

Sozialpädagogische Förderung von Jugendlichen an Sonderschulen Typ A

**Eine qualitative
Forschungsarbeit zur
Erhebung der Perspektive
betroffener Jugendlicher**

Autor:innen:

Nicole Waltert
Simon Edelmann
Jan-Reto Abplanalp

Vertiefungsrichtung:

Sozialpädagogik

Studienjahrgang:

2022-2026

E-Mail:

nicole.waltert@stud.hslu.ch
simon.edelmann@stud.hslu.ch
jan-reto.abplanalp@stud.hslu.ch

Datum:

10. August 2026

Diese Arbeit wurde am 10. August 2026 an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit eingereicht. Für die inhaltliche Richtigkeit und Vollständigkeit wird durch die Hochschule Luzern keine Haftung übernommen.

Studierende räumen der Hochschule Luzern Verwendungs- und Verwertungsrechte an ihren im Rahmen des Studiums verfassten Arbeiten ein. Das Verwendungs- und Verwertungsrecht der Studierenden an ihren Arbeiten bleibt gewahrt (Art. 34 der Studienordnung).

Studentische Arbeiten der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit werden unter einer Creative Commons Lizenz im Repositorium veröffentlicht und sind frei zugänglich.

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



Urheberrechtlicher Hinweis:

Dieses Werk ist unter einem Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz (CC BY-NC-ND 3.0 CH) Lizenzvertrag lizenziert.

Um die Lizenz anzuschauen, gehen Sie bitte zu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch>

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.

Keine weiteren Einschränkungen — Sie dürfen keine zusätzlichen Klauseln oder technische Verfahren einsetzen, die anderen rechtlich irgendetwas untersagen, was die Lizenz erlaubt.

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 Studiengangleitung Bachelor

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 mehreren 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 und Entwicklungspotenziale als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Denken und Handeln in Sozialer Arbeit ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es liegt daher nahe, dass die Diplomand_innen 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 Fachleute der Sozialen Arbeit mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachkreisen aufgenommen werden.

Luzern, im August 2026

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Studiengangleitung Bachelor Soziale Arbeit

Abstract

Die vorliegende Bachelorarbeit untersucht, wie Jugendliche an Sonderschulen Typ A den sozialpädagogischen Förderzyklus wahrnehmen, da zu ihrer Perspektive bisher kaum Forschung vorliegt. Ziel ist es, ihre Erfahrungen darzustellen und Erkenntnisse für die sozialpädagogische Praxis abzuleiten.

Theoretisch werden der Sonderschulkontext, der Förderzyklus und Grundlagen sozialpädagogischer Förderplanung eingeordnet. Empirisch basiert die Arbeit auf 14 halbstrukturierten Leitfadeninterviews mit Jugendlichen aus vier Sonderschulen Typ A, die mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet wurden.

Die Ergebnisse zeigen, dass Jugendliche den Förderzyklus vor allem als gelebte Praxis in Beziehungen, Unterstützungssituationen, der Ziellarbeit und schulischen Standortgesprächen wahrnehmen. Zentrale Voraussetzungen gelingender Förderung sind Sicherheit, Wohlbefinden, klare Regeln, verlässliche Beziehungen und insbesondere das Gefühl, verstanden zu werden. Dieses Verstandenwerden verweist auf sozialpädagogische Diagnostik als professionelles Fallverstehen. Sie soll bedeutsame Lebensbereiche, Stärken, Belastungen und Sichtweisen erfassen und in die Förderplanung einbeziehen. So kann Unterstützung an den für Jugendliche wichtigen Aspekten ansetzen. Förderziele werden bedeutsam, wenn sie partizipativ entwickelt, verständlich begründet, ressourcen- anstatt defizitorientiert formuliert und im Alltag präsent gehalten werden.

Für die Praxis bedeutet dies, dass sich Förderplanung nicht allein durch vollständig ausgefüllte Dokumente legitimiert, sondern daran, ob Jugendliche sich verstanden fühlen und wirksame Unterstützung erhalten.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	II
Inhaltsverzeichnis.....	III
Tabellenverzeichnis.....	V
Abbildungsverzeichnis	VI
1 Einleitung	7
1.1 Ausgangslage und Problemstellung	7
1.2 Ziel und Fragestellung.....	8
1.3 Aufbau der Bachelorarbeit	9
2 Theoretische Grundlagen	10
2.1 System Sonderschule.....	10
2.1.1 Sonderbeschulung im Kanton Zürich.....	12
2.1.2 Der Förderzyklus.....	14
2.2 Förderplanung	20
2.2.1 Theoretische und normative Verortung.....	20
2.2.2 Einflussfaktoren auf Förderplanung und individuelle Entwicklung	24
2.2.3 Studienlage und wissenschaftlicher Diskurs	28
2.3 Zwischenfazit und Beantwortung der Theoriefragen.....	35
3 Forschung.....	39
3.1 Forschungsdesign und methodischer Zugang	39
3.2 Erhebungsinstrument.....	40
3.3 Stichprobe.....	41
3.4 Datenerhebung	42
3.5 Datenaufbereitung	42
3.6 Datenauswertung.....	43
3.7 Gütekriterien und Methodenkritik.....	44
3.7.1 Gütekriterien.....	44
3.7.2 Methodenkritik	44
4 Darstellung der Forschungsergebnisse	46
4.1 Schulische Rahmenbedingungen.....	46
4.2 Sozialpädagogische Unterstützung im Schulalltag	53
4.3 Wahrgenommene Entwicklungsprozesse.....	55
4.4 Einflussfaktoren auf die Entwicklung	57

4.5	Ziele und Zielerarbeit	64
4.5.1	Inhalte der Ziele	64
4.5.2	Entstehung und Umgang mit Zielen.....	66
4.5.3	Unterstützung bei der Zielerreichung.....	69
4.6	Schulische Standortgespräche	71
5	Diskussion der Forschungsergebnisse	75
5.1	Schulische Rahmenbedingungen und sozialpädagogische Unterstützung im Alltag...	75
5.2	Weitere Einflussfaktoren auf Entwicklung	80
5.3	Ziele und Zielerarbeit	83
5.4	Schulische Standortgespräche	87
6	Praxistransfer	90
6.1	Fazit.....	90
6.2	Praxisbezug	91
6.3	Ausblick	93
	Literaturverzeichnis.....	95
	Anhang	103

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Quotenplan zur Stichprobenzusammenstellung	42
Tabelle 2: Leitfaden für die Leitfadeninterviews	104
Tabelle 3: Kategoriensystem unterteilt in Hauptkategorien, Unterkategorien, Anker- beispiel und Kodierregel	109

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Anteil Lernende im separativen Unterricht nach Schulkanton, in Prozent.....	11
Abbildung 2: Zuweisungsverfahren zu Sonderschulung	14
Abbildung 3: Förderplanungszyklus	15
Abbildung 4: Interaktion Gesundheitszustand und Funktionsfähigkeit.....	17
Abbildung 5: Konzeptionelle Unterschiede zwischen multi-, inter- und transdisziplinärer Zusammenarbeit.....	19
Abbildung 6: Ziele sind SMART formuliert.....	21
Abbildung 7: Ökosystemisches Modell zu den Ausgangsbedingungen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung.....	28
Abbildung 8: Einflussfaktoren auf die Entwicklung von Schüler:innen.....	38
Abbildung 9: Ablaufmodell für sozialpädagogische Förderung von Jugendlichen an Sonderschulen Typ A.	40
Abbildung 10: Persönliche Vorbereitung eines Standortgesprächs	103
Abbildung 11: Visualisierter Interviewablauf.....	106
Abbildung 12: Stimuli Leitfadeninterview – mögliche Entwicklungsfelder	107
Abbildung 13: Stimuli Leitfadeninterview – mögliche Einflussfaktoren	108

1 Einleitung

Die vorliegende Bachelorarbeit befasst sich mit sozialpädagogischer Förderung von Jugendlichen an Sonderschulen Typ A. Im Zentrum steht die Perspektive der betroffenen Jugendlichen auf den sozialpädagogischen Förderzyklus, auf schulische Rahmenbedingungen, sozialpädagogische Unterstützung, individuelle Entwicklungsprozesse, Zielarbeit und schulische Standortgespräche. Die Einleitung führt zunächst in die Ausgangslage und Problemstellung ein. Darauf aufbauend werden Ziel und Fragestellung der Arbeit dargestellt. Abschliessend wird der Aufbau der Bachelorarbeit erläutert.

1.1 Ausgangslage und Problemstellung

Sonderschulen Typ A richten sich an Kinder und Jugendliche, die aufgrund besonderer Unterstützungsbedürfnisse in den Bereichen Verhalten, Lernen oder Sprache eine spezialisierte schulische Förderung benötigen (Kanton Zürich, o. J.-b). Für Schüler:innen an Sonderschulen ist die Erstellung eines individuellen Förderplans verpflichtend vorgesehen (Artikel 8.3 der IVSE Rahmenrichtlinien zu den Qualitätsanforderungen vom 1.12.2005). Förderplanung gilt als zentrales Instrument zur Planung, Umsetzung und Überprüfung individueller Fördermassnahmen. Im Kanton Zürich ist sie als Förderzyklus organisiert, der unter anderem Standortgespräche, förderdiagnostische Erfassung, Förderplanung, Umsetzung und Überprüfung umfasst (Bildungsdirektion Kanton Zürich et al., 2011, S. 2–4).

In der Praxis wird der Nutzen von Förderplänen kritisch diskutiert. Studien zeigen, dass Förderpläne häufig stärker der Legitimation und Dokumentation dienen als der konkreten Förderung und Zielarbeit (Moser Opitz et al., 2019, S. 210). Kritisiert werden zudem hoher Zeitaufwand, fehlende Unterstützung bei der Umsetzung und eine begrenzte Alltagstauglichkeit (X. Müller et al., 2017, S. 121–123).

Während Nutzen und Herausforderungen der Förderplanung in der Fachliteratur insbesondere aus der Perspektive von Fachpersonen diskutiert werden, scheint die Sichtweise der betroffenen Jugendlichen bislang wenig berücksichtigt worden zu sein. Im Rahmen der Literaturrecherche konnten kaum Arbeiten identifiziert werden, die untersuchen, wie Jugendliche an Sonderschulen Typ A sozialpädagogische Förderung wahrnehmen und welche Bedeutung sie den Förderprozessen für ihre eigene Entwicklung zuschreiben. Die vorliegende Bachelorarbeit setzt an

dieser Lücke an und untersucht qualitativ, wie betroffene Jugendliche sozialpädagogische Förderung an Sonderschulen Typ A erleben.

1.2 Ziel und Fragestellung

Ziel der vorliegenden Bachelorarbeit ist es, sozialpädagogische Förderung von Jugendlichen an Sonderschulen Typ A sowohl theoretisch als auch empirisch zu untersuchen. Im ersten Teil der Arbeit werden die theoretischen Grundlagen erarbeitet, um das Thema fachlich einzuordnen. Dabei werden das Sonderschulsystem im Kanton Zürich, die Zielgruppe der Sonderschule Typ A, der Förderzyklus, die theoretische und normative Begründung sozialpädagogischer Förderplanung sowie Einflussfaktoren auf Entwicklung behandelt.

Für den theoretischen Teil der Arbeit werden folgende Theoriefragen bearbeitet:

- **Wie ist das (Sonder-)Schulsystem im Kanton Zürich aufgebaut?**
- **Für welche Zielgruppe ist die Sonderschule Typ A vorgesehen?**
- **Wie ist der Förderzyklus aufgebaut und welche methodischen Zugänge gibt es?**
- **Wie wird sozialpädagogische Förderplanung in theoretischer und normativer Hinsicht begründet?**
- **Welche Einflussfaktoren auf die individuelle Entwicklung der Schüler:innen gibt es?**

Die Theoriefragen klären den institutionellen, rechtlichen und fachlichen Rahmen der sozialpädagogischen Förderplanung. Sie bilden die Grundlage für die Bearbeitung der Forschungsfrage. Diese lautet folgendermassen:

- **Wie nehmen Jugendliche an Sonderschulen Typ A den sozialpädagogischen Förderzyklus wahr?**

Die Arbeit verfolgt damit das Ziel, theoretische Anforderungen an sozialpädagogische Förderplanung mit den subjektiven Erfahrungen der Jugendlichen zu verbinden. Dadurch sollen Hinweise gewonnen werden, wie Förderplanung an Sonderschulen Typ A gelingender gestaltet werden kann.

1.3 Aufbau der Bachelorarbeit

Die Bachelorarbeit gliedert sich in sechs Hauptkapitel. Nach der Einleitung werden in Kapitel 2 die theoretischen Grundlagen dargestellt. Zunächst wird das System Sonderschule beschrieben, wobei insbesondere die Sonderbeschulung im Kanton Zürich und der Sonderschultyp A im Fokus stehen. Anschliessend wird der Förderzyklus erläutert. Darauf aufbauend wird Förderplanung theoretisch und normativ eingeordnet. Zudem werden zentrale Einflussfaktoren auf Förderplanung und Entwicklung von Jugendlichen sowie fachlich relevante Diskurse behandelt.

Kapitel 3 widmet sich der empirischen Forschung. In diesem Kapitel werden das Forschungsdesign, das Erhebungsinstrument, die Stichprobe, die Datenerhebung, die Datenaufbereitung und das Auswertungsverfahren dargestellt. Zudem werden Gütekriterien und methodische Grenzen der Untersuchung reflektiert.

Anschliessend werden in Kapitel 4 die Ergebnisse der Interviews entlang zentraler Themenbereiche dargestellt. Dazu gehört die Perspektive der Schüler:innen auf die schulischen Rahmenbedingungen, die sozialpädagogische Unterstützung im Alltag, die wahrgenommenen Entwicklungsprozesse, die Einflussfaktoren auf die Entwicklung, die Ziele und Zielarbeit sowie die schulischen Standortgespräche. Die Ziele und Zielarbeit werden weiter unterteilt. Es werden die Inhalte der Ziele thematisiert, die Entstehung und der Umgang mit den Zielen und die Unterstützung bei der Zielerreichung.

In Kapitel 5 werden die Forschungsergebnisse diskutiert und mit den theoretischen Grundlagen in Beziehung gesetzt. Dabei wird herausgearbeitet, welche Übereinstimmungen, Spannungen und Widersprüche zwischen theoretischen Ansprüchen an Förderplanung und den Erfahrungen der Jugendlichen sichtbar werden.

Kapitel 6 bildet den Praxistransfer. Darin werden die zentralen Erkenntnisse der Arbeit zusammengefasst und mit Blick auf die sozialpädagogische Praxis an Sonderschulen Typ A eingeordnet. Abschliessend werden praxisbezogene Überlegungen sowie ein Ausblick auf weiterführende Ansatzpunkte für Forschung und Praxis formuliert.

2 Theoretische Grundlagen

In diesem Kapitel werden zunächst das System der Sonderschule, die Sonderbeschulung im Kanton Zürich sowie der Förderzyklus als institutioneller und fachlicher Bezugsrahmen vorgestellt (Kapitel 2.1). Darauf aufbauend wird die Förderplanung aus theoretischer, normativer und wissenschaftlicher Perspektive eingeordnet. Dabei werden zentrale Einflussfaktoren auf Förderprozesse und die Entwicklung von Jugendlichen sowie der aktuelle Forschungsstand zum Thema dargestellt (Kapitel 2.2). Abschliessend wird das Kapitel mit einem Zwischenfazit und einer Zusammenfassung der Erkenntnisse aus dem Theorieteil geschlossen (Kapitel 2.3).

2.1 System Sonderschule

Für Schüler:innen mit besonderem Bildungsbedarf, Behinderung und Benachteiligungen existieren in den Schweizer Kantonen auf Grundlage der in der Bundesverfassung Art. 8 Abs. 4 formulierten Forderung nach «Beseitigung von Benachteiligung der Behinderten» verschiedene integrative und separative Massnahmen (Sahli Lozano et al., 2021, S. 14).

Historisch gesehen sind Sonderschulen aus einem separativen Verständnis von Bildung hervorgegangen. Im schulischen Kontext bezeichnet Separation bzw. Selektion ein System, in dem Schüler:innen anhand bestimmter Merkmale oder Förderbedarfe in möglichst homogene Gruppen eingeteilt und getrennt unterrichtet werden (Strasser, 2006, S. 7–8).

Heute ist in der Interkantonalen Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik festgelegt, dass integrative Ansätze gegenüber separierenden bevorzugt werden sollen, sofern sie dem Wohl und den Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes oder Jugendlichen entsprechen (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 2007, S. 2). Diese Priorisierung stützt sich in der Schweiz auf rechtliche Grundlagen wie die Bundesverfassung, welche Gleichbehandlung garantiert und Diskriminierung aufgrund von Behinderung verbietet (Art. 8 Abs. 2 BV), sowie das Recht auf Bildung entsprechend den individuellen Fähigkeiten gewährleistet (Art. 41 Abs. 1 BV). Das Behindertengleichstellungsgesetz verpflichtet die Kantone, integrative Schulungsformen zu fördern, soweit dies möglich ist und dem Kindeswohl dient (Art. 20 Abs. 2 BehiG). Auf internationaler Ebene fordert die UN-Behindertenrechtskonvention ein inklusives Bildungssystem und das Recht auf diskriminierungsfreien Zugang zur allgemeinen Schule (Art. 24 UN-BRK).

Seit 2008 liegt die fachliche, rechtliche und finanzielle Zuständigkeit für Sonderpädagogische Massnahmen gemäss dem Sonderpädagogik-Konkordat vollständig bei den Kantonen (Doudin et al., 2012). Diese föderal geprägte Struktur beeinflusst die Ausgestaltung, Benennung und Umsetzung sonderpädagogischer Massnahmen zwischen den Kantonen, was zu einer grossen Vielfalt an Angeboten führt. Zudem bestehen gewisse Massnahmen nur in einzelnen Kantonen und identische Angebote werden kantonsübergreifend teilweise unterschiedlich benannt. Die mangelnde Transparenz von Richtlinien und Dokumenten kann im Zusammenhang mit Chancengleichheit, Partizipation, Integration und Inklusion kritisiert werden (Sahli Lozano et al., 2021, S. 15–16).

Aktuelle Daten des Bundesamts für Statistik zeigen, dass im Schuljahr 2024/25 rund 1'031'600 Lernende die obligatorische Schule besuchten. Davon waren 1,2 % in Sonderklassen und 2,0 % in Sonderschulen. Die folgende Abbildung 1 zeigt die Verteilung der Lernenden im separativen Unterricht 2024/25.

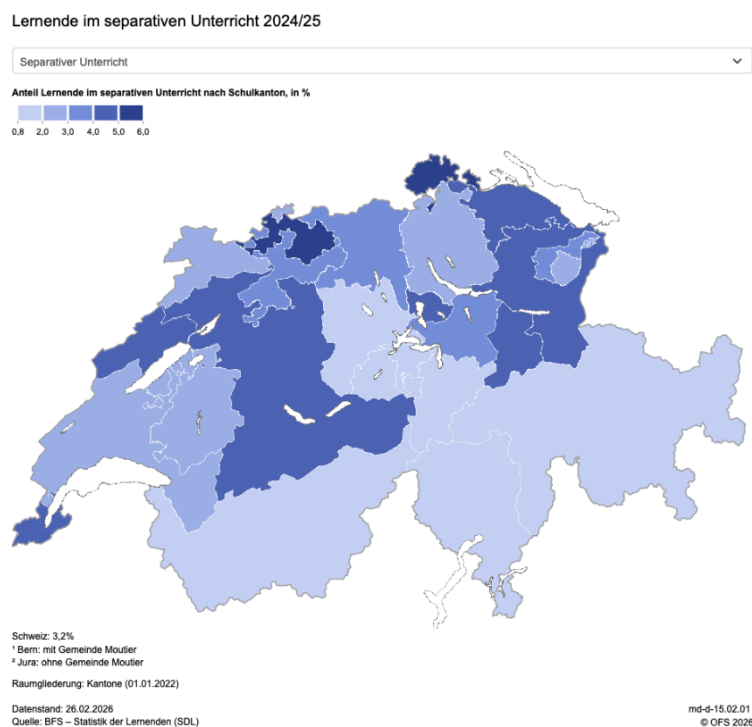


Abbildung 1: Anteil Lernende im separativen Unterricht nach Schulkanton, in Prozent (Quelle: Bundesamt für Statistik, o. J.)

Im Kanton Zürich liegt der Anteil der separativen Sonderschulung aktuell bei rund zwei Prozent der Schüler:innen (Bildungsdirektion Volksschulamt, 2023, S. 10).

Der Diskurs zu Sonderschulen beziehungsweise zur separativen Beschulung bewegt sich zwischen historisch gewachsenen sonderpädagogischen Strukturen und dem rechtlich begründeten Anspruch auf inklusive Bildung. Bei inklusiven Ansätzen wird Heterogenität zunehmend als Ressource verstanden (Strasser, 2006, S. 7–8). Sonderschulen und Sonderklassen gelten gemäss Powell und Hadjar (2018) als institutionalisierte Organisationsformen, die den Ausbau inklusiver Bildung eher behindern als fördern (S. 47).

Ein weiterer Kritikpunkt an Sonderschulen betrifft ihre Wirkung auf Bildungsungleichheit. Separative Beschulung ist eng mit Prozessen der Selektion und Etikettierung verbunden, in denen diagnostische Zuschreibungen vorgenommen und Zuweisungsentscheidungen getroffen werden, die auch stigmatisierende und isolierende Wirkungen entfalten können (Strasser, 2006, S. 7). Schumann (2007) bezeichnet die Sonderschule als «Schonraumfalle», weil sie zwar kurzfristig entlastend wirken kann, langfristig jedoch durch Stigmatisierung, Scham und soziale Benachteiligung die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts erschweren kann (S. 16, 124–125). Er argumentiert, dass die Sonderschule eng mit sozialen Ungleichheiten verknüpft sei. Es bestehe ein Zusammenhang zwischen Armut und Bildungsarmut. Empirische Befunde belegen, dass ein Grossteil der Sonderschüler:innen aus sozioökonomisch benachteiligten Familien stammt (S. 24–25). Schumann (2007) verweist auch auf die individuellen Folgen. Die Sonderschule ist mit Stigmatisierungsprozessen verbunden und wird von vielen Betroffenen als beschämend erlebt. In Interviews zeigt sich, dass Schüler:innen ihren Sonderschulstatus häufig verschweigen oder verleugnen (S. 124).

2.1.1 Sonderbeschulung im Kanton Zürich

Die Sonderbeschulung im Kanton Zürich richtet sich an Schüler:innen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen, deren Förderung im Rahmen der Regelklasse nicht ausreichend gewährleistet werden kann. Separative Massnahmen müssen besonders begründet werden (Kanton Zürich, o. J.-c). Rechtlich ist die Sonderbeschulung im Kanton Zürich im Volksschulgesetz (VSG) sowie in der Verordnung über die sonderpädagogischen Massnahmen (VSM) verankert. Die Entscheidung über eine Sonderschulung erfolgt durch die Schulpflege und basiert auf einer vorgängigen schulpsychologischen Abklärung, welche den individuellen Förderbedarf sowie geeignete Massnahmen benennt. Die Eltern werden in den Entscheidungsprozess einbezogen, indem sie einen Antrag stellen und im Verfahren angehört werden. Im Rahmen des Entscheids werden Art, Umfang und Form der sonderpädagogischen Massnahme festgelegt (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2008, S. 1–6).

Das sonderpädagogische Angebot im Kanton Zürich ist in drei Sonderschultypen gegliedert. Typ A für Beeinträchtigungen in den Bereichen Verhalten, Lernen oder Sprache, Typ B für körperliche, sensorische oder Mehrfachbeeinträchtigungen sowie Typ C für kognitive Beeinträchtigungen (Kanton Zürich, o. J.-b). Für die vorliegende Arbeit ist der Sonderschultyp A relevant. Innerhalb dieses Typs lassen sich die Zielgruppen, Lern- und Verhaltensbeeinträchtigungen sowie Sprachbeeinträchtigungen unterscheiden (Bildungsdirektion Volksschulamt, 2023, S. 6).

Die Zuweisung zu einem Sonderschulstatus erfolgt auf der Grundlage eines standardisierten Abklärungsverfahrens (SAV). Dieses Verfahren wird durch die schulpsychologischen Dienste durchgeführt und dient der systematischen Einschätzung des sonderpädagogischen Förderbedarfs (Kanton Zürich, o. J.-c). Das SAV basiert auf der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF). Im Rahmen des SAV werden verschiedene Indikationsbereiche berücksichtigt, die eine strukturierte und vergleichbare Beurteilung ermöglichen. Dazu zählen kognitive und metakognitive Fähigkeiten, Wahrnehmung und sensorische Funktionen, soziale und emotionale Entwicklung, kommunikative Kompetenzen, motorische Fähigkeiten sowie die Bewältigung alltäglicher Anforderungen (Kanton Zürich, o.J.-a). Das Abklärungsverfahren mündet in einen schulpsychologischen Bericht (SAV-Bericht), der eine Empfehlung zu Art, Umfang und Form der sonderpädagogischen Massnahme enthält. Dieser Bericht bildet die Grundlage für den Entscheid der Schulpflege über eine mögliche Sonderschulung (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2008, S. 4). Eine Übersicht der einzelnen Schritte im Zuweisungsverfahren zur Sonderschulung ist in der Abbildung 2 ersichtlich.

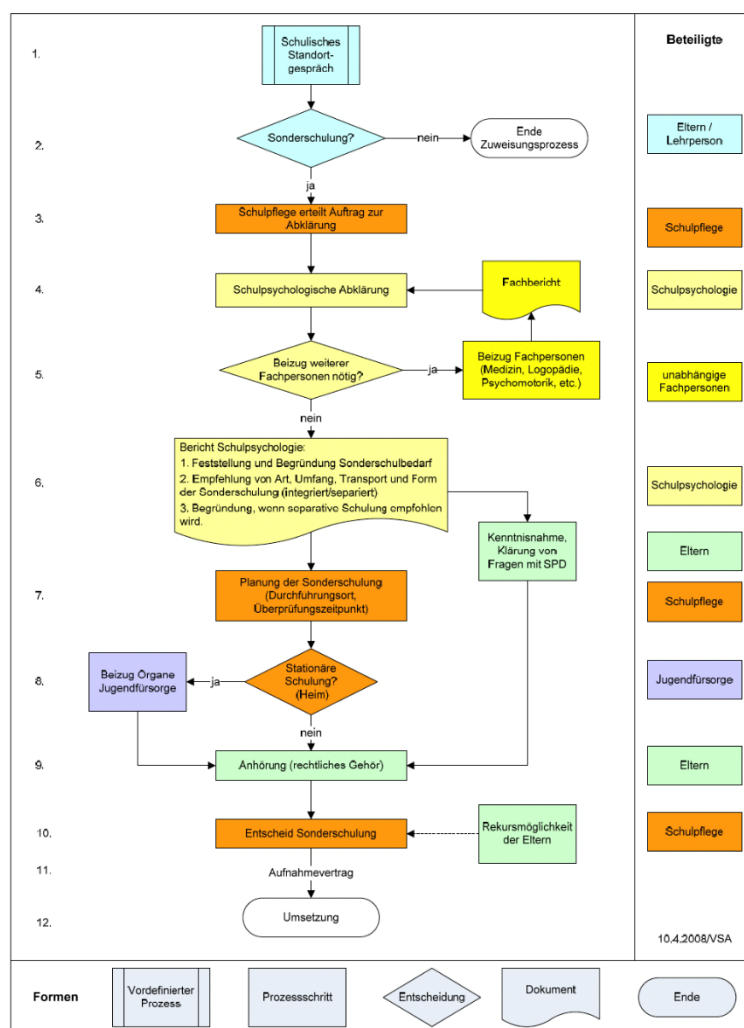


Abbildung 2: Zuweisungsverfahren zu Sonderschulung (Quelle: Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2008, S. 2)

Wird eine separative Sonderschulung empfohlen, muss dies im schulpsychologischen Bericht ausdrücklich begründet werden. Die Entscheidung über die Zuweisung liegt bei der Schulpflege. Sie stützt sich auf die Ergebnisse der Abklärung und erfolgt unter Einbezug der Eltern. Die Massnahme ist befristet und wird jährlich überprüft (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2008, S. 1–4).

2.1.2 Der Förderzyklus

Die sonderpädagogische Förderung im Kanton Zürich folgt einem systematisch aufgebauten Förderzyklus. Dieser Zyklus bildet die Grundlage für die Planung, Steuerung und Reflexion sonderpädagogischer Massnahmen zur Unterstützung von Schüler:innen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Er umfasst fünf zentrale Elemente: das schulische Standortgespräch (SSG), die förderdiagnostische Beobachtung und Erfassung, den Förderplan, die Umsetzung der Förderung sowie die Einschätzung des Lernfortschritts und die Überprüfung der

Zielerreichung (Bildungsdirektion Kanton Zürich et al., 2011, S. 3). Die in Abbildung 3 visualisierte Struktur macht deutlich, dass Förderung als fortlaufender, zyklischer und überprüfbarer Prozess verstanden wird.

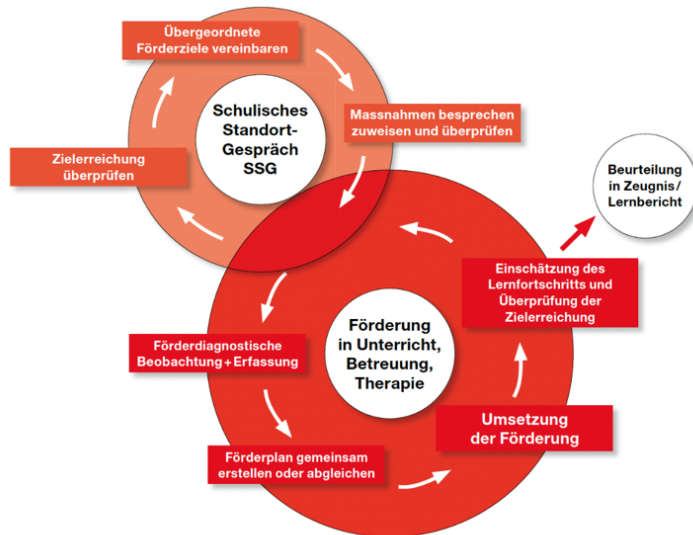


Abbildung 3: Förderplanungszyklus (Quelle: Bildungsdirektion Kanton Zürich et al., 2011, S. 3)

Die fünf Hauptelemente des Förderplanungszyklus basieren auf einer systemischen Perspektive, die sowohl individuelle als auch umweltbezogene Faktoren berücksichtigt. Zentrale Elemente sind die interdisziplinäre Zusammenarbeit sowie der Einbezug von Schüler:innen und Erziehungsberechtigten. Die verwendeten Instrumente sollen einheitlich und übersichtlich strukturiert sein, wobei sich die ICF-Struktur als Grundlage eignet. Die Förderung soll ressourcenorientiert sein und an vorhandene Stärken anknüpfen. Gespräche sollen etwa zur Hälfte auf Stärken und Fortschritte fokussieren (Bildungsdirektion Kanton Zürich et al., 2011, S. 4). Nachfolgend wird auf die einzelnen Prozessschritte des Förderzyklus eingegangen.

