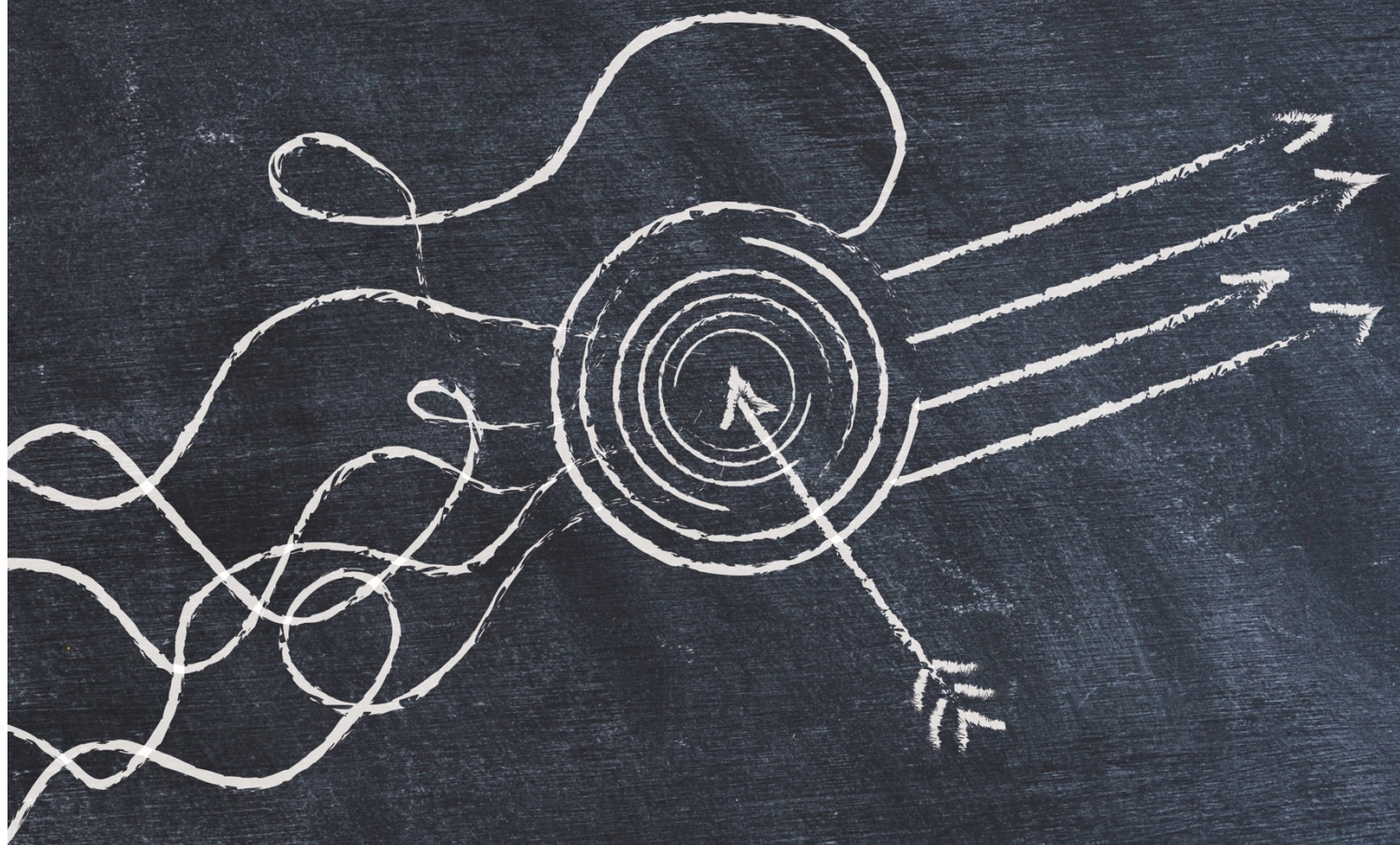


Förderplanung in Theorie und Praxis

Eine qualitative Forschungsarbeit in der sozialpädagogischen,
stationären Kinder- und Jugendhilfe



Bachelor-Arbeit der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit
Studienrichtung Sozialpädagogik

Bernhard Graber
Sergio Caputo

August 2019

Titelbild: FLYNNDESIGN, Uster, 2019.

Bachelor-Arbeit

Ausbildungsgang Sozialpädagogik

Kurs BB 15-3

Bernhard Graber und Sergio Caputo

Förderplanung in Theorie und Praxis

**Eine qualitative Forschungsarbeit in der sozialpädagogischen, stationären
Kinder- und Jugendhilfe**

Diese Bachelor-Arbeit wurde im August 2019 eingereicht zur Erlangung des vom
Fachhochschulrat der Hochschule Luzern ausgestellten Diploms für **Sozialpädagogik**.

Diese Arbeit ist Eigentum der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Sie enthält die
persönliche Stellungnahme des Autors/der Autorin bzw. der Autorinnen und Autoren.

Veröffentlichungen – auch auszugsweise – bedürfen der ausdrücklichen
Genehmigung durch die Leitung Bachelor.

Reg. Nr.:

Originaldokument gespeichert auf LARA – Lucerne Open Access Repository and Archive der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern



Dieses Werk ist unter einem
Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz Lizenzvertrag
lizenziert.

Um die Lizenz anzuschauen, gehen Sie bitte zu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/>
Oder schicken Sie einen Brief an Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California
95105, USA.

Urheberrechtlicher Hinweis

Dieses Dokument steht unter einer Lizenz der Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle
Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz <http://creativecommons.org/>

Sie dürfen:



Teilen — das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten
Zu den folgenden Bedingungen:



Namensnennung — Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur
Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben dürfen in jeder
angemessenen Art und Weise gemacht werden, allerdings nicht so, dass der Eindruck entsteht, der Lizenzgeber
unterstütze gerade Sie oder Ihre Nutzung besonders.



Nicht kommerziell — Sie dürfen das Material nicht für kommerzielle Zwecke nutzen.



Keine Bearbeitungen — Wenn Sie das Material remixen, verändern oder darauf anderweitig direkt
aufbauen dürfen Sie die bearbeitete Fassung des Materials nicht verbreiten.
Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter welche dieses Werk fällt,
mitteilen.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers
dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/legalcode.de>

Vorwort der Schulleitung

Die Bachelor-Arbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelor-Arbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von zehn Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Sozialpädagogisches Denken und Handeln ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es ist daher nahe liegend, dass die Diplomandinnen und Diplomanden ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelor-Arbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftigen Sozialpädagogen mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachleuten aufgenommen werden.

Luzern, im August 2019

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Leitung Bachelor

Abstract

In dieser Bachelor-Arbeit mit dem Titel „Förderplanung in Theorie und Praxis“ wird der Frage nachgegangen, inwiefern das Modell der Förderplanung in der sozialpädagogischen, stationären Kinder- und Jugendhilfe als hilfreich und wertvoll erachtet wird. Dabei wird die Förderplanung als Teil des methodischen Handelns in der Sozialpädagogik verstanden. Im Rahmen dieser Arbeit wird anhand von Literatur aus den Sozialwissenschaften das Verständnis ebendieser Förderplanung beleuchtet. Ausserdem wurde eine qualitative Forschung geplant, durchgeführt und ausgewertet.

Die Autoren B. Graber und S. Caputo zeigen auf, dass die sozialpädagogische Praxis der stationären Kinder- und Jugendhilfe die Förderplanung auf verschiedenen Ebenen als bedeutend und hilfreich ansieht. Insbesondere erachtet die Praxis die Förderplanung als zentrales Hilfsmittel, um professionelle Arbeit im Rahmen der Sozialpädagogik zu gewährleisten. Aus Sicht der Autoren zeigt die Forschung, dass sich die Förderplanung als Modell in der Praxis etabliert hat und als Teil des Handelns angesehen wird. Die Institutionen sind bestrebt, die eigenen Förderplanungsprozesse so weiterzuentwickeln, dass eine optimale Förderung ermöglicht wird. Das grösste Potential wird in der Umsetzung im Alltag gesehen. Bezüglich dieser Förderplanung stellen sich den Fachkräften im Alltag diverse Herausforderungen. Unterschiedliche Einflussfaktoren wirken auf die Förderplanung ein und es gilt, sich dieser bewusst zu sein sowie die eigenen Förderplanungsprozesse kritisch zu hinterfragen.

Die vorliegende Arbeit liefert neue Erkenntnisse – sowohl für die Praxis als auch für die Theorie –, um den Prozess der Förderplanung weiter optimieren zu können.

Danksagung

Wir möchten uns an dieser Stelle bei allen Personen herzlich bedanken, die uns während des Prozesses der Erarbeitung der vorliegenden Bachelor-Arbeit begleitet und unterstützt haben.

Ein besonderer Dank gilt den Institutionen und den teilnehmenden Fachpersonen der Gruppendiskussionen, die uns mit ihrer Bereitschaft vertiefte und wertvolle Einblicke in die Praxis der sozialpädagogischen, stationären Kinder- und Jugendhilfe gewährten. Aus Gründen der Anonymisierung werden diese hier nicht namentlich erwähnt, obwohl sie dies verdient hätten.

Bei Prof. Dr. Marius Metzger, Dr. Margot Vogel Campanello und Prof. Dr. Sven Huber bedanken wir uns herzlich für die fachlichen Rückmeldungen und die Unterstützung in den Fachpoolgesprächen.

Ein herzlicher Dank gebührt auch André Bürkler für das kritische Gegenlesen und die wertvollen Rückmeldungen.

Abschliessend gebührt auch unseren Partnerinnen zu Hause ein grosser Dank für das uns entgegengebrachte Verständnis und das Beiseitestehen und Rückenfreihalten in dieser anspruchsvollen Zeit.

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG	1
1.1 AUSGANGSLAGE	1
1.2 MOTIVATION	2
1.3 ZIELSETZUNG UND FRAGESTELLUNG	3
1.4 AUFBAU DER BACHELOR-ARBEIT	6
2. THEORETISCHE GRUNDLAGEN UND STAND DES WISSENS	8
2.1 BEGRIFFSKLÄRUNG	8
2.1.1 Entwicklungsplan	8
2.1.2 Hilfeplanung	8
2.1.3 Handlungsplanung	9
2.1.4 Förderplanung	10
2.2 THEORETISCHES VERSTÄNDNIS VON FÖRDERPLANUNG	13
2.2.1 Prozessschritte	15
2.2.2 Einflussfaktoren	21
2.3 STATIONÄRE KINDER UND JUGENDHILFE	26
2.3.1 Stationäre Kinder- und Jugendhilfe in der Schweiz und im Kanton Zürich... 26	
2.3.2 Akteure der stationären Kinder und Jugendhilfe	27
2.4 FÖRDERUNG	29
2.4.1 Förderung im Heim	29
2.4.2 Besondere Förderung	29
2.5 ERWARTUNGEN UND ANSPRÜCHE AN DIE FÖRDERUNG	31
2.5.1 Erwartungen der Gesellschaft	31
2.5.2 Rechtliche Rahmung, Anforderungen und Richtlinien	31
2.5.3 Ansprüche der Profession	33
2.6 METHODISCHES UND KONZEPTIONELLES HANDELN	35
2.6.1 Methodisches Handeln	35
2.6.2 Diskurs zur Förderplanung	39
2.6.3 Konzepte und Rahmenbedingungen in Institutionen	40
2.7 ZWISCHENFAZIT UND BEANTWORTUNG DER THEORIEFRAGE	43
3 EMPIRIE	44
3.1 METHODISCHES VORGEHEN	44
3.1.1 Forschungsmethode Gruppendiskussion	45
3.1.2 Sampling	47
3.1.3 Datenerhebung	51
3.1.4 Datenauswertung	56
3.2 DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE	60
3.3 BEANTWORTUNG DER FORSCHUNGSFRAGE	84
4. DISKUSSION DER ERGEBNISSE	88
5. BEDEUTUNG FÜR DIE SOZIALPÄDAGOGIK	100
6. LIMITATIONEN UND KRITISCHE WÜRDIGUNG	104
7. AUSBLICK UND WEITERFÜHRENDE FRAGEN	106
8. QUELLENVERZEICHNIS	108
9. ANHANG	118

Die gesamte Arbeit wurde von beiden Autoren gemeinsam verfasst.

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

TABELLE 1: TEILNEHMENDE GRUPPENDISKUSSION (EIGENE DARSTELLUNG)	51
ABBILDUNG 1: TRANSFORMATIONSMODELL ZUR GENERIERUNG VON WISSENBASIERTEN PLÄNEN FÜR PROFESSIONELLES HANDELN (BEAT SCHMOCKER, 2019, S. 222)	37
ABBILDUNG 2: WISSENS-PRAXIS-TRANSFERMODELL (HUSI, 2010, S. 134)	37
ABBILDUNG 3: PROZESSMODELL KOOPERATIVE PROZESSGESTALTUNG (HOCHULI FREUND & STOTZ, 2017, S. 136)	38
ABBILDUNG 4: ABLAUFMODELL ZUSAMMENFASSENDE INHALTSANALYSE (MAYRING, 2015, S. 70)	58
ABBILDUNG 5: ÜBERSICHT DER KATEGORIEN (EIGENE DARSTELLUNG)	60
ABBILDUNG 6: AUSZUG SKALIERUNGSFRAGE AUS DEM KURZ-FRAGEBOGEN (EIGENE DARSTELLUNG) ..	66
ABBILDUNG 7: ÜBERSICHT SKALIERUNGSFRAGE – STELLENWERT VON FÖRDERPLANUNG (EIGENE DARSTELLUNG)	66

1. Einleitung

In diesem Kapitel wird zu Beginn kurz die Ausgangslage skizziert und anschliessend wird die Motivation der Autoren für die Bearbeitung des Themas beschrieben. Darauffolgend werden die Fragestellungen und Zielsetzungen der Arbeit erläutert. Abschliessend wird der Aufbau der vorliegenden Bachelor-Arbeit aufgezeigt.

Hierzu ist anzumerken, dass sich die Autoren im Rahmen dieser Bachelor-Arbeit dazu entschieden haben sich auf den Kanton Zürich zu beschränken. Dies aufgrund dessen, dass sie im Kanton Zürich wohnhaft sind und auch arbeiten.

1.1 Ausgangslage

In der Schweiz gibt es mehrere hundert Erziehungseinrichtungen. 13'000 Kinder leben dort – fast eins von 100 Kindern unter 18. Das zeigt eine Erhebung der Dachorganisation Pflege- und Adoptivkinder Schweiz. Allein im Kanton Zürich gibt es 80 Institutionen mit rund 1300 Plätzen in Kinder- und Jugendheimen sowie gut 1000 Plätzen in Schulheimen. (Birthe Homann, 2017)

Diese Zahlen zeigen eindrücklich, dass viele Kinder und Jugendliche und deren Familien auf Unterstützung der Sozialpädagogik angewiesen sind. Allerdings stellt sich die Frage, wie in den genannten Institutionen mit den Kindern und Jugendlichen gearbeitet wird; vor allem in Anbetracht der Tatsache, dass die Heime im letzten Jahrhundert massiver Kritik ausgesetzt waren. Grosse Kritikpunkte in diesem Kontext waren die angewandte Willkür und die fehlende Professionalität.

Die Rahmenrichtlinien zu den Qualitätsanforderungen der Interkantonalen Vereinbarung für soziale Einrichtungen (IVSE) sowie der Reglementierung der Berufe im Bereich Soziale Arbeit des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (kurz SBFI) stellen spezifische Anforderungen an die Berufsqualifikationen der Mitarbeitenden von sozialen Einrichtungen, die Personen mit speziellem Betreuungsbedürfnissen aufnehmen. So müssen im Bereich A (stationäre Einrichtungen für Kinder und Jugendliche) „mindestens zwei Drittel des erzieherisch und beraterisch

tätigen Personals über eine abgeschlossene Ausbildung in Sozialer Arbeit (. . .) verfügen“ (IVSE, S. 2, Abs. 5.1 b)¹.

Daran ist (nebst anderem hier nicht erfasstem) erkennbar, dass sich die gesamte soziale Arbeit professionalisiert. Unter Professionalisierung versteht z.B. die Schweizerische Konferenz für Sozialhilfe (SKOS, 2006) nebst dem Einstellen von ausgebildeten Sozialarbeitenden, auch Anforderung an Administration, Management und Organisation der Sozialdienste (S. 5–6). Inhaltlich werden unter Professionalisierung auch die formelle Steuerung durch gesetzliche und organisationale Vorgaben sowie die Einführung von fachlichen Standards verstanden (Rahel Müller de Menezes, 2012, S. 141).

Die, die Kinder- und Jugendhilfe bewilligende und finanzierende Stelle des Kantons Zürich, das Amt für Jugend und Berufsberatung (kurz AJB), sieht in seiner ‚Arbeitsgrundlage zur Erstellung von Institutionskonzepten‘ (AJB, 2016) unter der Rubrik ‚Aufenthaltsgestaltung‘ explizit die Förderplanung vor (ebd.). Wie diese gestaltet oder umgesetzt werden soll, wird allerdings nicht vorgegeben.

Inwiefern die Förderplanung als Methode – so wie es der Theoriediskurs zum methodischen Handeln vorsieht – in der Praxis als hilfreich und wertvoll erachtet wird, ist bisher unerforscht. Diese Bachelor-Arbeit knüpft an ebendieser Wissenslücke an.

1.2 Motivation

Die beiden Autoren, Bernhard Graber und Sergio Caputo, arbeiten seit mehreren Jahren in der stationären Kinder- und Jugendhilfe und haben in diesem Berufsfeld ihre berufliche Heimat gefunden. Die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf bietet ihnen die Möglichkeit, konstant neue Erfahrungen zu machen, und angemessene Herausforderungen, um sich auch beruflich weiterzuentwickeln. Durch das Studium zum Sozialpädagogen an der Hochschule Luzern haben sie gelernt, dass sich die Soziale Arbeit in den letzten Jahrzehnten und auch heute noch professionalisiert und weiterentwickelt. Dies hat aus ihrer Sicht die Folge, dass sie als angehende Sozialpädagogen unter anderem ihr tägliches Handeln

¹ Siehe dazu auch SBFI, S. 2 Abs. 2

zu begründen und zu belegen haben. In diesem Zusammenhang haben sie durch ihre gesammelten Erfahrungen in der Praxis und durch die von der Hochschule vermittelten Inhalte Modelle der Förderplanung kennen- und schätzen gelernt. Beiden Autoren ist und war in ihrer berufsbegleiteten Ausbildung der Theorie-Praxis-Transfer stets ein Anliegen. Die Bachelor-Arbeit bietet ihnen nun die Möglichkeit, sich in einen für sie interessanten und auch für die Sozialpädagogik bedeutenden Teilbereich zu vertiefen und die wenig erforschte stationäre Kinder- und Jugendhilfe in den Fokus zu stellen. Die beiden Autoren vertreten die Ansicht, dass die genannte Förderplanung einen bedeutenden Beitrag dazu leisten kann, dass sich die Sozialpädagogik als professionell ausweisen kann, und haben sich deshalb dazu entschieden, ihre Bachelor-Arbeit der Förderplanung in der stationären Kinder- und Jugendhilfe zu widmen.

1.3 Zielsetzung und Fragestellung

Wie eine ausführliche Recherche im Rahmen dieser Bachelor-Arbeit gezeigt hat, ist das Themengebiet der Förderplanung in der sozialpädagogischen, stationären Kinder- und Jugendhilfe – zumindest in der Deutschschweiz – noch weitgehend unerforscht. Deshalb sollen mittels qualitativer Forschung in Form von Gruppendiskussionen Aussagen aus der Praxis zum Thema gesammelt und im Vergleich zur Theorie diskutiert werden. So sollen im Sinne eines explorativen Erkenntnisinteresses erste Anhaltspunkte für die Sozialpädagogik generiert sowie Grundlagen für zukünftige Forschung in vorgenanntem Themengebiet gelegt werden.

Ziel dieser Bachelor-Arbeit ist es, ein differenziertes, wirklichkeits- und erfahrungsnahes Bild der Förderplanung in der stationären Kinder- und Jugendhilfe zu zeichnen und dieses zu diskutieren. Deshalb sind die Fragestellungen bewusst offen formuliert: Es soll eine möglichst grosse Ergebnisoffenheit für potentiell neue Erkenntnisse geschaffen werden – thematisch unerwartete Anhaltspunkte zum Forschungsgebiet sollen ebenfalls Platz in vorliegender Arbeit finden. Auch die Vorab-Festlegung der Stichprobe (Sampling), die Datenerhebung und die induktive Datenauswertung zur Abbildung der Praxis basieren auf dieser Zielsetzung des möglichst breiten und ungefärbten Erfassens.

Leitfrage:

Inwiefern wird die Förderplanung in der sozialpädagogischen, stationären Kinder- und Jugendhilfe als hilfreich und wertvoll erachtet?

Die Wahl des Begriffes ‚Jugendhilfe‘ in der Fragestellung begründet sich dadurch, dass bezüglich der Jugendfürsorge in der Literatur diverse Begriffe verwendet werden. Diese reichen von Jugendfürsorge über Jugendpflege, Jugendhilfe und Jugendarbeit bis hin zu Sozialpädagogik. Daher wird vorgeschlagen, den „Gesamtkomplex der heutigen Angebote“ (Johannes Schilling & Sebastian Klus, 2015, S. 88) als Jugendhilfe zu bezeichnen. Die Sozialpädagogik liefert hierzu die Theorie, aber nicht ausschliesslich: „Sozialpädagogik ist allerdings nicht nur als Theorie zu verstehen, durch das Wort ‚Pädagogik‘ ist auch immer gleichzeitig die Praxis gemeint“ (ebd.). Dementsprechend gilt es, die beiden Aspekte Theorie und Praxis zu beleuchten, wenn es darum geht, ein Thema wie z. B. die Förderplanung in der Kinder- und Jugendhilfe zu untersuchen. Dazu wurden aus der Leitfrage auch eine Theorie- und eine Praxisfrage abgeleitet.

Die Etablierung der Förderplanung in der Theorie muss nicht untersucht werden. Das Thema ist in einer Vielzahl von Artikeln, Sammelwerken und Werken vertreten. Dennoch ist es von eminenter Bedeutung, das ‚Konstrukt‘ Förderplanung als Methode inkl. deren Einflussfaktoren zu verstehen, um die Aussagen aus der Praxis angemessen theoretisch kontextualisieren zu können. Deshalb lautet die Theoriefrage wie folgt:

Theoriefrage:

Welches Verständnis von Förderplanung im sozialpädagogischen Kontext ist in der Literatur vorherrschend?

- Was ist Förderplanung?
- Was sind Rahmenbedingungen und Einflussfaktoren?

Den Verbindungsschlüssel zwischen Theorie und Praxis stellen die Praktizierenden und deren Praxis selbst anhand ihrer Transformationskompetenz her (Silvia Staub-Bernasconi, 2018, S. 213). Die folgende Forschungsfrage wird nach der Darstellung der Forschungsergebnisse beantwortet.

Forschungsfrage:

In welcher Art und Weise ist die Förderplanung in der Praxis der sozialpädagogischen, stationären Kinder- und Jugendhilfe etabliert?

- Welche Aussagen machen Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen zur Förderplanung?

Die Frage nach der ‚Etablierung‘ der Förderplanung in der sozialpädagogischen, stationären Kinder- und Jugendhilfe bezieht sich darauf, inwiefern die Förderplanung, an den betreffenden Orten (Institutionen und Einrichtungen zur Umsetzung der Kinder- und Jugendhilfe) und hinsichtlich der entsprechenden Tätigkeiten (professionelle der Praxis dieser Institutionen), Fuss gefasst hat, sich ausgebreitet hat, sich behaupten und durchsetzen kann sowie in das Handeln ist.

Im Diskussionsteil werden die theoretischen Aspekte den Ergebnissen aus der Forschung gegenübergestellt, mit diesen verglichen und diskutiert. Die Beantwortung der Leitfrage erfolgt in Kapitel 5 Bedeutung für die Sozialpädagogik.

Die Arbeit richtet sich insbesondere an folgende Zielgruppen:

- Fachleute der sozialpädagogischen Kinder- und Jugendhilfe
- Weitere Interessierte

Die vorliegende Arbeit kann keine Aussagen zur Förderplanung in der sozialpädagogischen Kinder- und Jugendhilfe generieren, die über den aktuellen Forschungskontext hinaus generalisiert werden können, da aufgrund des Umfangs der Forschungsarbeit nur eine kleine Anzahl Institutionen befragt werden. Vielmehr hat die

Arbeit zum Ziel, das bisher kaum erforschte Thema ein erstes Mal zu beleuchten und somit einen Anstoss für eine Diskussion in der Praxis und der Theorie zu liefern.

1.4 Aufbau der Bachelor-Arbeit

Im ersten, theoretischen Teil der Arbeit werden die theoretischen Grundlagen sowie der Stand des Wissens in Bezug auf die Förderplanung dargestellt. Dabei stützen sich die Autoren auf Informationen aus Fachliteratur, Fachzeitschriften, Fachartikeln sowie Internetquellen. Zu erwähnen ist in diesem Kontext, dass ein Grossteil der Literatur aus Deutschland stammt. Die Ansichten aus der deutschen Literatur lassen sich in den meisten Fällen auf die schweizerischen Verhältnisse übertragen. Dasselbe gilt für die verschiedenen Formen der Planung. So wird der Prozess der Hilfeplanung z. B. ähnlich wie der Prozess der Förderplanung beschrieben. Zu Beginn der Arbeit wird ein Versuch unternommen, diese Begrifflichkeiten zu unterscheiden (Kapitel 2.1), bevor das theoretische Verständnis von Förderplanung in Kapitel 2.2 beschrieben wird. Für die Förderplanung werden Beziehung, Partizipation und Zusammenarbeit als grundlegende Voraussetzungen beschrieben, weshalb genau diese Aspekte dabei aufgegriffen werden. Einfluss haben auch Faktoren wie die Haltung. Hierzu wird die Ressourcenorientierung kurz skizziert.

In Kapitel 2.3 gehen die Autoren darauf ein, welche Informationen in der Literatur zur stationären Kinder- und Jugendhilfe und deren Akteuren dargelegt werden. Im darauffolgenden Kapitel 2.4 wird der Begriff der Förderung beleuchtet. Die rechtliche Rahmung und die Ansprüche, die im Professionsverständnis gründen, bilden das Kapitel 2.5. Der theoretische Teil wird mit Erläuterungen zum methodischen sowie konzeptionellen Handeln (Kapitel 2.6) und einem Zwischenfazit, das die Theoriefrage beantwortet (Kapitel 2.7), abgeschlossen.

Im zweiten, empirischen Teil der Arbeit stellen die Autoren die durch die qualitative Forschung gewonnenen Erkenntnisse dar, die dazu dienen, die Forschungsfrage und die Leitfrage zu beantworten. In Kapitel 3.1 wird das methodische Vorgehen beleuchtet. Das darauffolgende Kapitel 3.2 befasst sich mit der Darstellung der Ergebnisse. Anhand Letzterer wird die Forschungsfrage beantwortet (Kapitel 3.3), bevor in der Diskussion (Kapitel 4) die theoretischen Grundlagen mit den Erkenntnissen aus der Forschung verknüpft und diskutiert werden. In Kapitel 5 wird die Leitfrage

beantwortet und deren Bedeutung für Praxis und Theorie der Sozialpädagogik wird erläutert.

Abschliessend werden die Limitationen der Bachelor-Arbeit aufgezeigt sowie die Arbeit kritisch gewürdigt (Kapitel 6). Kapitel 7 rundet die Arbeit mit einem Ausblick und weiterführenden Fragen ab.

2. Theoretische Grundlagen und Stand des Wissens

In diesem Kapitel erfolgt eine Erläuterung der theoretischen Grundlagen und des Wissensstandes bezüglich Förderplanung. Das Kapitel beginnt mit einer Begriffsklärung (Kapitel 2.1). Darauffolgend werden diverse theoretische Ausführungen zum Thema Förderplanung skizziert (Kapitel 2.2–2.6). Schliesslich wird das Kapitel 2 mit der Beantwortung der Theoriefrage beendet (Kapitel 2.7)

2.1 Begriffsklärung

Die Literatur kennt eine Reihe von Begriffen rund um das geplante Handeln in der Sozialen Arbeit. Als Grundlage dieser Bachelor-Arbeit ist es notwendig, unterscheiden zu können, von welchem Plan hier jeweils die Rede ist.

Wenn nachfolgend von Aufenthalt die Rede ist meint dies den Aufenthalt von Kindern und Jugendlichen in der stationären Kinder und Jugendhilfe.

2.1.1 Entwicklungsplan

Der Entwicklungsplan findet meist im Regelschulbereich Verwendung und beschreibt die individuelle pädagogische Entwicklung von Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf (Kerstin Popp, Conny Melzer & Andreas Methner, 2013, S. 24).

2.1.2 Hilfeplanung

In Deutschland findet spätestens seit der Verabschiedung des Bundeskinderschutzgesetzes im Jahr 2012 der Begriff ‚Hilfeplanung‘ Verwendung. Hilfeplanung ist laut Sandra Eschweiler und Monika Weber (2016) der Oberbegriff für die in § 36 SGB VIII vorgegebenen Elemente eines Hilfeprozesses (S.1–4). Gegenstand der Hilfeplanung sind junge Menschen. Die Hilfeplanung selbst ist der Gesamtprozess von der Bedarfsfeststellung bis hin zur Beendigung der Einzelfallhilfe und kann als sozialpädagogischer Prozess verstanden werden, in dessen Rahmen die Beteiligten dabei unterstützt werden, ihre Ziele mit Hilfe der Jugendhilfe zu erreichen. Genau wie

beim Handlungsplan² in der Schweiz liegen die Federführung und die Steuerungsverantwortung für die Hilfeplanverfahren beim Jugendamt. Im Unterschied zur Hilfeplanung wird das Hilfeplanverfahren als die konkrete methodische Umsetzung des Hilfeplanungsprozesses im Jugendamt definiert, der Hilfeplan hingegen als dessen Protokoll. Im Hilfeplan werden Beteiligung, Problemfelder, Lösungsansätze, Ziele und Handlungsschritte dokumentiert. (Eschweiler & Weber, 2016, S. 1-4)

Auch die Schweizerische Konferenz für Sozialhilfe (SKOS, 2017) verwendet in ihren Richtlinien den Begriff des Hilfeplans (S. 29, A. 4-3):

In der Regel wird mit der hilfesuchenden Person ein Hilfsplan erarbeitet und darauf basierend ein auf ihre Situation zugeschnittenes Hilfsangebot vorgeschlagen. Persönliche Fachberatung durch die Sozialhilfestelle oder andere spezialisierte Dienste – als Ergänzung zur materiellen Hilfe – sollten den Betroffenen während des gesamten Hilfsprozesses als freiwillig oder verbindlich vereinbart zu nutzendes Angebot zur Verfügung stehen (ebd.).

Richard Günder (2015) unterstreicht bezüglich der Hilfeplanung den ‚Kooperationsgrundsatz‘ im Sinne einer partnerschaftlichen Beteiligung (S. 61). Auf die Partizipation wird in Kapitel 2.2.2 weiter eingegangen.

2.1.3 Handlungsplanung

Eine Handlung ist eine (bewusst ausgeführte) Tat (Duden, ohne Datum).

Der Begriff ‚Handlungsplan‘ findet in der Schweiz, Verwendung im Kindes- und Erwachsenenschutz. Astrid Estermann, Andrea Hauri und Urs Vogel (2016) beschreiben im Handbuch Kindes- und Erwachsenenschutz, dass der Hauptauftrag der Kindes- und Erwachsenenschutzbehörden (KESB) in Teilaufträge aufzuteilen ist, woraus sich der Handlungsplan ergibt (S. 222–224). Mit welcher Methode die zuständige Person (die Beiständin oder der Beistand) dies tut, ist der betreffenden Person freigestellt. Als relevant erachtet werden hier die Partizipation der Beteiligten sowie die Transparenz. Die Umsetzung der Ziele und Aufträge wird meist an externe Parteien vergeben. Die Verantwortung für deren Ernennung liegt bei der Beiständin oder dem Beistand und kann nicht übertragen werden. Eine Handlungsplanung (in diesem Zusammenhang

² siehe Kapitel 2.3 Handlungsplanung

auch Zielplanung genannt) enthält die jeweiligen Ziele und Massnahmen, deren Indikatoren, den Termin zur Überprüfung der Umsetzung und der Zieleerreichung, die Personen, die teilnehmen, die Überprüfung der Zieleerreichung sowie eine Einschätzung der Situation des Kindes nach Überprüfung der Zielerreichung (Estermann, Hauri & Vogel, 2016, S. 222-224)

Der Hilfeplan und der Handlungsplan sind demnach vor allem regional voneinander zu unterscheiden, da Ersterer in Deutschland und Letzterer in der Schweiz Verwendung findet.

Wie oben erläutert wird die Umsetzung der Ziele vom entsprechenden Amt mit einem formulierten Auftrag delegiert. Die bisher gesammelte Praxiserfahrung der Autoren zeigt, dass diese Aufträge im Rahmen der Eintrittssitzung von Seiten der Beistandschaft kommuniziert werden und in Überprüfungs- und im weiteren Verlauf Standortsitzungen in Absprache mit den Beauftragten und den Adressaten überprüft und angepasst werden. Die entsprechenden Einrichtungen können intern für den Aufenthalt eine eigene Planung machen, mit deren Hilfe der Auftrag erreicht werden soll. Die Frage stellt sich, wie diese Planung benannt wird. Eine mögliche Antwort liefert Hiltrud von Spiegel (2018): „Die Hilfeplanung als Verfahren ist üblicherweise im sozialen Dienst eines Jugendamtes angesiedelt. Sie etabliert sich mit Variationen zunehmend auch in anderen Arbeitsfeldern, beispielsweise als (. . .) überall dort, wo Fallarbeit notwendig ist“ (S. 163). Allerdings verortet die Autorin die Förderplanung eher im heilpädagogischen als im sozialpädagogischen Bereich.

2.1.4 Förderplanung

Die zahlreichen Definitionen von Förderplanung beschränken sich häufig auf den sonderpädagogischen und heilpädagogischen Bereich, also das schulische Setting, wenn in diesem sonderpädagogischer Förderbedarf besteht (Popp, Melzer & Methner, 2013, S. 23–24). Dementsprechend ist auch die meiste Literatur zum Förderplan und zur Förderplanung auf die Schule bezogen. Ein Blick in die Praxis der Kinder- und Jugendhilfe in Zürich zeigt jedoch, dass der Begriff Förderplanung nicht nur im Volksschulamt (kurz VSA), sondern auch im AJB, dem die stationäre Kinder- und Jugendhilfe untersteht, in Rahmenkonzepten und z. T. auch in der Literatur und in Ausbildungsstätten der Sozialpädagogik verwendet wird.

