

Sozialpädagogische Interventionen planen

Teil 2

Handlungsleitende Konzepte und problemspezifische Interventionsmodelle

Gabriela Antener
Wolfgang Widulle



Inhaltsverzeichnis

1 Handlungsleitende Konzepte – 2 Beispiele	3
1.1 Empowerment und Sozialpädagogik.....	3
1.1.1 Zielsetzungen.....	3
1.1.2 Grundgedanken	3
1.1.3 Zielgruppe	3
1.1.4 Voraussetzungen bei den Durchführenden	4
1.1.5 Wichtigste Merkmale des methodischen Vorgehens	4
1.1.6 Rahmenbedingungen.....	5
1.1.7 Kritische Diskussion des Konzeptes	5
1.2 Lebensweltorientierte Sozialpädagogik.....	5
1.2.1 Darstellung	5
1.2.2 Kritische Würdigung.....	8
2 Spezifische Interventionsmodelle	9
2.1 Zukunftskonferenzen	9
2.1.1 Circle of Friends.....	9
2.1.2 Making Action Plan (MAP).....	10
2.1.3 Planning Alternative Tomorrows With Hope (PATH)	10
2.1.4 Ein Praxisbeispiel.....	11
2.1.5 Reflexion	13
2.2 Lösungs- und entwicklungsorientierte Förderplanung in sozialpädagogischen Einrichtungen	14
2.2.1 Eine schwierige Aufgabe	14
2.2.2 Es gibt mehr als eine Wirklichkeit	14
2.2.3 Die Wirklichkeit der Klientinnen wahrnehmen.....	14
2.2.4 Dynamische Zielorientierung durch Einbezug der Jugendlichen	15
2.2.5 Wie müssen Ziele formuliert werden?.....	15
2.2.6 Selbsteinschätzung (Selbstbild).....	16
2.2.7 Konkretisierung der ersten Schritte.....	16
2.2.8 Rückschläge	16
2.2.9 Rahmen für die Fördergespräche	17
2.2.10 Förderung im pädagogischen Alltag	17
2.2.11 Beispiel der Standortbestimmung einer Jugendlichen.....	18
3 Literaturverzeichnis.....	20

1 Handlungsleitende Konzepte – 2 Beispiele

1.1 Empowerment und Sozialpädagogik

(nach: Galuske 1998)

1.1.1 Zielsetzungen

Empowerment (übersetzt „Ermächtigung“) ist eine aus den USA stammende Bewegung, die aus der Frauen-, Bürgerrechts-, Ökologie-, und Friedensbewegung gewachsen ist. Sie wurde in der Sozialen Arbeit neu definiert und hat sich als Arbeitsansatz etabliert. Sie zielt auf die möglichst weitgehende Wiedergewinnung von Selbstbestimmung, sozialer Integration und politischer Beteiligung von benachteiligter und randständiger Menschen. Empowerment will die bis heute vorherrschende Fixierung der Sozialen Arbeit auf „Defizite, Probleme und Defekte“ von Klienten durch eine konsequente Orientierung am „Konzept der Menschenstärken“ ersetzen. Der Blickwinkel richtet sich so auf die Stärkung des Individuums, die Stärkung von sozialen Netzwerken und Gruppen und die politische Lobbyarbeit für randständige Menschen in der kommunalen und regionalen Politik.

1.1.2 Grundgedanken

Empowerment geht von einem neuen Bild von Klienten der sozialen Arbeit aus: Auf die fachliche Fremdbestimmung über Pathologie, Defizite, Probleme wird verzichtet. Klienten werden betrachtet als „Überlebende erniedrigender sozialer Lebenslagen“ mit konkreten Fähigkeiten der Lebensgestaltung. Probleme der Klienten entstehen nach dem Empowerment in kritischen Lebensereignissen, durch die Menschen Kontrolle über ihre Lebensregie verlieren. Stress, Hilflosigkeitserfahrungen und Erfahrungen von Kontrollverlust lassen den Glauben an die eigene Selbstwirksamkeit sinken. Durch eigene und fremde Schuldzuschreibungen wächst ein pessimistischer Erklärungsstil der Klienten, der vorhandene Fähigkeiten der Lebensgestaltung verschüttet: Attributionen können sein: „ich bin schuld, ich kann nichts, ich habe die Kontrolle über mein Leben verloren, es gibt keinen Ausweg aus meiner Situation“.

Durch die soziale Arbeit wird die gelernte Hilflosigkeit verstärkt: „Experten“ (Sozialarbeiter, Therapeuten, Sozialpädagogen) sagen den Klienten, welche Probleme sie haben. Sie individualisieren und pathologisieren dabei die Gründe für die Probleme („Ich-Störung“, „Verwahrlosung“ etc.). Gleichzeitig bieten sie Hilfen an, die die Menschen ihrer eigenen Ressourcen berauben und vom Helfer abhängig machen. Die Wirklichkeit der Klienten wird nicht ernstgenommen, die Definitionsmacht von Problemen liegt bei den Sozial Arbeitenden. Die Klienten werden durch die Forderung nach „therapeutischem Gehorsam“ entmachtet und entmündigt: „Ich weiss, was dir fehlt und wie wir dich ‚reparieren‘ und wenn du meinen Anweisungen folgst, kannst du wieder integriert werden“ könnte eine überspitzte Aussage sein. Demgegenüber nimmt Empowerment die Wirklichkeitsdefinitionen der Klienten ernst und sucht nach den verborgenen Stärken und Ressourcen von Klienten.

1.1.3 Zielgruppe

Empowerment hat sich zum einen im Behindertenbereich etabliert als Bewegung der Selbstbestimmung von behinderten Menschen und dort eine breite Wirkung entfaltet. Im Bereich der Sozialarbeit fasst Empowerment mehr und mehr Fuss, vor allem dort, wo es um die Gestaltung sozialer Netzwerke, die Arbeit mit Gemeinwesen, Stadtteilen, Projekten, sozialen Gruppen geht. Die Arbeit mit Selbsthilfegruppen hat sich als Schwerpunkt der Empowerment-Arbeit etablieren können.

1.1.4 Voraussetzungen bei den Durchführenden

Empowerment muss in *Institutionen* konzeptionell verankert sein. Die Arbeit einzelner Sozialpädagogen oder -arbeiter kann nicht ohne den institutionellen Hintergrund erfolgen. Die Arbeit setzt einen Wandel der *persönlichen Haltung* der sozial Arbeitenden voraus: Die Suche nach Ressourcen, Stärken, Bewältigungspotentialen ist keine Technik, die einfach gelernt werden kann. Sie setzt eine entsprechende Haltung voraus. Damit die Haltung auch als *Arbeitsmethode* wirksam wird, braucht es entsprechende Fort- und Weiterbildung und die konzeptionelle Umsetzung der Methode in Institutionen.

1.1.5 Wichtigste Merkmale des methodischen Vorgehens

Die Arbeit von Sozialpädagogen ist durch folgende Perspektivenwechsel gekennzeichnet:

- von der Defizitorientierung zur Förderung von Stärken
- von der Einzelförderung zur Stärkung von Individuen in Gruppen und sozialen Kontexten
- von der direkten Beziehungsarbeit zur Förderung von Netzwerken

Methodisch könnten folgenden Schwerpunkte genannt werden.

- Verzicht auf expertenhafte Fremddefinition der Problemlagen von Klienten
- Ernstnehmen der Selbstdefinition und Wirklichkeit von Klienten
- partnerschaftliche Auftragsklärung durch Klienten und Sozial Arbeitende
- Suche nach verborgenen Potentialen in Person und sozialer Umwelt
- individuelle Arbeit: Stärkung des Selbstvertrauens und der Bewältigungsfähigkeiten, Aufbau von Selbstkontrollüberzeugungen (Selbstwirksamkeit)
- Netzwerkarbeit: Nutzung, Schaffung und Unterstützung von sozialen Netzwerken, die Support für Klienten geben (Mütterkreise, Behindertenselbsthilfe, Nachbarschaften). Dabei unterscheidet man
 - fallorientierte Netzwerkarbeit: Hier werden für einen konkreten Fall Netzwerke aufgebaut: Familie, Nachbarschaft, Quartier, Kirchgemeinde, Sportverein, Elternversammlung Schule)
 - feldorientierte Netzwerkarbeit: Dies meint den Aufbau von Unterstützungssystemen mit präventiver Wirkung (arbeitslose Jugendliche, Suchtgefährdete, Süchtige, Angehörige).

Stark unterscheidet vier Phasen eines Empowerment-Prozesses:

1. Mobilisierung: Menschen beginnen sich bei schmerzhaften Erlebnissen gegen ihr Schicksal zu wehren und aktiv zu werden.
2. Engagement und Förderung: Nach der ersten, spontanen und an direkte Ereignisse gebundenen Aktivität bedarf es nun der Überführung in stabileres Engagement. Ist dies mit Unterstützung von Mentoren und Gruppen gelungen, kommt es zur Phase der
3. Integration und Routine: Dabei reift die Einsicht und das Wissen um soziale und politische Zusammenhänge. Die Betroffenen machen sich mit der Erfahrung vertraut, dass sie sich verändert haben.
4. Überzeugung und „brennende Geduld“: Kennzeichnendes Merkmal diese Phase ist die „entwickelte Organisations- und Konfliktfähigkeit“.