Das **schulische Standortgespräch (SSG)** steht am Anfang des Prozesses. Im Rahmen des SSG werden übergeordnete Förderziele vereinbart sowie Massnahmen besprochen, zugewiesen und überprüft. Die im SSG festgelegten Ziele bilden die Grundlage für den anschliessenden Förderplan. Charakteristisch ist zudem der Einbezug verschiedener Beteiligter, insbesondere von Lehr- und Fachpersonen sowie der Eltern und je nach Situation der Schülerin oder des Schülers (Bildungsdirektion Kanton Zürich et al., 2011, S. 3–5).

An das Standortgespräch schliesst die **förderdiagnostische Beobachtung und Erfassung** an. Diese dient dazu, die individuellen Lern- und Verhaltensvoraussetzungen, den Lernstand sowie förderliche Lernbedingungen zu erfassen (Bildungsdirektion Kanton Zürich et al., 2011, S. 7).

Auf Grundlage der Abklärungsberichte erfassen sonderpädagogische Fachpersonen die Lern- und Verhaltensvoraussetzungen der Schüler:innen. Mithilfe förderdiagnostischer Instrumente, wie systematischen Beobachtungen und Tests, richten sie den Fokus gezielt auf zentrale Förderbereiche. Zudem analysieren sie bisher wirksame Lernbedingungen sowie eingesetzte didaktische Methoden und Materialien als Basis für die weitere Planung (Bildungsdirektion Kanton Zürich et al., 2011, S. 11). Kölbl (2021) zeigt, dass Beobachtungen nicht als objektive Abbildung von Wirklichkeit verstanden werden können, sondern durch subjektive Wahrnehmungsprozesse sowie individuelle Erfahrungen und Deutungen geprägt sind. Daraus ergibt sich, dass Beobachtungen stets reflektiert und durch intersubjektiven Austausch im Team überprüft werden müssen, um ihre Aussagekraft zu erhöhen (S. 34–36). Förderdiagnostik verbindet diagnostische Beobachtungen und Tests mit der anschliessenden Förderplanung, gilt im sonderpädagogischen Kontext jedoch als umstritten. Kritisiert wird, dass aus dem aktuellen Entwicklungsstand nur begrenzt verlässliche Förderziele abgeleitet werden können, empirische Wirksamkeitsnachweise fehlen und die Ableitung konkreter Massnahmen theoretisch kaum standardisierbar ist, wobei dies aufgrund individueller Voraussetzungen kaum vermeidbar ist (Kölbl, 2021, S. 62–64).

Im Anschluss an die Beobachtung und Erfassung wird der **Förderplan** erstellt. Die Förderplanung basiert auf einer engen interdisziplinären Zusammenarbeit zwischen Lehr- und anderen Fachpersonen. Durch gemeinsamen Austausch werden Beobachtungen analysiert, Zusammenhänge erkannt und geeignete Massnahmen entwickelt. Eine Koordination von Förder- und Unterrichtsplanung ermöglicht den gezielten Einsatz von Ressourcen, unterstützt durch gemeinsame oder abgestimmte Förderpläne. Die Förderplanung erfolgt strukturiert, häufig in tabellarischer Form, und umfasst zentrale Informationen wie Förderziele, Stärken, Lernvoraussetzungen, Umweltfaktoren und geplante Massnahmen (Bildungsdirektion Kanton Zürich et al., 2011, S. 12–14).

Die Förderplanung orientiert sich an den Lebensbereichen der ICF (Bildungsdirektion Kanton Zürich et al., 2011, S. 12–14). Die ICF ist ein von der WHO entwickeltes System zur Beschreibung von Gesundheit und Funktionsfähigkeit. Im Unterschied zur ICD (Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme), die Krankheiten erfasst, betrachtet die ICF das Zusammenspiel von körperlichen, psychischen und sozialen Faktoren. Sie bietet eine einheitliche Sprache, um Fähigkeiten, Einschränkungen sowie Umweltfaktoren systematisch zu beschreiben. Dadurch ermöglicht sie eine ganzheitliche Betrachtung, die auch im schulischen Kontext zur Analyse und Förderung genutzt werden kann

(Hollenweger & Lienhard, 2009, S. 45). Dabei wird eine Person nicht nur auf körperlicher Ebene betrachtet, sondern auch hinsichtlich ihrer Aktivitäten sowie ihrer Partizipation. Entscheidend ist, dass diese Aspekte immer im Zusammenhang mit der Umwelt und persönlichen Faktoren stehen (Hollenweger & Lienhard, 2009, S. 16). Diese Interaktionen sind im folgenden Modell in Abbildung 4 dargestellt.

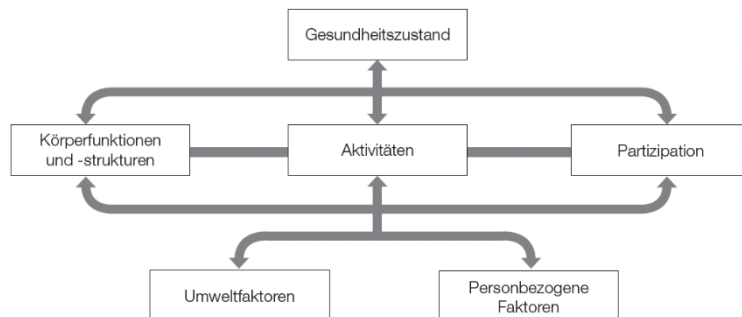


Abbildung 4: Interaktion Gesundheitszustand und Funktionsfähigkeit (Quelle: Hollenweger & Lienhard, 2009, S. 16)

Verhalten und Schwierigkeiten entstehen somit nicht allein aus der Person heraus, sondern werden durch die individuellen Bedingungen beeinflusst. Die ICF ist bewusst neutral formuliert und ermöglicht es, sowohl Ressourcen als auch Defizite in den Blick zu nehmen. In der Praxis bedeutet dies, dass bei der Klärung von Unterstützungsbedarf eher Defizite betrachtet werden, während bei der Planung von Fördermassnahmen die Stärken und vorhandenen Kompetenzen im Vordergrund stehen sollten. Ein weiterer Gedanke ist die Unterscheidung zwischen Person und Umwelt. Schwierigkeiten können entweder auf individuelle Voraussetzungen, auf ungünstige Umweltbedingungen oder beides zurückgeführt werden. Deshalb ist es wichtig, vor der Planung von Massnahmen zu klären, welchen Anteil die Person und welchen die Umwelt an einem Problem haben. Für den schulischen Kontext bedeutet dies, dass nicht nur beobachtet wird, was ein Kind kann, sondern auch, unter welchen Bedingungen es seine Fähigkeiten zeigt. Viele Lern- und Verhaltensprobleme sind situationsabhängig und nicht Ausdruck einer Unfähigkeit (Hollenweger & Lienhard, 2009, S. 16–17). Kritische Stimmen zur ICF beziehen sich darauf, dass die Kodierung oft kompliziert und wenig praktisch ist (Kölbl, 2021, S. 90). Weiter wird auf die fehlende fachdidaktische Differenzierung in bestimmten Kategorien, etwa zum Lesenlernen, hingewiesen. Sie seien zu allgemein und bilden die komplexen Lernprozesse bei Schüler:innen nicht ausreichend ab (Günthner, 2023, S. 16). Ausserdem bietet die ICF selbst keine konkreten Hinweise für die Förderplanung. Die Festlegung individueller Förderziele bleibt Aufgabe der Sonderpädagogik (Fischer, 2003, S. 321).

Für die Förderplanung werden verschiedene Lebensbereiche verwendet, die sich an der ICF orientieren. In sonderpädagogischen Kontexten können daneben Aktivitätsbereiche der ICF und Kompetenzbereiche des Lehrplans 21 zur Strukturierung der Förderung herangezogen werden. Zwischen den Aktivitätsbereichen der ICF und dem Zürcher Lehrplan 21 bestehen zahlreiche inhaltliche Bezüge, jedoch keine einheitliche Systematik (Bildungsdirektion Kanton Zürich et al., 2011, S. 8). In einer der an der Untersuchung beteiligten Schulen wurden Entwicklungs- und Förderziele teilweise den Bereichen Ich-Kompetenzen, soziale Kompetenzen und methodische Kompetenzen zugeordnet. Das im Anhang unter Abbildung 10 dargestellte Vorbereitungsformular zum schulischen Standortgespräch zeigt diese Zuordnung anhand farblicher Ergänzungen durch eine der beteiligten Schulen. Der Bereich allgemeines Lernen umfasst grundlegende Fähigkeiten wie Aufmerksamkeit, Nachahmen, Verstehen und Problemlösen und bildet die Basis für jeden Lernprozess. Mathematisches Lernen bezieht sich auf den Umgang mit Zahlen, Mengen und mathematischen Operationen sowie das Lösen entsprechender Aufgaben. Spracherwerb und Begriffsbildung beschreiben die Fähigkeit, Sprache zu verstehen und zu nutzen, Begriffe zu bilden und sich mit anderen auszutauschen. Der Bereich Lesen und Schreiben umfasst zentrale Kulturtechniken, die für das Lernen in allen Schulfächern notwendig sind. Der Umgang mit Anforderungen beinhaltet Fähigkeiten wie Selbstständigkeit, Organisation, Ausdauer und die Regulation von Verhalten im Schulalltag. Kommunikation meint sowohl sprachliche als auch nonverbale Fähigkeiten, mit anderen in Kontakt zu treten und Informationen auszutauschen. Bewegung und Mobilität beziehen sich auf die Koordination des Körpers sowie grob- und feinmotorische Fähigkeiten. Der Bereich Selbstversorgung umfasst grundlegende Alltagskompetenzen wie Essen, Anziehen, Hygiene und den Umgang mit der eigenen Gesundheit. Der Umgang mit Menschen beschreibt soziale Kompetenzen, also die Fähigkeit, Beziehungen aufzubauen, angemessen zu interagieren und sich in unterschiedlichen sozialen Situationen zurechtzufinden. Schliesslich umfasst der Bereich Freizeit, Erholung und Gemeinschaft, Aktivitäten ausserhalb des Unterrichts, wie Hobbys, Vereinsleben oder soziale Zugehörigkeit, die ebenfalls Einfluss auf die Entwicklung und das schulische Lernen haben können (Hollenweger & Lienhard, 2009, S. 18–22).

Die Fördermassnahmen werden also anhand einer Struktur geplant, die sich an den Lebensbereichen der ICF orientiert. Zunächst werden Förderschwerpunkte und Ziele konkret und überprüfbar formuliert. Anschliessend werden passende Massnahmen und Förderaktivitäten festgelegt. Für die Förderziele gilt, dass sie begrenzt, alltagsrelevant und zukunftsbedeutsam sein sollen. Zudem werden sowohl Umweltfaktoren als auch individuelle Stärken berücksichtigt. Die

Ziele sollen herausfordernd, aber erreichbar sowie klar beobachtbar und überprüfbar formuliert sein (Bildungsdirektion Kanton Zürich et al., 2011, S. 12).

Die **Umsetzung der Förderung** erfolgt anschliessend im schulischen Alltag. Sie kann Unterricht, Betreuung und Therapie umfassen und in unterschiedlichen Settings stattfinden, etwa im Teamteaching, in Kleingruppen- oder Einzelförderung, in besonderen Klassen, in der Sonderschulung oder in sozialpädagogischen Angeboten (Bildungsdirektion Kanton Zürich et al., 2011, S. 7). Die Förderung ist somit nicht auf den Unterricht beschränkt, sondern umfasst verschiedene professionelle Handlungsfelder (Bildungsdirektion Kanton Zürich et al., 2011, S. 9). An dieser Stelle wird die Bedeutung multiprofessioneller Kooperation sichtbar. Die Förderplanung betrifft nicht nur schulische Heilpädagogik, sondern ebenso Therapeut:innen, Lehrpersonen für Deutsch als Zweitsprache, Schulsozialarbeitende und Sozialpädagog:innen (Bildungsdirektion Kanton Zürich et al., 2011, S. 2). Teamarbeit ist dabei nicht als blosse Parallelität verschiedener Fachperspektiven zu verstehen, sondern idealerweise als koordinierte und lösungsorientierte Zusammenarbeit. Besonders weitreichend ist ein transdisziplinäres Verständnis, in dem nicht nur gemeinsam geplant, sondern auch gemeinsam umgesetzt wird und Eltern als gleichwertige Teammitglieder einbezogen werden (Pretis et al., 2025, S. 19–21). Abbildung 5 zeigt die Unterschiede zwischen Teamformen.

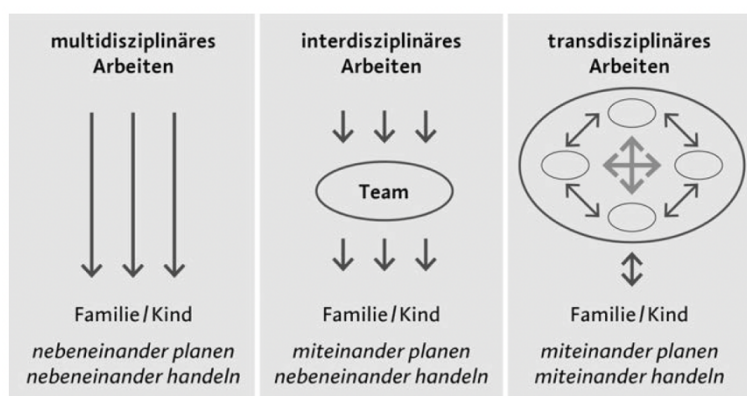


Abbildung 5: Konzeptionelle Unterschiede zwischen multi-, inter- und transdisziplinärer Zusammenarbeit (Quelle: Pretis et al., 2025, S. 20)

Die Eltern sollen eine aktive Rolle einnehmen. Sie können häufig selbst einen Beitrag zur Umsetzung vereinbarter Förderziele leisten (Bildungsdirektion Kanton Zürich et al., 2011, S. 7). Pretis et al. (2025) argumentieren, dass ein ICF-orientiertes Verständnis von Förderung die Perspektive von einem «Team um das Kind» hin zu einem «Team um die Familie» erweitert und Eltern als gleichwertige Teammitglieder begreift (S. 22–23). Während der Umsetzung dokumentieren die beteiligten Fachpersonen regelmässige Beobachtungen zur Zielerreichung. Dabei

werden insbesondere Erfolge sowie hilfreiche Lernbedingungen und wirksame Strategien festgehalten (Bildungsdirektion Kanton Zürich et al., 2011, S. 14). Dies bildet die Grundlage für den nächsten Schritt im Förderzyklus.

Der letzte Schritt des Förderzyklus ist die **Einschätzung des Lernfortschritts und die Überprüfung der Zielerreichung**. Diese Einschätzungen dienen der Reflexion der Arbeit der beteiligten Lehr- und Fachpersonen, der Überprüfung und Weiterentwicklung der Förderziele sowie deren Anpassung für die weitere Planung. Zudem fliessen sie in die Beurteilung im Zeugnis und im Lernbericht ein, unterstützen die gemeinsame Überprüfung der Zielerreichung im schulischen Standortgespräch und bilden die Basis für Empfehlungen von Massnahmen (Bildungsdirektion Kanton Zürich et al., 2011, S. 14).

2.2 Förderplanung

Die Förderplanung, in Sonderschulen im Kanton Zürich in Form von Förderzyklen, bildet einen wichtigen Bestandteil sozialpädagogischer Praxis. Die folgenden Kapitel ordnen die Förderplanung theoretisch und normativ ein, beleuchten zentrale Einflussfaktoren auf Entwicklung und gelingende Förderung und setzen sich mit der Perspektive der Profession sowie dem wissenschaftlichen Diskurs auseinander.

2.2.1 Theoretische und normative Verortung

Förderplanung bezeichnet einen Prozess, in dem ein individueller Förderplan erstellt, umgesetzt, evaluiert und fortgeschrieben wird. Sie wird nicht als einmalige administrative Handlung verstanden, sondern als fortlaufender Prozess (Melzer, 2014, S. 279). Für eine präzise Begriffsklärung ist nach Kölbl (2021) zwischen dem Prozess der Förderplanung und dem Produkt des Förderplans zu unterscheiden. Während Förderplanung den Weg der Erstellung, Umsetzung, Evaluation und Fortschreibung beschreibt, dokumentiert der Förderplan diesen Prozess schriftlich (S. 65–67). Bundschuh (2015) beschreibt den Förderplan als schriftlich festgehaltene und begründbare Zielfestsetzung, die auf einem diagnostischen Verlaufsprozess basiert und Zielperspektiven in kognitiven, sozial-emotionalen oder physischen Dimensionen formuliert (S. 271).

Förderplanung ist eng mit Diagnostik verbunden, weil Beobachtungen, standardisierte diagnostische Verfahren, Anamnesen und Gespräche als Informationsgrundlagen für die Planung dienen. In der Planungsphase werden Informationen gesammelt, die Lernausgangslage oder der Entwicklungsstand verschriftlicht und geplante Fördermassnahmen festgelegt. Auf die

Planungsphase folgt die Durchführungsphase, in der die geplanten Fördermassnahmen umgesetzt werden. Daran schliesst eine Evaluationsphase an, in der Lernfortschritte beobachtet, überprüft und ausgewertet werden (Bundschuh, 2007, S. 245 ff.). Hartmann und Methner (2022) beschreiben Förderplanung als eine Brückenfunktion zwischen diagnostischen Ergebnissen und pädagogischen Handlungen. Diese Brückenfunktion ist notwendig, weil aus diagnostischen Beschreibungen nicht automatisch konkrete Förderziele oder Fördermassnahmen abgeleitet werden können. Förderplanung berücksichtigt dabei Ziele, Konzeptionen, situative Bedingungen der Fördersituation sowie erziehungswissenschaftliche, bildungstheoretische und entwicklungspsychologische Konzepte (S. 62).

Inhaltlich sollte ein Förderplan neben formalen Angaben den Ist-Zustand, die Stärken und Ressourcen des Kindes oder Jugendlichen, Förderziele, Fördermassnahmen sowie Angaben zu Ergebnis und Evaluation enthalten (Kölbl, 2021, S. 67). Förderziele sollten besonders sorgfältig formuliert werden, weil sie Erfolgserlebnisse ermöglichen, die Evaluation erleichtern und die Suche nach konkreten Fördermassnahmen unterstützen können. Fördermassnahmen müssen konkret formuliert sein und Angaben dazu enthalten, wer, wann, was, wo, wie und gegebenenfalls mit welchen Mitteln durchführt. Die sogenannten SMART-Kriterien können als Orientierungshilfe dienen, um Förderziele möglichst klar und überprüfbar zu formulieren (Hartmann & Methner, 2022, S. 64–65). Die nachfolgende Abbildung 6 gibt einen Überblick über die einzelnen SMART-Kriterien.



Abbildung 6: Ziele sind SMART formuliert (Quelle: Hartmann & Methner, 2022, S. 65)

Förderpläne erfüllen nach Melzer mehrere Funktionen, darunter eine zielführende, strukturierende, legitimierende, dokumentierende, transparente, evaluierende, koordinierende und

orientierende Funktion. Die zielführende Funktion besteht darin, Förderung zielgerichtet auszurichten und Zielvereinbarungen zwischen den beteiligten Personen zu ermöglichen. Die strukturierende Funktion bezieht sich darauf, Lern- und Förderprozesse zu ordnen und dadurch für die pädagogische Praxis handhabbar zu machen. Die Legitimations- und Dokumentationsfunktion besteht darin, Förderbedarf zu beschreiben, pädagogisches Handeln zu dokumentieren und Entscheidungen fachlich zu begründen. Die Orientierungsfunktion entsteht nach Melzer insbesondere dann, wenn gemeinsame Zielfestlegungen ihnen Orientierung im Alltag und aktive Mitwirkung am eigenen Förderprozess ermöglichen (Melzer, 2014, S. 277–279).

Förderplanung ist zudem an Fragen der Zuständigkeit und Zusammenarbeit gebunden. Bei komplexen Problemlagen reicht eine Förderplanung durch eine Einzelperson häufig nicht aus, weshalb kooperative Förderplanung als sinnvoll beschrieben wird. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, Zuständigkeiten für Informationsaustausch, Gespräche mit Erziehungsberechtigten und Absprachen mit ausserschulischen Kooperationspartner:innen festzulegen (Melzer, 2010, S. 217). Dohmen (2025) beschreibt, dass Kooperation in der Förderplanung nicht automatisch geklärt ist, da Zuständigkeiten, Beiträge einzelner Beteiligter und Verfahrensschritte im schulischen Alltag ausgehandelt werden müssen (S. 122). Förderplanung ist also in eine institutionelle Struktur eingebettet, in der Förderung, Unterricht, sozialpädagogische Begleitung und weitere Unterstützungsangebote aufeinander bezogen werden müssen (Melzer, 2014, S. 277–279).

Aus sozialpädagogischer Perspektive richtet sich Förderung nicht nur auf schulische Leistung, sondern auf die ganzheitliche Unterstützung von Menschen in ihren jeweiligen Lebenskontexten. Soziale Arbeit zielt darauf, Menschen zu befähigen, Herausforderungen des Lebens anzugehen und Wohlbefinden zu erreichen. Dazu gehören die Anerkennung der Person in ihrer Ganzheit, der Schutz ihrer Integrität, die Stärkung ihrer Fähigkeiten und Selbstbestimmung sowie die Förderung von Partizipation und sozialer Teilhabe (AvenirSocial, 2026, S. 8–14). Die Bedeutung von Lebensweltorientierung und Subjektbezug wird im Zusammenhang mit Förderplanung betont. Schroeder (2022) beschreibt Lebensweltorientierung und Subjektbezug als Brücke zwischen objektiven Bildungsinhalten und subjektiven Bedeutungszuschreibungen der Schüler:innen (S. 85–86). Es geht nicht nur darum, Lebenswelten zu verstehen, sondern auch darum, Unterstützung zur aktiven Veränderung und Gestaltung individueller Lebensbedingungen zu bieten (Theunissen, 2012, S. 95 ff.). Für die vorliegende Arbeit bildet Subjektorientierung eine wichtige theoretische Grundlage, weil die Jugendlichen nicht nur als Zielgruppe von Förderplanung, sondern als Expert:innen ihrer eigenen Erfahrungen verstanden werden

(Wilhelm, 2022, S. 29). Erziehungsarbeit soll Voraussetzungen dafür schaffen, dass aktive Lernzeit und Bildungsfortschritte möglich werden. Förderung wird dadurch nicht als von Bildung getrennte Zusatzleistung verstanden, sondern als Bedingung dafür, dass Jugendliche überhaupt an schulischen Bildungsprozessen teilnehmen können (Schroeder, 2022, S. 196).

Als wichtiger Ansatz im Zusammenhang mit Förderplanung wird in der Literatur unter anderem die Ressourcen- und Kompetenzorientierung genannt. Sie richtet den Blick nicht auf Defizite, sondern auf vorhandene Fähigkeiten, Stärken und Entwicklungsmöglichkeiten der Schüler:innen. Dieser Blick ist bedeutsam, weil Schüler:innen dadurch eigene Ressourcen und Stärken benennen und erkennen und Vertrauen in ihren Erfolg entwickeln können (Hartmann & Methner, 2022, S. 61–62). Zudem sollen pädagogisches Handeln und individuelle Förderung auf vorhandenen Ressourcen und Kompetenzen der Schüler:innen aufbauen. Die Diagnostik wird dabei als «Schatzsuche» nach Fähigkeiten und Talenten verstanden und grenzt sich von einer ausschliesslichen Defizitfeststellung ab (Kliemann, 2010, S. 8).

Förderplanung soll zudem partizipativ erfolgen. Darunter werden Beteiligung, Teilhabe, Mitwirkung und die Einbeziehung von Betroffenen an Entscheidungen, Aktivitäten oder Handlungen verstanden. Dies umfasst auch den Zugang zu Informationen über Themen, die sie selbst betreffen, wobei diese angemessen aufbereitet sein sollen (Wilhelm, 2022, S. 18). Partizipation bedeutet nicht, Jugendlichen einen fertigen Förderplan vorzulegen und ihre Zustimmung einzuholen. Sie sollen in den Erarbeitungsprozess einbezogen werden und damit die Möglichkeit erhalten, den Förderplan tatsächlich mitzugestalten (Freigang, 2009, S. 111). Ein Grund für die aktive Rolle der Jugendlichen liegt in der Motivation zur Zielbearbeitung. Wenn Förderplanung Themen aufgreift, welche Jugendliche selbst verändern möchten, kann eine innere Motivation entstehen, Handlungsschritte umzusetzen und Ziele zu erreichen (Schwabe & Thimm, 2018, S. 133). Damit Jugendliche ihre Rolle in der Förderplanung wahrnehmen können, muss der Förderplan kommunikativ zugänglich sein. Melzer nennt als Qualitätsindikator, dass der Förderplan so formuliert sein soll, dass alle Beteiligten die Inhalte verstehen, beispielsweise durch kurze Sätze adäquater Sprache (Melzer, 2014, S. 280).

Die normative Rahmung von Förderplanung umfasst Ansprüche auf Förderung, Beteiligung, Teilhabe und individuelle Entwicklung. In der Schweiz bilden dafür internationale Abkommen wie die UNO-Kinderrechtskonvention sowie nationale Rechtsgrundlagen einen zentralen Bezugsrahmen. Dazu gehört Art. 11 BV, der Kindern und Jugendlichen Schutz ihrer Unversehrtheit und Förderung ihrer Entwicklung zusichert. Zudem halten die Sozialziele der

Bundesverfassung fest, dass Kinder und Jugendliche sich entsprechend ihrer Fähigkeiten bilden und sich zu selbstständigen sowie sozialen Personen entwickeln können sollen (Wilhelm, 2022, S. 8–9).

2.2.2 Einflussfaktoren auf Förderplanung und individuelle Entwicklung

Förderplanung ist nicht isoliert zu betrachten. Sie wird durch verschiedene Einflussfaktoren geprägt, wie unterschiedliche Wissensgrundlagen, institutionelle Abläufe, strukturelle Rahmenbedingungen sowie zentrale Aspekte Sozialer Diagnostik (Wilhelm, 2022, S. 4). Zudem muss Förderplanung im jeweiligen institutionellen Kontext sowie in Bezug auf die spezifische Zielgruppe von Schüler:innen im Sonderschulkontext Typ A betrachtet werden. Das Kapitel bearbeitet, welche Faktoren Förderplanung prägen und die individuelle Entwicklung der Schüler:innen beeinflussen können.

Institutionelle und strukturelle Bedingungen beeinflussen die Ausgestaltung von Förderplanung. Wilhelm (2022) hält fest, dass Soziale Diagnostik und Förderplanung nur dann verlässlich umgesetzt werden können, wenn sie institutionell verankert sind. Dafür müssen Zeitfenster für die einzelnen Prozessschritte bereitgestellt werden. Gleichzeitig können solche Strukturen Fachpersonen Orientierung geben und ihr professionelles Handeln absichern (S. 73). Für die Umsetzung der Förderplanung sind Dokumentation, Evaluation und klare Zuständigkeiten bedeutsam, beispielsweise indem ersichtlich ist, welche Massnahmen in welchem Zeitraum durchgeführt wurden oder wer die Umsetzung kontrolliert. Kooperative Förderplanung kann diese Umsetzung unterstützen, weil sie Informationsaustausch, Arbeitsteilung und definierte Einzelleistungen zwischen Beteiligten ermöglicht (Melzer, 2014, S. 280–282).

Diagnostische und fachliche Einflussfaktoren wirken sich ebenfalls auf Förderplanung aus. Wilhelm (2022) beschreibt, dass unterschiedliche Wissensbezüge Einfluss auf die Ausgestaltung der Förderplanung nehmen (S. 4). Im theoriegeleiteten Fallverstehen werden verschiedene Wissensbestände mit unterschiedlichen Erklärungsansätzen genutzt, um die Lebenssituation und die zu bearbeitende Thematik zu deuten und daraus Handlungsüberlegungen abzuleiten (S. 36–37). Die fachliche Qualifikation der beteiligten Personen beeinflusst Förderplanung ebenfalls. Eichfeld (2014) weist darauf hin, dass Fachpersonen für die gezielte Förderung von Schüler:innen mit Förderbedarf fundierte prozessdiagnostische Kenntnisse benötigen und Förderplanungsdiagnostik ohne entsprechende Qualifikation vermieden werden sollte (S. 224–225).

Kooperation beeinflusst Förderplanung, weil Förderpläne häufig nicht von einer einzelnen Person erstellt, umgesetzt und evaluiert werden. Eine entsprechende Zusammenarbeit kann die Vielseitigkeit, Kommunizierbarkeit und Verbindlichkeit der Förderplanung unterstützen, weil mehrere Beteiligte Informationen einbringen, sich direkt austauschen und die Umsetzung gemeinsam verantworten (Melzer, 2014, S. 281). Wer an der Förderplanung beteiligt wird, hängt von Schulart, Problemlage und Förderplanungskonzept der Schule ab (Melzer, 2010, S. 217). Kooperationsbezogene Einflussfaktoren betreffen auch die Rollen- und Aufgabenklärung. Melzer (2010) hält fest, dass Zuständigkeiten für Informationsaustausch, Gespräche mit Erziehungsberechtigten und Kontakte zu ausserschulischen Kooperationspartner:innen festgelegt werden müssen (S. 217). Kooperation kann Förderplanung fachlich erweitern, weil unterschiedliche Perspektiven zusammengeführt werden. In Kooperation erstellte Förderpläne werden als effektiver und umfassender beschrieben, da ein direkter Informationsaustausch zwischen den Beteiligten stattfindet und Massnahmen besser abgestimmt werden können. Gleichzeitig können widersprüchliche Massnahmen vermieden werden (Melzer, 2014, S. 281–283). Kooperation ist jedoch nicht automatisch konfliktfrei. Dohmen (2025) beschreibt schulische Kooperation als Aushandlungsproblem, bei dem unterschiedliche organisatorische, soziale und professionelle Logiken sowie ungleiche Einflussmöglichkeiten eine Rolle spielen (S. 131–132). Weiter wird darauf verwiesen, dass Team-Unstimmigkeiten die Evaluation behindern und Zeit sowie Ressourcen binden können. Zudem stellt sich die Frage, wie die Qualität der Förderplanung auch unter erschwerten Bedingungen, etwa bei grossen Gruppen, herausfordernden Teamkonstellationen oder vergleichbaren Schwierigkeiten, sichergestellt werden kann (Kölbl, 2021, S. 73).

Beziehungsgestaltung ist ein weiterer Einflussfaktor. Dies liegt daran, dass Förderplanung und ihre Umsetzung auf pädagogische Interaktion angewiesen sind. Förderung wird als wechselseitiger Prozess zwischen Fachkraft und Schüler:in verstanden (Janz & Köb, 2026, S. 68–70). Schroeder (2022) beschreibt für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, dass Beziehungsgestaltung nicht nur Voraussetzung erzieherischer Arbeit ist, sondern auch ein Fundament für didaktische Gestaltung bildet (S. 275). Eine von Akzeptanz, Vertrauen, Wärme und Sicherheit geprägte Fachpersonen-Schüler:innen-Beziehung wird als bedeutsam für Unterrichtsqualität, Lernklima und Schüler:innenorientierung beschrieben (S. 272–273). Schledde und Schlee (2014) betonen, dass herausfordernde Jugendliche psychische Sicherheit, Vertrauen, Respekt, Wertschätzung, Transparenz, Verlässlichkeit und tragfähige Beziehungen benötigen, um erfolgreich lernen zu können (S. 104). Einfühlsames Zuhören und persönliche

Gespräche können dazu beitragen, die Sichtweisen der Jugendlichen besser zu verstehen und die Beziehung positiv zu verändern. Positive Beziehungen gelten als notwendige Grundlage für weitere pädagogische Massnahmen (S. 106). Zudem wird betont, dass bei herausfordernden Jugendlichen zunächst die Person und nicht der Unterrichtsstoff im Zentrum stehen sollte. Personenorientierung und Leistungsorientierung widersprechen sich dabei nicht, sondern ergänzen sich (S. 106–107).