Dies ist insofern nicht überraschend, als die Förderung der individuellen und sozialen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen die zentrale Aufgabe der Kinder- und

Jugendhilfe ist (AJB, ohne Datum¹). Unter dem Begriff der Förderung wird in der vorliegenden Forschungsarbeit die Schaffung von Lernsituationen verstanden (Günter Kleine-Katthöfer, 2016, S. 268). Der Begriff wird in Kapitel 2.4 weiterführend geklärt.

Die Förderplanung selbst beinhaltet eine langfristige Perspektive der Verbesserung oder Entwicklung noch nicht oder unzureichend entwickelter Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen (Kleine-Katthöfer, 2016, S. 268). Sie kann dem methodischen Ansatz der Einzelfallhilfe zugeordnet werden. Weiterhin wird unter dem Begriff das Einrichten von (Lern-)Situationen verstanden, die es den Kindern und Jugendlichen erlauben, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu erwerben (ebd.). Dabei gilt es, zwischen der Förderplanung und dem Förderplan zu unterscheiden: Die Förderplanung beschreibt jeweils den gesamten Prozess (Xenia Müller, Martin Venetz & Christian Keiser, 2017, S. 116), während der Förderplan einen schriftlichen Plan darstellt (Melzer, 2010, S. 212). Der Prozess der Förderplanung wird direkt im Anschluss an dieses Kapitel unter Kapitel 2.2 ausgeführt.

Ein ‚Fall‘ (Kind oder Jugendliche, Jugendlicher in sozialpädagogischer, stationären Kinder- und Jugendhilfe) wird auf verschiedenen Ebenen bearbeitet. Auf der einen Seite sind die Beiständinnen und Beistände aus dem Berufsfeld der Sozialarbeit für die Handlungsplanung³ und die Delegation von Aufträgen an z. B. die stationäre Kinder- und Jugendhilfe zuständig, und auf der anderen Seite ist die Bezugs- oder Koordinationsperson für die Förderplanung, also die geplante Förderung während des Aufenthalts in der ‚Massnahme‘ im Rahmen der stationären Kinder- und Jugendhilfe verantwortlich. In der Schweiz wird innerhalb der Sozialen Arbeit zwischen Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Soziokultureller Animation unterschieden (Gregor Husi & Simone Villiger, 2012, S. 12–15). In Deutschland und der entsprechenden Literatur wird diese Unterscheidung so nicht gemacht, was u.U. zu Verwirrungen führen kann.

Die Förderplanung unterscheidet sich demnach insofern von der Hilfe- und Handlungsplanung, dass sie die Prozessplanung am Ort der Umsetzung meint und nicht Aufgabe der Ämter (Beistände) ist, sondern der ausführenden Institution (Sozialpädagoginnen und Sozialpädagen).

³ Siehe Kapitel 2.1.2 & 2.1.3

Weitere Begriffe, auf die hier allerdings nicht weiter eingegangen wird, sind: Bildungs- und Erziehungsplanung, IEP (*Individual Education Program/Plan*), Verhaltensplanung, Zukunftsplanung und Massnahmenplanung. Diese Aufzählung ist nicht abschliessend.

Die Autoren sind der Auffassung das es sich für die sozialpädagogische, stationäre Kinder- und Jugendhilfe anbietet den Begriff der Förderplanung zu verwenden, da der Auftrag der Kinder- und Jugendhilfe, wie in Kapitel 2.4 gesehen, die Förderung ist. An dieser Stelle gilt abzugrenzen und betonen, dass damit nicht die Förderplanung in inklusiven Schulsettings, wie sie Müller, Venetz und Keiser (2017, S. 116–126) beschreiben (die deren Nutzen und Effektivität zur Zeit in der Praxis erforschen⁴), gemeint ist. Auch ist nicht die Förderplanung wie sie einleitend in diesem Abschnitt nach Popp, Melzer und Methner (2013, S. 15–22) beschreiben werden darunter zu verstehen, sondern im sozialpädagogischen Verständnis. Also so, wie sich der Begriff Förderplanung in nachfolgendem Kapitel 2.2 darstellt.

⁴ Siehe: Nutzen und Effektivität individueller Förderpläne in inklusiven Schulsettings unter: https://www.hfh.ch/de/forschung/projekte/nutzen_und_effektivitaet_individueller_foerderplaene_in_inklusiven_schulsettings/

2.2 Theoretisches Verständnis von Förderplanung

Dieses Kapitel beleuchtet das theoretische Verständnis von Förderplanung. Dabei werden nach einem einleitenden Text die einzelnen Prozessschritte der Förderplanung abgebildet. Eine Diskussion dieser Schritte ist für die Beantwortung der Fragestellung nicht notwendig, weshalb das Kapitel den Charakter einer Aufzählung trägt. Der Ausschluss einer Diskussion, also auch des Diskurses rund um methodisches Handeln im Allgemeinen, schliesst automatisch auch die Kritik an diesem grösstenteils aus.

Darauffolgend werden bedeutende grundsätzliche Einflüsse auf die Förderplanung, wie Kommunikation, Beziehung, Partizipation und Haltungen, beleuchtet. Um den Sinngehalt der Literatur möglichst präzise wiederzugeben, werden in diesem Kapitel die von den jeweiligen Autoren benutzten Begrifflichkeiten (Hilfeplanung resp. Förderplanung) übernommen.

Eschweiler und Weber (2016) sehen die Hilfeplanung als einen sozialpädagogischen Prozess, der junge Menschen und deren Familien dabei unterstützt, ihre gesetzten Ziele zu erreichen (S. 2). Dieser Prozess endet mit der Beendigung der Einzelfallhilfe (ebd.). Dies bekräftigen auch Popp, Melzer und Methner (2013) mit der Aussage, dass die Förderplanung ein zirkulärer Prozess sei, der einen immer wiederkehrenden Kreislauf durchläuft und dessen Beendigung vorgesehen ist, sobald kein pädagogischer Förderbedarf mehr vorliegt (S. 21).

In der Theorie herrscht Einigkeit darüber, dass sich die Modelle methodischen Handelns in Prozessschritte aufteilen lassen. Diese Schritte werden je nach Modell unterschiedlich bezeichnet und gewichtet (von Spiegel 2018, S. 105). Dabei wird zwischen folgenden Handlungsbereichen unterschieden:

- Analyse der Rahmenbedingungen
- Situations- oder Problemanalyse
- Zielentwicklung
- Planung
- Evaluation.

(S. 106)

Laut Kleine-Katthöfer (2016) orientiert sich die Förderplanung wie die meisten anderen Methodenkonzepte der Sozialpädagogik an folgendem klassischen Dreischritt (S. 261–269):

- Fallerhebung (Situationsanalyse)
- Diagnostik (Planungsphase)
- Förderung (Durchführung und Handlung).

(ebd.)

Bereits Peter Kunert und Georg Zeissner haben im Jahr 1986 den Dreischritt in folgende Kategorien unterteilt:

- Fallstudie/Erhebung (Psychosoziale Anamnese)
- Auswertung und Analyse (Psychosoziale Diagnose)
- Planung und Förderung (Psychosoziale Förderung).

(S. 104)

Eschweiler und Weber (2016) unterteilen den gesamten Prozess in folgende Schritte:

- Klärung des Hilfebedarfs
- Planung
- Fortschreibung der Hilfe
- Beendigung der Hilfe.

(S. 7)

Popp, Melzer und Methner (2013) definieren wiederum folgende Prozessschritte als Teil des Förderplanungsprozesses:

- Diagnostik
- Förderplanung
- Umsetzung
- Evaluation.

(S. 18)

Nach Günder (2015) sollen in Hilfeplanungsprozessen Betroffene und Fachkräfte in einem gemeinsamen Prozess (S. 62):

- die vergangenen erzieherischen Hilfen bewerten,
- die aktuell anstehenden pädagogischen Notwendigkeiten ergründen und
- dafür geeignete Ziele formulieren.

Dadurch sollen neue Lebensperspektiven herausgebildet werden können (Günder, 2015, S. 62).

Laut Kleine-Katthöfer (2016, S. 85) müssen solche Prozessabfolgen zu jeder Zeit Planungsgrundlagen und Zielvorstellungen aufgrund neuer Informationen oder Beobachtungen korrigiert werden können. Als Mittel zur Korrektur des Handelns und der Wahrnehmung seitens der Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen wird die fallbezogene Supervision (psychologische Fachberatung) oder die kollegiale Beratung genannt. In diesen Gefäßen werden die Wahrnehmungen des Falles überprüft und dadurch können neue Zugänge oder Ansätze sichtbar gemacht werden (ebd.).

Weiterhin führt der Autor aus, dass ein geordnetes und geplantes Vorgehen die Erfolgsaussichten der Hilfe oder Massnahme, die dem Kind oder dem Jugendlichen zukommen soll, verbessere (ebd., S. 261–269).

2.2.1 Prozessschritte

Im Folgenden wird auf die einzelnen Prozessschritte eingegangen, die in der Literatur jeweils unterschiedlich beschrieben sind. Die Autoren haben sich dazu entschieden, diese ähnlich wie Popp, Melzer und Methner (2013, S. 18) in Fallerhebung und Diagnostik, Planung und Ziele, Umsetzung und Überprüfung sowie Evaluation zu unterscheiden.

Fallerhebung und Diagnostik

„Soziale Diagnosen sind notwendigerweise mit Überkomplexität konfrontiert“ (Peter Pantuček-Eisenbacher, 2012, S. 55). Sie dienen dazu, diese einerseits sichtbar zu machen und andererseits zu strukturieren, um danach ein geplantes Handeln zu ermöglichen (ebd.).

In diesem ersten Schritt der Förderplanung reflektieren Fachkräfte die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen, wobei auch deren biografischer Hintergrund miteinbezogen wird (Mathias Schwabe & Karlheinz Thimm, 2018, S. 129). Es wird versucht, einschneidende Erfahrungen und Bewältigungsstrategien zu verstehen sowie vorhandene Entwicklungspotentiale zu erkennen, um später möglichst passende

Massnahmen zu initiieren. Falls bereits eine Hilfegeschichte vorausgegangen ist, wird diese ausgewertet, um aus positiven und negativen Erfahrungen früherer Betreuungsprozesse zu lernen (Schwabe & Thimm, 2018, S. 129). Dabei sollen auch die Sichtweisen der betroffenen Personen miteinfließen. Weiterhin sind während dem gesamten Prozessschritt die vorhandenen Ressourcen zu erkunden (S. 132).

Eschweiler und Weber (2016) verlangen für jede Hilfeplanung eine fundierte sozialpädagogische Diagnose (S. 5). Das Verstehen der Situation der Familie bzw. der Kinder und Jugendlichen und deren Hintergründe aus Sicht der beteiligten Personen wird als unerlässlich erachtet. Dabei wird das Ziel verfolgt, ein Bild der vorhandenen Kompetenzen zu erhalten, um daran anknüpfend Wege der Problembewältigung aufzeigen zu können (ebd.). Bei der sozialpädagogischen Diagnostik geht es darum, dialogisch mit den Adressatinnen und Adressaten differenzierte Erkenntnisse im Hinblick auf deren komplexe Lebenssituation zu erhalten und Letztere gemeinsam mit diesen und weiteren Fachkräften zu deuten. Dabei bemisst sich die Diagnostik an folgenden Kriterien:

- Vorhandensein von klaren Bearbeitungsmethoden und Standards
(Wahrnehmen – Verstehen/Erklären/Bewerten – Schlussfolgern)
 - Mehrperspektivische und mehrdimensionale Betrachtungsweisen
 - Ressourcen- und beteiligungsorientierte Zugänge
 - Transparente und nachvollziehbare Dokumentation der Prozessschritte und Ergebnisse
- (ebd.)

Diese multiperspektivisch realisierte soziale Diagnostik oder das Fallverstehen – im Sinne einer unterschiedlichen Beurteilung dessen, was der Fall ist – fordert auch Matthias Nauerth (2016, S. 20).

Von Spiegel (2018) äussert, dass die mehrperspektivische Analyse und Interpretation von Situationen oder Problemen die Grundlage für methodisches Handeln bilde (S. 106). Auch Kleine-Katthöfer (2016, S. 260) sowie Popp, Melzer und Methner (2013, S. 19) führen aus, dass die Situationsanalyse mit dem Sammeln bedeutender Informationen zur betroffenen Person, zu eigenen Handlungsmöglichkeiten und zu sozialpädagogischen Bedingungen das Fundament der Förderplanung darstelle.

Kleine-Katthöfer (2016) definiert die pädagogische Diagnostik als „(. . .) eine Kunst der richtigen Wahrnehmung erzieherischer Möglichkeiten mit der Offenheit zur Veränderung des eigenen Handelns. Wahrnehmen, Beobachten und Erklären sind die Grundschriffe in einem diagnostischen Prozess (. . .)“ (S. 142).

Pädagogische Fachkräfte müssen daher über Fähigkeiten, Möglichkeiten und Methoden verfügen, um ihre Klientinnen und Klienten in ihrer jeweiligen Lebenssituation zu verstehen und sozialpädagogische Deutungen über Hilfebedarfe und Hilfewege entwickeln zu können (Andreas Matzner & Chantal Munsch, 2014, S. 212).

Dabei ist das Fallverstehen in fünf Schritten zu vollziehen (Schwabe & Thimm, 2018, S. 282-286):

- Die Bestandsaufnahme der Kenntnisse (Wissen über das System, die bisherigen Hilfeprozesse, Daten, Fakten, Diagnosen und Berichte aus Akten);
- Die Bestimmung von Unklarheiten und Nicht-Wissen (konkrete Hinweise sammeln für weiteren Klärungsbedarf);
- Die Selbstthematizierung und das Eigenverständnis (partizipative Formen des Fallverstehens);
- Das Fremdverstehen (Expertinnen- und Expertenanalysen zum Entwicklungsalter, (selbst-)destruktiven Mustern, den ausgelösten Gefühlslagen beim Gegenüber (Übertragung der eigenen Gefühlslage auf das Gegenüber) und sinnvollen Schutzmassnahmen)
- Die Hilfesgeschichte (Anfangskonstellation der Hilfe, aktuelle Situation der Hilfe, Kooperation mit anderen)

(ebd.)

Zusammenfassend kann dem Fallverstehen im Rahmen des Hilfeplanungsprozesses ein hoher Stellenwert eingeräumt werden (Schwabe & Thimm, 2018, S. 130), weil darauf die personengenaue Gestaltung der Hilfe aufbaut (ebd.).

Planung und Ziele

Für von Spiegel (2018) bedeutet Planen „(. . .) einen hypothetischen und revidierbaren Wirkungszusammenhang zu entfalten“ (S. 106). Es geht dabei um eine begründete Konstruktion von methodischen Anordnungen in Bezug auf die Diagnose, den Bedarf und die ausgehandelten Ziele. Dabei stehen die Handlungsschritte im Vordergrund. Jedoch dürfen das Arrangement einer entwicklungsförderlichen Umgebung sowie die Bereitstellung von Ressourcen nicht weniger stark gewichtet werden (ebd.). „Unter einer Planung kann man einen gedanklichen Vorgang verstehen, bei dem der Lernende nicht als Objekt verplant wird, sondern es sich um eine vertrauensbildende Massnahme handelt, die u. a. Aufklärung und Zukunftsgestaltung zum Ziel hat“ (Schilling, 2005, S. 217). Demnach haben die Kriterien Vertrauen und Transparenz Einfluss auf die Förderplanung.

Laut Popp, Melzer und Methner (2013) werden in diesem Schritt der Förderplanung die diagnostischen Ergebnisse unter Berücksichtigung von Soll-Werten (Ziele), allgemeinen und situativen Bedingungen der Fördersituation sowie Theorien und Konzepten in pädagogische Handlungsansätze umgewandelt (S. 20). Dadurch wird die Förderung strukturiert und koordiniert (ebd.).

In der Planungsphase werden die Zielsetzungen festgelegt sowie die Lernfelder und Lernziele bestimmt und es erfolgt die Herstellung eines Themenbezuges zwischen Situation und Vorhaben (Kleine-Katthöfer, 2016, S. 280). Es werden also Ziele definiert und Massnahmen entwickelt, die zur Veränderung und Verbesserung der Lebenssituation eines Kindes oder Jugendlichen und dessen Umfeld beitragen sollen (ebd.). Dabei richten die Ziele den Blick der Kinder und Jugendlichen auf einen positiv besetzten zu erreichenden Zustand (Eschweiler & Weber, 2016, S. 5). Es ist darauf zu achten, dass die Ziele so präzise wie möglich formuliert werden (ebd.).

Schwabe und Thimm (2018) vertreten die Ansicht, dass im Rahmen der Zielarbeit Fremd- und Eigenziele unterschieden werden sollten (S. 129). Dabei sind die Wünsche der Kinder und Jugendlichen immer wahr- und ernst zu nehmen (ebd.). Darüber hinaus soll bei Letzteren in Erfahrung gebracht werden, was mittels Zielen in der Förderplanung verändert oder verbessert werden soll (S. 132).

Im besten Falle gelingt es, durch die vorhandenen Ressourcen an den anstehenden Problemen zu arbeiten (Schwabe & Thimm, 2018, S. 132). Weiter sind Eigenziele der Kinder und Jugendlichen sowie ein Konsens und Wir-Ziele anzustreben. Auszuschliessen sind im günstigsten Fall Fremdziele, Dissensziele, aber auch Ich-Ziele (aus Sicht der Professionellen) (ebd.). Als leitendes Prinzip in der Zielentwicklung wird das Aushandlungsprinzip erachtet (von Spiegel, 2018, S. 106). Je höher die Übereinstimmung und der Konsens sind, desto wahrscheinlicher ist eine Zielerreichung (ebd.).

Die Ziele werden als zentral erachtet, weil dadurch einerseits Fortschritte ersichtlich gemacht werden können und andererseits auch ineffektive Hilfen identifiziert werden (ebd.). Matzner und Munsch (2014) begründen die Orientierung an Zielen damit, dass das gemeinsame Arbeiten an diesen in der Planung Transparenz schaffen kann (S. 214). Die Arbeit an Zielen wird auch zur Überprüfung genutzt. So kann diese etwas über die Angemessenheit und die Genauigkeit der eingesetzten Hilfen aussagen. Die Zielarbeit steht also für eine Verbesserung der Effizienz und der Effektivität von Hilfen (ebd.).

Laut von Spiegel (2018) ist das methodische Handeln – im Gegensatz zum Alltagshandeln – ohne Ziele nicht realisierbar (S. 106). Die Ziele begründen das methodische Handeln und bilden den Ausgangspunkt für die Planung von Handlungsschritten und methodischen Vorgehensweisen (ebd.).

Die Zielformulierungen stellen das wesentliche Instrument der Steuerung von Hilfen in Einzelfällen dar (Eschweiler & Weber, 2016, S. 5). Diese Steuerung gilt es zu evaluieren, wie im zweiten Teil des folgenden Abschnittes ersichtlich wird.

Umsetzung und Überprüfung

Durch die Durchführung der Planung wird die Planungsebene in die pädagogische Praxis transferiert (Kleine-Katthöfer, 2016, S. 284). Auch hier wird betont, dass der Ort der Durchführung⁵, aber auch die Wahl der Fördermassnahme zentral sind (Popp, Melzer, Methner, 2013, S. 103). So gilt zu klären, wie viele Massnahmen durchführbar sind und ob diese zielführend, theoretisch begründbar und realisierbar sind. Als

⁵ Siehe dazu auch das Kapitel 2.4 Förderung

relevant erachtet wird auch, dass nebst den Zielen auch die Umsetzung möglichst konkret⁶, ressourcenorientiert, und klar und eindeutig formuliert wird (Kleine-Katthöfer, 2016, S. 104–105). Hinsichtlich der Methoden der Umsetzung finden nebst dem Begriff der Fördermassnahme weitere Begriffe wie Intervention, Training oder Förderprogramm Verwendung (Popp, Melzer & Methner, 2013, S. 99).

Carl Wolfgang Müller (2010) ist der Meinung, dass die dazu notwendige Methodenlehre u. a. als Folge der Studentenbewegung Deutschlands in den Ausbildungsgängen Sozialer Arbeit nicht mehr die eigentlich notwendige Aufmerksamkeit erhält. Dafür ist in Fachzeitschriften ein Angebotsboom wahrzunehmen (S. 354–359).

In der Umsetzung geht es darum, die Ziele im Alltag präsent zu halten (Schwabe & Thimm, 2018, S. 132). Die Ziele und die Art der Unterstützung müssen regelmässig kritisch überprüft und in Frage gestellt werden – und dies auch bei mangelndem Engagement seitens der Adressatin oder des Adressaten (ebd.). Für die genannten Zielüberprüfungen sollten Einschätzungen der Beteiligten darüber eingeholt werden, was bisher erreicht wurde. Danach muss die Zielrelevanz eingeschätzt werden und nötigenfalls sollten andere oder weitere Ziele gesucht sowie bestimmt werden (ebd.). Dies bestätigt auch Kleine-Katthöfer (2016), der die Ansicht vertritt, dass im Rahmen der Umsetzung die definierten Massnahmen in Gesprächen regelmässig überprüft und korrigiert werden müssen (S. 284). Schwabe und Thimm (2018) formulieren in diesem Kontext, dass sich die Förderplanungen den sich verändernden realen Lebensprozessen anpassen müssen (S. 129).

Gleichzeitig stellt die Umsetzung eine Überprüfung und Korrektur der Förderplanung dar, weil erst in der Durchführung eines Vorhabens erkennbar wird, ob Vorannahmen und Erklärungen aus der Diagnosephase in der Praxis bestätigt werden (Kleine-Katthöfer, 2016, S. 284).

Evaluation

Die Evaluation stellt den letzten Prozessschritt dar. Hierunter wird das systematische Zusammentragen von Daten über den Prozess oder die Ergebnisse verstanden (von

⁶ Siehe dazu auch die didaktischen W-Fragen. Z.B. in: Bernd Sommer (2010).

Spiegel, 2018, S. 106). Die gesammelten Daten sollen bezüglich ihrer Angemessenheit, Wirksamkeit und Wirtschaftlichkeit bewertet werden (ebd.). Auch Matthias Grünke (2008) versteht unter der Evaluation die Überprüfung der Wirksamkeit (S. 170). Diese kann sich einerseits auf das Endergebnis einer Massnahme beziehen, was summative Evaluation genannt wird. Andererseits kann die Evaluation auch formativ erfolgen. Das bedeutet, dass diese sich auf den Verlauf bezieht; mit dem Ziel, diesen während der Anwendung zu optimieren (ebd.). Bezogen auf alternative Verhaltensweisen, das sozialpädagogische Handeln im Rahmen der Förderplanung, neue Ansätze der Situationsanalyse und neu zu entwickelnde Praxisvorhaben eröffnen die Auswertung und die Reflexion einer Förderplanung neue Perspektiven (Kleine-Katthöfer, 2016, S. 261).

2.2.2 Einflussfaktoren

Nachdem die einzelnen Schritte der Förderplanung erläutert wurden, folgt nun, wie einleitend aufgeführt, eine Darstellung bedeutender Einflussfaktoren für den gesamten Förderplanungsprozess.

Ressourcenorientierung und eine adäquate Partizipation der Adressatinnen und Adressaten im Verlauf des Unterstützungsprozesses sind wesentliche Faktoren (Silke Müller & Roland Becker-Lenz, 2011, S. 98). Dieser Einbezug und die Zusammenarbeit mit der Klientel erfordert von den Professionellen im gesamten Prozess eine klare und transparente Kommunikation (ebd.).

Beziehung

Regina Abeld (2019) hält fest: „Beziehungsarbeit ist kein Ansatz neben anderen. Sie gehört zur Grundausstattung einer sozialarbeiterischen Fachkraft, ohne die sie gar nicht erst ihre Arbeit aufnehmen kann“ (S. 290).

Daraus folgt, dass Sozialpädagoginnen oder Sozialpädagogen in der Absicht, eine andere Person zu fördern, einerseits selbst Vertrauen in die angewandte Methode, aber andererseits und vor allem auch das Vertrauen der Adressatinnen und Adressaten in ihre eigene Person benötigen. Michael Galuske (2013) betont, dass die Beteiligung

an der Leistungserbringung Sozialer Arbeit nicht erzwungen werden kann, sondern dass die Basis für die Kooperation auf Seiten der Klientel die Bereitschaft und Fähigkeit voraussetzt, ein Arbeitsbündnis mit den Professionellen einzugehen (S. 50). Aus diesem Grund sollte nach jedem Eintritt eines Kindes oder Jugendlichen in eine sozialpädagogisch geführte Wohngruppe immer der Beziehungsaufbau erste Priorität haben (ebd.). Ergänzend dazu formuliert Silke Brigitta Gahleitner (2014): „Jeder einzelne unserer Schritte, jede Intervention, fließt durch die Qualität der Bindungs- und Beziehungsarbeit, durch den aufrichtig geführten Dialog hindurch und entfaltet darüber seine Wirkung“ (S. 65). Gahleitner nennt die Soziale Arbeit deshalb auch die ‚Beziehungsprofession‘. Dabei müsse beachtet werden, dass der Kontext (u. U. auch ein Zwangskontext) erheblichen Einfluss auf die Beziehungsgestaltung hat (ebd.).

Abeld (2019) zeigt auf, dass Kinder und Jugendliche im Kontext der Heimerziehung in einem ständigen Konflikt von Selbstbestimmung vs. Fremdbestimmung und Autonomiebestrebung vs. Fürsorgebedürfnis leben (S. 291). Dementsprechend müssen Professionelle, im Hinblick auf die speziellen Anforderungen an die Beziehungsgestaltung, ein Bewusstsein für die Balance zwischen Nähe und Distanz haben und das Beziehungsangebot unter allen Umständen aufrechterhalten. Diese Dualitäten erleben die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen genauso wie ihre Adressatinnen und Adressaten (ebd.).

So erleben wir in unserer täglichen Praxis, dass z. B. unsere professionelle Sicht mit der des Kindes/Jugendlichen divergiert und verhandelt werden muss (Spannungsfeld zwischen Zielorientierung und Personenzentrierung). Oder dass aufgrund selbst- bzw. fremdschädigenden Verhaltens des Kindes/Jugendlichen dessen Autonomiebedürfnisse beschnitten werden müssen (Spannungsfeld zwischen persönlicher Selbstbestimmung und fachlicher Fremdbestimmung). (Abeld, 2019, S. 291)

Der Begriff ‚Beziehung‘ bezieht sich in diesem Kontext laut Daniel Murer und Manuela Aneas (2015) auf die Beziehung zum Gegenüber. Hier spielen Beziehungskonzepte eine bedeutende Rolle (S. 19). Es geht dabei darum, wie die Rollen der Beteiligten verstanden werden. Während früher die Fachperson als der/die Helfende und die Adressaten als die Unbeholfenen verstanden wurden sieht z.B. die

ressourcenorientierte Sozialpädagogik Erstere als Prozessbegleitung und Letztere als die Kundigen (Murer & Aneas, 2015, S.19).

Grundsätzlich gilt zu erkennen, wann eine Beziehung so tragfähig ist, dass der ‚Koproduktionsprozess‘ in Angriff genommen werden kann (Christine Mühlebach, 2018, S. 15).

Partizipation

Hilfe führt nur dann zu den gewünschten Effekten, „(. . .) wenn alle Beteiligten in angemessener Form an Entscheidungen beteiligt sind und die Möglichkeit haben, sich in die Gestaltung des Prozesses einzubringen“ (Werner Freigang, 2009, S. 108).

Als einer der zentralsten Wirkfaktoren pädagogischer Arbeit wird die Kooperation von Kindern und Jugendlichen erachtet (Michael Macsenaere & Klaus Esser, 2015, S. 63). Wenn es den Professionellen gelingt, im Rahmen der Hilfe dieses aktive Mitarbeiten aufzubauen, verbessern sich die Aussichten auf Erfolg erheblich (ebd.). Die Konsequenz mangelnder Kooperation ist häufig ein Misserfolg. Weiter darf auch die Kooperation zwischen Eltern und den Professionellen nicht unterschätzt werden. Dabei wird die Transparenz gegenüber den Eltern als förderlich für den ganzen Prozess erachtet (ebd.). Eschweiler und Weber (2016) teilen diese Meinung dahingehend, dass Hilfen ihrer Ansicht nach umso erfolgreicher und wirksamer sind, je mehr sie den unterschiedlichen Bedürfnissen der Adressatinnen und Adressaten entsprechen und je mehr sie von den Beteiligten getragen und gewollt werden (S. 5). Dadurch wird ersichtlich, dass die Beteiligung am Prozess ein Grundelement der gesamten Hilfeplanung darstellt (ebd.).

Teamarbeit & Interdisziplinarität

Nicht nur die gemeinsame Ausgestaltung von Fallverstehen, Planungsgesprächen, Auswertungen mit den Adressatinnen und Adressaten, sondern auch unter den Pädagoginnen und Pädagogen, wird als bedeutendes Gerüst erachtet (Schwabe & Thimm, 2018, S. 129). Weiter postulieren diese Autoren, dass diese Formen von Partizipation Zufälligkeit, privaten Vorlieben und auch dem Vergessen entgegenwirken (ebd.).

Die Reflexion im Team ist eine bedeutende Komponente der Hilfeplanungsprozesse (Schwabe & Thimm, 2018, S. 132). Dabei soll beispielsweise die Zielqualität im Team überprüft und reflektiert werden. Hierzu wird z. B. gefragt, wie stark gewollt, wie eindeutig, wie konkret, wie stark mitgetragen von Bezugspersonen etc. die Ziele sind. Ausserdem soll die Teamarbeit gegen unklare Aufträge, Ambivalenzen und subjektive Hilfepläne helfen (ebd.).

Ressourcenorientierung

Es gibt eine Vielzahl an Haltungen, die einen grossen Einfluss auf die Förderplanung haben können. Hierzu kurz beispielhaft zu erwähnen sind die Lebenswelt-, die Lösungs- und die Problemorientierung. In der Literaturrecherche für die vorliegende Arbeit sind die Autoren allerdings mehrfach auf die Haltung der Ressourcenorientierung gestossen. Deshalb wird auf diese als relevanter Einflussfaktor (als eine von vielen Haltungen) im Folgenden näher eingegangen.

Die jeweiligen Haltungen sind oftmals konzeptionell in den Institutionen vorgegeben, wobei meist mehrere genannt werden: „Die pädagogischen Konzepte der Lösungs- und Ressourcenorientiertheit, der Systemtheorie und der Neuen Autorität nach Haim Omer liegen der pädagogischen Arbeit zu Grunde“ (Friedheim, 2016, S. 9).

Macsenaere und Esser (2015) verstehen unter Ressourcenorientierung in Hilfeplanungsprozessen, dass bei der Feststellung des Bedarfs nicht nur die Problemlage thematisiert wird, sondern dass vielmehr die Lösungsmöglichkeiten in den Fokus gestellt werden (S. 57). Dabei können im Verlauf der Hilfeplanung protektive Faktoren eruiert und mobilisiert werden, die sich beispielsweise in psychischen Ressourcen (Selbstwertgefühl, Begabungen, Bewältigungsstrategien etc.) oder in sozialen Ressourcen (gute Integration, Kontakt zu Peers, hohe soziale Attraktivität etc.) verorten lassen (ebd.). Thomas Möbius (2010) weist darauf hin, dass drei Kategorien von Ressourcen unterschieden werden können (S. 14):

- Persönliche und individuelle Ressourcen
- Soziale Ressourcen
- Materielle Ressourcen.

(ebd.)

Ressourcenorientierung heisst, dass die professionelle Haltung und Praxis nebst der Orientierung an der Adressatin oder dem Adressaten die Identifizierung von Ressourcen systematisch in ihre Überlegungen und Handlungen einfliessen lässt und diese nutzt, um Probleme oder Defizite anzugehen (Möbius, 2010, S. 15–16).

2.3 Stationäre Kinder und Jugendhilfe

Im Bewusstsein, dass es unmöglich scheint, „alle gesellschaftlichen, politischen, institutionellen und kontextuellen Einflussfaktoren und die persönlichkeitsbedingten Anteile des beruflichen Handelns in eine Gesamtschau zu bringen, die orientierende methodische Zugänge zu diesem Beruf vermitteln könnte“ (von Spiegel, 2018, S. 103), wird in diesem Kapitel versucht, in Hinblick auf die Rahmenbedingungen der stationären Kinder- und Jugendhilfe (im Kanton Zürich) eine grobe Übersicht der Einflussfaktoren darzustellen. Dies ist notwendig, um später die Etablierung der Förderplanung in der Praxis gegenüber dem theoretischen Verständnis von Förderplanung diskutieren und die Leitfrage beantworten zu können.

2.3.1 Stationäre Kinder- und Jugendhilfe in der Schweiz und im Kanton Zürich

Das AJB des Kantons Zürich, das die Betriebsbewilligung für Heime erteilt, umschreibt den Dienstleistungsbereich der Heime wie folgt: „Kinder- und Jugendheime bieten eine fachgerechte, entwicklungsfördernde und wertschätzende Betreuung. Im Kanton Zürich gibt es rund 70 Kinder- und Jugendheime (exkl. Schulheime), die Kleinkindern, Kindern und Jugendlichen ein gutes Umfeld zum Aufwachsen bieten“ (AJB, ohne Datum²). Die erwähnten Schulheime sind dem VSA unterstellt.

Während früher in der Schweiz, so Nadja Ramsauer (2018), Armut und Verwahrlosung Ursachen einer Heimplatzierung gewesen seien (§. 21), sind es heute nach Günder (2014) sehr unterschiedliche Gründe, die dazu führen, dass Kinder und Jugendliche für kürzere oder längere Zeit „(. . .) in Heimen oder in sonstigen betreuten Wohnformen (Aussenwohngruppen, Wohngruppen, betreutes Wohnen)“ leben (§. 131). Es handle sich dabei vorwiegend um junge Menschen, die in der Herkunftsfamilie problematischen Verhältnissen ausgesetzt sind (§. 131–135).

Für Platzierungen wird immer entweder ein behördlicher Entscheid (KESB/Jugendstrafbehörde) oder ein formaler Platzierungsauftrag der Erziehungsberechtigten benötigt. In jedem Fall werden Abklärungen und Bedarfseinschätzungen vorgenommen.

Mit dem Behördenentscheid für eine Fremdplatzierung wird in der Regel eine Beistandschaft errichtet (Art. 308 Abs. 1 u. 2 ZGB) (. . .). Bei erheblicher Gefährdung des Kindeswohls kann den Eltern in der Errichtung einer Beistandschaft das Aufenthaltsbestimmungsrecht (Art. 310 ZGB) entzogen werden. Wird gar beiden Eltern die Sorge um das Kind entzogen (Art. 311 ZGB), erhalten die Kinder einen Vormund, was allerdings nur sehr selten vorkommt. (Stefan Eberitzsch & Samuel Keller, 2018, S. 10)

Ab den 1970er-Jahren haben sich die Städte Zürich und Winterthur, so Susanne Businger und Ramsauer (2019), von Industrie- zu Dienstleistungsstädten mit einer Wissensgesellschaft gewandelt (S. 189). Die damit auch besser informierten Eltern akzeptierten direktive Weisungen immer weniger. Heute wird von Behörden, wenn immer möglich, vor einer Heimplatzierung auf die Zustimmung der Eltern hingearbeitet (ebd.). Die Behörde legt einen Auftrag fest und sobald dieser formuliert ist, wird er an die für die Umsetzung zuständige Stelle übergeben (Eberitzsch & Keller, 2018, S. 10).

