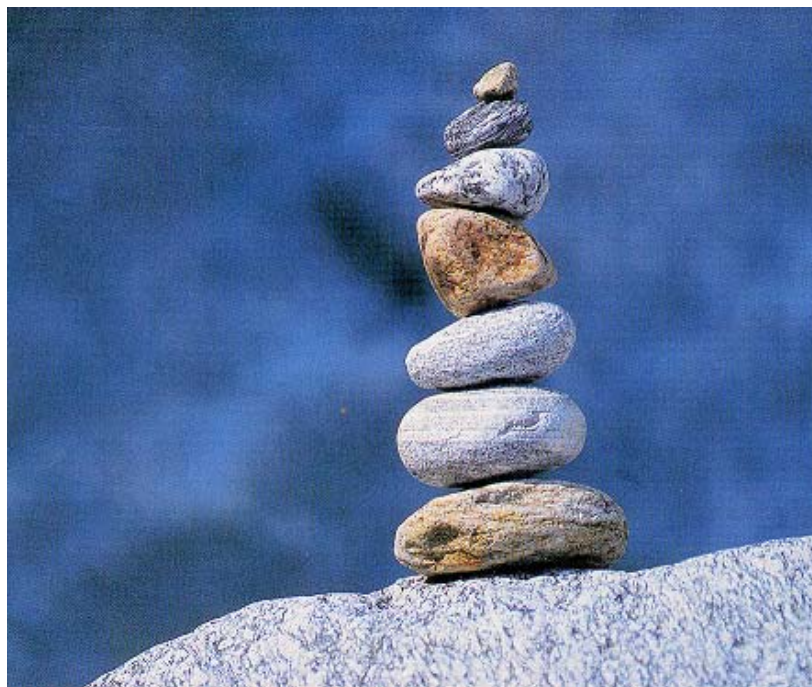


Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich
Departement Schulische Heilpädagogik

Lösungsorientierte Förderplanung

**Chancen und Grenzen einer lösungsorientierten
Förderplanung in der Sonderschule**



Verfasserin: Linda Stutz
Ob. Brünishalde 48b
5619 Bütikon

Betreuerin: B. Mettauer - Szaday

Abstract

Die vorliegende Diplomarbeit setzt sich mit der Förderplanung unter Einbezug des Lösungsorientierten Ansatzes nach Steve de Shazer und Insoo Kim Berg auseinander.

Die Förderplanung gehört zu den wichtigsten Anliegen der sonderpädagogischen Förderung. Dabei soll er dem Austausch und der gezielten Zusammenarbeit der Lehrpersonen und weiteren Bezugspersonen dienen. Er beinhaltet Ziele und Orientierungshilfen für die individuelle, sonderpädagogische Förderung.

Der Lösungsorientierte Ansatz ist eine Methode zur Selbsthilfe, der vom Standpunkt ausgeht, dass es sinnvoller ist, sich auf Lösungen anstatt auf Probleme zu konzentrieren. Anstatt dass man Probleme, Konflikte und Störungen vertieft exploriert, entwickelt man mit den Klienten Perspektiven, welche sie ermutigen, kleine Schritte in Richtung angestrebter Ziele zu gehen.

Im Theorieteil der vorliegenden Arbeit wird zuerst die herkömmliche Förderplanung beschrieben, anschliessend folgt eine Darstellung des Lösungsorientierten Ansatzes. In einer Gegenüberstellung werden die beiden Theorieteile verknüpft und auf Gemeinsamkeiten überprüft.

Im Forschungsteil werden anhand von Interviews die Chancen und Grenzen einer lösungsorientierten Förderplanung in der Praxis erforscht und analysiert. Untersucht wird dabei auch, welche Rolle die Zusammenarbeit im Team spielt.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	2
1. Einleitung	5
1.1. Themenbezug.....	5
1.2. Persönliche Motivation.....	5
2. Herleitung der Fragestellung	7
3. Methodische Entscheide	10
3.1. Forschungsmethode.....	10
3.1.1. Grundlagen qualitativer Forschungsmethoden.....	10
3.1.2. Die Einzelfallanalyse.....	10
3.2. Datenerhebung.....	11
3.3. Wahl der Befragten.....	11
3.4. Datenaufbereitung.....	11
3.5. Datenauswertung.....	12
4. Theoretische Ausgangsüberlegungen	14
4.1. Der Lösungsorientierte Ansatz.....	14
4.1.1. Das Milwaukee-Modell.....	14
4.1.2. Grundannahmen des LOA.....	14
4.1.3. Der Lösungsorientierte Ansatz in der Schule (nach Hubrig und Herrmann).....	17
4.1.4. Elemente des Lösungsorientierten Ansatzes im Unterricht – Der WOWW-Ansatz..	17
4.2. Förderplanung.....	22
4.2.1. Förderpläne.....	22
4.2.2. Elemente der Förderplanung.....	23
4.2.3. Förderdiagnose.....	24
4.2.3.1. Förderdiagnose nach Ledl und Bertinger (2003).....	24
4.2.3.2. Förderdiagnose mit dem Webbasieren Förderplaner.....	25
4.2.4. Kooperative Förderplanung.....	28
4.3. Diskussion der Theorie.....	32
4.3.1. Gegenüberstellung Lösungsorientierter Ansatz – Förderplanung.....	32
4.3.2. Unvereinbarkeiten zwischen der herkömmlichen Förderplanung und dem LOA.....	32
4.3.2. Synergieeffekt zwischen der herkömmlichen Förderplanung und dem LOA.....	32
4.3.4. Konklusion.....	33
5. Die Lösungsorientierte Förderplanung in der Praxis	36
5.1. Der Lösungsorientierte Ansatz in der Praxis.....	36
5.1.1. Lernwerkstatt Bickwil, ZH.....	36
5.1.2. Das Schul- und Wohnzentrum Schachen, LU.....	36
5.2. Interviews.....	37
5.2.1. Durchführung der Interviews.....	37

5.2.2. Auswertung der Interviews.....	37
6. Beantwortung der Fragestellung.....	48
6.1. Umsetzung der lösungsorientierten Förderplanung in der Praxis	48
6.2. Chancen und Grenzen der lösungsorientierten Förderplanung	49
6.2.1. Chancen.....	49
6.2.2. Grenzen	49
6.3. Zusammenarbeit im Team.....	50
7. Reflexion und Transfer	52
7.1. Reflexion des Arbeitsprozesses	52
7.2. Transfer auf die berufliche Situation.....	52
8. Literaturverzeichnis	54

1. Einleitung

1.1. Themenbezug

In der Therapiestation Ennetbaden, Teil der Stiftung IKJ (Stiftung für psychosoziale Integration von Kindern und Jugendlichen), wo ich arbeite, wurde vor zwei Jahren der Lösungsorientierte Ansatz (LOA) nach Steve de Shazer und Insoo Kim Berg eingeführt. In mehreren internen Weiterbildungen wurde der Lösungsorientierte Ansatz dem gesamten Team näher gebracht und Schritt für Schritt in die Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen integriert.

Die Therapiestation arbeitet in einem interdisziplinären Team bestehend aus Sozialpädagogik, Therapie und interner Sonderschule. Im Bereich Sozialpädagogik fand der LOA rasch Anklang und es gelang den Sozialpädagoginnen und -pädagogen bereits nach kurzer Zeit, wichtige Elemente des Lösungsorientierten Ansatzes umzusetzen. In der Schule hingegen herrscht nach wie vor eine gewisse Ratlosigkeit. Besonders viel Kopfzerbrechen bereitet dem Lehrerinnenteam die Frage, wie sich im Bereich der Förderplanung der Lösungsorientierte Ansatz umsetzen lässt.

Da es sich beim LOA um einen neueren Ansatz handelt, der ursprünglich aus dem Therapiebereich kommt, gibt es bis jetzt nur wenig konkrete Umsetzungsvorschläge im Bereich der Schule. Allerdings sind mir mittlerweile einige Sonderschulen bekannt, die den Lösungsorientierten Ansatz in der Schule anwenden. Bei diesen betreffenden Institutionen versuche ich mehr über die Umsetzungsmöglichkeiten der lösungsorientierten Förderplanung zu erfahren, um diese Erfahrungen anschliessend in unsere Sonderschule einfließen lassen zu können.

1.2. Persönliche Motivation

Mich persönlich fasziniert die Denkweise des Lösungsorientierten Ansatzes, vor allem die ethischen Grundhaltungen und das humanistische Menschenbild, welche die Basis dieses Ansatzes bilden. Das Stärken der Ressourcen eines Menschen entspricht meiner ethischen Grund- und Berufshaltung. Die zentrale Aussage des LOA „Lösungen konstruieren, anstatt Probleme analysieren“ finde ich zukunftsorientiert, da die Klienten als Experten und Expertinnen ins Zentrum gestellt werden und wir auf ihre eigenen Ressourcen zurückgreifen, um Lösungen für anstehende Probleme zu finden.

**Die beste Art die Zukunft
vorherzusagen, ist –
sie zu erschaffen.**

Peter Drucker

2. Herleitung der Fragestellung

In meiner täglichen Arbeit nimmt die Förderplanung einen hohen Stellenwert ein. Die Kinder und Jugendlichen treten mit gänzlich unterschiedlichen Voraussetzungen, Erfahrungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten in die Therapiestation ein. Deshalb ist es zentral, Ziele individuell festzulegen und zu bestimmen mit welchen Mitteln man versucht, diese zu erreichen. In der herkömmlichen Förderplanung ist die Ausgangslage meistens die Diagnose einer Fachperson (z.B. Schulpsychologe). Diese Diagnose wird der Förderlehrperson (Therapeut, Sonderschullehrperson) unterbreitet, in der Erwartung, dass die Fördermassnahmen der Empfehlung entsprechend in die Tat umgesetzt werden. Das Kind wird in diesen Prozess selten miteinbezogen.

Diese Vorgehensweise steht jedoch im Widerspruch zu den Grundannahmen des Lösungsorientierten Ansatzes, auf die ich im Theorieteil genauer eingehen werde.

Dennoch hier eine kurze Übersicht aus Berg und Shilts (2005) und Steiner (2005):

- Wenn etwas nicht kaputt ist, repariere es nicht
- Wenn etwas funktioniert, mach mehr davon, wenn etwas nicht funktioniert, mach etwas anderes
- Veränderung ist konstant und unvermeidlich
- Habe immer eine Lupe dabei, denn Lösungen können einfach sein
- Die Zukunft wird verhandelt und erschaffen
- Die Lösung hängt nicht immer mit dem Problem zusammen
- Kein Problem passiert andauernd
- Kinder bringen alle Ressourcen mit, die für eine Lösung notwendig sind
- Kinder sind Experten für ihre Lösungen

Aus diesen Überlegungen ergibt sich für mich folgende Fragestellung:

Wie gelingt eine lösungsorientierte Förderplanung in der Praxis? Wo liegen die Chancen und Grenzen einer lösungsorientierten Förderplanung? Welche Rolle spielt dabei die Zusammenarbeit im Team?

In der Erarbeitung der Theorie zur Förderplanung stellte ich fest, dass es bislang kaum theoretische Überlegungen zur Förderplanung gibt, welche den Lösungsorientierten Ansatz berücksichtigen.

Ich werde deshalb in der Theorie zur herkömmlichen Förderplanung ein besonderes Augenmerk auf diejenigen Elemente richten, die durch den Lösungsorientierten Ansatz gestützt werden aber auch aufzeigen, wo sich die beiden Theorien in die Quere kommen.

In einem zweiten Teil untersuche ich im Rahmen der Forschung die Umsetzung der lösungsorientierten Förderplanung in der Praxis innerhalb von Institutionen, die sich am lösungsorientierten Ansatz orientieren.

**Achte auf deine Gedanken.
Sie sind der Anfang deiner
Taten.**

Chinesisches Sprichwort

3. Methodische Entscheide

3.1. Forschungsmethode

3.1.1. Grundlagen qualitativer Forschungsmethoden

Um meiner Fragestellung nachzugehen, habe ich mich nebst dem Literaturstudium für eine qualitative Forschungsmethode entschieden. Mayring (2002, S. 20ff) postuliert in fünf Grundsätzen die Grundlagen des qualitativen Denkens:

- Gegenstand humanwissenschaftlicher Forschung sind immer Menschen, Subjekte. Die von der Forschungsfrage betroffenen Subjekte müssen Ausgangspunkt und Ziel der Untersuchung sein.
- Am Anfang einer Analyse muss eine genaue und umfassende Beschreibung des Gegenstandsbereichs stehen.
- Der Untersuchungsgegenstand der Humanwissenschaften liegt nie völlig offen, er muss immer auch durch Interpretation erschlossen werden.
- Humanwissenschaftliche Gegenstände müssen immer möglichst in ihrem natürlichen, alltäglichen Umfeld untersucht werden.
- Die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse humanwissenschaftlicher Forschung stellt sich nicht automatisch über bestimmte Verfahren her; sie muss im Einzelfall schrittweise begründet werden.

3.1.2. Die Einzelfallanalyse

Zur Durchführung einer qualitativen Untersuchung stehen verschiedene Forschungskonzepte (Untersuchungspläne) zur Verfügung. Ein solcher Untersuchungsplan umfasst ein Untersuchungsziel und -ablauf und „stellt als Rahmenbedingungen Regeln auf, die die Kommunikationsmöglichkeiten zwischen Proband und Forscher wesentlich bestimmen“ (Hausser, 1982, zitiert nach Mayring, 2002, S. 40). Eine dieser Untersuchungspläne ist die Einzelfallanalyse.

Die Einzelfallanalyse nimmt in der qualitativen Sozialforschung eine zentrale Position ein. Dabei werden die Zusammenhänge der Funktions- und Lebensbereiche in der Gesamtheit der Person, sowie die Komplexität des ganzen Falls besonders betont. Fallanalysen unterstützen bei der Suche nach relevanten Einflussfaktoren und der Interpretation von Zusammenhängen.

Weil während des ganzen Analyseprozesses immer wieder auf das gesamte Material zurückgegriffen werden kann, erleichtert sich die Suche nach relevanten Einflussfaktoren und die Interpretation von Zusammenhängen. Die Fallanalyse muss sich an einen groben Vorgehensplan halten, um wissenschaftlich verwertbar zu sein: Fragestellung, Materialsammlung, Aufbereitung, Evaluation. Zur Materialaufbereitung gehört die Fixierung auf Tonband oder Video. Schliesslich wird der Einzelfall mit anderen Fällen verglichen und somit in einen grösseren Zusammenhang gestellt. Damit kann die Gültigkeit der Ergebnisse abgeschätzt

werden. Mayring (ebd.) betont, dass die in seinem Buch dargestellten Methoden qualitativer Analyse nur Prototypen sind, die an eine konkrete Fragestellung adaptiert werden müssen.

