark und mächtig zu fühlen, an. Wäre an der Stelle ein Verkäufer, welcher dafür bezahlt wird, eine Person zu überzeugen, so wäre dies nicht intrinsisch machtmotiviert. Die Schwierigkeit bei der Definition nach Heckhausen ist, dass das Thema der Handlungen feststellbar sein muss, auch ohne die beabsichtigten Ergebnisse und Folgen zu kennen. Ansonsten kann nicht festgestellt werden, ob eine Gleichthematik vorliegt oder nicht (vgl. ebd.: 149f.). Mit Bezug auf Heckhausen nennen Kirchler und Walenta (2010: 12f.) neben der Gleichthematik auch noch weitere Unterscheidungsmerkmale von intrinsischer und extrinsischer Motivation:

Triebe ohne Triebreduktion: Intrinsische Motivation hat nicht das Ziel leibliche Bedürfnisse wie Hunger, Durst und Schmerzvermeidung zu befriedigen. Es geht vielmehr darum Bedürfnisse der Selbstentfaltung zu stimulieren und das persönliche Wachstum voranzutreiben.

Zweckfreiheit: Das Phänomen der Zweckfreiheit wurde im oberen Abschnitt bereits genauer erläutert. Kurz geht es darum, dass eine Aktivität seiner selbst willen durchgeführt wird oder zur Erreichung von Zielen, welche thematisch gleich einzuordnen sind (vgl. ebd.: 12f.).

Selbstbestimmung: Intrinsische Motivation ist dann möglich, wenn Personen sich selbst für die Ausführung bestimmter Handlungen entscheiden, sich die einzelnen Handlungsschritte selbst einteilen und diese kontrollieren können.

Freudiges Aufgehen in einer Handlung: Aktivitäten und Tätigkeiten, welche Personen ausführen, lösen in diesen keine Angst vor Überforderung noch Langeweile durch Unterforderung, sondern Freude aus. Heckhausen beschreibt dies als «Hingabe an die anliegende Sache» und «völligem Absorbiertwerden des Erlebens von der voranschreitenden Handlung» (vgl. Kirchler/Walenta 2010: 12f.).

Weitere Unterscheidungen von intrinsischer und extrinsischer Motivation betonen, dass intrinsische Motivation grundsätzlich ein Verhalten hervorruft, welches nicht durch körperliche Bedürfnisse und/oder äussere Stimulationen hervorgerufen wird. Dies deckt sich mit der Trennung von Heckhausen, welcher diesen Aspekt unter dem Punkt Triebe ohne Triebreduktion benennt. Ein Verhalten ist also selbstbestimmt und autonomer Natur. Dies sehen nebst Heckhausen auch Deci & Ryan (1980, 1987), auf welche Rheinberg und Vollmeyer (2012: 150f.) Bezug nehmen, als Kernpunkt der intrinsischen Motivation an.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es viele Unterscheidungs- und Definitionsansätze der Begriffe intrinsische und extrinsische Motivation gibt. In jüngster Zeit wird versucht den Begriff der intrinsischen Motivation einheitlich zu verwenden. Aus diesem Grund wird in den meisten Quellen die Definition von intrinsischer Motivation genutzt, welche besagt, dass eine Aktivität ausschliesslich seiner selbst willen durchgeführt wird und das Ergebnis keinen Einfluss hat (vgl. ebd.: 153).

4.3 Extrinsische Motivation

Das Gegenstück, zur im vorherigen Kapitel 4.2 definierten intrinsischen Motivation, stellt die extrinsische Motivation dar. Extrinsisch lässt sich mit den Worten «äusserlich» und «nicht wirklich dazugehörend» übersetzen. Ein extrinsisch motiviertes Verhalten wird nicht durch die Aktivität selbst ausgelöst, sondern der Beweggrund liegt ausserhalb der eigentlichen Handlung. Überspitzt gesagt, wird die betroffene Person von aussen gesteuert (vgl. Rheinberg/Vollmeyer 2012: 149). Unter Bezugnahme auf Heckhausen (1989) stellen Kirchler und Walenta (2010: 12) fest, dass die extrinsische Motivation ein Verhalten aktiviert, da bei der Zielerreichung ein Anreiz oder eine Belohnung erwartet wird. Die extrinsische Motivation hängt somit stark mit der operanten Konditionierung zusammen, welche ein Lernen durch positive oder negative Folgen initiiert (vgl. ebd.: 12). Extrinsische Motivation ist somit ein instrumentelles Mittel, was bedeutet, dass ein bestimmtes Ergebnis erreicht oder vermieden werden soll (vgl. Becker 2019: 141-147).

Die klassischen extrinsischen Anreize oder Belohnungen, welche bei der Zielerreichung erwartet werden, sind beispielsweise Geld, Lob oder Anerkennung. Die Konsequenzen und Folgen des Verhaltens oder der Aktivität zeigen sich bei der extrinsischen Motivation zeitlich versetzt. Dies bedeutet, dass der Anreiz erst dann eintritt, wenn das eigentliche Verhalten bereits abgeschlossen ist. Es sind die zukünftigen Erwartungen einer Belohnung oder eines Anreizes, welche Personen durch eine Aktivität oder ein Verhalten steuern. Dieses Phänomen wird auch als Pull-Effekt bezeichnet (vgl. Becker 2019: 141-147).

4.4 Der Korrumpierungseffekt

Die vorherigen beiden Kapitel 4.2 und 4.3 haben aufgezeigt, dass die Aktivitäten von Menschen intrinsischer oder extrinsischer motivierter Natur sein können. Nun könnte angenommen werden, dass die Motivation umso stärker ist, wenn ein Verhalten durch intrinsische Motivation angetrieben und durch extrinsische Anreize oder Belohnungen verstärkt wird. Doch ist eher das Gegenteil der Fall. Mit Bezug auf DeCharmes (1968) bezeichnen Kirchler und Walenta (2010: 15f.) dieses Phänomen als Korrumpierungseffekt und verweisen auf zwei Hypothesen über die Wirkung von Anreizen und Belohnungen auf die intrinsische Motivation. DeCharmes behauptet erstens, dass eine extrinsische Belohnung sich korrumpierend darauf auswirkt, wenn eine Aktivität aus intrinsisch motivierten Beweggründen vollzogen wird. Zweitens vermutet DeCharmes, dass die intrinsische Motivation für eine uninteressante und wegen einem Anreiz begonnener Tätigkeit, welche nicht belohnt wird, steigt. Seine beiden Hypothesen wurden in wissenschaftlichen Studien überprüft und bestätigt (vgl. ebd.: 15f.). Es wurde festgestellt, dass eine Wechselwirkung zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation besteht und die intrinsische Motivation ihre Eigenschaften aufgrund zusätzlich erfolgter extrinsischer Belohnungen verliert. Dies fällt häufig nicht auf, weil ein Verhalten durch die extrinsische Belohnung aufrechterhalten bleibt, obwohl die intrinsische Motivation korrumpiert wurde (vgl. Becker 2019: 149). Dies bestätigten auch Deci, Koestner und Ryan (1999), welche ebenfalls mehrere Studien zum Korrumpierungseffekt durchführten (vgl. Kirchler/Walenta 2010: 16). Aktuelle Metaanalysen haben aber festgestellt, dass extrinsische Belohnungen auch einen positiven Effekt auf die intrinsische Motivation haben können und zwar dann, wenn die Belohnung nicht das Verhalten selbst, sondern die Leistung gratifiziert. Es kann also durchaus sinnvoll sein eine gute Leistung zu belohnen (vgl. Becker 2019: 150).

4.5 Aufbau und Stärkung von Motivation

Wie in den vorangegangenen Kapiteln erläutert wurde, ist Motivation ein Prozess, in welchem sich ein Handlungsziel herausgebildet hat, welches mithilfe der Ausrichtung des Verhaltens und Erlebens erreicht werden soll.

Damit Motivation entstehen kann, braucht es situative Anreize und Motive. Wie bereits im Unterkapitel 4.1 genauer darlegt wurde, sind Motive Umweltgegebenheiten, welche durch ihre positive Bewertung eine motivationale Bedeutung haben. Infolgedessen entsteht ein Aufforderungscharakter, welcher Handlungen oder Aktivität auslöst. Die Wahrnehmungen, Kognitionen und das Gedächtnis richten sich zur Erleichterung der Zielerreichung auf die Sachverhalte aus, welche zur momentanen Motivation passen. Motivationstendenzen werden zum einen durch das Motiv bzw. den Anreiz ausgelöst und zum anderen durch das Mass der erwarteten Zielerreichung (vgl. Schmal/Langens 2009: 37f.). Anreize sind äussere Reize oder Belohnungen, welche einen Menschen zu einem bestimmten Verhalten motivieren können und keinen direkten Bezug zu den biologischen Bedürfnissen haben. Um den Körper im Gleichgewicht halten zu können, entwickelt der Körper Triebe, welche innere Zustände darstellen, um die physiologischen Bedürfnisse zu stillen. Triebe dienen also dazu, Spannungszustände des Körpers abzubauen. Menschliches Verhalten wird also zum einen von internalen und zum anderen von externalen Quellen ausgelöst (vgl. Zimbardo/Gerrig 2004: 505f.).

In den Unterkapiteln 4.2 und 4.3 wurde erläutert, dass sich Motivation in zwei Kategorien einteilen lässt; der intrinsischen und der extrinsischen Motivation (vgl. Kirchler/Walenta 2010: 12). Dies deckt sich mit den Aussagen vom Zimbardo und Gerrig (2004: 505f.), welche erläutern, dass das Verhalten von Menschen durch internale und externale Quellen ausgelöst werden kann. Motivation entsteht aus dem Wechselspiel von Einflüssen im Umfeld und Merkmalen und Zuständen der betroffenen Personen selbst (vgl. Becker 2019: 41).