Für Jugendliche mit emotional-sozialem Unterstützungsbedarf ist zudem relevant, dass Vertrauen nicht vorausgesetzt werden kann. Die differenzielle Vertrauens-theorie erklärt, wie Vertrauen zwischen Fachpersonen und Schüler:innen entsteht oder erschwert wird. Sie unterscheidet dabei zwischen personalen Faktoren und situationalen Rahmenbedingungen. Personale Faktoren liegen in der Person selbst, zum Beispiel in bisherigen Erfahrungen oder Erwartungen. Situationale Rahmenbedingungen beziehen sich dagegen auf die konkrete schulische Situation, etwa auf Unterrichtsformen, Klassengrösse oder Schulklima. Beide Bereiche beeinflussen, ob sich vertraut werden kann oder nicht (Hedderich & Tscheke, 2014, S. 66). Je nachdem, wie personale Faktoren und situationale Bedingungen zusammenwirken, kann es zu einer progressiven Vertrauensentwicklung oder zu einer retrogressiven Vertrauensentwicklung kommen. Progressiv bedeutet, dass Vertrauen wächst und die Beziehung stabiler wird. Retrogressiv bedeutet, dass Vertrauen abnimmt oder Misstrauen entsteht (Hedderich & Tscheke, 2014, S. 67–68).

Ein weiterer Einflussfaktor betrifft **Partizipation**, weil Jugendliche die Inhalte ihrer Förderplanung kennen und daran beteiligt werden sollen (Lohmann-Niemann, 2004, S. 135). Der Einbezug der Jugendlichen kann unterschiedliche Sichtweisen auf Lebenssituation, Problemlagen und Förderplanung sichtbar machen und damit eine mehrperspektivische Förderplanung unterstützen (Freigang, 2009, S. 111). Zudem kann Beteiligung die Motivation zur Zielbearbeitung erhöhen, wenn Förderplanung Themen aufgreift, die Jugendliche selbst verändern möchten. Diese intrinsische Motivation steht über einer Zielerreichung, die lediglich aus Pflichtbewusstsein oder durch Belohnungen angestrebt wird (Schwabe & Thimm, 2018, S. 133). Gemeinsame Zielfestlegungen im Förderplanprozess können also Orientierung im Schulalltag ermöglichen und eine aktive Mitwirkung am eigenen Förderprozess unterstützen (Melzer, 2014, S. 279). Werden die Erkenntnisse der Jugendlichen gleichwertig zu Beobachtungen und Einschätzungen der Fachpersonen berücksichtigt, können sie sich als aktiv erleben und Selbstwirksamkeit erfahren (Methner, 2014, S. 182–183).

Im Jugendalter gewinnen Identitätsentwicklung, Autonomie und Zukunftsorientierung besondere Bedeutung. Seiffge-Krenke (2021) beschreibt, dass Jugendliche sich intensiv mit sich selbst, ihrer Wirkung auf andere sowie ihrer beruflichen und persönlichen Zukunft beschäftigen. Unklare Zukunftsperspektiven können Unsicherheit, Umbruchserleben und Orientierungslosigkeit verstärken. Jugendliche suchen nach neuen Rollen und Vorbildern für ihr zukünftiges Ich. Bei Identitätsdiffusion kann es zu starker Überidentifikation mit Vorbildern, Gruppen oder Cliques kommen, die vorübergehend Halt geben (S. 25–26). Müller (2009) hält fest, dass Peer-group und Freundschaften ab der späten Kindheit Identität und Entwicklung beeinflussen und die Schule ein zentraler Ort des sozialen Austausches ist (S. 11). Prosoziale Freundschaften werden dabei als Schutzfaktor beschrieben, während die Zusammenführung verhaltensauffälliger Schüler:innen in separierten Fördergruppen das Risiko verstärken kann, dass soziale Netzwerke vor allem unter ähnlich belasteten Peers entstehen (S. 14–15). Weiter ist in dieser Lebensphase ein Mindestmass an Autonomie und Mitbestimmung bei Entscheidungen wichtig. Die Schule wird diesen Bedürfnissen jedoch oft nur begrenzt gerecht, da Lerninhalte reguliert werden und Lehrkräfte vor allem als Leistungskontrollierende wahrgenommen werden. Dies kann dazu beitragen, dass Schulfreude, Schulzufriedenheit und Klassenklima im Jugendalter abnehmen und Schulstress steigt. Zum Zusammenhang von schulischer Leistung und Identität im Jugendalter gibt es bisher kaum Studien. Hinweise aus der Selbstkonzeptforschung zeigen, dass das schulische Selbstkonzept Jugendlicher besonders in der mittleren Adoleszenz eher niedrig ist und weniger bedeutsam erscheint als Familie und Freunde. Dies gilt trotz besserer Leistungen auch für Mädchen. Insgesamt scheint Schule für viele Jugendliche kein zentraler Bereich ihrer Identität zu sein (Seiffge-Krenke, 2021, S. 149).

Der **Sonderschulkontext** Typ A ist als spezialisiertes, separatives Setting zu verstehen. Er wird selbst als Einflussfaktor für Förderplanung und Entwicklung von Jugendlichen gesehen. Für die Förderplanung bietet der Sonderschulkontext einerseits Chancen. Kleinere Klassen, engere pädagogische Begleitung, Kooperation mit Jugendhilfe oder Kinder- und Jugendpsychiatrie sowie gezielte Erziehungsplanung können emotionale Stabilisierung, Verhaltensregulation und Persönlichkeitsentwicklung unterstützen (Popp, 2014, S. 35–36). Andererseits birgt separative Beschulung Risiken, da die Konzentration vieler Schüler:innen mit herausforderndem Verhalten problematische Gruppendynamiken verstärken kann. Zudem können fehlende positive Vorbilder und Stigmatisierung die Entwicklung und soziale Teilhabe Jugendlicher erschweren (Popp, 2014, S. 37). Für Jugendliche mit Förderbedarf im emotionalen und sozialen Bereich sind zudem häufig komplexe Ausgangslagen zu beachten. Schroeder (2022) beschreibt diese

Gruppe als häufig psycho-sozial belastet und verweist auf Multiproblemlagen sowie soziale Desintegrationserfahrungen in Familie und Gesellschaft (S. 178). Abbildung 7 zeigt eine Auswahl entsprechender Multiproblemlagen.

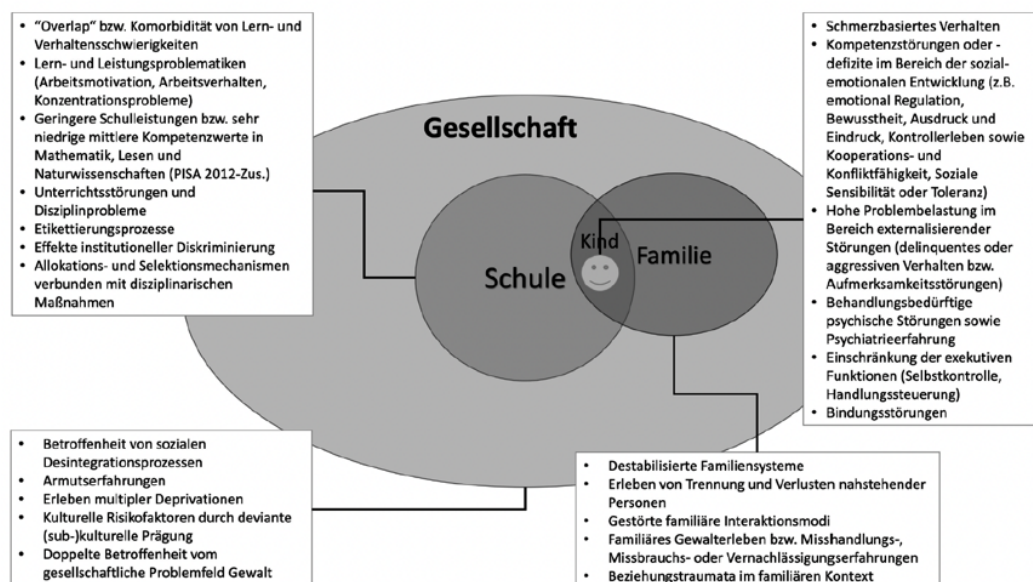


Abbildung 7: Ökosystemisches Modell zu den Ausgangsbedingungen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (Quelle: Schroeder, 2022 S. 178)

Lebensweltbezogene Einflussfaktoren sind für die Förderplanung bedeutsam, weil belastete familiäre Beziehungserfahrungen, biografische Brüche und soziale Problemlagen das Verhalten und Lernen von Schüler:innen beeinflussen können (Schroeder, 2022, S. 170). Förderplanung muss deshalb persönliche, familiäre, schulische und gesellschaftliche Bedingungen berücksichtigen, weil diese Ebenen die pädagogische Ausgangslage mitprägen (Schroeder, 2022, S. 178).

2.2.3 Studienlage und wissenschaftlicher Diskurs

Das folgende Kapitel stellt den aktuellen Wissensstand und den professionellen Diskurs zur Förderplanung von Jugendlichen dar. Grundsätzlich liegen zur Forschung sozialpädagogischer Förderung an Sonderschulen Typ A und zum Einfluss von Förderplanung auf die Entwicklung von Jugendlichen bislang nur wenige empirische Befunde vor. Aus diesem Grund werden in diesem Kapitel auch Studien einbezogen, die das Thema der vorliegenden Arbeit nicht unmittelbar, aber inhaltlich anschlussfähig bearbeiten.

In der Studie von Enderle (2025) wurde untersucht, wie Jugendliche mit Verhaltensschwierigkeiten Schulbesuchsprobleme erleben und welche Unterstützungs- bzw. Präventionsmassnahmen sie selbst als hilfreich wahrnehmen. Das Ziel der Studie bestand darin, die Perspektiven der Jugendlichen auf förderliche Faktoren für gelingenden Schulbesuch vor dem Hintergrund

emotional-sozialer Verhaltensschwierigkeiten zu explorieren. Leitend war die Frage, welche Präventionsmassnahmen Jugendliche im Kontext ihrer Erfahrungen mit Schulbesuchsproblemen als unterstützend und wirkungsvoll wahrnehmen (S. 23). Als Ergebnis wurden zwei übergreifende Begründungsmuster für Schulbesuchsprobleme herausgearbeitet. Das erste Muster umfasst «(soziale) Angst und Mobbing». Jugendliche dieser Gruppe berichteten vor allem von internalisierenden Schwierigkeiten wie Angst, depressiven Symptomen, sozialer Isolation, psychosomatischen Beschwerden, Mobbing und Leistungsdruck. Für diese Jugendlichen waren insbesondere ein sicherer Lernort, kleinere Klassen, Rückzugsmöglichkeiten, verständnisvolle Lehrkräfte, ein Wegfall von Mobbing, therapeutische Unterstützung sowie positive soziale Interaktionen bedeutsam (Enderle, 2025, S. 25–27). Das zweite Muster betrifft «Desinteresse und Lernschwierigkeiten». Hier standen eher externalisierende Schwierigkeiten, geringe Motivation, Konzentrationsprobleme, Konflikte mit Lehrkräften, regelverletzendes Verhalten und schulische Überforderung im Vordergrund. Als hilfreich erlebten die Jugendlichen vor allem praxisorientierte Lernsettings, ein angepasstes Lerntempo, flexible Unterrichtsstrukturen, geduldige Lehrpersonen, Anerkennung und wertschätzende Unterstützung anstelle von Bestrafung oder Ausschluss (Enderle, 2025, S. 27–28). Die Jugendlichen beschrieben herausfordernde Unterrichtsstrukturen, Mobbing, Stigmatisierung, familiäre Belastungen und Leistungsdruck als zentrale Stressfaktoren. Auffällig ist, dass sich bei allen Jugendlichen der Schulbesuch nach einem Wechsel in ein alternatives, stärker individualisiertes Schulsetting verbesserte (Enderle, 2025, S. 29–30). Die Studie zeigt weiter, dass die von Jugendlichen als wirksam beschriebenen Massnahmen überwiegend im unmittelbaren Lebensumfeld, also im Mikrosystem von Schule, Familie und Peers, verortet sind. Besonders wichtig sind ein positives Schulklima, sichere Beziehungen, soziale Unterstützung durch Lehrkräfte, Eltern und Gleichaltrige, individuelle Anpassungen im Unterricht sowie eine Schulstruktur, die flexibel auf Bedürfnisse und Belastungen reagiert (Enderle, 2025, S. 28–30). Förderung sollte zudem nicht erst einsetzen, wenn Krisen bereits verfestigt sind, sondern frühzeitig Wohlbefinden, Zugehörigkeit, psychische Gesundheit, positive Beziehungen und Lernfreude stärken (Enderle, 2025, S. 31).

Für die pädagogische Praxis leitet Enderle (2025) ab, dass Schul- und Unterrichtsumgebungen stärker entlang individueller Bedürfnisse und Ressourcen gestaltet werden müssen. Als hilfreich werden unter anderem regelmässige Gespräche, Peer-Mentoring, individuelle Förderpläne, projektorientiertes Lernen, zusätzliche haltgebende Strukturen, Rückzugsräume, Kooperation mit Familien und ausserschulischen Institutionen sowie diagnostische Verfahren zur frühzeitigen Erkennung von Unterstützungsbedarfen genannt (S. 32).

Ein weiterer Forschungsschwerpunkt betrifft Förderdiagnostik und Förderplanung. In der Studie von Luder et al. (2006) wurde untersucht, wie schulische Heilpädagog:innen in der Praxis förderdiagnostisch arbeiten. Im Zentrum stand die Frage, ob und wie theoretisch beschriebene Konzepte der Förderdiagnostik tatsächlich umgesetzt werden (Luder et al., 2006, S. 293). Ein erstes Ergebnis betrifft die Erfassung des Lernstandes. Die Studie zeigt, dass schulische Heilpädagog:innen unterschiedlich vorgehen. Einige wenige verzichten zu Beginn bewusst auf Informationen, um den Schüler:innen möglichst unvoreingenommen zu begegnen. Die Mehrheit holt jedoch vorhandene Informationen ein (Luder et al., 2006, S. 296–298). Weiter wird deutlich, dass Beobachtung in der Praxis eine zentrale diagnostische Methode darstellt. Diese reicht von unstrukturierten Alltagsbeobachtungen bis hin zu stärker strukturierten Beobachtungen anhand von Kompetenzbereichen. Standardisierte Testverfahren werden selten eingesetzt. Häufiger entwickeln Lehrpersonen eigene diagnostische Hilfsmittel oder kombinieren Elemente aus bestehenden Materialien (Luder et al., 2006, S. 298–299). Ein weiteres Ergebnis betrifft die Planung von Förderzielen und Massnahmen. Hier zeigt sich, dass Förderziele und Fördermassnahmen nicht immer explizit geplant oder schriftlich dokumentiert werden. Teilweise entstehen sie spontan aus der Arbeit mit dem Kind. Eltern und Schüler:innen werden nur selten systematisch in die Förderplanung einbezogen (Luder et al., 2006, S. 300). Besonders kritisch fällt der Befund zur Evaluation aus. Die Studie zeigt, dass eine explizite und geplante Überprüfung der Wirksamkeit von Fördermassnahmen kaum stattfindet. Evaluation geschieht meist implizit im Unterricht, über zufällige Beobachtungen, Gespräche oder Lernkontrollen. Nur vereinzelt werden Tests oder systematische Vorher-Nachher-Vergleiche eingesetzt (Luder et al., 2006, S. 301–302).

Weitere Studien zu Förderplänen bestätigen diese Spannung zwischen Anspruch und Umsetzung. In der Studie von Moser Opitz et al. (2019) wurde untersucht, ob und wie Förderpläne in inklusiven und separativen Schulformen eingesetzt werden. Ein Ergebnis der schriftlichen Befragung ist, dass Förderpläne in integrativen Settings häufiger vorhanden sind als in separativen Settings (Moser Opitz et al., 2019, S. 216–217). Die Interviews zeigen zudem, dass auf der Sekundarstufe die befragten Förderlehrkräfte ausnahmslos ohne Förderpläne und ohne systematische Förderdiagnostik arbeiteten. Begründet wurde dies unter anderem mit dem Wunsch nach weniger Bürokratie und mit dem hohen Aufwand. Förderziele wurden zwar teilweise festgelegt, aber nicht auf der Grundlage eines Förderplans, sondern eher entlang von Stoffplänen, Anforderungen der Regelklasse oder Anforderungen für den Berufseinstieg (Moser Opitz et al., 2019, S. 218).

Als zentrale Erkenntnis nennt die Studie, dass Förderpläne dort, wo sie verbindlich eingefordert werden, meistens erstellt werden. Gleichzeitig steht in der Praxis jedoch häufig die Legitimations- und Dokumentationsfunktion im Vordergrund. Funktionen, bei denen die konkrete Förderung, Zielorientierung oder Strukturierung individueller Lernprozesse im Zentrum stehen, wurden in den Interviews kaum erwähnt (Moser Opitz et al., 2019, S. 220–222).

Müller et al. (2017) kommen in ihrem Überblick zum theoretischen Diskurs und zur Wahrnehmung von Fachpersonen zu einem ähnlichen Ergebnis. Im Zentrum steht die Frage, welchen Zweck Förderpläne erfüllen sollen, welche Kritik an ihnen formuliert wird und wie Fachpersonen in der Schule ihren Nutzen wahrnehmen (S. 116). Sie arbeiten heraus, dass Förderpläne im Fachdiskurs kritisiert werden. Es wird benannt, dass Förderpläne eher Kontroll- und Verwaltungsbedürfnisse bedienen als pädagogischen Nutzen stiften. Weitere Kritikpunkte sind mangelnde Transparenz oder die Gefahr einer Defizitorientierung. Auch der hohe Zeitaufwand und die geringe Alltagstauglichkeit werden als Problemstellen beschrieben (X. Müller et al., 2017, S. 118–119). Ein weiterer Punkt betrifft die Qualität von Förderplänen. Die Autor:innen zeigen, dass Förderpläne nur dann nützlich sein können, wenn sie bestimmten Qualitätskriterien entsprechen. Dazu gehören Vielseitigkeit, Flexibilität, eine begrenzte Anzahl unterrichtsrelevanter Schwerpunkte, individuelle Passung, verständliche Kommunikation, ökonomische Erstellung und Fortschreibung, verbindliche Regelungen, Dokumentation und Evaluation. Besonders betont wird die kooperative Erstellung von Förderplänen, weil dadurch Informationen zwischen Fachpersonen ausgetauscht werden können (X. Müller et al., 2017, S. 120–121).

Als Erkenntnis hält der Beitrag fest, dass Fachpersonen Förderpläne ambivalent wahrnehmen. Einerseits werden Förderpläne in mehreren Studien als zeitintensiver und teilweise bedeutungsloser Papierkram beschrieben. Andererseits können Förderpläne aus Sicht von Fachpersonen nützlich sein, um den Entwicklungsstand von Schüler:innen besser zu verstehen, Unterricht zu planen, Lernfortschritte zu evaluieren und Förderung zu strukturieren (X. Müller et al., 2017, S. 121–122). Daraus ergibt sich die Erkenntnis, dass Förderpläne nur dann wirksam sein können, wenn sie qualitativ gut gestaltet, alltagsnah verwendbar und mit vertretbarem Aufwand verbunden sind (X. Müller et al., 2017, S. 123).

In der Studie von Neumann et al. (2026) wurde untersucht, wie Förderplanung an allgemeinen Schulen und Förderschulen in Nordrhein-Westfalen tatsächlich umgesetzt wird (S. 61). Ein Ergebnis ist, dass nahezu alle teilnehmenden Schulen Förderpläne erstellen. Damit wird der rechtlichen Pflicht zum Verfassen von Förderplänen überwiegend nachgekommen. Gleichzeitig

zeigt sich, dass Förderpläne nicht überall aus pädagogischer Überzeugung genutzt werden. Mehr als ein Viertel der Schulen gab an, Förderpläne ausschliesslich zu schreiben, weil dies vorgeschrieben ist. Etwa die Hälfte der Schulen verankert Förderplanung als Teil des pädagogischen Konzepts oder des Förderkonzepts der Schule. Die Studie zeigt zudem Unterschiede zwischen Schulformen (Neumann et al., 2026, S. 65–67). Ein weiteres Ergebnis betrifft die Verantwortlichkeit und Kooperation. Die meisten Schulen geben an, dass Förderpläne im Klassenteam oder erweiterten Klassenteam verantwortet werden. Die Hauptverantwortung liegt häufig bei sonderpädagogischen Lehrkräften. Kooperative Förderplanung wird zwar von vielen Schulen angegeben, weitere Akteur:innen wie Schulsozialarbeit, Schulbegleitungen, Schüler:innen und Eltern werden jedoch seltener einbezogen (Neumann et al., 2026, S. 66–67). Weiter relevant ist der Befund, dass Förderpläne vielfach zur Legitimation sonderpädagogischer Ressourcen gegenüber externen Stellen genutzt werden (Neumann et al., 2026, S. 69). Problematisch ist, dass Förderpläne so ihre Funktion verändern können. Sie werden teilweise nicht mehr nur als pädagogisches Förderinstrument genutzt. Stattdessen dienen sie auch dazu, zusätzlichen Unterstützungsbedarf zu begründen. Dadurch kann der Blick stärker auf Defizite der Schüler:innen gelenkt werden (Neumann et al., 2026, S. 70).

In der Diskussion halten die Autor:innen fest, dass Förderpläne zwar fast überall erstellt werden, ihre fachliche Nutzung jedoch stark von Schulform, Rahmenbedingungen und schulinterner Kultur abhängt. Förderschulen nutzen Förderpläne häufiger, kritisieren jedoch ebenfalls formale Vorgaben und Verwaltungsaufwand (Neumann et al., 2026, S. 70–71). Die Autor:innen leiten daraus ab, dass Schulen Fortbildungen und gemeinsame Klärungen benötigen, damit Förderpläne nicht nur als formale Pflicht, sondern als alltagsnahes, kooperatives und unterrichtsbezogenes Instrument genutzt werden. Zudem sehen sie Forschungsbedarf zu gelingender Förderplanung, zur Qualität von Förderplänen und zur Frage, wie Standardisierung und schulische Flexibilität sinnvoll verbunden werden können (Neumann et al., 2026, S. 71–72).

In der Studie von Borel et al. (2025) wurde untersucht, welche Rolle Förderpläne im Kontext von Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Lernen einnehmen. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass Förderpläne eigentlich als lernprozessbegleitendes und förderorientiertes Instrument dienen sollen. Gleichzeitig sind sie in vielen deutschen Bundesländern eine Voraussetzung dafür, ein Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs einzuleiten. Dadurch geraten Förderpläne in ein Spannungsfeld zwischen individueller Förderung und diagnostischer Feststellung (S. 34–35). Die Analyse machte deutlich, dass die Förderpläne häufig von Beginn an ein «Problem» beim Kind

konstruieren. Bereits die Formulare selbst enthalten Hinweise auf Schwierigkeiten, drohendes Leistungsversagen oder sonderpädagogische Förderung (Borel et al., 2025, S. 37–39). Eine Erkenntnis der Studie ist, dass sich in Förderplänen ein deutlich defizitorientierter Blick auf Kinder und ihre Entwicklung zeigt. Schwierigkeiten werden vor allem individualisierend beschrieben. Die Passung des Unterrichts, die Qualität des Lernangebots oder schulische Rahmenbedingungen werden kaum reflektiert. Im Verlauf der Förderpläne werden diese Problemzuschreibungen häufig verfestigt und teilweise dramatisiert, etwa indem Stillstand, Überforderung oder grosse Rückstände dokumentiert werden (Borel et al., 2025, S. 39–40). Die Studie zeigt zudem, dass Fähigkeiten der Schüler:innen häufig nur bedingt festgehalten werden. Fortschritte werden zwar teilweise beschrieben, oft aber sofort mit weiteren Defiziten verbunden. Dadurch werden Lernfortschritte relativiert und das Bild eines weiterhin förderbedürftigen Kindes stabilisiert. Die Autor:innen sehen darin einen Widerspruch zum Anspruch einer kompetenz- und ressourcenorientierten Förderdiagnostik (Borel et al., 2025, S. 40). Bei den pädagogischen Bearbeitungsweisen rekonstruieren die Autor:innen drei Muster. Das erste Muster nennen sie «Sich-selbst-Überlassen». Dabei werden Schwierigkeiten benannt, ohne dass konkrete, passende Hilfen formuliert werden. Teilweise werden überhöhte Ziele gesetzt, ohne einen realistischen pädagogischen Weg dorthin zu beschreiben. Das zweite Muster ist das «Anderen-Überlassen». Hier wird die Verantwortung für Förderung an Eltern, Nachhilfe, medizinische Stellen oder andere Institutionen weitergegeben. Das dritte Muster nennen die Autorinnen «Befassen». Dabei werden konkrete Lernstände, angepasste Ziele, Materialien oder Unterstützungsformen beschrieben (Borel et al., 2025, S. 40–43).

Die Forschung zu Unterricht und Förderung im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung verweist auf die Bedeutung strukturierter, beziehungsorientierter und lebensweltbezogener Lernsettings. In der Studie von Schroeder (2022) wurde untersucht, wie Lehrkräfte an Grundschulen im gemeinsamen Unterricht und an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung im Sachunterricht gestalten (S. 6). Eine Erkenntnis der Studie ist, dass Sachunterricht unter Bedingungen emotional-sozialen Förderbedarfs stark durch störfaktorielle Aspekte geprägt ist. Unterrichtsstörungen werden als zentrale Determinante für Planung und Durchführung des Sachunterrichts verstanden, da ein Teil der Lehrkräfte bis zu 25 % der verfügbaren Lernzeit für den Umgang mit Störungen aufwendet (Schroeder, 2022, S. 639). In der zusammenfassenden Ergebnisinterpretation hält Schroeder (2022) fest, dass die Antizipation solcher Störungen die Planungsentscheidungen der Lehrkräfte beeinflusst. Zudem werden präventive und reaktive Massnahmen vor allem über Strategien der

Verhaltenssteuerung gestaltet (S. 675). Ein weiterer Befund betrifft die Themenwahl im Sachunterricht. Die Studie zeigt eine hohe Variabilität bei Themen und Methoden, zugleich aber eine Vorrangstellung naturwissenschaftlicher Themen. Sozialwissenschaftliche Perspektiven werden dagegen eher marginalisiert. Dies ist bedeutsam, weil gerade soziale Themen, Konflikte, Regeln, Beziehungen und Lebensweltfragen für Schüler:innen mit emotional-sozialem Förderbedarf besonders anschlussfähig sein könnten (Schroeder, 2022, S. 667–668). Die Studie zeigt weiter, dass Lebensweltorientierung ambivalent ist. Einerseits gilt sie als wichtiges didaktisches Prinzip des Sachunterrichts, weil sie an Erfahrungen und Interessen der Kinder anknüpft. Andererseits können lebensweltliche Themen im Kontext emotional-sozialer Problemlagen auch belastend sein, etwa wenn familiäre, soziale oder konflikthafte Erfahrungen angesprochen werden. Lebensweltorientierung muss deshalb fachlich reflektiert und sensibel gestaltet werden (Schroeder, 2022, S. 668). Die Studie zeigt, dass Sachunterricht im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ein förderliches Potenzial besitzt. Gleichzeitig wird deutlich, dass Lebensweltorientierung, soziale Problemlagen und biografische Belastungsmomente der Kinder mitgedacht werden muss (Schroeder, 2022, S. 674). Für die Weiterentwicklung inklusiver Sachunterrichtsdidaktik bedeutet dies, dass fachliches Lernen, Erziehung und Förderung stärker zusammengedacht werden müssen (Schroeder, 2022, S. 676–677).

Die Frage, ob inklusive oder separative Schulformen bessere Entwicklungsbedingungen bieten, wird in der Forschung nicht eindeutig beantwortet. In dem Beitrag von Hagmann-von Arx, Klaver, Sticca und Link (2025) wurde in Form eines narrativen Reviews untersucht, wie inklusive und separative Schulformen die kognitive und psychosoziale Entwicklung von Kindern beeinflussen. Im Zentrum steht dabei die sogenannte Trias der Förderschwerpunkte: Verhalten beziehungsweise emotionale und soziale Entwicklung, Lernen und Sprache. Ausgangspunkt ist die Diskussion, ob inklusive Schulformen separativen Schulformen grundsätzlich überlegen sind (Hagmann-von Arx et al., 2025, S. 156–157). Ein Ergebnis betrifft die kognitive Entwicklung. Die analysierten Studien deuten darauf hin, dass Kinder mit Lernbeeinträchtigungen in inklusiven Schulformen teilweise bessere Leistungen in Mathematik und Sprache erzielen. Gleichzeitig zeigen Längsschnittstudien, dass die Lernzuwächse in inklusiven und separativen Schulformen häufig vergleichbar sind. Die Autor:innen führen dies unter anderem auf Selektionseffekte zurück. Kinder mit höheren kognitiven Fähigkeiten und besseren schulischen Kompetenzen werden häufiger inklusiv beschult, während Kinder mit stärkeren Beeinträchtigungen häufiger separativ beschult werden (Hagmann-von Arx et al., 2025, S. 158–159). Eine weitere Erkenntnis betrifft die psychosoziale Entwicklung. Hier zeigen die Befunde, dass Kinder in

separativen Schulformen teilweise ein positiveres Selbstkonzept und eine höhere soziale Integration erleben. Besonders für Kinder mit emotional-sozialem Förderbedarf finden sich Hinweise, dass ihr akademisches Selbstkonzept in separativen Settings positiver sein kann als in inklusiven Settings. Als mögliche Erklärung nennen die Autor:innen den «Big-Fish-Little-Pond-Effekt». Dieser besagt, dass Kinder in leistungsschwächeren Vergleichsgruppen eher ein positiveres Selbstkonzept entwickeln als in leistungsstärkeren Gruppen (Hagmann-von Arx et al., 2025, S. 160). Die Studie zeigt damit, dass inklusive Schulformen nicht pauschal als überlegen gelten können. Vielmehr hängen die Effekte von der Art des Förderbedarfs, dem untersuchten Entwicklungsbereich und den konkreten schulischen Bedingungen ab (Hagmann-von Arx et al., 2025).

Als zentrale Erkenntnis formulieren Hagmann-von Arx et al. (2025), dass empirisch aktuell kein grundsätzlicher Vorteil inklusiver gegenüber separativen Schulformen nachweisbar ist. Die Autor:innen plädieren deshalb dafür, die Diskussion weniger ideologisch über die Schulform zu führen und stärker danach zu fragen, was konkret im Klassenzimmer geschieht. Entscheidend seien pädagogische Qualität, Beziehungsgestaltung, Klassenführung, Einstellungen der Lehrkräfte und Selbstwirksamkeitserleben (S. 162).