2.3.2 Akteure der stationären Kinder und Jugendhilfe

Laut Ramsauer (2018) wurde, nachdem erste ‚Verrechtlichungsprozesse‘ auch in der Fürsorge Einzug hielten, in der Schweiz schrittweise die Sozialstaatlichkeit eingeführt (S. 39). Neben der Herausbildung der Sozialversicherungen auf eidgenössischer Ebene wurde die ursprünglich privat organisierte Armenfürsorge in den Gemeinden modernisiert. Bis heute sind die Bemühungen öffentlicher und privater Akteurinnen und Akteure vermischt (ebd.). Ramsauer fasst zusammen, dass vor allem in Zürich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts im Vergleich zu anderen Regionen die ‚Versachlichung‘ der fürsorgerischen Abläufe forciert worden sei. Damit begann eine Transformationsphase der Heime und eine Vielfalt von Ausbildungsangeboten für das Personal in der Heimerziehung entwickelte sich (ebd.).

Wo das Berufsbild früher von Pflege, Beaufsichtigung und Versorgung durch Autorität, Disziplin und Ordnung geprägt war, ergibt die heutige Erwartungshaltung individueller pädagogischer Förderung ein breites Berufsbild⁷ des Helfens und Förderns. Es folgte eine Professionalisierung des betreffenden Personals. Aus den Armenerzieherinnen

⁷ Siehe dazu auch: Zum Berufsbild der Sozialen Arbeit (Beat Schmocker, 2019, S. 20-25)

und Armenerziehern wurden Heimerzieherinnen und Heimerzieher. Heute sind diese wiederum Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen (Ramsauer, 2018, S. 39).

2.4 Förderung

Unter dem Begriff der Förderung wird in der vorliegenden Forschungsarbeit die Schaffung von Lernsituationen verstanden (Kleine-Katthöfer, 2016, S. 268).

Es handelt sich hierbei um Förderung, die über das Normale hinausgeht: „Unter dem Begriff Förderung versteht man die Einrichtung von (Lern-)Situationen, die es dem Kind erlauben, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu erwerben, die es im Vergleich zu seiner Altersgruppe noch nicht ausreichend besitzt“ (ebd.). Erziehungshilfen müssen daher „(. . .) als ein Ort verstanden werden, an dem Selbstbildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen unterstützt und begleitet werden. Kurz: Erziehungshilfen sind ein Bildungsort eigener Qualität“ (Maren Zeller, 2012, S. 8).

Ist eine Person in Not, in einer Krise oder überfordert, so macht sich der Selbstbehauptungstrieb bemerkbar, sodass „(. . .) Handlungsfähigkeit – also Selbstwert, Anerkennung und Selbstwirksamkeit – um jeden Preis gesucht werden muss. Wenn dies nicht mit sozial konformem Verhalten erreichbar ist, dann eben auch mit abweichendem Verhalten“ (Lothar Böhnisch, 2016, S. 20–21).

2.4.1 Förderung im Heim

Gegenstand von Heimen in der stationären Kinder- und Jugendhilfe sind Kinder und Jugendliche: „Kinder und Jugendliche, die nicht bei ihren eigenen Eltern leben können, brauchen besonderen Schutz und Förderung“ (AJB, ohne Datum1). Die von der UNO formulierten Kinderrechte postulieren das Recht auf Schutz, Förderung und Beteiligung (Die Kinderrechtskonvention, ohne Datum). Alle drei Rechte sind, wenn sie nicht erfüllt werden, Ursachen dafür, dass Kinder heute im Rahmen des Kinderschutzes in der stationären Kinder- und Jugendhilfe in Wohngruppen platziert werden müssen. Daraus kann abgeleitet werden, dass Fachkräfte der stationären Kinder- und Jugendhilfe sich Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf annehmen.

2.4.2 Besondere Förderung

Kinder und Jugendlichen sollten in die bestehende gesellschaftliche Ordnung integriert werden, wobei nach Businger und Ramsauer (2019) Pestalozzis Vorgabe galt, „dass Kinder innerhalb ihres eigenen Standes zu erziehen seien“ (S. 189). Auch heute

sollen Kinder und Jugendliche in die Gesellschaft integriert werden, wobei sich aber deren Werte und Normen dahingehend gewandelt haben, dass heute die Ressourcen⁸ der Individuen und weniger deren Herkunft im Fokus stehen (Businger & Ramsauer, 2019, S. 189).

Laut Günder (2015) weisen Kinder und Jugendliche Schwierigkeiten, Störungen, Auffälligkeiten und Abweichungen auf, die aus deren Biografien resultieren (S. 189). Die individuelle oder besondere Förderung in diesem Kontext bedarf Methoden der Sozialpädagogik (ebd.). Während die Sozialarbeit, wie in Kapitel 2.1 gesehen, die Handlungsplanung erstellt und überprüft, plant und setzt die Praxis der Sozialpädagogik die Förderung um. Meist, so Günder (2015), seien unterschiedliche Therapien Teil des Angebotes. Allerdings finden diese meist nur einmal, jeweils ca. eine Stunde pro Woche, statt. Das macht deutlich, dass der Förderung (Günder nutzt den Begriff ‚Erziehung‘) im Heimalltag ein besonderer Stellenwert beigemessen werden muss. Die pädagogischen Grundhaltungen sind hierbei die Basis effektiver pädagogischer Arbeit, wobei diese allein nicht ausreichen, „(. . .) um Erfolg versprechend arbeiten zu können“ (S. 189). Voraussetzung ist auch die sorgfältige Planung (ebd.). Eine konkrete Umsetzung der vereinbarten Ziele und Kontrollmechanismen zur Überprüfung gelten als kaum lösbar oder äusserst kompliziert, „(. . .) weil mit vielen unbekanntem und kaum zu bestimmenden Faktoren verbunden“ (S. 189–190).

Im Folgenden Kapitel wird erläutert, welche Erwartungen an die Praxis bestehen, die diese Förderung umzusetzen hat.

⁸ Siehe dazu Ressourcenorientierung in Kapitel 2.2.2

2.5 Erwartungen und Ansprüche an die Förderung

2.5.1 Erwartungen der Gesellschaft

Die einzig klaren und im wissenschaftlichen Sinn erfassbaren Erwartungen der Gesellschaft an die Förderung im Rahmen der sozialpädagogischen, stationären Kinder- und Jugendhilfe sind die vorhandenen Gesetze, Verordnungen und Richtlinien im internationalen und dem Schweizer Recht.

Das Übereinkommen über die Rechte des Kindes (KRK) wurde von der Schweiz 1997 ratifiziert. Dieses Übereinkommen betrifft drei Bereiche: das Recht auf Schutz, das Recht auf Förderung und das Recht auf Mitwirkung (Die Kinderrechtskonvention, ohne Datum). In der Schweiz wird dies mit dem Art. 11 in der Bundesverfassung (kurz BV) umgesetzt. Dieser besagt, dass Kinder und Jugendliche einen besonderen Schutz auf Unversehrtheit und auf Förderung ihrer Entwicklung haben. Im Schweizerischen Zivilgesetzbuch (ZGB) wird unter Art. 302 festgehalten, dass Eltern ihre Kinder in ihrer „körperlichen, geistigen und sittlichen Entfaltung“ fördern müssen.

2.5.2 Rechtliche Rahmung, Anforderungen und Richtlinien

Gemäss dem Zürcher Gesetz über die Jugendheime und die Pflegekinderfürsorge (1962) sind Jugendheime dazu bestimmt, Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene zur Erziehung und Betreuung aufzunehmen (Art. 1 Abs. 1). Als Heim gilt laut der Verordnung über die Aufnahme von Pflegekindern (PAVO) eine Einrichtung, die „mehrere Minderjährige zur Erziehung, Betreuung (. . .) oder Behandlung tags- oder nachtsüber“ aufnimmt (PAVO, 1977). Auch im Zürcher Gesetz über die Jugendheime und die Pflegekinderfürsorge (1962) sind Jugendheime nach Art. 1 Abs. 1 Heime, die „mehr als fünf Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene (. . .)“ aufnehmen. Gemäss Art. 4 sind Jugendheime gegenüber der zuständigen Direktion des Regierungsrates meldepflichtig (ebd.). Im Kanton Zürich ist dies laut der Verordnung über Jugendheime (1962 – Stand 2017) das AJB.

Wer Kinder und Jugendliche ausserhalb der häuslichen Gemeinschaft (Art. 307 Abs. 1 ZGB) bei sich aufnimmt (Art. 316 Abs. 1, ebd.), untersteht der Bewilligungspflicht und der Aufsicht (Art. 1 Abs. 1, sowie Art. 13. Abs. 1a PAVO, 1977). Art. 19 Abs. 1–3 PAVO schreibt die Aufsicht über die Heime durch Vertreter der Behörde vor. Diese „(. . .)

wachen darüber, dass der Betrieb der Jugendheime eine bestmögliche Förderung der Zöglinge in körperlicher, geistiger, seelischer und sittlicher Hinsicht gewährleistet“ (Verordnung über die Jugendheime, 1962 – Stand 2017, § 7). Voraussetzung für die Bewilligung ist unter anderem, dass „eine für die körperliche und geistige Gesundheit förderliche Betreuung der Minderjährigen gesichert erscheint“ (Art. 15 Abs 1a, ebd.). Aus diesen und den nachfolgenden gesetzlichen Grundlagen geht hervor, dass alle Heime Förderung in einem Mindestmass zu betreiben haben.

Die bundesweite Pflegekindverordnung, das Kantonale Gesetz über die Jugendheime und die Pflegekindfürsorge sowie die dazugehörige Verordnung über die Jugendheime gehen im Weiteren vor allem auf die Finanzierung der Heime ein. Die Bildungsdirektion des Kantons Zürich (1998) erlässt konkrete Richtlinien zur Bewilligung von Kinder- und Jugendheimen (S. 1-2). Die für diese Arbeit relevanten Richtlinien sind:

- Ein schriftliches Rahmenkonzept, das nebst den organisatorischen Grundsätzen auch die sozialpädagogischen Grundsätze regelt. Zu dessen Erstellung wird von Seiten des AJB eine Arbeitsgrundlage zur Erstellung von Institutionskonzepten zur Verfügung gestellt.
 - Eine auf „eine qualifizierte und differenzierte psychosoziale Diagnose und eine individuelle Massnahmenplanung“ gestützte Aufnahme von Kindern und Jugendlichen.
 - Sozialpädagogische Mittel, die die individuelle und soziale Entwicklung der Kinder und Jugendlichen fördern.
 - Sozialpädagogische Grundsätze, Ziele und Vorgehensweisen, die schriftlich festgehalten sind.
- (ebd.)

Für die Umsetzung dieser Richtlinien dient den Heimen die ‚Arbeitsgrundlage zur Erstellung von Institutionskonzepten‘ (2016) als Vorlage für ihre Rahmenkonzepte. Diese bildet auch die Grundlage für das AJB im Rahmen der Prüfung der eingereichten Organisationsbeschreibungen (ebd., S. 1). Nebst dem Kurzportrait, Querschnittsthemen, pädagogischen Themen und Organisation sollen auch die Aufenthaltsgestaltung und unter dieser Rubrik explizit die Förderplanung beschrieben sein (ebd.).

Die Heime sind demnach aufgefordert, nebst dem Rahmenkonzept auch festzuhalten, wie sie die Förderplanung umzusetzen gedenken. Dies wird meist anhand

von Feinkonzepten wie z. B. einem Förderplanungskonzept umgesetzt oder im Rahmenkonzept erwähnt?

Professionelle Sozialer Arbeit haben aber nebst der Verpflichtung, den Auftrag zu erfüllen, auch Ansprüche daran, wie dies anzugehen ist. Im folgenden Kapitel werden diese aufgegriffen.

2.5.3 Ansprüche der Profession

Dem Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz (AvenirSocial, 2010) sind folgende Grundwerte zu entnehmen, auf denen jede Handlung der Professionellen der Sozialen Arbeit gründen sollte (S. 8–11). Bezüglich der Menschenwürde und der Menschenrechte sind dies die Grundsätze der Gleichbehandlung, der Selbstbestimmung, der Partizipation, der Integration und der Ermächtigung (ebd.). Der Kodex legt im Weiteren auch Handlungsprinzipien und -maximen der Sozialen Arbeit fest. Demnach ist die Praxis Letzterer ethisch begründet; sie baut auf Vertrauen und Wertschätzung sowie Transparenz bezüglich ihrer Möglichkeiten und Grenzen sowie ihrer Arbeitsweisen und Methodenwahl auf. Praktizierende „gestalten ihr Handeln nach den theoretischen, methodischen und ethischen Kriterien ihrer Profession, auch und gerade, wenn dies im Widerspruch steht zu Autoritäten, von denen sie selber abhängig sind“ (ebd).

Ramsauer (2018) verdeutlicht das Spannungsfeld, in dem sich die Professionellen Sozialer Arbeit durch die verschiedenen Ansprüche befinden, wie folgt:

Soziale Arbeit stand und steht, in aller Kürze, zwischen Hilfe und Kontrolle. Das heisst, sie hat ein zweifaches Mandat: Soziale Arbeit ist sowohl den Klientinnen und Klienten als auch den Sozialbehörden gegenüber verpflichtet. Diese inhärente Ambivalenz lässt sich als Spannungsfeld beschreiben zwischen dem Anliegen, die Handlungsmöglichkeiten der Adressatinnen und Adressaten zu fördern und der Tatsache, dass die Soziale Arbeit in einen hierarchisch strukturierten Komplex von amtlicher und ehrenamtlicher Armenhilfe und Vormundschaft eingebunden ist. (Ramsauer, 2018, S. 8)

⁹ Dass ein Konzept nicht zwingend dazu führt, dass sich das Beabsichtigte etabliert, ist unter Kapitel 2.6.3 ersichtlich.

Maja Heiner (2004, S. 55) benennt ergänzend das professionelle Selbstverständnis, die Klarheit bezüglich der eigenen Berufsrolle und des Auftrages Sozialer Arbeit, die berufliche Identität sowie die Ausrichtung am Zentralwert der sozialen Gerechtigkeit als Fundament des professionellen Handelns. Das primäre Ziel der Sozialen Arbeit sei es, als Vermittlerin zwischen Individuum und Gesellschaft für die „Förderung der Autonomie der Lebenspraxis und der Herstellung von Normalität“ zu sorgen (ebd.).

Im Gesamten ergibt sich, wie es Staub-Bernasconi (2018, S. 111–114) zusammenfasst, ein Tripelmandat aus Hilfe-, Kontroll- und Professionsmandat. Das dritte Mandat kann damit zusammengefasst werden, dass wissenschafts- und ethikbasiert gehandelt wird (ebd., S. 114–115). Es gilt demnach, nebst dem methodischen, wissenschaftsbasierten Handeln auch „ethisch-moralisch“ (ebd., S. 118) korrekt zu arbeiten. Um dies zu gewährleisten, benötigt die Soziale Arbeit einen eigenen Kodex (ebd.).

Der Berufskodex legt, wie einleitend gesehen, Grundwerte fest, an denen sich Soziale Arbeit zu orientieren hat. Eine Hilfestellung dazu, wie dies umgesetzt werden kann, bietet das nachfolgende Kapitel zum methodischen und konzeptionellen Handeln.

2.6 Methodisches und konzeptionelles Handeln

Aufbauend auf dem vorangehenden Kapitel stellt sich die Frage, mit welchen Methoden und Ansätzen förderliche Lernsituationen erstellt werden, d. h. wie gefördert wird, wie sich diese Förderung planen lässt und was der Inhalt eines Förderplans ist. Im ersten Teil des Kapitels wird auf die Methoden eingegangen. Der Diskurs zur Förderplanung leitet zum abschliessenden Teil des Kapitels zu Konzepten über.

2.6.1 Methodisches Handeln

Einführend wird geklärt, was unter methodischem Handeln verstanden wird.

„Methodisches Handeln ist – definitionsgemäss – zielgerichtetes Handeln. Es folgt bestimmten Prinzipien und vollzieht sich in bestimmten Arbeitsschritten, bei denen Verfahren und Techniken berücksichtigt werden, die nach Ansicht von Experten am besten geeignet sind, das erstrebte Ziel zu erreichen“ (Maja Heiner, Marianne Meinhold, Hiltrud von Spiegel & Silvia Staub-Bernasconi, 1995, S. 35).

Ziel des methodischen Handelns ist es, eine Veränderung bei den Adressatinnen und Adressaten oder deren Umfeld anzustossen (von Spiegel, 2018, S. 66). Von Spiegel beschreibt die Bedeutung methodischen Handelns zusammenfassend wie folgt:

(. . .), die spezifischen Aufgaben und Probleme der sozialen Arbeit situativ und eklektisch wie auch strukturiert und kriteriengeleitet zu bearbeiten (. . .). Die Konstruktion der Handlungsschritte muss transparent und intersubjektiv überprüfbar sein, im Hinblick auf die spezifische Aufgabe bzw. das Problem und in Koproduktion mit den Adressaten [sic.] erfolgen. Fachkräfte müssen ihre Handlungen berufsethisch rechtfertigen, bzgl. ihrer fachlichen Plausibilität unter Zuhilfenahme wissenschaftlicher und erfahrungsbezogener Wissensbestände begründen und hinsichtlich ihrer Wirksamkeit bilanzieren. (von Spiegel, 2018, S. 104–105)

Weiterhin beschreibt die Autorin, dass methodisches Handeln „eine Sammlung von Analyse-, Planungs- und Reflexionsfragen und -regeln [beinhaltet], die helfen kann, eine Aufgabe, ein Problem oder eine Situation nach den Regeln der professionellen

Kunst zu bearbeiten und den Informationsverarbeitungs- und Planungsprozess zu strukturieren" (von Spiegel, 2018, S. 104-105).

Nach den beiden Weltkriegen, so Müller (2010), seien die Ansätze der Einzelhilfe und der Gruppenpädagogik wieder aufgegriffen worden, später auch die Gemeinwesenarbeit (S. 359). Kritik erfuhren diese aus konservativen, kirchlichen und geisteswissenschaftlichen Kreisen. Während der 70er und 80er Jahre verlagerte sich der Schwerpunkt aufgrund der Studentenbewegung auf die gesellschaftskritische Analyse. Die handwerkliche Methodenlehre sei missverstanden worden als ‚Verwissenschaftlichung‘ der Ausbildungsgänge in Berufen der Sozialen Arbeit und dies habe weitreichende Spätfolgen, sodass die Methodenlehre nicht mehr zentraler Bestandteil in den Ausbildungen sei (ebd.).

Im Gegensatz dazu seien die Fachzeitschriften plötzlich voll von Angeboten mit Kursen, in denen Teilverfahren und Techniken gelehrt werden, die früher Teil der methodischen Grundausbildung gewesen seien (ebd. & ähnlich Werner Thole, 2012, S. 30–31).

Gemäss von Spiegel (2018) orientieren sich nahezu alle Modelle methodischen Handelns an Schrittfolgen oder Phasen (S. 105). Solche Abfolgen entsprechen, so von Spiegel weiter, dem allgemeinen Handlungsmodell (ebd.).

Im Folgenden werden das allgemeine normative handlungstheoretische Modell und das Wissens-Praxis-Transfermodell (Kreuzbändermodell) vorgestellt. Bei näherer Betrachtung wird rasch klar, dass sich beide im Wesentlichen an folgenden Prozessschritten orientieren: Zunächst wird die Situation/der Fall erfasst, erklärt und bewertet. Anschliessend werden Ziele extrahiert, ein Plan¹⁰ abgeleitet und die Handlungen/Interventionen ausgeführt.

¹⁰ Siehe dazu auch im Kapitel 2.1.3 Die Handlungsplanung

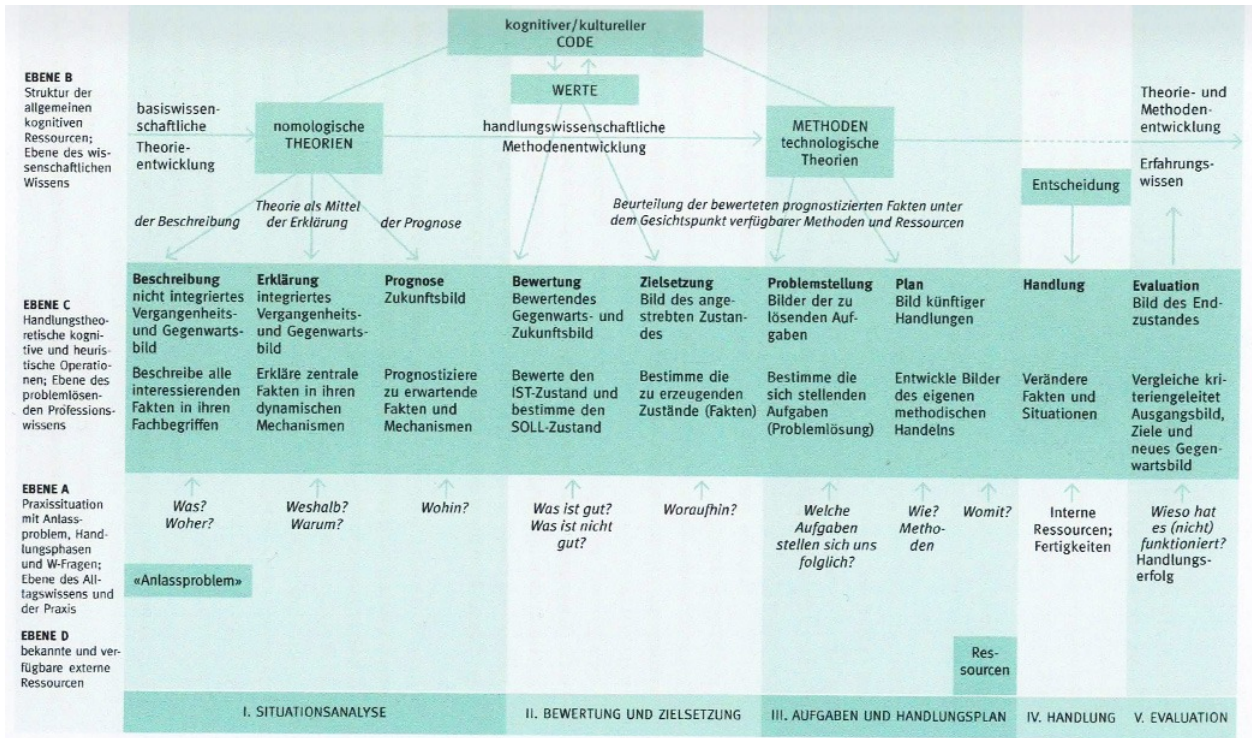


Abbildung 1: Transformationsmodell zur Generierung von wissenbasierten Plänen für professionelles Handeln (Beat Schmocker, 2019, S. 222)

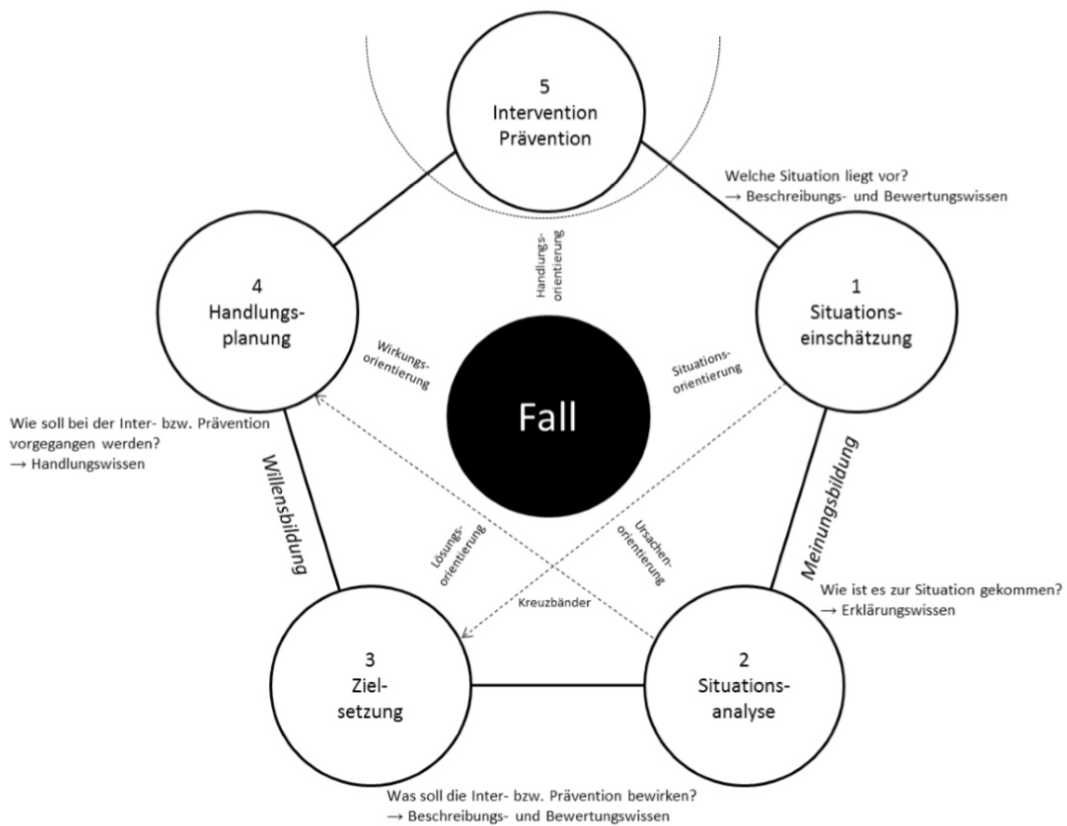


Abbildung 2: Wissens-Praxis-Transfermodell (Husi, 2010, S. 134)

In beiden Modellen sind die Erfolgs- (Ziel-), aber auch die Verständnisorientierung (Transparenz und Partizipation) zentral. Dazu wird Beschreibungs-, Bewertungs-, Erklärungs- und Handlungswissen beigezogen. Beide Modelle bauen auf einem fundierten Verstehen¹¹ auf. Bei den Diagnosen handelt es sich immer um Hypothesen, weswegen es zentral ist, dass Sichtweisen aus unterschiedlichen Disziplinen einfließen. Nicht nur die Prozessschritte sind vergleichbar, auch die Ebenen Alltagswissen, erzeugtes Fachwissen und wissenschaftliches Wissen fließen in beide Modelle ein.

Ein weiteres bekanntes Model ist das Prozessmodell *Kooperativer Prozessgestaltung*, in dem die Prozessschritte Situationserfassung, Analyse, Diagnose, Ziele, Interventionsplanung, Interventionsdurchführung und Evaluation enthalten sind (Ursula Hochuli Freund & Walter Stotz, 2017, S. 135).

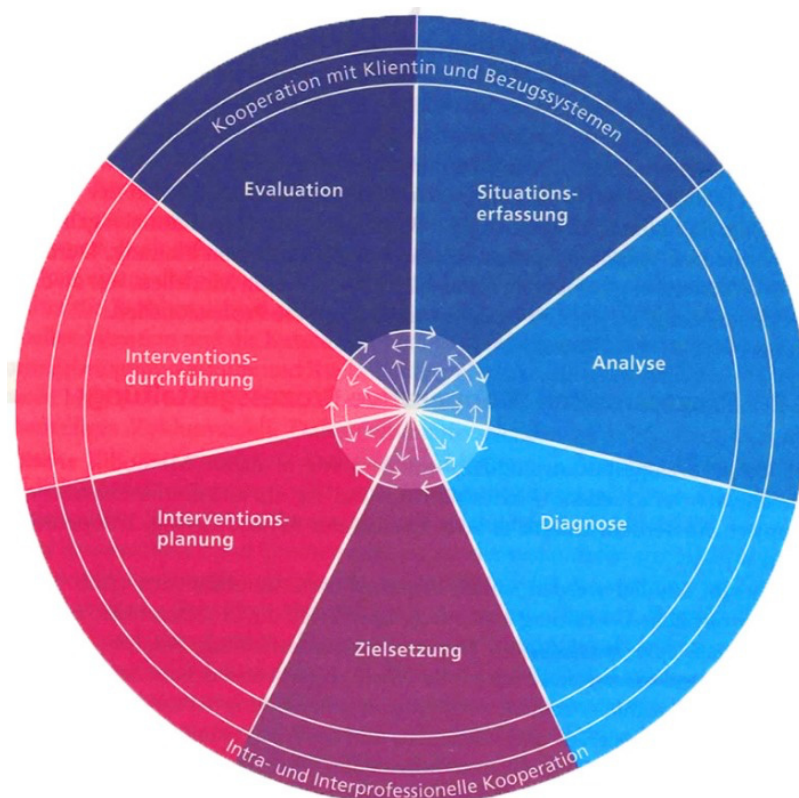


Abbildung 3: Prozessmodell Kooperative Prozessgestaltung (Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 136)

¹¹ Siehe dazu den Abschnitt Fallerhebung und Diagnostik im Kapitel 2.2 Theoretisches Verständnis von Förderplanung

2.6.2 Diskurs zur Förderplanung

Auf den kompletten Diskurs rund um das methodische Handeln kann hier nicht eingegangen werden. Es wird aber versucht, Argumente, die die Förderplanung direkt betreffen, aufzugreifen.

Die Diskussion, ob diagnostische Förderplanung¹² oder rekonstruktiv-dialogische Förderplanung geeigneter ist, spiegelt die Diskussion rund um das geplante oder auch methodische Handeln in der Sozialpädagogik wider (von Spiegel, 2018, S. 48–52). Wo die eine Seite vermehrt Diagnosen anhand von standardisierten Methoden fordert und auf ein Ziel hin fördern will, wählt das andere Lager rekonstruktive Ansätze und sieht die Förderung als einen offenen Prozess an. Auch Mischformen mit sowohl diagnostischen wie auch dialogischen Elementen finden Verwendung. (ebd.).

Von Spiegel (2018) beschreibt die Schwierigkeit kausale Zusammenhänge zwischen Ursache und Wirkung von Methoden in der Sozialen Arbeit herzustellen (S.31). Mannigfaltige Ursachen für ein und dasselbe Verhalten verunmöglichen eine präzise Methodenwahl (ebd.). Dies wiederum bezeichnen Niklas Luhmann und Karl Eberhard Schorr (1982, S. 31) als strukturelles Technologiedefizit. Kersten Reich (2008) formuliert dazu prägnant: „Es gibt keine Methode für alle Fälle“ (S. 295).

Hinsichtlich der Bewertung professionellen Handelns konstatieren Wilfried Ferchhoff und Martin P. Schwarz (2014), dass „der Erfolg (. . .) seltenst im Vornherein festgestellt werden kann“ (S. 40). Entsprechend ist es in der Regel erst im Rückblick möglich, eine Einschätzung darüber zu machen, ob die geleistete Arbeit, die Methode und das angewandte Instrument oder einfach die gewählten Handlungen als angemessen oder erfolgreich bewertet werden können.

Galuske (2013) hält fest, dass die Methoden ständig kritisch zu prüfen sind (S.35):

Methoden der Sozialen Arbeit thematisieren jene Aspekte im Rahmen sozialpädagogischer/sozialarbeiterischer Konzepte, die auf eine planvolle, nachvollziehbare und damit kontrollierbare Gestaltung von Hilfeprozessen

¹² Siehe dazu Peter Pantuček-Eisenbacher (2019) Soziale Diagnose. Verfahren für die Praxis Sozialer Arbeit.

abzielen und die dahingehend zu reflektieren und zu überprüfen sind, inwieweit sie dem Gegenstand, den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, den Interventionszielen, den Erfordernissen des Arbeitsfeldes, der Institution, der Situation sowie den beteiligten Personen gerecht werden. (Galuske, 2013, S. 35)

Schwabe und Thimm (2018) halten dagegen fest: „Praxisnah beschriebene, auch standardisierte pädagogische Verfahren [hier als Synonym zu ‚Methode‘] wie Fallverstehen, Planungsgespräche, Auswertungen sowohl mit den Adressat_innen als auch unter Pädagog_innen geben dem Alltag ein Gerüst und wirken gegen Zufälligkeit, private Vorlieben und Vergessen“ (S. 21). Solche Verfahren sind meist in Konzepten wie Rahmen- oder Feinkonzepten der jeweiligen Institutionen festgehalten. Im letzten Unterkapitel wird abschliessend kurz auf diese eingegangen.

2.6.3 Konzepte und Rahmenbedingungen in Institutionen

Unter einem Konzept wird in der Literatur ein Handlungsmodell verstanden, „in welchem die Ziele, die Inhalte, die Methoden und die Verfahren in einen sinnhaften Zusammenhang gebracht werden“ (Karlheinz Geissler & Marianne Hege, 1991, S. 25). Beispiele für solche Konzepte sind nebst den klassischen Methoden klientenzentrierte, systemische bzw. lösungsorientierte Beratungskonzepte (von Spiegel, 2018, S. 68). Wenn also eine Institution über differenzierte Konzepte verfügt, ist ihr das methodische Handeln ein Anliegen. Inwiefern die betreffenden Konzepte sich auch im Handeln der Praxis etabliert haben, bleibt dabei offen. Des Weiteren ist in diesem Zusammenhang zu beachten, dass die Entstehung eines entsprechenden Konzeptes nicht immer nur ‚von innen‘ heraus motiviert ist: „Es gibt einen Konzeptboom! (. . .). Träger, Politiker und Financiers wollen sehen, wofür ihr Geld wie eingesetzt wird, und Konzepte sollen die Jugendarbeitspraxis legitimieren“ (Ulrich Deinet & Benedikt Sturzenhecker (Hrsg.), 1996, Klappentext hinten).

Konzepte sind „(. . .) verbindliche Grundsatzdokumente z. B. selbständiger Träger sozialer Dienste“ (Pedro Graf & Maria Spengler, 2008, S. 16) oder „(. . .) verbindliche, programmatische Selbstdarstellungen einzelner sozialer Einrichtungen“ (ebd.). Sie beschreiben strategische Grundlagen nach aussen hin (ebd.). Nach innen können Konzepte den Fachkräften als Orientierung dienen. Allerdings muss dazu beachtet

werden, dass diese kaum unverändert auf eine spezifische Situation übertragen werden können (von Spiegel, 2018, S. 68).