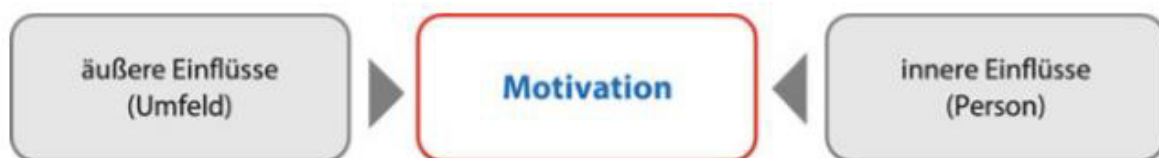


Abbildung 3: Rahmenbedingungen Motivation (in: Becker 2019: 42)

Zu den äusseren Einflüssen gehören gemäss Becker (2019: 43), welcher sich mit den Einflüssen auf die Motivation im Kontext Arbeit auseinandersetzt, das soziale Umfeld in welchem sich eine Person befindet, die Gestaltung der Arbeitsaufgaben, die gesetzten Ziele, Anreize in Form von Belohnungen und Bestrafungen und das Unternehmen und dessen Kultur. Zu den inneren Einflüssen gehören die Emotionen, welche eine Person erlebt, die Überzeugungen etwas selbst zu können, die Motive, die Persönlichkeit, der Optimismus und die Selbstregulation, welche die Fähigkeit beschreibt aktuelle Motive zu unterdrücken, um langfristige Ziele zu erreichen (vgl. ebd.: 43).

Im Unterkapitel 4.4 betreffend des Korrumpierungseffekts wurde erläutert, dass intrinsische Motivation durch extrinsische Belohnungen abgeschwächt werden und dass die intrinsische Motivation durch das nicht Eintreten einer vorhergesehenen extrinsischen Belohnung gesteigert werden kann. Ausserdem stellten Deci, Koestner und Ryan in einer Metaanalyse von 128 Studien fest, dass materielle Belohnungen stärker wirken, als verbale oder symbolische. Des Weiteren fanden sie heraus, dass sich Geldbelohnungen negativ auf die Motivation einer Person auswirken, wenn diese die Aktivität selbst nicht mit Geld in Zusammenhang bringen. Sie stellen ausserdem fest, dass Lob bei Männern einen positiven Effekt auf deren intrinsische Motivation haben; bei Frauen war dieses Phänomen allerdings nicht zu beobachten (vgl. Kirchler/Walenta 2010: 15f.). Zudem konnte festgestellt werden, dass sich Ermahnungen und Kritik negativ auf die Attraktivität einer Aufgabe und die intrinsische Motivation beider Geschlechter auswirkt. Belohnungen, Kritik, Terminvorgaben oder Kontrollen können schlecht für die intrinsische Motivation sein. Informierende Aspekte sind im Gegensatz zu kontrollierenden Aspekten in Rückmeldungen fördernd für die Motivation, da die Selbstbestimmung der betroffenen Person nicht beeinträchtigt wird (vgl. ebd.: 15f.). Denn umso höher die Autonomie und der Grad der Eigenverantwortung, desto grösser die Motivation. Ein anderer empirisch belegter Aspekt, um die Motivation zu fördern ist das Feedback. Diese Art von Rückmeldungen erhalten eine Aussage darüber, ob eine Aufgabe gut verrichtet wurde und enthalten gleichzeitig einen Ansporn, die Leistung noch zu steigern oder auf dem gleichen hohen Niveau zu halten. Feedback zeigt den betroffenen Personen, dass ihre Handlungen und Aktivitäten bedeutsam sind und ein Interesse dafür vorhanden ist. Gleichzeitig hilft Feedback dabei Entwicklungspotentiale zu explorieren und so weiter zu lernen (vgl. Becker 2019: 103). Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Übereinstimmung zwischen der zu bewältigenden Aufgabe und den Ressourcen einer Person. Denn wenn eine hohe Passung zwischen diesen vorherrscht, ist auch die Motivation höher. Es ist von grosser Bedeutung, dass die Personen selbst entscheiden können, welche Aufgaben für sie attraktiv und bewältigbar sind (vgl. ebd.: 112).

Andererseits kann es auch sinnvoll sein einen Menschen bei seiner Entwicklung zu unterstützen, damit die Aufgabe und die Fähigkeiten besser aufeinander abgestimmt sind. Auch die Gestaltung von bestimmten Aufgaben kann sinnvoll sein, um eine bessere Passung zu gewährleisten (vgl. Becker 2019: 112).

Wie bereits erwähnt, ist eine hohe Wahrscheinlichkeit der Zielerreichung ein Faktor, welcher die Motivation beeinflusst (vgl. Schmalt/Langens 2009: 37f.). Aber auch die Ziele selbst stellen ein wichtiges Instrument dar, um die Motivation zu stärken. Denn Ziele geben den Menschen eine Richtung vor und informieren so darüber, was wichtig ist und was nicht. Zudem beeinflussen Ziele auch durch ihre Stärke und Attraktivität die Intensität der Motivation. Damit Ziele als Instrument der Motivationsstärkung genutzt werden können, müssen diese aber korrekt gestaltet und formuliert werden. Ziele sollten konkret, trotzdem aber nicht zu detailliert, und positiv formuliert sein. Ausserdem ist es wichtig, dass ein Zielhorizont ersichtlich ist, beziehungsweise bis wann eine Aufgabe oder ein Teil davon erledigt werden soll. Denn auf die meisten Menschen wirkt ein gewisser Zeitdruck motivierend. Des Weiteren ist es wichtig, dass Ziele zwar anspruchsvoll sein sollen, aber trotzdem erreichbar (vgl. Becker 2019: 117-123). Diesen Punkt erwähnen auch Schmalt und Langens (2009: 37f.).

Aus der vorangegangenen Schilderung hat die Verfasserin folgende Kriterien zur Motivationsförderung zusammengetragen:

| Kriterien Motivationsförderung | |
|---|---|
| Hohe Wahrscheinlichkeit der Zielerreichung | Korrekte Zielformulierung: Konkret, positiv, Zielhorizont ersichtlich |
| Übereinstimmung zwischen den Fähigkeiten einer Person und der Aufgabe | Selbstbestimmung ermöglichen und wahren |
| Feedback geben | Interesse zeigen |
| Motive und Anreize mit positiver emotionaler Bedeutung explorieren | Rückmeldung mit informierenden Aspekten |
| Keine Terminvorgaben und Kontrollen | Keine verbalen oder symbolischen Belohnungen |
| Keine Kritik oder Ermahnungen | |

Tabelle 2: Kriterien zur Motivationsförderung (eigene Darstellung)

In diesem Kapitel wurde dargelegt, dass Motivation ein komplexer Begriff ist, welcher vielfältige mentale Prozesse des Menschen beschreibt, die dafür sorgen, dass dieser aktiv wird, seine Ziele erreicht und somit seine Bedürfnisse befriedigen kann. Es wurde wiederum dargelegt, was die wesentlichen Punkte sind, um Motivation aufzubauen bzw. zu stärken. Diese werden in der Schlussfolgerung mit den beiden Gesprächsmethoden motivierende Gesprächsführung und lösungsorientierter Ansatz verglichen. Auf diese Gesprächsmethoden sowie deren Vor- und Nachteile wird im nachfolgenden Kapitel eingegangen.

5. Vergleich zweier Gesprächsmethoden

In diesem Kapitel findet die Auseinandersetzung mit den beiden für den Vergleich gewählten Gesprächsmethoden motivierende Gesprächsführung und lösungsorientierter Ansatz statt. Dazu wird je ein Unterkapitel verfasst, welches in einem ersten Schritt auf die Grundlagen der jeweiligen Gesprächsmethoden eingeht und nachher die jeweiligen Vor- und Nachteile der Methoden dargelegt. Auf die einzelnen Gesprächsphasen und das konkrete methodische Vorgehen wird nicht differenziert eingegangen, da es für die Beantwortung der Fragestellung nicht wesentlich ist. Im ersten Unterkapitel 5.1 liegt dabei der Fokus auf der motivierenden Gesprächsführung und im zweiten Unterkapitel 5.2 auf dem lösungsorientierten Ansatz.

5.1 Motivierende Gesprächsführung

Die Professionellen der Sozialen Arbeit begegnen in ihrem Berufsalltag häufig Menschen, welche keine Veränderungsbereitschaft und nur mässige Motivation zu zeigen scheinen, wenn es darum geht sich mit deren Problematiken, wie beispielsweise Suchtmittelkonsum, schädigendes Ernährungsverhalten, etc., auseinanderzusetzen (vgl. Widulle 2012: 124). Obwohl sich dieses Verhalten negativ auf deren psychische und körperliche Gesundheit und die Lebensqualität auswirkt, macht es den Anschein, dass diese Personen keine Veränderung ihrer Situation anstreben möchten (vgl. Weigl/Mikutta 2019: 1). Diese äusserliche Motivation, welche zu fehlen scheint, verschleiert häufig welche Änderungs- und Behandlungsversuche bereits von den betroffenen Personen unternommen wurden. So kommen viele Beratungspersonen zu der Intention diesen Personen die negativen Folgen ihres Handelns aufzuzeigen, um sie in die gewünschte Richtung hin zu verändern. Diese Konfrontationen verhindern aber sowohl den für die Beratung nötigen Aufbau einer Arbeitsbeziehung wie auch den Aufbau von Motivation. Aus diesem Grund werden solche Beratungen häufig von den Klientinnen und Klienten abgebrochen (vgl. ebd.: 1). Die motivierende Gesprächsführung nimmt die Motive des Gegenübers nicht nur auf, sondern baut diese systematisch auf. Aus diesem Grund eignet sich diese Methode besonders in Situationen, in welchen Personen äusserlich nur wenig Motivation zu zeigen scheinen (vgl. Widulle 2012: 124). Worauf die motivierende Gesprächsführung in solchen Situationen setzt, wird in der Darlegung der Grundlagen ersichtlich, welche nun folgt.

5.1.1 Grundlagen

Die motivierende Gesprächsführung, welche auch Motivational Interviewing (MI) genannt wird, geht davon aus, dass Personen, welche schädigende Verhaltensweisen zeigen, eine innere Zerrissenheit aufweisen (vgl. Weigl/Mikutta 2019: 2).