Herriger fundiert den Empowerment-Ansatz methodisch. Er stellt folgende Grundregeln auf:

- Vertrauen in die Fähigkeit zu Selbstgestaltung und Lebensmanagement: Unterstützungsmanagement wünschenswerter Lebensziele, Rekonstruktion von Selbstvertrauen und positiven Erfahrungen, Netzwerkarbeit

- Akzeptanz von Eigensinn, Respekt auch vor unkonventionellen Lebensentwürfen der Klienten
- Respekt vor eigener Zeit, eigenem Weg der Klienten: Verzicht auf enggefasste zeitliche und inhaltliche Hilfepläne
- Verzicht auf entmündigende Expertenurteile zu Problemen, Lösungen und Zukunftsprognosen
- Orientierung der gesamten sozialen Arbeit an der Zukunft.

1.1.6 Rahmenbedingungen

Die Rahmenbedingungen sind vor allem institutionelle und konzeptionelle. Institutionen müssen sich im Leitbild und Konzept auf Empowerment ausrichten. Die Haltung der Mitarbeiter braucht Entwicklung und persönliche Veränderung auf Ressourcenorientierung hin. Nötig sind auch der Verzicht auf expertenhafte Machtausübung und Fremddefinition.

Als Arbeitsmethode benötigt Empowerment Fähigkeiten wie die Arbeit mit Gruppen, Moderation von Gruppen, klientenzentrierte Gesprächsführung,

1.1.7 Kritische Diskussion des Konzeptes

Das Empowerment-Konzept läutet eine neue Runde der Selbsthilfe / Selbstbestimmungsdebatte ein. Es vermeidet die trügerische Hoffnung auf Abschaffung professioneller Hilfesysteme und bezieht sich ausdrücklich auf die professionellen Arbeiter. Kritisch festzuhalten ist, dass das Empowerment von einem Bild des autonomen und erfolgreichen Individuums ausgeht, von dem nicht immer ausgegangen werden kann. Bestimmte Klientengruppen sind z.B. ohne professionellen Support nicht in der Lage, ihre sozialen und politischen Interessen selbstbewusst zu vertreten. Eine zweite Kritik ist, dass die Vertreter ein eng gefasstes methodisches Konzept vermeiden und statt dessen vor allem „Haltungen“ proklamieren. Das Herunterbrechen auf professionelle Arbeitsstandards im sozialpädagogischen Alltag fehlt zu einem grossen Teil. Notwendig wäre es, den Ansatz methodisch weiter zu denken, und Arbeitsformen und -techniken zu entwickeln, die die Haltung professionell absichern.

1.2 Lebensweltorientierte Sozialpädagogik

(aus: Schilling 1999, 224ff).

1.2.1 Darstellung

Die allgemeinen Überlegungen zu einer sozialpädagogischen Theorie setzt Thiersch in seinem theoretischen Konzept einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit konkret um. Lebenswelt muss man nach Thiersch in zwei Bereiche unterteilen (direkte Zitate aus (Thiersch 1987).

- **Lebenswelt als Selbstverständlichkeit:** Hierunter versteht man die lebensweltliche Wirklichkeit, in der wir uns selbstverständlich vorfinden, uns zu Hause fühlen, uns auskennen und gefordert werden. In dieser Lebenswelt versucht der Mensch zurechtzukommen, indem er sein Handeln durch Typisierung, Routine und selbst aufgestellte Regeln entlastet.

»Pragmatik, Routinisierung, Typisierung der Lebenswelt bedeutet auf der einen Seite Sicherheit und Entlastung; man kann im Vertrauen darauf leben, dass die anderen die Welt so sehen, wie man selbst sie sieht, dass man, weil man dazugehört, mit den anderen zugleich auch sich selbst akzeptieren kann, man lebt im Vertrauen. Pragmatik und Routinisierung aber können auch bedeuten, dass man in Verhältnissen lebt, die sich eingespielt haben, bei gegebenen unzulänglichen Ressourcen, bei gegebenen sozialen Spannungen, bei gegebenen Macht- und Unterdrückungsverhältnissen; man gewöhnt sich daran ... Die Rede von Lebenswelt muss also immer bezogen sein auf ein Mass gelingenden Lebens, darauf also, ob und wie sich Menschen in ihr als Subjekte ihrer selbst erfahren können, ob und wie in ihnen Praxis ... als akzeptiertes produktives, sinnhaftes und selbstbestimmtes Leben möglich ist.«

- **Lebenswelt als Aufgabe:** Die zweite Sicht der Lebenswelt meint eine Wirklichkeit, die in unserer Zeit offensichtlich schwierig, mühsam, herausfordernd und z. T. überfordernd ist.

»Lebenswelt will bewältigt werden; es braucht besondere, aufwendige Anstrengungen, um ihr gewachsen zu sein.« Ein Zeichen der zunehmenden Vergesellschaftung von Lebensaufgaben angesichts einer Pluralisierung und Individualisierung der Lebensverhältnisse kompliziert sich das Leben, Hilfen zur Bewältigung der Normalität werden nötig. Sozialpädagogische Aufgaben erweitern sich von hier aus zu lebensorientierten Hilfen zur Lebensbewältigung.« »Lebenswelten sind in ihren Aufgaben und Möglichkeiten bestimmt durch unterschiedliche Ressourcen, über die sie verfügen. Unsere Gesellschaft muss verstanden werden als Zweidrittel/Eindrittel-Gesellschaft, als Gesellschaft also, in der eine grössere Gruppe von Menschen in ihren Verhältnissen gut und zufriedenstellend zurechtkommt und eine kleinere Gruppe am Rande lebt.«

Des Weiteren ist die neue Lebenswelt charakterisiert durch die beiden Pole: Pluralität der Lebenswelten und Individualisierung der Lebensführung. Traditierte Lebensformen wie Wohnen, Lernen, Zusammenleben, Arbeiten werden brüchig, enthalten allerdings auch neue Chancen. Diese Situation beinhaltet für viele Menschen Forderung wie auch z. T. Überforderung. Um seine Lebenswelt nun jedoch wieder übersichtlich und gestaltbar zu machen, »brauchen viele - und offensichtlich zunehmend mehr Menschen - Anregungen, Unterstützung und Beratung ... Es wird zunehmend notwendig, Beziehungen zu stiften und soziale Bezüge, Netze und Lebensräume zu schaffen.

- **Lebensweltorientierte Sozialpädagogik:** Lebensweltorientierte Soziale Arbeit ist kein neues Programm. Thiersch legt Wert darauf, dass sie lediglich einen Aspekt darstellt. »Es scheint mir ein fatales Missverständnis, wenn sich der Titel einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit zunehmend als Titel für soziale Arbeit überhaupt einbürgert ... Es wäre die Verdinglichung nur eines Aspektes im weiteren Kontext einer Theorie der sozialen Arbeit.«

Lebensweltorientierte Sozialpädagogik bedeutet nach Thiersch fünferlei:

- »Soziale Arbeit agiert mit Respekt vor den Verständnis- und Handlungsmustern der AdressatInnen in ihrer Lebenswelt; sie sieht sich vor allem auch eingebunden in ihren räumlichen, zeitlichen und sozialen Erfahrungsraum, also in die Ressourcen und sozialen Netze ihrer Lebenswelt ...
- Lebensweltorientierte soziale Arbeit agiert in den gegebenen Verhältnissen immer im Zwiespalt zwischen entlastender, guter Selbstverständlichkeit und Verdrängung, Einschränkung; sie agiert mit der kritischen Frage danach, inwieweit sich Menschen in den gegebenen Verhältnissen realisieren können; sie drängt auch auf Veränderung und Verbesserung, begründet auf Wertungen.
- Respekt vor der Lebenswelt der AdressatInnen bedeutet, dass soziale Arbeit es mit Menschen zu tun hat, die sich als Regisseure ihres Lebens zu beweisen haben; traditionell-pädagogische Muster der Vorgaben werden unangemessen; soziale Arbeit kann nur Aushandlungsprozesse über Lösungen anstreben, die der Eigensinnigkeit der Erfahrung der AdressatInnen gerecht werden ...
- Indem lebensweltorientierte soziale Arbeit mit der Brüchigkeit ... konfrontiert ist, bemüht sie sich um verlässliche Verhältnisse, überschaubare Lebensräume, aktivierbare Ressourcen; diese aber muss sie immer auch inszenieren, schaffen.
- Lebensweltorientierte soziale Arbeit ist der schwierige Balanceakt zwischen Respekt und Veränderung, zwischen Respekt, Bewertung und Kritik, zwischen Respekt und Neugestaltung. Dieser Balanceakt ist um so heikler, als Sozialarbeit ihrerseits nur über die Mittel professioneller, institutioneller geregelter Hilfen verfügt.«

Dieses allgemeine Konzept einer lebensweltorientierten sozialen Arbeit hat Thiersch durch fünf Handlungsmaximen konkretisiert. Zum Beispiel im Achten Jugendbericht, bei dem er entscheidend mitgearbeitet hat, werden solche Handlungsmaximen als Orientierung für die weitere Entwicklung Sozialer Arbeit formuliert.