2.3 Zwischenfazit und Beantwortung der Theoriefragen

Die theoretischen Grundlagen zeigen, dass sozialpädagogische Förderung von Jugendlichen an Sonderschulen Typ A in einem Spannungsfeld verortet ist. Einerseits bestehen rechtliche und fachliche Vorgaben, die integrative Schulung, Partizipation, individuelle Förderung und ressourcenorientierte Förderplanung betonen. Andererseits bleibt die Sonderschule Typ A ein spezialisiertes separatives Setting, das für Jugendliche mit Lern-, Sprach- und Verhaltensbeeinträchtigungen vorgesehen ist. Förderplanung übernimmt in diesem Kontext eine zentrale Funktion, weil sie individuelle Entwicklungsbedarfe sichtbar machen, Förderziele strukturieren, Massnahmen koordinieren und deren Wirksamkeit überprüfen soll. Gleichzeitig zeigen Forschung und Fachdiskurs, dass Förderplanung in der Praxis nicht automatisch partizipativ, alltagsnah oder entwicklungsförderlich wirkt, sondern auch bürokratisch, defizitorientiert oder legitimierend genutzt werden kann.

Beantwortung Theoriefrage 1:

Wie ist das Sonderschulsystem im Kanton Zürich aufgebaut?

Das Schulsystem im Kanton Zürich folgt grundsätzlich dem Vorrang integrativer Lösungen. Schüler:innen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen sollen möglichst in der Regelklasse unterrichtet werden. Eine separative Sonderschulung wird erst dann angeordnet, wenn die Förderung in der Regelklasse nicht ausreichend gewährleistet werden kann. Die Entscheidung über eine Sonderschulung erfolgt durch die Schulpflege und basiert auf einer schulpsychologischen Abklärung (SAV). Dabei werden die Eltern einbezogen, und in der Entscheidung werden Art, Umfang und Form der sonderpädagogischen Massnahme festgelegt.

Beantwortung Theoriefrage 2:

Für welche Zielgruppe ist die Sonderschule Typ A vorgesehen?

Das sonderpädagogische Angebot im Kanton Zürich ist in drei Sonderschultypen gegliedert. Typ A richtet sich an Schüler:innen mit Beeinträchtigungen in den Bereichen Verhalten, Lernen oder Sprache. Typ B umfasst körperliche, sensorische oder Mehrfachbeeinträchtigungen, während Typ C für kognitive Beeinträchtigungen vorgesehen ist. Für die vorliegende Arbeit ist der Sonderschultyp A relevant, insbesondere mit Blick auf Jugendliche mit emotional-sozialem Unterstützungsbedarf. Diese Zielgruppe ist häufig durch komplexe Problemlagen gekennzeichnet, die persönliche, familiäre, schulische und gesellschaftliche Bedingungen umfassen können. Entsprechende Schüler:innen werden häufig als psychosozial belastet beschrieben. Die Theorie verweist auf Multiproblemlagen sowie soziale Desintegrationserfahrungen.

Beantwortung Theoriefrage 3:

Wie ist der Förderzyklus aufgebaut und welche methodischen Zugänge gibt es?

Die Förderung selbst folgt einem Förderzyklus. Dieser umfasst das schulische Standortgespräch, die förderdiagnostische Beobachtung und Erfassung, den Förderplan, die Umsetzung der Förderung sowie die Einschätzung des Lernfortschritts und die Überprüfung der Zielerreichung. Der Förderzyklus beschreibt Förderung als fortlaufenden, überprüfbaren und anpassbaren Prozess. Methodisch werden dabei verschiedene Zugänge genutzt: schulische Standortgespräche, Beobachtungen, diagnostische Verfahren, Förderpläne, ICF-orientierte Lebensbereiche, interdisziplinäre Zusammenarbeit, Zielüberprüfung und Evaluation. Förderziele sollen spezifisch, messbar, ansprechend, realistisch und terminiert formuliert werden. Zudem sollen Umweltfaktoren und individuelle Stärken berücksichtigt werden.

Beantwortung Theoriefrage 4:

Wie wird sozialpädagogische Förderplanung in theoretischer und normativer Hinsicht begründet?

Theoretisch wird Förderplanung als Prozess verstanden, in dem ein individueller Förderplan erstellt, umgesetzt, evaluiert und fortgeschrieben wird. Förderplanung ist damit nicht als einmalige administrative Handlung zu verstehen, sondern als fortlaufender Prozess. Der Förderplan dokumentiert den Entwicklungsstand, Förderziele, Massnahmen und Evaluationsergebnisse und soll dadurch pädagogisches Handeln fachlich nachvollziehbar machen. Förderplanung ist eng mit Diagnostik verbunden. Beobachtungen, Tests, Gespräche, Anamnesen sowie Selbst- und Fremdeinschätzungen bilden Grundlagen für die Planung. Diagnostische Ergebnisse führen jedoch nicht automatisch zu geeigneten Förderzielen oder Massnahmen. Förderplanung wird als Brücke zwischen diagnostischen Ergebnissen und pädagogischem Handeln beschrieben.

Normativ ist Förderplanung durch rechtliche Ansprüche auf Förderung, Beteiligung, Teilhabe und individuelle Entwicklung begründet. Aus sozialpädagogischer Perspektive richtet sich Förderung nicht nur auf schulische Leistung, sondern auf die ganzheitliche Unterstützung von Jugendlichen in ihren Lebenskontexten. Dazu gehören Wohlbefinden, Selbstbestimmung, Partizipation, soziale Teilhabe und die Stärkung individueller Ressourcen. Für die vorliegende Arbeit ist besonders wichtig, dass Jugendliche nicht nur als Adressat:innen von Förderplanung verstanden werden, sondern als Expert:innen ihrer eigenen Erfahrungen.

Sozialpädagogische Förderplanung stützt sich auf mehrere Grundprinzipien. Dazu gehören Ressourcen- und Kompetenzorientierung, Lebensweltorientierung, Subjektorientierung, Partizipation, Beziehungsorientierung, Kooperation und Evaluation. Die Forschung zeigt zugleich, dass zwischen theoretischem Anspruch und praktischer Umsetzung Diskrepanzen bestehen. Förderpläne werden häufig erstellt, wo sie vorgeschrieben sind, stehen in der Praxis jedoch oft stärker im Dienst von Dokumentation und Legitimation als von konkreter Förderung. Sie können Orientierung, Strukturierung und Evaluation unterstützen, werden aber zugleich als zeitintensiv, bürokratisch, defizitorientiert und wenig alltagstauglich kritisiert.

Beantwortung Theoriefrage 5:

Welche Einflussfaktoren auf die individuelle Entwicklung von Schüler:innen gibt es?

Aus den theoretischen Grundlagen lässt sich ein Modell (Abbildung 8) ableiten, das mögliche Einflussfaktoren als Zusammenspiel von drei Dimensionen beschreibt. Die Dimensionen:

Jugendliche und Lebenswelt, Professionelles Handeln und institutioneller Kontext beeinflussen sich wechselseitig, wobei sie ebenfalls einen Einfluss auf die Entwicklung der Schüler:innen und das Gelingen der sozialpädagogischen Förderplanung haben.



Abbildung 8: Einflussfaktoren auf die Entwicklung von Schüler:innen (Quelle: Eigene Darstellung)

Das Modell zeigt auf, dass sozialpädagogische Förderplanung nur dann tragfähig ist, wenn sie alle drei Ebenen berücksichtigt. Eine ausschliesslich diagnostische oder administrative Förderplanung greift zu kurz. Ebenso reicht eine rein beziehungsorientierte Förderung nicht aus. Für Sonderschulen Typ A ergibt sich daraus die Aufgabe, Schutz, Struktur und spezialisierte Unterstützung mit Partizipation, Ressourcenorientierung und subjektiver Bedeutsamkeit für Jugendliche zu verbinden.

Zwischenfazit

Die Beantwortung der Theoriefragen zeigt, dass die Perspektive betroffener Jugendlicher für die vorliegende Bachelorarbeit besonders relevant ist. Die bestehenden theoretischen Grundlagen und Studien beschreiben Förderplanung überwiegend aus professioneller Sicht. Wenig erforscht ist, wie Jugendliche selbst sozialpädagogische Förderung erleben, welche Förderziele für sie bedeutsam sind und welche Formen von Unterstützung sie als hilfreich oder hinderlich wahrnehmen. Genau an dieser Forschungslücke setzt die qualitative Untersuchung der vorliegenden Arbeit an. Sie fragt danach, wie Jugendliche an Sonderschulen Typ A ihre Förderung wahrnehmen und welche Hinweise sich daraus für eine gelingende Förderplanung ableiten lassen.

3 Forschung

In diesem Kapitel wird das methodische Vorgehen der empirischen Untersuchung dargestellt. Ausgehend von der Forschungsfrage wird zunächst das qualitative Forschungsdesign erläutert. Anschliessend werden das Erhebungsinstrument, die Stichprobe, die Datenerhebung, die Datenaufbereitung sowie die Datenauswertung beschrieben. Abschliessend werden Gütekriterien und methodische Grenzen der Untersuchung reflektiert.

3.1 Forschungsdesign und methodischer Zugang

Die vorliegende Bachelorarbeit folgt einem qualitativen, explorativen Forschungsdesign. Im Zentrum steht die Frage, wie Jugendliche an Sonderschulen Typ A den sozialpädagogischen Förderzyklus wahrnehmen. Da die Perspektive der betroffenen Jugendlichen in der bisherigen Forschung wenig sichtbar ist, eignet sich ein qualitativer Zugang besonders, um subjektive Erfahrungen, Deutungen und Einschätzungen differenziert zu erfassen.

Die Datenerhebung erfolgte mittels halbstrukturierter Leitfadeninterviews. Dieses Vorgehen ermöglichte einerseits eine thematische Strukturierung entlang der Forschungsfrage und liess andererseits genügend Offenheit für eigene Erzählungen und Sichtweisen der Jugendlichen. Die Auswertung der Interviews erfolgte anhand der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Dieses Verfahren eignet sich, um umfangreiches Textmaterial systematisch zu ordnen, zentrale Themen herauszuarbeiten und die Ergebnisse nachvollziehbar darzustellen.

Die qualitative Inhaltsanalyse ist kein standardisiertes Verfahren, sondern wird jeweils an den konkreten Untersuchungsgegenstand angepasst (Mayring, 2015, S. 51). Das Analysevorgehen wird in Form eines Ablaufmodells dargestellt und dadurch nachvollziehbar sowie intersubjektiv überprüfbar gemacht (Mayring, 2015, S. 61). Entsprechend orientiert sich der Aufbau des Forschungsdesigns in der vorliegenden Arbeit an diesem Ablaufmodell. In Abbildung 9 ist das für die vorliegende Forschungsarbeit angepasste Ablaufmodell dargestellt.



Abbildung 9: Ablaufmodell für sozialpädagogische Förderung von Jugendlichen an Sonderschulen Typ A. (Eigene Darstellung auf Basis von Mayring, 2015, S. 62)

3.2 Erhebungsinstrument

Zur Datenerhebung wurden halbstrukturierte Leitfadeninterviews durchgeführt. Das Leitfadeninterview zählt innerhalb der qualitativ offenen Befragungsmethoden zu den stärker strukturierten Interviewformen (Loosen, 2016, S. 139). Durch das Vorgeben zentraler Themen und Fragen wird eine inhaltliche Struktur gewährleistet, gleichzeitig bleibt Raum für individuelle Perspektiven der Befragten.

Die vorliegende Forschungsarbeit untersucht die Perspektive von Schüler:innen auf den sozialpädagogischen Förderzyklus, welcher verschiedene Aspekte und Einflussfaktoren umfasst. Aus diesem Grund wurde ein stärker strukturierter Leitfaden gewählt, um alle relevanten Themenbereiche systematisch zu erfassen. Gleichzeitig wurde das Interview nach dem Prinzip „so offen wie möglich, so strukturierend wie nötig“ gestaltet (Helfferich, 2019, S. 676), um den Jugendlichen ausreichend Raum für eigene Erfahrungen und Sichtweisen zu lassen.

Der Leitfaden wurde in sieben Themenbereiche gegliedert, die sich an zentralen Elementen des Förderzyklus orientieren. Jeder Themenbereich beginnt mit einer offenen Leitfrage oder einer Erzählaufforderung. Ergänzend wurden inhaltliche Nachfragen formuliert, die eingesetzt wurden, sofern relevante Aspekte von den Befragten nicht selbst angesprochen wurden.

Zur Überprüfung und Weiterentwicklung des Leitfadens wurden zwei Probeinterviews durchgeführt. Auf dieser Grundlage wurde der Leitfaden hinsichtlich Verständlichkeit und Struktur optimiert. Der finale Leitfaden ist im Anhang als Tabelle 2 dargestellt. Ergänzend wurden im Interview Stimuli eingesetzt (Helfferich, 2019, S. 675). Dabei handelt es sich um zwei Auflistungen mit möglichen Einflussfaktoren auf Entwicklung sowie möglichen Entwicklungsfeldern. Diese wurden den Jugendlichen erst nach den jeweiligen Leitfragen vorgelegt, um die Offenheit der Antworten nicht einzuschränken. Die Materialien sind im Anhang in den Abbildungen 12 und 13 dargestellt. Da die Interviews mit Jugendlichen im Kontext einer Sonderschule Typ A durchgeführt wurden, wurde zusätzlich eine visuelle Strukturierung des Interviewablaufs eingesetzt. Diese diente dazu, den Gesprächsverlauf transparent zu machen und den Jugendlichen Orientierung zu bieten. Die Visualisierung ist im Anhang als Abbildung 11 dargestellt.

3.3 Stichprobe

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine Primärerhebung, da die Daten durch die Forschenden selbst mittels Interviews erhoben wurden. Die Stichprobe umfasste 14 Jugendliche aus vier Sonderschulen Typ A, darunter sechs weibliche und acht männliche Jugendliche im Alter von 12 bis 16 Jahren und aus den Klassenstufen 7. bis 9. Zusätzlich wurden zwei Probeinterviews durchgeführt, die der Überprüfung und Weiterentwicklung des Leitfadens dienten und nicht Teil der eigentlichen Auswertung waren.

In der qualitativen Sozialforschung kommen dabei in der Regel nicht-probabilistische Stichprobenstrategien zum Einsatz (Akremi, 2019, S. 318). Diese lassen sich grundlegend in zwei Formen unterscheiden: Einerseits existieren eher unsystematische Auswahlverfahren, wie beispielsweise Convenience Sampling, bei dem Teilnehmende ohne vorher definierte Kriterien ausgewählt werden. Andererseits werden bewusst kriteriengeleitete Auswahlstrategien eingesetzt, bei denen die Stichprobe gezielt anhand relevanter Merkmale zusammengestellt wird (Akremi, 2019, S. 320). In der vorliegenden Arbeit erfolgte die Auswahl der Teilnehmenden in Zusammenarbeit mit den beteiligten Schulen und basierte auf der freiwilligen Teilnahme der Jugendlichen. Gleichzeitig wurden bestimmte Kriterien berücksichtigt, um unterschiedliche Perspektiven im Hinblick auf den Förderzyklus abzubilden. Die Stichprobe weist somit sowohl Elemente einer pragmatischen als auch einer kriteriengeleiteten Auswahl auf. Zur Strukturierung der Stichprobenzusammenstellung wurde eine Orientierung an einem Quotenplan vorgenommen (Akremi, 2019, S. 322). Dieser diente dazu, zentrale Merkmale der Stichprobe

systematisch zu berücksichtigen und unterschiedliche Perspektiven im Hinblick auf den Förderzyklus abzubilden. Eine Übersicht über die berücksichtigten Kriterien ist in Tabelle 1 dargestellt.

Kriterium	Ausprägungen	Ziel / Begründung
Geschlecht	weiblich / männlich möglich ausgeglichen	Abbildung unterschiedlichen Perspektiven
Schulstufe	Sek I (7.–9. Klasse)	Vergleich innerhalb der Sekundarstufe.
Erfahrung mit SSG	Vorhanden / wiederholt erlebt	Relevanz für Forschungsfrage
Schulkontext	Verschiedene Sonderschulen (Typ A)	Berücksichtigung unterschiedlicher institutioneller Bedingungen

Tabelle 1: Quotenplan zur Stichprobenzusammenstellung (eigene Darstellung)

3.4 Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgte im Zeitraum von Januar bis März 2026. Die 14 Interviews wurden als Einzelinterviews in separaten, ruhigen Räumen innerhalb der jeweiligen Schulen durchgeführt, um eine störungsarme und vertrauliche Gesprächsatmosphäre zu gewährleisten. Lehrpersonen oder andere Drittpersonen waren während der Interviews nicht anwesend, sodass ausschliesslich, die an der Studie beteiligten Personen, am Gespräch teilnahmen. Die Dauer der Interviews lag zwischen 40 und 60 Minuten. Vor der Durchführung wurden die Jugendlichen über den Ablauf und die Verwendung der Daten informiert. Neben ihrer freiwilligen Zustimmung wurde die schriftliche Einwilligung der Erziehungsberechtigten eingeholt. Sämtliche Gespräche wurden mit Einverständnis der Teilnehmenden audiotekhnisch aufgezeichnet, um eine vollständige und genaue Weiterverarbeitung des Datenmaterials zu ermöglichen. Im Hinblick auf die Zielgruppe wurde besonderer Wert auf eine vertrauensvolle Gesprächssituation gelegt. Die Jugendlichen wurden zu Beginn der Interviews über die Anonymität der Daten informiert und darauf hingewiesen, dass keine Rückschlüsse auf ihre Person möglich sind. Zudem wurde eine alters- und zielgruppengerechte Sprache verwendet, um das Verständnis zu erleichtern und die Offenheit der Befragten zu fördern. Als kleine Anerkennung für die Teilnahme erhielten die Jugendlichen einen Gutschein.

3.5 Datenaufbereitung

Die erhobenen Interviews wurden vollständig transkribiert und für die anschliessende Auswertung aufbereitet. Die Transkription erfolgte wörtlich (verbatim) in Schweizerdeutsch, da

sämtliche befragten Jugendlichen in dieser Sprache kommunizierten. Dadurch sollte die Authentizität der Aussagen sowie die Nähe zum Originalmaterial erhalten bleiben. Nichtsprachliche Elemente wie Pausen, Lachen oder andere paraverbale Ausdrucksformen wurden nur dann transkribiert, wenn sie für das Verständnis des Gesagten inhaltlich relevant waren. Auf eine vollständige Transkription nonverbaler Kommunikation wurde verzichtet, um den Fokus auf die inhaltliche Analyse der Aussagen zu legen. Zur Wahrung der Anonymität der Teilnehmenden wurden sämtliche personenbezogenen Daten anonymisiert. Namen wurden durch Initialen ersetzt und Ortsangaben entfernt. Zudem wurde darauf geachtet, dass keine Rückschlüsse auf einzelne Personen möglich sind. Die Transkription sowie die anschließende Codierung und Auswertung der Daten erfolgten mithilfe der Software f4 (dr. dresing & pehl GmbH, 2025).

3.6 Datenauswertung

Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgte mittels strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (2015). Dieses Verfahren eignet sich zur systematischen Analyse von Textmaterial und ermöglicht es, relevante Inhalte entlang definierter Kategorien zu strukturieren und auszuwerten (Mayring, 2015, S. 15–16).

Ausgangspunkt der Analyse bildete ein Kategoriensystem, welches sowohl deduktiv als auch induktiv entwickelt wurde. Die deduktiven Kategorien wurden auf Grundlage der Forschungsfrage sowie der theoretischen Vorüberlegungen und des Interviewleitfadens gebildet. Dabei orientierten sich die Hauptkategorien an zentralen Themenbereichen des Förderzyklus, wie beispielsweise der Wahrnehmung der Schule, der sozialpädagogischen Unterstützung, der individuellen Entwicklung, der Zielarbeit sowie der schulischen Standortgespräche. Im Verlauf der Analyse wurde das Kategoriensystem induktiv erweitert und angepasst. Neue Kategorien wurden direkt aus dem Datenmaterial heraus entwickelt, um zusätzliche relevante Aspekte der Perspektiven der Jugendlichen abzubilden. Dieser iterative Prozess ermöglichte eine differenzierte und materialnahe Auswertung. Die Auswertung erfolgte schrittweise durch das systematische Codieren der transkribierten Interviews. Dabei wurden relevante Textstellen den entsprechenden Kategorien zugeordnet. Der Analyseprozess umfasste ein wiederholtes Durcharbeiten des Materials, wodurch eine kontinuierliche Überprüfung und Weiterentwicklung der Kategorien sichergestellt wurden. Zur Abstimmung des Kategorienverständnisses wurden ausgewählte Textstellen von mehreren Forschenden codiert. Abweichende Zuordnungen wurden gemeinsam diskutiert und das Kategoriensystem bei Bedarf präzisiert. Das Kategoriensystem ist in der Tabelle 3 im Anhang dargestellt. Ziel der Auswertung war es, die subjektiven Wahrnehmungen

der Jugendlichen hinsichtlich des sozialpädagogischen Förderzyklus strukturiert darzustellen und zentrale Themen sowie wiederkehrende Muster herauszuarbeiten.

3.7 Gütekriterien und Methodenkritik

Im folgenden Kapitel werden die Gütekriterien der vorliegenden qualitativen Forschungsarbeit sowie methodische Grenzen der Untersuchung reflektiert. Zunächst wird dargestellt, durch welche methodischen Vorgehensweisen die Nachvollziehbarkeit, Transparenz und Qualität der Datenerhebung und Datenauswertung sichergestellt wurden. Anschliessend werden mögliche Einschränkungen und Herausforderungen der Untersuchung kritisch diskutiert.

3.7.1 Gütekriterien

In der sozialwissenschaftlichen Forschung werden Gütekriterien traditionell in Reliabilität und Validität unterteilt. Reliabilität beschreibt die Zuverlässigkeit einer Untersuchung, während Validität darauf verweist, ob tatsächlich das untersucht wird, was untersucht werden soll (Friedrichs, 1973, zit. nach Mayring, 2015, S. 123). Mayring (2015) weist jedoch darauf hin, dass klassische Gütekriterien nur eingeschränkt auf qualitative Inhaltsanalysen übertragbar sind, da sprachliches Material stets interpretationsabhängig bleibt (S. 124).

Für qualitative Inhaltsanalysen werden deshalb ergänzend spezifische Gütekriterien herangezogen. Dazu zählen insbesondere semantische Gültigkeit, Regelgeleitetheit, Reproduzierbarkeit sowie eine transparente Verfahrensdokumentation (Mayring, 2015, S. 125–127). Die semantische Gültigkeit wurde in der vorliegenden Arbeit durch ein strukturiertes Kategoriensystem mit definierten Haupt- und Unterkategorien, Kodierregeln und Ankerbeispielen angestrebt. Zudem wurden sämtliche Forschungsschritte nachvollziehbar dokumentiert, um eine möglichst hohe Transparenz und Reproduzierbarkeit sicherzustellen.

Im Verlauf der Datenauswertung wurden zunächst sehr differenzierte Codierungen gebündelt und zu übergeordneten Kategorien zusammengefasst. Dies entspricht der Empfehlung Mayrings (2015), Kategoriensysteme so zu strukturieren, dass eine nachvollziehbare und konsistente Analyse des Materials ermöglicht wird (S. 128).

3.7.2 Methodenkritik

Die gewählte Methodik weist mehrere Stärken auf. Durch den Einsatz von halbstrukturierten Leitfadeninterviews konnten die subjektiven Perspektiven der Jugendlichen differenziert erfasst werden. Die Anpassung der Interviews an die Zielgruppe, insbesondere durch die

Verwendung einer altersgerechten Sprache sowie die visuelle Strukturierung des Gesprächs, trug zusätzlich zu einem guten Verständnis und einer offenen Gesprächsatmosphäre bei. Zudem ermöglichte die Einbeziehung von Jugendlichen aus mehreren Schulen eine breitere Perspektive auf den Untersuchungsgegenstand.

Gleichzeitig sind auch methodische Einschränkungen zu berücksichtigen. Die Rekrutierung der Teilnehmenden erfolgte über die beteiligten Schulen beziehungsweise Lehrpersonen. Dadurch kann nicht ausgeschlossen werden, dass bestimmte Jugendliche seltener für eine Teilnahme angefragt wurden oder sich meldeten, beispielsweise Jugendliche mit ausgeprägten sprachlichen Schwierigkeiten oder stark oppositionellem Verhalten. Gleichzeitig weist die Literatur darauf hin, dass bei freiwilliger Teilnahme häufig besonders motivierte oder interessierte Personen an Studien teilnehmen (Döring, 2023, S. 307). Eine gewisse Form der Selbstselektion lässt sich in qualitativen Forschungsprozessen daher nicht vollständig vermeiden. Dadurch können Verzerrungen nicht ausgeschlossen werden. Zudem besteht bei Interviews grundsätzlich die Möglichkeit sozial erwünschter Antworten.

Ein weiterer Einflussfaktor liegt in der Rolle der Forschenden. In qualitativen Forschungsprozessen wird davon ausgegangen, dass zwischen Forschenden und Beforschten eine wechselseitige Einflussnahme stattfindet. Forschende prägen durch ihre Perspektiven, Erfahrungen und Haltungen den Forschungsprozess sowie die Interpretation der Daten mit (Weydmann & Schreier, 2023, S. 325). Die Forschenden können dabei als „lebendige Forschungsinstrumente“ verstanden werden, welche die Untersuchung durch ihre eigenen Sichtweisen mitgestalten (Weydmann & Schreier, 2023, S. 326).

Da die Interviews im Rahmen der vorliegenden Arbeit durch die Forschenden selbst durchgeführt und ausgewertet wurden, ist die Interpretation der Daten nicht vollständig unabhängig und kann durch subjektive Einschätzungen beeinflusst sein. Gleichzeitig wurde versucht, durch eine transparente Dokumentation der Datenerhebung und Datenauswertung die Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses zu erhöhen.

Auch wenn methodische Einschränkungen bestehen, ermöglicht die vorliegende Arbeit einen wertvollen Einblick in die Perspektiven und Lebenswelten von Jugendlichen im Kontext des sozialpädagogischen Förderprozesses an Sonderschulen Typ A. Gerade diese subjektiven Erfahrungen und Wahrnehmungen sind im schulischen Alltag sowie im wissenschaftlichen Diskurs häufig nur schwer zugänglich und werden bislang nur selten systematisch untersucht.

4 Darstellung der Forschungsergebnisse

In diesem Kapitel werden die zentralen Ergebnisse unserer Forschung dargestellt. Die Ausführungen orientieren sich an der Forschungsfrage: Wie nehmen betroffene Jugendliche im Sonderschulkontext Typ A den Förderzyklus wahr?

Zu Beginn wird die Perspektive der Jugendlichen auf die Bedingungen in der Schule erläutert (Kap. 4.1). Diese können als zentraler Wirkfaktor auf das Wohlbefinden der Schüler:innen und auf das Gelingen der Förderplanung verstanden werden. Darauf folgend wird geschildert, wie die sozialpädagogische Unterstützung im Schulalltag wahrgenommen wird (Kap. 4.2). Dann wird der Fokus auf die Einschätzung der Schüler:innen zu ihrer persönlichen Entwicklung gesetzt (Kap. 4.3). Neben den schulischen Bedingungen und der sozialpädagogischen Unterstützung gibt es weitere Einflussfaktoren auf die Entwicklung der Schüler:innen. Die Aussagen aus den Interviews werden erläutert (Kapitel 4.4). Danach wird die Zielarbeit aus der Sicht der Schüler:innen beschrieben (Kap. 4.5). Schliesslich wird geschildert, wie über die schulischen Standortgespräche als Bestandteil des Förderzyklus gesprochen wird (Kap. 4.6).

4.1 Schulische Rahmenbedingungen

Die Umsetzung des Förderzyklus ist immer in den Kontext der Schule eingebettet und das Gelingen, Scheitern oder die Chancen und Herausforderungen des Förderzyklus werden von den schulischen Rahmenbedingungen beeinflusst. Im nächsten Schritt wird die aus den Interviews rekonstruierte Perspektive der Schüler:innen auf die Bedingungen in der Schule dargestellt.

Als zentrale Kategorie für eine gelingende Entwicklung in der Schule wurde das Wohlbefinden der Schüler:innen identifiziert. Dies bildet aus der Sicht der Befragten eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass Lern- und Entwicklungsprozesse erfolgreich stattfinden können. Dies wird im folgenden Interviewausschnitt deutlich:

«Ich wott efach so lerne. So, dass ich vorwärts chumme. Und denn isch halt so. Wemmer sich wohlfühlt, chamer besser lerne. Das isch glaub ich s wichtige für mich.» (Interview (I.) 7, Absatz (Abs.) 28)

Damit sich die Schüler:innen wohlfühlen können, gibt es verschiedene Faktoren, die in den Interviews erwähnt wurden und die relevant sind. Diese werden im Folgenden erläutert. Es ist wichtig, dass die Schule als sicherer Ort erlebt werden kann. Wie Schüler:innen berichten, kann das Erleben von Gewalt oder Mobbing dazu führen, dass dieses Gefühl gestört werden kann.

Somit wird auch die Arbeit an Zielen und das Mithalten im Schulalltag erschwert. Die normativen Erwartungen der Interviewten gehen dahin, dass die Fachpersonen diese Sicherheit gewährleisten:

«Es het scho Situatione ge, wo mich es Chind in Busch gschupft het und ich bin zu sim Lehrer gange und ha ihm das gseit und de Lehrer het mich denn halt usglacht so. Das isch so ei Situation, wo für mich nöd okay gange isch. Und denn hets Situatione ge, wo ich ide Pause ume-gschupft worde bin und d Lehrer hend halt nüd gmacht, will sie Angst hend, dass sie vode Schüeler selber gschlage werdet so... und das sind so Situatione, wo ich find, so chönt mer au mal igriefe.» (I. 7, Abs. 83)

Zu einem Gefühl der Sicherheit trägt ein respektvoller Umgang unter den Schüler:innen bei. Psychische Gewalt wirkt bedrohlich. Gerüchte unter Jugendlichen, Beleidigungen, physische Gewalt unter Jugendlichen verletzen diese Sicherheit:

«Ja das d Lüüt cool sind, so gseit. Dasmer efach mittenand ushund. Mer muss sich jetzt nöd gern ha oderso, aber efach dasmer mittenand ushund. Und nöd so irgendwie seit: Ah du blödi Schlampe halt verpiss dich. Dass mer efach mittenand hängt. Unds voll ok isch, au wenn mer eim nöd gern het, dassmer denn nöd gemein isch zunnanand.» (I. 10, Abs. 25)

Neben dem Grundsatz, dass die Schule als sicherer Ort erlebt werden muss, um eine Atmosphäre zu bieten, die die Entwicklung der Schüler:innen fördert, sind die Strukturen und Regeln ein Wirkfaktor.