3.2. Datenerhebung

Um die Daten zu erheben, habe ich mich für das problemzentrierte Interview nach Witzel (1985) entschieden. Das problemzentrierte Interview ist eine offene, halbstrukturierte Form von Befragung (Mayring, 2002). Der Interviewer analysiert die Fragestellung im Voraus und stellt bestimmte Aspekte in einem Interviewleitfaden zusammen. Diese Interviewform lässt den Befragten möglichst frei zu Wort kommen. Es soll eine Vertrauenssituation zwischen Interviewer und Befragtem entstehen. Der Interviewer ist hierbei offen für neue und unerwartete Ansichten und Lösungen des Befragten. Die teilweise Standardisierung des Interviews durch den Leitfaden erleichtert den Vergleich mehrerer Interviews.

3.3. Wahl der Befragten

Der Lösungsorientierte Ansatz hat mittlerweile in verschiedenen Institutionen Einzug gehalten. Dabei sind mir unter anderem zwei Institutionen bekannt, in denen der LOA auch in der internen Sonderschule angewendet wird. Es handelt sich um das Schul- und Wohnzentrum Schachen, LU und die Lernwerkstatt Bickwil, ZH. Eine Befragung der Lehrpersonen, sowie der Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen der beiden Institutionen schien mir ideal, um zu erfahren, wie ihrer Meinung nach die lösungsorientierte Förderplanung in der Schule und im Wohnbereich umgesetzt werden kann. Ich führte Interviews mit vier Lehrpersonen, einer Sozialpädagogin, einem Sozialpädagogen sowie drei Jugendlichen durch.

3.4. Datenaufbereitung

Die Interviews führte ich auf Schweizerdeutsch durch, um die Situation möglichst locker und vertraut zu gestalten. Die Gespräche nahm ich auf Tonband auf. Auf zusätzliche Notizen während des Gesprächs verzichtete ich, da dies den natürlichen Gesprächsverlauf und die Konzentration gestört hätte. Anschliessend führte ich eine wörtliche Transkription durch, wobei ich mich für eine Übertragung in normales Schriftdeutsch ohne Kommentierung entschied. Dadurch entstehen bereits erste Interpretationen, welche jedoch verzeihbar sind, da die inhaltlich-thematische Ebene im Vordergrund steht. Ausgehend von diesen Transkriptionen erstellte ich zusammenfassende Protokolle, um das Allgemeinniveau des Materials zu erhöhen.

3.5. Datenauswertung

Zur Datenauswertung nutzte ich die qualitative Inhaltsanalyse gemäss Mayring (2002). Bei dieser Vorgehensweise wird der Text systematisch analysiert, indem das Material schrittweise mit theoriegeleiteten, am Material entwickelten, Kategoriensystemen bearbeitet wird. Die Auswahl der Kategorien, anhand derer ich die Interviews ausgewertet habe, basiert auf meiner Fragestellung und dem Interviewleitfaden. Teilweise entstanden sie aber auch induktiv, d.h. aus dem Datenmaterial heraus.

**Es kommt nicht darauf an,
was der Lehrer sagt,
sondern was der Schüler hört.**

Zen-Weisheit

4. Theoretische Ausgangsüberlegungen

4.1. Der Lösungsorientierte Ansatz

4.1.1. Das Milwaukee-Modell

Das Lösungsorientierte Therapie- und Beratungsmodell wurde von Steve de Shazer und seiner Frau Insoo Kim Berg in den '80er Jahren entwickelt. Im von ihnen gegründeten „Brief Family Therapy Center“ (Kurzzeit-Familien-Therapiezentrum) in Milwaukee, Wisconsin (USA) führten die beiden mit einem Team zusammen Tausende von Therapiegesprächen durch, die sie mit Hilfe von Videoaufnahmen genauestens analysierten. Bald stellten sie fest, dass die Beobachtungen ihrer Klientinnen und Klienten sich nicht mit ihrem angeeigneten Wissen deckte, denn diese konstruierten ihre eigene Wirklichkeit und lebten nach den Schlüssen, die sie daraus zogen. Unter dem Anstoss von Milton Erickson und Paul Watzlawick entwickelten sie das Lösungsorientierte Therapiemodell. Dabei liessen sie sich stark von ihren Klienten und Klientinnen leiten (Baeschlin und Baeschlin, 2001).

Der Lösungsorientierte Ansatz ist keine Therapie im eigentlichen Sinn, denn sie verändert Menschen nicht, sondern ist eine Methode zur Selbsthilfe. Er geht vom Standpunkt aus, dass es sinnvoller ist, sich auf Lösungen anstatt auf Probleme zu konzentrieren. Anstatt dass man Probleme, Konflikte und Störungen vertieft exploriert, entwickelt man mit der Klientin und dem Klienten Perspektiven, welche ihn ermutigen, kleine Schritte in Richtung angestrebter Ziele zu gehen. In Form einer Kurztherapie geht es darum, die persönlichen Fähigkeiten und Ressourcen einer Person zu erkennen und daraus gemeinsam Lösungen zu konstruieren, d.h. Alternativen zu dysfunktionalen Gedanken-, Gefühls- und Handlungsmustern zu finden (Durrant, 2004).

4.1.2. Grundannahmen des LOA

Das Lösungsorientierte Denken und sein Menschenbild sind aus dem Konstruktivismus heraus entstanden. Die Konstruktivisten gehen davon aus, dass es keine absolute Wahrheit gibt, sondern dass sich jeder Mensch seine eigene Wahrheit bildet und sich daraus ein eigenes Weltbild erstellt. Die Welt konstruieren wir uns durch unser Handeln, Denken und unsere Sprache, deshalb besteht das Menschenbild, das dem Lösungsorientierten Ansatz zugrunde liegt, aus Annahmen. Diese können für den Klienten und die Klientin Gültigkeit haben oder auch nicht (Baeschlin und Baeschlin, 2001).

Die wichtigsten Grundannahmen in der Zusammenarbeit mit Kindern wurden von Berg und Shilts (2005) leicht modifiziert.

„Wenn etwas nicht kaputt ist, repariere es nicht“ (Berg und Shilts, 2005, S. 19).

Sachen, die bereits funktionieren müssen oder sollen nicht verändert werden. Viele Sachen, die im Schulalltag gut laufen, können beibehalten werden. Man muss es nur bemerken und noch mehr davon tun.

„**Wenn etwas funktioniert, mach mehr davon**“ (Berg und Shilts, 2005, S. 19).

Durch positive Erfahrungen mit Praktiken, die funktioniert haben, entwickelt sich ein Repertoire an Handlungen, die zum gewünschten Ziel führen. Dies können kleine Dinge sein, wie einen Spass machen, einmal tief Luft holen oder den Jugendlichen einmal ums Haus rennen lassen. Durch die Erinnerung an diese kleinen Erfolge, und ist er nur ein einziges Mal aufgetreten, findet man heraus, was funktioniert. Die Schritte in Richtung Ziel können noch so klein sein, trotzdem sind sie von grosser Bedeutung und ermuntern die Lernenden ihren Weg weiterzugehen.

Hägars Variante einer positiven Verstärkung:



Abb. 1: Hägar, der Schreckliche (Browne, 2006)

„**Wenn etwas nicht funktioniert, mach etwas anderes**“ (Berg und Shilts, 2005, S. 20).

Wenn man ansteht und nicht mehr weiter weiss, ist der Zeitpunkt gekommen, etwas Neues zu versuchen. Dabei kann um Kooperation und Teilnahme der Lernenden gebeten werden, zusammen etwas Neues zu entwickeln.

„**Lösungen können einfach sein**“ (Berg und Shilts, 2005, S. 20).

Lösungen von grossen Problemen müssen nicht zwingend kompliziert sein. Auch kleine Veränderungen wie z.B. eine Änderung der Sitzordnung können Lösungen herbeiführen. Zwischendurch kann auch total unerwartetes Verhalten der Lehrperson (paradoxe Intervention) zur Entspannung einer schwierigen Situation führen, wie z.B. den Auftrag an die Schülerinnen und Schüler, dass sie ihren Hintern sechs Mal zusammenzukneifen sollen.

„Veränderung ist konstant und unvermeidlich“ (Berg und Shilts, 2005, S. 21).

Oftmals sind Veränderungen nur schwer erkennbar, besonders wenn man eine grosse Veränderung erwartet oder sich auf die Fehler eines Schülers oder einer Schülerin konzentriert. Veränderungen finden aber oft in kleinen Schritten statt. Kinder und Jugendliche verändern sich andauernd, sie werden älter und reifer.

„Habe immer eine Lupe dabei“ (Berg und Shilts, 2005, S. 21).

Je mehr man auf die kleinen, positiven Veränderungen schaut, umso leichter nimmt man sie wahr. Auf diesen kleinen Veränderungen kann man aufbauen und sie durch weitere, kleine Schritte unterstützen.

„Die Zukunft wird verhandelt und erschaffen“ (Berg und Shilts, 2005, S. 21).

Kinder reagieren nicht alle gleich auf grosse Schwierigkeiten in ihrer Vergangenheit. Der Schaden, der ihnen zugefügt wurde, kann nicht eliminiert werden. Trotzdem sind sie keine Sklaven ihrer Vergangenheit, sondern können wählen und Entscheidungen darüber treffen, wie sie ihre Zukunft gestalten möchten.

„Kleine Lösungen können zu grossen Veränderungen führen“ (Berg und Shilts, 2005, S. 22).

Die Meinung, dass die Lösung eines schwierigen Problems viel Zeit und grosse Veränderungen braucht, ist weit verbreitet. Diese Denkweise kann alle Beteiligten lähmen und dazu führen, dass gar nichts geschieht. Ein chinesisches Sprichwort sagt aber: „Eine Reise von 1000 Meilen beginnt mit dem ersten Schritt vor der Haustür.“ Die Aufmerksamkeit muss darauf liegen, diesen ersten Schritt zu machen und dann weiter einen Fuss vor den anderen zu setzen, bis das Ziel erreicht wird.

„Die Lösung hängt nicht immer mit dem Problem zusammen“ (Berg und Shilts, 2005, S. 22).

Diese Annahme stösst am meisten auf Widerstand, geht sie doch gegen alle Intuition und Erfahrungen, die man bisher mit Problemen und Lösungen gemacht hat. Gemäss dem defizitorientierten Ansatz besteht ein kausaler Zusammenhang zwischen Problem und Lösung, der von Fachleuten analysiert werden soll. Die muss aber nicht der Fall sein. Fokussiert man sich von Beginn an auf eine Lösung, wird die Analyse des Problems unwichtig.

„Kein Problem passiert andauernd“ (Berg und Shilts, 2005, S. 23).

Dies ist die Frage und Suche nach der Ausnahme. Kein Problem tritt permanent auf. Dieses Wissen macht es einem möglich, das Kind bei etwas Positivem zu überraschen, also dann, wenn das Problem nicht auftritt. So ist es nützlicher die Aufmerksamkeit darauf zu lenken, wann das Kind nicht stört, anstatt sich über das störende Verhalten aufzuregen. Ganz gemäss Palmowskis Aussage: „Catch him at being good“ (2003, S. 88). Die Erkenntnis, dass es Ausnahmen eines Problems gibt, reduziert die einschüchternde Wirkung eines Problems. Ausnahmen zeigen auch die Richtung dessen, von dem man mehr tun soll und geben Hinweise darauf, was funktionieren könnte.

Kinder bringen alle Ressourcen mit, die für eine Lösung notwendig sind (Steiner, 2005)

Diese Annahme geht davon aus, dass das Kind die Lösung auf der Grundlage seiner Ressourcen und Erfolge entwickelt. Diese Ressourcen sind dabei vielfältig und unterschiedlich und müssen vom Kind erst erkannt werden.

Kinder sind Experten für ihre Lösungen (Steiner, 2005)

Diese Annahme unterstellt dem Kind, dass es seine Schwierigkeiten aus eigener Kraft lösen kann. Die Lehrperson übernimmt dabei die Aufgabe, einen angemessenen äusseren Rahmen zu schaffen, indem es möglich ist, die Ressourcen und Stärken des Kindes zu entdecken und mit ihm gemeinsam einen Weg zu finden, wie es diese konstruktiv für eine Lösung einsetzen kann. Dabei entscheidet das Kind, was, wie und wann etwas verändert werden soll oder auch nicht.

4.1.3. Der Lösungsorientierte Ansatz in der Schule (nach Hubrig und Herrmann)

Gemäss den Erfahrungen von Hubrig und Herrmann (2005) wirkt sich das systemisch-lösungsorientierte Denken auf verschiedene schulische Bereiche positiv aus. Sie gehen dabei nicht nur vom Lösungsorientierten Ansatz nach De Shazer aus, sondern beziehen sich auf verschiedene theoretische Ansätze, die sich auf die systemisch-lösungsorientierte Praxis beziehen. Das Gemeinsame ist unter anderem, dass der Fokus auf die Lösungsfindung gerichtet wird und Lösungen als neue Wirklichkeit Gestalt annehmen. Dabei geht es für Hubrig und Herrmann (ebd.) weniger um den Einsatz von Werkzeugen des Lösungsorientierten Ansatz, als um eine Umsetzung des Ansatzes in Form einer Unternehmenskultur und Entwicklung einer Organisation.