Diese Zerrissenheit stellt die Ambivalenz zwischen dem Aufrechterhalten des Problemverhaltens und dem gleichzeitigen Streben nach Veränderung dar. Der Wunsch nach Veränderung beinhaltet den Anspruch seine individuellen Lebenswerte und -ziele realisieren zu können. Es wird also davon ausgegangen, dass auch Personen, welche schädigende Verhaltensweisen zeigen, über das Wissen bezüglich der positiven Aspekte einer möglichen Veränderung verfügen (vgl. Weigl/Mikutta 2019: 2). Auch Kremer und Schulz (2016: 10) erwähnen, dass es keine nicht motivierten oder unmotivierten Menschen gibt, sondern diese lediglich ambivalent sind. Ambivalenzen beinhalten immer Argumente, welche für und gegen eine Verhaltensweise sprechen. Gleichzeitig sind es die Ambivalenzen, welche den ersten Schritt in Richtung Veränderung bilden, da diese wahrgenommen und so zum Thema werden. Somit bedeutet die Wahrnehmung dieser Ambivalenzen auch immer Fortschritt. Gleichzeitig stellen sie aber auch die grösste Herausforderung auf dem Weg zur Veränderung dar. Daher muss die Ambivalenz überwunden werden, indem sich die betroffenen Personen jeweils für eine bestimmte Richtung entscheiden, dieser folgen und sich nicht von ihr abbringen lassen (vgl. Miller/Rollnick 2015: 20).

Den Umstand der vorherrschenden Ambivalenzen versucht die motivierende Gesprächsführung mithilfe einer ganz bestimmten Art der Kommunikation aufzugreifen (vgl. Weigl/Mikutta 2019: 2). Miller und Rollnick (2015: 50) beschreiben die motivierende Gesprächsführung wie folgt: «Dieser Stil ist daraufhin konzipiert, die persönliche Motivation für und die Selbstverpflichtung auf ein spezifisches Ziel zu stärken, indem er die Motive eines Menschen, sich zu ändern, in einer Atmosphäre von Akzeptanz und Mitgefühl herausarbeitet und erkundet». Ein Kernpunkt der Kommunikation stellt das Ausdrücken von Empathie dar. Denn es wird davon ausgegangen, dass die Klientel unter dem starken, von aussen auf sie treffenden, Veränderungsdruck leidet. Aktives Zuhören und die Akzeptanz sollen dem gegensteuern und dabei helfen, die intrinsische Veränderungsmotivation zu stärken (vgl. Widulle 2012: 128). Ausserdem ist die Haltung, welche in der motivierenden Gesprächsführung gelebt wird, von Wertschätzung und Respekt der subjektiven Sichtweisen der Klientel gekennzeichnet (vgl. Kremer/Schulz 2016: 9). Des Weiteren ist es essenziell, dass die Beratungsperson jede von der betroffenen Person getätigte Aussage, welche sich auf Veränderung bezieht, verstärkt. Dabei verzichten die Beratungspersonen aber auf eine Argumentation zugunsten einer Veränderung. Denn dies könnte im Gegenüber dazu führen, dass dieses nach Argumenten sucht, welche gegen die Veränderung sprechen (vgl. Weigl/Mikutta 2019: 7f.). Als am wirksamsten hat es sich herausgestellt, wenn Klientinnen und Klienten selbst auf die Ambivalenzen zu sprechen kommen. Eine Intervention, um diese sichtbar zu machen, stellt die Kosten-Nutzen-Abwägung dar (vgl. Widulle 2012: 128).

Dabei geht es darum, dass die Klientel dazu aufgefordert wird, die positiven und negativen Aspekte des schädigenden Verhaltens aufzuzählen (vgl. Widulle 2012: 128). Als weitere Gesprächstechniken werden in der motivierenden Gesprächsführung offene Fragen, Würdigungen, reflektierendes Zuhören und Zusammenfassungen verwendet (vgl. Weigl/Mikutta 2019: 13). Offene Fragen dienen dazu das Gegenüber zum Reflektieren zu bewegen. Der Fokus auf welchen Fragen in der motivierenden Gesprächsführung zielen, liegt nicht auf dem Sammeln von Informationen, sondern darauf Beziehung aufzubauen und eine Fokussierung vorzunehmen. Das Würdigen hat zwei Funktionen. Einerseits kann das Gegenüber so von der Beratungsperson als wertvoll anerkannt werden; andererseits hilft es der Beratungsperson dabei nach Ressourcen, Fähigkeiten und Stärken des Gegenübers aktiv Ausschau zu halten und diese für die Veränderung einsetzbar zu machen. Reflektierendes Zuhören soll die Beratungsperson dabei unterstützen gemeinsam mit der Klientel zu klären, ob das, was dieser geäußert hat, richtig von der Beratungsperson aufgenommen wurde. Es können auch Gedanken und Gefühle paraphrasiert werden, um abzugleichen, ob das von der Beratungsperson Wahrgenommene dem von der Klientin oder dem Klienten Wiedergegebene entspricht. Das gegenseitige Verständnis soll mithilfe des reflektierenden Zuhörens vertieft und das Gegenüber zum Sprechen animiert werden. Unter der Gesprächstechnik Zusammenfassen wird das Bündeln des Gesagten verstanden. Es ermöglicht die Verbindungen zwischen bereits Gesagtem herzustellen und dient gleichzeitig als Inspiration für das weitere Vorgehen. Währenddessen symbolisiert das Zusammenfassen die Aufmerksamkeit der Beratungsperson gegenüber der Klientel und wertschätzt diese und ihre Äusserungen. Ausserdem bieten das Zusammenfassen Platz, um bisher Ausgelassenes zu ergänzen (vgl. Miller/Rollnick 2015: 52-54).

Die motivierende Gesprächsführung wurde früher als spezifische Beratungs- oder Therapieform angesehen. Im Laufe der Zeit hat sich diese Ansicht aber dahingehend verändert, dass die motivierende Gesprächsführung heute als eine ganz bestimmte Art der Kommunikation angesehen wird. Die Kommunikation ist von einer spezifischen Haltung, dem sogenannten «Spirit» geprägt. Es wird nämlich eine klientenzentrierte Grundhaltung gelebt mit der Annahme, dass sich alle Menschen per se verändern können. Dabei orientiert sich die motivierende Gesprächsführung nahe an dem humanistischen Menschenbild von Carl Rogers, welches von authentischem Kommunizieren, Empathie und Wertschätzung geprägt ist. Die motivierende Gesprächsführung ist jedoch direktiv, was bedeutet, dass der Fokus auf einer gezielten Verhaltensänderung liegt (vgl. Weigl/Mikutta 2019: 10). Folgende Grundannahmen lassen sich dennoch ableiten:

Partnerschaftlichkeit: Die Zusammenarbeit zwischen der Beratungsperson und der Klientel findet auf Augenhöhe statt (vgl. ebd.: 10).

Das Gegenüber gilt als Expertin oder Experte von Veränderung und benötigt deshalb nicht ausschliesslich das Fachwissen der Beratungsperson (vgl. Weigl/Mikutta 2019: 10). Motivierende Gesprächsführung ist etwas, das «mit» und «für» einen Menschen geschieht (Miller/Rollnick 2015: 30).

Akzeptanz: Das Gegenüber wird von der Beratungsperson ohne Widersprüche akzeptiert, wodurch die Grundlage für dessen Entwicklung und Entfaltung entstehen kann. Mithilfe von Empathie soll das innere Erleben des Gegenübers verstanden werden. Zudem ist auch die Unterstützung der Autonomie des Gegenübers ein wichtiger Punkt. Denn es wird angenommen, dass umso weniger selbstbestimmt eine Person ist, desto mehr wird sie für den Erhalt ihrer Autonomie kämpfen. Zudem sollen die Ressourcen gewürdigt und deren Einsatz geachtet und respektiert werden (vgl. Weigl/Mikutta 2019: 10).

Mitgefühl: Mitgefühl zeigt sich darin, dass wir das Wohlbefinden des anderen aktiv fördern und seinen Bedürfnissen Priorität einräumen (Miller/Rollnick 2015: 36). Ziel ist es die Bedürfnisse des Gegenübers zu erfüllen. Alle Handlungen zielen darauf ab (vgl. Weigl/Mikutta 2019: 11).

Evokation: Die bereits vorhandenen Ressourcen sollen exploriert und kein Fokus auf das Bekämpfen von Defiziten gelegt werden (vgl. ebd.: 11).

5.1.2 Vor- und Nachteile der Methodik

Ein positiver Aspekt der motivierenden Gesprächsführung ist es, dass diese Methode sich gut dafür eignet, um einen konstruktiven Umgang mit Schwierigkeiten herzustellen. Denn das Ziel ist es, dass die betroffenen Personen selbst, auf Basis ihrer Wertvorstellungen und Interessen, eine Veränderung in Gang setzen, indem sie selbst auf dieses Thema zu sprechen kommen. Es wird nämlich davon ausgegangen, dass Sprache die eigene innere Einstellung nicht nur darstellt, sondern auch aktiv gestaltet (vgl. Miller/Rollnick 2015: 18). Die motivierende Gesprächsführung versucht also die eigenen Wünsche, Absichten und Ziele der Menschen gemeinsam zu explorieren und in diesen Schilderungen geäusserte Widersprüche zu thematisieren. Diese Ambivalenzen sollen mithilfe der motivierenden Gesprächsführung aber nicht nur thematisiert, sondern auch aufgelöst werden. Nur so kann sich eine Entwicklung der Person vollziehen (vgl. Weigl/Mikutta 2019: 8).

Ein weiterer Vorteil der motivierenden Gesprächsführung ist deren Beratungsstil. Dieser greift sowohl Anteile eines lenkenden und folgenden Stils auf. Der lenkende Stil beschreibt ein Vorgehen in welchem eine Person mit Expertise den Klientinnen und Klienten sagt, was zu tun ist. Der folgende Beratungsstil fokussiert auf die Äusserungen des Individuums und versucht darin Lösungen zu finden (vgl. Miller/Rollnick 2015: 18f.).

Der gleitende Stil befindet sich in der Mitte dieser beiden Polen und beschreibt einen Stil in welchem die Fachperson ihr Wissen miteinbringt, wenn dieses gebraucht wird. Gleichzeitig steht aber auch das Zuhören im Fokus. Dadurch, dass die motivierende Gesprächsführung einen gleitenden Stil aufweist, welcher sowohl Anteile des lenkenden wie auch folgenden Stils beinhaltet, kann situationsgemäss und individuell angepasst beraten werden (vgl. Miller/Rollnick 2015: 18f.).