Im Vergleich zur Regelschule gibt es an Sonderschulen häufiger individuelle Settings, was durch einen höheren Betreuungsschlüssel ermöglicht wird. Das heisst, Lerninhalte, Methoden und Bewertungen werden dem individuellen Bedarf angepasst. Es gibt teilweise auch die Möglichkeit für ein eins-zu-eins Setting. Die Haltung, dass das individuelle Setting als Vorteil gegenüber der Regelschule gelten sollte, wird in der folgenden Aussage einer Schülerin, die nicht zufrieden mit der Umsetzung des individuellen Settings ist, ersichtlich:

«Das isch eigentlich e Sonderschuel, jede Schüeler het en andere Grund da zsi. Das isch nöd wie binere Regelschuel, wo alli usem gliche Grund da sind. Weisch, mer landet nöd ide Sonderschuel eifach so, aber die chegged das nöd. Ich han dene mehrmals gseit, jede Mensch da isch andersch. Ihr münd jedem en andere Plan ge und ihr münd jedem anderi Bedürfnisse ge. [...] Also am meischte, was mir gholfte het, damals isch, wenn ich Musik glost han. Denn bin

ich mega fokussiert gsi. Aber die erlaubed mir das nöd. Au wenn die wüssed, das hilft mier.»
(I. 2, Abs. 64)

Werden individuelle Regeln von Fachpersonen abgelehnt oder nicht als zielführend verstanden, kann dies zu Unverständnis führen.

Bezüglich der Regeln wird einerseits als wichtig erachtet, dass sie verständlich und klar sind. Sie können besser akzeptiert werden, wenn sie partizipativ erstellt wurden und die Sinnhaftigkeit darin erkannt wird.

«Aso die Regle sött efach so... Es sind ja so Standardeggle so, nöd beleidige, nöd schla und so... aber so ich finde bi Regle wichtig, dass sie Sinn mached. So nöd mit Schueh is Huus, demits nöd dreckig wird. Jedi Regle muss halt Sinn mache.» (I. 7, Abs. 129)

Solange die Schüler:innen nicht das Gefühl haben, dass bedarfsorientierte Regeln ausgenutzt werden, werden diese als nachvollziehbar erachtet.

«Nei, es git Regle, wo efach ge sind. Es git Chinder die hend spezielleri Regle. Es chund druff a, es sind Chinder, die hend Asperger oder ADHS oder so und wo Müeh im Alltag hend, die hend halt spezielleri Regle oder au Ausnahme. [...] Wenn es Chind die Regle usnutzt, denn find ichs efach unfair. Aber suss isch es Ok.» (I. 7, Abs. 133 - 135).

Was die Konsequenzen betrifft, stellt sich die Frage, ob sie als angebracht oder nicht empfunden werden. Natürliche Konsequenzen, die direkt mit dem Regelbruch zusammenhängen, werden eher akzeptiert. Konsequenzen von Regeln, deren Sinnhaftigkeit in Frage gestellt wird, können weniger gut akzeptiert werden. Kollektive Konsequenzen wie etwa die Verschärfung von Regeln für alle, können weniger gut akzeptiert werden. Gespräche werden als eine natürliche Konsequenz im Sinne der Reflexion verstanden und werden daher eher als sinnvoll erachtet.

«Und da händ die [Fachpersonen] halt die Konsequenze wie noch mehr Sträng gemacht. Und sie haben dann eifach die Konsequenze für alle strenger gmacht, obwohl die drü als einzigen so viel Scheisse gmacht händ.» (I. 6, Abs. 66)

Die Klassengrösse und die Räumlichkeiten sind ebenfalls Faktoren, die von den Schüler:innen in Bezug auf ein positives Lernklima genannt werden. Direkt damit zusammenhängend ist der Betreuungsschlüssel. Bei mehr Fachpersonen können die Schüler:innen enger begleitet werden. Des Weiteren können Rückzugsräume unterstützend wirken, wenn Kinder einen ruhigeren

Arbeitsplatz benötigen oder aus anderen Gründen Bedarf besteht, sich zurückzuziehen. An einer Schule kann ein Schüler beispielsweise in einen anderen Raum gehen, wo es einen Boxsack gibt und er kann sich daran abreagieren, wenn er wütend ist. Weniger Schüler:innen pro Klasse bedeutet oft weniger Lärmbelastung und besseres Lernklima. Ein Schüler beschreibt die genannten Faktoren wie folgt:

«Also dass zum Beispiel in dr Klass isch ma nid so viel, do het ma au so wie die Chance, zum Beispiel wenn ma mehreri Frage het mit em Lehrer, dass sie länger anschauen kann, do het ma au so wie eine engere Begleitung bim ähm Arbeitsmaterial. ähm Man chan sich viel besser wie zrügzieh und dänn sälber arbeite.» (I. 6, Abs. 12)

Neben den Schulfächern gibt es an Sonderschulen Typ A gemäss den Interviewten verschiedene Inhalte und Anlässe, die sie als besonders hervorgehoben haben. Schüler:innen berichten von Spaziergängen, regelmässigem Feuermachen und Kochen im Wald, gemeinsamen Adventskalendern, Pfingst- und Skilagern, Sporttagen, körperlicher Arbeit beispielsweise im Garten, Herbstwanderungen, gemeinsame lange Spaziergänge und weiteres. Diese aussergewöhnlichen Anlässe wurden von den Interviewten geschätzt und steigern das Wohlbefinden in der Schule. Sie bieten Raum für Freundschaft, Selbstwirksamkeit, persönliche Entwicklung und Freude:

«Skilager isch immer so öppis. Das isch richtig geil. Mit ebbe Skifahre und vor allem jetzt s Skilager letscht Jahr, bleibt mier richtig guet in Erinnerig, will das ischs Skilager, wo ich min erste Backflip gmacht han. Und drum isch das wie au immer so en Special Moment.» (I. 9, Abs. 123).

Damit sich die Schüler:innen wohlfühlen, ist das Vorhandensein einer Beziehung zu den Fachpersonen wichtig. Dies wird in einer Vielzahl von Aussagen aus den Interviews ersichtlich. Dabei ist die Präsenz der Fachpersonen die zentrale Kategorie. Die Schüler:innen fühlen sich dann wohl und aufgehoben, wenn die Erwachsenen anwesend und verfügbar sind und wenn die Fachpersonen intervenieren, wenn Regeln nicht eingehalten werden und andere Schüler:innen darunter leiden. Eine Schülerin beschreibt die Präsenz der Fachpersonen wie folgt:

«Erwachsniigi sind efach da, wenn öppis isch. Wenn ich jetzt seg ich han Angst vor öpperem, den luegeds, dass sie das chönd kläre... mängisch. (etwas unverständlich) Ja, ich hans mit de Erwachsniige zimmlich guet. Und de KP [Kontaktperson/Bezugsperson], wo ich han isch au sehr guet.» (I. 11, Abs. 42)

Zugleich wird es als wichtig empfunden, dass die Fachpersonen fair sind. Sie sollen etwa bei Konflikten eine vermittelnde Position einnehmen und nicht Partei ergreifen. Dies äussert sich auch in der Bewertung des Charakters von Fachpersonen. Eine Schülerin macht die Unterscheidung zwischen streng-nett, was sie positiv bewertet und streng-nervig:

«Er [Fachperson] het Verständnis zeigt, er het gredet, so mit ihm hets mega Spass gmacht. Er isch so nett-streng. Aber ich, er isch so nett und streng. Aber ich find ihn mega nett.» (I. 2, Abs. 46)

«ja aso nöd zu streng. aber sie isch streng. so. mengmal chan sie scho zu streng si. Nei ich find eifach sie isch nervig, streng-nervig. Kei ahnig. Aber ja.» (I. 2, Abs. 87)

Streng bedeutet auch Grenzen setzen zu können und Struktur zu geben.

«Eifach, wenn ich zum Bispiel anere Ufgab dra bin und mir grad öbis ifallt, möcht ichs gern direkt erzähle. Und nachher sägt die, chasch me nach de Ufgab erzähle und so.» (I. 1, Abs. 94)

Zur Präsenz der Fachpersonen gehört auch, dass eine Konstanz geboten werden kann. Dies kann sich in konkreten Situationen zeigen, indem Fachpersonen Geduld oder Ausdauer haben und auch in herausfordernden Situationen präsent bleiben und die Beziehung tragen. Es bedeutet aber auch, dass eine Beziehungskonstanz für die Schüler:innen Sicherheit vermitteln kann. Wechsel der Fachpersonen können verunsichern. Ungelöste Konflikte mit Fachpersonen ebenso. Beziehungskonstanz schafft Vertrauen, vermittelt ein Gefühl der Vertrautheit und führt dazu, dass Fachpersonen als über die Fälle informiert wahrgenommen werden. Ein Schüler beschreibt den Vorteil einer konstanten Beziehung auf die schulische Entwicklung wie folgt:

«ähm Ich han vilicht chan dänn sicher besser schaffe. Will wenns ständig wächslet, dä wird de Unterricht andersch gstattet und so. Und drum wenns Klarheite denn hät, denn chan i wie dä weiss ich, wie ungerfähr de Unterricht isch und de chan i au besser schaffe.» (I. 4, Abs. 186)

Die Schüler:innen schätzen es, wenn sie sich wahrgenommen und ernstgenommen fühlen. Dies schafft Vertrauen. Aufmerksamkeit und Feingefühl der Fachpersonen führen dazu, dass sie sich ernstgenommen fühlen.

«Eifach so, dass mer s'Gfühl hät, dass me da wie sicher isch, au wenn mer mal nöd so guete Tag hät, dass die s'au verstönd. Und dass mers dänn au verzelle chan, wie die au Rücksicht uf dich nehmed.» (I. 1, Abs. 16)

«Die Erwachsene mached alles, wo mer sich denn au wohlfühlt, sozsäge. Die unterstützed einem au schuelisch und au, wenn mer öppis, wenn au öpper betrübt isch, die merked das. Und dänn chöme sie uf einem zue und rede dänn.» (I. 1, Abs. 6)

In den Zitaten wird ersichtlich, dass es für die Beziehung wichtig ist, dass zugehört wird, Verständnis gezeigt wird und dass dies auf eine empathische, kongruente Weise passiert. Kongruenz führt dazu, dass die Schüler:innen das Gefühl erhalten, dass ein echtes Interesse an ihrer Person vorhanden ist.

«Die händ auf Verständnis au für alles. So han ich s'Gfühl jetzt. Und dass sie sich au um einem interessiere und das nöd wie vorspiele, so säge eifach.» (I. 1, Abs. 17)

Die emotionale Unterstützung der Schüler:innen kann ebenfalls als Bedingung für das Wohlbefinden der Kinder und somit als Grundlage für ihre Entwicklung verstanden werden.

Dass vieles in dafür vorgesehenen Instrumenten dokumentiert wird, wird unterschiedlich aufgefasst. Es kann dazu führen, dass Schüler:innen den Fachpersonen nicht mehr vertrauen und die Beziehung darunter leidet.

«Aso sie sind scho nett und hilfsbereit. Aber mer muss au immer ufpassse, was mer erzählt, will die meischte gönds denn grad go ufschriebe.» (I. 14, Abs. 57)

Andererseits kann es auch zu einer Entlastung der Schüler:innen beitragen.

«Und nach de Schuel gebed d Lehrer au no es Feedback ad Gruppe, wies den hüt so gange isch bi eus. Was mer guet gmacht hend und was villich nöd so guet gloffe isch usw.

Interviewer: Findsch das guet, dass sie sonen Ustusch hend?

Schülerin: Ja, will denn muss ich nöd so vill erkläre, z.B. wenns mir mal scheisse gaht. Denn chan ichs halt efach uf de Gruppe sege und muss es nöd nomal uf de Schuel erkläre. Wills die denn scho ide Schuel erklärt becho hend.» (I. 10, Abs. 58 - 60)

Humor wird von einigen Schüler:innen als Element der Beziehungsgestaltung aufgefasst und wird grundsätzlich als förderliche Kommunikation in der Interaktion verstanden:

«Ich find efach mer sötti chönne mit de Chind Spass ha und Spass chönne verstah.» (I. 2, Abs. 267)

«Ja d Sozis, aso das isch eusi Abchürzig da ide Schuel, sind sochli da und ja die tüent au mit eus rede und mached au vill mit. Mir mached au Spass mitenand, mengmal dümmmer eus au gegenand chli Sprüch drücke und gö, aber trotzdem es isch unter Spass. Mier verstönd eus, mier Schüeler und Betreuer und es isch, mir hends au luschtig und mir hends au nöd Luschtig, mir hend striit, aber de Striit wird nacher innerhalb vo foif Minute grad klärt.» (I. 8, Abs. 56)

Im Rahmen der Beziehungsarbeit und um ein Gefühl der Sicherheit herzustellen, ist es wichtig, dass Fachpersonen Grenzen setzen, dass sie in Konflikten Präsenz zeigen, mediiieren und schwächere Schüler:innen schützen. Ausserdem sollen sie Fürsorge leisten, wenn ein Kind psychisch oder physisch verletzt wurde. Diese Haltungen werden aus verschiedenen Interviews ersichtlich. Zum Beispiel in folgender Aussage wird die schützende Funktion angesprochen:

«Ich gang zude Erwachsinge. [ond erwarte, dass sies] tüent regle. Für mich annesta und mich beschütze.» (I. 11, Abs. 68 - 70)

Was die Bedingungen in den Schulen betrifft, wurde der Sonderschultypus A von mehreren Schüler:innen von der Regelschule abgegrenzt. Viele erwähnten den höheren Betreuungsschlüssel als Mehrwert der Sonderschule. Er ermöglicht eine höhere Präsenz, die wie erwähnt für die Beziehung wichtig ist. Sie führt dazu, dass die Schüler:innen sich enger begleitet und unterstützt fühlen, da Fragen schneller beantwortet werden können und die Möglichkeit besteht, Aufgaben im 1:1-Setting zu erledigen. Ausserdem wird geschätzt, dass auf den individuellen Bedarf der Schüler:innen eingegangen wird.

«Ich glaub nöd das ich das inere normale Schuel gschafft het. Will da gits au meh 1:1 begleitet und Chinde werdet halt individuell so gförderet und das isch das, was bi mir sicherlich gholfe het.» (I. 7, Abs. 20)

Höhere Präsenz ermöglicht auch, dass die Schüler:innen sich gesehen fühlen, dass ihre Erfolge anerkannt werden.

«Au wenn mal en Tag guet glingt, dass sie denn au wie säged, dass hesch guet gmacht und so. Und das isch ja schön, wenn mer ghört, dass me öppis guet gmacht het. [...] Nöd so wie bi anderne Schuele, wo ich au scho gsi bin.» (I. 1, Abs. 30 - 32)

4.2 Sozialpädagogische Unterstützung im Schulalltag

Fachpersonen unterstützen, indem sie beschreiben (Ist-Zustand), bewerten (Soll-Zustand), konkrete Unterstützung mit entsprechenden Hilfsmitteln ausführen und evaluieren. Dieser Prozess findet partizipativ statt. Das Sammeln von Informationen kann unterschiedliche Formen annehmen, etwa im Sinne eines Erkundens oder im Rahmen einer systematischen Diagnostik. Zur tatsächlichen Diagnostik finden sich jedoch nur wenige Aussagen. Im folgenden Beispiel wird die Suche nach Stärken und Schwächen als eines der wenigen diagnostischen Elemente erwähnt. Zur Methodik dieser Suche wurde nur gesagt, dass darüber in einem Einzelgespräch gesprochen wurde.

«Die unterstützed dich zum Bispiel, die säged, die luegid kenne mini, also die sueched, die lueged was esch mini Schwächi oder Stärki und de be de Schwächi luege sie, wie sie mir döt hälfe chönd. Und zum Bispiel es git so SPZ. So das isch so, man nimmt sich ei Stund mit de Sozialpädagoge Ziit. Und da macht ma ei Stund halt Sache oder man redet ei Stund drüber. Ja mini Schwächi und so. Und das find ich, das find ich guet. Wäge, also so hälfe sie mir, also düend sie mich unterstütze. So verzelled mer echli, was ich schlächt mach, was ich guet mach, was mini Schwächi sind. Ond das find ich, so unterstütze sie mich.» (I. 3, Abs. 73)

Die Herangehensweise ist lebensweltorientiert. Das heisst konkret, dass Probleme, die bei der Alltagsgestaltung relevant sind, thematisiert werden. Zugleich ist trotz der oft erwähnten Ressourcenorientierung das Defizit im Vordergrund für die Diagnostik und die anschliessende Zielformulierung.

«Ja zum Bispiel, wenn ich, wenn ich zum Bispiel ich ha e Problem jetzt, dass ich oft zu spät chum. Und das find ich so, denn mit SPZ redt ma drüber, luegt ma, also ma luegt denn, was für Routine perfekt si- was besser isch. Und das mein ich zum- zum Bischpil mit öppis Privatem. Er bringt mich da ane, und mir redet hie [Raum, indem das Interview stattfindet]. Und denn zeigt er mir, ja da wär guet, wenn du mit dem ähm Zug chunntsch oder mit dem und das. So halt Sache. wo mer eigentli nöd im Unterricht redet oder so. so de also privat.» (I. 3, Abs. 119)

Auch die Suche nach Ressourcen (Ressourcenorientierung) wird von Schüler:innen erwähnt. Bei der Berufswahl ist der Fokus dann eher auf den Ressourcen.

«Alles guet. Ebe BEO und halt ja und dass mer halt so chli i de Fä- während de Fächer entdeckt, was für Stärke meh mer hät. Und wämer zum Bispiel im TTG guet isch, dass mer vilicht eher en handwerkliche Bruef macht oder so.» (I. 4, Abs. 171)

Die gesammelten Informationen werden von den Fachpersonen (gemeinsam mit den Schüler:innen) bewertet. Es werden Ziele gesetzt, Schritte geplant, Fristen gesetzt. Visualisierungen helfen die Ziele präsent zu halten.

«Zum Beispiel ich hatt es – also ich ha es jetzt ja au immer noch es Problem so zum Beispiel mit Pünktlichkeit und so ähm, dass sie mir zum Beispiel helfed mit Vorschlägen, wie ich da mein Plan mache könnti, dass ich zum Beispiel mein Zimmer am Abend schon aufräume, will ich dann nöd am Morge mache muess, so dass ich früh aufsteh und so, oder dass ich denn wie ihne sage, dass ich mech bereit mache, und dänn wie halt nicht zum Frühstückstisch komme und dänn eifach meine Medis nehme.» (I. 6, Abs. 55)

«ähm ich weiss gar nöd. Halt ebbe bi so Sache unterstützte oder halt Ziel mache, Sprüch oderso.» (I. 13, Abs. 88)

Die Interventionen können vielseitig sein. Es werden konkrete Kompetenzen themenzentriert vermittelt. Darunter sind persönliche, soziale, methodische Kompetenzen zu verstehen. Es wird erklärt, erinnert, ermahnt, zugehört, Gespräche werden geführt. Wichtig dabei ist, dass die Kommunikation adressat:innengerecht ist. Dabei unterstützen technische Hilfsmittel wie beispielsweise Kopfhörer, Skills, Erinnerungszeichen, Tiere, Gegenstände wie Boxsäcke, Medikation, Belohnungssysteme, individuelle Regeln und andere Materialien. Fachpersonen unterstützen, indem sie die Situationen einschätzen, bewerten und die Situationsbedingungen im Rahmen der Möglichkeiten verändern.

«Zum Beispiel jetzt, wenn ich mich ablenken lasse und nöd meh arbeite kann. oder mich nid uf meine Arbeit konzentriere kann. Wenn meine Lehrer zum Beispiel sage, ich soll en Pamir anziehen oder ich soll irgendwie raus in Gang gehen, damit ich selber arbeiten kann.» (I. 6, Abs. 39)

Es wird gemeinsam reflektiert, Feedback gegeben, eine Aussenperspektive zur Verfügung gestellt und schliesslich wird bestärkt, angefeuert, aufgemuntert, es wird zugetraut, ausgehalten und Erfolge werden gefeiert.

«Ich seg jetzt zum Biespiel: Hey mir gahts nöd so guet, chömmer drüber rede und die sind genau... und seged ja chömmer, denn chum is Büro und denn rede mer drüber. Das find ich so schön und deswege seg ich jetzt nöd, dass es kei Unterstützig git i dere Schuel git.» (I. 8, Abs. 52)

«denn [die Lehrpersonen] au wie säged, dass hesch guet gmacht und so. Und das isch ja schön, wenn mer ghört, dass me öppis guet gmacht het.» (I. 1, Abs. 30)

«Zum Bispiel wenn ich hässig bin den reded sie mit mir oder lönd sie mich mal in Rueh, bis ich mich beruhigt han. Nachher fröged sie, warum ich hässig worde bin, wo isch de Uslöser gsi?» (I. 1, Abs. 22)

Die Unterstützung soll gemäss den Schüler:innen partizipativ stattfinden. Optionen sollen angeboten und Kompromisse eingegangen werden. Ihre Meinung soll einbezogen werden.

«Und mer redet au, isch im Kontakt au mit Eltere. Redet sie au. Das isch für mich wichtig so. Das heisst immer, dass die nöd alles entseided. Mer chan au mitrede sälber.» (I. 1, Abs. 13)

Genauer auf die Partizipation wird bei der Ziellarbeit eingegangen (Kap. 4.5.2). Betreffend Kompromisse:

«Efach so im normale Schuellaltag, so machsch drü Siite und wenn ich seg nei, ja machsch mal ei Siite und denn luege mer, ob du e Pause bruchsch und denn mache mer so wiiter. Es wird so mit Kompromiss gearbeitet.» (I. 7, Abs. 191)

4.3 Wahrgenommene Entwicklungsprozesse

Der Förderzyklus hat zum Ziel, Entwicklungsprozesse bei Schüler:innen zu unterstützen und zu begleiten. Im nächsten Kapitel wird beschrieben, wie die Schüler:innen diese Entwicklung selbst wahrnehmen. Es wird beschrieben, worin sie bei sich eine Entwicklung wahrnehmen und was ihnen dabei wichtig ist.

Die Schüler:innen haben in den Interviews ihre eigene Entwicklung eingeschätzt. Eine Schülerin hat sich gemäss ihrer Aussage nicht entwickelt, sondern Rückschritte gemacht. Für sie war es im Allgemeinen schwierig, Auskunft zu geben. Bei den anderen Schüler:innen wurden verschiedene Entwicklungen, die sie bei sich selber wahrgenommen haben, erwähnt. Sie lassen sich ungefähr in personale Kompetenzen, soziale Kompetenzen und methodische Kompetenzen unterteilen. Bei einigen Kompetenzen gibt es Überschneidungen der Kategorien.

Bei den personalen Kompetenzen wurden das Erkennen, Benennen und «Kontrollieren» von Gefühlen genannt. Selbstverantwortung, Impulskontrolle und Durchhaltevermögen wurden ebenfalls genannt.

«Früener han ich halt vill Striit gha. Sehr sehr vill Striit. Und hüt han ich halt nümme so vill Striit. Und nimm mich eher us de Situatione, wo halt so... ich gseh es wird det halt so aggressiv und denn nimm ich mich halt eher us de Situation usse, dass ich deht halt wie nöd auno debi bin.» (I. 7, Abs. 93)

«Ich bin früener, früener bin ich extrem schnell explodiert, wenn aforderige vo mier agforderet worde sind. Und das isch für mich schwierig gsi» (I. 8, Abs. 76)

Ausserdem wurde die Verbesserung der Entscheidungskompetenz und der verbesserte Umgang mit Kritik beziehungsweise der Umgang mit Enttäuschung genannt.

Bei den sozialen Kompetenzen wurde genannt, dass die Meinung besser gesagt werden kann, dass gelernt wurde respektvoll mit den Mitmenschen umzugehen, dass der Umgang mit der Familie einfacher wurde, dass sich jemand besser ausdrücken kann, dass offener auf andere Menschen zugegangen werden kann, dass sich die Kommunikationskompetenzen verbessert haben, dass Konflikte besser angegangen werden können, Regeln und Grenzen eingehalten werden können. Die Kooperationsfähigkeit hat sich verbessert, Kompromisse können besser eingegangen werden, es kann besser zugehört werden, Beziehungen können aufgebaut werden und es kann besser erzählt werden. Konfliktfähigkeit hat oft Erwähnung gefunden.

«hmm, ich glaub ich han efach wie gmerkt es macht kei Sinn, wenn mer so Striit het, wie mier früener gstritte hend. Es macht wie meh Sinn, wemers efach chan ruhig löse.» (I. 13, Abs. 140)

Die eigene Meinung sagen zu können hat einem Schüler geholfen, Regeln einzuhalten und kooperationsfähig zu sein. Die Kompetenzen sind miteinander verwoben.

«Ja. Oder wenn mich öppis nöd oder wenn mich öppis stört, denn säg ichs au. Früehner hanis nöd gseit. So vor eim Jahr. Interviewer: Also chasch aspräche, wenn dich öppis nervt? Schüler: Ja, ja. Und ich mach meh das, was sie mer säged. Well letscht Jahr han ich also – han ich au gmacht, aber nöd so oft.» (I. 3, Abs. 131 - 135)

Bei den methodischen Kompetenzen wurde erwähnt, dass das Arbeitstempo gesteigert und die Selbstorganisation verbessert werden konnte. Die Ordnung und Hygiene haben sich verbessert,

Schüler:innen sind pünktlicher geworden. Der Fokus kann besser beibehalten werden und es kann besser geplant werden. Ausserdem wurden schulische Ziele erreicht.

Viele der genannten Entwicklungen beschreiben Veränderungen der persönlichen Ressourcen. Wenige Entwicklungen wurden auch darin gesehen, dass infrastrukturelle Ressourcen angeeignet werden konnten. Therapien konnten begonnen und Hobbys aufgenommen werden. Materielle Ressourcen wurden nicht als Entwicklung beschrieben, was wohl der Vorstellung der Begrifflichkeit «Entwicklung» geschuldet ist. Die meisten von den Schüler:innen erwähnten Ziele betrafen aber Kompetenzen im Sinne von persönlichen Ressourcen und nicht das Aktivieren von anderen Ressourcen. Auffallend ist zudem, dass viele der erwähnten Entwicklungen zu den Sozialkompetenzen gezählt werden können.

4.4 Einflussfaktoren auf die Entwicklung

Für die Entwicklung sehen die Schüler:innen verschiedene Einflussfaktoren, die sich im Folgenden an der persönlichen, sozialen, materiellen und infrastrukturellen Dimension orientieren. Einflussfaktoren können Schutz- oder Risikofaktoren sein. Die Schüler:innen haben die Erwartung an die Fachpersonen, dass sie Schutzfaktoren aufbauen und Risikofaktoren minimieren.

Die psychische Befindlichkeit und der eigene Wille sind wichtige Faktoren, die die Entwicklung der Schüler:innen beeinflussen. Im Beispiel wird ersichtlich, dass die Situation zu Hause, der Umgang mit Verlust und instabile soziale Beziehungen als Risikofaktoren für die psychische Gesundheit und somit für die Leistungs- und Entwicklungsfähigkeit in der Schule verstanden werden können.

Schüler: «Denn nachdene Herbstferie ischs au es Ziiitli gsi so zwei drü Wuche..., wo ich mich nöd wohlfühlt han da. Das het au mit Situatione vo dihei us ztue, aso da isches mier au mental nöd guet gange.

Interviewerin: Het das d Schuel gwüsst, dass suss au schwierig gsi isch grad?

Schüler: Ich bin mier nöd ganz sicher, will nach de Herbsferie isch zwei Wuche wirklich so guet guet gsi. Und so nüt gsi, alles perfekt gsi, au ide Schuel immer mitgearbeitet und so... Und denn isches wieder so bitzli abgstürzt, will dihei relativ vill Sache passiert sind mit de Chatz, wo gstorbe isch, Hund, womer het müsse ischlöfere. Fründeschreis, wo sich ufglöst het und so. Es isch au wücki vill privat los gsi. Unds mier denn mental deht nöd wirklich guet gange isch. D Schuel het eigentlich nöd wirklich öppis devo mitbecho... halt ersch wos wieder abgstürzt

isch, so mit bitzli schlechtere Unterricht undso, denn bin ich eigentlich relativ schnell mit dihei, wos wücki nöd so guet gsi isch. Und wo ich au vill Striit gha han mit minere Mueter..., bin ich den relativ schnell ine Klinik cho und sit dötte gahts mier eigentlich wieder super. Aso sit ich wieder da bin, isch alles TipTop.» (I. 9, Abs. 28 - 30)

Im Fall dieses Schülers konnte die Klinik als infrastrukturelle Ressource genutzt werden, um die Krise zu überwinden und eine Entwicklung zu unterstützen. Ambulante Therapie wurde in verschiedenen Interviews ebenfalls als Ressource genannt, wobei auch hier Gegenstimmen hörbar waren. Dies deutet darauf hin, dass fallspezifische Lösungen herausgearbeitet werden müssen.

Persönliche Ressourcen sind dann auch der eigene Wille und die Motivation für Veränderung. Dafür müssen Ziele und Aufgaben einleuchtend für die Schüler:innen sein.

«Paarmal find ichs müehsam, aber eigentlich, das het ja au i jedem Lehrbetrieb, oder im Arbeit het, ja Regle dete. Deswegen find ichs guet, wenn ich scho mal da hii trainiere, dass ichs denn dete au wie mache chan.» (I. 1, Abs. 81)

«Was mer gholfe hed, isch- Also wer mer gholfe hed, seg ich, esch Sozialpädagogin gsi ond was mer gholfe hed, seg ich, ich selber, well ech ha mer vor gno, dass ech mech det duen verändere da und da. Und denn sind mir so chli, es het scho Ziiit brucht, aber ich chas denn, chas denn irgendwie gschaftt verändere. Also ich chas mir selber vor gno.“ (I. 3, Abs. 147)

Oder auch:

«Ich has mier aus selber gseit: Chum du schaffsch das jetzte. Aber mengisch isch... es klappet nöd immer.» (I. 11, Abs. 171)

Es kann fördernd für die Bildung des Willens sein, wenn die Schüler:innen eine Problemeinsicht haben.

«Ja, aso frünener han ich so vill Regle missachtet. Ich bin so ufde Strass grennt oder han Lüt beleidigt oder han Sache zerstört. Das isch so sgliche, wie bim provoziere mit em Ärger und de Strafe und so. Isch efach unnötig zum so Sache mache. Mer chas efach vill besser ha ufde WG, wemmer halt so die Sache laht.» (I. 7, Abs. 127)

Auch die Persönlichkeit habe einen Einfluss darauf, wie resilient eine Person ist.

«Ja ich han mier immer selber gholfe – nonie het... hmm. Ich weiss nöd, ich han mich nie richtig verstande gfühlt vo Mensche. Ehrlich. Ich verstah mich nur mit minere Mueter und mim Vater. Mengmal verstönd die mich au nöd, aber was wetsch mache, denn verstah ich mich halt selber. Und ich versuech immer e Lösig zu jedem Problem. Das han ich au selber alles.» (I. 2, Abs. 138)

Damit einhergeht die psychische Entwicklungsstufe. Gewisse Schritte können erst ab einer gewissen Stufe angegangen werden und dabei kann auch die Kompetenz zur Selbstreflexion unterstützend sein.

«Ich han mer Gedanke gmacht, wo ich älter worde bin, wie sichs würde afühle, wenn öpper das die ganz Ziit zu mier säge tued halt. Und denn ja, denn han ich halt das gschafft.» (I. 14, Abs. 138)

«Ja, aber das isch so es Ziel, wo mit de Ziit chund und us de Erfahrig. Will ich find, für mich bi mier, desto meh ich erlebe, desto ruhigeri Person wird ich au. So die Sache intrassiert mich au nümme. Die Meinig vo anderne juckt mich au nöd. Ich bin e eigeni Person. Ich leb i minre Welt.» (I. 2, Abs. 173)

Wenn die Schüler:innen Verantwortung übernehmen, können sie Selbstwirksamkeit erleben. Erfolgserlebnisse können Schutzfaktoren bilden genauso wie traumatische Erlebnisse Risikofaktoren darstellen.