- **Prävention:** Früher wurde Jugendhilfe aktiv, wenn Probleme auftraten, das Kind schon in den Brunnen gefallen war.

»Demgegenüber setzt sich zunehmend eine präventive Orientierung durch: Sie zielt - als primäre Prävention verstanden - auf lebenswerte, stabile Verhältnisse, auf Verhältnisse also, die es nicht zu Konflikten und Krisen kommen lassen, und - als sekundäre Prävention verstanden - auf vorbeugende Hilfen in Situationen, die erfahrungsgemäss belastend sind und sich zu Krisen auswachsen können.. . Demgegenüber sind Hilfen in akuten Situationen als Massnahmen auf der dritten Stufe konzeptuell nachgeordnet - aber natürlich im Aufgabenspektrum der Jugendhilfe besonders wichtig und notwendig aufwendig.«

Präventive Massnahmen, dies sind begleitende, unterstützende und ambulante Massnahmen, sollen ausgebaut und die stationären abgebaut werden. Hierbei handelt es sich um eine ‚revolutionäre‘ Umstrukturierung der Sozialen Arbeit.

- **Dezentralisierung/Regionalisierung:** »Lebensweltorientierte Jugendhilfe bedeutet Dezentralisierung und Regionalisierung der Leistungsangebote. Innerhalb der Institutionalisierungskritik in der Jugendhilfe wird zunehmend deutlich, wie sehr die Zentralisierung von Angeboten ... einherging mit der Erschwerung der Zugangsmöglichkeiten für die Adressaten.« Es geht dabei um die Erreichbarkeit der Angebote vor Ort und auf die Verlagerung von Zuständigkeiten an die Basis und die daraus resultierende Planung und Kooperation der beteiligten Personen.

»Das Konzept der Dezentralisierung füllt sich inhaltlich erst in dem der Regionalisierung. Regionalisierung meint die Einbettung der Arbeit in die gleichsam gewachsenen, konkreten lokalen und regionalen Strukturen, wie sie gegeben sind in den Lebenswelt- und Alltagstraditionen und in den sozialen Versorgungsangeboten, Regionalisierung also meint die Verortung der sozialen Arbeit z. B. in einem Stadtbezirk mit seinen alten Arbeiterkulturen oder mit seinem Netz kirchlicher Einrichtungen oder mit seinem Geflecht von Nachbarschafts- und Freundschaftssystemen.«

- **Alltagsnähe:** « Lebensweltorientierte Jugendhilfe will mit ihren Leistungsangeboten nicht nur regional erreichbar, sondern im Alltag der Kinder/Heranwachsenden und Familien zugänglich sein. Gegenüber der mit Institutionalisierung und Professionalisierung gegebenen Tendenz zur Distanz zum Alltag versucht lebensorientierte Jugendhilfe institutionelle, organisatorische und zeitliche Zugangsbarrieren abzubauen, mit ihren Angeboten im Erfahrungsraum der Adressaten unmittelbar präsent zu sein.«
- **Integration - Normalisierung:** Wenn lebensweltorientierte soziale Arbeit bestimmt ist durch Einheit und Prävention, darf sie nicht zwischen Personen mit besonderen Belastungen unterscheiden. Angebote sozialer Arbeit verstehen sich als Normalangebote für alle Menschen. Damit erweitert die Soziale Arbeit ihr Leistungsangebot an Menschen, auch an solche im normalen Leben.
- **Partizipation:** «Wenn lebensweltorientierte Jugendhilfe darauf hinzielt, dass Menschen sich als Subjekte ihres eigenen Lebens erfahren, ist Partizipation eines ihrer konstitutiven Momente.« Wesentliche Merkmale der Partizipation sind Freiwilligkeit, Mitbestimmung und Selbsthilfe.

- Lebensweltorientierte Sozialpädagogik nach diesen Strukturmaximen konzipiert, hat zur Folge, dass erstens Soziale Arbeit sich immer einmischen wird. Dabei wird Einmischung offensiv verstanden als Notwendigkeit, Grenzen zu sprengen, z. B. in der Sozialpolitik, Arbeitsmarktpolitik, Schulpolitik, Wohnungspolitik, Familienpolitik u. a., um die lebensweltbezogenen Ansprüche der Adressaten zu vertreten. Zum zweiten erfordert eine lebensweltorientierte Soziale Arbeit vom Sozialpädagogen hohe Reflexivität und Souveränität als Sicherheit in der eigenen Position, die einhergehen muss mit der Fähigkeit zur Selbstkritik.

1.2.2 Kritische Würdigung

Thiersch hebt hervor, dass das lebensweltorientierte Konzept nur ein Aspekt einer sozialpädagogischen Theorie darstellt, dass es andere weitere gibt und man diesen Aspekt nicht für das Ganze der Sozialen Arbeit setzen sollte. Gleichfalls sieht und diskutiert er auch Grenzen seines Theorieansatzes. Besonders hervorzuheben ist sein Bemühen, diesen Ansatz auch in die konkrete politische Ebene einzuführen und dessen Relevanz aufzuzeigen, was er durch seine Mitarbeit als Mitglied der Sachverständigenkommission bei der Erstellung des Achten Jugendberichts (1990) dokumentiert hat. Die Reichweite und Ergiebigkeit des Konzeptes wurde und wird in vielen Veröffentlichungen diskutiert und überprüft.

Kritisch anzumerken ist die fehlende Kooperation mit anderen ähnlichen Theorieansätzen. Das lebensweltorientierte Modell hat Vorgänger und ähnlich konzipierte Ansätze wie z. B. das Life Model (Lebensweltmodell) von Germain/Gitterman, das Netzwerkmodell von Wendt oder den Soziotop-Ansatz von Rothe und Wendt. Sie alle zeichnen sich durch den einen Denkansatz aus, »der soziale Arbeit und soziale Probleme konsequent als interdependentes Gefüge von räumlicher Umwelt, sozialer Struktur, sozialen Beziehungen und Interventionen versteht.« Leider zeigt Thiersch nicht die Zusammenhänge und Unterschiede zu diesen Theorieansätzen auf.

2 Spezifische Interventionsmodelle

Im folgenden stellen wir einige spezifische Interventionsmodelle vor, die für bestimmte Klientengruppen oder in bestimmten sozialpädagogischen Settings entwickelt wurden.

2.1 Zukunftskonferenzen

(gekürzt aus: **Boban u. Hinz 1999**). Seit Ende der 80er Jahre wird in amerikanischen Schulen obligatorisch drei Jahre vor Schulende mit individuellen Zukunftsplanungen begonnen, bei denen nach und nach geklärt werden soll, wie die Person und ihr soziales Umfeld sich die Zukunft – Arbeiten, Wohnen, Freizeit etc. – vorstellen und wie konkrete Schritte auf dem Weg dazu aussehen. Hier werden individuelle Perspektiven entsprechend den Interessen und Stärken der Person als “personenzentrierte Planung” entwickelt. Grundprinzipien dieser methodischen Zugänge zur Zukunftsplanung sind:

1. die Beteiligung der Person selbst;
2. das Prinzip des runden Tisches mit der Überzeugung, dass jede(r) etwas zur Gestaltung der Situation beitragen kann;
3. die Konsensbildung (wie aus der Organisationsentwicklung bekannt);
4. die Verabredung nächster pragmatischer Schritte;
5. die Visualisierung als sichtbarer Ausdruck von Einigungen, an die später angeknüpft werden kann.

Als genereller Effekt sind die (Be-)Stärkung der Person allein schon durch das Zusammentreten des Kreises wie auch die aller Beteiligten am Prozess festzustellen (Empowerment).

Die Analyse der momentanen Situation, von Problemen sowie die Planung von Perspektiven wird gemeinsam mit der Person angegangen, um die es geht. In einer konstruktiven Gemeinschaft hat jede Person zur Klärung der Fragen etwas (mindestens durch die eigene Präsenz) beizutragen – zumal die Betroffene auch so weit als möglich darüber entscheidet, wer den Kreis um sie herum bildet. Bei Personen, die sich selbst verbal nicht äussern können, bleibt das Dilemma stellvertretender Voten und Entscheidungen bestehen. Es kann jedoch dadurch entschärft werden, dass neben Eltern und PädagogInnen auch andere Beteiligte wie gleichaltrige MitschülerInnen und Zivildienstleistende in die Klärungs- und Planungsprozesse einbezogen sind und sich so mehrere unterschiedliche Blickwinkel ergänzen können.