[Die Praktikerinnen und Praktiker] setzen experimentell Theorie- und Methodenelemente nach ihrer erhofften Wirkung ein und legitimieren dieses Vorgehen mit ihrer Erfahrung und ihrem Gefühl für Situation und Kontext. Die Kriterien entspringen ihren persönlichen Theorien darüber, was wirkt und was in dieser Situation richtig wäre. (von Spiegel, 2018, S. 103)

Das Erfahrungs-, Professions- und Disziplinwissen der Praktizierenden reicht dabei aber noch nicht aus. Auch institutionelles Wissen, das „Kenntnisse um die einzelnen Schritte, Verfahren und Zuständigkeiten der Fallbearbeitung (. . .)“ beinhaltet, ist zu berücksichtigen (Heinz Messmer, 2017, S. 13). Demnach hat die Kultur des Förderns vor Ort Einfluss auf das professionelle Handeln der Praxis.

Einerseits führen klar strukturierte und an Hierarchie orientierte Formen der Steuerung und die stärkere Orientierung an diagnostischen Förderplanungen dazu, dass „eine offene, multiperspektivische Diskurskultur über die Angemessenheit einzelner pädagogischer Praktiken von organisationaler Seite, quasi systematisch, verhindert“ wird (Sarina Ahmed & Petra Bauer, 2012, S. 115–119). Andererseits rückt, wenn wenig Regulation vorhanden ist und damit vieles in der Autonomie der Fachkräfte verbleibt, der Dialog in den Fokus. Die institutionelle Prozessgestaltung (Organisationskultur) hat folglich einen prägenden Einfluss auf das professionelle Handeln und darauf, „wie mit Kindern und Jugendlichen in Einrichtungen umgegangen wird, wie sie adressiert werden und welches Mass an Transparenz innerorganisatorisch erreicht wird“ (ebd.). Mit zu viel Berichtswesen wird die Transparenz systematisch untergraben, da viele Informationen verschriftlicht, aber kaum von allen Beteiligten eingesehen oder mitgeschrieben werden. Zu viel Autonomie bei den Fachkräften kann wiederum zu ‚naturwüchsigen‘ Prozessen führen, die unter Umständen wenig mit professionellem Handeln gemeinsam haben. „Jede Organisation erzeugt durch ihre spezifische Kultur typischerweise eine Reihe von blinden Flecken“ (ebd.).

Die Institution hat nach Joachim Merchel (2016) zu überlegen und ständig zu reflektieren, welche Arbeitsbedingungen bezüglich der „personellen, organisationalen, sachlichen und zeitlichen Konditionen und Ressourcen“ zu schaffen

sind, um die bestehenden fachlichen Ziele zu erreichen (S. 73). Sie hat sich demnach zu fragen, welcher Rahmen benötigt wird, um die angestrebten Leistungen erbringen zu können. Dies, so Merchel, sei besonders bei sozialen Dienstleistungen notwendig (ebd.). Fachkräfte seien vor die Aufgabe gestellt, „Situationen und Lebenskonstellationen der Adressaten [sic.] fachlich gut zu interpretieren (‘Fallverstehen‘), auf dieser Grundlage angemessene Hypothesen für wahrscheinlich nützliche Hilfeaktivitäten zu entwickeln, diese Hilfen einzelfallbezogen in Gang zu setzen und die Folgen des Handelns zu begleiten“ (S. 74). Dazu kann die Institution einen förderlichen Rahmen haben und diesen dennoch nicht zuverlässig über ‚Programme‘ steuern (ebd.).

Alle Bemühungen, über Checklisten, über festgelegte Handlungsabfolgen bei bestimmten Problemsituationen, über Ablaufschemata in Qualitätshandbüchern etc. Mitarbeiter im Sinne der Organisation zu ‚programmieren‘ und dadurch einen Teil der Unsicherheit zu absorbieren, können nur begrenzten Erfolg haben; es bleibt immer ein markanter ‚Rest‘ an Unsicherheit, der so groß ist, dass die Organisation auf die Verantwortungsbereitschaft und die Kompetenz zur Verantwortungsübernahme bei Mitarbeitern setzen muss, um eine angemessene Entscheidungspraxis erzeugen zu können. (Merschel, 2016, S. 74)

Programme können „überall dort sinnvoll eingesetzt werden, wo die Organisation weiß, was sie zu erwarten hat. In Bereichen, in denen die Organisation überwiegend mit Nichtwissen konfrontiert ist, ist der effektivste Weg, Personen ein hohes Maß an Verantwortung zu geben“ (Fritz B., Simon, 2013, S. 74).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass methodisches Handeln in Einrichtungen der stationären Kinder- und Jugendhilfe über Konzepte und Organisationsstrukturen bedingt steuerbar ist. Da die Institutionen unterschiedliche Strategien verfolgen, bedeutet dies auch, dass die Förderplanung sehr unterschiedlich etabliert ist und u. U. sehr unterschiedlich betrieben wird.

2.7 Zwischenfazit und Beantwortung der Theoriefrage

In diesem Kapitel werden die vorhergehenden theoretischen Grundlagen kurz und prägnant zusammengefasst, um auf diese Weise die Theoriefrage zu beantworten.

Theoriefrage:

Welches Verständnis von Förderplanung im sozialpädagogischen Kontext ist in der Literatur vorherrschend?

- Was ist Förderplanung?
- Was sind Rahmenbedingungen und Einflussfaktoren?

Förderplanung wird als ein Prozess beschrieben, der das Ziel verfolgt, Kinder- und Jugendliche zu fördern. Dabei werden unterschiedliche Prozessschritte definiert. Es sind dies die Diagnose, die Planung anhand von Zielen, die Umsetzung und Überprüfung sowie die Evaluation. Die Literatur stellt im Weiteren fest, dass Kommunikation, Beziehung, Partizipation sowie Teamarbeit und Interdisziplinarität Voraussetzungen für eine konstruktive Förderung sind. Auf Seiten der Gesellschaft vertritt das Recht die bestehenden Erwartungen. Auf Seiten der Praxis haben die Ausbildung, das Professionsverständnis, Haltungskonzepte sowie institutionelle Rahmenbedingungen und Institutionskulturen Einfluss auf die Förderplanung.

3 Empirie

Nachdem bisher die Theoriefrage verfolgt wurde, beschreibt dieses Kapitel den empirischen Teil dieser Arbeit. Zu Beginn wird das methodische Vorgehen der Forschung aufgezeigt. Darauffolgenden werden die gewonnenen Ergebnisse dargestellt, um abschliessend die Theoriefrage zu beantworten.

3.1 Methodisches Vorgehen

Dieses Kapitel befasst sich mit dem methodischen Vorgehen der Forschung. Einleitend wird die Forschungsmethode erläutert. Darauffolgend werden die Sampling-Strategien aufgezeigt und die Datenerhebung inkl. Datenerfassung wird beschrieben. Zum Schluss folgt die Erläuterung der Auswertungsmethode.

Ziel der vorliegenden Forschungsarbeit ist es, die Etablierung der Förderplanung in der sozialpädagogischen Praxis zu eruieren. Um erste Anhaltspunkte in dem noch weitgehend unerforschten Themenfeld zu erhalten, haben sich die Autoren für eine explorative Erkenntnisgewinnung durch eine qualitative Forschung entschieden. Ziel einer qualitativen Forschung ist es, neue Erkenntnisse zu gewinnen (Nicola Döring & Jürgen Bortz, 2016, S. 25). Dafür werden wenige Fälle möglichst umfassend betrachtet und ganzheitlich erfasst (ebd.). Dabei gestaltet sich die Datenerhebung offener als bei der quantitativen Forschung, sodass die Teilnehmenden möglichst spontan und in eigenen Worten ihr soziales Handeln und ihre Lebenswelt beschreiben können (Uwe Flick, 2009, S. 25). In der qualitativen Forschung werden weniger Personen befragt als in der quantitativen, die Analyse der Daten ist jedoch ausführlicher (ebd.).

Durch den qualitativen Ansatz können individuelle und persönliche Meinungen, Haltungen und Ansichten von den befragten Fachpersonen zum Thema Förderplanung erfasst werden. Die Autoren wollen mit der Forschung erste theoretische Anhaltspunkte generieren, die eventuell eine Grundlage für weitere Forschung in diesem Gebiet schaffen.

3.1.1 Forschungsmethode Gruppendiskussion

Für die Methodenwahl war entscheidend, dass Akteurinnen und Akteure der Praxis zu Wort kommen sollen und die Autoren dabei eine möglichst grosse thematische Neutralität wahren können. Das Thema wurde durch die Autoren vorgegeben, der Inhalt wiederum den Teilnehmenden überlassen. Sie sollten die Möglichkeit haben, innerhalb des Themas selbst den Fokus zu setzen. Ein Pretest bestätigte den Autoren die Angemessenheit der Methodenwahl.

Die Datenerhebung soll anhand einer Gruppendiskussion erfolgen. Dies ist eine Methode zur Erfassung von persönlichen Meinungen der teilnehmenden Personen (Brigitte Liebig & Iris Nentwig-Gesemann, 2009, S. 102–103). Diese kommen in Gruppen „(. . .) spontaner, unkontrollierter und durch die Bezugnahme auf differente (insbesondere konträre) Ansichten auch deutlicher (. . .)“ zum Ausdruck (ebd.). Das Potential der Gruppendiskussion liegt darin, handlungsleitendes, implizites Alltagswissen von „(. . .) Personen und Personengruppen begrifflich-theoretisch zu explizieren, und zwar auf der Grundlage von Erzählungen und Beschreibungen der Erforschten“ (ebd., S. 149). Werner Mangold (1960) ist der Ansicht, dass die Methode die informellen Gruppenmeinungen, die das Produkt gemeinsamer Erfahrungen sei, besonders gut erfasst (S. 59–65). Die befragten Personen sollen die Möglichkeit erhalten, sich auf möglichst natürliche Art und Weise in der Gruppe zu ihren Meinungen und ihrem Wissen zu äussern (Theo Hug & Gerald Poscheschnik, 2014, S. 89).

Die Gruppe soll sich in Bezug auf die für sie zentralen Inhalte sowie auch in Bezug auf ihre Sprache möglichst ihrer eigenen gewohnten Struktur entfalten können (Liebig & Nentwig-Gesemann, 2009, S. 149). Nebst dem impliziten Alltagswissen ist für die Beantwortung der Forschungsfrage auch das formelle und informelle Wissen der Erforschten von Interesse. Im Rahmen der Erhebung initiieren die Forschenden in einer Gruppe Gesprächsprozesse, die betreffend ihres Ablaufes und der Struktur möglichst einer normalen Konversation gleichen. (Peter Loos & Burkhard Schäffer, 2001, S. 13). Siegfried Lamnek (2005) führt aus, dass Gruppendiskussionen mit alltäglichen Gesprächssituationen vergleichbar seien, wodurch der natürliche Gesprächsfluss positiv beeinflusst werde und es möglich werde, widersprüchliche Meinungen und differenzierte Ansichten zu erfassen (S. 75). In Gruppendiskussionsverfahren werden Meinungen diskutiert, was bedeutet, dass vorhandene Meinungen modifiziert werden

oder sich erst in der Auseinandersetzung mit der Gruppe entwickeln (Lamnek, 1993, S. 138). Dies als Vorteil gegenüber Einzelinterviews zu sehen, in denen lediglich die bestehenden Einzelmeinungen abgefragt werden (ebd.).

Durch das Setting der Gruppendiskussion wird darüber hinaus erreicht, dass die beteiligten Institutionen den eigenen Förderplanungsprozess reflektieren und diesen im besten Fall kritisch hinterfragen und überprüfen.

Hinsichtlich Gruppendiskussionen ist zwischen Realgruppen und künstlich zusammengestellten Gruppen zu unterscheiden (Loos & Schäffer, 2001, S. 15). Als Vorteil von Realgruppen wird beschrieben, dass diese durch eine gemeinsame Handlungspraxis verbunden sind (Liebig & Nentwig-Gesemann, 2009, S. 105). Lamnek und Krell (2016) nennen diese Gruppen homogene, künstliche oder heterogene, natürliche Gruppen (S. 407). Homogene Gruppen werden anhand eines bestimmten Merkmals homogen zusammengestellt. Eine heterogene Gruppe besteht im Alltag bereits, dabei herrschen unter den Teilnehmenden jedoch verschiedene Rollen (ebd.). Lamnek (2005) plädiert bezüglich der Gruppenzusammensetzung für Heterogenität, weil dadurch lebhaftere Diskussionen entstehen können und mehr Argumente ausgetauscht werden (S. 97).

Das Ziel der Autoren war es, drei heterogene Gruppen für die Forschung zu gewinnen¹³. Die Wahl der Anzahl stützt sich auf die Aussage von Susanne Vogl (2014, S. 584), die beschreibt, dass bei der Festlegung der Anzahl von Gruppen in Gruppendiskussionen in der Regel die theoretische Sättigung angestrebt wird und sich dafür als Richtwert drei bis fünf Gruppen bewährt haben.

Liebig und Nentwig-Gesemann (2009, S. 106) sehen für Gruppendiskussionen mehrere Phasen vor (S. 106). In der sogenannten Eröffnungsphase werden das Projekt und die Forschenden vorgestellt. Die Erkenntnisabsicht wird nur vage ausgeführt, damit der Erkenntnisgewinn möglichst unverfälscht bleibt. Ablauf und Zeitrahmen werden bekanntgegeben und auch die Rollenverteilung der Forschenden wird offengelegt (ebd.). Weiterhin wird der Gruppe mitgeteilt, dass sie die Inhalte selber bestimmen kann, dass Diskussionen erwünscht sind und dass die Forschenden an ihrem Wissen und ihrer Erfahrung sowie ihrer Haltung interessiert sind. Weiterhin gilt es, die Gruppe darüber aufzuklären, wie der Datenschutz gewährleistet wird (ebd.).

¹³ Siehe dazu auch Kapitel 3.1.2

In der zweiten Phase, der eigentlichen Diskussion, wird möglichst eine Selbstläufigkeit des Gespräches forciert (Loos & Schäffer, 2001, S. 53). Zu Beginn der Diskussion wird von den Forschenden ein Grundreiz geschaffen (S. 51). Dies kann in Form einer standardisierten Eingangsfrage, durch Vorlesen eines Zeitungsartikels oder durch Zeigen eines Filmausschnittes o. Ä. geschehen (ebd.).

Die Forschenden bringen sich, falls notwendig, durch Paraphrasieren oder immanentes Nachfragen in das Gespräch ein – mit dem Ziel, einen möglichst freien Austausch unter den Teilnehmenden anzuregen. Erst gegen Ende des vorgesehenen Zeitfensters und/oder wenn das immanente Potential der Gruppe erschöpft wirkt, beginnt die nächste Phase (ebd.). Es handelt sich dabei um die Phase des exmanenten Nachfragens (Liebig & Nentwig-Gesemann, 2009, S. 106–107; Ralf Bohnsack & Aglaja Przyborski, 2009, S. 500–501). In dieser Phase werden vorher festgelegte Teilbereiche des Oberthemas, die noch nicht behandelt wurden, nachdem der dramaturgische Höhepunkt der Diskussion überschritten ist, angesprochen (ebd.). Dazu sollte eine vom Erkenntnisinteresse abgeleitete Liste thematischer Schwerpunkte für Nachfragen – im Sinne eines Leitfadens – vorbereitet werden. Es wird betont, dass immanente Nachfragen immer Priorität gegenüber exmanenten Nachfragen haben (ebd.).

In einer letzten Phase, der direktiven Phase, werden Widersprüche und Auffälligkeiten aufgegriffen oder auch provokative Aussagen von Seiten der Forschenden gemacht (ebd.).

Unmittelbar nach der Durchführung sollten die Forschenden Sicherheitskopien der Audio-Dateien erstellen und separat je ein Protokoll schreiben (Liebig & Nentwig-Gesemann, 2009, S. 2017).

3.1.2 Sampling

Im Rahmen dieser qualitativen Forschung ist es nicht möglich, alle Elemente der Grundgesamtheit zu erforschen. Deshalb haben sich die Autoren für eine Stichprobe über zwei Schritte entschieden. Bei der vorliegenden Forschung handelt es sich um Vorab-Festlegung der Stichprobe. Dies zeigt sich dadurch, dass vor der Durchführung der Forschung Kriterien festgelegt werden, nach welchen die Teilnehmenden an der Gruppendiskussion ausgesucht werden (Mayer, 2006, S. 38).

In einem ersten Schritt wurden folgende Kriterien aus der Fragestellung sowie den vorausgehenden theoretischen Überlegungen abgeleitet und definiert:

In einem ersten Schritt wurden folgende Kriterien definiert:

- Reine sozialpädagogische Wohngruppen für Kinder und Jugendliche (Alter 0–20 Jahre)
- Institutionen für Kinder und Jugendliche ohne Beeinträchtigungen
- Institutionen für Kinder und Jugendliche, die nicht in ihrer Herkunftsfamilie leben können
- Institutionen ohne Eltern vor Ort (keine Mutter-Kind-Wohngruppen)
- Vom AJB bewilligte Institutionen – was eine klare Abgrenzung von Schulheimen zur Folge hat

Um die Stichprobe noch weiter einzugrenzen, war es das Ziel der Autoren, in einem zweiten Schritt die Konzepte rund um das Thema Förderung und Förderplanung der Institutionen zu analysieren. Die Analyse sollte helfen, eine möglichst grosse Heterogenität zu erzielen. Hierzu wurden alle Institutionen (Total: 28), die die oben erwähnten Kriterien erfüllen, via Email mit einer kurzen Information zum Forschungsthema angefragt und gebeten, ihre Konzepte zu Forschungszwecken einzureichen.

Die Konzepte sollten so analysiert werden, dass einerseits Institutionen mit stark strukturierender Organisationskultur, d. h. klaren Leitfäden und klar diagnostischer Förderplanung, und andererseits Institutionen mit weniger Vorgaben und rekonstruktiv dialogischer Förderplanung unterschieden werden konnten. Angedacht war die Abbildung je einer dieser Institutionen sowie optional einer Institution mit Mischformen.

Im Fall der vorliegenden Forschung zeigte sich bei den Anfragen allerdings, dass es eine Herausforderung darstellt, die Institutionen für die Mitwirkung an diesem Forschungsanliegen zu gewinnen. Die Institutionen, die auf die erste Anfrage reagierten, zeigten kaum Bereitschaft, die Autoren in ihrer Forschung zu unterstützen. Die Fragestellung sowie das Forschungsgebiet wurden jeweils als bedeutend und spannend eingestuft, die meisten Institutionen gaben aber fehlende Ressourcen als Grund für die Absagen an. Nach einer zweiten Anfragerunde via Email und direkten telefonischen Anfragen wurde ersichtlich, dass die Konzeptanalyse als Sampling-

Strategie nicht in die Realität umgesetzt werden kann. Von neun der angefragten Institutionen, also rund 32 %, war keine Reaktion oder Rückmeldung zu verzeichnen.

Schlussendlich erklärten sich drei Institutionen bereit, den Autoren innerhalb ihrer Institution eine Plattform zu bieten, um eine Gruppendiskussion durchführen zu können. Eine gezielte Auswahl von Institutionen konnte nicht – wie angedacht – erreicht werden. Auch auf die Gruppengröße hatten die Autoren keinen Einfluss.

Die teilnehmenden Institutionen werden in der folgenden Tabelle vorgestellt:

	Institution 1	Institution 2	Institution 3
Zielgruppe	Kinder und Jugendliche, die aus verschiedensten Gründen nicht mehr in ihrer Herkunftsfamilie leben können	Junge Frauen, die sich in einer schwierigen Lebenslage befinden und aus verschiedensten Gründen nicht mehr in ihrer Herkunftsfamilie leben können	Jugendliche, die in ihrer Entwicklung gefährdet und auf Unterstützung in einem stationären Umfeld angewiesen sind
Alter Klientel	6–13 Jahre	15–18 Jahre	14–20 Jahre
Anzahl Plätze	31 Wohnplätze	8 Wohnplätze	50 Wohnplätze
Förderplanungskonzept	<ul style="list-style-type: none"> - Förderplanung als Teil des Organisationsbeschreibs (OB) im Kapitel ‚Aufenthalts-gestaltung‘ - Ausführungen über Verständnis und Ziele der Förderplanung - Förderplanung in mehreren anderen Kapiteln des OB präsent 	<ul style="list-style-type: none"> - Nicht schriftlich festgehalten, wie Förderplanung betrieben wird 	<ul style="list-style-type: none"> - Förderplanung als Teil des Fallführungs-konzeptes, überwiegend genaue Beschriebe und Ziele der Sitzungsgefässe

	<p>Raster für Förderplanung vorhanden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informationen zu unterschiedlichen Bereichen über die Kinder/Jugendlichen (emotionaler, sozialer, physischer, kognitiver, Gruppenbereich, Aussenkontakte, Freizeitgestaltung, Schule, Beruf, Herkunftssystem, weitere Bezugspersonen) - Zusammenarbeitsstruktur (mit Familie, Beistandschaft, Therapeuten) - Entwicklungsziele - Arbeitspunkte - Ziele und Wünsche der Kinder und Jugendlichen - Körbe nach Konzept der neuen Autorität 	<p>Raster für Förderplanung vorhanden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Personalien inkl. Genogramm - Platzierungsgrund - Fam. Hintergrund - Ressourcen und Lernfelder in unterschiedlichen Bereichen (Bildung, Beziehungsgestaltung, Gesundheit/Körper, Temperament/Umgang, Interessen/Leidenschaft, Verhalten in Institution, Alltagsfertigkeiten) - Träume und Visionen der Kinder und Jugendlichen - Wünsche an Institution 	<p>Raster für Förderplanung vorhanden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Personalien - Platzierungsgrundlagen - Visionen und Träume der Kinder und Jugendlichen - Abgehaltene Sitzungen - Zieldefinition mit geplanter Umsetzung und Auswertung
Anzahl Teilnehmende	2 Personen	8 Personen	5 Personen
Zusammensetzung	- 2 Leitungspersonen	- 1 Leitungsperson - 5 Sozialpädagoginnen - 1 Sozialpädagogin i.A. - 1 Praktikantin	- 5 Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen aus unterschiedlichen Wohngruppen der Institution
Berufserfahrung in der Sozialen Arbeit	- 25 Jahre - 20 Jahre	- 20 Jahre - 10 Jahre - 12 Jahre - 22 Jahre - 30 Jahre - 5 Jahre - 3 Jahre - 10 Jahre	- 9 Jahre - 12 Jahre - 9 Jahre - 25 Jahre - 12 Jahre

Bildungs- abschlüsse	- Dipl. Sozpäd. DE - Sozpäd. FHNW	- lic. phil. - Sozpäd. HF Zürich - Sozpäd. HF Zürich - Sozpäd. FHNW Basel - Reitpädagogin - Sozpäd. HF Luzern - Sozpäd. i.A. HF Zürich - Prakt. i.A. HF Luzern	- Dipl. Sozpäd. DE - Bachelor SA DE - Bachelor SA Zürich - Bachelor SA Zürich - Bachelor SA Zürich
Gruppierung	Heterogene, natürliche Gruppe	Heterogene, natürliche Gruppe	Homogene, künstliche Gruppe

Tabelle 1: Teilnehmende Gruppendiskussion (eigene Darstellung)

Anhand der Tabelle wird die Zusammensetzung der Gruppen ersichtlich. Die Teilnehmenden weisen eine grosse Diversität bezüglich ihrer Rolle in der Institution, der Berufserfahrung und dem Ausbildungsort auf. Insgesamt haben 15 praktizierende Personen, die in der stationären Kinder- und Jugendhilfe arbeiten, an den Gruppendiskussionen teilgenommen.

Zu erwähnen ist, dass die Institutionen konzeptionell sehr divers aufgestellt sind und so per Zufall eine ähnliche Zusammensetzung von Institutionen, wie sie im Sampling angedacht war, erfasst werden konnte.

3.1.3 Datenerhebung

In diesem Kapitel wird die Art der Datenerhebung aufgezeigt. In einem ersten Schritt werden die Erkenntnisse aus dem durchgeführten Pretest beleuchtet. Darauf folgend wird aufgezeigt, wie die Erhebung konkret angedacht und durchgeführt wurde. Abschliessend wird erläutert, wie die Daten erfasst wurden.

Pretest

Um die Forschungsmethode und deren Ausgestaltung zu überprüfen, haben die Autoren vorgängig einen Pretest in einer Praxisausbildungsinstitution eines der Autoren durchgeführt. Dabei handelte es sich um Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen

einer Wohngruppe innerhalb eines Schulheimes, also um eine heterogene, natürliche Gruppe.

Der Pretest ermöglichte es den Autoren, erste Erfahrungen mit der Leitung der Gruppendiskussion zu sammeln. Weiterhin gingen daraus bedeutende Erkenntnisse in Bezug auf das Zeitmanagement hervor. Die Autoren hatten zu wenig Zeit für das Ausfüllen der Einverständniserklärung sowie des Fragebogens (Anreiz) einkalkuliert. Vor allem zeigte der Pretest aber auf, dass sich die Methode der Gruppendiskussion für das Forschungsvorhaben eignet und dass der Fragebogen als initialer Reiz wie gewünscht funktioniert. Aus einem darauffolgenden einfachen Transkript sowie einer Probeauswertung desselben konnte geschlossen werden, dass der erhoffte Erkenntnisgewinn auf diese Weise erreicht werden kann.

Aus einem Fachpoolgespräch resultierte die Empfehlung, auf die Aufnahme per Video zu verzichten¹⁴. Im Pretest wurde dies so erprobt. In der Folge wurde getestet, inwiefern aus der Audiodatei der Gruppendiskussion ein schlüssiges Transkript erstellt werden konnte. Nachdem die Transkription erfolgreich war, wurde entgegen der Empfehlung von Lamnek (2005, S. 171) entschieden, auf Videoaufnahmen zu verzichten.

Konkretes Vorgehen

Folgender Abschnitt beschreibt das angedachte konkrete Vorgehen vor Ort.

Vorbereitungen

Die Institution wird gebeten, einen Raum bereitzustellen, der möglichst ruhig ist (Audioaufzeichnung) und in dem die Teilnehmenden ungestört sein können. Die Technik wird im Vorfeld installiert (Audioaufnahmegeräte), Papier und Stifte, die Fragebögen sowie Getränke werden bereitgestellt.

Vor der Diskussion

Die Autoren teilen sich vor der Diskussion die definierten Rollen zu. Für diese Rollen orientieren sich die Autoren an den von Lamnek (2005) genannten Rollen des Diskussionsleitenden und des Assistenten (S. 170–171).

¹⁴ Siehe Abschnitt Datenerfassung des Kapitels 3.1.3

Die Teilnehmenden werden nach Möglichkeit auf drei Seiten des Tisches platziert. Die beiden Autoren sitzen an der vierten. Nach Möglichkeit ziehen sich die Autoren nach hinten zurück, um zu symbolisieren, dass sie nicht Teil der Gruppendiskussion sind. Die Audiogeräte werden diskret auf dem Tisch platziert. Der Assistent bedient die Technik, händigt die Blätter aus und sammelt diese auch wieder ein.

Nach dem Eintreffen aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer und der ersten Begrüßung wird die Gruppe gebeten, die Einverständniserklärung¹⁵ zu lesen und zu unterschreiben. Entgegen der Empfehlung von Liebig und Nentwig-Gesemann (2009) werden keine soziodemographischen Daten der Teilnehmenden gesammelt (S. 107). Einzig der berufsbefähigende formative Abschluss sowie die Berufserfahrung in Jahren werden zum Zweck der Darstellung der erforschten Gruppen erfasst. Die Einverständniserklärung beinhaltet nebst dem Einverständnis, die Daten für die Bachelor-Arbeit anonymisiert nutzen zu dürfen, auch das Einverständnis darüber, dass die Autoren die Diskussion im Audioformat aufzeichnen.

Die Autoren stellen sich und ihre Forschungsarbeit vor: Die Informationen über das Forschungsprojekt werden begrenzt auf die Information, dass eine Bachelor-Arbeit zum Thema Förderplanung in der Praxis erstellt werden soll und dass die Methode vorsieht, dass darüber hinaus möglichst keine Informationen vor der Diskussion geteilt werden sollen. Die Autoren erläutern, dass die Methode der Gruppendiskussion vorsieht, dass die Gruppe ein bestimmtes Thema diskutiert und die Autoren vorerst möglichst keinen Einfluss auf diese nehmen. Die Teilnehmenden werden gebeten, zu diskutieren und möglichst frei zu erzählen. Der Zeitrahmen von ca. 50 Minuten für die eigentliche Diskussion wird bekanntgegeben.

Nach der Einführung schaffen die Autoren eine erzählgenerierende Ausgangslage, also den Grundanreiz, anhand eines Kurz-Fragebogens¹⁶, den die Teilnehmenden selbständig ausfüllen. Darin enthalten sind eine Skalierungs- sowie eine Verständnisfrage zum Thema Förderplanung. Die Autoren erläutern, dass sie sich nach der Aushändigung des Fragebogens zurückziehen. Die Teilnehmenden sollen den Fragebogen ausfüllen und wenn sie das Gefühl haben, dass alle Mitglieder der Gruppe hiermit fertig sind, eigenständig mit der Diskussion beginnen.

¹⁵ (siehe Anhang) Einverständniserklärung

¹⁶ (siehe Anhang) Kurz-Fragebogen

Falls die Gruppe nicht selbständig zur Diskussion übergeht, bringt sich der Diskussionsleitende mit folgender Anmerkung ein: *Gleichen sie untereinander ab, wie haben Sie die zwei Fragen beantwortet und weshalb?*

Während der Diskussion

Anhand eines vorgefertigten grafischen Leitfadens mit einer Themenübersicht überprüfen die Autoren, welche der möglichen Themenfelder behandelt wurden und welche noch nicht.

Die Autoren intervenieren nur dann, wenn lange, für die Gruppe unangenehme Schweigepausen entstehen sollten oder falls die Gruppe weit vom eigentlichen Thema der Förderplanungen abschweift. Diese Intervention erfolgt im Rahmen eines kurzen Inputs, der einen neuen Anreiz schafft. Dabei wird darauf geachtet, immer die gesamte Gruppe zu adressieren. Durch die selbstläufige Diskussion sollen Erzählungen und Erfahrungen der jeweiligen Alltagspraxis zum Thema Förderplanung generiert werden.

Die Autoren bringen sich zum Schluss der Diskussion, spätestens 10 Minuten vor Ablauf der vorgesehenen Zeit, mit immanenten Nachfragen in die Diskussion ein. Dabei nennen sie in der Diskussion bereits berührte und von der Gruppe selbst initiierte Themen, mit der Bitte an die Mitglieder, sich zu diesem Thema noch weiter auszutauschen. Zum Beispiel könnte dies mit folgender Anmerkung geschehen: *Sie haben vorhin von der Zusammenarbeit gesprochen, könnten Sie sich darüber noch weiter austauschen?*

Falls den Autoren anhand ihres Leitfadens noch relevante Themenbereiche auffallen, die nicht behandelt wurden, werden diese in exmanenter Weise eingebracht. Auch diese Nachfragen sind demonstrativ vage gehalten und sollen zum Erzählen und Beschreiben anregen.

Zum Schluss werden Widersprüche und Auffälligkeiten konfrontativ angesprochen. Jede Gruppendiskussion endet mit der Frage: *Macht erst Förderplanung die Sozialpädagogik professionell?* Nachdem diese beantwortet ist, erhalten die Teilnehmenden abschliessend die Chance, die Gruppendiskussion mit letzten Statements zu beenden.

Datenerfassung

Nach dem Austausch im zweiten Fachpoolgespräch mit Dr. Margot Vogel Campanello am 15. Mai 2019 entschieden sich die Autoren gegen die Videoaufnahme. Sie kamen weiterhin zu dem Schluss, dass es für die Datenauswertung nicht notwendig ist, die Teilnehmenden der Gruppendiskussion im Transkript mit einer Kennung (Person A, B, C) zu kennzeichnen. Der Grund dafür ist, dass der Fokus auf dem Inhalt der Gruppendiskussion und weniger auf der genauen Zuweisung der Inhalte zur jeweils sprechenden Person liegen sollte. Rückblickend stellten die Autoren fest, dass eine Zuweisung der Personen auch aufgrund der begrenzten Gruppengröße und der Diversität der Stimmen (Geschlecht, Akzent und Tonlage) möglich ist.

Die *Audioaufzeichnung* erfolgte mit einem Linear PCM Recorder. Zur Absicherung setzten die Autoren ein zweites Mikrofon ein, das die Diskussion über ein Smartphone aufzeichnete. Beide Geräte verfügten über ausreichend freien Speicherplatz und geladene Batterien. Von allen Daten wurden direkt nach der Durchführung Sicherheitskopien auf externen Datenträgern angefertigt.

Einer der Autoren (Assistent) verfasste über die gesamte Diskussion hinweg eine Mitschrift. Diese sollte zentrale Aussagen inkl. Zeitvermerk enthalten. Darüber hinaus machte sich der Autor Notizen zu relevanter Gruppendynamik, falls diese das Gespräch auffallend beeinflusste. Gegenüber den Gruppen wurde darauf verzichtet, zu kommunizieren, wer welche Rolle hat. Damit sollte offengehalten werden, wer gegen Ende der Diskussion mit den Fragen einsteigt.

Von allen Gruppendiskussionen wurden Transkripte¹⁷ in Schriftsprache erstellt. Für die Transkription orientierten sich die Autoren grundsätzlich an den Regeln von Udo Kuckartz, Thorsten Dresing, Stefan Rädiker und Claus Stefer (2008, S. 27–28):

- Wortwörtliche Transkription, ohne Zusammenfassung
- Interpunktion für ein besseres Leseverständnis
- Markierung von deutlichen, längeren Pausen durch Auslassungspunkte (...); Dies im Unterschied dazu, wenn in Zitaten Stellen ausgelassen werden (. . .).
- Anonymisierung persönlicher Daten

¹⁷ (siehe Anhang) Auszug Transkript

- Keine Transkription von Lautäußerungen, sofern diese nicht inhaltliche Relevanz aufweisen
- Sprecherwechsel wird durch Leerzeile deutlich gemacht, um die Lesbarkeit zu erhöhen

3.1.4 Datenauswertung

Für die Auswertung der Gruppendiskussionen haben sich die Autoren für die qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring entschieden. Diese Analyse eignet sich im Rahmen dieser Forschungsarbeit besonders gut dazu, den Gegenstandsbereich möglichst offen zu erkunden und Kategorien sowie Instrumente für die Auswertung zu konstruieren und zu überarbeiten (Mayring, 2015, S. 23). Somit wird die qualitative Inhaltsanalyse durch die grundsätzliche Offenheit dem der Fragestellung zu Grunde liegenden explorativen Erkenntnisinteresse gerecht.

Das Datenmaterial wird im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse regelgeleitet und systematisch analysiert (Mayring, 2015, S. 51). Mayring erachtet das Festlegen eines konkreten Ablaufmodells als zentral. Die qualitative Inhaltsanalyse folgt zwar grundsätzlich diesem Ablauf, muss jedoch an den Kontext und das vorliegende Datenmaterial angepasst werden (S. 61). Das Ablaufmodell verfolgt das Ziel, ein Kategoriensystem auf Grundlage des Materials zu definieren. Dieses Kategoriensystem dient einerseits dazu, das Vorgehen deutlich und nachvollziehbar zu machen, und andererseits werden durch das Kategoriensystem alle Aspekte des Materials abgedeckt, um so die Fragestellung beantworten zu können (S. 52).