«Skilager isch immer so öppis. Das isch richtig geil. Mit ebbe Skifahre und vor allem jetzt s Skilager letscht Jahr bleibt mier richtig guet in Erinnerig, will das ischs Skilager, wo ich min erste Backflip gmacht han. Und drum isch das wie au immer so en Special Moment.» (I. 9, Abs. 123)

«Ich find sie [die Ziele] guet. Und die macht mir au Spass. Weil ich merks so langsam chunnts, langsam änderet sich. Also wird das besser. Deswegen machts meh Spass. Ich finds eigentlich guet.» (I. 3, Abs. 203)

«ähm Sport halt. Das blibt mir in Erinnerig, well ech ben sportlich.» (I. 3, Abs. 293)

«Ich bi denn netter oder glücklicher eifach. Wenn ich stolz bi- stolz bin uf mich. Und das tuet mer eifach guet.» (I. 3, Abs. 325)

Neben den persönlichen Schutz- und Risikofaktoren stehen die sozialen Faktoren. Die Peers wurden oft als besonders einflussreich beschrieben. «Peergroup» wurde insgesamt 31 Mal in 11 der 14 Interviews codiert. Sie wird einerseits als Risiko beschrieben, wenn die Peers beispielsweise den Unterricht stören oder dazu bewegen, Dinge zu tun, die den Schüler:innen nicht guttun.

«Ja zum Beispiel mit so Chinde, die... Das grosse Thema i eusere Klass isch so Droge. Wenn es Chind immer so konsumiert vor de Schuel und es stört halt die ganz Klass und wenn denn öpper d Klass stört, denn isches halt schwerer, zum arbeite und so, denn gheit mer schnell mal drus.» (I. 7, Abs. 203)

Wenn sich die Schüler:innen gut abgrenzen können und für sich selbst Verantwortung übernehmen können, hilft ihnen das. Ansonsten können Mitschüler:innen, die sich nicht an Regeln halten, ein Risiko darstellen.

«Aso ich glaube, ich han ebbe en gueti Kollegin gha uf de WG, aber sie het ähm, sie het sich au nöd so a Regle ghalte und so. Ich glaub, ich han mich eifach mitriesse la und denn halt au so, ja und ich glaub sit sie gange isch, mach ichs scho besser halt. So, im Heim.» (I. 13, Abs. 122)

Für die Schüler:innen ist es wichtig, dass sie positive, respektvolle und wertschätzende Erfahrungen mit anderen Kindern machen, dass sie sich wohl fühlen.

«ähm sicher ähm wo ich da [an der Schule] diräkt acho bin, wo ich bin go luege wies a dere Schuel isch. Will de de isch zwar nümme uf dere Schuel, aber da isch würklich grad irgendöpper, ich weiss grad au nöd, wärs gsi isch, isch öpper zo mir cho, hät gseit, hoi, ich heiss so und so, und wär bisch du? Also würkli, ich bin grad empfangen worde, sozäge.» (I. 4, Abs. 153)

Die Anerkennung von anderen Schüler:innen kann das Selbstvertrauen stärken und sich positiv auf die Entwicklung auswirken, kann aber auch Herausforderungen mit sich bringen, wenn die Anerkennung für beispielsweise nicht regelkonformes Handeln erhalten wird:

«Aso ich glaube, ich han ebbe en gueti Kollegin gha uf de WG, aber sie het ähm, sie het sich au nöd so a Regle ghalte und so. Ich glaub, ich han mich eifach mitriesse la und denn halt au so, ja und ich glaub, sit sie gange isch, mach ichs scho besser halt. So, im Heim.» (I. 13, Abs. 122)

Ein respektvoller Umgang unter den Peers oder fehlender Respekt kann gemäss der Perspektive einer Schülerin ebenfalls einen Einfluss auf das Wohlbefinden haben:

«Durchs Mobbing han ich so die Erfahrig gmacht, dass mer mich a sich eigentlich nöd gern het. Was da andersch gsi isch. Da ich eigentlich mit de Mehrheit eigentlich zimmlich guet us chumme. Ja und es het mer au zimmlich ghulfe mit mim Selbstvertraue.» (I. 10, Abs. 104)

Schüler:innen sehen sich selbst auch als unterstützend an.

«wenn ich paar Schüeler, wo nöd so arbeitet oder wo halt arbeitet, aber so Täg händ, wo sie nöd arbeitet und eine devo isch halt wirklich eine vo mine beschte Kollege und so denn ziehn ich de immer. Und seg ihm, mach mal öppis oderso. Denn krieg ich au gueti Rückmeldige vode Schuel so. Isch super, dass du ihn zum arbeite bracht hesch oderso» (I. 9, Abs. 121)

Die Familie kann genauso wie die Peergroup Risikofaktor oder Schutzfaktor darstellen. Die Familie wurde 19 Mal in 11 der 14 Interviews codiert. Auch andere erwachsene Bezugspersonen können wichtig sein, um sichere Beziehungserfahrungen zu machen. Dies kann sich beispielsweise in der emotionalen Unterstützung zeigen:

«Familie, das han ich vorher scho gseit gha, Familie isch ganz ganz wichtig, dass sie mier helped [...] Sie unterstützed mich debi, dass ichs schaffe. Sie seged: chumm du schaffsch das. Sie sind für einem da.» (I. 11, Abs. 184 - 186)

Sie anerkennen Erfolge:

«Ähm, dass ich da zum Beispiel wie mein Bruder denke, dass ich jetzt wie zum Beispiel, wenn ich jetzt, wenn mich jemand nervt und ich dann nicht so laut werde oder aggressiv werde, dass ich da wie Problem ha, wo mein Bruder het, wie ich möcht halt mein Bruder eifach stolz machen so.» (I. 6, Abs. 118)

Auch Grenzen werden gesetzt. Somit bietet die Familie einen normativen Rahmen, an dem die Schüler:innen sich orientieren können.

«Familie, sie hend mer au ghulfe. [...] Sie hend gseit, dasses so nöd wiitergaht. Susch isch diis Handy weg halt.» (I. 14, Abs. 144 - 146)

Konsequenzen können ebenfalls als Einflussfaktoren beschrieben werden. Die Perspektive auf sie wird bereits im Kapitel 4.1 «Schulische Rahmenbedingungen» behandelt.

In drei der 14 Interviews wurde gesagt, dass Religion ein wichtiger Einflussfaktor auf die Entwicklung ist. Beispielsweise helfe das Beten am Abend, die Religion gebe eine Werteorientierung und die Schüler:innen berichten, dass sie in eine Gemeinschaft eingebunden sind, in der sie Verantwortung übernehmen können.

«ich find zum Beispiel so, mir hilft es am Abend vor dem Schlafengehen so wie bete und halt wie das am Abend wie rauslasse und das eigentlich, ja. Oder sich- das hilft mir denn au, wie zum Beispiel, wenn irgendjemand mir etwas schlechtes antut, dass ich dänn wie nicht mit schlechtem antworte, sondern gutem.» (I. 6, Abs. 116)

«ich bin Christ und gang id Chille und deht hilf ich mengmal, chum jetzt aber kei Geld über, will ich bin für die andere Lüt dötte und nöd für mich. Und das hilft mer chli mit Aforderige aga. Will die seget mier au: gasch mal bitte das go hole und das und das.» (I. 8, Abs. 86)

Zu den infrastrukturellen Ressourcen gehören verschiedene Therapieangebote wie Psychomotorik oder Psychotherapie, die teilweise als fördernd, teilweise als unnützlich bezeichnet werden.

Fachpersonen werden ebenfalls von vielen der Schüler:innen als unterstützende Faktoren wahrgenommen.

«So, wenn ich es Problem han, denn gang ich entweder zu minere Lehrerin oder halt zude Bezugsperson und lueg das mit ihre a.» (I. 7, Abs. 48)

Dabei ist es wichtig, dass eine Beziehung vorhanden ist, so dass die Fachperson als Unterstützung wahrgenommen wird.

«Eigentlich Unterstützung. Also das sie dich unterstütze. Und ich hoff, sehr viel begleite also. Es isch ja nid allzu viel begleite aber, wenn ja du etwas brauchst, dass sie dich da- denn damit begleite oder helfe.» (I. 5, Abs. 15)

Mediennutzung wird oftmals als Risikofaktor aufgefasst. Es wird aber auch erwähnt, dass über das Handy Wissen angeeignet und Kompetenzen erlernt werden konnten. Auf der anderen Seite wird berichtet, dass es guttut, das Handy wegzulegen und handyfreie Zeit zu verbringen.

«und meistens bim Wandere lahn ich au s Handy dihei, will ich bruchs nöd so. Ich han deht obbe e kei Internet und wenn, wenn ich Internet hetti, denn weiss ich, dass ich eh die ganzi Ziit wieder am TikTok scrolle bin ufem Lift oder so. Drumm gnüss ich lieber die Ziit, wo ich ufem

Lift han und tuen denn die schön Ussicht gseh, wie dass ich am TikTok luege bin und lahn s Handy denn dihei. Ja die Memories vom Skilager und Pfingstlager sind immer guet.» (I. 9, Abs. 123)

Freizeitbeschäftigungen wie der Besuch des Fitnessstudios, Kraftsport, Fussballspielen oder Zeichnen werden ebenfalls als wichtiger Ausgleich zur Schule wahrgenommen. Ausserschulische Aktivitäten, denen mit Begeisterung nachgegangen wird, können oftmals als Schutzfaktoren gewertet werden:

«Aso Fuessball hilft mer, wenn ich Stress han zum efach de Stress abla, zum abschalte und öppis anders zmache. So das bruch ich au.» (I. 7, Abs. 147)

Schliesslich können als materielle Ressource Medikamente genannt werden. In vier der 14 Interviews sprechen die Schüler:innen davon, dass ihnen Medikamente bei der Konzentration helfen.

«wenn mis Tabletli ähm nalad mit Würke, dänn chan ich mich nümm so guet konzentriere» (I. 4, Abs. 65).

4.5 Ziele und Zielerarbeit

Die Präsentation der Ergebnisse zu Zielen und Zielerarbeit ist in drei Teile gegliedert: Inhalte der Ziele, Entstehung und Umgang mit Zielen sowie Unterstützung bei der Zielerreichung.

4.5.1 Inhalte der Ziele

Analog zur Wahrnehmung der eigenen Entwicklung lassen sich auch die Inhalte der Ziele, die im Rahmen der Förderplanung erstellt und verfolgt werden, in die Kategorien Ich-Kompetenzen, soziale Kompetenzen und methodische Kompetenzen einteilen. Dabei können gewisse Ziele auch an Schnittstellen der Kompetenzbereiche eingeordnet werden. Diese Aufteilung orientiert sich an den Befähigungsbereichen, die sich aus den ICF-Kategorien ableiten lassen. Die Ziele verteilen sich überwiegend auf die Ich-Kompetenzen und die sozialen Kompetenzen, wobei die meisten Ziele im Bereich der Ich-Kompetenzen zu verorten sind. Methodische Kompetenzen wurden auffallend wenig zu Zielen gemacht. Im Folgenden werden die Ziele, die von den Schüler:innen genannt werden, erläutert. Überraschend oft wussten die Schüler:innen ihre eigenen Ziele. In wenigen Fällen mussten wir auf die Förderplanung, die wir jeweils zur Verfügung hatten, zurückgreifen, um mit den Schüler:innen über die Ziele zu sprechen.

Im Bereich der Ich-Kompetenzen wurden die Steigerung von Selbstdisziplin und Durchhaltewillen – insbesondere im Hinblick auf die Berufswahl – sowie eine höhere Pünktlichkeit als Ziele genannt. Die Pünktlichkeit wurde in fünf der 14 Interviews als Ziel thematisiert.

«ja im Moment Pünktlichkeit und also ich arbeite mit Pünktlichkeit. Zum Beispiel auch an Durchhaltewillen ein bisschen. So mit Bewerbungen schreiben und so.» (I. 6, Abs. 138)

Einige Ziele werden mit der Berufsfindung und der Vorbereitung auf die Berufswelt in Verbindung gebracht. So auch die Entwicklung einer Zukunftsperspektive im Hinblick auf die Berufsfindung.

«In de Berufswahl halt was wählen, wo meine Fähigkeiten au entspricht oder damit au arbeite.» (I. 5, Abs. 112)

Eine andere Schülerin hatte das Ziel, sich mit Berufsbereichen auseinanderzusetzen, um herauszufinden, wo sie eine Chance auf eine Ausbildung haben könnte. Die Schülerin ist allerdings mit diesem Ziel nicht einverstanden.

«Unnötig. Wil ich weiss eigentlich scho, was ich werde will. Aso was ich mal als Bruef mache will und ich han halt nöd so Luscht zum jetzt anderi Sache go aluege. Aso isch weiss halt wie scho, was ich mache will, so.» (I. 13, Abs. 167)

Auf die Partizipation wird allerdings im nächsten Kapitel eingegangen. Die Steigerung des Arbeitstempos und das fokussiert Bleiben, eine gesunde Ernährung, angemessene Handynutzung, Erlangen von mehr Selbstständigkeit und das Halten von Ordnung und Sauberkeit waren weitere Ziele. Die Impulskontrolle zu verbessern war bei einigen Schüler:innen ein Ziel. Ein Schüler antwortet auf die Frage nach seinen Zielen:

«Wahrschinli sicher, dass ich Sache mach, woni nid gern mach. Sicher. Und dass sich au - mir händ au so Projekt und dass sich im Sportprojekt raschti halt immer us, wenn mer verlüüred. Und sicher au a dem, glaubs.» (I. 4, Abs. 90)

Wenige Schüler:innen haben von persönlichen Zielen gesprochen, an denen sie arbeiten möchten, die aber nicht zu Förderplanung gehören. Ein Schüler möchte seine Mutter stolz machen, eine Schülerin möchte aufhören, sich selbst zu verletzen. An der Schnittstelle der verschiedenen Kompetenzen ist noch der regelmässige Schulbesuch als Ziel zu nennen.

Als nächstes werden die Ziele im Bereich der sozialen Kompetenzen beschrieben. Ziele thematisieren das Einhalten von Grenzen und Regeln. Sie fokussieren darauf, sich von anderen und deren Verhalten abzugrenzen.

«Im Moment schaff ich grad dra mit Aforderige, mit Umgang mit Mensche und sich us Konflikte halte, das heisst, wenn zum Biespiel zwei Jugendlich händ en Striit händ und ich wott de schlichte, aber han wie das Ziel gno und ich muess mich jetzt us dem Striit ussenen und denn gang ich jetzt wie weg vo dem Striit und das isch de Lehrperson ihres Ding. Ja und will ich han früener bin ich vill uf Striit igange und ha gseit was isch da los, redet drüber und nöd Striite, will striite bringt nur meh Striit und etc.» (I. 8, Abs. 92)

Anstandsregeln zu befolgen und respektvoll mit anderen zu interagieren sind Ziele, die ebenfalls mehrmals genannt wurden. Des Weiteren wurde die Konfliktfähigkeit als Ziel beschrieben. Hier berichtet eine Schülerin, wie sie gelernt hat, mit Konflikten umzugehen:

«Ähm aso früener han ich immer mit Meitli Striit gha han, denn mier hends immer müsse löse, denn han ich grad wieder agfange beleidige. Und jetzte han ich agfange zude Person annega

und säge, dass es mier leid tuet und das es en Fehler gsi isch, was ich gmacht han, jaa.» (I. 14, Abs. 177)

Weitere Ziele betreffen die Kontaktfreudigkeit, die Offenheit auf andere zuzugehen, das Schliessen und Pflegen von Freundschaften.

«So Fründe finde isch so, will früener bin ich halt immer allei gsi. So das Fründe finde isch so es Ziel...» (I. 7, Abs. 187)

Schliesslich wird das Kommunizieren von Bedürfnissen als Ziel im Bereich der Sozialkompetenz aufgeführt.

Bei den methodischen Kompetenzen wurden vor allem schulische Leistungen als Ziele erwähnt.

4.5.2 Entstehung und Umgang mit Zielen

In diesem Kapitel wird die Perspektive der Schüler:innen auf die Bestimmung der Ziele beschrieben. Die Schüler:innen fühlen sich im Verlauf der Zielbestimmung angemessen einbezogen. Teilweise werden auch die Eltern einbezogen.

«Und mer redet au, isch im Kontakt. Au mit Eltere redet sie au. Das isch für mich wichtig so. Das heisst immer, dass die nöd alles entscheided, mer chan au mitrede sälber.» (I. 1, Abs. 14).

Einige der Ziele werden durch die Fachpersonen bestimmt. Für den Austausch zwischen Eltern und Fachpersonen sind gemäss den Schüler:innen die Schulischen Standortgespräche das bezeichnende Gefäss. In den meisten Fällen sind die Schüler:innen mit den Zielen, die sie haben, einverstanden und sagen, dass sie diese Ziele auch für sich selbst wählen würden, ohne dass andere Personen involviert werden. Damit die Ziele akzeptiert werden und die Motivation bei den Schüler:innen hoch ist, ist es wichtig, dass sie ein Bewusstsein für das Problem haben und dass das Ziel partizipativ bestimmt wurde.

Interviewer: «ja. well wenn du dich - wenn du dich jetzt sälber – eifach nur du hättsch chönne s'Ziel bestimme, was hättsch für eis gno?» Schüler: «Villicht sogar grad das, will s Ding isch, ich chas ja nöd und es isch ja guet, wenn ich das lern, dass ich das wie chan mache denn» (I. 1, Abs. 85 - 86)

Das nächste Zitat einer Schülerin zeigt, dass sie keinen Handlungsbedarf bei einem ihrer Ziele sieht und ihre Motivation entsprechend tief ist. Im Umkehrschluss ist Motivation eine der wichtigsten Voraussetzungen für eine gelungene Zielerarbeit.

Schülerin: «Ja aso eigentlich isch alles voll ok und da han ich au mitbestimme. Eifach das mit em Zimmer het mier efach nöd passt, mis Zimmer isch guet, wies isch.

Interviewer: Du hesch grad gseit du hesch chönne mitbestimme, hesch au bim zweite Ziel mit em Zimmer chönne mitbestimme?

Schülerin: Das hends gseit: Das isch es ernsthaftes Ziel. Da gsehts us, als het e Bombe ig-schlage. Da het en zweite Weltchrieg drinn stattgfunde, da da musch jetzt ufruume. Und denn hends mer igendwenn efach mis Zimmer abgchlosse. Das het mer gar nöd gfalle. Denn han ich denne efach aglütet. Ich bin sicher nöd nomal abegloffe, dass die mier ufmache münd.

Interviewer: Und jetzt isch das es Ziel vo dier worde.

Schülerin: Es Ziel vo ihne.

Interviewer: Das hesch du nonig so richtig chöne akzeptiere das Ziel.

Schülerin: Ja mis Zimmer gseht normal us.» (I. 10, Abs. 131 - 137)

Die Schüler:innen beschreiben, wie die Ziele festgelegt werden. Sie sind der Meinung, dass sie selbstbestimmt die Ziele wählen dürfen, jedoch sehen einige die Notwendigkeit, dass die Ziele dort gesetzt werden, wo sie noch Lernfelder haben. Dabei weisen «Lernfelder» Ähnlichkeiten zu «Defiziten» auf und sind teilweise kaum von diesen unterscheidbar.

«Aber grundsätzlich entscheide mer eusi Ziel selber, aber mer söttet scho luege, dass es i dem Bereich isch, wo schlechti Rückmeldige cho sind und es hilft nöd, wenn e gueti Rückmeldig chund, lernt guet in Dütsch und vo dihei chund au er het gueti Sprachdings, was weiss ich, denn nimm ich jetzt nöd als Ziel, ja ich möcht mich eigentlich nomeh verbessere im Dütsch, drum nimm ich das als Ziel. Eigentlich isch scho Ziel immer würklich so dötte, wo schlechte Rückmeldig herchömed, dass mer das verbesseret.» (I. 9, Abs. 92)

Zur Methode der Zielsetzung wurde wenig gesagt. Als eine der wenigen genannten Methoden wurde das Aufzählen von Stärken und Schwächen genannt. Oftmals orientiert sich die Zielsetzung anschliessend an den Schwächen. Eine Schülerin erwähnte, dass sie jeweils alle ihre

Wünsche aufschreiben kann und dann auswählt, welchen Wunsch sie zu einem Ziel machen möchte. Ein anderer Schüler erzählt, dass seine Bezugsperson vorschlägt, welche Ziele er sich setzen könnte und er dann bestimmt, welches er möchte.

Die Zielsetzungen werden je nach Schule unterschiedlich formuliert. Im Folgenden werden einige konkrete Beispiele aus den von den jeweiligen Schulen bereitgestellten Unterlagen dargestellt.

Ziel im ICF-Aktivitätenbereich «Umgang mit Menschen»: *Andere Menschen nicht ausgrenzen, angemessene Kommunikation, bessere Impulskontrolle, Gewaltprävention.*

Ziel im ICF-Aktivitätenbereich «Umgang mit Menschen»: *In Nachbesprechungen von Konflikten; lernen mündlich zu reflektieren; eigene Anteile erkennen.*

Ziel im ICF-Aktivitätenbereich «Umgang mit Menschen»: *Sich aus Konflikten heraushalten.*

Ziel im ICF-Aktivitätenbereich «Umgang mit Anforderungen»: *Am [Datum] hat das Förderplangespräch zwischen dem Kind, der Bezugsperson und Klassenlehrperson stattgefunden. [Name] hat am Förderplangespräch das folgende interdisziplinäre Ziel ausgewählt: Nicht verweigern; sich auf Sachen einlassen. Seine Motivation (Begründung) an diesem Ziel zu arbeiten: Es ist [Name] wichtig, sich auf Kompromisse einlassen zu können.*

Ziel im ICF-Aktivitätenbereich «Umgang mit Anforderungen»: *Umgang mit Medien kontrollieren. Laut Herrn [Name] wird [Name] im Unterricht das iPad nicht mehr direkt vor sich zum Arbeiten bekommen, um nicht abgelenkt zu werden, sondern nur noch mit Kopfhörern zeitweise darüber Musik hören dürfen.*

Ziel im ICF-Aktivitätenbereich «Umgang mit Anforderungen»: *Ich erscheine pünktlich zum Unterricht.*

Ziel im ICF-Aktivitätenbereich «Umgang mit Anforderungen»: *Ich erledige auch Aufgaben und Tätigkeiten, die ich nicht besonders gerne mache.*

Ziel im ICF-Aktivitätenbereich «Kommunikation»: *Ich drücke mich in angemessener Sprache aus und zeige meinem Gegenüber dadurch Respekt.*

Ziel im ICF-Aktivitätenbereich «Kommunikation»: *[Name] meldet sich bei Fragen, Anliegen und bezüglich ihres Befindens bei den Fachpersonen. 1. Arbeitspunkt: [Name] reflektiert ihre Woche jeden Donnerstag mit ihrer Bezugsperson auf der WG.*

Ziel im ICF-Aktivitätenbereich «Für sich selbst sorgen»: *[Name] hält ihr Zimmer auf der WG aufgeräumt. Arbeitspunkt 1: [Name] macht ein Foto von ihrem aufgeräumten Zimmer und kontrolliert aufgrund dieser Vorlage ihre Zimmerordnung jeden Tag morgens und/oder spätestens am Mittag und passt sie bei Bedarf an.*

4.5.3 Unterstützung bei der Zielerreichung

Bei vielen der Schüler:innen werden neue Ziele an SSGs gemeinsam mit den Personen aus dem Familien- und Helfer:innensystem vereinbart. Teilweise werden sie auch in Zielgesprächen vereinbart. Die Schüler:innen haben die Ziele jeweils paraphrasiert wiedergegeben und nicht im genauen Wortlaut der niedergeschriebenen Ziele. Es lässt sich selten zwischen Nah- und Fernzielen unterscheiden. Im folgenden Fall wurden Ziele als Bedingungen für ein übergeordnetes Ziel formuliert. Die Schülerin wohnt momentan noch im angegliederten Heim, möchte aber wieder zuhause wohnen und von dort die Sonderschule besuchen.

«Aso mis Ziel wär halt scho Tagesschülerin zwerde. Aber das isch irgendwie. Die hend irgendwie gseit du musch zersch dini andere Ziel erreiche, dass du Tagesschülerin chasch werde. Aso ich bin ja jetzt scho, aso zweimal, aso eimal dörf ich jetzt ja scho heiga. Ja kei ahnig.» (I. 13, Abs. 205)

Über die Methodik der Ziellarbeit erzählen die Schüler:innen wenig. An einer Schule berichten die Schüler:innen, dass es Belohnungen oder Konsequenzen gibt, wenn sie ihre Ziele nicht erreichen. Sie sehen darin Vor- und Nachteile und hinterfragen teilweise, inwiefern dies eine effektive Intervention ist.

«Wenn ich mis Ziel jetzt nöd erreicht han, denn bechum ich au weniger Medieziit, das heisst nur ei Stund. Wenn ich aber mis Ziel erreicht han, denn bechum ich zwei Stunde Medie.» (I. 11, Abs. 342)

«Wenn ich jetzt zum Biespiel mal nöd id Schuel gang, will ichs eifach nöd schaffe, das ich den nöd efach Konsequenze dafür bechumme, sondern dassmers wie auno als guet agseht, will ich has denn ja gschaftt zum mich öffne und säge, dass ichs grad nöd id Schuel schaffe. Suss zwing

ich mich efach id Schuel, obwohls mer Scheisse gaht und mach deht sowieso nüt, efach nur damit ich mis Handy cha ha nach de Schuel.» (I. 10, Abs. 147)

Ansonsten wird noch erwähnt, dass die Fachpersonen Informationen zur Verfügung stellen, um die Ziele zu erreichen, indem sie Dinge erklären. An einer Schule gibt es wöchentliche Gespräche mit den Sozialpädagog:innen. Diese dauern ungefähr eine Stunde und finden als Einzelgespräch statt. Sie werden von den Schüler:innen geschätzt. Einige hätten gerne regelmässige Gespräche als einmal in der Woche. An den Gesprächen werden neben anderen Themen auch die Ziele thematisiert. Sie unterstützen die Schüler:innen, ihre Ziele präsent zu halten. An anderen Schulen gibt es diese standardisierten Gespräche nicht immer zur gleichen Zeit. Das könnte damit zusammenhängen, dass teilweise in den anderen Schulen Heime angegliedert sind und die Sozialpädagog:innen auf den Wohngruppen arbeiten und dort unregelmässige Arbeitszeiten haben. Trotzdem finden regelmässig Gespräche statt, etwa wenn eine Schülerin darum bittet.

«Sie isch für mich da, wenn öppis isch. Ich chan mit ihre KP Gspröch mache... weiss efach meh über mich und alles. Wenn ich hei gange und was au isch, wie au immer... jaa. [...] Einmal pro Wuche [findet das Gespräch statt]... Ich frag eifach, wenn ich sie möchte ha.» (I. 11, Abs. 56 - 58)

Ein Schüler erzählt, dass er jeweils vor und nach dem SSG ein Gespräch hat, um dieses vor- und nachzubereiten.

Bezüglich der Präsenz von Zielen im Alltag wird von den Schüler:innen erwähnt, dass Fachpersonen mit Visualisierungen arbeiten und dass sie die Schüler:innen im Alltag verbal an die Ziele erinnern.

«Wenn ich eis Ziel han, denn isch das immer ade Wand. Oder im Schrank hangeds uf de Wohngruppe.» (I. 11, Abs. 294)

Die Ziele sind hier für alle Kinder auf der Wohngruppe ersichtlich. Eine Schülerin findet, dass sie zu viele Ziele gehabt habe und sich deshalb nicht daran erinnern konnte.

«Ich han deht mega villi Ziel gha. Ich chan mich gar nümme erinnere. Ich weiss es nöd mal meh, ich han zu villi gha. Villi vo dene han ich eigentlich jetzt scho erreicht. Es git schono es paari. Aber mier reichs us.» (I. 2, Abs. 191)

Ziele werden unterschiedlich abgeschlossen. Es gibt Schüler:innen, die sagen, dass Ziele nie offiziell abgeschlossen werden. Es gibt die Ausnahme von einem Schüler, der sagt, dass er seit neun Jahren das gleiche Ziel habe, sich auf Dinge einzulassen. Es gibt aber auch Schüler:innen, die berichten, dass der Abschluss von Zielen an SSGs lobend erwähnt wird und an einer Schule ist es standardmässig, dass Zielabschlüsse gefeiert werden, indem es zur Feier einen Ausflug oder ein Abendessen gibt.

4.6 Schulische Standortgespräche

Die Schulischen Standortgespräche (SSG) als Teil des Förderzyklus wurden ebenfalls in den Interviews thematisiert. Als erstes wird dargelegt, wie die Schüler:innen die SSGs beschreiben. Dann werden die einzelnen Elemente des SSGs genauer betrachtet. Dazu gehören der Rückblick, der aktuelle Stand beim Kind und der Blick in die Zukunft. Anschliessend wird die Atmosphäre und die Gestaltung des Gesprächs betrachtet und die Perspektive der Schüler:innen auf den Teil ohne die Eltern am SSG wird bearbeitet.