Mittlerweile gibt es eine Fülle von hilfreichen Grundsätzen und Materialien für die Gestaltung und Durchführung von persönlichen Zukunftskonferenzen (vgl. Doose 1997, van Kan/Doose 1999). Im folgenden stellen wir Verfahren vor, mit denen wir gute Erfahrungen zur Strukturierung von Klärungs- und Planungsprozessen machen konnten.

2.1.1 Circle of Friends

Hier wird die soziale Situation einer Person im Hinblick auf Nähe/Distanz und Intensität analysiert. Dazu werden die Menschen eingeladen, von denen sich die Person, um die es geht, Hilfen zur Verbesserung der eigenen Situation verspricht: vielleicht ein Elternteil, Geschwister, sicherlich FreundInnen, evtl. der eine oder die andere LehrerIn, TherapeutInnen, Ärzte. Dabei werden innerhalb von vier konzentrischen Kreisen von innen nach aussen zunächst die Menschen aufgeschrieben, mit denen die Person am vertrautesten ist und auf die sie am allermeisten baut, dann jene, die ihr nahe stehen, weiter die, mit denen die Person über Arbeits- und Interessenszusammenhänge verbunden ist, und schliesslich jene, die für eine Rolle im Leben der Person bezahlt werden (z.B. SozialpädagogInnen).

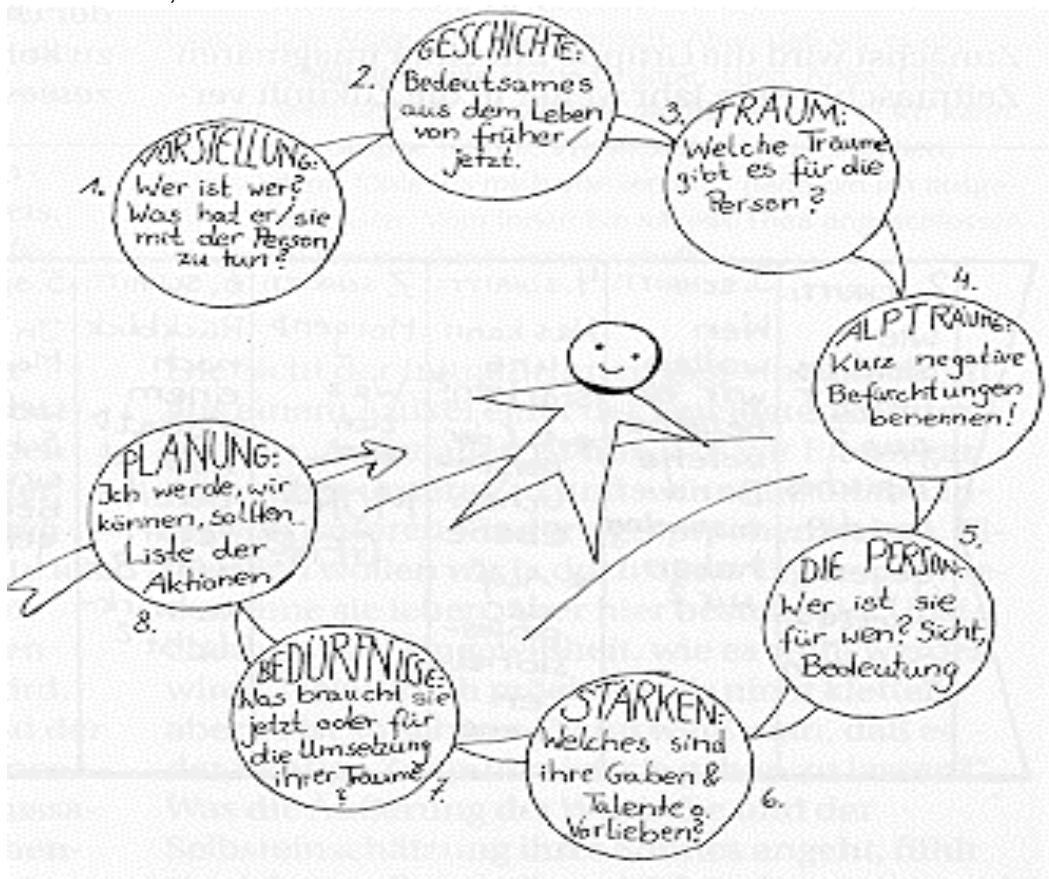
Menschen mit Behinderungen haben häufig wenige Personen, mit denen sie sehr vertraut sind

(Eltern, Geschwister), und eine Reihe von Personen, die für den Kontakt mit ihnen bezahlt werden (Ärzte, TherapeutInnen, LehrerInnen etc.). Dazwischen fehlen jedoch häufig Menschen, mit denen man etwas gemeinsam erarbeiten oder unternehmen kann. Der Sinn des Circle of Friends ist es, diese leeren Kreise bewusst zu machen und zu füllen.

2.1.2 Making Action Plan (MAP)

Das Verfahren MAP eignet sich, um nächste Schritte zu konzipieren und einzuleiten. Die Person, um die es gehen soll, versammelt die Menschen um einen Tisch, von denen sie sich Unterstützung für die Klärung und Umsetzung ihrer Perspektiven verspricht. MAP besteht aus acht aufeinanderfolgenden Etappen, deren wesentliche Ergebnisse auf einem Plakat visualisiert werden.

Nach der Klärung, welchen Bezug die Anwesenden zur Person haben, wird ein Blick auf Bedeutendes aus der Geschichte der Person gerichtet. Als nächstes tauschen sich die Anwesenden darüber aus, welche Träume sie für die Zukunft der Person haben, auch eventuelle Alpträume werden kurz angesprochen. Anschliessend wird zusammengetragen, welche Eigenschaften die Anwesenden an der Person schätzen, ebenso werden ihre Vorlieben, Stärken und Begabungen thematisiert. Weiter wird gemeinsam geklärt, was die Person für die Erfüllung ihrer Träume braucht. Den Schluss bildet eine Verabredungsliste, in der festgehalten wird, was die Anwesenden konkret zur Umsetzung der Ziele beitragen können. Bei der Sammlung von Zukunftsideen ist wichtig, dass die positiven Perspektiven Vorrang vor den negativen erhalten (Kompetenzorientierung). Die Person erhält von den anderen ein Feedback, gemeinsam werden ihre Bedürfnisse reflektiert und Planungen entwickelt. Dies können auch sehr pragmatische Schritte sein, die vielleicht zunächst eher oberflächlich erscheinen.

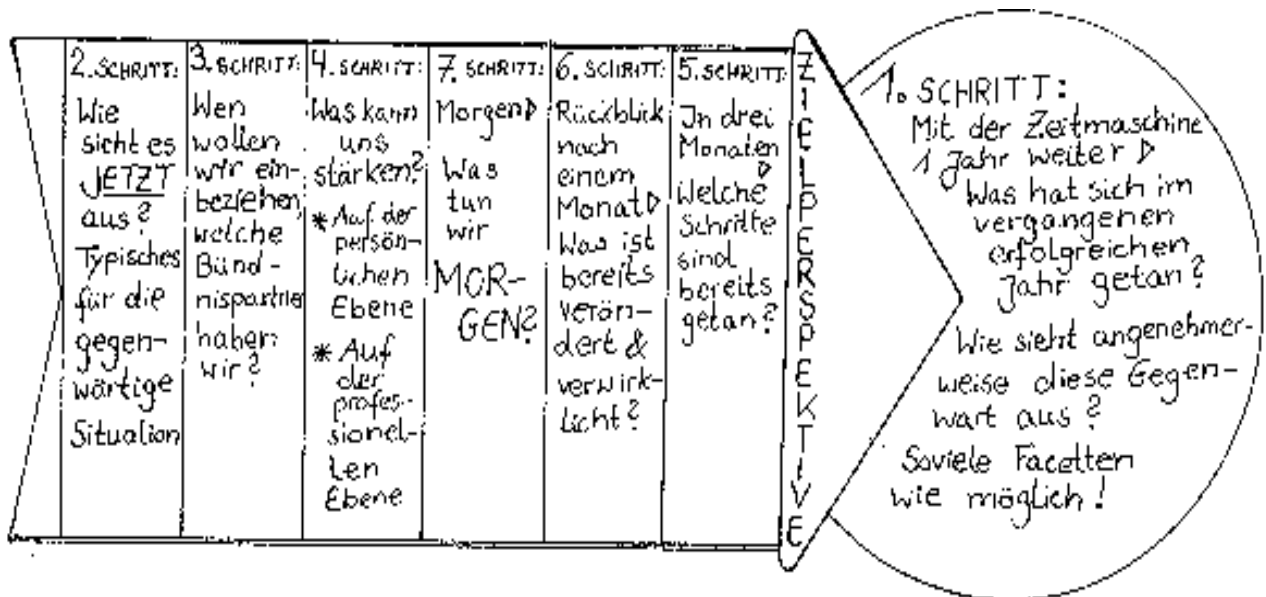


2.1.3 Planning Alternative Tomorrows With Hope (PATH)

Das Verfahren PATH bietet sich für alle Gelegenheiten an, bei denen es darum geht, sich auf

Utopien, bestimmte Zielsetzungen, Veränderungsplanungen zuzubewegen. Günstig ist es, wenn es um gemeinsame Ziele und Veränderungen von mehreren Menschen geht, die bei PATH ihre Ideen und Utopien zusammenbringen und gemeinsam entwickeln können. Auch für PATH gibt es eine hilfreiche Möglichkeit zur Visualisierung, bei der der Pfeil in sieben Schritten stichwortartig gefüllt wird (vgl. Abb. 2).