Die hohe Relevanz des Beziehungsaufbaus stellt einen weiteren positiven Aspekt der motivierenden Gesprächsführung dar. Zu Beginn jeder Beratung liegt der Beziehungsaufbau im Fokus, welcher in einer Atmosphäre von Sicherheit und Vertrauen vollzogen wird. In dieser Umgebung soll sich die Person öffnen können, ohne dabei Angst zu verspüren kategorisiert zu werden. Die Grundhaltung der motivierenden Gesprächsführung, welche wesentlich auf Empathie, Wertschätzung und Kongruenz baut, begünstigt den Beziehungsaufbau enorm (vgl. Weigl/Mikutta 2019: 17f.). Im Beziehungsaufbau existieren aber auch diverse Stolpersteine, wie beispielsweise, dass die Beratungsperson zu sehr die Expertenrolle einnimmt (vgl. Miller/Rollnick 2015: 62f.) oder das Gespräch in eine unklare Richtung verläuft (vgl. Weigl/Mikutta 2019: 20).

Als Nachteile der motivierenden Gesprächsführung führen Kremer und Schulz (2016: 14) auf, dass die Wirksamkeit der Methode grösser ist, wenn diese mit einer anderen Behandlungsform verknüpft wird. Dies wurde in verschiedenen Studien im Bereich der psychischen Erkrankungen erforscht. Auch Miller und Rollnick (2015: 357) erwähnen, dass die Kenntnisse in der motivierenden Gesprächsführung nur eine von einer Vielzahl von Qualifikationen darstellen, um flexibel auf die Beratungsbedürfnisse der Klientel eingehen zu können. Die Gesprächsmethode der motivierenden Gesprächsführung mit einem anderen Verfahren zu verknüpfen, kann herausfordernd sein. Zudem wird in der Literatur auch auf die zeitliche Dimension der motivierenden Gesprächsführung verwiesen. Der Prozess benötigt Zeit, welche oftmals nicht vorhanden ist. Die Zeitintensität der motivierenden Gesprächsführung stellt daher auch einen Knackpunkt dar. Jedoch wird auch erwähnt, dass nachhaltige Veränderungen Zeit benötigen (vgl. Weigl/Mikutta 2019: 34).

Nun wurde die Gesprächsmethode der motivierenden Gesprächsführung näher erläutert. Dabei hat sich herausgestellt, dass sich diese Methode besonders für Situationen eignet, in welchen ein konstruktiver Umgang mit Herausforderungen notwendig ist (vgl. Miller/Rollnick 2015: 18). Zudem wurden die Vor- und Nachteile dargelegt. Im nächsten Schritt wird auf den lösungsorientierten Ansatz fokussiert, indem in einem ersten Schritt die Grundlagen dargelegt werden und in einem zweiten Schritt auf die Vor- und Nachteile eingegangen wird.

5.2 Lösungsorientierter Ansatz

Das Konzept des lösungsorientierten Ansatzes entstand durch die eigene Erfahrung der Irritation und Hilflosigkeit von Steve de Shazer, Peter de Jong und Insoo Kim Berg (1998). De Shazer wurde während einer Beratung von den zahlreichen Problemschilderungen einer Familie regelrecht überfahren. Aus der Not heraus, fragte er die Familie, ob es denn überhaupt noch Dinge gäbe, welche funktionieren. Die Familie reagierte positiv auf diese Frage und nahm sogar die Aufgabe mit nach Hause, zu protokollieren, was im Familienalltag funktioniert. In der nächsten Beratungssequenz bei de Shazer erzählte die Familie von ihren positiven Beobachtungen und äusserten den Beschluss als Familie zusammen bleiben zu wollen. De Shazer machte den einzelnen Familienmitgliedern Komplimente und ermutigte sie dazu, dem positiv beobachteten Aspekten im Alltag mehr Raum zu geben. Dieses Beispiel verdeutlicht kurz und knapp, auf welchem Prinzip der lösungsorientierte Ansatz aufgebaut ist; nämlich dem Fokussieren auf die Lösung. Dabei ist unter Lösung das zu verstehen, was funktioniert und deshalb öfters getan werden soll (vgl. Bamberger 2015: 41f.). Dabei ist es wichtig, dass die Lösung von den betroffenen Personen selbst entwickelt wird und nicht von der Beratungsperson (vgl. Baeschlin/Baeschlin 2012: 15). Im nächsten Unterkapitel wird näher auf die Grundlagen des lösungsorientierten Ansatzes eingegangen.

5.2.1 Grundlagen

Der lösungsorientierte Ansatz basiert auf dem Menschenbild des Konstruktivismus. In diesem wird davon ausgegangen, dass jeder Mensch seine eigene Wirklichkeit konstruiert und somit eine eigene Wahrheit besitzt. Weil Wahrheit durch Denken, Sprache und Handlungen konstruiert wird, gibt es dementsprechend keine absolute Wahrheit. Des Weiteren geht der lösungsorientierte Ansatz davon aus, dass kein Mensch aus Bosheit destruktiv handelt. Vielmehr wird angenommen, dass Menschen immer ihren Möglichkeiten entsprechend bestmöglich handeln. Somit ist jedes Verhalten ein Lösungsversuch, welcher aber auch negative Konsequenzen hervorrufen kann (vgl. Baeschlin/Baeschlin 2012: 16). Grundsätzlich geht der lösungsorientierte Ansatz davon aus, dass Klientinnen und Klienten Expertinnen und Experten ihres eigenen Lebens sind. Denn sie verfügen über das Wissen, wie sie ihr Leben bisher erfolgreich bestritten haben. Selbst wenn sie in einem Moment auf Hilfe angewiesen sind und sich diese suchen, so spricht auch dies nur für ihre Lebensexpertise (vgl. Bamberger 2015: 17). Um die Klientel als Expertinnen und Experten ihres Lebens ansehen zu können, ist eine von Wertschätzung und von Nichtwissen geprägte Haltung der Beratungsperson essenziell. Diese Haltung gewährleistet ausserdem die nötige Offenheit für den Lösungsfindungsprozess (vgl. Pokora 2012: 67).

Ein Ziel des lösungsorientierten Ansatzes ist es der Klientel wieder Zugang zu ihren vielfältigen Ressourcen zu verschaffen. Denn es wird davon ausgegangen, dass jeder Mensch über die notwendigen Fähig- und Fertigkeiten, Anlagen, Erfahrungen, Einstellungen, Ziele, Beziehungen, etc. verfügt, um sein Leben gestalten zu können (vgl. Bamberger 2015: 17). Defizite gibt es im lösungsorientierten Denken nicht (vgl. Baeschlin/Baeschlin 2012: 17). Da aber alle Menschen im Laufe ihres Lebens Herausforderungen und Problemen begegnen, kann sich zeitweilig der Fokus weg von den eigenen Ressourcen bewegen. Beratungspersonen sollen den Klientinnen und Klienten dabei helfen, ihre Ressourcenpotentiale wieder in den Fokus zu setzen, diese zu erkennen und selbstbestimmt zu nutzen (vgl. Bamberger 2015: 17). Reichen die Ressourcen einer Person dennoch nicht aus, um ein gesetztes Ziel zu erreichen, muss das Ziel entsprechend an die bestehenden Ressourcen der Person angepasst werden (vgl. Baeschlin/Baeschlin 2012: 17). Bei der Suche nach Ressourcen kann das sogenannte Reframing eingesetzt werden. Dies bedeutet übersetzt Umdeuten. Im Reframing geht es darum in subjektiv als problematisch erachteten Verhaltensweisen, Ressourcen zu entdecken und auf diese Art und Weise eine Rückmeldung zu geben. Ein Beispiel dafür wäre ein Kind, welches in seinem Zimmer Unordnung hat. Gemäss Reframing könnte die Rückmeldung beinhalten, dass das Kind ein Detektiv sein muss, um seine Sachen noch finden zu können. Im Reframing ist es also zentral in den Problematiken Ressourcen zu explorieren und diese entsprechend zu würdigen (vgl. ebd.: 21f.). Dies löst beim Gegenüber ein Gefühl der Anerkennung und Wertschätzung aus. Für das menschliche Zusammenleben sowohl zwischen Individuen als auch Gemeinschaften, wird Wertschätzung vorausgesetzt. Die positiven Aspekte eines Kompliments, einer Würdigung oder netter Worte kann den Menschen dabei helfen, sich als Individuum positiv wahrzunehmen (vgl. ebd.: 23).

Die Annahme, dass Probleme normal sind und Lernprozesse auslösen, ist fest im lösungsorientierten Ansatz verankert. Probleme werden positiv aufgefasst, da sie als Vorreiter von Neuem gelten. Ausserdem sind Probleme auch nicht dauerhaft präsent. Vielmehr gibt es Zeiten, in welchen ein Problem nicht vorhanden ist und die betroffenen Personen nicht beeinträchtigt. Daher gilt es diese Ausnahmen in der Beratung gemeinsam mit den Klientinnen und Klienten zu explorieren und mehr von dem zu tun was funktioniert. Denn es wird davon ausgegangen, dass mehr von dem zu tun was funktioniert, selbstverstärkend wirkt. Es entsteht ein verstärkender Entwicklungsprozess, welcher es den Personen ermöglicht, sich schnell wieder von der Beratung abzulösen. Ausserdem soll, wenn etwas nicht funktioniert, nicht daran festgehalten, sondern Neues ausprobiert werden (vgl. Bamberger 2015: 17).