In der Schule orientiert man sich häufig an den Defiziten und Mängeln. Dies hängt mit der Aufgabe der Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler zu bewerten, Verhalten zu korrigieren und Laufbahnentscheide vorzunehmen, zusammen. Aus lösungsorientierter Sicht geht es darum, Handlungsinitiativen aufzubauen und sich an den Ressourcen der Schülerinnen und Schüler zu orientieren. Ressourcenorientierung bedeutet, die Schülerinnen und Schüler im Unterricht angemessen herauszufordern und sie an Konfliktlösungen teilnehmen zu lassen. Problemen soll man mit einer anderen inneren Haltung und daraus folgenden Verhaltensstrategien begegnen und dadurch Veränderungen anregen (Palmowski, 2003)

4.1.4. Elemente des Lösungsorientierten Ansatzes im Unterricht – Der WOWW-Ansatz¹

Der WOWW-Ansatz wurde basierend auf dem Lösungsorientierten Ansatz entwickelt, um die Qualität von Lernen und Lehren zu verbessern. Durch konkrete Vorschläge und hilfreiche Werkzeuge soll der Respekt und die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Lernenden verbessert werden. Das Modell wurde an der New River Middle School in Fort Lauderdale, Florida (USA) unter der Leitung von Insoo Kim Berg und Lee Shilts entwickelt, erprobt und weiter ausgebaut. Die im vorhergehenden Abschnitt vorgestellten Annahmen waren die

¹ WOWW-Ansatz: **W**ork **o**n **w**hat **w**orks bedeutet: Arbeite mit dem und an dem, was schon funktioniert und nicht mit dem, was fehlt (Berg, 2005).

Ausgangslage des Ansatzes. Hier geht es nun um das Vorstellen konkreter Werkzeuge und Elemente, mit denen der WOWW-Ansatz arbeitet (Berg und Shilts, 2001).

Gespräche mit Schülerinnen und Schülern

Kurze, persönliche Gespräche mit den Schülerinnen und Schülern fördern die Kooperation und schaffen eine positive Beziehung. Durch Unterhaltungen über Ferien, Familie, Hobbys gelangt die Lehrperson an Informationen über Stärken, Interessen und Ressourcen des Kindes.

Fragen stellen, statt Befehle geben

Anstatt den Lernenden aufzutragen, was sie tun sollen und wie sie sich zu verhalten haben, stellt die Lehrperson Fragen. Dies fördert die Denk- und Urteilsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler und löst weniger Widerstand aus.

Zielvereinbarungen

Ziele legen fest, wo man hin will. Ist das Ziel erst einmal bekannt, ist es leichter heraus zu finden, wie man dorthin gelangen kann. Ziele helfen, sich zu organisieren, dabei gibt es nützliche und weniger nützliche Ziele. Wichtig ist ausserdem das Mitbestimmungsrecht des Kindes bei der Zielvereinbarung. Berg und Shilts (2001) definieren einige Richtlinien zur Zielformulierung:

- Ziele sollen aussagen, was die Lernenden machen sollen und nicht was sie nicht machen sollen. In anderen Worten, das Ziel soll die Anwesenheit einer Lösung beschreiben und nicht die Abwesenheit des Problems.
- Das Ziel muss konkretes Verhalten beschreiben und messbar sein.
- Das Ziel muss realistisch, wie auch erreichbar sein für die Schülerin und den Schüler. Hochgesteckte Ziele müssen dabei in Teilziele heruntergebrochen werden.
- Das Ziel muss für alle beteiligten Personen gleichermassen bedeutsam sein.
- Das Ziel muss einfach, leicht umsetzbar und klein sein. Dies macht dem Kind Mut und die Wahrscheinlichkeit eines Erfolgserlebnisses steigt.
- Ein gutes Ziel muss der Anfang einer Veränderung darstellen.
- Das Ziel muss im Kontext von Lernen und Schule stehen. Es beschreibt soziale und interaktionistische Vorgänge.

Komplimente

Für Erfolge oder versuchte Erfolge Komplimente auszusprechen, ist ein wesentlicher Bestandteil des WOWW-Ansatzes. Komplimente machen der Schülerin und dem Schüler bewusst, welche Verhaltensweisen positiv sind, was eine positive Entwicklung ist und erhöht ihre Zuversicht, die gesetzten Ziele zu erreichen.

Erfolgsskalen

Erfolge im Unterricht zu messen, lassen sich am einfachsten mit der Skala bewerkstelligen. Zuoberst auf der Skala steht die „10“ und zuunterst die „1“, wobei „10“ bedeutet, dass der gewünschte Erfolg eingetreten ist. Bereits jüngere Kinder können mit diesem Instrument umgehen, da es geringe kommunikative Fertigkeiten verlangt und konkretes Handeln beinhaltet. Bei der Skalierungsfrage handelt es sich immer um eine subjektive Wahrnehmung der skalierenden Person.

Beispiel einer Skalierung: Der Schüler muss seine Zielerreichung skalieren. Das Ziel lautete: „Ich arbeite ruhig an meinem Platz.“ Nun stellt sich der Schüler z.B. auf die 10. Dies bedeutet aus seiner Sicht, dass er das Ziel 100% erreicht hat. Stellt er sich nun auf die 5 bedeutet dies, dass er das Ziel so mittelmässig erreicht hat. An dieser Stelle könnte die Lehrperson nachfragen, was es dann bräuchte, damit er am folgenden Tag auf der 6 stehen würde. So entwickelt sich über die Skala ein Gespräch zwischen Schüler und Lehrperson.

Ausnahmen von Problemen

Die Ausnahme von Problemen festzustellen, fällt Lehrpersonen nicht immer leicht, viel zu lange währte die Tradition der Defizitorientierung. Anstatt den Lösungen Aufmerksamkeit zu schenken, lag der Fokus auf den Problemen. Die Ausnahme von Problemen zu nutzen und diese zu fördern, hilft jedoch, eine positive Beziehung zum Kind aufzubauen und herauszufinden, was man tun kann, um ein Problem anzugehen.

Reframing (Umdeuten)

Das Umdeuten ist eine der nützlichsten Techniken des Lösungsorientierten Ansatzes. Dabei geht es darum, Dinge mit mehr Hoffnung und in einer positiven Einstellung zu sehen. Dadurch werden die Verhaltensweisen in einem anderen Licht gesehen. Beispiele für Reframing:
vorwichtig: neugierig, nimmt viele verschiedene Dinge in seiner Umgebung wahr, ist interessiert
stur: starker Wille, vertritt eine eigene Meinung, hat eigene Ideen
faul: entspannt, geht eine Sache langsam und bedacht an, braucht seine Zeit

Ein weiteres Beispiel eines Reframing:



Abb. 3: Hägar, der Schreckliche (Browne, 2006)

Fragetechnik

Fragen sollten nicht mit „warum“ beginnen, dies löst sofort eine Abwehrhaltung und Rechtfertigung des Verhalten des Kindes aus. Beginnt die Lehrperson jedoch mit der Annahme, dass das Kind „gute Gründe“ für sein Verhalten hatte und zuerst nach diesen fragt, beginnt das Gespräch entspannt. Glaubt man an die „guten Gründe“ des Kindes kann man die andere Seite des Kindes herauslocken, anstatt sein Verhalten zu verurteilen.

Die Wunderfrage

Die Wunderfrage dient gemäss Baeschlin und Baeschlin (2001) dazu eine neue Wirklichkeit zu konstruieren. Es entstehen neue Visionen und Vorstellungen, die ansonsten verdrängt würden durch die Last der vorhandenen Probleme. Die Antwort auf die Wunderfrage kann auf den ersten Blick unrealistisch und unerreichbar erscheinen. Vielleicht bietet sie aber auch einen ersten Schritt in Richtung Lösung.

Die Wunderfrage wird folgendermassen gestellt: „Stell dir vor, du gehst heute Abend zu Bett und während du schläfst, geschieht ein Wunder. Das Problem, das dich so sehr plagt, ist gelöst. Weil du aber geschlafen hast, weisst du nicht, dass dieses Wunder geschehen ist.“

Woran würdest du am nächsten Tag erkennen, dass dieses Wunder geschehen ist? Was wäre dann anders? Wer ausser dir würde auch noch merken, dass ein Wunder geschehen ist?“

Auswirkungen des WOWW-Ansatzes

Der WOWW-Ansatz führte in der New River Middle School rasch zu ersten Erfolgen. Das Verhältnis zwischen Lehrpersonen und Lernenden verbesserte sich deutlich. Es herrschte eine entspannte Lernatmosphäre, die von gegenseitigem Respekt geprägt war. Den guten Anfang zu erhalten, erwies sich als nicht so leicht. Wenn unerwartete Dinge geschehen und es zu negativen Erlebnissen kommt, fallen viele Lehrpersonen wieder in ihre alten Handlungsmuster zurück. Dank Teamteaching konnte der WOWW-Ansatz aber weiter ausgebaut werden.

4.2. Förderplanung

4.2.1. Förderpläne

Gemäss Mutzeck (2003) gehört die Förderplanung zu den wichtigsten Anliegen der sonderpädagogischen Förderung. Der Förderplan soll dem Austausch und der gezielten Zusammenarbeit der Lehrpersonen und weiteren Bezugspersonen dienen. Er sollte Ziele und Orientierungshilfen für die individuelle, sonderpädagogische Förderung beinhalten. Als Arbeitsmittel muss er überschaubar und verständlich sein. Der Förderplan klärt die Ausgangssituation durch eine differenzierte Diagnostik des Lernenden. Davon ausgehend werden Ziele und Massnahmen formuliert, die zum Erwerb von angemessenem Verhalten, zum Aufbau von Motivation und zur Entwicklung kognitiver, motorischer und sozialer Kompetenzen beitragen. Dabei werden fachdidaktische Anliegen mit entwicklungsspezifischen Aspekten verknüpft. Weiter bietet der Förderplan Hinweise auf Umsetzungsmöglichkeiten im Unterricht. Die Förderplanung ist klar abzugrenzen von der lernzielorientierten, normativen Beurteilung eines Zeugnisses. Die Förderplanung konzentriert sich primär auf den individuellen Lern- und Entwicklungsstand des jeweiligen Kindes und stellt keine Vergleiche zur gleichaltrigen Kindergruppe hinsichtlich der im Lehrplan vorgesehenen Lernziele her. Die Förderplanung soll für alle Beteiligte transparent sein und dient somit auch der allseitigen Vertrauensbildung.

4.2.2. Elemente der Förderplanung

Arnold (2003) erstellte einen Leitfaden für Förder- und Entwicklungspläne. Dabei betont er, dass individuelle Förderplanung sowohl in integrativen wie separativen Institutionen eine zentrale Rolle spielt.

1. Personen und Untersuchungsdaten	
2. Anlass der Beobachtung	
3. Fragestellungen, Hypothesen, Untersuchungsverfahren	
4. Untersuchungsergebnisse	
→	a. Vorgeschichte
→	b. Lernbezogene Schwierigkeiten und Kompetenzen
→	c. Schulisches Umfeld
→	d. Ausserschulisches Umfeld
5. Integration der Befunde und Feststellungen zum Förderungsbedarf	
→	a. Problemstruktur
→	b. Verursachende Problembedingungen
→	c. Aufrechterhaltende, verstärkende und reduzierende Problembedingungen
→	d. Diagnose
→	e. Kapazitärer Förderbedarf
6. Förderungsplan	
→	a. Förderungsbereiche und Förderungsziele
→	b. Ausgangslage, Vorgehensweise und Zuständigkeiten
7. Verlauf und Ergebnisse der Förderung	
8. Bewertung des Fördererfolgs	
9. Vorschläge zur Fortführung bzw. zur Modifikation	
10. Zeitpunkt erneuter Überprüfung	

Abb. 3: Leitfaden für Förderungsgutachten und Entwicklungspläne

4.2.3. Förderdiagnose

4.2.3.1. Förderdiagnose nach Ledl und Bettinger (2003)

Ledl und Bettinger (2003) entwickelten die Verfahren „Kinder beobachten und fördern“ und „Förderdiagnose“, welche das Erstellen von fachgerechten, förderorientierten Gutachten und das Finden von geeigneten Fördermassnahmen vereinfachen. Sie weisen in ihren Ausführungen darauf hin, dass im Rahmen der individuellen Förderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten immer höhere Ansprüche an die Lehrpersonen gestellt werden. Anstelle der herkömmlichen Diagnostik als Selektions-, Zuweisungs- und Defizitdiagnostik bildet nun vermehrt die stetige Beobachtung des Kindes die Grundlage einer Prozessdiagnostik, welche die Stärken und Schwächen des Kindes festhält. Als wichtiges Ziel wird dabei die Früherkennung und Frühförderung im Sinne der Prävention von schulischen (Lern)schwierigkeiten genannt. Ledl und Bettinger (ebd.) entwickelten ausführliche Beobachtungsbogen zur systematischen Diagnose der Stärken und Schwächen. Diese Beobachtungsbogen beinhalten folgende Elemente:

- Anlass der Beobachtung
- Anamnese: Daten zur schulischen Laufbahn, zur gesundheitlichen, ökonomischen und sozialen Situation
- Motorik: Grobmotorik, Feinmotorik
- Wahrnehmung: Visuelle Wahrnehmung, auditive Wahrnehmung, taktil-kinästhetische Wahrnehmung, Gleichgewichtswahrnehmung, mnestiche Funktionen
- Sprache: Gesprächsbereitschaft, Anweisungsverständnis, Sprachfähigkeit, Sprachgedächtnis
- Kognition: Kurzzeitgedächtnis, Langzeitgedächtnis, produktives Denken, rechnerisches Denken
- Sozial-Emotionales: Psychische Verfassung, Sozialverhalten, Lern- und Arbeitsverhalten
- Lernen: Allgemeines, Beobachtungen zum Rechnen, Beobachtungen zum Lesen, Beobachtungen zur Rechtschreibung
- Interpretation der Ergebnisse und Fördermassnahmen

Diese ausführliche Beobachtung wird gewählt, um einen detaillierten Überblick über die Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Kindes zu gewinnen. Ledl und Bettinger (2003, S. 127ff) erstellten zusätzlich eine Tippliste zur Durchführung von Förderdiagnosen:

1. Die Förderdiagnose dient dem Kind

Das Ziel jeder Förderdiagnose muss die Beantwortung der Frage: „Wie können wir dem Kind helfen?“, sein. Die Förderdiagnose soll Schwierigkeiten möglichst früh aufdecken.

2. Die Lösung der Probleme steht immer im Vordergrund

Die Förderdiagnose soll einen unmittelbaren Nutzen für alle Betreuungspersonen des Kindes haben. Dabei darf die Interpretation der Diagnose nicht mit der Feststellung nach Förderbedarf enden, sondern muss geeignete Fördermassnahmen vorschlagen.

3. Die Durchführung erfolgt durch ein Team

Das Team besteht nebst dem Klassenlehrer aus weiteren Fachpersonen. Die Interpretation der Ergebnisse einer Diagnose hängt hauptsächlich von der Erfahrung der Teammitglieder ab.