Zunächst wird die Gruppe mit einer imaginären Zeitmaschine ein Jahr weiter in die Zukunft versetzt. Von dort aus blickt sie auf ein ausserordentlich erfolgreiches Jahr zurück, sammelt konkrete Ereignisse, Nachrichten, Daten. Nach der Rückkehr ins Jetzt sammelt die Gruppe – im Kontrast zu den Zielen – Begriffe und Bilder, die für die Gegenwart kennzeichnend sind. Im dritten Schritt gilt die Aufmerksamkeit der Frage, wen man auf welche Weise zum Erreichen der Ziele im nächsten Jahr einbeziehen kann. Die nächste Frage gilt der Stärkung der eigenen Kräfte – professionell und persönlich. Im fünften Schritt wird sodann aus der Perspektive von “nach drei Monaten” Rückschau gehalten: Antizipierte Entwicklungen und Höhepunkte der vergangenen drei Monate werden aufgezeichnet. Der sechste Schritt nimmt den Zeitraum “ein vergangener Monat” in entsprechender Weise in den Blick. Schliesslich folgt der siebente und letzte Schritt mit der Frage, wie der erste Schritt zur Veränderung am folgenden Tag aussehen kann. Damit ist die gedankliche Reise von der Utopie über den Kontrast mit der Gegenwart zu konkreten Phasen eines Veränderungsprozesses vollzogen.



2.1.4 Ein Praxisbeispiel

Beim diesem Beispiel steht eine Gruppe junger Menschen mit Down-Syndrom im Mittelpunkt, die statt der Einschulung in die Schule für Geistigbehinderte und den Übergang in die Werkstatt für Behinderte alle Stationen integrativer Lebenswege für Kinder und Jugendliche in Hamburg durchlebt haben und nun überwiegend im ambulanten Arbeitstraining der Arbeitsassistenten tätig sind oder mit deren Hilfe bereits einen tarifentlohten Arbeitsplatz gefunden haben. Sie haben Eltern, die sich lange kennen und nach dem Engagement für schulische und berufliche Integration nun mit sich, BehördenvertreterInnen und vor allem ihren erwachsen gewordenen Kindern um Perspektiven für die weitere Lebenssituation, insbesondere für das Wohnen, ringen. In dieser Situation bittet die Gruppe Stefan Doose um die Moderation einer Zukunftskonferenz für diese Gruppe. Es soll geklärt werden, ob der elterliche Impuls, den z.T. seit früher Kindheit befreundeten jungen Leuten, die sich in ihrer Freizeit gern sehen, ein gemeinsames Wohnen zu ermöglichen, überhaupt deren Interessen trifft. Neben den Eltern und einigen Geschwistern zählen auch ehemalige PädagogInnen und aktuelle ArbeitsassistentInnen zum Unterstützer- und

Freundeskreis. Vorbereitung, Ablauf und Struktur der Konferenz entsprechen dem von Doose (1997) zusammengetragenen Vorgehen.

Zuvorderst steht hier die Aufgabe, Raum zu schaffen für den Selbstaussdruck, das Zur Sprache - bringen von Wünschen und Vorstellungen und das Ermöglichen eines Austauschs unter den Betroffenen zum Themenbereich: "Wann will ich ausziehen, mit wem und wie möchte ich wohnen?" An insgesamt zwei Wochenenden wird hierzu gearbeitet. Während beim ersten Treffen vor allem in Kleingruppen getagt wird, dient das zweite dem Zusammentragen und der Zusammenschau der Interessen. Als Resümee werden hier zusammenfassende Originalaussagen von der Schlussphase des zweiten Wochenendes wiedergegeben:

Stefan: Was soll in diesem Jahr 1999 passieren?

Thea: Ich traue mich nicht so auszuziehen, ich möchte noch zuhause bleiben. Im nächsten Jahr ... denken schon, aber lieber zuhause wohnen, aber schon Gedanken machen. Ich würde gern mit Lars zusammenziehen vielleicht.

Lino: In 1999 bleibe ich in meinem Elternhaus und im Jahrtausend ausziehen!

Lars: Bei meinen Eltern wohnen, später ziehe ich aus.

Thea: Dann siehst Du aber Deinen Hund gar nicht mehr!

Lars: Macht nix Thea, macht nix. Ich habe mir schon Gedanken gemacht zum einsam Ausziehen: Wir wollen nicht getrennt werden! Ich will zurückgreifen was meine liebe Frau Mutter gerade gesagt hat: mit Sven. Ich habe noch etwas zu sagen zum Wohnen: Also, ich habe mich reingedacht in diese Situation. Ich muss daran denken, ich hab' so'n Gedanken gemacht, gesammelt zum Vorbereiten vom Ausziehen. Der Gedanke ist, dass ich mit Thea, wenn ich Lust habe, zusammen wohnen will, dass wir, Thea und ich, das zusammen vorbereiten wollen für uns. Oder mit Sven – und mit Sven. Thea und ich bringen uns auf die gleiche Ebene.

Thea: Wir könnten was zusammen machen, was zusammen unternehmen. Über Liebe reden, auch Liebe bei Behinderten. Ich kann mein Leben auch auf Lars beziehen.

Lars: Dass wir die Fähigkeiten auf eine Ebene tun, so kann ich Thea unterstützen. Wir können zusammen nachdenken, ich kann die Idee aufgreifen.

Thea: Ich würde das auch gern mit ihm zusammen machen und dann kommen wir auch zusammen. Ich kann das einfädeln, dass ich weniger Angst habe, und mehr mit Lars telefonieren.

Lars: Die Wege sind ganz einfach. Aber, dass wir es einschränken, eine kleine Gruppe: Thea, Anke, Lino, Sven und ich. Ich könnte der Führer sein, ja ich kann die Gruppe führen. Wenn Sachen schnell gehen, dann fühle ich mich von innen... dann bin ich ausgeschlossen. Vom Innen bin ich mit Thea angeschlossen im Herzen durch Freundschaft.

Die Sicht der InitiatorInnen gibt ein Ausschnitt aus einem Artikel einer der beteiligten Mütter wieder: "Aufgefallen ist mir, dass wir Eltern gar nicht über unsere Zukunftswünsche unabhängig von unseren Kindern gesprochen haben. Eigentlich wollen wir ja doch eines Tages mal wieder ohne sie leben, aber hier besteht viel Unsicherheit und Ungewissheit, wie es wohl werden wird. ... Natürlich möchten wir nicht kletten, aber es ist so schwer. Wann weiss man, dass es der richtige Zeitpunkt ist, sie gehen zu lassen?" Was die Äusserung der Wünsche und der Selbsteinschätzung ihres Sohnes angeht, fühlt sie sich vor allem in ihren Wahrnehmungen und Einschätzungen bestätigt, "aber hätten wir es von ihm selber erfahren, wenn nicht bei dieser Gelegenheit, wo er im Mittelpunkt stand und sich ernstgenommen fühlte?" Sie schliesst damit, dass dieses Seminar für ihre Beziehung zu ihrem Sohn von grundsätzlicher Bedeutung war: "Wir werden sicherlich nicht mehr ausser acht lassen, dass wir viel mehr mit ihm als über ihn reden sollten, denn das tun wir in

vielen verschiedenen Kreisen schon mehr als genug" (Schulze 1999, 10).

Dieser Kreis sieht sich bestärkt in seinen Initiativen, ein Wohnprojekt mit variabler, ambulanter Unterstützung aufzubauen. Erste Schritte zum Aufbau einer Wohngemeinschaft zeigen aber Lars und Thea auf, indem sie Perspektiven einer mehr gemeinsam gestalteten Freizeit als Raum der Auseinandersetzung miteinander entwerfen, für die dann auch erste Absprachen getroffen werden.

2.1.5 Reflexion

Die beschriebenen Verfahren, die mit unterschiedlicher Akzentsetzung in Zukunftskonferenzen praktiziert werden, sind eine wichtige Strategie, die Lebensqualität von Menschen zu reflektieren und im Sinne von Inclusion zu verbessern – in welchem institutionellen und personellen Zusammenhang auch immer. In der Haltung, die ihnen zugrundeliegt, entsprechen sie Bemühungen um die Verminderung von pädagogischer und diagnostischer Aggressivität sowie hierarchischen Diagnose-, Förder-, Erziehungs- und Hilfevorstellungen, die Personen zum Objekt fremder Planungen und vielleicht wohlmeinender, aber entmündigender Fürsorgestrukturen machen. Sie enthalten implizit eine Absage an die Vorstellung linearer Entwickelbarkeit von Menschen und an ihre Segmentierbarkeit und kategoriale Zuweisbarkeit zu "zuständigen Professionellen". Sie nehmen den Fokus weg von der distanzierten Feststellung von Problemen, Defiziten, Mängeln, Defekten, Verzögerungen, Störungen, Minderungen der Erwerbsfähigkeit, Graden von Behinderung usw. eines Menschen. Stattdessen zielen sie auf gemeinsame, kooperative Reflexion seiner Erfahrungen, Stärken, Bedürfnisse, Vorlieben, Begabungen etc. und die Möglichkeiten, Chancen und Erfordernisse, die in (s)einer Situation enthalten und nutzbar sind. So stärken sie seine Selbstbestimmung und Emanzipation und geben Raum, einfach Mensch in der Gemeinschaft von Menschen zu sein, mit allen Schattierungen, Widersprüchen und Ambivalenzen gemeinsam zu träumen, zu wünschen, zu beraten und zu planen.