Für den Entwicklungsprozess ist wichtig, dass die Beratungsperson in der Beratung Sequenzen schaffen, in denen sich die Klientel als kompetent und erfolgreich wahrnimmt. Dies kann ihnen dabei helfen eine positivere Sicht über sich selbst und ihre Zukunft zu erhalten. Zudem spielen auch die Wahrnehmungen des sozialen Umfelds eine grosse Rolle dabei, wie sich eine Person selbst wahrnimmt und einschätzt. Sagt ein Vater beispielsweise über sein Kind, dass es unsportlich sei und nur mühevoll Fahrradfahren lernen kann, wird sich das Kind als nicht sportlich erleben und sich vor dem Fahrradfahren scheuen. Aus diesem Grund ist es wichtig, Worte zu wählen, welche auf eine erhoffte Veränderung zielen (vgl. Baeschlin/Baeschlin 2012: 18f.). In der lösungsorientierten Gesprächsführung werden daher häufig Fragen eingesetzt. Dabei wird zwischen Einstiegs-, Wunder-, Überlebens-, Beziehungs-, Skalierungsfragen und Fragen nach Ausnahmen differenziert. Wichtig ist, dass das Gesagte akzeptiert und anerkannt wird. Dazu kann die Beratungsperson auf das bisher Geleistete hinweisen und so auf potenzielle Möglichkeiten aufmerksam machen. Dabei ist es wichtig, dass die Inputs der Beratungsperson Anregungen sind, die die Klientinnen und Klienten annehmen können oder auch nicht (vgl. ebd.: 23-30).

In der Beratung ist es wichtig, dass die Beratungspersonen die Selbstbestimmung ihrer Klientel respektieren und wertschätzend wahrnehmen (vgl. Bamberger 2015: 17). Ein weiterer wichtiger Punkt ist es, dem Gegenüber richtig zuzuhören und das Gesagte ernst zu nehmen. Oftmals glauben wir Menschen zu wissen, was uns unser Gegenüber sagen möchte. Dies entspricht aber häufig nicht der Realität. Daher ist es umso wichtiger sorgfältig, interessiert und neugierig zuzuhören. Denn nur so können neue Einsichten gewonnen werden und das Gegenüber dazu inspiriert werden einen neuen Weg zu explorieren (vgl. Baeschlin/Baeschlin 2012: 18). Jedoch ist es auch möglich, dass in der Beratung Widerstand von der Klientel auftritt. Mit Bezug auf de Shazer legen Baeschlin und Baeschlin (2012: 20) dar, dass es Widerstand nicht gibt und dieser ebenso leer sei wie eine Seifenblase. De Shazer vertritt die Auffassung, dass eine Person die Zusammenarbeit nicht verweigert, weil sie diese nicht will, sondern weil sie in diesem Moment nicht kann. Auch Widerstand ist demgemäss eine Form von Kooperation, auf der aufgebaut werden kann (vgl. ebd.: 20).

Zusammenfassend beinhaltet der lösungsorientierte Ansatz folgende Leitsätze und Annahmen:

- «Man muss das Problem nicht kennen um eine Lösung zu finden.»
- «Der Klient weiss am besten, was er in der Therapie will und wann sie beendet ist.»
- «Das Wichtigste ist herauszufinden, was der Klient will und ihn in dem zu unterstützen.»
- «Die meisten Therapeuten versuchen zwischen den Zeilen zu lesen, aber dort steht nichts» (Baeschlin/Baeschlin 2012: 24).

- «Man muss einem Problem nicht auf den Grund gehen, weil die Lösung mit dem Problem nichts zu tun haben muss» (Baeschlin/Baeschlin 2012: 24).

5.2.2 Vor- und Nachteile der Methodik

Die lösungsorientierte Beratung versteht sich als Prozess, welcher von Kommunikation und Kooperation geprägt ist und dazu dient die psychische Lebensqualität zu verbessern. Daraus ergibt sich der Vorteil für die Klientinnen und Klienten, dass die Beratung Angebote beinhaltet, welche sie annehmen oder ablehnen können. Die Selbstbestimmung ist somit gewährleistet (vgl. Bamberger 2015: 71). Eine lösungsorientierte Haltung in der Beratung bringt zudem den Vorteil mit sich, dass das Hauptaugenmerk nicht auf den Problemen der Klientel liegt. Vielmehr liegt der Fokus auf den Zielen und guten Leistungen. Dies ist insofern positiv, weil so eine Distanz zum ursprünglichen Problem geschaffen werden und lockerer damit umgegangen werden kann. Die lösungsorientierte Beratung fokussiert dadurch stark auf die Zukunft und weniger auf die Vergangenheit (vgl. Pokora 2012: 65). Bamberger (1999: 20) erwähnt, dass die Maxime in der lösungsorientierten Beratung lautet: «Lösungen konstruieren statt Probleme analysieren». Auch Baeschlin und Baeschlin (2012: 24) erwähnen, dass das Problem nicht bekannt sein muss, sondern trotzdem eine Lösung gefunden werden kann. Denn es besteht die Annahme, dass das Problem und die Lösung nicht miteinander in Verbindung stehen.

Ein weiterer Vorteil der lösungsorientierten Beratung ist es, dass die Klientel sich durch die Technik des aufmerksamen Zuhörens, öffnen und sich selbst erkunden können. Des Weiteren hilft die Zuwendung, welche durch das Zuhören entsteht, dabei, dass sich Klientinnen und Klienten besser auf den gemeinsamen Beratungsprozess einlassen können. Die Fragen der Beratungsperson tragen dazu bei, dass sich die Personen differenzierter wahrnehmen und so ihre Perspektiven erweitern können. Durch die spezifischen Fragemethoden des lösungsorientierten Ansatzes wird dabei auf die Fähigkeiten und Ressourcen des Menschen fokussiert, was dazu beitragen soll die Perspektive dieser neu auszurichten; sprich weg vom Negativen hin zum Positiven. Der Ressourcenfokus soll auch dazu beisteuern die Ressourcen aktiv zu verstärken. Dies kann beispielsweise mithilfe von Wertschätzen gelingen. Diese Wertschätzung von der Beratungsperson kann ausserdem dabei helfen im Gegenüber ein Gefühl von sich selbst mögen auszulösen, was sich positiv auf den Selbstwert der Klientinnen und Klienten auswirkt. Nicht zuletzt ist auch die Ermutigung durch die Beratungsperson ein Motivationsverstärker, welcher dazu beiträgt, dass sich eine Erweiterung der Verhaltensweisen vollziehen kann, was auch persönliches Wachstum bedeutet (vgl. Bamberger 2015: 71f.).

Der wohl grösste Vorteil der lösungsorientierten Beratung ist die Haltung gegenüber der Klientel (vgl. Eidenschink 2006: 155).

Denn diese werden als Expertinnen und Experten angesehen und nicht wie in defizitorientierten Beratungen als inkompetent und hilflos. Vielmehr gelten sie im lösungsorientierten Ansatz als kompetent, selbständig und autonom (vgl. Eidenschink 2006: 155).

Klaus Eidenschink (2006: 155) erwähnt in einem Beitrag, dass das Risiko von lösungsorientierter Beratung darin bestehen kann, dass Personen durch den Fokus, welcher ausschliesslich auf den Erfolgen liegt, so sehr ermutigt werden, dass sie Misserfolge übersehen und die eigene Wirksamkeit generalisieren. Die Haltung des lösungsorientierten Ansatzes, die Klientinnen und Klienten als Expertinnen und Experten ihres Lebens anzusehen, weist ausserdem den Nachteil auf, Personen mit den eigentlichen und schwierigen Problemen allein zu lassen. Zudem entsteht das Risiko, dass es zu einer falschen Zielbestimmung seitens der Klientel kommt, weil diese nicht über die nötigen Kompetenzen verfügen, um sich ein solches Ziel zu setzen. Denn Ziele zu formulieren vollzieht sich im expliziten Bewusstsein. Das bedeutet, dass das Ziel sich in eine Richtung bewegen muss, welche bereits bekannt ist. Damit einhergeht der Faktor, dass viele Menschen versuchen ihre Schwächen durch Stärken zu verschleiern. Aus diesem Grund werden häufig schlechte Entscheidungen getroffen, weil Personen nicht zu ihren Defiziten und Schwächen stehen, sondern schnellstmöglich nach einer Lösung suchen (vgl. ebd.: 155-157).

Als Resümee lässt sich sagen, dass die Lösungsorientierung nicht nur positive Aspekte beinhaltet, sondern auch negative. Wie bereits erwähnt, kann es in der lösungsorientierten Beratung geschehen, dass tiefgreifende Nöte und Bedürfnisse nicht wahrgenommen werden. Gleichzeitig ist eine reine Problemfokussierung auch nicht ausreichend, da die Chance Lösungen zu explorieren faktisch untergraben wird (vgl. ebd.: 160f.).

Nun wurden die Grundlagen und die Vor- und Nachteile des lösungsorientierten Ansatzes erläutert. Es wurde ersichtlich, dass diese Gesprächsmethode ihren Fokus auf die Lösung eines Problems und auf die Zukunft setzt (vgl. Pokora 2012: 65). Dieses Kapitel bildet den Abschluss des Theorieteils dieser Arbeit. Es wurde auf alle relevanten theoretischen Aspekte eingegangen, welche nun in der Schlussfolgerung zusammengetragen werden, um die Fragestellung der Bachelor-Thesis zu beantworten.

6. Schlussfolgerung und Erkenntnisse

Nun folgt der finale Teil dieser Bachelor-Thesis, welcher in einem ersten Schritt die kurz und prägnant die Ergebnisse des Theorieteils zusammenfasst. In einem zweiten Schritt wird, dass in den einzelnen Kapiteln erarbeitete Wissen miteinander verbunden und mithilfe dessen die Fragestellung der Thesis beantwortet. Abschliessend folgt eine kritische Reflexion der Ergebnisse und ein Ausblick.