Mayring (2015, S. 67) unterscheidet dabei drei Analysetechniken: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung. Diese sollen unabhängig voneinander angewendet und je nach Forschungsfrage und Datenmaterial ausgewählt werden (ebd.). Die Autoren haben sich für die zusammenfassende Inhaltsanalyse entschieden, die zum Ziel hat, „(. . .) das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben und durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (Mayring, 2015, S. 67). Innerhalb der zusammenfassenden Inhaltsanalyse wird eine induktive Kategorienbildung vorgenommen. Die Wahl dieser Methode liegt darin begründet, dass die Kategorien in einem Verallgemeinerungsprozess direkt aus dem Material abgeleitet werden, ohne

sich auf das Theoriekonzept zu beziehen (Mayring, 2015, S. 85). Diese induktive Kategorienbildung wird als am geeignetsten beurteilt, da die Autoren das Ziel verfolgen, die Aussagen der Praxis möglichst unverfälscht zu erfassen.

Durch Paraphrasieren, Generalisieren, Selektieren und Auslassen gewisser Textstellen wird das Material so heruntergebrochen, dass allgemeingültige Aussagen in einer einheitlichen Sprache entstehen (Lamnek & Krell, 2016, S. 473). Diese Aussagen werden in Kategorien unterteilt, zusammengefasst und anschliessend als Ergebnisse in Bezug auf die Fragestellung dargestellt (ebd.).

Die Autoren haben sich an folgendem Ablaufmodell nach Mayring (2015, S. 70) orientiert, wobei gewisse Schritte wie nachfolgend dargestellt zusammengefasst wurden:

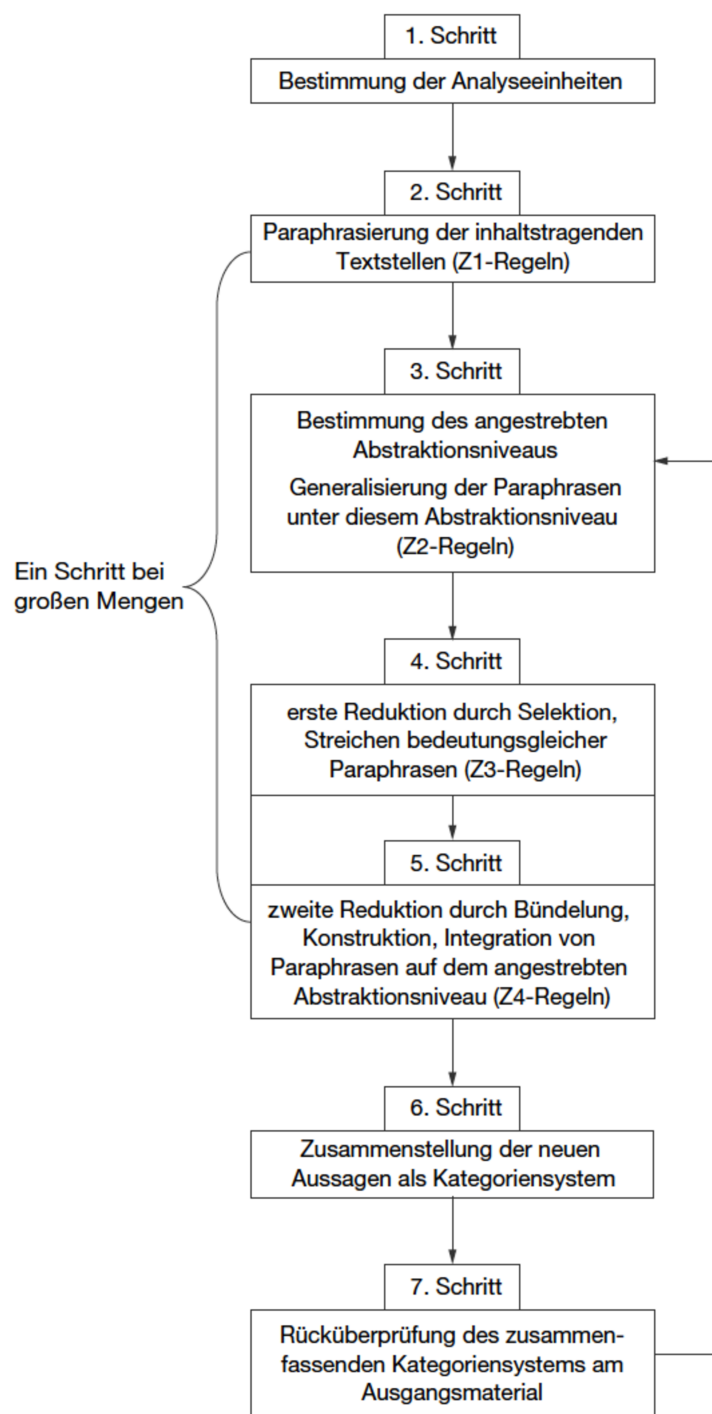


Abbildung 4: Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse (Mayring, 2015, S. 70)

In einem ersten Schritt haben die Autoren alle relevanten Textstellen, d. h. alle Textstellen, die eine mögliche Aussage zur Beantwortung der Fragestellungen beinhalten, markiert. Das Markieren der Textstellen wurde von jedem Autor einzeln durchgeführt, um anschliessend beide Bearbeitungen zu vergleichen. Mayring (2015, S. 124) erwähnt, dass bei qualitativen Inhaltsanalysen so vorgegangen werden sollte, dass die gesamte Analyse oder relevante Ausschnitte von mehreren Personen

analysiert werden und die jeweiligen Ergebnisse danach verglichen werden. Dazu kann rückblickend gesagt werden, dass die Markierungen der beiden Autoren grösstenteils Überschneidungen aufwiesen. Dennoch hat das Vergleichen den Autoren dazu verholfen, objektiv zu bleiben und gewissen (zu) frühzeitigen Kategorienbildungen entgegenzuwirken.

Die Textstellen wurden anschliessend gemeinsam gesammelt und paraphrasiert, um bereits in den Paraphrasen eine möglichst einheitliche Sprache zu erreichen. Dies ist besonders bei Gruppendiskussionen, also bei mehreren Sprechenden von Bedeutung (Mayring, 2015, S. 71). Dabei wurde darauf geachtet, dass die Paraphrasen zunächst noch nahe am Originaltext bleiben.

Im nächsten Schritt wurden die Paraphrasen verallgemeinert. Mayring (2015, S. 71) nennt dies Generalisierung. In einem weiteren Schritt wurden inhaltsgleiche Paraphrasen gestrichen und nichtssagende Paraphrasen weggelassen (ebd.). Anschliessend werden laut Mayring (2015) die sich aufeinander beziehenden Paraphrasen zusammengefasst und in Kategoriensystemen gesammelt (ebd.). Dies haben die Autoren durchgeführt, wobei anfänglich sieben Kategorien entstanden sind. In einem zweiten Durchgang wurden zwei Kategorien mit wenigen Aussagen in anderen Kategorien untergebracht, sodass am Schluss fünf Kategorien, mit jeweiligen Unterkategorien, den Inhalt zusammenfassten. Diese Kategorien wurden von den Autoren, wie Mayring (2015, S. 71) beschreibt, anhand des Originaltextes bzw. des Ausgangsmaterials rücküberprüft.

Im Anhang ist weiter ein Auszug aus der Tabelle mit Codierungen zu finden.

Die fünf Kategorien, gefüllt mit den dazugehörigen Aussagen aus den drei Transkripten von insgesamt 52 Seiten, werden im folgenden Kapitel dargestellt.

3.2 Darstellung der Ergebnisse

Im vorliegenden Kapitel werden die Ergebnisse der in der Praxis durchgeführten Gruppendiskussionen dargestellt. Anhand der qualitativen Inhaltsanalyse, die mittels der Analysetechnik der Zusammenfassung induktiv durchgeführt wurde, haben sich fünf Oberkategorien (OK) herauskristallisiert. Jede OK setzt sich aus einer bestimmten Anzahl an Unterkategorien (UK) zusammen, die ebenfalls dem Inhalt der Gruppendiskussionen entnommen sind und diesen zusammengefasst widerspiegeln. Im darauffolgenden Kapitel 3.3 wird die Forschungsfrage auf der Grundlage dieser Darstellung der Ergebnisse beantwortet. Im Kapitel „Diskussion der Ergebnisse“ werden die folgenden Ergebnisse dann mit Bezug auf die im ersten Teil aufgegriffene Theorie diskutiert.

Bei der Durchführung der Gruppendiskussionen erhielten die Autoren neben den erhofften Aussagen zur Fragestellung auch zusätzliche interessante Informationen von den Befragten. Die Autoren erachten diese Ergebnisse als Erkenntnisgewinn, auch für potentielle Leserinnen und Leser, weshalb in der folgenden Darstellung der Ergebnisse auch einige Aspekte erläutert werden, die in keinem unmittelbaren Zusammenhang zur Fragestellung stehen und später nicht in die Diskussion einfließen.

Die folgende Darstellung dient der einleitenden Übersicht über die Darstellung der Ergebnisse. In der Abbildung wird das Wort ‚Förderplanung‘ durch ‚FP‘ abgekürzt.

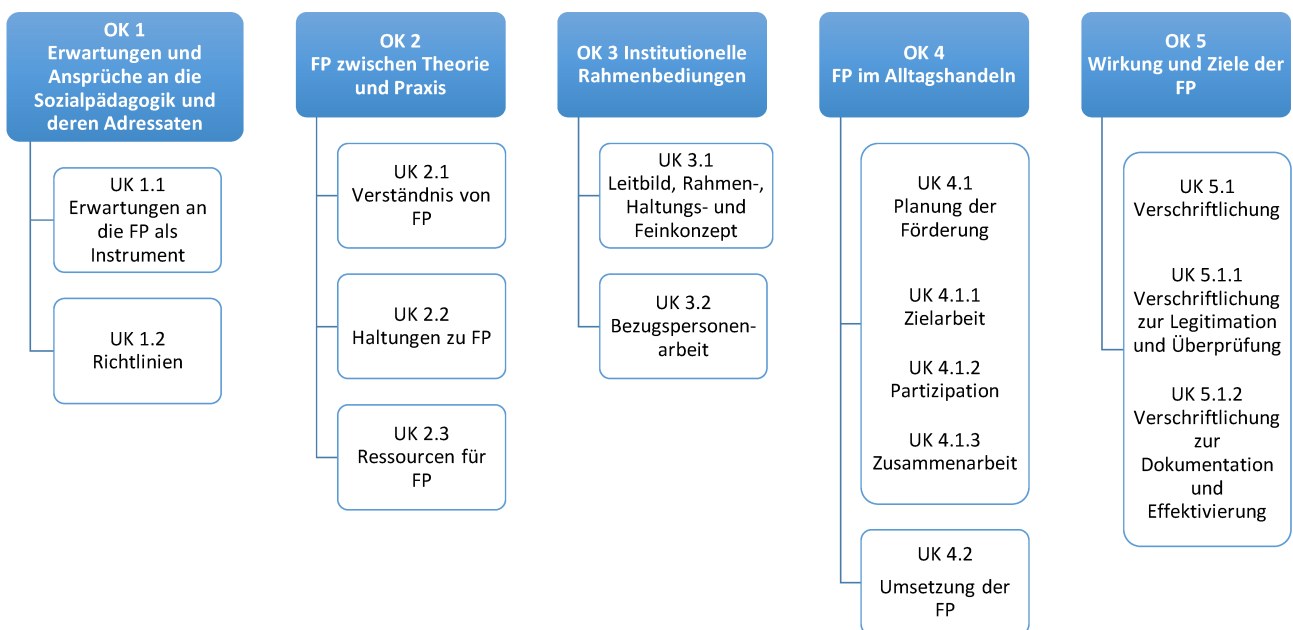


Abbildung 5: Übersicht der Kategorien (eigene Darstellung)

An dieser Stelle ist anzumerken, dass sich die Autoren bei der Darstellung der Kategorien bewusst dazu entschieden haben, möglichst nah an den Aussagen der

Teilnehmenden der Gruppendiskussionen, d. h. am Transkript zu bleiben, um den Sinngehalt nicht zu stark zu verändern.

Für das Belegen der aufgenommenen Zitate werden für die Leseführung folgende Abkürzungen verwendet:

- Gruppendiskussion = GD (ergänzt durch die Nummer der Institution)
- Zeile = Z.

Die Zitate werden in den folgenden Kategorien dementsprechend folgendermassen gekennzeichnet:

Sozialpädagogin, GD1, 2019, Z. 10 –11

OK 1 Erwartungen und Ansprüche an die Sozialpädagogik und deren Adressaten

In allen Gruppendiskussionen wurde erwähnt, dass sich die Sozialpädagogik zunehmend gegen aussen als Profession behaupten muss – der Legitimationsdruck steige. In diesem Zusammenhang müsse sich die Sozialpädagogik messen lassen und beweisen können, was sie leistet.

„Aber so die Tendenz ist immer noch stark. Es muss alles irgendwie beweisbar sein und das hängt man letzten Endes am Ziel auf, an einer Förderplanung. Damit man es auch schwarz auf weiss ausweisen kann. Und ich denke das ist nach wie vor eine anspruchsvolle Geschichte.“

(Leitungsperson, GD1, 2019, Z. 195–198)

Zu diesen Ansprüchen komme meistens noch ein mehr oder weniger konkreter Auftrag hinzu, den die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen zu erfüllen haben, wobei die Umsetzbarkeit nicht immer berücksichtigt sei. Es wurde geschildert, dass ein Druck vorhanden sei, ein Werkzeug oder Instrument zu entwickeln, mit dem die Qualität der Arbeit gemessen werden könne. Dies könnte laut einer Leitungsperson die Förderplanung sein. Anhand der Bewertung der in der Förderplanung enthaltenen Ziele solle beurteilt werden, ob die Arbeit mit einer Klientin oder einem Klienten erfolgreich gewesen sei oder nicht.

In der Zusammenarbeit mit den einzelnen Akteuren eines Klientensystems wird ersichtlich, welche hohe Ansprüche an solche Förderplanungen und gleichzeitig Erwartungen an die betroffenen Kinder und Jugendlichen gestellt werden. Die Schule, die Eltern, der Lehrbetrieb, die Gesellschaft, die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen innerhalb der Institution usw. haben allesamt ihre eigenen Erwartungen und Ansprüche an die Förderung sowie an die Kinder und Jugendlichen selbst.

*„Die Erwartungen an die Jugendlichen sind sehr hoch und innerhalb von kurzer Zeit müssen sie plötzlich alles ordnen, was sie zuvor völlig verdrängen konnten.“
(Sozialpädagogin, GD3, 2019, Z. 532–534)*

In welche Richtung gefördert werden soll und dass diesbezüglich hohe Erwartungen bestehen, wird in folgender Aussage deutlich:

*„Sind sie so quasi für, ähm, für die Gesellschaft tauglich, also können sie eine Ausbildung machen? Schaffen sie eine hundertprozentige Tagesstruktur? Und das finde ich schon sind so Themen, die ganz klar von der Gesellschaft oder auch vom Auftrag her von aussen schon so angedacht sind. Dass wir es irgendwie schaffen, dass die sich irgendwo in die Gesellschaft integrieren. Da ist Druck, und ich würde sagen bei vielen, bei so ziemlich allen steht jetzt z. B. die berufliche Ausbildung drin, oder zumindest jetzt die Schule abschliessen.“
(Sozialpädagogin, GD3, 2019, Z. 736–746)*

Die Diskussionsteilnehmenden erwähnten weiterführend, dass sich aus dem hohen Erwartungsdruck oft das Problem entwickle, dass sich die Kinder und Jugendlichen nicht dazu bereiterklären, das Angebot der Förderung anzunehmen, und den Förderplanungsprozess ablehnen.

UK 1.1 Erwartungen an die Förderplanung als Instrument

Laut den Diskussionsteilnehmenden aus der Praxis musste der gesamte Sozialbereich in den letzten Jahrzehnten Instrumente erarbeiten, erproben und etablieren, um gegenüber anderen Disziplinen und gegenüber der Gesellschaft professionell auftreten zu können und seine Leistungen, aber auch Ansprüche zu legitimieren. Wenn

keine solchen Instrumente in der alltäglichen Arbeit vorhanden sind, können Fragen danach, worin die Tätigkeit von Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen besteht, nicht fundiert beantwortet werden. Der grösste Teil der befragten Personen vertritt zudem die Ansicht, dass in der Sozialpädagogik erfolgreicher und professioneller gearbeitet wird, wenn dies anhand einer Methodik und mit Hilfe von Instrumenten getan wird.

„Gut ich glaube so in den letzten Jahrzehnten ist der ganze Sozialbereich – musste man Instrumente finden, um diesen zu professionalisieren. (...) Ich glaube schon, dass wir so Instrumente haben, damit wir auch professionell auftreten können gegenüber gerade anderen Bereichen, die vielleicht eher so sehr konkrete Aufgabenbereiche haben, ja ich glaube das braucht es, Ja. (...) Ohne geht nicht mehr in der heutigen Zeit.“

(Sozialpädagogin, GD2, 2019, Z. 789–795)

Die Sozialpädagogik werde diesem Professionalisierungsanspruch durch die Förderplanungen gerecht. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass die Sozialpädagogik in der Praxis als nicht professionell betrachtet wird, wenn keine Förderplanungen betrieben werden bzw. kein Verständnis von Förderplanung vorhanden ist.

„Ohne ein Verständnis von Förderplanung ist Sozialpädagogik nicht professionell.“

(Leitungsperson, GD1, 2019, Z. 512)

UK 1.2 Richtlinien

Einzelne Diskussionsteilnehmende erachten es als hinderlich, dass der Kanton oder Institutionen im Rahmen dieser Förderplanungen nicht mehr Vorgaben machen. Viele Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen äusserten, dass ihnen mehr Richtlinien und Vorgaben mehr Sicherheit in der Umsetzung der Förderplanungen geben würden. In den Aufträgen, die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen in der Praxis von den kantonalen Behörden erhalten, seien Fernziele enthalten, wie beispielsweise die Herstellung des Kontakts zur Herkunftsfamilie oder die Begleitung hin zur Selbständigkeit (*eigene Wohnung, abgeschlossene Lehre etc.*). Der Weg hin zu diesen Fernzielen sei allerdings der Praxis der Sozialpädagogik überlassen. In einer Institution wurde zudem

erwähnt, dass die Förderplanungen von kantonalen Behörden überprüft werden sollten und nötigenfalls angepasst werden müssen. In diesem Zusammenhang fehlen den Diskutierenden direkte Rückmeldungen von Fachpersonen, die in der Sozialpädagogik tätig sind und sich in dieser Thematik umfassend auskennen.

*„Und die Förderplanung wird halt einfach gemacht, weil es verlangt wird.“
(Leitungsperson, GD1, 2019, Z. 198)*

OK 2 Förderplanung zwischen Theorie und Praxis

Eine Leitungsperson vertritt die Haltung, dass alle Handlungen, die in der sozialpädagogischen Kinder- und Jugendhilfe ausgeführt werden, als Förderarbeit oder Förderplanung verstanden werden können. Eine Sozialpädagogin einer anderen Einrichtung bestärkt dies, indem sie postulierte, dass Förderplanung das Kerngeschäft der Sozialpädagogik sei. Erstere Person präziserte ergänzend, dass kein Verständnis von Förderplanung vorhanden sei, wenn unter Förderplanung nur die schriftliche Form Letzterer verstanden werde.

*„Alles, was wir machen, ist Förderarbeit und Förderplanung.“
(Leitungsperson, GD1, 2019, Z. 10)*

*„Förderplanung ist das Kerngeschäft der Sozialpädagogik.“
(Sozialpädagogin, GD3, 2019, Z. 679)*

UK 2.1 Verständnis von Förderplanung

In den drei befragten Institutionen wird die Förderplanung als ein gemeinsames, wenn möglich interdisziplinäres ‚Hinsehen‘ betrachtet. Dieses gemeinsame Hinsehen soll zu einem breiten Verständnis bezüglich der Frage führen, woran und wie mit den Kindern und Jugendlichen weitergearbeitet werden soll. Dafür stehen den Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen je nach Institution unterschiedliche Gefässe mit unterschiedlichen Zusammensetzungen und Fachpersonen zur Verfügung.

„Bei einer Förderplanung legt man alle Themen mal auf den Tisch und fängt dann gemeinsam an, hinzuschauen, was am wichtigsten ist.“

(Sozialpädagogin GD2, 2019, Z. 178–179)

Das Definieren von (Förder- und Entwicklungs-)Zielen wird, neben dem gemeinsamen Hinsehen, von den Praktizierenden ebenfalls als Kernelement der Förderplanung erachtet. Dabei sei es notwendig, zur Erreichung des Zieles jeweils einzelne Teilziele oder Etappen zu definieren.

In einer Institution äusserten die Sozialpädagoginnen grosse Unsicherheiten in Bezug auf die eigenen Förderplanungen. Sie würden sich Rückmeldungen einer Fachperson zum eigenen Förderplanungsprozess wünschen.

„Ich hätte lieber mal eine Rückmeldung zu unserem Papierkram, den wir hier haben für die Förderplanung.“

(Sozialpädagogin, GD2, 2019, Z. 477)

Einzelne Personen sprachen (im Zusammenhang mit der Verschriftlichung der Förderplanung) von einem fehlenden Verständnis der dazu von der Institution zur Verfügung gestellten Instrumente und Gefässe.

Die Praktizierenden betonten mehrfach, dass es ohne Elemente wie eine Entwicklungsdiagnose, umfassende Berichte inkl. Diagnosen, das Kennen der Lebenswelt der Adressatinnen und Adressaten oder ein gezieltes Beobachten keine Förderplanung geben könne. In allen Institutionen wurde darüber hinaus geäussert, dass der Förderplanungsprozess sehr anspruchsvoll und zeitintensiv sei.

UK 2.2 Haltungen zu Förderplanungen

Bevor hier die Diskussionsinhalte dargelegt werden, wird der Stellenwert der Förderplanung, wie ihn die Erforschten vor der Diskussion einschätzten, abgebildet. Wie in Kapitel 3.1.3 erläutert, wurde der anfängliche Impuls für die Diskussion anhand eines Fragebogens gesetzt. Darin war eine Skalierungsfrage enthalten.



Abbildung 6: Auszug Skalierungsfrage aus dem Kurz-Fragebogen (eigene Darstellung)

Alle Teilnehmenden wurden gebeten, den Stellenwert von Förderplanungen in ihrer Tätigkeit auf einer Skala von 1 bis 10 einzustufen.

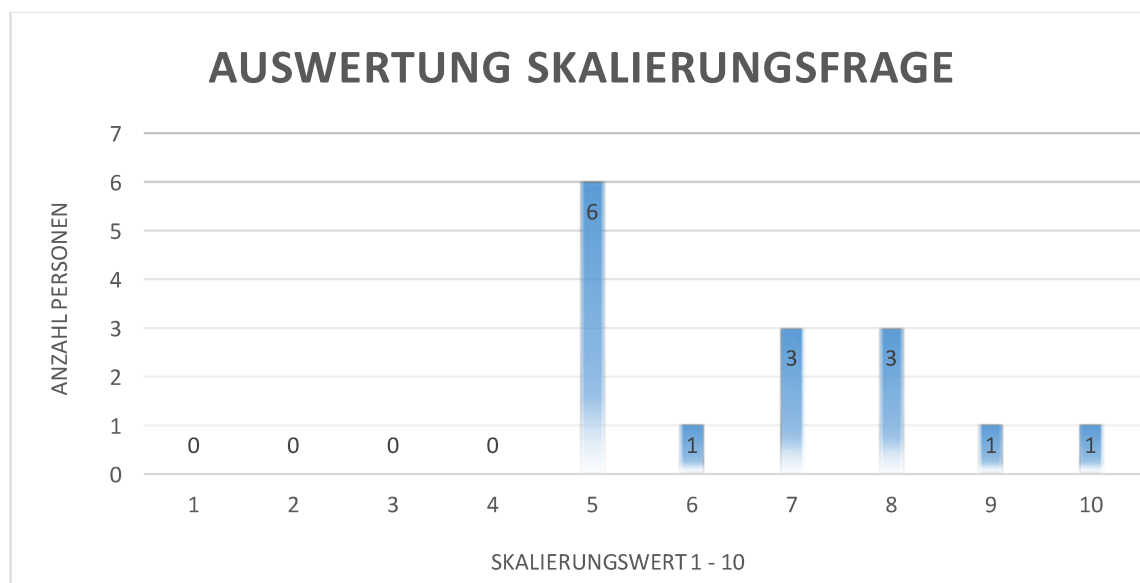


Abbildung 7: Übersicht Skalierungsfrage – Stellenwert von Förderplanung (eigene Darstellung)

Aus den Bewertungen ergibt sich ein Schnitt von 6.67. Die Teilnehmenden aller Gruppendiskussionen äusserten, dass es sich dabei um den Ist-Zustand in der Institution und hinsichtlich der Tätigkeit handle. Diese Bewertung des Ist-Zustands wurde von vielen Teilnehmenden mit einer Bewertung des Soll-Zustands von 9–10 ergänzt.

„Die Schwierigkeit beim Stellenwert von Förderplanungen liegt beim Ist und dem Soll.“

(Leitungsperson, GD1, 2019, Z. 7)

„Ich hätte den Stellenwert viel höher, also bei 10, eingestuft (...), weil – keine Frage – dies zur Grundlage unserer Arbeit gehört.“

(Sozialpädagogin, GD2, 2019, Z. 46–47)

Die Erfahrung einer Leitungsperson mit Förderplanungen ist, dass die Messlatte dabei oft zu hoch angesetzt wird. Sie ist der Ansicht, dass sich Förderplanungen am Setting,

am Kontext, an den Normen und Strukturen der Gesellschaft, vor allem aber an den vorhandenen Ressourcen im Alltag und im Team orientieren müssen. Sie ergänzte weiter, dass es einigen Fachkräften schwerfalle, sich mit der Förderplanung zu identifizieren, weil diese nur einmal im Jahr erstellt werde. Dazu führte sie weiter auf, dass Förderplanung auch immer mit der Bereitschaft zusammenhänge, auszuhalten zu können, was nicht abgedeckt werden kann.

In einer Gruppendiskussion gaben sich mehrere Sozialpädagoginnen an, dass sie die Förderplanung mehr nutzen müssten. Jeweils einmal im Jahr werden die Förderplanungen mittels einer Supervision überprüft. Anschliessend verschwinden sie im Alltagsgeschäft allerdings oft wieder für das folgende Jahr.

„Man könnte sie wahrscheinlich mehr nutzen, wie wir ja auch alle argumentieren.“

(Sozialpädagogin, GD2, 2019, Z. 51–52)

Eine Sozialpädagogin vertritt dazu die Meinung, dass die Beziehungsarbeit zu ihrer Klientin oder ihrem Klienten für sie von Bedeutung sei und sie sich sträube, die Gespräche mit ihr oder ihm durch die Förderplanung zu ‚vertheoretisieren‘. Auf der Gegenseite vertreten einige Sozialpädagoginnen die Ansicht, dass eine solche Förderplanung dazu ver helfe, sich von der früheren Pädagogik in den Heimen abzugrenzen und Professionalität zu gewährleisten. Sie haben die Haltung, dass solche schriftlichen Dokumentationen von Förderplanungen dazu dienen, transparent aufzeigen zu können, wie gearbeitet wird.

„Es braucht solche schriftlichen Instrumente, damit unsere Arbeit professionell ist.“

(Sozialpädagogin, GD3, 2019, Z. 821)

Aus den Erzählungen der einzelnen Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen wird ersichtlich, dass die Frequenz der Überprüfung von Institution zu Institution, aber auch je nach Klientin oder Klient variiert. In allen drei Institutionen wurde formuliert, dass die erstellten Förderplanungen mit höherer Frequenz überprüft und angepasst werden müssten.

Eine Leitungsperson vertritt die Meinung, dass das bedeutendste Element der Förderplanung die systemische Denkweise und Vorgehensweise sei. Eine weitere Aussage besagt, dass die Förderplanung für die Bezugspersonenarbeit zentral sei.

Auch wurde erzählt, dass die Förderplanungen anderer Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen (Mitarbeitende) und deren Klientel kaum eingesehen werden, was die Sprecherin jedoch wesentlich fände.

Weiterhin werden Methoden von einer Sozialpädagogin als Filter betrachtet. Dieser Filter laufe im Kopf ab und verhindere dadurch eine Offenheit für das Gegenüber.

Andere Diskussionsteilnehmende relativierten dies und wiesen darauf hin, dass es stark auf die Formulare und die persönliche und professionelle Haltung im Umgang damit ankomme.

In den Gruppendiskussionen wird es in Frage gestellt, inwiefern Personen, die eine Methode anwenden, erfolgreicher sind als solche, die nicht methodisch arbeiten. Die allgemeine Einschätzung in allen drei Diskussionen war, dass es wahrscheinlich effektiver wäre, wenn mit Methoden und Instrumenten gearbeitet werde und dass insgesamt noch Steigerungspotential für den Einsatz von Methoden vorhanden sei.

Eine breit vertretene Meinung ist, dass Methoden, Instrumente, aber auch Haltungen anpassbar und somit flexibel einsetzbar sein müssen. Nicht jeder Ansatz passe zu jedem Kind und Jugendlichen. So sei die Methodenfreiheit von zentraler Bedeutung.

*„Wir arbeiten nicht nur nach LOA [Lösungsorientierter Ansatz], nur ressourcenorientiert, nur systemisch (...), weil wir davon ausgehen, dass quasi eine Methode auf alle von uns zutrifft. Und dass wir deswegen sagen, wir wollen Methodenfreiheit, Methodenvielfalt, dass man mit allem arbeiten kann.“
(Sozialpädagogin, GD3, 2019, Z. 545–548)*

UK 2.3 Ressourcen für Förderplanung

In den Gruppendiskussionen wurde von verschiedenen Gefäßen berichtet. Alle drei Institutionen haben installierte Gefäße, in deren die Kinder und Jugendlichen im Fokus stehen und gemeinsam im Team beleuchtet werden. Bei einer Institution besteht das Bedürfnis der Leitung, mehr Gefäße zu schaffen, um die Förderplanungen noch greifbarer, alltagstauglicher und dadurch im Alltag lebbarer zu machen.

In den Institutionen wird viel Zeit in die Situationserfassung investiert: Dies reicht von Gesprächen mit den Kindern und Jugendlichen über Sitzungsgefäße wie Teamsitzung, Fall-Supervision, Konferenzen, Standortsitzungen, Fallbesprechungen etc. bis hin zu standardisierten Entwicklungsdiagnose-Instrumenten.

Es wurde erläutert, dass vor allem rund um diese Gefäße und Sitzungstermine Ressourcen für die Förderplanung zur Verfügung stehen. Im beruflichen Alltag in der Wohngruppe sind im Gegensatz dazu in zwei von drei Institutionen wenige Ressourcen vorhanden, um sich der Förderplanungen anzunehmen. Eine direkte Folge davon ist laut den Diskutierenden, dass die Förderplanungen im Tagesgeschäft untergehen.

„Wir hatten früher alle halbe Jahre Förderplanung und jetzt machen wir es aus Ressourcengründen nur noch einmal im Jahr.“

(Leitungsperson, GD1, 2019, Z. 38–39)

„Für mich wäre viel mehr eine Überlegung wert, müsste man nicht hinschauen, braucht es nicht ein anderes, neues Gefäß, um im geschützten Raum nochmals genauer hinzuschauen.“

(Leitungsperson, GD1, 2019, Z. 261–263)

OK 3 Institutionelle Rahmenbedingungen

UK 3.1 Leitbild, Rahmenkonzept, Haltungskonzept, Feinkonzept

Die systemische Denkweise erwähnten alle Institutionen als Basis ihrer Konzepte. In einer Institution wird diese durch weitere Ansätze erweitert. So wird beispielsweise in der Diagnose ressourcenorientiert gearbeitet oder es stehen komplette Methoden wie das Marte Meo zur Verfügung. Die Neue Autorität nach Haim Omer wird ebenfalls verwendet. Diese dient einerseits als Haltung, aber auch, um Prioritäten zu setzen.

„Und dazu kommt, dass wir mit der Neuen Autorität arbeiten, und in der Neuen Autorität ist natürlich auch abgeleitet, dass es immer wieder Situationen gibt, wo wir merken, da müssen wir jetzt uns priorisieren im Vorgehen, weil ein Kind so viele multiple Verhaltensschwierigkeiten zeigt, dass wir uns überfordern würden, das Kind überfordern und auch die Beziehung, unseren Beziehungsaspekt auf einen

zu hohen Prüfstand setzen würden, wenn wir jetzt da versuchen würden irgendwie alles parallel zu lösen.“

(Leitungsperson, GD1, 2019, Z. 102–108)

In einer Institution wird ganz ohne vorgegebene Haltung oder Methodik gearbeitet. Einzelne Instrumente stehen dennoch zur Verfügung. Es gibt hier allerdings wenig bis keine Vorgaben dazu, wie diese anzuwenden sind.

„Bei uns ist diese ganze Geschichte halt wirklich ein Eigenprodukt, ein Eigengewächs und mit sehr viel individuellen Freiheiten wie man es ausgestaltet im Alltag.“

(Leitungsperson, GD2, 2019, Z. 383–385)

Bezüglich den Feinkonzepten zur Förderplanung sind die drei Institutionen sehr unterschiedlich aufgestellt. In einer Gruppendiskussion wurde klar, dass es in der betreffenden Institution eine standardisierte Entwicklungsdiagnose gibt, die bei jedem Kind oder jedem bzw. jeder Jugendlichen durchgeführt wird.

Die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen berichteten, dass die Ziele jeweils an den Standortsitzungen definiert werden. Meistens werden diese an der nächsten oder übernächsten Standortsitzung, also rund ein Jahr später, wieder hervorgeholt und ausgewertet. Dies wurde in allen Gruppendiskussionen so aufgezeigt. Diese Standortgespräche (in einer Institution mit strukturiertem und standardisiertem Vorbereitungsgespräch) sowie auch Fallsupervisionen und -besprechungen wurden in allen Institutionen als definiert und vorgegeben bezeichnet. Alle anderen (internen) Gefässe, Gespräche etc. werden nicht strukturell vorgegeben oder definiert.

„Das Standortgespräch ist wirklich das Einzige, was wirklich so wiederkehrend ist, so fix.“

(Sozialpädagogin, GD2, 2019, Z. 660–661)

In einer Institution wurde erwähnt, dass erstellte Förderplanungen immer in Förderplanungsgesprächen zwischen Sozialpädagogin oder Sozialpädagoge und Teamleitung besprochen sowie überprüft werden, bevor diese umgesetzt werden. In dieser Institution wird in diesem Schritt eine höhere Einbindung des gesamten Teams gefordert.