Die SSGs haben die Funktion Orientierung zu geben. Es gibt einen Rückblick auf die Ziele, die bearbeitet wurden. Es geht darum, den Standort der Schülerin oder des Schülers zu bestimmen. Es geht darum, die Befindlichkeit zu erfassen und neue Ziele zu vereinbaren. Am Gespräch anwesend sind je nach Schule unterschiedliche Personen. Meistens sind jedoch Klassenlehrperson, Eltern/Erziehungsberechtigte, Therapeut:in, Beistandsperson, Sozialpädagog:in, Schüler:in und weitere relevante Personen für das Unterstützungssystem anwesend. Das Gespräch dient dazu, sich auszutauschen und die betreffenden Personen zu informieren. Auch die Eltern können ihre Rückmeldungen an die Schule ansprechen. Ein Schüler erklärt, wie er sich dies vorstellt:

«Mini Eltere störs, dass ich so wiit, dass die Schuel so wiit weg isch zum Bispiel. Denn das zum Bispiel würd mini Muetter säge. Ond denn wöred sie säge, ah okey, de muessch nöd am 8i 20 do sii, zum Bispiel am 8i 30 wär schön wenn da bisch. Da han ech meh Ziit zom hifahre. So wär zom bispiel schön.» (I. 3, Abs. 285)

Ein Schüler beschreibt das SSG wie folgt:

«ich geh da hoch, denn isch meine Mutter dort, ein Dolmetscher oder ähm ja, jemand der übersetzt oder eifach ich übersetze, meine Mutter und meine Mutter versteht eigentlich au guet Deutsch. Und dann isch dort Herr F., und das Case-Team also Lehrer und Bezugsperson, denn

isch entweder denn zum Beispiel eine Frau vom, also dann isch entweder die Beistandsperson da oder eifach per Video und denn ähm noch. Ich weiss nid, wie sie sich..., ich glaub Schuel-psychologin oder so, damit sie denn wie so, Empfehlung für das nächste Jahr, wie das macht für die Gemeinde. Und dann hats so eine Wand, wos dann verschiedene Sach – verschidene wie Blätter hat. Denn isch zum Beispiel eins mit ähm, hat man halt irgendwie mit dem Lehrer oder mit der Bezugsperson so Post-it Zettel bereit gmacht. So jedes Ding, wos denn zum Beispiel dezue passend chönnti und zum Beispiel Ziele, die man erreicht hat oder Sachen, die man guet gmacht hat. Eben kommen denn wie aufs erste. Ziele, die man erreicht hat, kommen dann wie uf s'nächste. Ziele, wie an denen man noch arbeite könnte. Und dann gits Ziele, also neue Ziele halt, ja.» (I. 6, Abs. 183)

Teilweise wird noch beschrieben, dass das SSG mit der Bezugsperson vor- und nachbereitet wird. Dabei werden beispielsweise Karten mit positiven und negativen Punkten vorbereitet. Daraus entstehen dann neue Ziele:

«Mir hend ebbe – es Standortgespräch lauft ebbe so, dass mir verschiednigi Ziel hend. Rundi Charte heisst es lauft guet und eckigi Charte nöd. Denn chan ich mier selber drü Ziel uswähle. Denn han ich mier das usgwählt. Chum das mues ich jetzt lerne.» (I. 8, Abs. 98)

Ein Schüler würde sagen, dass sich folgendes verändern würde, wenn die SSGs nicht mehr stattfinden würden:

«Dass denn zum Bispiel das mit den Zielen und so wie weniger gut angeschaut werden könnte zum Bischpil im Standortgespräch treffend sich denn wie alle und mer bechömed alle mit, so was für Fortschritte es gab und wie sich ähm der Jugendliche oder das Kind halt entwickelt hat und wenn das halt wie fehlt, denn glaub ich halt so, dann fehlt diese Kommentation wie - wird schwieriger.» (I. 6, Abs. 195)

Dieser Austausch kann auch einen Kontrollmechanismus darstellen. Ausserdem kommt die Frage nach der Elternarbeit auf. Es ist schwer zu sagen, wie viel Kontakt mit den Eltern abgesehen vom SSG tatsächlich vorhanden ist und inwiefern sie in den Förderprozess einbezogen werden.

Die allgemeine Standortbestimmung und das Gespräch über die Befindlichkeit werden von den Schüler:innen grundsätzlich als positiv wahrgenommen. Die Partizipation wird als wichtig erachtet. Positiv am SSG sei:

«ähm sicher, dass mer chli sälber beurteile chan, wo mer grad staht und so. Aber das ja.» (I. 4, Abs. 132)

oder

«Dass ich ja au dazu sagen kann, wies mir geht und was ich darüber denke.» (I. 6, Abs. 185)

Die Evaluation und der Rückblick auf die bearbeiteten Ziele werden ebenfalls als sinnvoll erachtet. Grundsätzlich wird dabei geschätzt, dass nicht nur erwähnt wird, was positiv ist, sondern auch, wo die Schüler:innen noch Lernfelder haben:

«Ich han meistens – vorem Stao [gleich SSG] bechum ich chli Buchweh über. Es isch es Gspröch wo ich Kritik überchum, aber au gueti Kritik. Es isch nöd bös gemeint, die wennd efach, dass ich öppis tuen lerne.» (I. 8, Abs. 126)

Die Schüler:innen beschreiben ziemlich geschlossen, dass sie mehr positives als negatives Feedback erhalten:

«Ich erläh es eigentlich guet. Ich ha meh positive Sache als negative Sache. Zom Bispel [Name des Schülers] macht das guet, macht das guet, macht das guet. Aber da chönnte me no echli hülfe und so Sache mängisch. Ich find das guet.» (I. 3, Abs. 269)

Nun werden noch die Punkte Gestaltung der Atmosphäre und Gesprächsteil ohne Kind im Hinblick auf die Perspektive der Schüler:innen beschrieben. Viele der Schüler:innen verspüren eine Nervosität vor den SSGs. Die vielen Leute und die vielen Informationen können zu «Lampenfieber» führen – selbst dann wenn alles gut läuft:

«Aber s'Ding isch, eigentlich verstah ich nöd, warum ich nervös bin, will eigentlich die Standortgsäch laufed meischtens sehr guet bi mir. Und will die Schuelleitig au luegt, wo für, wie sie cha mir wiiterhälfe und nöd wie tüend sie Druck uf mich druftue und mini Eltere vielleicht chli hässig mache und nur säge, was ich nöd guet mache. Und ich sueche da Lösige für d'Zukunft und luege darum.» (I. 1, Abs. 127)

Verschiedene Schüler:innen bringen verschiedene Vorschläge, wie das Gespräch und die Atmosphäre gestaltet werden können, damit sie sich wohler fühlen. Mehrere Schüler:innen wünschten sich Snacks und etwas zu trinken am Gespräch:

«Wenn me zum Bischpil öpis zum Abiete het, würd ich sege. Zum Bischpil chli öpis zum Ässe. Ich esse huere gern. Oder ähm mehreri Getränk zum Bischpil. Also nöd so mehreri Getränk, als nöd so Cola, Sprite und so Sache nöd. Ich mein zum Bischpil Cola Zero oder Normalwasser.» (I. 3, Abs. 285)

Ein Schüler wäre froh, wenn das Gespräch spielerische Elemente enthalten würde. Als Beispiel nennt er ein Kahoot (selbst erstelltes Onlinequiz). Eine Schülerin bevorzugt es, Zeichnungsmaterial am Gespräch zu haben, eine andere würde gerne leise Musik im Hintergrund haben. Einig sind sich viele, dass das Gespräch nicht zu lang dauern dürfe und nicht zu viele Themen enthalten dürfe. Gewisse finden die Gestaltung der Evaluation mit runden und eckigen Karten passend, andere nicht.

Der Teil des Gesprächs ohne die Schüler:innen wird teilweise geschätzt, teilweise als intransparent empfunden. Folgender Schüler sagt, dass er dabei sein möchte:

«Es isch eifach komisch, will mer weiss halt nöd, über was die redet, um was es gaht. Und ich bechum halt nüt mit deswege. Villicht isch es scho besser, wenn die nur mal allei redet, aber ich finds trotzdem. Wenns ja um mich gaht, wott ich au debi sii, wenns- wenn ihr über mich redet.» (I. 1, Abs. 133)

Eine Schülerin ist ambivalent gegenüber einem Gesprächsabschnitt ohne sie eingestellt:

«Ja nöd schlimm. Ich glaube mier wird eh alles so, was jetzt besproche worde wäri, wird mier gseit werde. Ja. Aber eigentlich doch. Ich weiss nöd. Ich glaube, ich will scho debi si, will die mached denn efach igendwelchi Ziel, wo ich absolut kei Bock druff han, aber ich han au kei Luscht zum debi si, will ich konzentrier mich, aso ich chan mich gar nöd konzentriere und ich chan nöd so lang still sitze.» (I. 13, Abs. 233)

Aus der Betrachtung der Gestaltung der Atmosphäre und dem Gesprächsteil ohne Kind ergibt sich, dass diese Aspekte gemeinsam mit dem Kind partizipativ geplant werden müssen, um das Setting auf das Kind abzustimmen.

5 Diskussion der Forschungsergebnisse

Die nachfolgende Diskussion bezieht die Ergebnisse der Interviews auf den theoretischen und fachlichen Kontext. Dabei werden die zentralen Erkenntnisse zu schulischen Rahmenbedingungen, Einflussfaktoren auf Entwicklung, Zielarbeit sowie schulischen Standortgesprächen analysiert und hinsichtlich ihrer Bedeutung für die sozialpädagogische Förderplanung an Sonderschulen Typ A reflektiert.

5.1 Schulische Rahmenbedingungen und sozialpädagogische Unterstützung im Alltag

Die Themenbereiche schulische Rahmenbedingungen und sozialpädagogische Unterstützung werden aufgrund ihrer engen wechselseitigen Abhängigkeit in einem gemeinsamen Unterkapitel diskutiert. Die dargestellten Forschungsergebnisse zeigen, dass schulische Rahmenbedingungen und sozialpädagogische Unterstützung im Alltag für die Jugendlichen nicht bloss Begleitfaktoren des Förderprozesses sind. Sie bilden eine zentrale Voraussetzung dafür, dass Förderplanung überhaupt wirksam sein kann. Borel et al. (2025) kritisieren dem Thema entsprechend, dass Förderpläne häufig ein Problem beim Kind konstruieren und schulische Rahmenbedingungen, Unterrichtspassung oder Umweltfaktoren wenig reflektieren (S. 39–40).

Ein erster Befund aus den Interviews betrifft das Wohlbefinden. Mehrere Interviews zeigen, dass Schüler:innen Lernen und Entwicklung mit emotionaler Sicherheit verbinden. Ein Schüler formuliert dies direkt, indem er sagt, dass er besser lernen könne, wenn er sich wohlfühle (I. 7, Abs. 28). Daraus lässt sich die Relevanz der Qualität des schulischen Alltags ableiten. Schule wird gemäss den Interviews dann als förderlich erlebt, wenn sie Schutz, Zugehörigkeit, Orientierung und die verlässliche Präsenz von Fachpersonen bietet. Dies ist anschlussfähig an ein ICF-orientiertes Verständnis von Förderung. Dieses Verständnis betrachtet Schwierigkeiten nicht nur als Eigenschaft einer einzelnen Person, sondern als Ergebnis des Zusammenspiels von individuellen Voraussetzungen, Aktivitäten, Partizipation und Umweltbedingungen (Hollenweger & Lienhard, 2009, S. 16–17). Für die Förderplanung leiten wir daraus ab, dass das schulische Umfeld, wenn es Unsicherheit, Gewalt, Mobbing oder Beziehungsabbrüche erzeugt, selbst zum Risikofaktor werden kann. Wenn es hingegen Sicherheit, Beziehungskonstanz und Unterstützung ermöglicht, wird es zu einer zentralen Förderbedingung. Dies lässt sich mit der differenziellen Vertrauens Theorie in Verbindung bringen. Vertrauen entsteht nicht einfach automatisch, sondern ist abhängig von personalen Faktoren und situationalen Rahmen-

bedingungen (Hedderich & Tscheke, 2014, S. 66–67). Schüler:innen bringen eigene Erfahrungen, Erwartungen und Vertrauensschemata mit. Gleichzeitig beeinflussen schulische Bedingungen wie Schulklima, Beziehungskonstanz und die Verlässlichkeit von Fachpersonen, ob Vertrauen überhaupt entstehen kann. Vertrauen kann also nicht als persönliche Eigenschaft der Schüler:innen vorausgesetzt werden. Es ist eine pädagogisch herzustellende Bedingung. Gerade bei Schüler:innen an Sonderschulen Typ A, die häufig Erfahrungen mit schulischem Scheitern, Konflikten oder Ausschluss mitbringen, kann Vertrauen nicht eingefordert, sondern muss im Alltag aufgebaut werden.

Damit wird zugleich die ambivalente Bedeutung der separativen Sonderschule sichtbar. In den Interviews grenzen mehrere Schüler:innen die Sonderschule positiv von der Regelschule ab. Besonders hervorgehoben werden der höhere Betreuungsschlüssel, die engere Begleitung und die stärkere Orientierung am individuellen Bedarf. Ein Schüler beschreibt, dass er es in einer Regelschule vermutlich nicht geschafft hätte, weil es an der Sonderschule mehr 1:1-Begleitung gebe und Kinder individueller gefördert würden (I. 7, Abs. 20). Dies kann als Hinweis gelesen werden, dass separative Settings für Schüler:innen eine Schutz- und Entlastungsfunktion haben können. Die positive Abgrenzung lässt sich zudem mit den im Theorieteil dargestellten Befunden von Hagmann-von Arx et al. (2025) verbinden, wonach Schüler:innen in separativen Settings teilweise ein positiveres akademisches Selbstkonzept und eine höhere soziale Integration erleben (S. 160). Gleichzeitig soll daraus nicht vorschnell geschlossen werden, dass Separation an sich förderlich ist. Schumann (2007) beschreibt die Sonderschule als «Schonraumfalle», weil sie zwar kurzfristige Entlastung ermöglichen kann, gleichzeitig aber durch Stigmatisierung, Scham und soziale Aussonderung langfristige Benachteiligungen verstärken kann (S. 16, 124–125). Die Sonderschule Typ A kann also gleichzeitig Schutzraum und Risikoraum sein.

Ein weiterer Befund aus den Interviews ist der Wunsch der Schüler, verstanden zu werden. Einige Schüler:innen beschreiben Fachpersonen dann als hilfreich, wenn diese zuhören, nachfragen, Rücksicht nehmen und echtes Interesse zeigen. Dieser Wunsch lässt sich eng mit der in der Theorie beschriebenen Bedeutung von Diagnostik verbinden. Diagnostik ist für Förderplanung zentral, weil Beobachtungen, diagnostische Verfahren, Gespräche und Anamnesen wichtige Informationsgrundlagen für die Planung bilden (Kölbl, 2021, S. 66–67). Nach dem Verständnis des Zürcher Förderzyklus dient die förderdiagnostische Beobachtung und Erfassung dazu, Lern- und Verhaltensvoraussetzungen der Schüler:innen, zentrale Förderbereiche sowie bisher wirksame Lernbedingungen zu erkennen. Dadurch können beobachtbares Verhalten, Unterstützungsbedarfe und vorhandene Ressourcen fachlich eingeordnet und als Grundlage für

Förderziele und Massnahmen genutzt werden (Bildungsdirektion Kanton Zürich et al., 2011, S. 11–14). Gerade im Kontext von Sonderschulen Typ A ist dies bedeutsam, weil Verhalten und Lernen nicht isoliert betrachtet werden sollten, sondern im Zusammenhang mit persönlichen, familiären, schulischen und gesellschaftlichen Bedingungen (Schroeder, 2022, S. 170, 178). Diagnostik muss entsprechend als professionelles Fallverstehen gestaltet werden, das Beobachtungen reflektiert, Deutungen überprüft und die subjektive Sicht der Jugendlichen einbezieht (Kölbl, 2021, S. 34–36; Wilhelm, 2022, S. 29, 36–37). Kölbl (2021) weist darauf hin, dass Beobachtungen nie rein objektive Abbildungen von Wirklichkeit sind, sondern durch Wahrnehmung, Erfahrung und Deutung geprägt werden. Deshalb müssen Beobachtungen reflektiert und im Austausch überprüft werden (S. 34–36). Die Interviews bestätigen diese Annahme. Schüler:innen wollen nicht nur beobachtet, sondern in ihrem Erleben und Verhalten verstanden werden. Diagnostik erhält damit eine doppelte Bedeutung. Sie ist einerseits fachliche Grundlage für Förderplanung, andererseits kann sie selbst beziehungsfördernd wirken, wenn Schüler:innen erleben, dass Fachpersonen nicht nur reagieren oder sanktionieren, sondern nachfragen und Zusammenhänge verstehen wollen. Dies entspricht auch dem Anspruch, Schüler:innen nicht nur als Adressat:innen von Hilfe, sondern als Expert:innen ihrer eigenen Erfahrungen zu verstehen (Wilhelm, 2022, S. 29).

Ein weiterer relevanter Faktor, der sozialpädagogische Förderung überhaupt erst möglich macht, ist die Beziehung zwischen Fachpersonen und Schüler:in. Die Interviews zeigen, dass Fachpersonen nicht als unterstützend erlebt werden, weil sie formal zuständig sind, sondern weil sie präsent, fair, verlässlich, humorvoll, klar und verständnisvoll handeln. Beziehungskonstanz vermittelt Sicherheit, während beispielsweise häufige Wechsel verunsichern können. Ein Schüler beschreibt, dass er besser arbeiten könne, wenn Unterricht und zuständige Personen konstant seien, weil dadurch Klarheit entstehe (I. 4, Abs. 186). Dies lässt sich mit Schroeder (2022) verbinden, der Beziehungsgestaltung im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung nicht nur als Voraussetzung erzieherischer Arbeit, sondern auch als Grundlage didaktischer Gestaltung beschreibt (S. 275). Auch Schledde und Schlee (2014) betonen, dass herausfordernde Jugendliche psychische Sicherheit, Vertrauen, Respekt, Transparenz, Verlässlichkeit und tragfähige Beziehungen benötigen, um lernen zu können (S. 104). Daraus kann abgeleitet werden, dass Beziehung Voraussetzung für gelingende Förderung ist. Erst durch sie kann ein gemeinsamer Prozess entstehen. Die Unterscheidung einer Schülerin zwischen «nett-streng» und «streng-nervig» verdeutlicht dies (I. 2, Absätze 46, 87). Strenge wird nicht grundsätzlich abgelehnt. Sie wird dann akzeptiert, wenn sie mit Verständnis, Fairness und Beziehung

verbunden ist. Wird Strenge hingegen als willkürlich oder distanziert erlebt, verliert sie ihren pädagogischen Sinn. Es stellt sich die Frage, ob Fachpersonen überhaupt Einfluss darauf haben, ob sie Zugang zu Jugendlichen finden. Die Interviews lassen erahnen, dass Zugang nicht vollständig planbar ist. Sympathie und persönliche Passung spielen eine Rolle. Gleichzeitig zeigt sich aber, dass Fachpersonen Bedingungen schaffen können, die Beziehung wahrscheinlicher machen, wie beispielsweise Verlässlichkeit, Transparenz, echtes Interesse, Humor, Fairness und die Bereitschaft, auch in schwierigen Momenten präsent zu bleiben.

Regeln und Konsequenzen werden in den Interviews ebenfalls häufig beschrieben. Dabei zeigt sich, dass die Schüler:innen grundsätzlich über ein Verständnis dafür verfügen, dass es Regeln, Grenzen und auch individuelle Regelungen braucht. Regeln werden dann akzeptiert, wenn sie nachvollziehbar und fair empfunden werden und können auch eine orientierende und schützende Funktion haben, so sagt zum Beispiel ein Schüler:

«Nei, es git Regle, wo efach ge sind. Es git Chinder die hend spezielleri Regle. Es chund druff a, es sind Chinder, die hend Asperger oder ADHS oderso und wo Mueh im Alltag hend, die hend halt spezielleri Regle oder au Ausnahme. “ (I. 7, Abs. 133) auf die Frage, wie er das empfindet sagte der Schüler: „Wenn es Chind die Regle usnutzt, denn find ichs efach unfair. Aber suss isch es Ok.» (I. 7, Abs. 135)

Problematisch werden sie dann, wenn sie als willkürlich, beschämend oder ungleich behandelt erlebt werden. So erlebt der gleiche Schüler, dass Regeln unterschiedlich konsequent eingefordert werden:

«Zum Bispiel bi eus (Buebe), wenn mir öppis mached, denn heisst meischens Nachsitze oder wenn ich oder so mit Trainerhose id Schuel chumme, denn segeds ja, wenn ich jetzt nöd go Umzie ga, denn gits Nachsitze und denn bechum ich so e Lektion oder zwei Nahsitze. Aber wenn so Meitlis mit Trainerhose chömmmed, denn heisst so ja zient eu um und wenns denn nei säged, denn isch wie fertig so. Denn gits kei Nahsitze, kei Straf, nüt.» (I. 7, Abs. 16)

Auch dieser Befund lässt sich theoretisch einordnen. Förderplanung soll gemäss Melzer (2010) verbindlich, transparent, kommunizierbar und überprüfbar sein (S. 212–214). Diese Qualitätskriterien lassen sich nicht nur für Förderpläne, sondern auch für pädagogisches Handeln im Alltag übertragen. Wenn Regeln nicht erklärt werden, wenn Konsequenzen nicht nachvollziehbar sind oder wenn Schüler:innen nicht verstehen, weshalb für Einzelne unterschiedliche Regelungen gelten, entsteht Misstrauen. Individuelle Förderung verlangt jedoch, dass nicht alle

immer gleich behandelt werden. Die Herausforderung besteht darin, individuelle Regelungen so zu kommunizieren, dass sie nicht als Ungerechtigkeit, sondern als begründete Unterstützung verstanden werden. Für die sozialpädagogische Praxis kann dies bedeuten, dass Individualisierung Transparenz braucht. Ohne Erklärungen können pädagogisch sinnvolle Anpassungen als Bevorzugung oder Benachteiligung erlebt werden.

Neben Sicherheit, Beziehung und Regeln zeigen die Interviews, dass besondere Anlässe wichtige Entwicklungsräume darstellen. Sport, Lager und Ausflüge werden von den Schüler:innen als Situationen beschrieben, in denen sie sich kompetent, mutig, zugehörig oder stolz erleben. Ein Schüler nennt das Skilager als besonderen Moment, weil er dort seinen ersten Backflip geschafft habe (I. 9, Abs. 123). Ein anderer Schüler berichtet, dass der Sporttag ihm besonders in Erinnerung bleibt, weil er mehrere Rekorde aufstellen konnte und ihn das wirklich stolz macht (I. 3, Abs. 317). Solche Erfahrungen können für die Förderplanung relevant sein, weil sie Ressourcen sichtbar machen, die im regulären Unterricht möglicherweise nicht erkannt würden. Sie ermöglichen Selbstwirksamkeitserfahrungen und können Jugendliche in einem anderen Licht zeigen. Dies ist anschlussfähig an den Anspruch von Ressourcen- und Kompetenzorientierung der Förderplanung (Hartmann & Methner, 2022, S. 61–62). Besondere Anlässe sollten deshalb nicht nur als pädagogisches Zusatzangebot verstanden werden. Sie können wichtige diagnostische und förderplanerische Situationen sein.

Der Vergleich von Borel et al. (2025) zeigt, dass Förderpläne im untersuchten Kontext häufig Schwierigkeiten individualisieren und ein Problem beim Kind konstruieren. Dabei werden schulische Rahmenbedingungen, Unterrichtspassung und Umweltfaktoren kaum reflektiert (S. 39–40). Bei den pädagogischen Bearbeitungsweisen rekonstruieren sie drei Muster: «Sich-selbst-Überlassen», «Anderen-Überlassen» und «Befassen» (Borel et al., 2025, S. 40–43). Die Auswertung der geführten Interviews zeigt, dass Schüler:innen Unterstützung dann als hilfreich erleben, wenn Fachpersonen sich tatsächlich mit ihnen befassen: wenn sie zuhören, erklären, präsent bleiben, gemeinsam Lösungen suchen und konkrete Unterstützung anbieten. Die Interviews zeigen, dass Schüler:innen wahrnehmen, ob Fachpersonen sich wirklich mit ihnen befassen oder ob sie vor allem verwaltet, korrigiert und dokumentiert werden.

Sozialpädagogische Unterstützung im Alltag kann entsprechend nicht als Ergänzung zur Förderplanung, sondern als deren praktische Bewährungsprobe betrachtet werden. Förderplanung ist nicht allein deshalb wirksam, weil Ziele fachlich korrekt formuliert sind. Sie gelingt dort, wo Diagnostik nicht zur Etikettierung, Kooperation nicht zur intransparenten

Informationsweitergabe und Regeln nicht zur blossen Disziplinierung werden. Sie gelingt dort, wo schulische Rahmenbedingungen und sozialpädagogische Beziehungen so gestaltet sind, dass Jugendliche sich sicher fühlen, Vertrauen aufbauen können und gemeinsam mit Fachpersonen an bedeutsamen Entwicklungsschritten arbeiten.

5.2 Weitere Einflussfaktoren auf Entwicklung

Die Interviews zeigen, dass Jugendliche ihre Entwicklung nicht zwingend mit dem Förderzyklus oder einzelnen Förderzielen in Verbindung bringen. Vielmehr benennen sie unterschiedliche Einflussfaktoren. Neben schulischen Rahmenbedingungen und sozialpädagogischer Unterstützung, die im vorherigen Kapitel diskutiert wurden, nennen sie persönliche Ressourcen, eigene Reifungsprozesse, Familie, Peers, Freizeit, Mediennutzung, Medikamente und therapeutische Unterstützung. Der Förderzyklus stellt daher nur einen Faktor innerhalb eines umfassenden Entwicklungsgefüges dar. Förderplanung kann also Entwicklung unterstützen, sie aber nicht steuern.

Zu Beginn ist der Entwicklungsbegriff selbst kritisch zu betrachten. Entwicklung erscheint in der Förderplanung oft als etwas, das geplant, beobachtet und überprüft werden kann. Normativ ist dieser Anspruch gut begründet. Der Artikel 11 BV definiert beispielsweise den Schutz der Kinder und Jugendlichen, innerhalb dessen sie Anspruch auf den Schutz ihrer Unversehrtheit und die Förderung ihrer Entwicklung haben. Gleichzeitig ist Entwicklung kein neutraler Begriff. Wenn Fachpersonen definieren, welche Entwicklung als wünschenswert gilt, werden damit auch Vorstellungen von Normalität, Anpassung und sozialer Erwünschtheit wirksam. Gerade an Sonderschulen Typ A sehen wir dabei die Gefahr, dass Entwicklung vor allem als Reduktion von problematischem Verhalten verstanden wird. Die Interviews zeigen, dass die Schüler:innen ihre Entwicklung breiter wahrnehmen, etwa als ruhiger werden, besser mit Konflikten umgehen, selbstständiger werden, Freunde finden, sich wohlfühlen, eigene Stärken entdecken oder mit Belastungen umgehen können. Daraus lässt sich ableiten, dass Förderplanung Entwicklung nicht lediglich als Anpassung an vorgegebene Erwartungen verstehen darf. Vielmehr muss sie danach fragen, welche Entwicklungsfelder die Schüler:innen selbst als bedeutsam erleben.

Weiter zeigt sich, dass Schüler:innen zwar viele Einflussfaktoren benennen, aber nicht alle relevanten Bedingungen selbst sichtbar machen können. So wird beispielsweise der sozioökonomische Status in den Interviews nicht als Einflussfaktor genannt, obwohl Schumann (2007) den Zusammenhang zwischen Armut, Bildungsarmut und Sonderschulbesuch benennt (S. 23–25).

Dies zeigt eine Grenze der vorliegenden Arbeit. Die Perspektive der Jugendlichen ist wichtig, bildet Bedingungen jedoch nicht vollständig ab. Diese Grenze bedeutet jedoch nicht, dass die Aussagen der Schüler:innen weniger relevant wären. Im Gegenteil: Sie zeigen, welche Einflussfaktoren für die Jugendlichen erfahrbar und subjektiv bedeutsam sind. Gleichzeitig reicht die Perspektive der Schüler:innen allein nicht aus, weil strukturelle Bedingungen wie Armut, Bildungsungleichheit, Stigmatisierung oder institutionelle Selektionsmechanismen für die Schüler:innen oft nicht erkennbar sind. Die Aufgabe von Fachpersonen besteht entsprechend auch darin, die subjektive Sicht der Schüler:innen und das fachliche Wissen über soziale, biografische, schulische und gesellschaftliche Bedingungen miteinander zu verbinden. Förderplanung darf also weder unter Berufung auf die Haltung, Schüler:innen als Expert:innen ihrer eigenen Lebenswelt zu sehen, die fachliche Verantwortung vollständig abgeben, noch deren subjektive Perspektive durch professionelle Deutungen übergehen. Gelingende Förderplanung braucht also beides: Partizipation und professionelle Kontextualisierung.

Besonders als Einflussfaktor hervorzuheben ist das Jugendalter als Entwicklungsphase. In der Theorie wird Jugend als Phase beschrieben, in der Identitätsentwicklung, Autonomie, Zukunftsorientierung, die Suche nach neuen Rollen und Vorbildern sowie die Bedeutung von Gleichaltrigen eine zentrale Rolle spielen (Seiffge-Krenke, 2021, S. 25–26). Dies lässt sich mit den Interviews verbinden, in denen Schüler:innen über persönliche Veränderung, den Umgang mit eigenen Emotionen, Zugehörigkeit zu anderen Jugendlichen und die Bedeutung sozialer Anerkennung sprechen. Weiter zeigt sich dies bei den Peers. Die Jugendlichen beschreiben Gleichaltrige je nach Situation als Ressource oder Risiko. Als stärkend erlebte dieser Jugendliche seine Peergroup:

«Aso mer hend vill au mit de anderne Jugendliche dötte gredet und so... Aso eigentlich simmer wücki fasch wirklich so am Punkt gsi, womer so eigentlich hetemer die Gruppe ohne Betreuer chönne führe, aber mier dörfed das halt nöd. Aber mier hend eus wirklich alli sehr sehr guet verstande. Ich han jezt au dötte vill Kontakt mitgno, aso ich han en sehr sehr guete Kolleg vo dötte.» (I. 9, Abs. 70)

Anders beschreibt diese Schülerin, dass es ihr wieder besser in der Schule lief, als ihre Freundin die Schule verlassen hat:

«Aso, dehte wo sie gange isch, deht hets agfange, dass ich wieder konzentrierter bin. Will mier sind..., mier hend blödgseit immer Schuelgschwänzt.» (I. 14, Abs. 166)

Diese Ambivalenz wird auch in der Theorie sichtbar. Prosoziale Freundschaften gelten als Schutzfaktor, während die Konzentration von Schüler:innen mit herausforderndem Verhalten in separativen Settings auch problematische Gruppendynamiken begünstigen kann (C. M. Müller, 2009, S. 11–15). Für die Sonderschule Typ A ergibt sich daraus ein Spannungsfeld: Kleinere und engere Gruppen können Zugehörigkeit ermöglichen, aber auch riskante Dynamiken verstärken.

Neben Peers und schulischen Erfahrungen weisen die Interviews auf diverse familiäre und lebensweltliche Einflussfaktoren hin. Einige Schüler:innen benennen Familie direkt als unterstützend oder belastend, andere sprechen eher indirekt über beispielsweise Konflikte oder fehlende Ruhe. Schroeder (2022) beschreibt, dass Jugendliche im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung häufig von komplexen Ausgangslagen betroffen sind (S. 178). Lebensweltbezogene Einflussfaktoren sind deshalb bedeutsam, weil belastete Beziehungserfahrungen, biografische Brüche und soziale Problemlagen das Verhalten und Lernen von Schüler:innen mitprägen können (S. 170). Die Interviews zeigen auch, dass die Jugendlichen solche Zusammenhänge nicht immer benennen können. Teilweise werden nur einzelne Aspekte sichtbar. Für die Förderplanung bedeutet dies, dass Fachpersonen die Lebenswelt der Schüler:innen sorgfältig und dialogisch erschliessen müssen. An dieser Stelle zeigt sich die Bedeutung sozialer Diagnostik. Wenn Einflussfaktoren wie Familie, Peers, Freizeit, Medien, psychische Belastungen, Medikamente oder therapeutische Unterstützung einbezogen werden, kann das Fallverstehen vertieft werden. Im theoriegeleiteten Fallverstehen werden unterschiedliche Wissensbestände genutzt, um die Lebenssituation und die zu bearbeitende Thematik wissenschaftlich zu deuten sowie Folgerungen für die weitere Fallarbeit abzuleiten (Wilhelm, 2022, S. 36–37). Daraus kann geschlossen werden, dass Förderplanung nicht bei der Aufzählung einzelner Einflussfaktoren stehen bleiben darf. Diese müssen im Zusammenhang mit der Lebenssituation der Schüler:innen gedeutet und daraus Massnahmen abgeleitet werden.