6.1 Diskussion der Ergebnisse und Beantwortung der Fragestellung

6.1.1 Kurze Zusammenfassung der Ergebnisse

Das Kapitel 2 dieser Thesis widmete sich dem Übergang 1 Schule – Beruf. Zunächst wurde die ökologische Entwicklungstheorie nach Bronfenbrenner erläutert, welche der Leserschaft das Thema Übergänge näherbringen sollte. Die ökologische Theorie beinhaltet die Annahme, dass sich die menschliche Entwicklung dynamisch und wechselseitig mit deren Umwelt vollzieht. Die Umwelt der Menschen besteht aus verschiedenen Lebensbereichen, welche verschiedenartig miteinander verbunden sind. Dabei wird von einer ineinander geschachtelten Anordnung dieser Strukturen ausgegangen (siehe Abbildung 2, S. 9). Die Strukturen werden in Mikro-, Meso-, Exo-, Makro- und Chronosystem differenziert. Bezogen auf das Thema Übergänge spielen besonders die Mesosysteme eine wichtige Rolle. Denn Entwicklung bedeutet die Erschliessung von neuen Lebensbereichen und dafür sind Übergänge notwendig. Der zweite Teil des Kapitel 2 bildete die Darlegung dessen, was unter dem Begriff Übergang 1 verstanden wird. Es wurde aufgezeigt, dass sich der Übergang 1 mit dem Übertritt von der obligatorischen Schule in die berufliche Ausbildung beschäftigt. Dieser Übergang ist insofern von grosser Bedeutung, da diese Erschliessung des neuen Lebensbereichs stark mit der gesellschaftlichen Teilhabe, dem Status in der Gesellschaft und sozialer Integration verbunden ist. Es wurde auch dargelegt, dass Jugendliche vor diversen Herausforderungen, wie bspw. der Berufswahl selbst oder Entwicklungsaufgaben, stehen und der Übergang 1 misslingen kann. Des Weiteren wurde auf Möglichkeiten zur Unterstützung, wie soziale Ressourcen oder Berufsberatungen, verwiesen. Nicht zuletzt wurden mögliche Folgen eines misslungenen Übergang 1 aufgezeigt, wie beispielsweise die soziale Exklusion.

Im Kapitel 3 wurde vertieft auf den Begriff Scheitern eingegangen. Aus den vielfältigen Definitionen hat sich herauskristallisiert, dass Scheitern mehr ist als ein blosses Misslingen und nicht erfüllen von gesellschaftlichen Erwartungen. Vielmehr werden die Handlungsmöglichkeiten der betroffenen Personen eingeschränkt. Der Umgang mit Scheitern ist individuell. Jedoch gibt es Faktoren, wie beispielsweise Empathie oder Lösungsorientierung, welche den Umgang mit Scheitern positiv beeinflussen können. Diese Faktoren wurden in der Tabelle 1 auf Seite 23 zusammengetragen.

Der Begriff der Motivation wurde im Kapitel 4 erläutert. Die Komponenten Aktivierung, Richtung und Ausdauer finden sich in den meisten Begriffsbestimmungen wieder. Motivation ist demgemäss ein innerer Prozess, welcher ein Verhalten auslöst und in eine ganz bestimmte Richtung lenkt. Das Verhalten wird dabei solange aufrechterhalten bis das angestrebte Ziel erreicht wird. Motivation entsteht in einem Zusammenspiel zwischen den Eigenschaften einer Person, Zielen und Erfordernissen und den Anreizen, welche bei der Zielerreichung auf einen warten. In einem weiteren Schritt wurde darauf eingegangen, dass in zwei Formen von Motivation differenziert werden kann. Intrinsisches Verhalten erfolgt um seiner selbst willen oder aufgrund eng damit verbundener Zielzustände. Ein Verhalten wird also von einer Person aus eigenem Antrieb realisiert. Extrinsische Motivation hingegen wird von einem Beweggrund ausgelöst, welcher ausserhalb der betroffenen Person selbst liegt und ist nahe verbunden mit dem instrumentellen Lernen, welches auf Anreize setzt. Nun könnte davon ausgegangen werden, dass intrinsisches Verhalten, welches extrinsisch verstärkt wird die Motivation verstärkt. Doch das Gegenteil ist der Fall, was im sogenannten Korrumpierungseffekt beschrieben wird. Für den Aufbau und die Stärkung von Motivation sind Faktoren, wie beispielsweise eine hohe Wahrscheinlichkeit der Zielerreichung oder Selbstbestimmung, ausschlaggebend.

Im Kapitel 5 wurden die beiden Gesprächsmethoden motivierende Gesprächsführung und lösungsorientierter Ansatz erklärt und deren Vor- und Nachteile benannt. Im ersten Teil wurde der Fokus auf die motivierende Gesprächsführung gelegt. Es wurde beschrieben, dass die motivierende Gesprächsführung die Motive des Gegenübers nicht nur aufnimmt, sondern auch aufbaut. Denn es wird davon ausgegangen, dass Personen, welche ein schädigendes Verhalten zeigen, auch über Wissen bezüglich der positiven Faktoren einer Veränderung verfügen. Jedoch sind diese in einer Ambivalenz zwischen dem Aufrechterhalten des Problemverhaltens und der Veränderung gefangen. Diesen Umstand nimmt die motivierende Gesprächsführung mit ihrer spezifischen Methodik und Haltung auf. Beispielsweise ist der Beziehungsaufbau sehr wichtig und eine enge Orientierung am humanistischen Menschenbild nach Carl Rogers vorhanden. Dennoch ist es erforderlich die Klientel direktiv dabei zu begleiten, damit die Ambivalenz überwunden werden kann, indem eine Entscheidung für eine der beiden Richtungen - Aufrechterhalten des Problemverhaltens oder Veränderung – getroffen und daran festgehalten wird. Der konstruktive Umgang mit Schwierigkeiten und der Beratungsstil sind grosse Vorteile der motivierenden Gesprächsführung. Als Nachteil wird angesehen, dass diese Gesprächsmethode sich erst dann als wirksam erwiesen hat, wenn sie mit einer anderen Gesprächsmethodik verbunden wurde.

In einem zweiten Schritt wurde die lösungsorientierte Gesprächsführung vertieft. Diese legt den Fokus auf die Sachverhalte, welche funktionieren und deshalb mehr getan werden sollen.

Die Klientel wird als Expertenschaft ihres Lebens angesehen und sollen Lösungen selbst konstruieren. Die Ressourcenorientierung und die Haltung, welche vom Nichtwissen der Beratungsperson geprägt ist, unterscheidet die lösungsorientierte Beratung von anderen Methoden. Defizite existieren in diesem Denken nicht. In äusserlich negativ erscheinenden Eigenschaften können mittels Reframing, was Umdeuten bedeutet, positive Aspekte exploriert und benannt werden. Vorteil dieser Methode sind, dass die Selbstbestimmung des Gegenübers gewahrt wird, da lediglich Angebote gemacht werden. Zudem liegt der Fokus immer auf dem Positiven und dies schafft Distanz zum ursprünglichen Problem. Kritiker bringen ein, dass der lösungsorientierte Ansatz die betroffenen Personen mit ihren Problemen allein lässt, da diese in der Beratung nicht aufgegriffen werden.

Nun wurden die einzelnen Resultate aus dem Theorieteil kurz und prägnant zusammengefasst. Im nächsten Schritt werden die Resultate miteinander in Verbindung gesetzt, um die eingangs formulierte Fragestellung zu beantworten. In einem ersten Schritt wird die motivierende Gesprächsführung mit den zusammengetragenen Kriterien im Umgang mit Scheitern (Tabelle 1, S. 23) und der Motivationsförderung (Tabelle 2, S. 32) verglichen und herausgearbeitet, welchen Beitrag die Gesprächsmethode leisten kann. In einem zweiten Schritt wird dasselbe Vorgehen mit der lösungsorientierten Gesprächsführung umgesetzt.

6.1.2 Verbindung der Ergebnisse

Die motivierende Gesprächsführung beschäftigt sich stark mit der Ambivalenz zwischen dem Aufrechterhalten eines Problemverhaltens und dem Streben nach Veränderung. Die Verfasserin ist der Meinung, dass sich dieser Fakt positiv auf den Umgang mit Scheitern auswirkt. Denn die motivierende Gesprächsführung geht davon aus, dass das Wahrnehmen der Ambivalenzen immer Fortschritt bedeutet, da dies der erste Schritt in Richtung Veränderung darstellt. Bei den Faktoren, welche sich positiv auf den Umgang mit Scheitern auswirken, wurde erwähnt, dass Scheitern als Chance bewertet werden soll. In den Augen der Verfasserin geschieht dies in der motivierenden Gesprächsführung, da die Grundauffassung vertreten wird, dass das Wahrnehmen von positiven und negativen Aspekten eines Verhaltens immer Fortschritt bedeutet. Eine weitere Gemeinsamkeit ist, dass den betroffenen Personen in der motivierenden Gesprächsführung eine grosse Akzeptanz entgegengebracht wird. Das Gegenüber wird ausnahmslos akzeptiert, was die Grundlage für dessen Entwicklung und Entfaltung darstellt. Der Punkt Akzeptanz ist auch im Umgang mit Scheitern sehr wichtig. Denn es stellt den ersten Schritt dar den Misserfolg zu akzeptieren, damit ein Umgang mit diesem erfolgen kann. Die Verfasserin ist der Meinung, dass es sehr hilfreich sein kann von anderen akzeptiert zu werden, um sich selbst und auch das eigene Scheitern akzeptieren zu können.

Des Weiteren versucht die motivierende Gesprächsführung mithilfe einer empathischen Grundhaltung eine tragfähige Beratungsbeziehung aufzubauen. Eine empathische Haltung ist in der motivierenden Gesprächsführung von grosser Bedeutung, da davon ausgegangen wird, dass die Betroffenen unter einem starken von aussen auf sie treffenden Leidensdruck stehen. Soziale Ressourcen sind wichtig im Umgang mit Scheitern und so kann die motivierende Gesprächsführung auch in diesem Punkt einen Beitrag zum Umgang mit Scheitern leisten, da während der Beratung eine zusätzliche Vertrauensperson zur Verfügung steht. Des Weiteren wird in der motivierenden Gesprächsführung, beispielsweise mithilfe von Kosten-Nutzen-Abwägungen, die Reflexion der Personen über ihr Problemverhalten vorangetrieben. Die Verfasserin vertritt die Auffassung, dass sich diese Abwägung und Reflexion positiv auf den Attributionsstil der betroffenen Person auswirkt, da ein Problemverhalten genauer betrachtet und analysiert wird, ohne dabei Rechtfertigungen zu verlangen. Obwohl Ambivalenzen auch immer Argumente für und gegen ein Verhalten beinhalten, wird in der motivierenden Gesprächsführung auf eine Argumentation und Rechtfertigung verzichtet und der Fokus auf die Veränderung gelegt. Jede Äusserung, die sich auf Veränderung bezieht, wird von der Beratungsperson aktiv verstärkt. Das Prinzip der Evokation, welches in der motivierenden Gesprächsführung verfolgt wird, setzt ausserdem darauf die vorhandenen Ressourcen der Klientel zu nutzen und nicht darauf Defizite zu bekämpfen. Es entsteht eine Lösungsorientierung, welche auch im Umgang mit Scheitern einen hilfreichen Faktor darstellt.