In allen Gruppendiskussionen wurde geäußert, dass die nötigen Dokumente, Raster und Vorlagen zur Verfügung stehen. In Institutionen, in denen die Raster als hilfreich und praktikabel angesehen werden, dienen sie als bedeutende Strukturierungshilfe für den gesamten Förderplanungsprozess und den vollständigen Aufenthalt von Kindern und Jugendlichen in der Institution.

Eine Sozialpädagogin erwähnte als Vorteil, dass in ihrer Institution sehr schnell reagiert werden könne. Die nötigen Gefässe können spontan einberufen und eingesetzt werden. Dies schätzt die Sprecherin sehr.

Ebenfalls in allen Gruppendiskussionen wurde erläutert, dass der gesamte Förderplanungsprozess strukturell noch optimiert werden könnte und sollte. Regelmässige Überprüfungen, besser verständliche Instrumente, genauere Vorgaben bezüglich der Nutzung von Gefässen und deren Überprüfung sowie allenfalls der Aufbau von neuen Gefässen werden von unterschiedlichen Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen gewünscht.

Im Gesamten wird deutlich, dass die strukturellen Vorgaben bzw. die Institutionskultur in den beforschten Einrichtungen sehr stark das Handeln und noch stärker die Haltungen der Mitarbeitenden beeinflussen.

UK 3.2 Bezugspersonenarbeit

Die Fallführung und die Förderplanung werden in allen teilnehmenden Institutionen der Bezugs- respektive Koordinationspersonenarbeit zugeschrieben.

Im Rahmen der Förderplanung geniessen die meisten internen Fallführungspersonen individuelle Freiheiten, was sie grösstenteils auch schätzen. Auf der anderen Seite führen diese Freiheiten laut den Aussagen aus den Diskussionen dazu, dass es von Bezugsperson zu Bezugsperson unterschiedlich ist, wie aktuell die Förderplanung der jeweiligen Klientel ist. So obliegt es beispielsweise der Bezugsperson, die Förderplanung im Team und an den Teamsitzungen präsent zu halten. Mit welcher Regelmässigkeit dies geschehen muss, wird vor allem in einer Institution kaum vorgegeben und die betreffenden Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen fühlen sich in ihrer Rolle als Bezugsperson, bezogen auf die Förderplanung, teilweise auch auf sich allein gestellt.

Auf Teamebene können aufgrund dieser geringen strukturellen Vorgaben laut einer Leitungsperson kreative Ideen im Umgang mit Förderplanungen entstehen.

„Im Akzentuieren an Sitzungen ist das von der Bezugsperson abhängig, wie fest die Förderplanung besprochen wird, und nicht strukturell vorgegeben, wie sie einfließt.“

(Sozialpädagogin, GD3, 2019, Z. 180–182)

„Und ich glaube, da gibt es verschiedene, also die verschiedenen Teams machen es unterschiedlich, die verschiedenen Bezugspersonen machen es unterschiedlich. Und das gibt auch die Möglichkeit, neue Ideen zu entwickeln.“

(Leitungsperson, GD1, 2019, Z. 46–48)

OK 4 Förderplanungen im Alltagshandeln

Über alle drei Gruppendiskussionen hinweg wurde erwähnt, dass die Förderplanung rund um die strukturell vorgegebenen Sitzungsgefäße (wie Standortsitzung etc.) jeweils sehr präsent sei. Danach gehen die Förderplanungen im Tagesgeschäft unter. Eine Sozialpädagogin erwähnte, dass die Förderplanung zwar unterbewusst weiterwirke, aber nicht mehr an der Oberfläche des Alltagshandeln ersichtlich sei.

„Und nachher geht's im Tagesgeschäft, geht's dann wie so ein wenig verloren, es ist nicht mehr so präsent. Ich glaube aber, so untendurch wirkt es trotzdem noch nach.“

(Sozialpädagogin, GD2, 2019, Z. 81–84)

Zwei Leitungspersonen forderten ein neues, definiertes Setting in ihrer Institution. Sie möchten ein neues Gefäß schaffen, das den Fokus darauf legt, wie die jeweiligen Förderplanungen in den Alltag integriert werden können, also ein Austauschgespräch zwischen Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, Leitungsperson, aussenstehender Person und evtl. auch involvierten Therapeutinnen und Therapeuten. Im Fokus dieses Austauschgespräches soll jeweils folgende Frage stehen (in Bezug auf die Förderplanung eines Kindes oder einer bzw. eines Jugendlichen): Was bedeutet die Förderplanung für den Alltag in der Wohngruppe?

*„Das muss die Frage sein: Was heisst das für unseren Alltag auf der Gruppe?“
(Leitungsperson, GD1, 2019, Z. 278)*

Hinsichtlich der Förderplanungen im Alltagshandeln wurde in einer Gruppe das Thema Gleichberechtigung erwähnt. Diesbezüglich wurde darüber diskutiert, dass es schwierig sei, allen Kindern und Jugendlichen in gleichem Masse gerecht zu werden. Die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen erwähnten, dass oft Kinder oder Jugendliche mit besonders auffälligem Verhalten die grösste Aufmerksamkeit erhalten und auch schneller in den Fokus einer Förderplanung geraten. Bei Kindern und Jugendlichen, bei denen der Aufenthalt reibungsloser abläuft bzw. die sich weniger auffällig verhalten, gehen Förderplanungen schneller vergessen und im Alltagshandeln mehrheitlich unter.

UK 4.1 Planung der Förderung

Eine Sozialpädagogin erwähnte, dass der Transfer von der Entwicklungsdiagnose zu umsetzbaren Interventionen oder Unterstützungsmassnahmen im Alltag optimiert werden müsse.

UK 4.1.1 Zielarbeit

Mehrere Personen haben über alle drei Gruppendiskussionen hinweg erwähnt, dass vor allem an den Standortsitzungen Veränderungen von Zielen geschehen. Viele Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen sprachen darüber, dass es entscheidend sei, dass die Kinder und Jugendlichen hinter den Zielen stehen können. Teilweise sei es aber so, dass aus der Fachlichkeit der Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen heraus Entwicklungsaufgaben gesehen werden, die mit einem Ziel bearbeitet werden. Dabei wird auch die Möglichkeit von Unterstützungszielen als bedeutend erachtet.

Dass Kinder und Jugendliche selber Ziele wählen und formulieren, wird in allen Institutionen als wünschenswert angesehen. Eine Leitungsperson erwähnte, dass sie die Erfahrung mache, dass Kinder und Jugendliche – je älter sie werden und je besser sie mit der Bezugsperson auf die Standortsitzungen vorbereitet werden – durchaus in der Lage sind, klare Ziele selbständig zu formulieren. Gleichzeitig erwähnte eine Sozialpädagogin, dass es Kindern und Jugendlichen in sozialpädagogischen

Institutionen oft schwerfalle, eigene Ziele zu entwickeln, weil diese ohne Halt seien, und dass die gemeinsame Zielarbeit ein langer Prozess sei. In einer Gruppendiskussion wurde ergänzend erwähnt, dass Sozialpädagogen bei Kindern und Jugendlichen, die auch im gemeinsamen Prozess keine Ziele entwickeln können, die Verantwortung tragen und Ziele für ihr Klientel definieren müssen.

„Und das sind eben Entwicklungsziele, die wir aus unserer Fachlichkeit sehen und dann gibt es selbstverständlich natürlich, je älter die Kinder werden, (...) eigene, sehr konkrete Ziele von den Kindern.“

(Leitungsperson, GD1, 2019, Z. 467–469)

In den Gruppendiskussionen wurde mehrfach betont, dass es bedeutend sei, dass bei den Zielen jeweils ein Zusammenhang zwischen dem, was die Erwachsenen sehen, und dem, was die Kinder und Jugendlichen erreichen wollen, bestehe. Ausserdem werden die Ziele der Kinder und Jugendlichen immer auf der Basis einer Standortbestimmung, einer Situationserfassung o. Ä. aufgebaut.

„Die Schwierigkeit ist bei mir dort, Ziele zu definieren, die wirklich ein Thema behandeln, eine persönliche Entwicklung fördern. Und gleichzeitig auch Ziele, hinter denen die Jugendlichen stehen können und wollen – das ist wichtig.“

(Sozialpädagoge, GD3, 2019, Z. 465–469)

Hinsichtlich der Arbeit mit Zielen äusserte eine Sozialpädagogin, dass es ihr schwerfalle, mit den Kindern und Jugendlichen Ziele zu definieren, weil das Formulieren von Zielen für sie etwas Unnatürliches darstelle. Sie persönlich formuliere für sich ebenfalls keine Standortbestimmungen und Zielformulierungen.

Die Leitungspersonen betonten, dass die grossen und allgemeinen Ziele (wie beispielsweise das Bestehen der Ausbildung oder/und das Finden einer Anschlusslösung) oft bereits im Auftrag enthalten seien. Ihr Auftrag sei es dann, diese Fernziele mit Hilfe von kleineren Teil- oder Förderzielen zu erreichen.

Beim Formulieren der Ziele ist es laut den Diskutierenden erforderlich, mit Fernzielen, aber vor allem auch mit Zwischenzielen zu arbeiten. Dies erhöhe die Chance auf Erfolgserlebnisse.

„Es ist wichtig, auch die kleinen Schritte festzuhalten. So, wie könntest du das hinkriegen, morgens aufzustehen? Das ist ein Fernziel und das werden wir versuchen, in kleinen Schritten zu erreichen.“

(Sozialpädagogin, GD3, 2019, Z. 493–496)

Im Allgemeinen wird die Zielarbeit in allen drei Institutionen als zentral erachtet.

UK 4.1.2 Partizipation

Die Diskutierenden einer Institution gaben an, dass bei ihnen die Partizipation schon beim Eintrittsgespräch beginne. Hier werden die Kinder und Jugendlichen nach ihren Wünschen, Vorstellungen und Erwartungen an ihren Aufenthalt gefragt. Alle drei Institutionen verfolgen das Ziel, den Kindern und Jugendlichen eine möglichst hohe (dem Entwicklungsstand entsprechende) Beteiligung an den Standortsitzungen zu ermöglichen.

In allen Gruppendiskussionen wurde ersichtlich, dass alle teilnehmenden Personen die Meinung vertreten, dass Ziele, die den Kindern und Jugendlichen vorgegeben werden, oft keine Wirkung zeigen. Die meisten Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen erachten es als bedeutend, dass die Klientel am Prozess der Förderplanung und der Zielentwicklung partizipiert. So sollen die Kinder und Jugendlichen immer die Möglichkeit haben, Situationen selbst einzuschätzen, zu Fremdeinschätzungen Stellung zu nehmen und eigene Ziel-Ideen einzubringen sowie den Prozess mitzugestalten.

Des Weiteren wurde in allen Gruppendiskussionen formuliert, dass der Idealzustand oder der wünschenswerte Zustand wäre, dass Kinder und Jugendlichen jeweils die eigenen Ziele erkennen, benennen und daran arbeiten möchten. Eine Leitungsperson betonte in diesem Zusammenhang, dass der Förderplanungsprozess immer dialogisch mit den Kindern und Jugendlichen zu führen sei. Kinder und Jugendliche sollen in ihren Anliegen ernst genommen werden.

„Wenn natürlich Kinder Ziele bringen oder sich aus ihrem Verhalten Ziele ableiten, die mit dem Kind zusammen entstehen, fantastisch. Das ist natürlich das Ideale, dann nehmen wir das natürlich auf, auch in die Förderplanung.“
(Leitungsperson, GD1, 2019, Z. 85–87)

Beim gemeinsamen Definieren von Zielen, erwähnte eine Sozialpädagogin, sei es notwendig, genau hinzuschauen, um festzustellen, wann Ziele entstehen, die nur auf der Notwendigkeit basieren, die Sozialpädagogin oder den Sozialpädagogen zufriedenzustellen.

„Und im Idealfall war das wirklich ein Ziel und im schlechtesten Fall war das irgendwas, damit der Sozialpädagoge zufrieden war. So und das wollen wir vermeiden.“
(Leitungsperson, GD1, 2019, Z. 406–408)

Entscheidend sei es, die Ziele gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen zu formulieren. Die Kinder und Jugendlichen müssen dabei unterstützt werden, realistische und realisierbare Ziele zu definieren. Dabei könne überprüft werden, ob das Klientel und die Sozialpädagogin oder der Sozialpädagoge beide das gleiche Verständnis der Ziele haben. Falls ein gemeinsames Formulieren nicht möglich sei, sollten die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen nach dem Formulieren mit dem Kind oder der Jugendlichen oder dem Jugendlichen Rücksprache halten, um zu überprüfen, ob die Inhalte stimmen.

UK 4.1.3 Zusammenarbeit

Die Zusammenarbeit im Team während des Förderplanungsprozesses wurde in allen Gruppendiskussionen als zentral angesehen. Allgemein wird die Meinung vertreten, dass Gefässe mit externen Fachpersonen hilfreich sind, wie beispielsweise Fallsupervisionen. Dabei wird vor allem der unvoreingenommene Aussenblick geschätzt und als hilfreich erachtet, um blinde Flecken aufzudecken.

„Es geht ja auch darum, uns ein breites Bild zu schaffen. Wir tun das im Team, auch mit einer externen Fachperson, und das hilft, mehr Hintergründe zu sehen oder Erklärungen zu haben, wie jemand ist.“
(Sozialpädagogin, GD2, 2019, Z. 291–294)

In einer Institution wurde erwähnt, dass der systemische Gedanke teilweise vergessen gehe und das Team zu wenig informiert, sensibilisiert und beteiligt werde.

Der Austausch zwischen Fachpersonen wurde mehrfach erwähnt. So schätzen die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen den Austausch mit anderen Professionellen und erachten es als bedeutend, dass eine Förderplanung im Team und interdisziplinär erarbeitet oder zumindest überprüft wird. Diese Zusammenarbeit sei zudem für die Kinder und Jugendlichen relevant. Diese erfahren dadurch, dass das Team zusammenarbeitet und dass sie vom gesamten Team begleitet und unterstützt werden. Dadurch werden Unklarheiten oder Missverständnisse vermieden, was den Kindern und Jugendlichen Sicherheit vermitteln kann.

*„Es gibt den Jugendlichen auch Sicherheit – hey da schauen verschiedene Leute genau was ich mache, unterstützen und fördern mich, begleiten mich.“
(Sozialpädagogin, GD3, 2019, Z. 371–373)*

Die Zusammenarbeit mit der Herkunftsfamilie wird unterschiedlich gehandhabt. So werden die Eltern in einer Institution beispielsweise nur dann eingebunden, wenn das Fernziel eine Rückplatzierung ist. In einer anderen Institution wurde geäußert, dass das Kind oder die bzw. der Jugendliche im Fokus stehe. Dabei werde bewusst auf das Einbinden der Eltern verzichtet – nicht zuletzt, weil die Themen der Kinder und Jugendlichen sich oft um die Herkunftsfamilie drehen. In der dritten Institution wird laut den Teilnehmenden wiederum ein grosser Wert auf die Zusammenarbeit und die Einbindung der Herkunftssysteme gelegt.

UK 4.2 Umsetzung der Förderplanung

In den drei Gruppendiskussionen wurde ersichtlich, dass es den Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen schwerfällt, die Förderplanung mit dem Alltag zu verbinden. Es wurde erwähnt, dass der Alltag in den Gruppen für die Kinder als Lernfeld gestaltet und zur Verfügung gestellt werden müsse. Dieses Lernfeld müsse sich jeweils individuell aus den Förderplanungen ableiten.

*„Die Frage ist: wie wird Alltag als Lernfeld genutzt. Und das Lernfeld muss sich aus der Förderplanung heraus abbilden für jedes Kind individuell.“
(Leitungsperson, GD1, 2019, Z. 282–283)*

Dieser Schritt erweist sich laut den Aussagen der Beteiligten als kompliziert. Im Alltag verdrängen aktuelle Themen oft die im Rahmen der Förderplanung geplanten Vorgehensweisen. Diese Aussage wurde von einigen Sozialpädagoginnen bestätigt, indem diese sagten, dass die Förderplanungen im Tagesgeschäft oft verloren gehen. In einer Institution werden regelmässig im Team Alltagssituationen gemeinsam analysiert und reflektiert. Dies helfe auch dabei, die Entwicklungsziele der einzelnen Kinder und Jugendlichen präsent zu halten. Bei diesen Analysen wird darauf geachtet, wo und wie diese Erkenntnisse entwicklungsfördernd in den Alltag heruntergebrochen werden können.

„Und dort auch, denke ich, es laufen immer wieder Themen aktuell, die viel Raum einnehmen, wo dann die Förderziele in den Hintergrund rücken.“

(Leitungsperson, GD1, 2019, Z. 59–60)

In allen Gruppendiskussionen wurde darüber gesprochen, dass Förderplanungen noch zu wenig alltagstauglich umgesetzt werden. Insbesondere werden Förderplanungen sowie die Auswertungen in schriftlicher, umfassender Form nur einmal pro Jahr durchgeführt. Deshalb stellt sich dieselbe Leitungsperson die Frage, wie präsent die Förderplanungen im Alltag wirklich noch sind und wo.

„Ich denke mir, dass die Förderplanung noch zu wenig alltagstauglich eingesetzt wird.“

(Leitungsperson, GD1, 2019, Z. 199–200)

Weiter führte sie aus, dass es teilweise eine Schwierigkeit sei, in einem Zwangskontext zu arbeiten. So sollen Förderplanungen die Jugendlichen durch deren Einbezug stärken. Gleichzeitig sei es so, dass viele dieser Jugendlichen gar nicht in dieser Institution sein wollen und es ihr einziges Ziel ist, die Institution wieder verlassen zu können.

Von einer Leitungsperson wurde gefordert, dass die gewünschte Struktur der Förderplanung auch in den Dokumenten ersichtlich wird. Die Leitungsperson nannte als Beispiel, dass Zwischenauswertungen in den Dokumenten der Förderplanung terminiert und sichtbar sein müssen. Dies führe dazu, dass die Förderplanung als Instrument den Alltag vereinfacht und besser strukturiert.

OK 5 Wirkung und Ziele der Förderplanung

Die Situationserfassung zu Beginn der Förderplanung hilft laut den Befragten dabei, ein besseres Verständnis für die Kinder und Jugendlichen zu erlangen. Die Förderplanung selbst erfüllt laut mehrerer Aussagen in den Gruppendiskussionen den Zweck der Weiterentwicklung der Kinder und Jugendlichen. Es sei die Aufgabe der Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen so zu fördern, dass diese sich besser an die Bedürfnisse des Umfeldes anpassen und in die Gesellschaft integrieren können. Die Förderplanung ermöglicht es, bevorstehende und getätigte Entwicklungsschritte sichtbar zu machen.

Eine Sozialpädagogin äusserte, dass ihr die Förderplanung dabei helfe, fundiert zu arbeiten. Sie müsse Entscheidungen im Alltag somit nicht nach Bauchgefühl treffen. In der Folge gebe es weniger Situationen, die sie gegenüber Drittpersonen nicht erklären kann.

*„Hier wird es einfach fundiert gemacht. Hier kann ich abends heimgehen und es wirklich auch für mich fundierter angehen. Und nicht einfach viel aus dem Bauch heraus. Oder einfach, wo ich niemandem erklären kann oder erst, wenn ich mir dann überlege, ich es dir erklären kann. Hier kann ich direkt erklären, wo bin ich dran, was mache ich, weil ich mir im Vorfeld schon Gedanken gemacht habe.“
(Sozialpädagogin, GD3, 2019, Z. 390–396)*

Die Förderplanungen werden als Struktur für das systemische koordinierte Arbeiten angesehen. So werden in einer Institution alle Zusammenarbeitsstrukturen in der Förderplanung festgehalten. Dies umfasst z. B. die Fragen, wie und wann mit der Beistandschaft, mit den Eltern, mit externen Fachpersonen etc. zusammengearbeitet wird.

Laut Aussagen aus einer Gruppendiskussion dienen Förderplanungen allen Beteiligten als fundierte Orientierung, was Sicherheit und Halt auf allen Ebenen zur Folge hat.

„Wenn klar ist, diese Hypothese haben wir, die Strategie haben wir und da wollen wir hin, und wirklich überprüft wird, ob wir noch auf dem richtigen Weg sind, gibt mir das Sicherheit in der Arbeit im Alltag (...) und ich habe die Erfahrung

gemacht, dass es auch den Jugendlichen mehr Sicherheit gibt, als wenn man einfach so im Alltag mit ihnen arbeitet.“

(Sozialpädagogin, GD3, 2019, Z. 149–154)

UK 5.1 Verschriftlichung

In allen Gruppendiskussionen war die Ansicht vorherrschend, dass Förderplanungen verschriftlicht werden müssen. Dies diene einerseits dazu, gegen aussen aufzuzeigen und zu begründen, an was und wie mit den Kindern und Jugendlichen gearbeitet wird. Andererseits sei die Verschriftlichung gegen innen ein bedeutendes Mittel, das sicherstelle, dass fundiert gearbeitet wird.

„Förderplanungen müssen verschriftlicht werden (...), weil die einweisenden Stellen erwarten, dass wir vorlegen, was gelaufen ist und was nicht. Also wo es auch als Begründung genutzt wird. Und gleichzeitig finde ich, ist es ein Instrument, das uns wirklich hilft, unsere Arbeit fundiert zu machen. Ich finde beides sehr wichtig.“

(Sozialpädagogin, GD3, 2019, Z. 645–649)

Für die Verschriftlichung werden dabei innerhalb der Institutionen unterschiedliche Instrumente und Dokumente zur Verfügung gestellt. Viele Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen äusserten dazu, dass sie die Dokumente und Instrumente nur mangelhaft nutzen; teilweise aus Zeitgründen, teilweise aufgrund eines fehlenden Verständnisses für diese. Eine Sozialpädagogin merkte an, dass sie den grössten Teil der Förderplanung in ihrem Kopf habe und nicht auf Papier, da sich diese laufend anpasse und verändere.

Ein Leitungsperson wies darauf hin, dass die Förderplanung und deren Verschriftlichung zu einer Strukturierung und Systematisierung der Förderung führe. Sie führte weiter aus, dass, wenn die Förderplanung als Denkmuster verinnerlicht sei, die Verschriftlichung nur noch reine Fleissarbeit sei. Auf der anderen Seite machte sie darauf aufmerksam, dass die gesamte Verschriftlichung im Alltag realisierbar sein müsse. Dabei bezog sie sich auf die Länge solcher Förderplanungen und verwies darauf, dass die Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen prioritär sei und nicht die Verschriftlichung solcher Förderplanungen am Computer.

UK 5.1.1 Verschriftlichung zur Überprüfung und Legitimation

In allen Gruppendiskussionen wurde erwähnt, dass die Verschriftlichung der Förderplanung zur Überprüfung der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen genutzt werde.

„Ja die Verschriftlichung ist auch immer ein Überprüfungsgefäß auf allen Ebenen.“

(Sozialpädagogin, GD2, 2019, Z. 781–782)

In einer Gruppendiskussion äusserte eine Sozialpädagogin, dass die Förderplanung als Instrument helfe, sich gegen aussen zu rechtfertigen. Demnach erfüllen die Förderplanungen den Zweck, der Gesellschaft aufzuzeigen, wie mit den Kindern und Jugendlichen gearbeitet wird. Zudem machen sie transparent, dass Entscheidungen überlegt und begründet getroffen werden und nicht nur aus dem Bauch heraus.

„Unsere Arbeit, die wir machen, das ist eben nicht einfach nur so chli so, sondern es ist etwas Klares. Und dazu verhilft uns die Förderplanung. Als Rechtfertigung gegenüber der Gesellschaft, was wir nämlich den ganzen Tag machen.“

(Sozialpädagogin, GD2, 2019, Z. 771–775)

„Es ist auch eine Form von Qualitätsmanagement vielleicht. Also ich habe das auch im Hinterkopf. Es ist auch etwas, was man auch machen muss, weil das vielleicht auch von aussen überprüft werden muss, kann, darf, ja genau.“

(Sozialpädagogin, GD2, 2019, Z. 326–329)

UK 5.1.2 Verschriftlichung zur Dokumentation und Effektivierung

Die Verschriftlichung soll laut der Ansicht von zwei Leitungspersonen den Mitarbeitenden als Hilfsmittel dienen, um den Prozess führen zu können, um Themen zu erkennen und im Team einbringen zu können und um entwicklungsorientierte Fördermassnahmen und Interventionen ableiten zu können.

Die verschriftlichte Förderplanung wird in der Praxis z. T. als Falldokumentation angesehen.

„Die Förderplanung ist eigentlich unsere Dokumentation, der Verlauf, wie sich der Jugendliche entwickelt hat, mit Rückschritten und Fortschritten.“

(Sozialpädagogin, GD3, 2019, Z. 424–425)

Andere Diskutierende erläuterten, dass die verschriftlichte Form hilfreich in der Teamarbeit sei. So könne beispielsweise bei einem Krankheitsfall eines Mitarbeitenden ein anderer die Förderplanung hervorheben und dieser sehe dabei gleich, an was zurzeit gearbeitet wird und welche Vereinbarungen getroffen wurden. Eine Sozialpädagogin erweiterte diese Aussage damit, dass die Struktur einer Förderplanung eine Hilfestellung für Mitarbeitende sei, denen gewisse Verantwortungen, die im Rahmen der Förderplanung umgesetzt werden nicht vergessen gehen.

Aussagen zur Förderplanung aus den Fragebögen

Als Grundlage wurden den Teilnehmenden der Gruppendiskussionen anfangs Fragebögen verteilt, auf denen diese vor der Diskussion schriftlich festhielten, was sie unter Förderplanung verstehen. Die folgenden Inhalte wurden anhand dieser schriftlichen Aussagen der Praktizierenden zusammengefasst. Die Zusammenfassung spiegelt wider, was den Beforschten zu Beginn der Gruppendiskussion individuell zur Förderplanung einfiel – sie stellt also – im Unterschied zur Darstellung der Ergebnisse der Gruppendiskussion, nicht das Resultat der Konversation in der Gruppe – sondern die individuellen Gedanken in zusammengefasster Form dar.

Förderplanung beinhaltet die Anamnese und Analyse, die Zielformulierung und Zielarbeit, die Umsetzungsplanung, die Evaluation des Verstehens, des Erklärens, der Planung und Umsetzung sowie der Wirkung der Förderung. Förderplanung erfasst die Lebensthemen, Ressourcen, Potentiale, Umsetzbarkeit in der Praxis,

Förderplanung ist eine Auslegeordnung des Ist-Zustandes, eine Strategiefindung, eine laufende Standortbestimmung, Orientierungshilfe, Strukturierungshilfe, Leitfaden, Zielorientierung, Entwicklungsorientierung, Ressourcenorientierung; ist Zielarbeit, Zusammenarbeit, Kooperation, Fallteamarbeit, Fallführung, Überprüfungsgefäß, Qualitätsmanagement, eine

strukturierte Hilfeplanung. Der Grundstein für die alltägliche Arbeit, ein komplettes Formular. Ein Plan, der aber ständig angepasst werden muss. Sie hält Entwicklungsschritte fest und visualisiert die Weiterentwicklungsmöglichkeiten.

Förderplanung stellt sicher, dass mehr oder weniger alles eben Genannte gewährleistet wird und fördert die Selbstwirksamkeit und die Selbständigkeit. Sie setzt das Kind in den Fokus und setzt Verstehen voraus. Es werden Hintergründe erfasst, sie legt fest, wohin es hingehen soll, stellt eine individualisierte Förderung sicher und gewährleistet eine professionelle Unterstützung mit Einbezug aller wichtigen Faktoren.

(Fragebögen, GD 1–3, 2019)

Die Förderplanung repräsentiert demnach einen Grossteil dessen, was die Sozialpädagogik leisten kann.

3.3 Beantwortung der Forschungsfrage

In diesem Kapitel erfolgt die Beantwortung der Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit. Die folgenden Unterkapitel liefern die notwendigen Informationen und Aussagen, um die Fragestellung aus Praxissicht beantworten zu können.

Forschungsfrage:

In welcher Art und Weise ist die Förderplanung in der Praxis der sozialpädagogischen, stationären Kinder- und Jugendhilfe etabliert?

- Welche Aussagen machen Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen zur Förderplanung?

Stellenwert

Aus der Auswertung der Skalierungsfrage und der anschliessenden Gruppendiskussionen wird ersichtlich, dass sich die Praxis darüber einig ist, dass die Förderplanung auf einer Skala von 1–10 hinsichtlich des Stellenwerts auf den Stufen 9–10 eingeordnet werden sollte (Soll-Zustand). Gleichzeitig vertritt die Praxis die Ansicht, dass dies aktuell (noch) nicht der Fall sei. Aus der Auswertung der Daten wird ersichtlich, dass der Stellenwert bei 6.67 eingestuft wird (Ist-Zustand). Dies zeigt auf, dass im Rahmen der sozialpädagogischen stationären Kinder- und Jugendhilfe die Förderplanung allgemein einen hohen Stellenwert hat. Aus der Diskrepanz zwischen Soll- und Ist-Zustand kann abgeleitet werden, dass die Förderplanung in der Praxis (damit ist die Praxis der drei teilnehmenden Institutionen gemeint) als bedeutend und hilfreich erachtet wird, diese sich jedoch noch nicht wie gewünscht im Alltag etabliert hat. Die Autoren beurteilen anhand des Stellenwertes, dass sich die Förderplanung mehrheitlich etabliert hat. Einzelne Stimmen bezeichneten die Förderplanung als Kerngeschäft der Sozialpädagogik und als Grundlage der sozialpädagogischen Arbeit. Weiterhin wurde die Aussage getätigt, dass Sozialpädagogik ohne Förderplanung bzw. ohne ein Verständnis darüber, was Förderplanung beinhaltet und bedeute, nicht professionell sei. Darüber hinaus besteht in der Praxis die Ansicht, dass aktuell auf der institutionellen Ebene noch ein grosser Optimierungsbedarf vorhanden ist.

Vorgaben, Richtlinien

In den Gruppendiskussionen wurde von der Offenheit und der Struktur im Rahmen der Förderplanung gesprochen. Grundsätzlich werden die Freiheiten, die den Bezugspersonen gewährt werden, geschätzt. Gleichzeitig existieren bezüglich der Förderplanung noch Unsicherheiten. Seitens der Fachkräfte wurden mehrfach mehr (kantonale sowie institutionelle) Richtlinien und Vorgaben gewünscht, auch im Rahmen von vertieften Konzepten zur Förderplanung.

Diese Unsicherheiten in Bezug auf die Förderplanung lassen vermuten, dass diese noch nicht vollumfänglich etabliert ist bzw. von den Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen verinnerlicht wurde.

Die Fachkräfte äusserten, dass die notwendigen Dokumente, Instrumente und Raster für die Förderplanung in allen Institutionen zur Verfügung stehen, was einen Hinweis auf eine Etablierung der Förderplanung gibt. Im Gegensatz dazu erwähnten einige der Teilnehmenden der Gruppendiskussionen, dass sie die vorgenannten Hilfsmittel aus Ressourcengründen oder aufgrund eines fehlenden Verständnisses nur mangelhaft nutzen.

Prozessschritte

In allen drei Gruppendiskussionen wurden jeweils die einzelnen Prozessschritte der Förderplanung erwähnt. Die einzelnen Prozessschritte werden je nach Institution unterschiedlich benannt und gewichtet, beinhalten aber im Kern die gleichen Aussagen. Die Förderplanung wird als laufender Prozess gesehen, der (noch stärker) überprüft werden muss. Dies zeigt, dass sich das theoretische Verständnis von Förderplanung in der Praxis etabliert hat und in den Institutionen mit unterschiedlichem Fokus umgesetzt wird.

Den ersten Prozessschritt, die Diagnostik, erachtet die Praxis als zentral. Das Fallverstehen im Rahmen der Förderplanung wurde als Grundlage benannt. Weiterhin wurde mehrfach erwähnt, dass eine Förderplanung und deren weitere Prozessschritte ohne angemessene Diagnose, ohne das Verstehen der Lebenswelt der Adressatinnen und Adressaten und ohne eine ausführliche Situationserfassung nicht realisierbar ist.

Ergänzend wurde von den Praktizierenden als Kernelement der Förderplanung die Arbeit mit und an Zielen genannt. Das Erarbeiten von Zielen sowie das Erreichen von Teilzielen erhöhe die Chance auf Erfolgserlebnisse von Kindern und Jugendlichen.

Bezüglich des Prozessschritts der konkreten Umsetzung wurde deutlich, dass bei diesem die grössten Schwierigkeiten entstehen. Es gelingt in der Praxis noch nicht, die Förderplanung auf den Alltag zu übertragen und in diesen zu integrieren. In den Diskussionen wurde erwähnt, dass die Förderplanungen von aktuellen Alltagsthemen verdrängt werden. Dieser Transfer von der Diagnose zu im Alltag umsetzbaren Entwicklungsmassnahmen muss laut den Diskussionsteilnehmenden weiter optimiert werden.

Über den letzten Prozessschritt, die Evaluation (auch der Wirkung der Förderplanung), nahmen die Praktizierenden wenig Stellung. Förderplanungen werden in der Praxis mit unterschiedlicher Frequenz überprüft, evaluiert und angepasst. Die Diskutierenden sind sich einig, dass die Überprüfungen regelmässiger und in höherer Frequenz durchgeführt werden müssten.

Für die jeweiligen Prozessschritte wurden unterschiedliche Sitzungsgefässe genannt. Dies und auch der Wunsch nach mehr Gefässen in einzelnen Institutionen zeigt, dass sich die Förderplanung soweit etabliert hat, dass die notwendigen Gefässe installiert und wenn nötig ausgeweitet werden und dadurch die nötigen Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. Die Frequenz der Anwendung der Gefässe ist jedoch meist nicht definiert.

In allen Gruppendiskussionen war die Ansicht vorherrschend, dass Förderplanungen verschriftlicht werden müssen. Wie ausführlich, detailliert und mit welcher Frequenz dies gemacht wird, ist allerdings von der fallführenden Bezugsperson abhängig.

Ressourcen

An den Aussagen der Teilnehmenden wird ersichtlich, dass vor allem rund um die Gefässe und Sitzungstermine Ressourcen zur Verfügung stehen. Bezogen auf die Prozessschritte wurde dabei genannt, dass für den ersten Prozessschritt die meisten Ressourcen genutzt werden können. Im beruflichen Alltag in den Wohngruppen hingegen sind nur wenige Ressourcen vorhanden, um sich der Förderplanung weiter annehmen zu können. Dies bestätigt den von den Praktizierenden gesetzten Schwerpunkt innerhalb der Prozessschritte.

Einflussfaktoren

Die bedeutendsten Einflussgrößen für eine erfolgreiche Förderplanung wurden von den Diskutierenden genannt. So wird der Partizipationsgedanke im Rahmen der Förderplanung von allen Institutionen grundsätzlich gelebt. Kinder und Jugendliche werden schon beim Eintrittsverfahren nach deren Anliegen gefragt und entsprechend eingebunden. Die Förderplanung im Alltag wird so weit wie möglich mit den Kindern und Jugendlichen partizipativ gestaltet und auch die Beteiligung an Standortgesprächen wird (je nach Alter der Adressatin oder des Adressaten) für die Überprüfung der definierten Ziele als bedeutend erachtet.