4. Das Gutachten als Ergebnis einer Förderdiagnose muss verständlich und nachvollziehbar sein

Ein Gutachten muss so formuliert sein, dass jede Person im Team versteht, was herausgefunden wurde, was das Resultat bedeutet und welche Massnahmen empfohlen werden. Dabei soll möglichst auf eine Fachsprache verzichtet werden.

5. Sorgfalt bei der Wahl der Prüfverfahren

Die Prüfverfahren müssen den Voraussetzungen des Kindes angepasst werden. Dies ist besonders bei Kindern aus anderen Kulturkreisen zu berücksichtigen.

6. Keine Testatmosphäre schaffen

Die Atmosphäre soll entspannt und angenehm sein. Dem Kind muss erklärt werden, was es erwartet. Dabei wird mit möglichst einfachen Aufgaben begonnen.

7. Vorsicht beim Einsatz von standardisierten Tests

Standardisierte Tests machen Beobachtungen vergleichbar, dabei bieten sie oftmals nur wenig Hilfe bei der Überlegung nach Fördermassnahmen.

8. Bei jeder Beobachtung passieren Fehleinschätzungen

Eine Förderdiagnose liefert kein endgültiges Bild eines Kindes, es handelt sich vielmehr um eine Momentaufnahme. Je umfassender eine Beobachtung durchgeführt wird, desto genauer wird das Ergebnis sein.

9. Förderdiagnose ist ein permanenter Prozess

Die Förderdiagnose ist mit der Erstellung eines Gutachtens nicht abgeschlossen. Es muss zu einer ständigen Überprüfung der Ergebnisse der Förderdiagnose kommen.

10. Kinder sind keine Automaten, die einfach repariert werden können, wenn sie nicht funktionieren

Nicht alle Probleme können therapiert werden.

4.2.3.2. Förderdiagnose mit dem Webbasierten Förderplaner

Basierend auf der Förderdiagnostik von Ledl und weiteren Förderdiagnostikern entwickelte die Hochschule für Heilpädagogik (HfH) und die Pädagogische Hochschule Zürich (PHZ) ein eigenes Verfahren zur Förderplanung. Anstoss dazu gab die Bildungsdirektion Zürich: Sie entschied sonderpädagogische Massnahmen im Sinne eines Pools den einzelnen Schuleinheiten zuzuteilen. Damit die richtigen Massnahmen die entsprechenden Kinder

erreicht, musste ein Verfahren entwickelt werden, das alle Beteiligten einbezieht und eine breite diagnostische Einschätzung ermöglicht. Das entwickelte Verfahren von Hollenweger und Lienhard (2004) weist folgende Merkmale auf:

- Orientierung an Teilbereichen der ICF²
- Gleichberechtigter Einbezug aller Beteiligten
- Förderorientierung mit klar formulierten Zielsetzungen
- Systematische Überprüfung

Im Laufe der Anwendung zeigte sich, dass das Verfahren einen hilfreichen Rahmen für den gegenseitigen Austausch darstellte, allerdings fehlte das geeignete Instrumentarium zur gezielten Beobachtung und zur Erstellung von förderdiagnostischen, handlungsleitenden Berichten.

Hier setzt nun der Webbasierte Förderplaner ein. Der Webbasierte Förderplaner ist ein interaktives Computerprogramm im Internet, das sich ständig weiterentwickelt und den Bedürfnissen des Benutzers angepasst werden kann. Gschwend, Lienhard und Steppacher beschreiben in ihrem Artikel „Webbasierte, interaktive Förderplanung“ (2006) den Einsatz des Webbasierten Förderplaners. Gemäss ihrem Verständnis von Förderdiagnostik ist eine Erhebung des Lernstandes im Sinne einer Kind-Umfeld-Analyse notwendig. Diese mündet in eine Empfehlung für ein erweitertes oder verändertes Lernangebot. Der Webbasierte Förderplaner kann als interdisziplinäres und kooperatives Planungsinstrument eingesetzt werden. Dabei wird die Zusammenarbeit der an der Förderung beteiligten Personen erleichtert und koordiniert. Dank Transparenz und schriftlicher Festhaltung der Förderziele wird Doppelspurigkeit sowie Widersprüchlichkeit vermieden. Nebst den Möglichkeiten zur förderdiagnostischen Beobachtung dient der Webbasierte Förderplaner zudem als Datenbank für Fördermaterialien, Internetlinks und Literatur.

² ICF: Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit

Die folgende Abbildung fasst die Möglichkeit des Webbasierten Förderplaners übersichtlich zusammen:

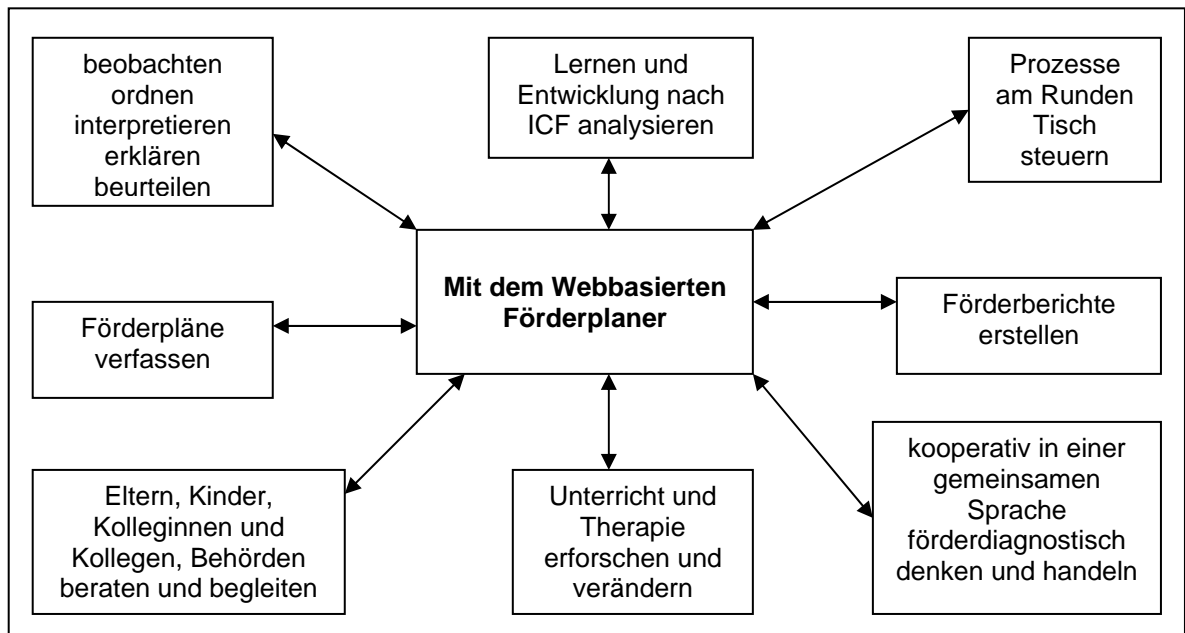


Abb. 4: Wissen und Kompetenzen im Zusammenhang mit der Nutzung des Webbasierten Förderplaners (Gschwend, Lienhard, Steppacher, 2006)

Der Webbasierte Förderplaner ist in verschiedene Teilbereiche basierend auf dem ICF unterteilt. Dabei kann der Benutzer interaktiv, die für das Kind relevanten Bereiche auswählen und somit einen individuellen Förderplan erstellen. Zur Auswahl stehen folgende Bereiche:

Allgemeines Lernen

Zum Bereich "Allgemeines Lernen" gehören alle Handlungen, die für das Lernen, den Erwerb von Wissen oder Fertigkeiten und die Anwendung von Gelerntem wichtig sind. (Visuelle Wahrnehmung, auditive Wahrnehmung, taktil-kinästhetische Wahrnehmung, elementares Lernen, Wissensanwendung)

Mathematisches Lernen

Zum Bereich „Mathematisches Lernen“ gehört das Umgehen mit Zahlen und Operationen und die Fähigkeit, mathematische Problemstellungen zu verstehen. (Relationen, Zahlen, Rechnen)

Lesen und Schreiben

Lesen und Schreiben sind nicht nur für das Fach Deutsch oder für das Erlernen von Fremdsprachen wichtig, sondern bilden auch die Grundlage für den Unterricht in den anderen Fächern. Viele Informationen werden schriftlich vorgegeben oder das Gelernte wird in Sprache abgefasst und so sichtbar gemacht. (Schriftliche Kommunikation, Lesen, Schrift)

Umgang mit Anforderungen

Zum Bereich "Umgang mit Anforderungen" gehören alle Handlungen, die es zur Ausführung von bestimmten Aufgaben oder zum Erfüllen von Anforderungen benötigt. (Motivation, Selbständigkeit, Selbsteinschätzung, Umgang mit Konflikten, Arbeitsverhalten)

Kommunikation

Zum Bereich "Kommunikation" gehören alle Handlungen, die es zum Kommunizieren mit anderen Menschen braucht. Mit Kommunikation sind Fähigkeiten des Kindes gemeint, die es ermöglichen, sich mit oder ohne Sprache, mit anderen auszutauschen. (Sprechen, Kind als Empfänger, Wortschatz, Konversation)

Bewegung und Mobilität

Zum Bereich „Bewegung und Mobilität“ gehören alle Handlungen, die es für den koordinierten Einsatz des Körpers und einzelner Gliedmassen braucht. Dazu gehören auch die Bewegungen der Hand und Finger beim Greifen und Manipulieren von Gegenständen. (Grobmotorik, Feinmotorik, Handlungsplanung und Steuerung, Raumorientierung)

Für sich selber sorgen

Zum Bereich "Selbstversorgung" gehören alle Handlungen, die es zur eigenen Versorgung mit Nahrung, zur Hygiene oder zur Gesundheit braucht. (Körperpflege, alltägliches Wissen, Gesundheit und Wohlbefinden, Körperpflege, Ernährung)

Umgang mit Menschen

Zum Bereich "Umgang mit Menschen" gehören alle Handlungen, die im täglichen Umgang mit anderen Menschen notwendig sind. (Kooperation, Konfliktverhalten, Solidarität, Beziehungen leben)

Freizeit, Erholung und Gemeinschaft

Zum Bereich "Freizeit, Erholung und Gemeinschaft" gehören alle Handlungen, welche Kinder und Jugendliche in ihrer Freizeit ausüben. Obwohl dieser Bereich die Schule nicht unmittelbar betrifft, können die Freizeitaktivitäten einen grossen Einfluss auf die Schule haben. (Familiäres Leben, Peergroup, Sport, Erholung, Freizeit, Kunst und Kultur)

4.2.4. Kooperative Förderplanung

Nachdem ich nun über den Förderplan als Produkt, d.h. was in einen Förderplan aufgenommen werden soll und in welcher Art er gegliedert werden soll, bzw. welche Aspekte berücksichtigt werden sollen, berichtet habe, möchte ich mich nun dem Prozess der Förderplanung zuwenden. Mutzeck (2003) entwickelte dazu den Begriff der „Kooperativen Förderplanung“.

Ausgangssituation und Ziel

Oftmals kommt es vor, dass der Diagnostiker meint, er könne den Förderplan direkt aus den Ergebnissen ableiten und ihn dann der Lehrperson weitergeben, mit der Erwartung, diese könne die Empfehlung direkt in die Tat umsetzen. Dies ist gemäss Mutzeck (2003) jedoch ein Irrtum, denn erstens kann der Diagnostiker keine direkten Empfehlungen für pädagogisches Handeln geben und zweitens können Förderempfehlungen selten direkt in die Praxis umgesetzt werden. Die Beziehung zwischen dem Diagnostiker, der Lehrperson, der Eltern und der Schülerin oder dem Schüler sollte daher nicht vertikal, d.h. direktiv und bevormundend gesehen und gestaltet werden, sondern als horizontales Verhältnis, d.h. symmetrisch und kooperativ.

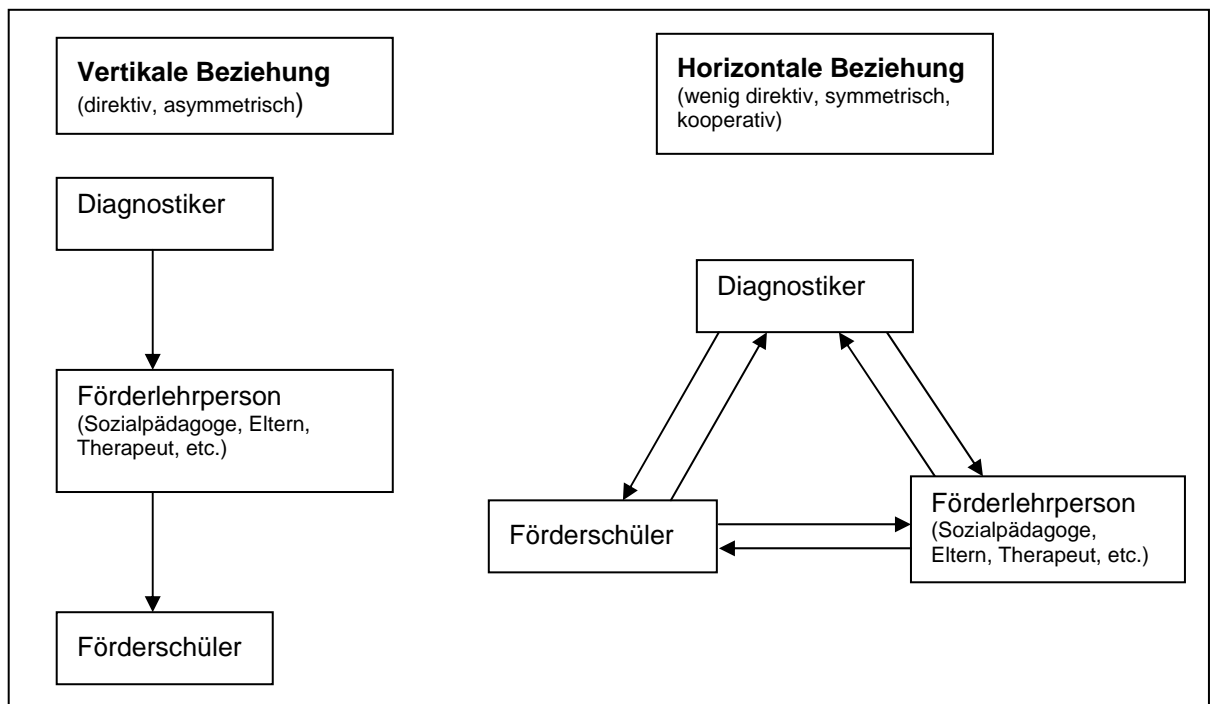


Abb. 5: Vertikale bzw. horizontale Beziehung als Basis einer Förderplanung (Mutzeck, 2003, S. 201)

Die Kooperative Förderplanung ist gemäss Mutzeck (2003) ein Prozess des Sich-Gemeinsam-Beratens. Dabei ist die kooperative Beziehung nicht sofort und vielleicht auch nie vollumfänglich zu erreichen. Die Personen des Förderplanungsteams sind niemals gleich, unterscheiden sie sich doch deutlich durch ihre Kompetenzen und ihr Wissen. Trotzdem sollten sie als gleichwertig angesehen werden. Somit sollte auch die Schülerin und der Schüler als Experte bzw. Experte seiner Selbst- und Weltsicht gesehen und begleitet werden.