Auch bei den Kriterien zur Motivationsförderung gibt es einige Überschneidungen mit der motivierenden Gesprächsführung. Die Selbstbestimmung beispielsweise ist wichtig, um Motivation aufzubauen bzw. zu stärken. Die motivierende Gesprächsführung geht von der Annahme aus, dass Autonomie ermöglicht werden muss, da sonst der Kampf um diese in den Fokus gelangt, was nicht das Hauptaugenmerk der Beratung darstellen sollte. Zudem ist es die betroffene Person selbst, die sich für einen Weg in Richtung Veränderung oder Aufrechterhalten des Problemverhaltens entscheidet. Des Weiteren nimmt die motivierende Gesprächsführung die Motive des Gegenübers nicht nur auf, sondern baut diese auf. Auch dieser Punkt überschneidet sich mit den Faktoren zur Motivationsförderung, denn es ist wichtig, dass die Motive und Anreize über eine positive emotionale Bedeutung verfügen. In der motivierenden Gesprächsführung werden die Motive des Gegenübers gemeinsam exploriert und aufgebaut. Schliesslich soll dadurch die Selbstverpflichtung auf ein spezifisches Ziel gestärkt werden. Wie dieses Ziel ausgestaltet wird, wird in der verwendeten Literatur nicht spezifisch erläutert, bzw. die Verfasserin hat sich damit nicht näher befasst. Es ist also unklar, wie konkret die Zielformulierung, der Grad der Wahrscheinlichkeit der Zielerreichung und die Passung zwischen der Aufgabe und den Fähigkeiten ist.

Des Weiteren eignen sich die Methoden der motivierenden Gesprächsführung dazu weitere Kriterien in der Motivationsförderung zu realisieren. Das Stellen von offenen Fragen, das reflektierte Zuhören und das Zusammenfassen signalisieren das Interesse der Beratungsperson gegenüber der Klientel.

Nun wurde der Vergleich zwischen der motivierenden Gesprächsführung und den Kriterien im Umgang mit Scheitern und der Motivationsführung vorgenommen. Im nächsten Schritt erfolgt das gleiche Prozedere mit der lösungsorientierten Gesprächsführung.

Die lösungsorientierte Beratung fokussiert Sachverhalte, welche funktionieren und deshalb mehr ausgeführt werden sollen. Für die Verfasserin stellt sich die Frage, ob dies den Jugendlichen dabei helfen kann ihr Scheitern zu akzeptieren. Denn es wird nicht auf das Problem bzw. das Defizit eingegangen, weil die Ansicht vertreten wird, dass ein Problem nicht genauer verstanden werden muss, um zur Lösung zu gelangen. In den Augen der Verfasserin kann dies verhindern, dass eine Akzeptanz und Reflexion des Scheiterns erfolgt. Vielmehr wird sofort auf die Lösung fokussiert. Die Lösungsorientierung ist jedoch ein Punkt, welcher wichtig im Umgang mit Scheitern ist. Diesem kann der lösungsorientierte Ansatz gerecht werden. Dennoch ist die Verfasserin der Auffassung, dass die lösungsorientierte Beratung nicht dazu beiträgt, dass das Scheitern akzeptiert und reflektiert wird, da nicht darauf eingegangen wird. Vielmehr wird das Scheitern tabuisiert und so verdrängt. Folglich kann sich dies in den Augen der Verfasserin auch negativ auf den Attributionsstil der Betroffenen auswirken. Die lösungsorientierte Gesprächsführung setzt in der Beratung auf Akzeptanz, indem das Geäußerte grenzenlos akzeptiert wird. Die Verfasserin ist der Meinung, dass der Faktor Akzeptanz einerseits gefördert und andererseits in der Beratung gehemmt wird. Auch inwiefern die soziale Unterstützung von den Betroffenen wahrgenommen wird, wenn nicht auf das Problem eingegangen wird, ist für die Verfasserin fragwürdig. Jedoch werden Probleme in der lösungsorientierten Beratung als Vorreiter von Neuem angesehen, was auch dienlich im Umgang mit Scheitern ist. Den Scheitern soll als Chance angesehen werden. Die Haltung der lösungsorientierten Beratung kann in dieser Hinsicht hilfreich sein, um diese Wahrnehmung zu stärken. Dazu kann auch das sogenannte Reframing genutzt werden, indem in negativen Aspekten das Positive herausgearbeitet und benannt wird. Auf Rechtfertigungen wird in der lösungsorientierten Beratung verzichtet, da die Lösung und nicht das Problem im Zentrum steht.

Auch die herausgearbeiteten Aspekte in der Motivationsförderung weisen Gemeinsamkeiten mit der lösungsorientierten Beratung auf. In der lösungsorientierten Beratung werden Ziele gesetzt, welche den Ressourcen der Personen entsprechen. Reichen die Ressourcen dennoch nicht aus, um ein Ziel zu erreichen, wird es kurzerhand angepasst.

Die Übereinstimmung zwischen den Fähigkeiten einer Person und den Anforderungen einer Aufgabe ist auch in der Motivationsförderung wesentlich. Gleichzeitig wird so in den Augen der Verfasserin die Wahrscheinlichkeit der Zielerreichung erhöht. Wie konkret das Ziel formuliert ist, wird in der verwendeten Literatur nicht genau beschrieben, bzw. die Verfasserin hat sich nicht genauer damit auseinandergesetzt. Die Ressourcen einer Person werden mithilfe von Reframing exploriert und benannt. Dies kann beim Gegenüber ein Gefühl der Anerkennung und Wertschätzung auslösen. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die lösungsorientierte Beratung durch das Würdigen vor allem auf verbale Belohnungen setzt. Dieser Faktor ist jedoch weniger dazu geeignet, um Motivation aufzubauen bzw. zu stärken. Eine weitere Gemeinsamkeit ist die Selbstbestimmung. Diese ist sowohl in der lösungsorientierten Beratung wie auch der Motivationsförderung äusserst zentral. Die lösungsorientierte Beratung setzt darauf, dass die betroffene Person die Lösung selbst entwickelt. Mithilfe von Zuhören ermöglicht die lösungsorientierte Beratung ausserdem Interesse am Gegenüber zu signalisieren. Auch dies ist wichtig, um Motivation zu fördern bzw. aufzubauen.

Nun wurde kurz und prägnant auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Gesprächsmethoden und den Kriterien im Umgang mit Scheitern und Motivationsförderung eingegangen. Es folgt die Beantwortung der eingangs gestellten Fragestellung.

6.1.3 Beantwortung der Fragestellung

Die vorliegende Bachelor-Thesis beschäftigt sich mit folgender Fragestellung:

«Welchen Beitrag zur Motivationsförderung leisten die motivierende Gesprächsführung respektive der lösungsorientierte Ansatz in der Beratung und Begleitung von Jugendlichen, die im Übergang 1 scheitern?»

Es wurde aufgezeigt, dass sowohl die motivierende Gesprächsführung als auch die lösungsorientierte Beratung Aspekte aufgreifen, welche essenziell sind, um den Umgang mit Scheitern und die Motivationsförderung zu ermöglichen. Gleichzeitig wurde aber auch ersichtlich, dass es einige Abweichungen zwischen den Gesprächsmethoden und den herausgearbeiteten Aspekten gibt. Die motivierende Gesprächsführung erfüllt alle herausgearbeiteten Kriterien für den Umgang mit Scheitern. Die lösungsorientierte Beratung weist deutlich weniger Überschneidungen im Umgang mit Scheitern auf. Bezogen auf die Kriterien der Motivationsförderung ist die Übereinstimmung der Gesprächsmethoden in etwa identisch. In den Augen der Verfasserin kann festgehalten werden, dass beide Gesprächsmethoden sich eignen den Umgang mit Scheitern zu erleichtern und die Motivation zu fördern. Was in der Thesis bisher nicht näher beachtet wurde, sind die Gründe warum es Jugendlichen nicht gelungen ist den Übergang 1 zu meistern.

Die Verfasserin ist der Meinung, dass diese Gründe auch ausschlaggebend dafür sind, auf welche Gesprächsmethode zurückgegriffen werden soll. Kann ein Jugendlicher beispielsweise wegen seinem Cannabiskonsum keine Lehrstelle finden, kann es hilfreicher sein die motivierende Gesprächsführung anzuwenden, da diese einen konstruktiven Umgang mit Schwierigkeiten herstellt. Ist ein Jugendlicher durch sein Scheitern stark verunsichert, kann es hilfreich sein lösungsorientiert zu beraten, da so eine Distanz zum Problem hergestellt werden kann. In den Augen der Verfasserin kann sowohl die motivierende Gesprächsführung wie auch die lösungsorientierte Beratung einen Beitrag zum Umgang mit Scheitern und Motivationsförderung leisten. Jedoch sollte auch immer das Individuum berücksichtigt werden und die Methodik an den Bedürfnissen der Person Orientierung finden.

6.2 Kritische Reflexion und weiterführende Überlegungen

Den letzten Abschnitt dieser Bachelor-Thesis beinhaltet eine kritische Reflexion der Inhalte und Ergebnisse der vorliegenden Arbeit. Zudem werden weiterführende Gedanken der Verfasserin dargelegt.