Durch diese Form der persönlichen Zukunftskonferenz als Unterstützung für individuelle Lebenswege wird zugleich zu einer Gemeinschaftsorientierung beigetragen, die der Vorstellung folgt, dass alle am Schul- oder Gemeinwesenleben Beteiligten willkommene, wichtige Mitglieder der Gemeinschaft sind. Der auf diese Weise gelebte und erlebbare Respekt für die Subjektivität von Lebenswegen führt zu einer grösseren Nähe zu und Teilhabe an Lebens- und Lernsituationen eines Menschen in seiner Gemeinschaft und zu gemeinsamen Bemühungen um und Verantwortung für seine Perspektiven innerhalb der Gesellschaft.

2.2 Lösungs- und entwicklungsorientierte Förderplanung in sozialpädagogischen Einrichtungen

aus: Baeschlin, K., Baeschlin, M. Wehrli, M. (1998). Lösungsorientierte Förderplanung in sozialpädagogischen Einrichtungen. in: Verein DrogenMagazin (Hrsg.). Suchtmagazin. Nr.6/24.Jg.

Im Kanton Zürich und in andern Kantonen der Schweiz bestehen Projekte zur Entwicklung von spezifischen Suchtpräventionskonzepten in Jugendheimen. Die AutorInnen haben einerseits aktiv an diesen Projekten mitgearbeitet und andererseits in ihrer eigenen Institution ein solches Konzept eingeführt. Über die Übertragung des lösungsorientierten Handlungsmodells auf den pädagogischen Alltag eines Schulheims wurde bereits an anderer Stelle berichtet'. In der vorliegenden Arbeit wird im Besonderen auf die Verbesserung der Zusammenarbeit mit den Klienten eingegangen.

2.2.1 Eine schwierige Aufgabe

Die sozialpädagogische Arbeit in Heimen ist nicht nur in den USA, sondern mittlerweile auch bei uns zu einem pädagogisch sehr anspruchsvollen, manchmal gefährlichen, sicher aber abenteuerlichen Unternehmen geworden. Der enorme Mangel an jungen SozialpädagogInnen, die sich in dieses Abenteuer zu stürzen gewillt sind, ist ein sicheres Zeichen dafür. Erziehung ist zu einer schwierigen Sache geworden, weil wir nicht mehr wissen, was sie beinhaltet und noch weniger, wie konkrete Erziehungswirklichkeit mit so genannten nicht motivierten, schwierigen Jugendlichen aussieht. Wir glauben, dass es auch heute noch darum geht, Kinder und jugendliche zur Zusammenarbeit mit den PädagogInnen zu motivieren. Allerdings müssen dafür neue Wege gesucht werden.

2.2.2 Es gibt mehr als eine Wirklichkeit

Das lösungsorientierte Modell, das uns heute in unserer pädagogischen Arbeit als Grundlage dient, wurde von Steve de Shazer und Insoo Kim Berg entwickelt und ist aus dem Konstruktivismus heraus entstanden, der in den 60er-Jahren am Mental Research Institute in Palo Alto von einigen Natur- und Geisteswissenschaftlern entwickelt wurde'. Zuerst hat uns der Konstruktivismus mächtig provoziert, weil er vieles in Frage stellte, was wir als Gegebenheiten annahmen.

Paul Watzlawick hat zum Beispiel ein Buch geschrieben mit dem Titel «Wie wirklich ist die Wirklichkeit? » Fürwahr eine komische Frage! Er wollte mit diesem Titel andeuten, dass das, was wir gemeinhin als objektive Wirklichkeit betrachten, möglicherweise gar nicht so objektiv ist. Übersetzt in die Pädagogik bedeutet dies, dass nicht nur die Sicht der Pädagogin die Wirklichkeit einer Situation wiedergibt, sondern dass die Sicht des Jugendlichen ebenso Wirklichkeit ist und ihre Berechtigung hat. Steve de Shazer lehrt uns, dass wir nicht davon ausgehen können, uns gegenseitig zu verstehen, wenn wir miteinander reden. Wir brauchen zwar die gleichen Wörter, sie bedeuten aber für jeden von uns etwas anderes.

Nach de Shazer ist Sprache «ein Austausch von Missverständnissen». Diese führen uns dazu, neugierig zu werden für die Sichtweise des andern.

2.2.3 Die Wirklichkeit der Klientinnen wahrnehmen

Die Idee, dass es nicht nur eine objektive Wirklichkeit gibt, sondern zu jedem Ereignis so viele Sichtweisen existieren, wie es Beteiligte gibt, verändert unsere pädagogische Grundhaltung. Wir können nicht mehr davon ausgehen, dass wir wissen, was für die KlientInnen gut ist, oder dass

alle 14-Jährigen RealschülerInnen einer Schulklasse zur gleichen Zeit das gleiche Niveau in der Mathematik erreichen. Ebenso kann man an der pädagogischen Fachhochschule auch nicht mehr ein Fach Verhaltensgestörtenpädagogik unterrichten, das lehrt, was gemacht wird, wenn ein Kind stiehlt. Pädagogisches Tun, das sich positiv für den KlientInnen auswirken soll, muss immer in Zusammenarbeit mit ihnen konstruiert werden.

Wir müssen viele Fragen stellen, um zu erkennen, was die Jugendlichen wollen und können. In unserer pädagogischen Arbeit im Sonderschulheim haben wir die Erfahrung gemacht, dass die Zusammenarbeit mit den Schülern besser wird, wenn wir sie über ihr Lernen, ihre Wünsche, ihre Ziele und ihre Erfahrungen befragen und ernst nehmen, was sie sagen. 4 Bei unserem Versuch, das lösungsorientierte Kurzzeittherapiemodell von Steve de Shazer und Insoo Kim Berg auf unsere sozialpädagogische Arbeit zu übertragen⁵, haben wir erfahren, dass mit dem Einbezug der Klienten in die Förderplanung manche Ressourcen erst sichtbar werden.

2.2.4 Dynamische Zielorientierung durch Einbezug der Jugendlichen

In unserer Arbeit im Sonderschulheim hat sich gezeigt, dass die Zusammenarbeit mit den Schülern besser wird und die Förderung erleichtert oder überhaupt erst ermöglicht wird, wenn wir ihnen Fragen stellen: über ihr Lernen, ihre Wünsche, ihre Ziele und ihre Erfahrungen, um zu erkennen, was sie wollen. Wichtig dabei ist, dass der jugendliche bei der Suche nach den Zielen und deren Formulierung selbst aktiv ist und wir das, was er will, ganz ernst nehmen. Dieses Vorgehen gibt der Entwicklung in Richtung der deklarierten Ziele eine Dynamik, die für den Erfolg entscheidend ist. Wir machen keine Förderplanung mehr ohne die Mitwirkung der Betroffenen. Sie sind die Hauptpersonen. Als PädagogInnen tragen wir mit unseren Äusserungen vor allem dazu bei, dass der Klient sich selbst versteht, seine Ziele und den für ihn gangbaren Weg dorthin erkennt. Dazu eine indianische Weisheit, die uns von Insoo Kim Berg weitergegeben wurde.

Sehr oft hören wir den Einwand, dass dieses Vorgehen mit erziehungsschwierigen Jugendlichen nicht möglich sei, weil diese unmotiviert seien. Tatsächlich braucht es eine gewisse Zeit, bis diese Entwicklung greift. Schüler glauben zuerst, dass der Versuch, sie einzubeziehen, ein Trick der PädagogInnen sei, um sie zu disziplinieren. Aber mit der Zeit merken sie, dass wir sie ernst nehmen und ihre Ziele als verbindlichen Auftrag betrachten. Dann beginnt sich die Sache zu drehen; der Wunsch zur Entwicklung kommt mehr und mehr vom Schüler und die Aussicht auf Lernerfolg verbessert sich.

2.2.5 Wie müssen Ziele formuliert werden?

Bei der Festlegung der Ziele in der gemeinsamen Auseinandersetzung zwischen Klient und PädagogIn müssen einige Regeln beachtet werden: Ziele müssen in erster Linie für die Jugendlichen wichtig sein und nicht für uns PädagogInnen. SozialpädagogInnen unterstützen die Klienten in ihren Zielen, legen diese Ziele aber nicht für sie fest. Hingegen geben sie viel Anerkennung, wenn ein kleiner Schritt gemacht wurde, weil sie aus eigener Erfahrung wissen, wie schwierig es ist, sein Verhalten zu ändern.