Kriterien für erfolgreiche Förderplanung (Mutzeck, 2003)

- Das Individuum muss im Zentrum stehen unter Berücksichtigung seines Umfelds.
- Die Ergebnisse der Förderplanung müssen sich im (Schul)alltag umsetzen lassen, d.h. sie müssen transferbezogen sein.
- Die Methoden und Ergebnisse (Förderplan, Vereinbarung) müssen verständlich und nachvollziehbar sein.
- Die Handhabung der Vorgehensweise und der Ergebnisse muss flexibel aber verbindlich sein.
- Gemäss einem Weiterentwicklungsprozess kann die Förderplanung innovativ sein.
- Die Einzelleistungen müssen trotz kooperativem Team klar definiert werden.
- Zeitaufwand und Materialaufwand, etc. müssen ökonomisch sein.
- Die Förderplanung muss professionell durchgeführt werden, um die Qualität der Arbeit zu sichern.

Wichtig ist zudem, dass man sich bei der Diagnostik und der Förderplanung nicht nur auf die Ursachen und Risikofaktoren beschränkt. Diese Defizitmodelle führen nur dazu hervorzuheben, was nicht vorhanden ist oder nicht erreicht wurde. Ein sogenanntes Kompetenzmodell dagegen deckt fördernde und unterstützende Bedingungen einer Entwicklung auf, sowie die Ressourcen und Stärken eines Kindes.

Struktur und Methode der Kooperativen Förderplanung

Der Prozess der Kooperativen Förderplanung nach Mutzeck durchläuft folgende Phasen (Mutzeck, 2003, S. 216):

- Einführung in die Kooperative Förderplanung
- Austausch der Informationen
- Analyse und Bewertung der Informationen
- Erarbeitung von Zielen
- Erarbeiten zielorientierter Lösungen
- Autonome Entscheidungsfindung
- Konkretisierung und Vorbereitung der Umsetzung der ausgewählten Fördervorschläge
- Vereinbarung einer kollegialen Praxisreflexion, die den Förderprozess begleitet

Einführung in die Kooperative Förderplanung

Bei der Einführung in die Kooperative Förderplanung wird die Voraussetzung für eine kooperative und strukturierte Arbeit geschaffen. Der Gesprächsleiter stellt den Beteiligten die Struktur und Verfahrensweise der Kooperativen Förderplanung vor.

Austausch von Informationen

In der zweiten Phase geht es um das Zusammentragen, den Austausch und die Erläuterung von Informationen. Dabei ist es wichtig, in dieser Phase nochmals das Anliegen zu definieren, Stärken und Ressourcen hervorzuheben und auf Mängel hinzuweisen. Zentrale Fragen wie: „Welches sind die Bedingungen und Situationen, die einen Lernprozess ermöglichen? Wann trat das Problem des Schülers, der Schülerin nicht auf? Woran könnte dies liegen?“ Wichtig ist, dass in dieser Phase noch keine Bewertungen, Analysen oder Fördervorschläge gemacht werden.

Analyse und Bewertung der Informationen

In dieser Phase werden Zusammenhänge und Handlungsmuster herausgearbeitet und analysiert. Anhand von Kärtchen, auf denen Kurzinformationen notiert wurden, wird versucht, Beziehungs- und Bedingungsgefüge, sowie Handlungsmuster aufzudecken. Die Funktionen werden durch Pfeile visualisiert. Dies erleichtert den Verstehensprozess erheblich, denn für

einen effektiven Förderplan ist es wichtig, die Schülerin und den Schüler dort abzuholen, wo sie bzw. er steht.

Erarbeitung von Zielen

In den Phasen 2 und 3 ging es um die Erfassung des Ist-Zustandes. Die Probleme, Stärken und Schwächen im Kontext ihrer Bedingungen wurden dargestellt. In dieser Phase nun wird der Soll-Zustand definiert. Der angestrebte Zustand soll erarbeitet und formuliert werden.

Erarbeiten zielorientierter Lösungen

Da es in der Regel verschiedene Möglichkeiten gibt, ein Ziel zu erreichen, werden mit Hilfe eines Brainstormings alle nur erdenklichen Lösungsmöglichkeiten entwickelt. In die Lösungsideen müssen die Ressourcen des Kindes miteinbezogen werden.

Autonome Entscheidungsfindung

Die Person, welche die Förderung durchführt, entscheidet, welche Lösungswege sie gehen will, um das gemeinsam vereinbarte Ziel zu erreichen. Die Förderziele und die ausgewählten Wege, zu deren Erreichung, werden schriftlich festgehalten.

Konkretisierung und Vorbereitung der ausgewählten Fördervorschläge

Die Phase der Konkretisierung kann auch allein von der Förderlehrperson durchgeführt werden. Es stehen folgende Fragen im Zentrum:

- Welche Handlungsschritte der Lehrperson und des Kindes führen zum Ziel?
- Welche Lernbedingungen müssen geschaffen werden?
- Werden die Kompetenzen, Ressourcen und Stärken des Kindes berücksichtigt?
- Welches sind die ersten kleinen Schritte, die das Kind zum Erfolg führen?
- Könnte ein Ablaufplan der Förderung hilfreich sein?

Vereinbarung einer Kollegialen Praxisreflexion, die den Förderprozess begleitet

Da die Förderplanung nicht willkürlich erfolgt, ist eine systematische Begleitung des Förderprozesses unabdingbar. Aufgabe dieser Prozessbegleitung ist die Reflexion der Förderarbeit und Evaluation des Förderplans. Dabei wird über die Fortführung, Abänderung oder Neugestaltung des Förderplans entschieden.

4.3. Diskussion der Theorie

4.3.1. Gegenüberstellung Lösungsorientierter Ansatz – Förderplanung

Bereits in den Erläuterungen zur Fragestellung habe ich auf fehlende theoretische Grundlagen zu einer lösungsorientierten Förderplanung hingewiesen.

An dieser Stelle vergleiche ich die Theorie des Lösungsorientierten Ansatzes mit der Theorie der herkömmlichen Förderplanung. Dabei werde ich Synergien als auch Unvereinbarkeiten zwischen der herkömmlichen Förderplanung und dem Lösungsorientierten Ansatz aufzeigen.

4.3.2. Unvereinbarkeiten zwischen der herkömmlichen Förderplanung und dem LOA

Die herkömmliche Förderplanung geht von einer umfassenden Analyse des Problems und einer Diagnose aus. Zu diesem Zweck stehen umfangreiche Beobachtungsbogen und standardisierte Tests zur Verfügung. In der Regel findet zudem eine umfassende Anamnese der Person statt. Im Lösungsorientierten Ansatz hingegen beschränkt man sich auf eine kurze Situationsanalyse, Tests werden dabei keine eingesetzt, man arbeitet allenfalls mit Beobachtungen und verlässt sich auf persönliche Aussagen der Kinder und Jugendlichen. Auf die Analyse des Problems wird verzichtet, da man davon ausgeht, dass die Lösung nicht gezwungenermassen im direkten Zusammenhang mit dem Problem steht.

Ein weiterer Punkt, der nicht mit dem Lösungsorientierten Ansatz vereinbar ist, betrifft die Forderung Mutzecks im Rahmen seiner Kooperativen Förderplanung (2003), dass die Förder(lehr)person, entscheiden soll, welche Wege und Mittel gewählt werden, um ein angestrebtes Ziel zu erreichen. Im Lösungsorientierten Ansatz hingegen muss das Kind in diesen Prozess miteinbezogen werden, denn das Kind trägt die notwendigen Werkzeuge in sich selbst und ist Experte seiner Persönlichkeit.

Ein dritter Punkt ist, dass im Lösungsorientierten Ansatz die Schwächen mehrheitlich ausgeblendet werden und man sich auf die Stärkung der Ressourcen konzentriert, in der Hoffnung, dass damit allfällige Defizite ausgeglichen werden können. Mutzeck dagegen betont zwar in der Kooperativen Förderplanung ebenfalls, dass man ein Kompetenzmodell erarbeiten soll, anstatt sich auf die Defizite zu fokussieren, dennoch erarbeitet er in seiner Analyse die Schwächen des Kindes und versucht, mögliche Ursachen zu eruieren. Auch Ledl und Bettinger (2003) stellen die Lösung der Probleme in den Vordergrund. Dieses Vorgehen entspricht nicht dem Lösungsorientierten Ansatz.

4.3.2. Synergieeffekt zwischen der herkömmlichen Förderplanung und dem LOA

Viele theoretische Aspekte der herkömmlichen Förderplanung lassen sich mit dem Lösungsorientierten Ansatz vereinbaren, nämlich dann, wenn die ethische Grundhaltung des Lösungsorientierten Ansatzes vorhanden ist und bei der Umsetzung der Förderplanung dieser Haltung Rechnung getragen wird.

Das Ziel jedes Förderplans ist es, Massnahmen und Ziele zu formulieren, die zum Erwerb von angemessenem Verhalten, zum Aufbau von Motivation und zur Entwicklung sozialer Kompetenzen beitragen. Dabei grenzt sich auch die herkömmliche Förderplanung klar von einer normativen, selektionierenden Beurteilung in Form eines Zeugnisses ab.

Mutzecks Forderung des Wechsels von einer direktiven Förderplanung zu einer kooperativen Förderplanung entspricht in vielen Belangen dem Lösungsorientierten Ansatz. Er plädiert dafür, dass die Beziehung zwischen Diagnostiker, Eltern, Förderlehrperson, Sozialpädagoge, Kind/Jugendliche horizontal, d.h. kooperativ und symmetrisch gestaltet werden soll. Dies entspricht der Annahme des Lösungsorientierten Ansatz, dass Kinder Experten und Expertinnen ihrer Person sind und somit in den Lösungsfindungsprozess miteinbezogen werden müssen.

Weiter arbeitet Mutzeck (2003) in der ersten Runde des gemeinsamen Austauschs mit Fragen nach der Ausnahme, d.h. „Wann trat das Problem nicht auf und woran könnte dies liegen?“ An dieser Stelle kommt die Annahme „Kein Problem tritt permanent auf“ zum tragen.

In der Zielerarbeitung betont Mutzeck die Wichtigkeit, dass Ziele lebensnah und von Bedeutung sein müssen für das Kind. Mit den Zielen wird der gewünschte Soll-Zustand definiert. Den Zielvereinbarungen wird auch im Lösungsorientierten Ansatz grosse Wichtigkeit beigemessen. In den Erläuterungen des WOWW-Ansatzes auf S.18, beschreibe ich, wie Berg und Shilts (2001), sinnvolle Zielsetzungen definieren.

Hier nochmals eine kurze Zusammenfassung:

Die Ziele müssen lebensnah, möglichst konkret und realistisch, umsetzbar, messbar und bedeutsam sein für die Kinder und Jugendlichen. Dabei soll die Anwesenheit einer Lösung und nicht die Abwesenheit des Problems beschrieben werden. Ein gutes Ziel muss der Anfang einer Veränderung darstellen und im Kontext von Lernen und Schule stehen. Es beschreibt soziale und interaktionistische Vorgänge.

In der Phase der Konkretisierung weist Mutzeck darauf hin, dass in kleinen Schritten geplant werden soll, um dem Kind möglichst rasch erste Erfolgserlebnisse zu ermöglichen. Diese Überlegungen lassen wieder einen Bezug zum Lösungsorientierten Ansatz herstellen. Gilt doch dort die Annahme: „Kleine Veränderungen können zu grossen Lösungen führen“.

4.3.4. Konklusion

Der obige Vergleich macht deutlich, dass die herkömmliche Förderplanung nur in wenigen Elementen angepasst werden muss, damit Synergien zwischen der herkömmlichen Förderplanung und dem Lösungsorientierten Ansatz genutzt werden können.

Die grösste Übereinstimmung der Theorien liegt in der Bedeutsamkeit der sinnvoll gewählten Ziele. Dies wird sowohl im Lösungsorientierten Ansatz als auch in der herkömmlichen Förderplanung hervorgehoben.

Ansonsten kann die Theorie der Kooperativen Förderplanung von Mutzeck (2003) als Grundlage einer lösungsorientierten Förderplanung dienen und mit den Grundannahmen und Elementen des Lösungsorientierten Ansatzes erweitert werden.

Die grösste Inkompatibilität liegt darin, dass die herkömmliche Förderplanung von einer Diagnose ausgeht und das Problem zuerst versucht zu analysieren, die lösungsorientierte Förderplanung diesen Aspekt jedoch weglässt, da man davon ausgeht, dass die Lösung nicht gezwungenermassen im direkten Zusammenhang mit dem Problem steht.

Eine weitere Unvereinbarkeit liegt darin, dass gemäss der herkömmlichen Förderplanung die Förderlehrperson die Wege und Mittel wählt, um die gesetzten Ziele zu erreichen. Im Lösungsorientierten Ansatz geht man jedoch davon aus, dass der Klient und die Klientin dies selber bestimmen und die Förderperson die Rolle des Beraters oder der Beraterin übernimmt.

Die Auswertung der Interviews wird nun zeigen, wie dies in der Praxis gehandhabt wird

**Gegen Zielsetzungen ist nichts
einzuwenden,
sofern man sich dadurch nicht
von interessanten Umwegen
abhalten lässt.**

Mark Twain

5. Die Lösungsorientierte Förderplanung in der Praxis

5.1. Der Lösungsorientierte Ansatz in der Praxis

Im Internet recherchierte ich, welche Institutionen nach dem Lösungsorientierten Ansatz arbeiten. Dabei stiess ich unter anderem auf die Lernwerkstatt Bickwil, ZH und das Wohn- und Schulzentrum Schachen, LU.