Die Verfasserin ist sich darüber im Klaren, dass sie mit dem Thema Scheitern ein Phänomen anspricht, welches in einer erfolgsorientierten Zeit wie der heutigen, eher tabuisiert oder nur verächtlich in den Medien, wie beispielsweise in TV Shows, thematisiert wird. Bereits bei der Suche nach Fachliteratur konnte die Verfasserin feststellen, dass bisher nur wenig zum Thema Scheitern und dessen Auswirkungen auf das Individuum geforscht wurde. Zum Thema Erfolg existiert deutlich mehr Literatur, was in den Augen der Verfasserin aufzeigt, auf welchem Phänomen der Fokus der heutigen Gesellschaft liegt. Es wurde ausserdem ersichtlich wie komplex das Begriffsverständnis von Scheitern sein kann und dass der Begriff eine hohe Emotionalität aufweist bzw. in den Menschen auslöst. Dennoch ist die Verfasserin der Meinung, dass auch die unschönen Seiten des Lebens dazu gehören und auch im Berufsalltag der Professionellen der Sozialen Arbeit präsent sind. Erst durch die Kommunikation solcher Problemstellungen, welchen alle Menschen im Laufe ihres Lebens begegnen, kann eine grössere gesellschaftliche Akzeptanz erfolgen. Dies könnte in den Augen der Verfasserin dazu führen, dass sich die betroffenen Personen nicht aus Scham zurückziehen oder an den Rand der Gesellschaft gedrängt werden. Die Verfasserin hofft der Leserschaft durch die theoretische Auseinandersetzung mit diesem Phänomen näher gebracht zu haben, wie sich Scheitern auf die Individuen und deren gesellschaftliche Positionierung auswirken kann. Sie hofft auch, dass diesem Begriff nun neutral und wertfrei begegnet werden kann.

Des Weiteren konnte die Verfasserin feststellen wie umfangreich die ausgewählten Themen Motivation, motivierende Gesprächsführung und lösungsorientierte Beratung sind.

Aufgrund der beschränkten Seitenzahl der Bachelor-Thesis musste eine Eingrenzung auf die wichtigsten Aspekte vorgenommen werden. Dies führte auch teilweise dazu, dass Aspekte der Gesprächsmethoden nicht genauer vertieft wurden und noch einige offene Fragen bestehen. Die Verfasserin ist zum jetzigen Zeitpunkt der Auffassung darüber, dass sich die Vertiefung mit einer Gesprächsmethode als sinnvoll erwiesen hätte, da so ein detaillierterer Einblick hätte geschaffen werden können. Dennoch ist es in den Augen der Verfasserin spannend einen Vergleich zwischen zwei Gesprächsmethoden vorzunehmen, damit die Aspekte genutzt werden können, welche sich als positiv und wirksam herauskristalisieren sowie zum individuellen Beratungsstil passen. Die Verfasserin ist nämlich der Ansicht, dass Beratungspersonen über ein grosses Repertoire an Wissen und Methoden verfügen müssen, um flexibel auf ihr Gegenüber eingehen zu können. Eine andere Möglichkeit wäre es gewesen, sich auf den Umgang mit Scheitern oder die Motivationsförderung zu beschränken. Da aber wie bereits erwähnt nur wenig Literatur zum Thema Scheitern existiert, hätte sich dies als herausfordernd herausgestellt. Die Verfasserin hat sich bewusst für das Phänomen Scheitern entschieden und erachtet die Verbindung mit der Motivationsförderung als äusserst gewinnbringend.

Die Ergebnisse dieser Bachelor-Thesis basieren auf der verwendeten Fachliteratur der Verfasserin. Die Verbindung der verschiedenen Ergebnisse erfolgten durch die Verfasserin und werden auch davon beeinflusst. Der Verfasserin ist es nicht gelungen Literatur dazu zu finden, welche Gesprächsmethoden sich für den Umgang mit Scheitern und die Motivationsförderung von Jugendlichen im Übergang 1 konkret eignen. Aus diesem Grund wird die Auffassung vertreten, dass dies ein Bereich wäre, welcher zugunsten der Professionellen der Sozialen Arbeit wie auch den Adressatinnen und Adressaten noch genauer erforscht werden sollte, damit diesen in spezifischen Angeboten und Beratungen adäquat begegnet werden kann. Des Weiteren stellt sich für die Verfasserin die Frage wie die Soziale Arbeit dazu beitragen kann, dass das Phänomen Scheitern in der Gesellschaft weniger wertend aufgenommen wird. Es stellt sich die Frage, ob dieses Thema gesellschaftlich aufgearbeitet werden muss, um so die Toleranz durch die Thematisierung zu vergrössern.

Abschliessend möchte die Verfasserin darauf aufmerksam machen, dass Scheitern ein alltägliches Phänomen darstellt. Dennoch ist nicht zu unterschätzen mit welchen Einschränkungen dies einhergeht. Das Bewusstsein Aller bezüglich dieses wichtigen Themas soll gestärkt werden, damit auch Nicht-Fachpersonen den Menschen, welche Scheitern unterstützend und wohlwollend begegnen können, um eine soziale Exklusion derer zu vermeiden. Besonders im Bereich der Arbeit, welche in der heutigen Gesellschaft als zentraler Integrationsmodus gilt, benötigen betroffene Menschen einen offeneren Umgang mit dem persönlichen Misserfolg.

7. Literaturverzeichnis

- Avenir Social (2010). Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen. Bern: Professionelle Soziale Arbeit Schweiz. S. 4-15.
- Baeschlin, Marianne/Baeschlin, Kaspar (2012). Einfach, aber nicht leicht. Leitfaden für lösungsorientiertes Arbeiten in sozialpädagogischen Organisationen. 5. überarbeitete Auflage. Winterthur: Verlag ZLB.
- Bamberger, Günter G. (1999). Lösungsorientierte Beratung. Weinheim: Beltz Verlag.
- Bamberger, Günter G. (2015). Lösungsorientierte Beratung. 5. überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Becker, Florian (2019). Mitarbeiter wirksam motivieren. Mitarbeitermotivation mit der Macht der Psychologie. München: Springer.
- Bengelsdorf, Carolin (2010). Kontext menschlicher Entwicklung. Die ökologische Perspektive nach Urie Bronfenbrenner. Norderstedt: GRIN Verlag GmbH.
- Bundesamt für Statistik BFS (2019a). Bildungsstatistik 2018. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Bundesamt für Statistik BFS (2019b). Bildung und Wissenschaft. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Bundesamt für Statistik BFS (o.J.). Arbeitsmarktstatus. In: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsindikatoren/themen/wirkung/arbeitsmarktstatus.html> [Zugriffsdatum: 26.05.2020].
- Educa (Hg.) (2016). Das schweizerische Bildungssystem. In: <https://bildungssystem.educa.ch/de> [Zugriffsdatum: 23.05.2020].
- Eidenschink, Klaus (2006). Der einäugige Riese: «Lösungsorientiertes Coaching». Vom Unsinn einer problematischen Fokussierung. In: Organisationsberatung – Supervision – Coaching. (2). S. 153-164.
- Elbe, Martin (2016). Scheitern und Identität. In: Kunert, Sebastian (Hrsg.). Failure Management. Ursachen und Folgen des Scheiterns. Heidelberg: Springer Gabler. S. 21-38.

- Flammer, August (2009): Die ökologische Entwicklungstheorie von Urie Bronfenbrenner. In: Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung. 4. Aufl. Bern: Verlag Hans Huber. S.247-260.
- John, René/Langhof, Antonia (2014). Die heimliche Prominenz des Scheiterns. In: John, René/Langhof, Antonia (Hrsg.). Scheitern – Ein Desiderat der Moderne?. Wiesbaden: Springer VS. S. 1-10.
- Kirchler, Erich/Walenta, Christa (2010). Motivation. 1. Auflage. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.
- Kremer, Georg/Schulz, Michael (2016). Basiswissen: Motivierende Gesprächsführung in der Psychiatrie. 3. Auflage. Köln: Psychiatrie Verlag GmbH.
- Kunert, Sebastian/Thomann, Geri/Wehner, Theo/Clases, Christoph (2016). 4 Deutungen zum Scheitern. In: Kunert, Sebastian (Hrsg.). Failure Management. Ursachen und Folgen des Scheiterns. Heidelberg: Springer Gabler. S. 3-20.
- Miller, William R./Rollnick, Stephen (2015). Motivierende Gesprächsführung. 3. Auflage des Standardwerks in Deutsch. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Neuschwander, Markus P./Gerber, Michelle/Frank, Nicole/Rottermann, Benno (2012). Schule und Beruf. Wege in die Erwerbstätigkeit. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Niederbacher, Arne/Zimmermann, Peter (2011). Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Nimz, Gregor (2016). Scheitern im Spitzensport. In: Kunert, Sebastian (Hrsg.). Failure Management. Ursachen und Folgen des Scheiterns. Heidelberg: Springer Gabler. S. 55-68.
- Pokora, Felizitas (2012). Ressourcen- und lösungsorientierte Beratung. Ein integratives Konzept für Therapeuten, Coaches, Berater und Trainer. 1. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Reissig, Birgit (2014). Schwieriger Start in die frühe Erwerbsphase: Das Zusammenspiel von Aspekten sozialer Exklusion bei jungen Erwachsenen. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research. Heft 4-2014. S. 421-434.
- Rheinberg, Falko/Vollmeyer, Regina (2012). Motivation. 8., aktualisierte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.

- Rothermund, Klaus/Eder, Andreas (2011). Allgemeine Psychologie: Motivation und Emotion. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Rückert-John, Jana (2014). Lernen durch Scheitern. Potenziale riskanter Veränderungsprozesse. In: John, René/Langhof, Antonia (Hrsg.). Scheitern – Ein Desiderat der Moderne?. Wiesbaden: Springer VS. S. 197-214.
- Sabatella, Filomena/von Wyl, Agnes (Hrsg.) (2018). Jugendliche im Übergang zwischen Schule und Beruf. Psychische Belastungen und Ressourcen. Berlin: Springer.
- Schmalt, Heinz-Dieter/Langens, Thomas A. (2009). Motivation. 4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (2020). Berufsbildung in der Schweiz. Zahlen und Fakten 2020. URL: <https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/de/home/dienstleistungen/publikationen/publikationsdatenbank/berufsbildung-in-der-schweiz.html> [Zugriffsdatum: 24.04.2020].
- Stauber, Barbara/Walther, Andreas (2011). Übergänge in den Beruf. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans. Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 4. Auflage. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag. S. 1703- 1715.
- Weigl, Tobias/Mikutta, Johannes (2019). Motivierende Gesprächsführung. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer.
- Widulle, Wolfgang (2012). Gesprächsführung in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Gestaltungshilfen. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Zimbardo, Philip G./Gerrig, Richard J. (2004). Psychologie. 16., aktualisierte Auflage. München: Pearson Studium.