In der Heimerziehung gilt ganz besonders, dass die Ziele innerhalb der bestehenden Rahmenbedingungen definiert werden. Wenn ein jugendlicher n einem Heim ist, weil seine Herkunftsfamilie sich aufgelöst hat, ist es nicht hilfreich, mit ihm darüber zu diskutieren, wie es wäre, wenn er in seiner Familie leben könnte. Vielmehr

versuchen wir mit ihm darüber zu sprechen, wie der Aufenthalt im Heim für ihn fruchtbar gestaltet werden kann. Ziele müssen auch konkret und messbar sein und in einer positiven Form formuliert werden. «Ich will nicht mehr so viel rauchen» ist keine gute Zieldefinition. «Ich will nur noch drei Zigaretten rauchen pro Tag und möchte diese beim Sozialpädagogen abholen», ist besser.

- Ziele müssen in erster Linie für die Jugendlichen wichtig sein, nicht für die PädagogInnen.
- Ziele müssen konkret, messbar und in einer positiven Form formuliert sein.
- Ziele müssen innerhalb der bestehenden Rahmenbedingungen formuliert werden.

2.2.6 Selbsteinschätzung (Selbstbild)

Unsere pädagogische Arbeit mit Jugendlichen hat uns gezeigt, dass sie sich in Bezug auf ihre Entwicklung selbst meistens viel tiefer einschätzen, als sie gegen aussen den Anschein erwecken. Verbale Korrekturen wie «Aber du hast doch grosse Fortschritte gemacht» von Seiten der Eltern bzw. Erzieher sind unwirksam, um das negative Selbstbild zu korrigieren. Nur wenn sich die Jugendlichen in ihrem Lebensumfeld als ok. und kompetent erleben, kann sich ihr Selbstbild verbessern. Es gehört zur Aufgabe der PädagogInnen immer wieder Situationen zu schaffen, in denen sich das Kind kompetent erlebt, statt ihm zu zeigen, was es alles immer noch nicht kann. Dazu ein lösungsorientiertes Prinzip:

Menschen kooperieren und ändern sich eher und leichter in einem Umfeld, das ihre Stärken und Ressourcen unterstützt und eine positive Selbsteinschätzung fördert, als in einer Umgebung, welche sich auf ihre Pathologie und Probleme fokussiert.

Die Entwicklung eines gesunden Selbstwertgefühls ist im Erziehungsalltag besonders schwierig, weil Nichtwissen mit Nicht-in-Ordnung-Sein verwechselt wird. Kinder bekommen den Eindruck, dass sie nicht in Ordnung sind, weil sie noch lernen müssen. Diese Sichtweise gilt es zu korrigieren.

Wenn wir Sie, liebe LeserInnen, mit dem vorliegenden Artikel ermutigen, ihre Sichtweise von Förderung zu verändern, heisst dies nicht, dass das nicht in Ordnung wäre, was Sie heute tun. Alles ist in Veränderung und das ist gut so. Es wäre von Vorteil für die Grundstimmung unserer Kinder, wenn sich unsere Sicht vom Lernen so veränderte, dass das Lernen nicht als Problem definiert wird, sondern als einem fortschreitender Entwicklungsprozess, der uns hilft, immer neuen Situationen gerecht zu werden - im Sinn des Wortes von Heraklit: Du kannst nie zweimal im gleichen Fluss baden.

2.2.7 Konkretisierung der ersten Schritte

In lösungsorientierten Fördergesprächen entwickeln wir mit den Jugendlichen ihre Ziele. Diese Ziele würdigen wir, auch wenn sie uns manchmal nur schwer erreichbar erscheinen. Wir verzichten auf Kommentare wie: «Das wirst du nie erreichen» oder: «Ist das nicht etwas zu hoch gegriffen?» Im Gegenteil: Wir drücken unsere ehrliche Bewunderung dafür aus, dass ein Ziel gewählt wird, das viel Einsatz und Geduld erfordert. Unsere Ängste sind unbegründet, dass wir mit dem Klienten auf Ziele hin arbeiten, die er eh nie erreicht. Warum? Weil wir uns in der Alltagsarbeit nur auf den nächsten Schritt konzentrieren.

Ziele müssen innerhalb der bestehenden Rahmenbedingungen definiert werden und unsere Aufgabe ist es, den Klienten mit geeigneten Fragen bei seiner «Konstruktion» des Weges zum Ziel zu unterstützen, ohne ihn dabei zu manipulieren. Wir fragen auf eine Weise, dass er machbare erste Schritte zum Ziel findet. Er darf selber entdecken, wie er diese Schritte seinen Möglichkeiten und seiner Wirklichkeit anpasst. Schrittweise korrigiert sich das grosse Ziel in Richtung vom Möglichen. Der jugendliche nimmt dann in der Auseinandersetzung mit den kleinen Schritten mit der Zeit aus eigener Initiative heraus die notwendigen Kursänderungen vor.

Es ist nicht hilfreich zu versuchen, den Klienten schon zu Beginn auf den Boden der Realität zurückzuholen, weil die Hoffnung ihn auch beflügelt und ihm Energie gibt, die Mühsal des Weges auf sich zu nehmen. Ziele dürfen auch als Träume betrachtet werden mit dem Auftrag zur Realisierung.

2.2.8 Rückschläge

Wir wollen jugendliche fördern und ihnen helfen, sich auf das Leben vorzubereiten. Dieser Weg ist sehr hart und nicht nur gepflastert mit Erfolgserlebnissen. Ziele werden manchmal erreicht, oft aber auch nicht. Lösungsorientierte pädagogische Arbeit ist kein Wundermittel, das Misserfolge

ausschliesst. Wir meinen aber, dass es wichtig ist zu betrachten, wie wir mit diesen Rückfällen umgehen und was wir darüber denken.

C.G. jung sagte einmal: «Der direkteste Weg zum Ziel ist der Umweg. » Er wollte damit sagen, dass es auf dem Weg vorwärts immer Rückschläge und Abweichungen gibt. Kein Leben ist nur eine Erfolgsstory. Wir können jeden

Misserfolg als Zwischenschritt auf dem Weg nach vorne ansehen. Diese Sicht hilft auch uns PädagogInnen, nicht den Mut zu verlieren, sondern den Klienten zu animieren, auf dem eingeschlagenen Weg weiterzugehen. Aus diesem Zusammenhang heraus verändert sich auch unsere Sicht von Strafe. Wenn ein jugendlicher an einem Ziel arbeitet, das er definiert hat und erreichen will, ist es wenig sinnvoll ihn zu bestrafen, wenn er es nicht erreicht. Solche Strafen haben nicht nur keine Wirkung, sondern sie durchbrechen unser Prinzip, dass die Jugendliche Verantwortung für sich übernehmen und nicht die PädagogInnen. Wir müssen den Jugendlichen eher trösten als strafen, wenn er seine Ziele nicht erreicht. Wem das blauäugig tönt, der oder die hat vielleicht den Mut, es für eine gewisse Zeit auszuprobieren.

2.2.9 Rahmen für die Fördergespräche

Standortbestimmungen zur Überprüfung der Fortschritte und zur Neudefinition von Zielen machen wir in den Elterngesprächen und in den Quartalsgesprächen in der Gruppe. In den Elterngesprächen sind neben dem Klienten die Eltern (oft nur ein Elternteil), der Beistand und ein bis zwei MitarbeiterInnen der Institution anwesend. In diesen Gesprächen werden die Dreimonatsziele festgelegt, die dann beim nächsten Elterngespräch überprüft werden. Bei der Definition dieser Ziele werden auch die Ansichten und Meinungen von Eltern und MitarbeiterInnen miteinbezogen.

Die Quartalsgespräche finden mit allen Jugendlichen und den MitarbeiterInnen statt. In diesen Gesprächen geben wir den Jugendlichen Gelegenheit, öffentlich ihre Ziele für das nächste Vierteljahr darzulegen. Die Gesprächsleitung stellt dazu lösungsorientierte Fragen, um immer mehr Klarheit zu schaffen. Es werden nicht nur Schulziele genannt, sondern auch Wünsche formuliert, die das Zusammenleben im Internat und in der Herkunftsfamilie betreffen.

Ein erwünschter Nebeneffekt dieser Gespräche in der Gruppe ist eine Verbesserung der Gruppenkultur. Die Jugendlichen hören voneinander, dass sie nicht nur interessiert sind am Unfug, sondern in ihrem Leben etwas erreichen möchten. Sie lernen, sich im Guten zu unterstützen.

In diesen Fördergesprächen stellen wir immer die drei gleichen Fragen und so unwahrscheinlich es klingen mag, die Schüler schätzen diese Fragen,

- Was hast du in den letzten 3 Monaten erreicht?
- Was machst du gut und soll so bleiben?
- Was sind deine Ziele für die nächsten 3 Monate?