5.1.1 Lernwerkstatt Bickwil, ZH

Bei der Lernwerkstatt Bickwil handelt es sich um eine integrative Tagesschule für Oberstufenschülerinnen und –schüler. Sie ist von der Bildungsdirektion des Kantons Zürich und der Invalidenversicherung anerkannt. Zweck der Schule ist es, Kinder und Jugendliche, welche besondere Bedürfnisse im schulischen, sozialen oder emotionalen Bereich haben, individuell zu fördern und zu fordern, das Lernen voneinander und miteinander zu unterstützen und sie auf ihr weiteres Leben vorzubereiten.

Es wird integrativ gearbeitet, denn eine Durchmischung von Charakteren, Alter und Geschlecht, Begabungs- und Leistungsprofilen bilden die Grundlage dafür, dass sich die Schüler und Schülerinnen in einer zunehmend komplexeren und vielfältigeren Gesellschaft zurechtfinden lernen. Es werden zwei Schulgruppen mit maximal acht Kindern pro Gruppe geführt. Die Fächer entsprechen dem Lehrplan des Kantons Zürich, zusätzlich gibt es verschiedene Zusatzangebote wie Computerkurse, Englisch, Gartenarbeit, Werken, Kochen, Projektwochen, Exkursionen, Lager, Berufswahlvorbereitung und Berufsberatung. Bei Bedarf stehen ausserdem verschiedene Therapien zur Verfügung: Neurofeedbacktraining, Lerntherapien, Maltherapie und Körperarbeit.

5.1.2. Das Schul- und Wohnzentrum Schachen, LU

Das Schul- und Wohnzentrum Schachen (SWZ) ist ein Sonderschulzentrum für normal begabte und lernbehinderte Jungen und Mädchen, die aufgrund ihrer Verhaltensschwierigkeiten einer gezielten pädagogischen und schulischen Unterstützung bedürfen. Das SWZ führt eine Sonderschule und ein Internat für 50 bis 52 Schülerinnen und Schüler und dezentral gelegene Wohngruppen für Jugendliche in Berufsausbildung. Mit dem lösungsorientierten Ansatz hat das SWZ vor einigen Jahren eine konzeptuelle Neuorientierung in die Wege geleitet, die eine möglichst schnelle Reintegration von Sonderschülerinnen und Sonderschüler optimal unterstützt. Es untersteht dem Erziehungsdepartement, dem Sozialdepartement und dem Stiftungsrat. Die Sonderschule wird koedukativ in fünf Klassen zu 9 – 11 Schülerinnen und Schülern geführt. Die Klassen sind altersgemischt und stufenübergreifend zusammengesetzt. Wenn immer möglich sind die Klassen aber nach Primar- und Orientierungsstufe getrennt. Normalbegabte und lernbehinderte Schülerinnen und Schüler werden nach dem Konzept der integrativen Förderung in der gleichen Klasse unterrichtet. Heilpädagogisch ausgebildete Lehrkräfte fördern die Kinder und Jugendlichen individuell. Das Schul- und Wohnzentrum bietet

intern folgende Dienste an: Psychotherapie (einzeln und für Familien), Berufswahl (durch Sozialarbeiter), Logopädie, Legasthenietherapie, Psychomotoriktherapie, Musikschule, Pädagogisches Reiten.

5.2. Interviews

5.2.1. Durchführung der Interviews

Ich führte mit insgesamt drei Schülern, vier Lehrpersonen, einer Sozialpädagogin und einem Sozialpädagogen Interviews durch. Ein Schüler und eine Lehrperson kommen aus der Lernwerkstatt Bickwil, die restlichen Interviewpartner aus dem Schul- und Wohnzentrum Schachen. Zwei Interviews führte ich mit sogenannten Caseteams³ des Schachen durch. Die befragten Erwachsenen arbeiten seit mindestens vier Jahren mit dem Lösungsorientierten Ansatz, besuchten alle mehrere Weiterbildungen und kennen die Grundsätze des Lösungsorientierten Ansatzes. Die Namen der Befragten sind aus Datenschutzgründen anonymisiert.

Den Leitfaden (siehe Anhang) zu den problemzentrierten Interviews (Mayring, 2002) habe ich auf den Erkenntnissen der Theorie und meiner Fragestellung aufgebaut. Die auf Tonband aufgenommenen Interviews wurden wörtlich transkribiert. Um die Interviews vergleichen zu können, wählte ich für alle Interviews die gleichen Kategorien und erstellte zusammenfassende Protokolle. Im Anhang befinden sich lediglich ein Auszug der Interviews und Protokolle. Auf Wunsch können die vollständigen Unterlagen bei mir eingesehen werden.

5.2.2. Auswertung der Interviews

Kategorie 1: Ablauf und Elemente der Förderplanung

Definition

In dieser Kategorie wird die institutionalisierte Struktur der Förderplanung der beiden Institutionen dargelegt. Gleichbleibende Elemente und klare Ablaufschemata sind die Grundlage für eine einheitliche und seriöse Förderplanung. Der Ablauf der Förderplanung ist den Teammitgliedern der Institution bekannt und wird von ihnen in dieser Form ausgeführt. Dabei besteht ein gewisser Spielraum in der individuellen Umsetzung. Unter Elementen versteht man die verschiedenen Gesprächsformen, Zielvereinbarungen, die Niederschrift und Ablage der Dokumente.

³ Caseteam: Ein Team bestehend aus Lehrperson und Sozialpädagogin/Sozialpädagoge, welche gemeinsam für einen Klienten/eine Klientin verantwortlich sind.

Aussagen aus den Interviews

Schachen

Die Förderplanung im Schachen besteht aus den halbjährlich stattfindenden Standortgesprächen und den LOA-Gesprächen auf der Gruppe und in der Schule. Festgehalten wird alles im Computerprogramm E-Case.

Standortgespräche:

Die Standortgespräche finden zweimal jährlich statt. Im Vorfeld erhalten die Eltern einen Bericht von der Schule und einen Bericht von der Gruppe und können sich somit auf das Gespräch vorbereiten. Während des Gesprächs sind folgende Personen anwesend: Das Caseteam, die Schülerin oder der Schüler, die Eltern (oder Erziehungsberechtigten), jemand aus dem Leitungsteam und allenfalls noch der Psychologe oder andere Bezugspersonen.

Das Gespräch besteht aus drei Eckpfeilern: Rückblick, mit Fokus auf positive Veränderungen, Evaluation der Ziele und Vereinbarung von neuen Zielen.

Im ersten Teil beschreiben die Eltern und das Kind, wie es in letzter Zeit gelaufen ist, welche Veränderungen feststellbar waren und was sie sonst gerade noch beschäftigt. Anschliessend erzählen die Bezugspersonen von der Gruppe und der Schule, wie es innerhalb des letzten halben Jahres gelaufen ist. Dabei wird der Fokus ganz bewusst auf positive Dinge und Veränderungen gelegt. Im zweiten Teil werden die Ziele ausgewertet. Dabei muss zuerst der Jugendliche seine Sichtweise schildern, danach kommen die anderen Personen an die Reihe. Im letzten Teil wird gemeinsam nach neuen Zielformulierungen gesucht. Schlussendlich entscheidet die Schülerin bzw. der Schüler, welche Ziele auf der Gruppe und in der Schule im nächsten halben Jahr verfolgt werden.

LOA-Gespräche und Wochenziele:

In den LOA- oder Förderplanungsgesprächen werden die Teilziele formuliert und ausgewertet. Diese Gespräche finden in regelmässigen Abständen sowohl auf der Gruppe als auch in der Schule statt, werden jedoch unterschiedlich oft durchgeführt. Generell kann festgehalten werden, dass in der Schule fast alle Klassen mit Wochenplan arbeiten und die Lernenden jede Woche ein Ziel festlegen, an dem sie schwerpunktmässig arbeiten. Die Auswertung dieser Ziele erfolgt täglich durch Skalierung. An den LOA-Gesprächen, die alle 3-5 Wochen stattfinden, werden die Skalierungen der Wochenziele besprochen und allenfalls neue Teilziele formuliert. Auf der Gruppe finden auch in regelmässigen Abständen Gespräche statt, an denen Ziele festgelegt werden. Diese Ziele werden jeweils beim drauffolgenden Gespräch mit der Skala ausgewertet.

E-Case:

Das E-Case ist ein Computerprogramm, in dem alle Informationen bezüglich einer Klientin oder eines Klienten festgehalten werden. Alle Berichte, Elternkontakte, Förderpläne, etc. werden dort abgelegt. Zudem kann man auch aktuelle Informationen oder besondere Vorkommnisse hineinschreiben. Da alle Erwachsenen Zugriff auf das E-Case haben, besteht die Möglichkeit

sich jederzeit über ein bestimmtes Kind zu informieren oder nachzulesen, wie es gerade so läuft. Dies ist besonders für die Leitung sehr wichtig.

Bickwil

In Bickwil wird unterschieden zwischen Standortgesprächen, Zeugnisgesprächen und Oasengesprächen.

Standortgespräche:

Zweimal jährlich finden Standortgespräche mit allen Lehrpersonen, Therapeuten, dem Kind und den freiwillig anwesenden Eltern statt. An diesen Gesprächen werden die übergeordneten Ziele festgelegt.

LOA-Gespräche:

Es gibt regelmässig stattfindende LOA-Gespräche mit den Lernenden, an denen Ziele vereinbart werden. Diese sogenannten Oasen-Gespräche werden nach den Leitfragen des LOA geführt. In der Regel bringt dabei das Kind das Thema ins Gespräch. Das Gespräch wird in einem kurzen Protokoll festgehalten. Bei Zielvereinbarungen werden die Ziele für den Schüler und die Schülerin schriftlich festgehalten. Die Auswertung erfolgt mit Hilfe der Skala-Frage.

Zeugnisgespräche:

An den Zeugnisgesprächen, welche auch zweimal jährlich stattfinden, werden ausschliesslich die kognitiven Leistungen besprochen. Wichtig ist dabei die würdigende Art und Weise, wie die Gespräche geführt werden.

Zitate

Lehrperson, I.: „Dann folgt das Aufnahmegespräch und dort wird dann schon ein Aufenthaltsziel mit den Eltern und dem Jugendlichen vereinbart. Dann folgt eine Einführungszeit von drei Monaten und dann kommt die erste „Stob“ (Standortbestimmung). Dort schaut man wie es bisher gelaufen ist, was gut gegangen ist. Dann werden mit den Eltern, dem Jugendlichen und dem Caseteam neue Förderziele für die Schule und die Gruppe definiert.“

Schüler, L.: „Also wir haben Standortgespräche zweimal im Jahr und Fördergespräche machen wir einmal pro Woche.“

Lehrperson, F.: „Die Standortgespräche laufen immer gleich ab, immer nach dem gleichen Muster. Anwesend ist jemand aus der Leitung, die Caseteampartner, die Eltern und das Kind. Zuerst wird jeder befragt, was das Ziel des Gesprächs ist. (...) Dann werden die Ziele des letzten Stobs ausgewertet.“

Sozialpädagogin, M.: „Im ersten Teil beschreibt man, wie es gelaufen ist im vergangenen halben Jahr. Dann gibt es einen Abschnitt zur Zusammenarbeit mit dem Kind, dann folgt ein Abschnitt zu Fähigkeiten und Ressourcen und ein Block zur Zusammenarbeit mit den Eltern.“

Lehrperson, I.: „Wir arbeiten mit dem Wochenplan und dort definieren wir ein Wochenziel.“

Sozialpädagogin, M.: „Ich mache auf der Gruppe alle zwei Wochen Einzelgespräche und dann schauen wir dort die Ziele an.“

Interpretation

Aus den Interviews geht hervor, dass in beiden Institutionen der Ablauf und die Elemente der Förderplanung klar definiert und institutionalisiert sind. Das Team des Schachens arbeitet bereits seit acht Jahren mit dem lösungsorientierten Ansatz, dies ist deutlich spürbar. Insbesondere die Standortgespräche sind klar strukturiert und laufen immer nach dem gleichen Schema ab. Auch die Berichte werden nach einer bestimmten Vorlage verfasst und im Voraus den Eltern verschickt. Dies gibt allen Beteiligten Sicherheit, da nicht mit Überraschungen gerechnet werden muss.

Die Einzelgespräche, LOA- oder Oasengespräche lassen einen gewissen Spielraum zu. Dies führt zu individuellen Lösungen. Allen Gesprächsformen gemeinsam ist die lösungs- und zielorientierte Haltung und die regelmässige Evaluation der Ziele. Durch die Institutionalisierung der verschiedenen Gespräche ist deren Fortsetzung und regelmässige Durchführung gewährleistet, es besteht nicht mehr die Gefahr, dass die Gespräche im Trubel des Alltags untergehen.

Kategorie 2: Inhalt der Zielformulierungen

Definition

Ziele müssen realistisch, erreichbar und konkret gewählt werden. Der Inhalt muss für alle Beteiligten verständlich, transparent und bedeutsam sein. Es wird unterschieden in Zielen der Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz.

Aussagen aus den Interviews

In beiden Institutionen unterscheidet man zwischen Zielen der Sozial- und Selbstkompetenz und Zielen der Sachkompetenz. Die Ziele der Sachkompetenz, auch kognitive Ziele genannt, werden von den Lehrpersonen vorgegeben und den kognitiven Fähigkeiten der Lernenden angepasst. Dabei orientiert man sich an den kantonalen Lehrplänen. Die stofflichen Ziele sind für Lernende, die anschliessend in der Wirtschaft bestehen wollen und eine Lehre absolvieren wollen, von grosser Bedeutung.

Die Ziele der Selbst- und Sozialkompetenz werden sowohl in der Schule als auch auf der Gruppe von der Schülerin und dem Schüler selber gewählt. Hierbei handelt es sich um lebensnahe und bedeutsame Ziele, deren Inhalte sich um soziales Verhalten, Arbeitshaltung und Interaktion drehen. Bereits nach einigen Monaten sind die Kinder und Jugendlichen in der Lage, ihre Ziele selbständig auszuwählen und zu formulieren. Schwächeren Lernenden muss allenfalls bei der positiven Formulierung der Ziele geholfen werden. Ansonsten sind sich die Kinder und Jugendlichen in der Regel sehr wohl bewusst, woran sie noch arbeiten müssen.