Die Förderplanung wird von den Praktizierenden als Teamarbeit angesehen. Diese Teamarbeit wird über alle Prozessschritte hinweg als zentral erachtet.

Als letzter Einflussfaktor wurde die Haltung genannt, die hinter der Förderplanung steht. Mehrfach wurde die Ressourcenorientierung als zentral benannt, wobei im gleichen Zuge weitere Orientierungen oder Haltungen ergänzt wurden.

Die Präsenz dieser Einflussfaktoren in den Gruppendiskussionen zeigt, dass bei den Teilnehmenden ein Bewusstsein für ebendiese existiert und eine Reflexion darüber stattfindet.

Zusammenfassend kann zur Beantwortung der Fragestellung formuliert werden, dass die Förderplanung als solches in der Praxis (der drei befragten Institutionen) etabliert ist und durch ein breites Wissen gestützt wird. Weiter existiert in der Praxis ein grosses Bewusstsein dafür, in welchen Bereichen der Förderplanungsprozess – vor allem strukturell – noch optimiert werden sollte und wo mehr Ressourcen investiert werden müssen. In der Praxis wird die Förderplanung als fundierte und etablierte Falldokumentation sowie Orientierungshilfe im Alltag erachtet, anhand derer die Fachkräfte Sicherheit und Halt im Rahmen ihrer Arbeit gewinnen.

4. Diskussion der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die theoretischen Ausführungen dieser Arbeit in Verbindung mit den gewonnenen Ergebnissen der Forschung diskutiert und interpretiert.

Förderung

Laut Aussagen der Praktizierenden sollen die Kinder und Jugendlichen mit Hilfe der Förderplanung darin gefördert werden, sich in die Gesellschaft zu integrieren. Ziel der Förderung sei es, dass die Kinder und Jugendlichen ein Leben möglichst ohne Hilfe führen können. Die Theorie präzisiert dies, indem sie beschreibt, dass das Ziel der Förderung die „Anpassung an etablierte Normalitätsstandards“ ist (Galuske, 2013, S. 61). Dieses Ziel bestätigt auch Heiner (2004) die es als Ziel der Sozialen Arbeit sieht, als Vermittlerin zwischen Individuum und Gesellschaft die Autonomie der Lebenspraxis zu fördern (S. 155). Auch der Berufskodex der Sozialen Arbeit (2010) definiert die Integration als einen der Grundwerte, auf denen jede Handlung zu begründen ist (S. 8–11). Böhnisch (2016) weist im Gegensatz dazu auf die ‚Handlungsfähigkeit‘ hin und legt den Fokus damit auf die zu erwerbenden Kompetenzen (S. 20–21). Diese Ausrichtung ist auch den Praktizierenden ein Anliegen. So verfolge die Förderung den Zweck der individuellen Weiterentwicklung von Kindern und Jugendlichen. Die Kinder und Jugendlichen sollen dahingehend gefördert werden, dass sie sich besser an die Gegebenheiten ihres Umfeldes anpassen können.

Unter dem Begriff der Förderung wird das Gestalten von Lernsituationen verstanden, die es Kindern und Jugendlichen erlauben, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu erwerben (Kleine-Katthöfer, 2016, S. 268). Dies deckt sich mit den Aussagen aus der Praxis: In den Gruppendiskussionen wurde genannt, dass die Förderplanung die Grundlage sei, um den Alltag für die Kinder und Jugendlichen so zu gestalten, dass dieser als Lernfeld genutzt werden könne. Von Spiegel (2018) erwähnt dazu, dass in der Planungsphase auch immer das Arrangement einer entwicklungsförderlichen Umgebung mitgewichtet werden muss (S. 106).

Förderplanung

In der Praxis wird die Förderplanung als notwendig erachtet. So wird sie beispielsweise als Kerngeschäft der Sozialpädagogik angesehen oder es wird gesagt, dass ohne ein Verständnis von Förderplanung nicht professionell gearbeitet werden kann. Im Gegensatz dazu wird das geplante methodische Handeln in der Theorie kontrovers diskutiert (Galuske, 2013, S. 60–74).

Die Förderplanung soll laut den Praktizierenden die Selbstwirksamkeit und Selbständigkeit der Kinder und Jugendlichen fördern. Sie stellt weiter die individualisierte Förderung sicher und gewährleistet, dass den Kindern und Jugendlichen eine professionelle Unterstützung zuteilwird. Das Ziel der Förderung des Selbstwertes wird durch Böhnisch (2016) bekräftigt (S. 20–21). Auch Selbstwirksamkeit und Anerkennung sind laut dem Autor Ziele der Jugendarbeit (S. 133). Böhnisch ergänzt dazu die soziale Anerkennung: Wenn Kinder und Jugendliche diese nicht mit sozial anerkanntem Verhalten erreichen, tun sie dies mit abweichendem Verhalten im Sinne eines Bewältigungsverhaltens (S. 22).

Die Förderplanung wird als ein sozialpädagogischer Prozess gesehen, der erst mit der Beendigung der Einzelfallhilfe abgeschlossen ist (Eschweiler & Weber, 2016, S. 5). In der Praxis wird sie als ein Medium bezeichnet, das in Intervallen in bestimmten Gefässen erstellt und verfolgt wird, aber im Alltag oft untergeht. Betont wird in diesem Zusammenhang eine grosse Abhängigkeit von der Bezugs- respektive Koordinationsperson und deren Haltung sowie Kompetenz, die Förderplanung im Team präsent zu halten.

Wie die Theorie orientiert sich auch die Praxis bei der Förderplanung an den Prozessschritten. In den Gruppendiskussionen wurden unterschiedliche Einflussgrössen erwähnt, die auf die Förderplanung einwirken. Nachfolgend werden zunächst die Prozessschritte und danach die Einflussgrössen diskutiert.

Prozessschritte der Förderplanung

Diagnostik

Sowohl in der Theorie als auch in der Praxis wird das Fallverstehen im Rahmen des Prozessschrittes der Diagnostik als bedeutendster erster Schritt der Förderplanung erachtet. Dem Fallverstehen wird ein hoher Stellenwert eingeräumt und dieses sollte folglich umfassend geplant werden (Schwabe & Thimm, 2018, S. 130). Dies begründet sich in erster Linie damit, dass auf dieser Grundlage die personengenaue und individuelle Gestaltung des Prozesses aufgebaut ist (ebd.). Eschweiler und Weber (2016) verlangen für jede Hilfeplanung eine fundierte sozialpädagogische Diagnose (S. 5). Das Verstehen der Situation der Kinder und Jugendlichen wird als unerlässlich angesehen, um diesen unterstützend zur Seite zu stehen (ebd.).

Die Praktizierenden erachten dabei das genaue Hinsehen nicht nur als zentral, um ein Verständnis zu erlangen, sondern gar als Kernelement der Förderplanung. Es wurde erwähnt, dass vor allem in diesem Prozessschritt genügend Ressourcen zur Verfügung stehen. Laut weiteren Aussagen kann es ohne Diagnose und ohne das Kennen der Lebenswelt der Adressatinnen und Adressaten keine Förderplanung geben.

Sowohl Praktizierende als auch Theorie bekräftigen, dass dieser Prozessschritt auch zum Gegenstand hat, die vorhandenen Ressourcen der Adressatinnen und Adressaten zu erkunden (Schwabe & Thimm, 2018, S. 132). In den Richtlinien zur Bewilligung von Kinder- und Jugendheimen (Bildungsdirektion des Kanton Zürichs, 1998) wird ersichtlich, dass eine „qualifizierte und differenzierte psychosoziale Diagnose“ erfolgen muss (Abs. 2.3).

Planung und Ziele

Im Prozessschritt der Planung werden Ziele definiert und Massnahmen entwickelt, die zur Verbesserung der Lebenssituation der Kinder und Jugendlichen und deren Umfeld beitragen sollen (Kleine-Katthöfer, 2016, S. 280). Auch die Praktizierenden erwähnten hinsichtlich der Planung überwiegend die Zielarbeit.

Ein zentraler Punkt in der Zielarbeit sind die Anliegen der Kinder und Jugendlichen. Schwabe und Thimm (2018) erachten es als zentral, die Wünsche und Anliegen der Kinder stets wahr- und ernst zu nehmen (S. 129). Dies benannten auch die

Praktizierenden, indem sie erwähnten, dass die Anliegen der Kinder und Jugendlichen immer aufgenommen und ernst genommen werden müssen.

Die Zielformulierungen stellen das wesentliche Instrument der Steuerung von Hilfen in Einzelfällen dar (Eschweiler & Weber, 2016, S. 5). Sie werden als zentral erachtet, weil dadurch einerseits Fortschritte ersichtlich gemacht werden und andererseits auch ineffektive Hilfen identifiziert werden können (ebd.). Die Zielarbeit wird auch in der Praxis als zweites Kernelement (neben der Diagnostik) der Förderplanung erachtet. In den Gruppendiskussionen wurde erwähnt, dass dabei zu beachten sei, dass mit Teilzielen gearbeitet werde, und dass die Teilhabe der Kinder und Jugendlichen zentral sei. Die Kinder und Jugendlichen müssen hinter ihren Zielen stehen können. In der Theorie wird im Rahmen der Zielentwicklung das Aushandlungsprinzip als leitendes Prinzip angesehen (von Spiegel, 2018, S. 106). Dies erfolgt mit der Begründung, dass die Zielerreichung umso wahrscheinlicher sei, je höher die Übereinstimmung und der Konsens seien (ebd.).

Die Praktizierenden ergänzten bezüglich der Zielarbeit, dass es notwendig sei, die formulierten Ziele kritisch zu hinterfragen. So wird in der Praxis die Erfahrung gemacht, dass Ziele teilweise auch auf der Intention basieren, das Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen zufriedengestellt werden. Solche Ziele werden als wenig erfolgversprechend angesehen, weil das Arbeiten an diesen Zielen von einer verfälschten intrinsischen Motivation der Kinder und Jugendlichen getragen wird. Mehrere Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen erwähnen weiter, dass es Situationen gebe, in denen die Kinder und Jugendlichen nicht in der Lage seien, an der Zielarbeit zu partizipieren, oder dies nicht wollen. In solchen Situationen sei es ihre Verantwortung und Aufgabe, für die Kinder und Jugendlichen Ziele aus ihrer fachlichen und professionellen Sicht heraus zu formulieren. In diesem Zusammenhang wird von der Praxis die Möglichkeit von Unterstützungszielen als bedeutend erachtet. In der erfassten Theorie finden diese Aspekte keine Erwähnung.

Umsetzung

Im Prozessschritt der Umsetzung geht es darum, die Ziele im Alltag präsent zu halten (Schwabe & Thimm, 2018, S. 132). Dies wird auch in der Praxis als bedeutend erachtet. Diverse Aussagen aus den Gruppendiskussionen zeigen allerdings, dass dies im Alltag

eine Herausforderung darstellt. Aktuelle Themen verdrängen die geplanten Förderplanungsziele. Die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen erläuterten, dass es oft nicht gelinge, Förderplanungen so auszulegen, dass diese alltagstauglich umgesetzt werden können. Die konkreten Handlungen können (oder werden) schlecht bis gar nicht geplant. Es wurde erwähnt, dass vor allem rund um die Sitzungsgefässe Ressourcen für die Förderplanung zur Verfügung stehen, während diese Ressourcen im Alltag fehlen, um gezielte Sequenzen einzubauen. Aus Sicht der Praktizierenden ist die Förderplanung zeitintensiv und anspruchsvoll.

Evaluation

Unter Evaluation wird das systematische Zusammentragen von Daten über den Prozess oder dessen Ergebnisse verstanden (von Spiegel, 2018, S. 106). Diese Ansicht wird von den Praktizierenden geteilt. Die Teilnehmenden der Gruppendiskussionen zeigten ein grosses Bewusstsein dafür, dass diese Evaluation in der Praxis zu kurz kommt, sowie eine grosse Bereitschaft und den Willen, dies in ihrer Institution zu verbessern.

Die Förderplanung allgemein und insbesondere die Umsetzung der definierten Massnahmen, die Ziele und die Art der Unterstützung müssen regelmässig kritisch überprüft werden (Kleine-Katthöfer, 2016, S. 284; Schwabe & Thimm, 2018, S. 132). Dieser Ansicht sind auch die Praktizierenden. Hier zeigt sich allerdings, dass Letztere Mühe mit der entsprechenden Umsetzung haben.

Im Weiteren wurde in den Diskussionen mehrfach erwähnt, dass die Förderplanungen, die dafür bereitstehenden Gefässe und die Instrumente selten überprüft werden. Es kann dementsprechend vermutet werden, dass auch die eigene Haltung und das Professionsverständnis, die Konzepte und die institutionellen Rahmenbedingungen selten reflektiert werden können.

Bezüglich der Prozessschritte bleibt abschliessend zu sagen, dass sich die Situation in der Praxis auch in der Theorie widerspiegelt. Über die Diagnostik und die Zielarbeit wird hier viel geschrieben sowie aus der Praxis berichtet. Für die Umsetzung sowie die Evaluation bietet die Theorie allerdings kaum konkrete Anhaltspunkte, an denen sich die Praxis orientieren kann.

Verschriftlichung

Eschweiler und Weber (2016) fordern eine transparente und nachvollziehbare Dokumentation der Prozessschritte und Ergebnisse (S. 5). Die Praktizierenden erachten das Verschriftlichen des Förderplanungsprozesses ebenfalls als relevant. So könne die Förderplanung auch als Falldokumentation genutzt werden. Dies sei auch hilfreich in der Zusammenarbeit, für neue Mitarbeitende oder bei Übernahme der Fallführung eines Klienten.

Auf der anderen Seite wurde von den Diskutierenden darauf aufmerksam gemacht, dass die gesamte Verschriftlichung im Alltag auch realisierbar sein muss. Sie verwiesen in diesem Kontext darauf, dass die Förderung und die direkte Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen erste Priorität haben. Dazu erwähnen Ahmed und Bauer (2012), dass zu viel Berichtswesen die Transparenz unterlaufen könne, weil auf der einen Seite alles verschriftlicht werde, dies aber auf der anderen Seite kaum von allen Beteiligten eingesehen oder mitgeschrieben werde (S. 115–119).

Grundlegende Voraussetzungen für Förderplanungsprozesse

Beziehung

Die Beziehungsarbeit ist die Grundlage der sozialarbeiterischen Arbeit (Abeld, 2019, S. 290). Laut Galuske (2013) ist die Grundlage von Kooperation die Bereitschaft seitens der Klientel, ein Arbeitsbündnis mit den Professionellen einzugehen (S. 45). Dafür muss zu Beginn jedes Arbeitsbündnisses der Beziehungsaufbau erste Priorität haben (ebd.). Jedes Vorgehen in der sozialarbeiterischen Arbeit wird, je nachdem wie viel in die Bindungs- und Beziehungsarbeit investiert wurde, mehr oder weniger Wirkung zeigen (Gahleitner, 2014, S. 65).

Dies zeigt auf, dass die Beziehungsarbeit auch die Grundlage der Förderplanung darstellen muss. Hier zeigt sich eine gewichtige Diskrepanz gegenüber den Gruppendiskussionen: Die Beziehungsarbeit bzw. der Stellenwert einer Beziehung und eines Arbeitsbündnisses mit den Kindern und Jugendlichen wurden nicht erwähnt.

Partizipation

In Bezug auf die Partizipation sind Theorie und Praxis übereinstimmend. Hilfe führt nur dann zu positiven und erfolgreichen Effekten, wenn die Beteiligung in angemessener

Form ermöglicht wird und sich die Adressatinnen und Adressaten in die Gestaltung des Prozesses einbringen können (Freigang, 2009, S. 108). Wenn die Kooperation und die Zusammenarbeit unterbleiben sollten, hat dies häufig einen Misserfolg zur Konsequenz (Macsenaeere & Esser, 2015, S. 63). Sowohl die Praxis als auch die Theorie erachten die Beteiligung am Prozess als ein Grundelement der gesamten Förderplanung. Die Partizipation, wie sie auch im Berufskodex der Sozialen Arbeit (2010) als Grundwert für jedes professionelle Handeln niedergeschrieben ist, wird sowohl von der Theorie als auch von der Praxis als zentral für einen erfolgreichen Prozess erachtet (S. 8–11). Die Förderplanungen oder Hilfen sind umso erfolgreicher und wirksamer, je mehr sie den individuellen und unterschiedlichen Bedürfnissen der Adressatinnen und Adressaten entsprechen und dadurch von den Beteiligten getragen und gewollt werden (Eschweiler & Weber, 2016, S. 5).

Anhand der durchgeführten Gruppendiskussionen wird ersichtlich, dass sich bezüglich der Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Praxis allerdings einige Herausforderungen stellen. So wurde erwähnt, dass auf den Kindern und Jugendlichen ein hoher Erwartungsdruck lastet. Dies kann laut einigen Aussagen von Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen dazu führen, dass sich die Adressatinnen und Adressaten nicht dazu bereiterklären, im Rahmen des sozialpädagogischen Angebots der Förderung mitzuwirken. Die Praktizierenden führten weiter aus, dass die Kinder und Jugendlichen oft unfreiwillig in diesen stationären Einrichtungen seien. Dieser Zwangskontext werde von der Praxis als Hindernis angesehen, um mit den Kindern und Jugendlichen einen partizipativen Prozess zu gestalten. Die Praxis erläutere zudem, dass die Kinder und Jugendlichen in Fällen einer Platzierung oft in komplizierten Lebenssituationen stecken und wenig Halt im Leben haben. Dies habe einen Einfluss auf die gemeinsame Prozessgestaltung.

Zusammenarbeit mit der Herkunftsfamilie

Günder (2015) ist der Ansicht, dass sich die Sorgeberechtigten integrativ am Hilfeplanungsprozess beteiligen sollten (S. 62). Die Beteiligung solle sich auch auf die sorgeberechtigten Personen beziehen, so auch Eschweiler und Weber (2016, S. 5). Dies bedeutet konkret, dass Gespräche mit allen beteiligten Personen so zu gestalten sind, dass diese sich wohlfühlen sowie einbringen wollen und können (ebd.). Die Kooperation zwischen den Eltern und den Professionellen darf im Prozess nicht

vergessen werden (Macsenaeere & Esser, 2015, S. 63). Die Transparenz gegenüber den Eltern wird als förderlich für den Prozess erachtet (ebd.).

Demgegenüber stehen die Ansichten aus der Praxis. Bezüglich der Beteiligung und der Zusammenarbeit mit der Herkunftsfamilie waren sich die befragten Personen in den Gruppendiskussionen uneinig. In der Praxis wird folglich kontrovers darüber diskutiert, ob und wie die Herkunftsfamilie in die Förderplanung eingebunden werden soll. So wird in einer Institution die Familie bewusst nicht in den Prozess eingebunden, während sie in einer anderen lediglich dann eingebunden wird, wenn an einer Rückplatzierung gearbeitet wird. In der dritten Institution wiederum wird die Ansicht vertreten, dass die Familie jederzeit in den Prozess eingebunden werden sollte.

Zusammenarbeit Fachkräfte/Interdisziplinarität

In der Praxis wird es als bedeutend erachtet, im Rahmen der Förderplanung auch interdisziplinäre Austauschgespräche zu führen; so zum Beispiel mit Lehrpersonen, Therapeutinnen und Therapeuten etc. Dies ist laut den Diskussionsteilnehmenden allerdings noch mehr zu forcieren und institutionell zu installieren.

Auf der theoretischen Ebene fordert auch beispielweise Nauerth (2016) diese Interdisziplinarität (S. 20). Er meint damit, dass die Perspektiven der verschiedenen Bezugswissenschaften in den Prozess miteinfließen und zu einer Wissensbasis zusammengeführt werden (ebd.). In diesem Zusammenhang werden die fallbezogene Supervision sowie die kollegiale Beratung genannt (Kleine-Katthöfer, 2016, S. 85). Diese Gefässe werden als Mittel zur Korrektur des Handelns und der Wahrnehmung der Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen erachtet. Die Wahrnehmungen eines Falles können auf diese Weise überprüft werden und es können neue Zugänge oder Ansätze erarbeitet werden (ebd.).

Teamarbeit

Im Rahmen der Diagnostik sollen differenzierte Erkenntnisse generiert werden (Eschweiler & Weber, 2016, S. 5). Im Hinblick auf die komplexen Lebenssituationen ist es dabei von grosser Bedeutung, diese gemeinsam mit weiteren Fachkräften zu deuten. Dies wird mehrperspektivische und mehrdimensionale Betrachtungsweisen

genannt (Eschweiler & Weber, 2016, S. 5; Nauerth, 2016, S. 20). Die Reflexion im Team ist eine zentrale Komponente der Hilfeplanungsprozesse (Schwabe & Thimm, 2018, S. 132). Dabei soll beispielsweise die Zielqualität gemeinsam überprüft werden. Die Teamarbeit hilft zudem, unklaren Aufträgen, Ambivalenzen und subjektiven Hilfeplänen vorzubeugen (ebd.).

Die Praktizierenden erachten es aus denselben Gründen als relevant, dass Förderplanungen vom gesamten Team getragen werden. Einige Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen ergänzten hierzu, dass die Teamarbeit auch direkt für die Kinder und Jugendlichen bedeutsam und im Alltag spürbar sei. Sie erfahren dadurch, dass sie ein grosses soziales Netz haben, das sie versteht, begleitet, unterstützt und sich einig ist.

Ansprüche und Erwartungen sowie weiterer Nutzen der Förderplanung

Legitimation

Die Förderplanung wird in der Praxis als bedeutende Methode erachtet, um die eigene Arbeit gegen aussen legitimieren zu können. Durch die Förderplanung kann aufgezeigt und belegt werden, wie fundiert gearbeitet wird und professionelles Arbeiten gewährleistet werden kann. Weiter können die Qualität und der Erfolg der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen durch die Förderplanung und die darin enthaltene Evaluation der Ziele gemessen werden. Dabei werden die Förderplanung und das methodische Handeln im Allgemeinen auch als hilfreich angesehen, um sich von der früheren Pädagogik abzugrenzen; d. h. von der Heimerziehung, die durch die Aufarbeitung dieser als pädagogisch unfähig, willkürlich und missachtend gegenüber der Menschenwürde erachtet wurde (Günder, 2015, S. 11). Heute sollen standardisierte sozialpädagogische Verfahren dabei helfen, diesen Zufälligkeiten, Willkür und privaten Vorlieben entgegenzuwirken (Schwabe & Thimm, 2018, S. 21).

Gesetze

Auf der gesetzlichen Ebene werden die Kinder- und Jugendheime verpflichtet, die Kinder und Jugendlichen zu fördern. So haben die Institutionen die „bestmögliche Förderung der Zöglinge in körperlicher, geistiger, seelischer und sittlicher Hinsicht zu

gewährleisten“ (Verordnung über die Jugendheime, 1962 – Stand 2017, §7). Den Institutionen wird lediglich eine Bewilligung erteilt, wenn eine für die Kinder und Jugendlichen förderliche Betreuung gesichert ist (PAVO, 1977, Art. 15 Abs. 1a). Die Kinder- und Jugendheime sollen "eine fachgerechte, entwicklungsfördernde und wertschätzende Betreuung" bieten (AJB, ohne Datum1).

Die Praktizierenden scheinen – abgesehen von den Vertreterinnen und Vertretern der Leitung – kein Wissen darüber zu haben, welche Richtlinien es betreffend die Förderung und Förderplanung gibt und was diese genau beinhalten. Zumindest wurden hierzu keine Äusserungen getätigt. Allerdings wurde der Wunsch geäußert, dass die gesetzlichen Vorgaben zur Förderplanung genauer formuliert und bekannt sein sollten, um gewissen Unsicherheiten in der Umsetzung der Förderplanung entgegenzuwirken. Die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen erwähnten, dass sie jeweils einen Auftrag erhalten, in dem die Fernziele enthalten seien. Der Weg dahin sei jedoch ihnen als Professionelle überlassen. Dies wird von Eberitzsch und Keller (2018) genauso beschrieben (S. 10): Die Behörde legt bei einer Heimplatzierung einen Auftrag fest und formuliert diesen. Für die Umsetzung wird dieser Auftrag der zuständigen Stelle übertragen (ebd.). Bezüglich dieser Aufgaben- und Rollenverteilung sind in der Praxis Unsicherheiten anzutreffen. So wird die Autonomie von gewissen Fachkräften geschätzt, von anderer Seite wiederum wird der Wunsch laut, genauere Vorgaben zu erhalten. Dazu können Gefässe, die in allen Institutionen vorgesehen sind, genutzt werden. Die Unsicherheit bezüglich des Auftrags weist auch auf eine Verwirrung der Begriffe rund um die Förderplanung hin. Hier wäre es hilfreich, wenn eine klare Trennung dieser Begriffe vorgenommen würde. So könnten die längerfristige Handlungsplanung und die für den Aufenthalt laufende Förderplanung jeweils getrennt, aber in Absprache erfolgen.

Institution

Konzepte dienen den Fachkräften innerhalb einer Institution als Orientierung (von Spiegel, 2018, S. 68). Dabei muss aber beachtet werden, dass diese Konzepte selten eins zu eins auf eine spezifische Situation übertragen werden können (ebd.). Auch die durchgeführten Gruppendiskussionen zeigten, dass die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen Konzepte als Hilfsmittel ansehen. Dabei wurde ersichtlich, dass sich hinsichtlich Förderplanung vor allem die Fachkräfte unsicher fühlen, die konzeptionell wenige Vorgaben haben. Diese Fachkräfte wünschen sich mehr Vorgaben, um

Sicherheit im Umgang mit der Förderplanung zu erlangen. Sie gaben an, sich verloren und alleingelassen zu fühlen.

Diese Aussagen der Praxis bestätigen die Aussagen von Ahmed und Bauer (2012), die betonen, dass die institutionelle Prozessgestaltung einen prägenden Einfluss auf das professionelle Handeln und darauf habe, wie mit Kindern und Jugendlichen umgegangen werde (S. 115–119). Die Autoren erwähnen weiter, dass zu viel Autonomie bei den Fachkräften zu ‚naturwüchsigen‘ Prozessen führen könne. Diese Prozesse haben unter Umständen nur noch wenig mit professionellem Handeln gemeinsam (ebd.). Gleichzeitig habe eine stark strukturierende Organisation zur Folge, dass wenig Diskurskultur über die Vorgehensweisen entstehe (ebd.).

In allen Gruppendiskussionen wurde gefordert, dass der Förderplanungsprozess strukturell optimiert wird: Zu den Wünschen gehören regelmässige Überprüfungen, besser verständliche Dokumente sowie genauere Vorgaben bezüglich der Nutzung von Gefässen und deren Überprüfung auf Anwendbarkeit.

Aus diesen Erkenntnissen kann der Schluss gezogen werden, dass aufgrund der Tatsache, dass zu wenig strukturelle Vorgaben vorhanden sind, die Förderplanung teilweise im sozialpädagogischen Alltag noch zu wenig gelebt wird.

Gefässe, Frequenz

Von den Praktizierenden wurde über diverse Gefässe im Rahmen der Förderplanung berichtet, wie beispielsweise Standortsitzungen, Fallsupervisionen, Fallteam-besprechungen etc.. In einer Institution besteht gar der Wunsch, ein weiteres Gefäss zu schaffen. Es wurde allerdings auch ersichtlich, dass die Frequenz dieser Gefässe nicht definiert ist. Weiter wird die Nutzung dieser Gefässe kaum überprüft. Dies zeigt dahingehend seine Wirkung, dass die Fachkräfte diese je nach zur Verfügung stehender Zeit nutzen bzw. nicht nutzen.

Die in dieser Bachelor-Arbeit erfasste Theorie geht wenig bis gar nicht auf die Gefässe der Institutionen ein, die für ein methodisches Handeln und für eine Förderplanung notwendig sind.

Die bedeutendsten Erkenntnisse aus der dargestellten Diskussion fließen in das folgende Kapitel ein und beantworten die Leitfrage der vorliegenden Bachelor-Arbeit.

5. Bedeutung für die Sozialpädagogik

In diesem Kapitel werden die zentralen Erkenntnisse für die Praxis und die Theorie der Sozialpädagogik aufgeführt und die Leitfrage beantwortet. Die Erkenntnisse werden dabei in die beiden Unterkategorien ‚Nutzen und Effekte von Förderplanung‘ und ‚Schwierigkeiten und Herausforderungen von Förderplanungen‘ unterteilt.

Leitfrage:

Inwiefern wird die Förderplanung in der sozialpädagogischen, stationären Kinder- und Jugendhilfe als hilfreich und wertvoll erachtet?

Nutzen und Effekte von Förderplanung

Die Gruppendiskussionen haben aufgezeigt, dass die Förderplanung in der Praxis der stationären Kinder- und Jugendhilfe als Kernelement der Sozialpädagogik erachtet wird. Wie aus der Darstellung der Ergebnisse sowie in der Diskussion ersichtlich wird, können der Förderplanung folgende Effekte zugeschrieben werden:

- In erster Linie hilft die Förderplanung den Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen dabei, ihre Adressatinnen und Adressaten gezielt zu fördern.
- Das Fallverstehen wird als Grundlage der Förderplanung erachtet. Dieses hilft dabei, die Kinder- und Jugendlichen besser zu verstehen und darauf stützend anhand der Förderplanung methodisch zu Handeln. Das methodische Handeln führt dazu, dass die Fachkräfte ihr eigenes Handeln begründen und auch kritisch auf Erfolg oder Misserfolg prüfen und entsprechend einstufen können.
- Die Förderplanung führt also auch dazu, dass die Professionellen der Praxis ihr eigenes Handeln reflektieren und sich durch die neu gewonnenen Erkenntnisse fortlaufend weiterentwickeln.
- Weiter dient die Förderplanung im Alltag als Orientierungs- und Strukturierungshilfe und verleiht den Sozialpädagoginnen so auch in einem komplexen Berufsfeld Sicherheit.

In der Praxis sowie der Theorie wird die Partizipation als zentraler Einflussfaktor für einen erfolgreichen Förderplanungsprozess erachtet. Kinder und Jugendliche, die sich in einer Notsituation oder einer Krise befinden, versuchen mit allen Mitteln, sich als handlungsfähig (also unter anderem als selbstwirksam) zu erleben (Böhnisch, 2016, S. 20–21). Durch die Partizipation am gesamten Förderplanungsprozess wird ihnen genau diese Möglichkeit geboten. So haben sie die Chance, sich selbst weiterzuentwickeln, sich als selbstwirksam zu erleben und dadurch positive Erfahrungen zu sammeln.

In Bezug auf die Partizipation spielt auch die Transparenz eine zentrale Rolle. Durch die Teilhabe der beteiligten Personen wird Transparenz geschaffen, was laut der Theorie einen positiven Einfluss auf den gesamten Förderplanungsprozess haben kann.

Die verschriftlichte Förderplanung dient der Praxis als Falldokumentation. Diese wird auch als Grundlage angesehen, um sich gegenüber der Gesellschaft, den Gesetzen sowie auch den anderen Disziplinen zu legitimieren.

Die Schlussfolgerung ist demnach, dass die Förderplanung eindeutig als hilfreich und wertvoll für die sozialpädagogische Arbeit in der stationären Kinder- und Jugendhilfe angesehen wird. In den Gruppendiskussionen wurde geäußert, dass die Sozialpädagogik ohne die Förderplanung nicht professionell arbeiten könne und dass die Förderplanung ein Qualitätsmerkmal der Sozialpädagogik darstelle.

Schwierigkeiten und Herausforderungen

Im Rahmen der Literaturrecherche wurde den Autoren bewusst, dass eine Vielzahl an Begrifflichkeiten als Synonym für die Förderplanung verwendet wird. Die Autoren erachten es als relevant, diese Begrifflichkeiten auf der theoretischen Ebene klar zu definieren, um den Praktizierenden Sicherheit bezüglich der Frage zu verleihen, in welchem Kontext von welchem Begriff die Rede ist. Klare Begrifflichkeiten können auch die damit verbundenen Rollen und Aufgaben sowie Kompetenzen unterscheiden.

In den Gruppendiskussionen wurde ersichtlich, dass bezüglich der Förderplanung noch einige Unsicherheit vorhanden sind. Dies gilt vor allem für den Prozessschritt der konkreten Umsetzung der Ziele im Alltag. Die Institutionen erhalten von den Behörden nur wenige Richtlinien darüber, wie die Förderung stattfinden sollte, und sind demnach autonom darin, wie sie diese konzipieren. Daraus kann abgeleitet werden, dass es bedeutend ist, dass die Institutionen eine kritischere Einstellung gegenüber den eigenen Konzepten und Instrumenten einnehmen. Diese sollten regelmässig auf ihre praktische Alltagstauglichkeit überprüft werden – gemeinsam mit den ausführenden Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen. Gleichzeitig sollen sich die Konzepte und Instrumente aber auch auf die theoretischen Grundlagen stützen, was ebenfalls regelmässig überprüft werden sollte. Die Konzepte müssen dabei für die Arbeit relevante und hilfreiche Hilfestellungen bieten, dürfen aber auf der anderen Seite die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen nicht in ihrer Autonomie im Alltag einschränken. Merchel betont (2016), dass Institutionen immer zu überlegen haben und ständig reflektieren müssen in Bezug auf die personellen, organisatorischen, sachlichen und zeitlichen Konditionen und Ressourcen (S. 72).

Aus der hohen Autonomie in der Umsetzung ist auch ableitbar, dass die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen selbst dazu fähig sind die Umsetzung der Förderplanung professionell anzugehen.

In den Gruppendiskussionen wurde ersichtlich, dass es den Fachkräften auch an Methoden und Hilfsmitteln für die Phase der Umsetzung fehlt. Demnach sollte sich laut den Autoren auch die Ausbildung danach ausrichten, den zukünftigen Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen genügend Wissen in diesem Bereich zu vermitteln, um dadurch ihre Handlungskompetenz für die Praxis zu stärken.

Eine weitere Möglichkeit wäre es, institutionell interne Gefässe zur Verfügung zu stellen, in denen gezielt die Umsetzung der Ziele geplant wird¹⁸, um die geäusserten Unsicherheiten in der Umsetzung zu kompensieren.

Es wird ersichtlich, dass die Förderplanung in der Praxis als zentrales Element der sozialpädagogischen stationären Kinder- und Jugendhilfe erachtet wird. Im Widerspruch dazu steht allerdings, dass sich dies im Alltag noch nicht vollständig etabliert hat und erkennbar wird. Dieser Unsicherheit entgegenzuwirken, erachten die

¹⁸ z.B. konkrete Förderungssequenzen im Alltag für den individuellen Fall

Autoren als bedeutende Aufgabe, um der Förderplanung den Stellenwert in der Praxis zu ermöglichen, der auch Seitens der Befragten gefordert wird.