Ziele müssen nicht immer eine Veränderung beinhalten; oft ist es gut, wenn ein jugendlicher sich bemüht, das beizubehalten, was er erreicht hat. Diese Haltung basiert auf den bekannten lösungsorientierten Grundsätzen:

1. Wenn etwas funktioniert, mach mehr davon!
2. Wenn etwas nicht funktioniert, mach etwas anderes!

2.2.10 Förderung im pädagogischen Alltag

Es ist klar, dass Förderung eigentlich der Inhalt des gesamten pädagogischen Alltags ist und nicht an ein paar Gespräche delegiert werden kann " Der pädagogische Alltag ist entscheidend. Es ist unser Anliegen, dem Jugendlichen immer wieder zu zeigen, dass er Fähigkeiten hat, dass er Fortschritte macht und dass ihm immer wieder etwas gelingt. Wir überlegen uns Mittel und Wege, um diese Anerkennung sichtbar, spürbar, hörbar zu machen.

Wir verwenden neben der verbalen Anerkennung auch die bekannten Mittel der Aufmunterung: eine Schokolade, ein kleines Privileg, eine Anerkennungsurkunde u.v.a.m.

Dabei gilt folgendes Prinzip: Wir würdigen in erster Linie Verbesserungen in dem Bereich, den der Jugendliche explizit als sein Ziel für die nächsten Monate genannt hat. Nicht was die PädagogInnen gut finden ist wichtig, sondern die Frage, ob es dem Jugendlichen gelingt, ein eigenes Ziel zu verfolgen und es zu erreichen.

Wenn ein Schüler sich als Ziel gesetzt hat, im Laufe eines Tages nur noch 5 mal Scheisse zu sagen, statt wie bisher 20 mal und wir beobachten, dass er heute Morgen im Unterricht nur 2 mal Scheisse gesagt hat, dann anerkennen wir seine Leistung, obschon wir PädagogInnen das möglicherweise nicht so erwähnenswert finden, weil uns auch der zweimalige Gebrauch dieses Wort noch massiv auf die Nerven geht.

Daraus leitet sich unsere Forderung ab, dass alle MitarbeiterInnen einer pädagogischen Institution die Ziele der Klienten nicht nur kennen, sondern sie als verbindlichen Auftrag annehmen. Wahrlich ein Paradigmawechsel! Wir haben in unserem Schulhaus eine Wandzeitung eingerichtet, wo die Ziele und Entwicklungen jedes Schülers öffentlich sichtbar sind. Dies normalisiert die Arbeit. Probleme zu haben und in einer Entwicklung eingebunden zu sein, ist ein Ausdruck des LebendigSeins.

2.2.11 Beispiel der Standortbestimmung einer Jugendlichen

Standortgespräch eines Luzerner Jugendheimes (Nov.2002).

Anwesende: Die Jugendliche X., die Mutter, Bezugsperson Y., Sozialpädagogin Z.

Was ist die letzten 3 Monate passiert?

Was habe ich für Ziele für die nächsten drei Monate?

1. Ich möchte meine Noten verbessern

Ich habe einen guten Start in die Lehre gehabt. Dieses Ziel der letzten Stao (Standortbestimmung) habe ich erreicht. Ich habe einen guten Einstieg gehabt und gleich von Anfang an viel gelernt. Anfänglich hatte ich auch gute Noten aber jetzt hatte ich ein paar Abschiefer. Damit ich wieder besser werde habe ich mir folgende Dinge vorgenommen: Ich muss lernen zu lernen, das heisst ich muss Lerntechniken kennenlernen und diese auch anwenden statt einfach nur die Texte durchzulesen, z.B.

- Ich muss Zusammenfassungen schreiben und dabei meine eigene Logik reinbringen
- Mind Maps machen
- Karteikarten schreiben für Französisch
- Mit Farben arbeiten

Dazu gehe ich weiter zweimal pro Woche zu B. Mit ihr arbeite ich an den Sprachen und an den Lerntechniken. Für Fragen im Rechnungswesen kann ich zu R. (Sozialpädagogin) gehen. Betriebs- und Rechtskunde kann ich bei Bedarf auch mit dem Rest vom Team lernen.

2. Ich will mich besser abgrenzen können

Ich bin immer noch zufrieden mit dem Grad der Abgrenzung, den ich bisher erreicht habe. Ich bin nicht mehr so interessiert an den Problemen von anderen, öffne ihnen nicht alle Türen. Da ich keine Zeit mehr habe mich für 1/2Ttag zurückzuziehen, habe ich mir jetzt angewöhnt kürzere Zeitoasen zu machen dafür 2-3x/Woche ca. 30 Min. Dabei tue ich bewusst nichts anderes als Musik hören, z.B. vor dem Schlafengehen. Das ist sehr entspannend für mich. Zu den anderen Jugendlichen in der Gruppe habe ich inzwischen ein recht distanzierendes Verhältnis. Ich bin freundlich, sage aber auch klar meine Meinung. Ich lasse mich aber nicht mehr in stundenlange Diskussionen verwickeln sondern gehe ins Zimmer zurück wenn ich meine Meinung gesagt habe und merke dass ich damit gar kein Gehör finde,

Mein Verhältnis zu M. (Gruppenmitglied) hat sich stabilisiert. Das heisst, ich habe nicht mehr entweder Streit mit ihm oder bin viel mit ihm zusammen. Ich halte den Abstand zu ihm ein und gehe ihm grundsätzlich lieber aus dem Weg.

Dadurch, dass ich mich von der Gruppe mehr zurückziehe bin ich ruhiger und kann mich besser auf die Schule konzentrieren.

3. Ich will unabhängig bleiben trotz Freund

Meine Kolleginnen sind mir am wichtigsten, Das weiss mein Freund und er ist extrem eifersüchtig. Aber die Eifersucht lasse ich bei ihm, das ist sein Problem. Er kommt jetzt auch nicht mehr so spontan vorbei, ich habe mich bei ihm durchgesetzt indem ich konsequent geblieben bin und trotzdem gelernt habe.

4. Finanzen:

Ich habe meine Konten (TG- und Sparkonten) bei der Bank eingerichtet und verwalte mein Geld selber. Das gelingt mir bisher gut

Neue Ziele Ich möchte im Moment keine neuen Ziele formulieren sondern mit den alten so weitermachen wie bisher. Es ist wichtig für mich, den Stand den ich bei den "alten" Zielen erreicht habe beizubehalten. Gerade bei der Abgrenzung habe ich immer wieder mal "Rückfälle". Jetzt will das Erreichte stabilisieren.

3 Literaturverzeichnis

- Baeschlin, K.; Baeschlin, M.; Wehrli, M., (1995). Der lösungsorientierte Ansatz als Handlungsmodell für den pädagogischen Alltag eines Schulheims. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN 64
- Björck-Akesson, E., Granlund M., Olsson C. (1996): Collaborative problem solving in communication intervention. In: Tetzchner St.v., Jensen M.H. (Hrsg.): Augmentative and Alternative Communication: European Perspectives. London: Whurr Publishers Ltd.
- Boban, Ines u. Hinz, Andreas (1999): Persönliche Zukunftskonferenzen - Unterstützung für individuelle Lebenswege. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft Nr. 4/5/99; Reha Druck Graz
- De long, P., Kim Berg, I., 1998: Lösungen (er-)finden, Dortmund: Verlag Modernes Lernen
- De Shazer, S., 1996: Worte waren ursprünglich Zauber, Dortmund: Verlag Modernes Lernen
- Galuske, M. (1998). Methoden in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Weinheim: Juventa
- Martin, E. (1994). Didaktik der sozialpädagogischen Arbeit. Weinheim: Juventa
- Müller, C.W. (2001). Helfen und Erziehen. Soziale Arbeit im 20. Jahrhundert. Weinheim: Beltz
- Osbahr, S. (2001): Praxisnähe, Ganzheitlichkeit und Öffnung der Sozialpädagogik-Ausbildung: Das Modell von Agogis. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 12/2001
- Otto, H.U., Thiersch, H. ((2001). Handbuch Sozialarbeit / Sozialpädagogik. Neuwied: Luchterhand
- Schilling, J. (1995). Didaktik /Methodik der Sozialpädagogik - Grundlagen und Konzepte. Neuwied: Luchterhand
- Schilling, J. (1997). Soziale Arbeit. Entwicklungslinien der Sozialpädagogik / Sozialarbeit. Neuwied: Luchterhand
- Spieß, W., (Hrsg), 1998: Die Logik des Gelingens, lösungsorientierte Beratung im Kontext von Pädagogik, Dortmund: Borgmann
- Stimmer, F. (2000). Grundlagen des Methodischen Handelns in der Sozialen Arbeit. Stuttgart: Kohlhammer
- Thiersch, H. (1987). Handbuch Sozialpädagogik/Sozialarbeit. Neuwied: Luchterhand
- Voss, R., (Hrsg.), (1998). Schulvisionen. Heidelberg: Auer Verlag