Zitate

Lehrperson, F.: „Also die Kinder, die sich dies schon ein wenig gewöhnt sind, können in der Regel gut ihr eigenes Ziel formulieren. Es ist schwieriger mit neuen Kindern, dort gibt es dann auch Kinder, die noch nicht in der Lage sind, selber ein Ziel zu formulieren. Die Ziele sind sehr lebensnah.“

Sozialpädagogin, M.: „Die Kinder wissen in der Regel schon was für sie gut ist. Ich lege sehr viel Wert auf die Formulierung der Ziele, diese soll positiv sein. Also nicht „ich schlage nicht mehr“ sondern „ich versuche mich verbal zu wehren“.“

Interviewerin: „Können die Ziele, die ihr setzen müsst auch aus der Mathe oder Sprache sein?“

Schüler L: „Nein, das sind immer Ziele im Verhalten.“ (...)

Interviewerin: „Wer bestimmt die kleinen Förderziele?“

Schüler: „Ich. Ich sage was noch nicht gut läuft bei mir und dann sagt der Lehrer, ob das gut ist als Ziel oder nicht.“

Interpretation

Erst die Aufteilung der Ziele in Sachkompetenz und Sozial- und Selbstkompetenz ermöglicht eine lösungsorientierte Förderplanung. In der Zielsetzung der Sozial- und Selbstkompetenz werden die Schülerin und der Schüler miteinbezogen und bestimmen ihre Ziele in der Arbeitshaltung und im Verhalten mehrheitlich selber. Den Lernenden wird dabei ein Stück weit die Verantwortung für ihre Zukunft übergeben. Dies entlastet die Lehrpersonen, Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen.

In der Sachkompetenz liegt die Verantwortung nach wie vor bei der Lehrperson, da diese auch für weitere Schullaufbahntscheide mitverantwortlich ist und sich an die kantonalen Richtlinien halten muss.

Kategorie 3: Evaluation der Ziele

Definition

Die Evaluation der Ziele beschreibt die Art und Weise wie die Ziele ausgewertet werden. Im Lösungsorientierten Ansatz wird in der Regel auf ausführliche Auswertungen verzichtet, stattdessen kommt die Skalierungsfrage zum Zug. Die Skalierungsfrage hat den Vorteil, dass bereits jüngere Kinder oder Kinder mit eingeschränkten Verbalisierungsfähigkeiten, die Frage beantworten können. Zuerst auf der Skala steht die „10“ und zuunterst die „1“, wobei „10“ bedeutet, dass der gewünschte Erfolg eingetreten ist. Bei der Skalierung handelt es sich immer um eine subjektive Wahrnehmung des Skalierenden.

Aussagen aus den Interviews

Die Ziele der Standortgespräche werden in beiden Institutionen im drauffolgenden Standortgespräch ausgewertet. Da es sich bei diesen Zielen immer um möglichst konkrete Ziele handelt, ist die Zielerreichung leicht evaluierbar.

Im Schachen werden die Wochenziele in der Schule konsequent täglich evaluiert. Dabei kreuzt die Schülerin oder der Schüler auf einer Skala von 1 – 10 an, wie die Zielerreichung gelungen ist. Die Auswertung mit der Lehrperson erfolgt gemäss individueller Handhabung. Einige Lehrpersonen führen wöchentlich ein kurzes Gespräch mit der Schülerin oder dem Schüler, andere alle zwei bis drei Wochen. Die Ziele auf der Gruppe werden in regelmässig stattfindenden Gesprächen evaluiert. In Bickwil finden in regelmässigen Abständen Lösungsorientierte Gespräche, sogenannte Oasengespräche, mit den Jugendlichen statt, an denen die vereinbarten Ziele anhand der Skala evaluiert werden.

Zitate

Lehrperson, F.: „Das Ziel bleibt meistens mehrere Wochen bestehen, dann wird es gewechselt. Die Schüler müssen ihr Ziel täglich skalieren.“

Schüler, F. „Ja, wir werten die Ziele jeden Tag mit der Skala aus.“

Lehrperson, K.: „Wenn es Platz hat, werten wir die Ziele aus, wenn sie den neuen Wochenplan erhalten. Sie müssen dann aufschreiben, wie sie ihr Ziel erreicht haben und was ihnen gut gelungen ist. Diese Ziele werden nur kurz ausgewertet. Wenn sie dann zu den Einzelgesprächen kommen, haben sie den Wochenplan dabei und dann können wir zurück schauen, wie es ihm oder ihr so ergangen ist, dies skalieren wir.“

Sozialpädagogin, M.: „Ich mache auf der Gruppe alle zwei Wochen Einzelgespräche und dann schauen wir dort die Ziele an.“

Interpretation

Es zeigt sich, dass die Auswertung der Ziele regelmässig stattfindet. Dies bedeutet für die Kinder und Jugendlichen, dass ihre Zielformulierungen ernst genommen werden und regelmässig überprüft werden. Ziele werden demzufolge nicht einfach nur festgelegt und dann vergessen, sondern nehmen einen zentralen Stellenwert in der Förderplanung ein.

Durch konsequente Evaluation lassen sich kleine und grosse Fortschritte und Veränderungen über einen längeren Zeitraum verfolgen.

Kategorie 4: Grenzen der lösungsorientierten Förderplanung

Definition

Die Grenzen der lösungsorientierten Förderplanung sind erreicht, wenn die Förderplanung sich nicht mehr am Lösungsorientierten Ansatz orientiert und dessen Grundsätze nicht mehr berücksichtigt.

Aussagen aus den Interviews

Trotz dem Lösungsorientierten Ansatz gibt es in beiden Institutionen klare Rahmenbedingungen und Regeln, an die man sich halten muss. Werden diese Regeln übertreten, kann je nach

Schweregrad nicht mehr lösungsorientiert reagiert werden. Wünschenswert ist es aber, dass man versucht gemeinsam mit dem Schüler oder der Schülerin herauszufinden, was es braucht, damit dieses Vergehen nicht mehr vorkommt. Dies kann dann auch Teil der Förderplanung sein.

Ansonsten stösst man in der Lösungsorientierten Förderplanung an Grenzen, wenn die Leistungen der Schülerin oder des Schülers sich nicht mit den Anforderungen der Gesellschaft oder den gesteckten Zielen decken. Wenn z.B. ein Schüler sich als Ziel gesetzt hat, eine Schnupperlehre zu absolvieren, er aber nicht bereit ist, eine Bewerbung zu schreiben, wird er sein Ziel nicht erreichen.

Schwierig ist ausserdem, dass der Lösungsorientierte Ansatz die Schwächen ausblendet und sich nur auf die Stärken konzentriert. Dabei besteht die Gefahr, dass man sich nicht alle notwendigen Werkzeuge, zum Bestehen in der öffentlichen Schule, der Gesellschaft oder der Wirtschaft, aneignet.

Zitate

Lehrperson, S.: „Man stösst nur an Grenzen, wenn es z.B. um kriminelle Verstösse geht. In einem Fall ging es um organisiertes Verbrechen einer Diebesbande, da geht es dann nicht mehr um LOA, da musste die Polizei eingeschaltet werden. Auch sonst stösst man vielleicht mal an seine Grenzen, es ist trotz dem Lösungsorientierten Ansatz nicht immer einfach. Der Lösungsorientierte Ansatz ist kein Wundermittel, die Knochenarbeit bleibt bestehen.“

Lehrperson, I.: „Es ist so, dass der Lösungsorientierten Ansatz mir eigentlich sagt, das was nicht geht, soll ich weglassen und mich auf die Stärken konzentrieren. Wenn ein Jugendlicher aber nachher eine Lehre machen möchte, dann muss er gewisse Dinge einfach erfüllen.“

Sozialpädagoge, F.: „Wir haben tagtäglich Verstösse gegen diese Rahmenbedingungen und dann ist es meine Aufgabe das Kind darauf aufmerksam zu machen, dass er sich ausserhalb der vorgegebenen Rahmenbedingungen bewegt.“

Interpretation

Auch innerhalb einer Institution, die lösungsorientiert arbeitet, braucht es klare Rahmenbedingungen und Regeln, an die man sich halten muss. Beim Übertreten dieser Regeln kann je nach Schweregrad nicht mehr lösungsorientiert darauf reagiert werden.

In den Zielsetzungen der Sozial- und Selbstkompetenz gibt es (fast) keine Grenzen der lösungsorientierten Förderplanung. Ob ein Kind oder Jugendlicher seine Zukunftswünsche bezüglich Reintegration oder Berufswahl erreicht, hängt von seiner eigenen Initiative ab. Bestimmte Verhaltensweisen und Regeln müssen erlernt werden, um in der öffentlichen Schule, in unserer Gesellschaft und in der Wirtschaft zu bestehen. Da der Lösungsorientierte Ansatz die

Schwächen und Defizite ausblendet, besteht die Gefahr diese Ziele nicht zu erreichen ohne Druck von Erwachsenen.

Kategorie 5: Zusammenarbeit Schule – Sozialpädagogik

Da es sich bei Bickwil um eine Tagesschule handelt, werden an dieser Stelle nur Aussagen des Schachens berücksichtigt.

Definition

Hierbei handelt es sich um die Zusammenarbeit zwischen den beiden Disziplinen Schule und Sozialpädagogik. Der Therapiebereich wird nicht miteinbezogen, da dieser je nach Klient und Klientin unterschiedlich stark involviert ist.

Aussagen aus den Interviews

Im Schachen arbeitet man mit dem Bezugspersonensystem in sogenannten Caseteams. „Case“ bedeutet „Fall“, somit bedeutet dies „Fallteams“. Das Caseteam setzt sich aus Sozialpädagoge oder Sozialpädagogin und Lehrperson zusammen. Dieses Team ist jeweils für eine Klientin bzw. einen Klienten zuständig. Innerhalb des Caseteams wird die Arbeit aufgeteilt. Dabei läuft die Zusammenarbeit in jedem Team ein wenig anders. Es wird abgesprochen, wer die Behördenarbeit übernimmt, wer die Elternarbeit koordiniert, etc., damit das System ganzheitlich abgedeckt ist.

Bei den Tagesschülern ist es in der Regel so, dass die Lehrperson mehr Elternkontakt hat, bei denjenigen, die auf der Gruppe wohnen, hat der Sozialpädagoge bzw. die Sozialpädagogin mehr Elternkontakt. Die Caseteams bestehen immer aus anderen Besetzungen und werden vor Eintritt eines Kindes wieder neu gebildet. Zeitgefässe für die Arbeit innerhalb des Caseteams stehen keine zur Verfügung. Man trifft sich über Mittag oder nach der Schule.

Zitate

Lehrperson, I.: „Die Zusammenarbeit in den Caseteams läuft sehr gut. Ich hatte noch nie Probleme innerhalb eines Caseteams. Wir sind alles erwachsene Menschen, orientieren uns alle am Lösungsorientierten Ansatz und bei Differenzen besprechen wir die Angelegenheit. Ab und zu hat man verschiedene Auffassungen und dann muss ein Kompromiss eingegangen werden. Das Wohl des Kindes steht immer im Zentrum.“

Sozialpädagoge, F.: „Ich habe immer vier oder fünf verschiedene Caseteampartner, das ist halt nicht anders lösbar. Ich weiss nicht, ob es Vorteile hat, mit wem man zusammen ist, es ist manchmal noch schwierig einzuteilen. Aber Kontakt haben wir schon.“

Interpretation

Die Zusammenarbeit zwischen Sozialpädagogik und Schule scheint für alle Beteiligten zufriedenstellend abzulaufen. Der lösungsorientierte Ansatz dient dabei den Angestellten als gemeinsame Grundlage. Im konkreten Einzelfall wird die Zusammenarbeit unterschiedlich aufgeteilt, dies ermöglicht eine optimale Nutzung der Ressourcen. Die wechselnden Caseteampartnerinnen und -partner verlangen eine hohe soziale Kompetenz der Angestellten, sie müssen sich immer wieder in neuen Teams zurechtfinden und sich arrangieren. Dies kann zu Spannungen führen, aber auch eine Chance sein. Die fehlenden Zeitgefässe für Gespräche führen dazu, dass in einigen Caseteams deutlich weniger Austausch besteht als in anderen Teams.

Kategorie 6: Persönliche Highlights des lösungsorientierten Ansatzes/Entlastung

Definition

Die Elemente, Instrumente oder Annahmen des lösungsorientierten Ansatzes, die den Erwachsenen besonders wichtig sind und ihnen die tägliche Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen erleichtern.

Aussagen aus den Interviews

Der lösungsorientierte Ansatz wird allgemein als Entlastung empfunden, da der Jugendliche oder das Kind mehr Verantwortung für sein Verhalten und Handeln übernehmen muss. Zusätzlich entlastet die Annahme, dass die Lernenden Experten ihrer Person sind und nicht die Erwachsenen die Allwissenden sein müssen.

Dank der Fokussierung auf kleine Fortschritte erleben alle Personen Erfolgsmomente und können sich darüber freuen. Dies hilft auch in schwierigen Situationen.

Wichtig ist zudem die ethische Grundhaltung oder Philosophie, auf welcher der lösungsorientierte Ansatz basiert.

Zitate

Lehrperson, I.: „Der lösungsorientierte Ansatz ist für mich sehr entlastend. Die Kontrolle wird abgegeben, der Schüler ist selber für die Zielerreichung verantwortlich, nicht ich, ich wirke nur unterstützend.“

Sozialpädagogin, M.: „Ich schätze es, dass man so kreativ sein kann und so immer wieder einen kleinen Schritt vorwärts kommt. Wenn einer halt auf dem Baum ein Gespräch machen will, dann von mir aus, machen wir das so.“

Sozialpädagoge, F.: „Es muss nicht immer alles gleich gelöst werden, sondern man macht einen kleinen Entwicklungsschritt. Das Tempo gibt das Kind vor und man muss ihm halt genügend Zeit geben, um den nächsten Schritt in Richtung Ziel zu machen.“

Lehrperson, K.: „Dass ich über mehrere Jahre arbeiten kann mit Power und Energie und dass die Verantwortung nicht bei mir sondern beim Klient liegt, finde ich gut.“

Interpretation

Die Haltung, die Annahmen und die Instrumente des Lösungsorientierten Ansatzes sind den einzelnen Erwachsenen präsent und für die Arbeit mit den Lernenden von Bedeutung. Es findet eine deutliche Entlastung, durch Abgabe der Verantwortung in einzelnen Teilbereichen, statt. Der Fokus auf die kleinen und grossen Erfolge sorgt für eine positive Grundstimmung bei den Angestellten und ermöglicht ihnen, trotz Niederlagen, Frustrationsmomenten und schwierigen Situationen, die Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen voller Elan anzupacken.