Aus der, im vorhergehenden Kapitel beschriebenen, Bereitschaft von Organisationen und Institutionen sich selber zu reflektieren, ergibt sich aus Sicht der Autoren ein weiteres Potential. So könnten Vernetzungen zwischen den sozialpädagogischen Institutionen einen positiven Einfluss auf die jeweiligen Förderplankonzepte und -instrumente haben. Durch einen Austausch zwischen den Institutionen könnten positive Erfahrungen geteilt werden und die Institutionen können sich dadurch weiterentwickeln und wachsen.

Abschliessend kann gesagt werden, dass von vielen Seiten professionelle Förderplanungen gefordert werden und diese, wenn sie wie geplant umgesetzt werden können, als hilfreich und wertvoll eingestuft werden. An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass dafür gut ausgebildete Fachkräfte vorhanden sein müssen, die den vielseitigen Ansprüchen gerecht werden können und das nötige Fachwissen sowie fachliche Kompetenzen mitbringen, um Förderplanungsprozesse anzuleiten und zu begleiten. Dies wird auch von Galuske (2013) treffend formuliert: „Ein weiterer Unterschied zwischen Laienhilfe und professioneller Hilfe bezieht sich auf die unterschiedlichen Kompetenzen. Die Qualifikation von LaienhelferInnen beruht in der Regel nicht auf in formal organisierten beruflichen Qualifikationsprozessen erworbenen, sondern auf in informellen Sozialisationsprozessen erworbenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten (Laienkompetenz)“ (S. 47–48).

6. Limitationen und kritische Würdigung

Die vorliegende Forschungsarbeit wurde so wissenschaftlich wie möglich durchgeführt. Aufgrund des explorativen Charakters der Forschung sowie des knappen Umfangs der vorliegenden Bachelor-Arbeit ergaben sich jedoch einige Limitationen, die nun ausgeführt werden.

Für die theoretischen Grundlagen und den Stand des Wissens wurde zu verschiedenen Themen eine ausführliche und breite Literaturrecherche durchgeführt. Dieses Kapitel 2 kann also als breit abgestützt und ausreichend in Hinblick auf den explorativen Charakter der Forschung bezeichnet werden, aber nicht als komplettes Literaturreview angesehen werden. Hierzu ist anzumerken, dass der Inhalt der abgebildeten Literatur aufgrund des oben erwähnten knappen Umfangs nicht ausführlicher diskutiert wird. Eine Diskussion der Theorielandschaft in diesem Themenbereich könnte nach Ansicht der Autoren noch weitere Erkenntnisse generieren. Weiter kann aufgrund der Komplexität des Themas und des Vorwissens der Autoren nicht ausgeschlossen werden, dass alle relevanten Autorinnen und Autoren entsprechend ihrer Präsenz im allgemeinen Diskurs in dieser Bachelor-Arbeit enthalten sind.

Die Gruppendiskussionen wurden in drei Institutionen mit insgesamt 15 teilnehmenden Personen durchgeführt. Dementsprechend stützen sich die Ergebnisse und die gewonnenen Erkenntnisse aus der Forschung auf die Aussagen aus diesen Gruppendiskussionen und sind nicht als ganzheitlich anzusehen. Es kann weiter davon ausgegangen werden, dass sich bei einer grösseren Anzahl von Gruppendiskussionen noch mehr bzw. andere Erkenntnisse ergeben hätten können.

Die Datenauswertung der Gruppendiskussionen wurde gemäss der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) durchgeführt. Bei der darin enthaltenen induktiven Kategorienbildung wurde systematisch und regelgeleitete vorgegangen. Dennoch muss davon ausgegangen werden, dass diese Kategorienbildung eine subjektive Komponente aufweist. Andere Forschende hätten in diesem Fall das Datenmaterial möglicherweise anders kategorisiert. Bei der Darstellung und Interpretation der Ergebnisse wurde unter anderem mit Direktzitatzen aus den Gruppendiskussionen gearbeitet. Dies hat den Vorteil, dass die Ergebnisse praxisnah dargestellt werden,

bringt aber gleichzeitig das Problem der selektiven Plausibilisierung mit sich (Flick, 2014, S. 488–489).

Zusammenfassend formuliert liefert die vorliegende Bachelor-Arbeit erste Anhaltspunkte im noch wenig erforschten Bereich der Förderplanung in der Sozialpädagogik und wird somit dem explorativen Erkenntnisinteresse gerecht. Eine Generalisierung der Ergebnisse über den Forschungskontext hinaus ist aufgrund der genannten Limitationen allerdings nicht möglich.

7. Ausblick und weiterführende Fragen

Wie im vorangehenden Kapitel ausgeführt, konnten durch die vorliegende Bachelor-Arbeit Erkenntnisse zum Thema Förderplanung in der Sozialpädagogik generiert werden, die allerdings nicht verallgemeinert, sondern lediglich als vorläufige theoretische Anhaltspunkte zum erwähnten Thema angesehen werden können. Somit wurde eine Basis in einem Themenbereich geschaffen, der noch eines hohen Masses an weiterer Forschung bedarf.

Die Autoren erachten ein systematisches Literaturreview zum Thema Förderplanungen in der Sozialpädagogik, wie in Kapitel 6 angemerkt, als bedeutende Basis für weitere Forschung. Darunter würde auch ein systematisches Klären der Begrifflichkeiten fallen. Den Autoren ist aufgefallen, dass sowohl in der Theorie als auch in der Praxis unterschiedliche Begriffe verwendet werden, was zu Unklarheiten bezüglich des genauen Sinngehalts dieser Begriffe führt.

Wie durch die Gruppendiskussionen ersichtlich wurde, wird die Umsetzung der Förderplanung, also das Überführen in den Alltag, als grösste Schwierigkeit im gesamten Förderplanungsprozess erachtet. In einer weiterführenden Forschungsarbeit könnten die Gründe dafür erforscht und Handlungsempfehlungen für diesen Prozessschritt erarbeitet werden.

Die Frage nach der Sichtweise der Betroffenen in Bezug auf die Förderplanung bleibt weiter offen. Hier wäre die Durchführung von Umfragen oder Interviews zum Thema Förderplanung mit Kindern und Jugendlichen oder auch deren sorgeberechtigten Personen hilfreich.

Eine weitere mögliche, aus Sicht der Autoren zentrale Forschung wäre eine Wirkungsforschung über die Förderplanungen in der sozialpädagogischen Praxis. Eine solche Forschung würde im besten Fall dazu führen, dass in der Folge mehr Ressourcen für den Förderplanungsprozess zur Verfügung gestellt würden, wie es in den Gruppendiskussionen mehrfach gewünscht wurde.

Im Zuge der Anfragen bei Institutionen wurde deutlich, dass nur wenige Institutionen sich bereitklärten, ihre Konzepte zu Forschungszwecken zur Verfügung zu stellen.

Auch während der Gruppendiskussionen war bei einigen Institutionen spürbar, wie stark an den eigenen Konzepten und Rahmenbedingungen festgehalten wird. Deshalb stellte sich für die Autoren die Frage, wie Institutionen dazu bewegt werden könnten, ihren ‚Status quo‘ zu überprüfen und gegebenenfalls anzupassen. Weitere Forschungen zu dieser Frage sind aus Sicht der Autoren dieser Arbeit durchaus denkbar und sinnvoll – nicht zuletzt für die Weiterentwicklung der Sozialpädagogik als Profession.

8. Quellenverzeichnis

Abeld, Regina (2019). Beziehungen im Spannungsfeld. Der reflexive Umgang mit Paradoxien als Teil professioneller Beziehungskompetenz. *unsere jugend*, 71, S. 290 -296.

Ahmed, Sarina & Bauer, Petra (2012). Zwischen Organisation und Profession. Fallkonstitution in Einrichtungen der Erziehungshilfe. In Werner Thole, Alexandra, Retkowski & Barbara Schäuble (Hrsg.), *Sorgende Arrangements. Kinderschutz zwischen Organisation und Familie* (S. 107-120). Wiesbaden: Springer VS.

Amt für Jugend und Bildung (AJB) (ohne Datum1). *Kinder- und Jugendheime*. Gefunden unter: <https://ajb.zh.ch/internet/bildungsdirektion/ajb/de/beratung-familie-und-kinder/heime-pflegefamilien/kinder--und-jugendheime.html>

Amt für Jugend und Bildung (AJB) (ohne Datum2). *Kinder- und Jugendheime*. Gefunden unter <https://ajb.zh.ch/internet/bildungsdirektion/ajb/de/leistungen-fuer-fachpersonen-institutionen-behoerden/ergaenzende-hilfen-zur-erziehung/kinder-und-jugendheime.html>

Amt für Jugend und Bildung (AJB) (2016). *Arbeitsgrundlage zur Erstellung von Institutionskonzepten vom 13. Juli 2016*. Gefunden unter https://ajb.zh.ch/internet/bildungsdirektion/ajb/de/leistungen-fuer-fachpersonen-institutionen-behoerden/ergaenzende-hilfen-zur-erziehung/kinder-und-jugendheime/betriebsbewilligung/_jcr_content/contentPar/downloadlist_0/downloaditems/arbeitsgrundlage_zur.spooler.download.1468502915116.pdf/Arbeitsgrundlage+zur+Erstellung+eines+Organisationskonzeptes.pdf

AvenirSocial - Professionelle Soziale Arbeit Schweiz (Hrsg.). (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen*. Bern: AvenirSocial.

- Bildungsdirektion Kanton Zürich (1998). Richtlinien über die Bewilligung von Kinder- und Jugendheimen vom 31. August 1998. Gefunden unter: <https://ajb.zh.ch/content/dam/bildungsdirektion/ajb/kinderjugendheime/dateien/Richtlinien%20%C3%BCber%20die%20Bewilligung%20von%20Kinder-%20und%20Jugendheimen%20vom%2031.%20August%201998.pdf>
- Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999 (SR 101).
- Bohnsack, Ralf & Przyborski, Aglaja (2009). Gruppendiskussionsverfahren und Focus Groups. In Renate Buber & Hartmut H. Holzmüller (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung. Konzepte - Methoden - Analysen* (2. Aufl., S. 491-506). Wiesbaden: GWV Fachverlage GmbH.
- Businger, Susanne & Ramsauer, Nadja (2019). *Genügend goldene Freiheit. Heimplatzierungen von Kindern und Jugendlichen im Kanton Zürich, 1950-1990*. Zürich: Chronos.
- Böhnisch, Lothar (2016). *Lebensbewältigung. Ein Konzept für die Soziale Arbeit*. Weinheim: Beltz.
- Deinet, Ulrich & Sturzenhecker, Benedikt (1996). *Konzepte entwickeln. Anregungen und Arbeitshilfen zur Klärung und Legitimation*. Weinheim und München: Juventa.
- Duden (ohne Datum). *Handlung*. Gefunden unter <https://www.duden.de/suchen/dudenonline/handlung>
- Döring, Nicola, & Bortz, Jürgen (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. überarb. und erw. Aufl.). Berlin Heidelberg: Springer.
- Eberitzsch, Stefan & Keller, Samuel (2018) *Wissenslandschaft Fremdplatzierung (WiF.Swiss)*. Zürich: Eigenverlag. DOI: 10.21256/zhaw-4917. Gefunden unter https://www.wif.swiss/docs/WiF.swiss_als-Textdokument_Nov_2018.pdf

- Eschweiler, Sandra & Weber, Monika (2016). *Hilfeplanung gemäß § 36 SGB VIII*. Gefunden unter <https://sgbviii.de/files/SGB%20VIII/PDF/S179.pdf>
- Estermann, Astrid, Hauri, Andrea & Vogel, Urs (2016). Mandatsführung, Umsetzung der Aufgaben, Diagnostik und Handlungsplan. In Daniel Rosch, Christiana Fountoulakis & Christoph Heck (Hrsg.), *Handbuch für Kindes- und Erwachsenenschutz. Recht und Methodik für Fachleute* (S. 220-228). Bern: Haupt.
- Ferchhoff, Wilfried & Schwarz, Martin P. (2014). Zur Genese der klassischen Professionen. In Wilfried Ferchhoff, Martin P. Schwarz & Ralf Vollbrecht (Hrsg.), *Professionalität: Wissen - Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns* (S. 28-58). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Flick, Uwe (2009). *Sozialforschung. Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für die BA-Studiengänge*. Hamburg: Rowohlt Verlag GmbH.
- Flick, Uwe (2014). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Friedheim (2016). *Rahmenkonzept und Leitbild*. Bubikon: Walter, Uehli, Max, Schläfli Bieri, Martin, Jany, Beat, Hunkeler, Conny, Fehner, et al.
- Freigang, Werner (2009). Hilfeplanung. In Brigitta Michel-Schwartz (Hrsg.), *Methodenhandbuch Soziale Arbeit. Basiswissen für die Praxis* (S.103-120). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gesetz über die Jugendheime und die Pflegekinderfürsorge vom 1. April 1962, (LS 852.2). Kanton Zürich.
- Gahleitner, Silke Brigitta (2014). Bindung biopsychosozial: Professionelle Beziehungsgestaltung in der Klinischen Sozialarbeit. In Alexander Trost (Hrsg.), *Bindungsorientierung in der Sozialen Arbeit. Grundlagen – Forschungsergebnisse – Anwendungsbereiche* (S. 55-72). Dortmund: Borgman.

- Galuske, Michael (2013). *Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung* (10. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz.
- Geissler, Karlheinz & Hege, Marianne (1991). *Konzepte sozialpädagogischen Handelns. Ein Leitfaden für soziale Berufe*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Graf, Pedro & Spengler, Maria (2008). *Leitbild- und Konzeptentwicklung*. Augsburg: ZIEL
- Grünke, Matthias (2008). Evaluation der Förderung. In Karl-Heinz Arnold, Olga Juamann-Graumann, Anatoli Rakhkochkine (Hrsg.), *Handbuch Förderung* (S. 170-171). Weinheim: Beltz.
- Günder, Richard (2014). Heimerziehung und sonstige betreute Wohnform. In Michael Macsenaere, Eckhart Knab & Stephan Hiller (Hrsg.), *Handbuch der Hilfen zur Erziehung* (S. 131-135). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Günder, Richard (2015). *Praxis und Methoden der Heimerziehung. Entwicklungen, Veränderungen und Perspektiven der stationären Erziehungshilfe* (5. überarbeitete und ergänzte Auflage). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Heiner, Maja (Hrsg.). (2004). *Diagnostik und Diagnosen in der Sozialen Arbeit. Ein Handbuch*. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge.
- Heiner, Maja, Meinhold, Marianne, von Spiegel, Hiltrud & Staub-Bernasconi, Silvia (1995). *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Hochuli Freund, Ursula & Stotz, Walter (2017). *Kooperative Prozessgestaltung in der Sozialen Arbeit. Ein methodenintegratives Lehrbuch* (4., aktualisierte Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Homann, Birthe (2017). *Zu Besuch bei den etwas anderen Kindern. Wenn es im Quartier Probleme gibt, heisst es schnell: Die Heimkinder sind schuld. Doch wer sind sie, diese Heimkinder?*. Gefunden unter: <https://www.beobachter.ch/gesellschaft/h-eime-zu-besuch-bei-den-etwas-anderen-kindern>

Hug, Theo & Poscheschnik, Gerald (2014). *Empirisch Forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium* (2. überarb. Aufl.). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

Husi, Gregor (2010). Die Soziokulturelle Animation aus strukturierungstheoretischer Sicht. In Bernard Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (S. 97–155). Luzern: Interact.

Husi, Gregor & Villiger, Simone (2012). *Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Soziokulturelle Animation. Theoretische Reflexionen und Forschungsergebnisse zur Differenzierung Sozialer Arbeit*. Luzern: Interact.

IVSE-Rahmenrichtlinie zu den Qualitätsanforderungen vom 1. Dezember 2005. Gefunden unter http://www.sodk.ch/fileadmin/user_upload/Fachbereiche/Behindertenpolitik/IVSE/Regelwerk/06_17.04.01_Qualit%C3%A4tsrichtlinien_dt.pdf

Kinderrechtskonvention (ohne Datum). Gefunden unter: <http://www.netzwerk-kinderrechte.ch/index.php?id=16>

Kleine-Katthöfer, Günter (2016). *Grundbausteine Sozialpädagogik. Grundlagen der sozialpädagogischen Theorie und Praxis*. Köln: Bildungsverlag EINS GmbH.

Kuckartz, Udo, Dresing, Thorsten, Rädliker, Stefan & Stefer, Claus (2008). *Qualitative Evaluation: Der Einstieg in die Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kunert, Peter & Zeissner, Georg (1986). *Pädagogik* (1. Aufl.). Köln: Stam.

- Lamnek, Siegfried (1993). *Qualitative Sozialforschung. Band 2 Methoden und Techniken* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Lamnek, Siegfried (2005). *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis* (2. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Lamnek, Siegfried & Krell, Claudia (2016). *Qualitative Sozialforschung. Online-Material*. (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Liebig, Brigitte & Nentwig-Gesemann, Iris (2009). Gruppendiskussion. In Stefan Kühl, Stefan, Petra Strodholz & Andreas Taffertshofer (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung* (S. 102-123). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Loos, Peter & Schäffer, Burkhard (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren: Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luhmann, Niklas & Schorr, Karl Eberhard (1982): Personale Identität und Möglichkeiten der Erziehung. Niklas Luhmann & Karl Eberhard Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik* (S. 224-261). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Macsenaere, Michael & Esser, Klaus (2015). *Was wirkt in der Erziehungshilfe? Wirkfaktoren in Heimerziehung und anderen Hilfearten* (2. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Mangold, Werner (1960). *Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens*. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Matzner, Andreas & Munsch, Chantal (2014). Hilfeplan nach § 36 VIII: Entwicklungen und Herausforderungen. In Michael Macsenaere, Klaus Esser, Eckhart Knab & Stephan Hiller (Hrsg.), *Handbuch der Hilfen zur Erziehung* (S. 211-216). Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.

- Mayer, Horst Otto (2006). *Interview und schriftliche Befragung: Entwicklung, Durchführung und Auswertung* (3. überarb. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Melzer, Conny (2010). Wie können Förderpläne effektiv sein und eine professionelle Förderung unterstützen?. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 61 (6), S. 212-220.
- Merchel, Joachim (2016). Arbeitsbedingungen in den ambulanten Hilfen zur Erziehung. In Peter Baumeister, Annette Bauer, Reinhild Mersch, Christa-Maria Pigulla, Johannes Röttgen (Hrsg.), *Arbeitsfeld Ambulante Hilfen der Erziehung. Standards, Qualität und Vielfalt* (S. 73-83). Freiburg: Lambertus.
- Messmer, Heinz (2017). Fallwissen. Eine Annäherung. In Heinz Messmer (Hrsg.), *Fallwissen. Wissensgebrauch in Praxiskontexten der Sozialen Arbeit* (S. 9-22). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Möbius, Thomas (2010). Ressourcenorientierung in der Sozialen Arbeit. In Thomas Möbius Sibylle Friedrich (Hrsg.), *Ressourcenorientiert Arbeiten. Anleitung zu einem gelingenden Praxistransfer im Sozialbereich* (S. 13-30). Wiesbaden: Springer VS.
- Murer, Daniel & Aneas, Manuela (2015). *Grundlagen Sozialpädagogischer Didaktik*. Gefunden unter http://www.beratungmurer.ch/fileadmin/user_upload/Murer__Daniel__Aneas__Manuela__2015__Grundlagen_Sozialpaedagogischer_Didaktik__Dokumentation.pdf
- Mühlebach, Christine (2018). *Professionalitätsverständnisse Sozialer Arbeit. Masterthesis*. Gefunden unter: <https://www.soziothek.ch/soziothek/freedownload/link/id/360/>
- Müller, Carl Wolfgang (2010). Methodenlehre: Arbeiten nach den Regeln der Kunst. *unsere Jugend*, 62. Jg., S. 354 –359.

- Müller, Silke & Becker-Lenz, Roland (2011). Klarheit und ethische Fundierung interdisziplinärer Handlungsmodalitäten. In Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert, Silke Müller (Hrsg.), *Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit. Materialanalysen und kritische Kommentare* (S. 84-106). Wiesbaden: VS Springer.
- Müller, Xenia, Venetz, Martin & Keiser, Christian (2017). Nutzen von individuellen Förderplänen. *Theoretischer Fachdiskurs und Wahrnehmung von Fachpersonen in der Schule*. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 86(2), 116-126.
- Müller de Menezes, Rahel (2012). Soziale Arbeit in der Sozialhilfe. Eine qualitative Analyse von Fallbearbeitungen. Wiesbaden: Springer VS.
- Nauerth, Matthias (2016). *Verstehen in der Sozialen Arbeit. Handlungstheoretische Beiträge zur Logik sozialer Diagnostik*. Wiesbaden: Springer VS.
- PAVO. Verordnung über die Aufnahme von Pflegekindern vom 19. Oktober 1977, Stand am 20. Juni 2017, (SR 211.222.338).
- Pantuček-Eisenbacher, Peter (2019). *Soziale Diagnose. Verfahren für die Praxis Sozialer Arbeit* (4., überarbeitete und aktualisierte Auflage). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Popp, Kerstin, Melzer Conny & Methner, Andreas (2013). *Förderpläne entwickeln und umsetzen* (2., aktualisierte Auflage). München: Ernst Reinhardt.
- Ramsauer, Nadja (2018). *Geschichte der Sozialen Arbeit in der Schweiz. Eine Einführung für Studierende an Fachhochschulen Sozialer Arbeit*. Zürich: ZHAW.
- Reich, Kersten (2008). *Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schilling, Johannes (2005). *Soziale Arbeit. Geschichte – Theorie – Profession*. (6. Auflage). München: Ernst Reinhardt.

- Schilling, Johannes & Klus, Sebastian (2015). *Soziale Arbeit. Geschichte – Theorie – Profession* (6., vollständig überarbeitete Auflage). München Basel: Ernst Reinhardt.
- Schmocker, Beat (2019). Zum Berufsbild der Sozialen Arbeit (2007). In Rahel Portman & Regula Wyrsh (Hrsg.), *Plädoyers zur Sozialen Arbeit von Beat Schmocker. Eine menschengerechte Gesellschaft bedarf der Sichtweise der Sozialen Arbeit* (S. 20-25). Luzern: Interact.
- Schmocker, Beat (2019). Wissenbasiertes Handeln. In Rahel Portmann, Regula Wyrsh (Hrsg.), *Plädoyers zur Sozialen Arbeit von Beat Schmocker* (S. 210-228). Luzern: Interact.
- Schwabe, Mathias & Thimm, Karlheinz (2018). *Alltag und Fachlichkeit in stationären Erziehungshilfen. Erkenntnisse aus dem Modellprojekt «Qualitätsagentur Heimerziehung»*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Schweizerisches Zivilgesetzbuch vom 10. Dezember 1907 (SR 210).
- Simon, Fritz B. (2013). *Einführung in die systemische Organisationstheorie*. (4., unveränd. Aufl.). Heidelberg: Carl Auer.
- Schweizerische Konferenz für Sozialhilfe (SKOS) (2006). *Regionalisierung und Professionalisierung sozialer Dienste. Auf dem Weg zu einer tragfähigen und wirksamen Sozialhilfe*. Grundlegendokument der SKOS. Bern: SKOS.
- Schweizerische Konferenz für Sozialhilfe SKOS (2017). *Aktuelle Richtlinien*. Gefunden unter: <https://skos.ch/skos-richtlinien/aktuelle-richtlinien/>
- Sommer, Bernd (2010). Das Modell der didaktischen „W“-Fragen als Orientierungshilfe für sozialpädagogisches Handeln. *Unsere Jugend*, 62, 379-384.
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation [SBFI]. (2016, aktualisiert im September 2017). *Reglementierung der Berufe im Bereich Soziale Arbeit*. Gefunden unter https://www.sbf.admin.ch/dam/sbf/de/dokumente/2017/01/soziale-arbeit.pdf.download.pdf/note_reglementation_domaine_social_d.pdf

- Staub-Bernasconi, Silvia (2018). *Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Auf dem Weg zu kritischer Professionalität* (2., vollständig überarbeitete u. aktualisierte Ausgabe). Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Thole, Werner (2012). Die Soziale Arbeit – Praxis – Theorie, Forschung und Ausbildung. Versuch einer Standortbestimmung. In Werner Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (S. 19-72). (4. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Verordnung über die Jugendheime vom 4. Oktober 1962 (LS 852.21). Kanton Zürich.
- Vogl, Susanne (2014). Gruppendiskussion. In Nina Baur & Jörg Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 581-586). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- von Spiegel, Hiltrud (2018). *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis* (6. durchgesehene Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Zeller, Maren (2012). *Bildungsprozesse von Mädchen in den Erziehungshilfen*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

9. Anhang

A. Einverständniserklärung

Persönliche Daten:

Name:	
Bildungsabschluss & Ausbildungsort:	
Aktuelle Funktion in der Institution:	
In der Institution seit:	
Berufserfahrung in der Sozialen Arbeit (in Jahren):	

Forschungsprojekt: Bachelorarbeit von Bernhard Graber und Sergio Caputo
Hochschule Luzern - Soziale Arbeit

Titel: Förderplanungen in Theorie und Praxis
Eine qualitative Forschungsarbeit in der sozialpädagogischen, stationären Kinder- und Jugendhilfe

Die Beschreibung der Forschungsarbeit wurde vor der Gruppendiskussion mündlich erläutert.

Die Gruppendiskussionen werden mit zwei Aufnahmegeräten aufgezeichnet und im Anschluss transkribiert. Für die weitere Auswertung der Gruppendiskussionsdaten werden alle Angaben, die zu einer Identifizierung einer Person führen könnten, verändert oder aus dem Text entfernt. Alle Teilnehmenden der Gruppendiskussion werden anonymisiert, um deren Datenschutz zu gewährleisten. Nach Beendigung der Bachelorarbeit Ende August 2019 werden alle digitalen Daten gelöscht.

Ich erkläre mich mit meiner Unterschrift einverstanden, dass unter den oben genannten Bedingungen alle in der Gruppendiskussion genannten Daten und Aussagen für die Bachelorarbeit von Bernhard Graber und Sergio Caputo in anonymisierter Form verwendet werden dürfen.

Ort & Datum

Unterschrift

Anmerkung: Diese Einverständniserklärung kann Ihrerseits jederzeit wieder zurückgezogen werden.

B. Kurz-Fragebogen (Anreiz Gruppendiskussion)

Einführungsbogen zur Datenerhebung:

Besten Dank, dass Sie sich Zeit nehmen zu unserer Forschung beizutragen. Wir haben uns dafür entschieden im Rahmen unserer Bachelorarbeit den Begriff Förderplanung zu verwenden. Uns ist bewusst, dass sowohl in der Literatur sowie auch in der Praxis unterschiedliche Begriffe dafür verwendet werden (z.B. Hilfeplanung, Interventionsplanung, Handlungsplanung, Entwicklungsplanung, Massnahmenplanung etc.). Wir ermuntern Sie in der folgenden Gruppendiskussion den Begriff zu nutzen, der Ihnen am geläufigsten ist.

Zum Einstieg in die Gruppendiskussion bitten wir Sie, die folgenden beiden Fragen zu beantworten. Versuchen Sie dabei nicht zu viel nachzudenken, sondern das zu notieren, was Ihnen intuitiv und spontan in den Sinn kommt.

Wie schätzen Sie den Stellenwert von Förderplanung in ihrer Tätigkeit ein?

Tief	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Hoch
------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	------

Halten Sie stichwortartig fest was Sie unter Förderplanung verstehen.

C. Auszug Transkript (GD2, 2019)

521 weit unsere Vorgaben, also Vorgaben (...) wenn man an dieser
522 Entwicklungsplanung arbeiten, müssen wir ja auch in die Fragen ausfüllen, so
523 quasi jeweils dazu etwas hinschreiben, und das ist ja immer an uns, ja auch
524 unsere Interpretation oder die gesammelte des Teams, eigentlich finde ich
525 auch, müsste man es mit der jungen Frau machen können. #00:37:54-8#

526

527 D: Hm (bejahend) ja, ich finde das auch, ich finde das auch wirklich etwas
528 was man überlegen müsste ob man das zukünftig so machen könnte.
529 #00:38:02-4#

530

531 E: Weisst du auch wegen der Einschätzung oder (...) also ich bin jetzt einfach
532 die nächste, die die Entwicklungsplanung schreiben muss und ähm ich
533 merke, was soll ich eigentlich schreiben, ich weiss noch gar nichts von ihr,
534 oder wenig oder. Und das wäre natürlich schon sehr hilfreich, wenn sie auch
535 ihre eigene Einschätzung einbringen könnte, dann würde nämlich nochmal
536 etwas Anderes passieren (...) zu meiner Meinung oder unserer kommt hinzu
537 wie sie sich sieht, oder wo sie steht, oder wo sie sich hin entwickeln will.
538 #00:38:30-6#

539

540 C: Gut ja, das ist dann immer auch noch abhängig von der Jugendlichen.
541 Also die, die du jetzt hast, mit der kann man das wahrscheinlich machen. Ich
542 kenne jetzt andere, wo ich jetzt eher denke, das wäre auf einem sehr tiefen
543 Niveau, ja, unentwickeltes Dings. #00:38:53-1#

544

545 E: Oder da könnte ich auch Ziele (...) also wenn ich jetzt an die Frau denke,
546 die ich vorher betreut habe, ihr Ziel war eigentlich auch ziemlich klar gewesen
547 und ich glaube wenn wir das früher, eventuell noch ein wenig ernster
548 genommen hätten, wäre vielleicht auch noch etwas anderes passiert, oder
549 wenn man dann eben mit unseren eigenen Zielen hinterher gewesen wären.
550 #00:39:12-4#

551

552 C: Oder dem Auftrag den wir erhalten haben #00:39:13-5#

553

554 E: Genau das ist dann nochmal eine andere Ebene. Das sind dann eben
555 eigentlich total spannende Sachen, um auch mal ein wenig zu hinterfragen,
556 genauer hinzuschauen (...) #00:39:27-3#

557

558 D: Ja und ich finde allein für die Jugendliche vielleicht, jetzt nicht so wirklich
559 (*unverständliches Wort*) ist es ja trotzdem interessant, um ihre eigene
560 Einschätzung miteinfließen zu lassen. #00:39:37-1#

561

562 E: Ja also auf alle Fälle hm (bejahend) (...) ja also das kann man dann, glaube
563 ich, immer herunterbrechen, dass das (...) #00:39:46-4#

564

565 C: Ja und wenn wir uns so auf die Fahne schreiben, wir sind eigentlich eine
566 Zusammenarbeit von Behörden und den Jugendlichen und uns dann,
567 wären es ja eigentlich auch die drei Teile die dazu etwas sagen können
568 müssten, also zumindest

D. Auszug Tabelle mit Codierungen

OK 3	Institutionelle Rahmenbedingungen	
UK 3.1	Leitbild, Rahmenkonzept, Haltungskonzept, Feinkonzept	Für die F.P. relevante Einflüsse auf institutioneller (und persönlicher) Ebene z.B. Gefässe, Instrumente, - « <i>bei uns ist diese ganze Geschichte halt wirklich ein Eigenprodukt, ein Eigengewächs und mit sehr viel individuellen Freiheiten wie man es ausgestaltet im Alltag</i> » (2 / 383-386)
		<p>„wo können wir optimieren oder wo wird das noch zu wenig in den Alltag runter gebrochen und da bin ich im Moment wirklich am systemischen Verständnis dran, wo ich merk, dass es vor ein paar Jahren noch so Usus war, auch von den Ausbildungsstätten her, und heute kommen die Leute von den Schulen und sind nicht so bewandert mit dem systemischen Denken, wo ich denk also Hallo, das muss doch Grundbasis sein“ (1 / 160-14)</p> <p>„Für mich wäre viel mehr eine Überlegung wert, müsste man nicht hinschauen, braucht es nicht ein anderes Gefäss, um im geschützten Raum nochmals genauer hinzuschauen.“ (1 / 261-263)</p> <p>«Dass die die sich eine Methodik aneignen wollen, dass diese dies dürfen, dass die dies aber begründet nicht wollen, die müssen das auch nicht. Das finde ich macht den Blumenstrauss halt einfach bunter.» (2 / 417-420)</p> <p>«und ja die Frage stellt sich dann ja gleich nach wie vor wenn wir das ja alle mehr brauchen, und wir schaffen es irgendwie einfach nicht wie schaffen wir das, was wir sagen ist z.B. dass wir es für ein Standortgespräch wieder hervorholen müssten und aktiv also das mindestens alle Jahre mal oder alle halben Jahre mal wieder, das das angeschaut wird und angepasst wird, ja. (...) das Standortgespräch ist wirklich das einzige was wirklich so wiederkehrend ist, fix» (2 / 654-661)</p> <p>Und dazu kommt, dass wir mit der neuen Autorität (n.A.) arbeiten, und in der n.A. ist natürlich auch abgeleitet, dass es immer wieder Situationen gibt, wo wir merken, da müssen wir jetzt uns priorisieren im Vorgehen, weil ein Kind so viele multiple Verhaltensschwierigkeiten zeigt, dass wir uns überfordern würden, das Kind überfordern und auch die Beziehung, unsern Beziehungsaspekt auf einen zu hohen Prüfstand setzen würden, wenn wir jetzt da versuchen würden irgendwie alles parallel zu lösen“ (1 / 102 - 108)</p>

„**Marte Meo** ist jedenfalls sehr **ressourcenorientiert**. Wir schauen uns nur gelingende Momente an. Wir sagen von den schwierigen Situationen da lernen wir nichts. Wir lernen von den Situationen, in denen uns schon was gelungen ist und an dem können die Kinder am eigenen Modell, wachsen und weiterhandeln.“ (1/463-466)

«wir arbeiten nicht nur nach **LOA nur Ressourcenorientiert, nur systemisch**... weil wir davon ausgehen, dass quasi keine Methode auf alle Jugendlichen von uns zutrifft. Und dass wir deswegen sagen, wir wollen **Methodenfreiheit, Methodenvielfalt**, dass man mit allem arbeiten kann... A: Aber wir haben schon **Leitsätze**, die ganz stark unsere Haltungen, die **Haltungen der Institution, die Haltungen der Mitarbeiter** drinstehen und ich persönlich finde, dass diese **Haltungen stark ins täglich arbeiten mit einfließen** und ich finde, dass die Haltung dahinter, das Hauptding von dem Ganzen ist. Denn nur, wenn ich ein Instrument nutze, dann ist... dann wirkt es nur, wenn ich auch dahinterstehe» (3 / 545-558).

«im **Akzentuieren an Sitzungen** aber das ist dann mehr so **von der BP abhängig**, es ist nicht strukturell vorgegeben wie es, wie das einfließt.» (2 / 180-182)

«Aber dann wird ja Förderplanung einmal geschrieben und dann wird sie **bearbeitet in der Supi** hm // (bejahend) und nachher ist es wie, (...) oder (...) nicht nochmal» (2 / 168-170)