**Wer kämpft kann verlieren, wer
nicht kämpft hat schon
verloren.**

Berthold Brecht

6. Beantwortung der Fragestellung

Um meine eingangs gestellten Fragen: „Wie gelingt eine lösungsorientierte Förderplanung in der Praxis? Wo liegen die Grenzen und Chancen einer lösungsorientierten Förderplanung? Welche Rolle spielt dabei die Zusammenarbeit im Team“ zu beantworten, stütze ich mich auf die gewonnen Erkenntnisse aus Theorie und Praxis und komme zu folgenden Schlüssen:

6.1. Umsetzung der lösungsorientierten Förderplanung in der Praxis

Die Beispiele der beiden Institutionen zeigen deutlich, dass die lösungsorientierte Förderplanung in der Praxis umsetzbar ist und zu einer Entlastung der Förder- und Betreuungspersonen führen kann. Die Lehrpersonen und Sozialpädagoginnen und -pädagogen profitieren davon, dass die Kinder und Jugendlichen mehr Verantwortung für ihr Verhalten und Handeln übernehmen müssen und die Zielsetzungen selber wählen. Dadurch kann in schwierigen Situationen oder bei Zielmissachtungen darauf hingewiesen werden, dass das Ziel von den Lernenden selber gewählt wurde und es ihr Anliegen ist – nicht das der Erwachsenen – dieses zu erreichen. Zusätzlich entlastet die Annahme, dass die Lernenden Experten ihrer Person sind und nicht die Erwachsenen die Allwissenden sein müssen.

Zentral ist ausserdem eine institutionalisierte Form der lösungsorientierten Förderplanung, die klare Richtlinien vorgibt, aber dennoch Spielraum für eigene Umsetzungsvarianten zulässt. Dabei muss klar definiert sein aus welchen Elementen eine Förderplanung besteht, wie die schriftliche Erfassung erfolgt, in welchen Zeitabständen Gespräche durchgeführt werden und wie die Zusammenarbeit mit den Eltern erfolgen soll. Die Kriterien für eine erfolgreiche Förderplanung von Mutzeck (2003), die im Theorieteil (S. 29) vorgestellt wurden, können dabei als Grundlage verwendet werden.

Wie bereits im Theorievergleich deutlich wurde, spielen auch in der Praxis die Zielformulierungen eine zentrale Rolle. Wie vorangehend erwähnt, müssen die Ziele lebensnah, möglichst konkret und realistisch, umsetzbar, messbar und bedeutsam sein für die Kinder und Jugendlichen. Dabei soll die Anwesenheit einer Lösung und nicht die Abwesenheit des Problems beschrieben werden. Ein gutes Ziel muss der Anfang einer Veränderung darstellen und im Kontext von Lernen und Schule stehen. Es beschreibt soziale und interaktionistische Vorgänge.

Die Auswertung der Interviews ergab ausserdem, dass die Diagnose und Problemanalyse, die in der herkömmlichen Förderplanung einen grossen Stellenwert hat, in der Praxis – entsprechend der Theorie des lösungsorientierten Ansatzes – nicht zum tragen kommt. Obwohl in der Regel Diagnosen von einweisenden Stellen vorliegen, konzentriert man sich von Anfang an auf die Lösung eines Problems und versucht die Ressourcen der Kinder und Jugendlichen zu stärken.

6.2. Chancen und Grenzen der lösungsorientierten Förderplanung

Die Auswertung der Interviews ergab weiter, dass die Förderplanung, welche in beiden Institutionen einen wichtigen Stellenwert hat, sich nur teilweise lösungsorientiert gestalten lässt. Dabei ist eine klare Unterscheidung zwischen Sozial- und Selbstkompetenz und Sachkompetenz notwendig.

6.2.1. Chancen

Der grösste Gewinn der lösungsorientierten Förderplanung liegt meiner Meinung nach im Einbezug der Kinder und Jugendlichen in ihren Entwicklungsprozess. Zwei wesentliche Schwerpunkte sind dabei die institutionalisierten Gespräche und die regelmässigen Evaluationen in Form von Skalierungen. Dies sind meines Erachtens zugleich die beiden Elemente, die sich in der Art und Weise wie sie durchgeführt werden, am deutlichsten von der herkömmlichen Förderplanung unterscheiden.

In der lösungsorientierten Förderplanung werden Zielformulierungen und Umsetzungsideen mit den Kindern und Jugendlichen zusammen erarbeitet, mehrheitlich kommt der Impuls von ihnen. Dies bedeutet einerseits eine Entlastung der Erziehenden, andererseits fühlen sich die Lernenden ernst genommen und lernen, Verantwortung für ihr Leben zu übernehmen. Die Erwachsenen übernehmen dabei die Rolle des Beraters und bieten Unterstützung und Leitplanken in der Entwicklung der jungen Menschen. Dies ist jedoch nur in der Selbst- und Sozialkompetenz durchführbar, da in der Sachkompetenz die Anforderungen des Lehrplans und der Wirtschaft erfüllt werden müssen.

6.2.2. Grenzen

Die Förderplanung der Sachkompetenz grenzt sich von der lösungsorientierten Förderplanung insofern ab, dass die Lehrperson für die schulischen Ziele verantwortlich ist und dies auch weiterhin bleibt. Dies deckt sich mit der Forderung von Mutzeck, dass die Förderlehrperson die Wege und Mittel wählt, um die gesetzten Ziele zu erreichen. Die kognitiven Ziele orientieren sich am kantonalen Lehrplan und verlangen klare Bewertungen in Form von Zeugnissen oder Lernberichten. Lösungsorientiert ist hier die Art und Weise, wie die kognitiven Ziele formuliert und mit den Lernenden besprochen werden.

Weiter werden die Grenzen einer lösungsorientierten Förderplanung spürbar, wenn ein Jugendlicher oder ein Kind nicht bereit ist, sich von sich aus die notwendigen Verhaltensweisen anzueignen, die für eine weitere Laufbahn in der öffentlichen Gesellschaft oder der öffentlichen Schule und der Wirtschaft notwendig sind. In solchen Situationen kann man den Lernenden aufzeigen, was es noch braucht damit ein Bestehen möglich wird, sie jedoch gemäss LOA nicht dazu verpflichtet.

6.3. Zusammenarbeit im Team

Die Zusammenarbeit im Team spielt eine zentrale Rolle in der lösungsorientierten Förderplanung. Im Schul- und Wohnzentrum Schachen arbeitet man in sogenannten Caseteams, die aus Sozialpädagogin/Sozialpädagoge und Lehrperson bestehen, welche jeweils für einen Klienten, eine Klientin verantwortlich sind. Dabei braucht es eine klar definierte Aufgabenverteilung entsprechend der Ressourcen und Kompetenzen der Bezugspersonen. Der regelmässige Austausch zwischen den Bezugspersonen und das gegenseitige Informieren ermöglicht eine fundierte Zusammenarbeit, die schwierigen Situationen standhält und es dem Jugendlichen verunmöglicht, die Erwachsenen gegeneinander auszuspielen. Der Lösungsorientierte Ansatz bildet dabei die gemeinsame Grundlage der Zusammenarbeit und erleichtert die Gesprächsführung.

**Unser Kopf ist rund, damit das
Denken die Richtung wechseln
kann.**

Francis Picabia

7. Reflexion und Transfer

7.1. Reflexion des Arbeitsprozesses

Die vertiefte Auseinandersetzung mit dem lösungsorientierten Ansatz hat in meiner Arbeits- und Denkweise Veränderungen ausgelöst. Meine Haltung gegenüber den Schülerinnen und Schülern hat sich verändert, da mir die Annahmen des lösungsorientierten Ansatzes viel präsenter sind und ich diese nun verinnerlicht habe. Ich übergebe den Kindern und Jugendlichen mehr Verantwortung für die Lösung ihrer Probleme und es gelingt mir vermehrt, die kleinen Erfolgserlebnisse wahrzunehmen und entsprechend zu würdigen.

Interessant war das Literaturstudium zur Förderplanung. Dabei gelang es mir, in der herkömmlichen Förderplanung wesentliche Punkte herauszuarbeiten, die sich mit dem lösungsorientierten Ansatz vereinbaren lassen.

Die Durchführung der Interviews war eine neue und spannende Erfahrung. Es war teilweise schwierig sich an den Leitfaden zu halten. Aufgefallen ist mir auch, dass die Befragten oftmals gar nicht direkt meine Frage beantworteten, sondern in ihren Gedankengängen abschweiften.

7.2. Transfer auf die berufliche Situation

Meine Arbeit in der Therapiestation wird von den Erkenntnissen dieser Diplomarbeit hoffentlich profitieren können. Die Standortgespräche führen wir bereits in ähnlicher Form dreimal jährlich durch und können so beibehalten werden. Verändern möchte ich jedoch die Durchführung der Förderplanung und regelmässige Oasengespräche initiieren.

In einem ersten Schritt erarbeite ich einen Förderplanbogen, analog zum Bogen des SWZ (siehe Anhang), der als Grundlage der Oasengespräche dient. Dabei unterscheide ich zwischen Zielen der Sozial-, Selbst- und Sachkompetenz. Die Ziele der Selbst- und Sozialkompetenz müssen von den Schülerinnen und Schülern selber gesetzt werden, die Ziele der Sachkompetenz werden von mir gesetzt. Die Evaluation erfolgt mit der Skalierungsfrage. Damit die Oasengespräche regelmässig stattfinden, muss ein Zeitfenster geschaffen werden. Vielleicht wäre es möglich mit meiner Stellenpartnerin, eine Lektion pro Woche als Gesprächszeitfenster zu definieren. Während dieser Lektion beschäftigt die eine Lehrerin die Schülerinnen und Schüler und die andere führt ein Gespräch durch. Als Grundlage der Gespräche dienen die Instrumente des oben beschriebenen WOWW-Ansatzes.

Zudem möchte ich die Wochenziele einführen, die täglich skaliert werden müssen. Da wir nicht mit Wochenplan arbeiten, muss ein eigenes Formular geschaffen werden. Die Schwierigkeit wird sein, dies konsequent durchzuführen. Auch dafür muss bewusst Zeit eingeplant werden, z.B. im Schulkreis nach der Schule.

Da wir auch mit dem Bezugspersonensystem arbeiten, wäre es vielleicht sinnvoll, Caseteams einzuführen, dabei müssten wir die Therapie jedoch stärker einbinden, als dies im Schachen der Fall ist. So könnten sinnvolle Synergien genutzt werden. Ich bin gespannt, in welcher Form sich die Förderplanung in der Therapiestation verändern wird aufgrund meiner Erkenntnisse.

**Man muss sich ein bestimmtes
Quantum Zeit gönnen, wo man
nichts tut, damit einem etwas
einfällt.**

Adler, Mortimer J.

8. Literaturverzeichnis

- Atteslander, P. (2003). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Baeschlin, M. & K. (2001). *Einfach, aber nicht leicht. Leitfaden für lösungsorientiertes Arbeiten in sozialpädagogischen Institutionen*. Winterthur: Selbstverlag ZLB.
- Baeschlin, M. & K. (2004). *Fördern und Fordern. Lösungsorientiertes Denken und Handeln im erzieherischen Umgang mit Kindern und Jugendlichen*. Winterthur: Selbstverlag ZLB.
- Bamberger, G. (2005). *Lösungsorientierte Beratung*. Weinheim: Beltz.
- Berg, I. K. & Shilts, L. (2005). *Der WOWW Ansatz. Handbuch für lösungs(er)schaffende Strategien im Unterricht*. Winterthur: Selbstverlag ZLB.
- Browne, D. (2006). *Hägar, der Schreckliche*. München: Wilhelm Goldmann.
- De Jong, P. & Berg, I.K. (1998). *Lösungen (er)finden: Das Werkstattbuch der lösungsorientierten Kurztherapie*. Dortmund: Modernes Lernen.
- De Shazer, S. (1998). „...Worte waren ursprünglich Zauber.“ *Lösungsorientierte Kurztherapie in Theorie und Praxis*. Dortmund: Modernes Lernen.
- De Shazer, S. (2006). *Der Dreh. Überraschende Wendungen und Lösungen in der Kurzzeittherapie*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Durrant, M. (2004). *Auf die Stärken kannst du bauen. Lösungsorientierte Arbeit in Heimen und anderen stationären Settings*. Dortmund: Modernes Lernen.
- Friebertshäuser, B. & Prengel, A. (Hrsg.). (2003). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und München: Juventa
- Furmann, B. (2005). *Ich schaff's! Spielerisch und praktisch Lösungen mit Kindern finden*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Greve, W. & Wentura, D. (1997). *Wissenschaftliche Beobachtung. Eine Einführung*. Weinheim: Beltz.
- Gschwend, R., Lienhard, P. & Steppacher, J. (2006). Webbasierte, interaktive Förderplanung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 9/06, S. 28-32.
- Hollenweger, J. & Lienhard, P. (2004). *Formulare und Handreichungen für die Durchführung von schulischen Standortgesprächen*. Unveröffentlichte Materialien der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik und der Pädagogischen Hochschule Zürich.
- Hubrig, C. & Herrmann, P. (2005). *Lösungen in der Schule. Systemisches Denken in Unterricht, Beratung und Schulentwicklung*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Ledl, V. & Bettinger, T. (2003). Erstellung von Fördergutachten mit individuellen Fördervorschlägen. In Mutzeck, W. (Hrsg.), *Förderplanung. Grundlagen – Methoden – Alternativen* (S. 122-130). Weinheim und Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim und Basel: Beltz
- Mutzeck, W. (Hrsg.). (2003). *Förderplanung. Grundlagen – Methoden – Alternativen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Palmowski, W. (2003). *Anders handeln. Lehrerverhalten in Konfliktsituationen*. Dortmund: Borgmann.

- Rogers, C. (1984). *Lernen in Freiheit: Zur Bildungsreform in Schule und Universität*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Spiess, W. (Hrsg.). (2000). *Die Logik des Gelingens: Lösungs- und entwicklungsorientierte Beratung im Kontext von Pädagogik*. Dortmund: Borgmann.
- Spitzer, M. (2002). *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg, Berlin: Spektrum.
- Steiner, T. & Berg, I. K. (2005). *Handbuch Lösungsorientiertes Arbeiten mit Kindern*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.