Entwicklung von Schüler:innen an Sonderschulen Typ A wird also durch diverse Einflussfaktoren geprägt. Der Förderzyklus ist darin nicht unwichtig, aber er ist nur ein Element unter vielen. Schüler:innen entwickeln sich nicht, weil ein Förderziel formuliert wurde, sondern weil sie in konkreten Lebens- und Beziehungskontexten Erfahrungen machen. Förderziele können solche Prozesse unterstützen, wenn sie an reale Entwicklungsbedingungen anschliessen. Sie bleiben jedoch wirkungsschwach, wenn sie zentrale Einflussfaktoren wie Peers, Familie, Identitätsentwicklung, Mobbing Erfahrungen, Freizeit, psychische Belastungen oder soziale Ungleichheit ausblenden.

5.3 Ziele und Zielerarbeit

Die Auswertung der Interviews zeigt, dass Zielerarbeit für die befragten Schüler:innen grundsätzlich ein präsent Thema ist. Auffallend ist, dass viele Jugendliche ihre Ziele benennen oder zumindest sinngemäss wiedergeben können. Wenn Schüler:innen ihre Ziele kennen, verweist dies darauf, dass Ziele im pädagogischen Alltag nicht vollständig losgelöst von ihnen formuliert werden. Gleichzeitig zeigt die Analyse, dass zwischen dem theoretisch beschriebenen Förderzyklus und der in den Interviews sichtbar werdenden Zielerarbeit Unterschiede bestehen.

Der Förderzyklus im Kanton Zürich umfasst fünf Schritte: 1. das schulische Standortgespräch, 2. die förderdiagnostische Beobachtung und Erfassung, 3. den Förderplan, 4. die Umsetzung der Förderung und schliesslich 5. die Einschätzung des Lernfortschritts und die Überprüfung der Zielerreichung (Bildungsdirektion Kanton Zürich et al., 2011, S. 3). In den Interviews werden einzelne dieser Schritte erkennbar. Besonders häufig genannt werden schulische Standortgespräche, Zielgespräche, Gespräche mit Bezugspersonen sowie teilweise der Einbezug der Eltern. Damit zeigt sich, dass das SSG als Gefäss für Zielvereinbarungen tatsächlich eine wichtige Rolle spielt.

Weniger deutlich wird die förderdiagnostische Herleitung der Ziele, die konkrete Planung der Massnahmen und die systematische Evaluation. Die Schüler:innen berichten zwar, welche Ziele sie haben, aber nicht, wie diese Ziele aus Beobachtungen, Abklärungen oder einer gemeinsamen Analyse der Ausgangslage entstanden sind. Auch wird kaum beschrieben, welche konkreten Handlungsschritte, Methoden oder Zuständigkeiten zur Zielerreichung festgelegt wurden. Damit bleibt ein wichtiger Anspruch der Theorie nur wenig sichtbar: Förderziele sollen nicht isoliert formuliert werden, sondern auf einer förderdiagnostischen Erfassung beruhen und mit konkreten Massnahmen verbunden sein, die festhalten, wer, wann, was, wo und wie umsetzt (Bildungsdirektion Kanton Zürich et al., 2011, S. 12–14; Hartmann & Methner, 2022, S. 64–65). In den Interviews erscheinen Ziele eher als thematische Orientierungspunkte, weniger als präzise Förderziele.

Auch die Zielüberprüfung wird unterschiedlich beschrieben. Einzelne Schüler:innen berichten, dass Zielerreichungen im SSG erwähnt, gelobt oder sogar gefeiert werden. Andere sagen, Ziele würden über längere Zeit gleichbleiben oder nie offiziell abgeschlossen werden. Besonders deutlich wird dies bei der Aussage eines Schülers, der seit Jahren am gleichen Ziel arbeite. Aus Sicht des Förderzyklus ist dies problematisch, weil Förderung als überprüfbarer und fortlaufend anzupassender Prozess verstanden wird (Bildungsdirektion Kanton Zürich et al., 2011, S. 14).

Die Interviews bestätigen damit teilweise Befunde aus der Forschung. Luder et al. (2006) zeigen, dass in der Praxis zwar viele diagnostische und pädagogische Einzelhandlungen stattfinden, diese jedoch nicht immer zu einem systematischen Förderprozess verbunden werden (S. 302–303). Auch Moser Opitz et al. (2019) beschreiben, dass Förderpläne häufig eher der Dokumentation dienen, während ihre zielführende und strukturierende Funktion weniger deutlich wird (S. 221). Ähnliches lässt sich aus den Interviews ableiten. Die Jugendlichen kennen Ziele und erleben teilweise Unterstützung, doch die methodische Zielerarbeit bleibt unscharf. Im Kapitel 4.5 unter dem Schwerpunkt «Entstehung und Umgang mit Zielen» werden einige Beispiele für konkrete Zielformulierungen in der Praxis aufgeführt. Die Zielformulierungen sind nur selten nach SMART-Kriterien formuliert. Viele Ziele benennen Entwicklungsbereiche, bleiben aber allgemein und wenig messbar, beispielsweise «angemessene Kommunikation», «bessere Impulskontrolle» oder «sich aus Konflikten heraushalten». Mit konkreten Förderhandlungen sind die Ziele unterschiedlich stark verbunden. Einige Beispiele nennen Arbeitspunkte, etwa wöchentliche Reflexionsgespräche oder Fotovorlagen zur Zimmerkontrolle. Oft bleiben die formulierten Ziele aber ohne konkrete Massnahmen, Zuständigkeiten oder Überprüfungsschritte.

Häufig werden Ziele wie Pünktlichkeit, Selbstdisziplin, Durchhaltewille, Arbeitstempo, Impulskontrolle, Mediennutzung, Ordnung, Selbstständigkeit, Berufswahl und Zukunftsperspektive, respektvoller Umgang, Konfliktfähigkeit, Regeln und Grenzen, Abgrenzung, Offenheit, Freundschaften und Kommunikation von Bedürfnissen in den Interviews genannt. Die von den Schüler:innen genannten Ziele können den ICF-orientierten Förderbereichen zugeordnet werden. Die meisten Ziele lassen sich bei «Umgang mit Anforderungen» und «Umgang mit Menschen» einordnen. Auch bei «Kommunikation», «Bewegung und Mobilität», «Für sich selbst sorgen» und «Freizeit, Erholung, Gemeinschaft» wurden Ziele genannt.

Die Ziele passen grundsätzlich zur Zielgruppe Sonderschule Typ A, bei der Lern-, Verhaltens- und sprachliche Beeinträchtigungen relevant sind (Bildungsdirektion Volksschulamt, 2023, S. 6). Gleichzeitig zeigt sich darin, dass Förderplanung in der Praxis häufig auf Verhalten, Selbststeuerung und soziale Anpassung ausgerichtet ist.

Die Interviews zeigen Chancen der bestehenden Zielerarbeit: Viele Schüler:innen kennen ihre Ziele und verbinden sie mit ihrer Lebenssituation. Oft erleben sie Gespräche mit Fachpersonen als unterstützend. Genauer darauf eingegangen wird im Kapitel 5.1 «Sozialpädagogische Unterstützung im Alltag». Positiv ist zudem die Verbindung einzelner Ziele mit Berufswahl,

Zukunftsperspektive und Selbstständigkeit, da im Jugendalter Identitätsentwicklung, Autonomie und Zukunftsorientierung zentral sind (Seiffge-Krenke, 2021, S. 25–26).

Andererseits zeigen sich Risiken. Viele der Ziele sind defizitorientiert formuliert. Sie beziehen sich häufig darauf, was Schüler:innen weniger tun sollen, was sie noch nicht können oder wo sie sich anpassen müssen: weniger Impulsivität, weniger Konflikte, pünktlicher sein, Regeln einhalten, schneller arbeiten, sich besser abgrenzen, ordentlicher sein. Die in der Theorie geforderte Ressourcen- und Kompetenzorientierung ist in den genannten Zielen nur begrenzt erkennbar. Hartmann und Methner (2022) betonen, dass Förderplanung an vorhandenen Fähigkeiten, Stärken und Entwicklungsmöglichkeiten ansetzen soll, weil dies Motivation, Selbstwirksamkeit und Vertrauen in Erfolg unterstützt (S. 61–62). Auch Kliemann (2010) beschreibt Diagnostik als «Schatzsuche» nach Fähigkeiten und Talenten und grenzt sie von einer reinen Defizitfeststellung ab (S. 8). In den Interviews dominieren jedoch Problemzuschreibungen.

Dies muss nicht bedeuten, dass die Fachpersonen grundsätzlich defizitorientiert arbeiten. Die Interviews zeigen Anerkennung, Beziehungsarbeit und unterstützende Gespräche. Dennoch fällt auf, dass die Ziele häufig aus Schwierigkeiten abgeleitet werden. Ein Schüler beschreibt dies, wenn er sagt, Ziele würden dort gesetzt, wo schlechte Rückmeldungen gekommen seien. Diese Logik ist aus institutioneller Sicht nachvollziehbar. Förderplanung soll Entwicklungsfelder bearbeiten. Gleichzeitig birgt sie die Gefahr, dass Schüler:innen sich vor allem über ihr Nicht-Können wahrnehmen. Borel et al. (2025) zeigen, dass Förderpläne in der Praxis häufig ein Problem beim Kind konstruieren und schulische oder umweltbezogene Bedingungen weniger reflektieren (S. 39–40). Eine ähnliche Tendenz zeigen die Interviews, wenn Ziele vor allem individuelle Verhaltensänderungen der Schüler:innen betreffen, während Anpassungen der Umwelt, der Beziehungsgestaltung, der Unterrichtsstruktur oder der institutionellen Bedingungen kaum erscheinen.

Wichtig wäre, Ziele so zu formulieren, dass die Verantwortung nicht nur bei den einzelnen Schüler:innen liegt. Ein Ziel wie «Pünktlichkeit verbessern» müsste beispielsweise folgendermaßen angeschaut werden: Unter welchen Bedingungen gelingt Pünktlichkeit bereits? Welche Umweltfaktoren erschweren sie? Welche Routinen, Beziehungen, Schlafgewohnheiten, familiären Bedingungen oder schulischen Strukturen spielen eine Rolle? Welche Ressourcen können genutzt werden? Dadurch würde der Blick von der blossen Forderung an die Schülerin oder den Schüler hin zu einer gemeinsamen Gestaltung von Bedingungen verschoben.

Die Diskrepanz zwischen theoretisch geforderter Ressourcenorientierung und praktisch sichtbarer Defizitorientierung wirft die Frage auf, ob es einen Mindset-Wechsel oder eine Professionalisierung der Förderplanung braucht. Aus der Analyse geht hervor, dass es beides braucht. Ein Mindset-Wechsel ist notwendig, weil Ziele anders formuliert werden können, ohne die Entwicklungsfelder zu beschönigen. Statt «weniger eskalieren» könnte ein Ziel lauten: «Strategien nutzen, um in belastenden Situationen handlungsfähig zu bleiben.» Statt «Regeln einhalten» könnte formuliert werden: «soziale Situationen einschätzen und Verantwortung für das eigene Verhalten übernehmen.» Statt «Pünktlichkeit verbessern» könnte das Ziel lauten: «Morgenroutinen so gestalten, dass ein verlässlicher Schulstart gelingt.» Solche Formulierungen nehmen den Entwicklungsbedarf ernst, richten den Blick aber stärker auf Kompetenzaufbau.

Gleichzeitig reicht ein verändertes Wording allein nicht aus. Aus unserer Sicht wäre eine Professionalisierung der Förderplanung, besonders im Bereich der Diagnostik und des ICF-orientierten Arbeitens notwendig. Förderziele sollen aus Beobachtungen, Selbst- und Fremdwahrnehmungen sowie diagnostischen Grundlagen hergeleitet werden. Förderplanung übernimmt dabei eine Brückenfunktion zwischen diagnostischen Ergebnissen und pädagogischem Handeln (Hartmann & Methner, 2022, S. 62). Genau diese Brücke bleibt in den Interviews kaum sichtbar. Die Jugendlichen kennen zwar ihre Ziele, aber kaum deren Herleitung. Die ICF kann dafür eine hilfreiche Grundlage bieten. Zudem stellt sie eine gemeinsame Sprache zur Beschreibung von Fähigkeiten, Einschränkungen und Umweltfaktoren zur Verfügung (Hollenweger & Lienhard, 2009, S. 45). Gerade in multiprofessionellen Teams an Sonderschulen kann dies die Verständigung erleichtern. Eine gemeinsame Sprache wirkt aber nur, wenn sie geschult, allgemein bekannt und einheitlich verwendet wird. Professionalisierung bedeutet für uns entsprechend, dass Fachpersonen über diagnostische Kompetenzen verfügen, im Umgang mit ihren Arbeitstools geschult sind und relevante Informationen wie SAV-Berichte oder Abklärungen zugänglich sind und verstanden werden.

Der Bezug zur Studie von Schroeder (2022) eröffnet einen weiteren Gedanken. Er beschreibt, dass Sachunterricht im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ein besonderes Potenzial besitzt (S. 674). Gerade die in den Interviews genannten Ziele bieten viele Anknüpfungspunkte für Sachunterricht. Themen wie Medienkonsum, Gesundheit, Ernährung, Selbstverletzung bzw. psychische Gesundheit, Berufswahl, Zukunftsperspektiven, Regeln, Konflikte, Freundschaft, und weiteres sind nicht nur individuelle Förderziele, sondern auch Bildungsinhalte. So könnte beispielsweise Medienkonsum nicht nur als individuelles Regulationsproblem, sondern als Thema mit Bezug zu Gesundheit, digitaler Teilhabe, Gruppendruck und weiterem

bearbeitet werden. Dabei ist jedoch Vorsicht nötig. Schroeder (2022) weist darauf hin, dass Lebensweltorientierung ambivalent sein kann, weil diese Themen bei Schüler:innen mit emotional-sozialem Förderbedarf auch belastende biografische Erfahrungen berühren können (S. 674).

Das Fazit zu diesem Thema lautet, dass Schüler:innen Ziellarbeit nicht als bedeutungslos erleben. Viele kennen ihre Ziele und erkennen deren Relevanz. Darin liegt eine grosse Chance. Wenn Ziele subjektiv bedeutsam, partizipativ entwickelt und im Alltag präsent sind, können sie Orientierung, Motivation und Selbstwirksamkeit ermöglichen (Melzer, 2014, S. 279; Methner, 2014, S. 182–183; Schwabe & Thimm, 2018, S. 133). Das Risiko besteht darin, dass Ziellarbeit Jugendliche auf ihre Schwierigkeiten reduziert, wenn Ziele vor allem aus Defiziten und Regelverstössen abgeleitet werden. Für eine gelingende sozialpädagogische Förderplanung an Sonderschulen Typ A braucht es deshalb eine Weiterentwicklung hin zu stärker ressourcen-, kompetenz- und lebensweltorientierten Zielformulierungen. Dies ist sowohl eine Frage der professionellen Haltung als auch der fachlichen Qualität von Förderplanung.

5.4 Schulische Standortgespräche

Das schulische Standortgespräch (SSG) ist wichtiger Bestandteil des Förderzyklus. Während Förderung im Alltag häufig informell geschieht, ist das SSG der Moment, in dem Förderplanung offiziell sichtbar wird. Im Gespräch werden Förderziele vereinbart, Massnahmen besprochen und die Zielerreichung überprüft. Die im SSG festgelegten Ziele bilden anschliessend die Grundlage für den Förderplan. Es sollen Lehr- und Fachpersonen, Eltern und die Schüler:innen einbezogen werden (Bildungsdirektion Kanton Zürich et al., 2011, S. 3–5).

Die Interviews zeigen, dass Jugendliche das SSG als Ort von Rückmeldung, Zielbesprechung und Zielüberprüfung wahrnehmen. Sie beschreiben, dass im Gespräch positive und negative Rückmeldungen gegeben, bisherige Ziele angeschaut und neue Ziele formuliert werden. Dies entspricht grundsätzlich der im Förderzyklus vorgesehenen Funktion der Überprüfung und Weiterentwicklung von Förderzielen (Bildungsdirektion Kanton Zürich et al., 2011, S. 14). Es zeigt sich aber auch, dass Schüler:innen das SSG vor allem als Moment erleben, in dem Erwachsene ihnen rückmelden, was gut oder schlecht gelaufen ist. Dadurch wird das Gespräch leicht zu einer Art Bewertungssituation. Dann wird zwar über Entwicklung gesprochen, aber nicht zwingend mit den Schüler:innen an Entwicklung gearbeitet. Deshalb reicht es nicht aus, dass Schüler:innen im SSG lediglich anwesend sind. Partizipation bedeutet nicht, Jugendlichen einen fertigen Förderplan vorzulegen und ihre Zustimmung einzuholen. Sie sollen in den

Erarbeitungsprozess einbezogen werden und damit die Möglichkeit erhalten, den Förderplan tatsächlich mitzugestalten (Freigang, 2009, S. 111). Ein SSG kann also Partizipation ermöglichen, es kann aber auch Scheinpartizipation erzeugen. Wenn Fachpersonen bereits vorgeben, welche Rückmeldungen relevant sind, welche Ziele sinnvoll erscheinen und welche Entwicklung erwartet wird, bleibt für die Perspektive der Schüler:innen nur begrenzter Raum.

Auch der Anspruch der multiprofessionellen Kooperation des SSG kann ambivalent gedeutet werden. Die Anwesenheit verschiedener Fachpersonen kann Förderplanung fachlich stärken, weil unterschiedliche Perspektiven zusammengeführt und Massnahmen besser abgestimmt werden können (Melzer, 2014, S. 281–283). Gerade diese Vielzahl an Erwachsenen kann für Schüler:innen aber auch belastend wirken. In den Interviews berichten einige Schüler:innen von Nervosität vor dem SSG. Ein Schüler beschreibt Bauchschmerzen, die durch das «Lampenfieber» ausgelöst werden:

«Ich han meistens vorem SSG, aso bechum ich chli Buchweh über. Es isch es Gspröch wo ich Kritik überchum, aber au gueti Kritik. Es isch nöd bös gemeint, die wennd efach, dass ich öppis tuen lerne.» (I. 8, Abs. 126)

Diese Nervosität sollte nicht als individuelles Problem verstanden werden, sondern auch als Hinweis auf die Struktur des Gesprächs. Ein Gespräch, in dem mehrere Erwachsene über Verhalten, Ziele und Entwicklung sprechen, ist kein neutrales Setting. Es ist asymmetrisch und kann Druck erzeugen. Die von den Schüler:innen genannten Vorschläge zur Verbesserung der Gesprächsatmosphäre sind deshalb ernst zu nehmen. Genannt werden unter anderem spielerische Elemente, Stift und Papier zur Beschäftigung während des Gesprächs sowie Getränke oder kleine Snacks. Solche Vorschläge wirken auf den ersten Blick klein, weisen aber auch darauf hin, dass Beteiligung nicht nur davon abhängt, ob Jugendliche eingeladen werden, sondern auch davon, ob das Setting für sie aushaltbar ist. Eine jugendgerechte Gestaltung des SSG umfasst deshalb transparente Vorbereitung, verständliche Sprache, klare Rollen, eine begrenzte Anzahl an Teilnehmenden und eine Atmosphäre, die mitgestaltet werden darf.

Auch die Gesprächsdauer ist aus Sicht der interviewten Schüler:innen relevant. Lange SSGs erschweren oft Konzentration und aktive Beteiligung. Zu kurze Gespräche hingegen können dazu führen, dass wichtige Themen nicht ausreichend bearbeitet werden. Die Herausforderung besteht daher darin, die Gesprächsdauer nicht nur organisatorisch, sondern beteiligungsorientiert zu planen. Wenn einzelne Gesprächsteile ohne die betroffene Person stattfinden, muss

zudem transparent geklärt werden, weshalb dies geschieht und wie ihre Perspektive dennoch einbezogen wird.

Das SSG ist weiter ein wichtiger Kontaktpunkt zwischen Fachpersonen und Eltern. Eltern sollen im Förderzyklus aktiv beteiligt werden und können zur Umsetzung vereinbarter Förderziele beitragen (Bildungsdirektion Kanton Zürich et al., 2011, S. 7). Aus ICF-orientierter Perspektive wird Förderung zudem nicht nur als «Team um das Kind», sondern als «Team um die Familie» verstanden (Pretis et al., 2025, S. 22–23). Das SSG soll entsprechend nicht mit gelingender Elternarbeit gleichgesetzt werden. Ein einzelnes formales Gespräch kann kontinuierliche Zusammenarbeit nicht ersetzen. Das SSG soll eher als Knotenpunkt verstanden werden, der durch alltagsnahe und regelmässige Austauschformen ergänzt werden muss.

Das SSG kann also Beteiligung, Orientierung und gemeinsame Zielklärung ermöglichen. Gleichzeitig kann es zu einem formalen Bewertungsgespräch werden, in dem Jugendliche zwar anwesend sind, aber nur begrenzt mitbestimmen und mitgestalten. Dadurch kann das SSG als eine Art Bewährungsprobe für den Anspruch partizipativer Förderplanung verstanden werden.

6 Praxistransfer

Dieses abschliessende Kapitel bündelt die zentralen Erkenntnisse der vorliegenden Bachelorarbeit und ordnet sie im Hinblick auf ihre Bedeutung für Forschung und Praxis ein. Zunächst werden die wichtigsten Ergebnisse zusammenfassend dargestellt und in Bezug auf die Forschungsfrage reflektiert. Darauf aufbauend werden Konsequenzen für die sozialpädagogische Praxis an Sonderschulen Typ A aufgezeigt und mögliche Ansatzpunkte für eine gelingende Gestaltung des Förderzyklus diskutiert. Abschliessend werden bestehende Grenzen der Untersuchung sowie weiterführende Forschungsbedarfe aufgegriffen und ein Ausblick auf zukünftige Entwicklungen gegeben.

6.1 Fazit

Die vorliegende Bachelorarbeit ging der Frage nach, wie Jugendliche an Sonderschulen Typ A den sozialpädagogischen Förderzyklus wahrnehmen. Die Ergebnisse zeigen, dass der Förderzyklus weniger als formales Planungsinstrument beschrieben wird, sondern eher über konkrete Erfahrungen im Schulalltag, in Beziehungen zu Fachpersonen, in der Ziellarbeit und im schulischen Standortgespräch wahrgenommen wird. Der Förderzyklus erscheint damit nicht in erster Linie als administrativer Ablauf, sondern als gelebte Praxis im Alltag.

Ein Ergebnis ist, dass schulische Rahmenbedingungen und sozialpädagogische Unterstützung Voraussetzung dafür sind, dass Förderung überhaupt erst erfolgen kann. Sicherheit, Ruhe, klare Regeln, verlässliche Beziehungen und verständnisvolle Fachpersonen werden als förderlich erlebt. Gleichzeitig zeigen die Interviews, dass Regeln, Diagnostik und Dokumentation auch ambivalent wahrgenommen werden können. Sie können Orientierung geben, aber auch als Kontrolle erlebt werden. Förderung ist dann wirksam, wenn sie nicht nur auf Korrektur von Verhalten ausgerichtet ist, sondern Jugendliche in ihrer Lebenssituation versteht und gemeinsam mit ihnen nach Lösungen sucht.

Die Ziellarbeit wird von den Schüler:innen unterschiedlich wahrgenommen. Einige Ziele werden als hilfreich erlebt. Andere Ziele sind wenig präsent oder stehen nur begrenzt im Zusammenhang mit dem, was die betroffene Person als bedeutsame Entwicklung beschreibt. Daraus lässt sich schliessen, dass Förderziele nicht allein dadurch wirksam werden, dass sie fachlich korrekt erarbeitet sind. Entscheidend ist, ob Jugendliche den Sinn der Ziele verstehen, an der Formulierung beteiligt sind und ob die Ziele im Alltag regelmässig aufgegriffen werden. Förderziele müssen also nicht nur überprüfbar, sondern auch subjektiv bedeutsam sein.

Weiter zeigen die Interviews, dass Entwicklung aus Sicht der Schüler:innen durch viele Faktoren beeinflusst wird. Genannt werden unter anderem Peers, Familie, Freizeit, Mediennutzung, Medikamente, therapeutische Unterstützung und persönliche Reifungsprozesse. Der Förderzyklus ist damit ein vorhandener, aber begrenzter Einflussfaktor. Er kann Entwicklung nicht steuern, sondern nur fachlich begleiten und sichtbar machen. Für eine gelingende Förderplanung bedeutet dies, dass sie die subjektiven Wahrnehmungen der Schüler:innen mit professionellem Fallverstehen verbinden muss. Jugendliche sollen als Expert:innen ihrer eigenen Erfahrungen ernst genommen werden, ohne dass Fachpersonen ihre fachliche Verantwortung abgeben.

Das schulische Standortgespräch zeigt ebenfalls die Ambivalenz von Förderplanung. Es kann Orientierung, Rückmeldung und Beteiligung ermöglichen, zugleich aber auch als Bewertungssituation erlebt werden, wenn mehrere Erwachsene über Verhalten, Ziele und Entwicklung sprechen. Die reine Anwesenheit von Schüler:innen genügt daher nicht für den Anspruch von Partizipation.

Der Förderzyklus wird also aus Sicht der Schüler:innen erst dann bedeutsam, wenn er im Alltag spürbar ist. Förderung muss in Beziehungen, Gesprächen, Unterstützungshandlungen, Regeln, Rückmeldungen und konkreten Alltagssituationen wirksam werden und gelingt nicht allein durch das Vorhandensein eines Förderplans. Die Ergebnisse der Arbeit liefern somit nicht den einen richtigen Förderzyklus, sondern Hinweise darauf, wie Förderplanung aus Sicht der Schüler:innen gelingender gestaltet werden kann.

6.2 Praxisbezug

Aus den Ergebnissen ergeben sich mehrere Ansätze für die sozialpädagogische Praxis an Sonderschulen Typ A. Wichtig ist, dass Förderplanung nicht dort beginnt, wo Formulare ausgefüllt werden. Sie beginnt dort, wo Fachpersonen zuhören, Verhalten nicht vorschnell bewerten, nachfragen, Zusammenhänge erkennen und gemeinsam mit den Schüler:innen nach nächsten Handlungsoptionen suchen.

Ein erster Ansatz betrifft die Beziehungsgestaltung. Die Ergebnisse zeigen, dass Schüler:innen Fachpersonen als hilfreich erleben, wenn diese verlässlich sind, zuhören, Interesse zeigen, Grenzen nachvollziehbar setzen und nicht nur auf Fehlverhalten reagieren. Ohne tragfähige Beziehungen bleibt Förderplanung Papierarbeit. Wenn Schüler:innen einer Fachperson misstrauen, können Rückmeldungen und Gespräche kaum angenommen werden.

Sozialpädagog:innen sollten Beziehung deshalb nicht dem Zufall überlassen, sondern als Teil professionellen Handelns verstehen. Dazu gehören Verlässlichkeit, Transparenz, Geduld, Humor, echtes Interesse und die Bereitschaft, hinter schwieriges Verhalten zu schauen.

Ein weiterer Ansatz betrifft die Zielerarbeit. Förderziele müssen für Jugendliche verständlich, bedeutsam und präsent sein. Es reicht nicht, wenn Ziele vorhanden und fachlich korrekt formuliert sind. Ziele sollten regelmässig in konkreten Situationen aufgegriffen werden: im Unterricht, in Pausen, in Konflikten, in Gesprächen und in Erfolgsmomenten. Dabei ist kritisch zu prüfen, ob Ziele tatsächlich die Themen der Schüler:innen aufnehmen oder eher institutionelle Erwartungen widerspiegeln. Wenn ein Ziel nur beschreibt, wie eine Person weniger stört, besser funktioniert oder sich angepasster verhält, ist zu hinterfragen, ob wirklich Entwicklung gefördert oder lediglich Anpassung eingefordert wird. Schüler:innen sollen zudem nicht nur gefragt werden, ob sie mit einem Ziel einverstanden sind. Sie müssen an deren Entstehung beteiligt werden. Das bedeutet, ihre Sichtweisen, Wünsche, Widerstände und eigenen Erklärungen ernst zu nehmen. Partizipation kann unbequem sein, weil Jugendliche nicht immer das sagen, was Fachpersonen erwarten. Wenn Schüler:innen jedoch eigene Themen einbringen können, entstehen eher Ziele, die für sie Sinn ergeben.

Hinsichtlich des schulischen Standortgesprächs zeigen die Ergebnisse, dass Schüler:innen Nervosität erleben und die Gesprächssituation als belastend empfinden können. Deshalb braucht es adäquate, dem individuellen Fall angepasste Vorbereitung: Wer ist anwesend? Was wird besprochen? Was darf selbst eingebracht werden? Welche Themen sind heikel? Welche Unterstützung wird während des Gesprächs benötigt? Auch kleine Anpassungen können bedeutsam sein, etwa Visualisierungen, Pausen, Stift und Papier, Getränke oder eine Sitzordnung, die weniger formal wirkt.

Weiter zu beachten ist das Spannungsfeld zwischen Dokumentation und Vertrauen. Förderplanung benötigt Beobachtungen, Einschätzungen und schriftliche Dokumentation. Dies kann von Schüler:innen jedoch als Kontrolle erlebt werden. Sozialpädagog:innen stehen hier in der Verantwortung, transparent zu machen, was dokumentiert wird, weshalb und wer Zugang zu Informationen hat. Bei Schüler:innen, die bereits viele Zuschreibungen erlebt haben, braucht es die Erfahrung, dass nicht nur Defizite über sie gesammelt werden. Dokumentation sollte deshalb nicht nur festhalten, was schwierig ist, sondern auch, was gelungen ist und welche Ressourcen sichtbar wurden.

Ein letzter Praxisbezug betrifft die Professionalisierung der Förderplanung. Die Ergebnisse der Arbeit zeigen, dass Förderplanung hohe fachliche Ansprüche stellt: Sie soll ressourcenorientiert, partizipativ, lebensweltnah, transparent, kooperativ und im Alltag wirksam sein. Diesen Ansprüchen kann man aber nur dann gerecht werden, wenn Fachpersonen sie überhaupt kennen, verstehen und in die Praxis übersetzen können. Das bedeutet, dass Förderplanung Schulung, gemeinsame Reflexion im Team und institutionell verankerte Qualitätsentwicklung braucht. Gerade weil Förderplanung verbindlich vorgegeben ist, stellt sich zudem die Frage nach einem geeigneten Kontroll- oder Qualitätssicherungsmechanismus. Wenn Förderpläne verpflichtend erstellt werden müssen, sollte nicht nur geprüft werden, ob sie vorhanden sind, sondern auch, ob sie fachlich fundiert und im Alltag wirksam sind.

Grundsätzlich gilt Folgendes: Gute Förderplanung fragt nicht nur: «Was muss sich am Jugendlichen verändern?», sondern auch: «Welche Bedingungen müssen wir verändern, damit Entwicklung möglich wird?» Sie verlangt von Fachpersonen, Schüler:innen nicht auf Verhalten zu reduzieren, sondern Verhalten als Ausdruck von Erfahrungen, Bedürfnissen, Belastungen und Ressourcen zu verstehen.

6.3 Ausblick

Die vorliegende Arbeit macht sichtbar, wie Jugendliche an Sonderschulen Typ A den Förderzyklus erleben. Da die Untersuchung qualitativ angelegt ist und auf einer begrenzten Stichprobe basiert, sind die Ergebnisse nicht repräsentativ. Sie geben jedoch wichtige Hinweise darauf, welche Aspekte aus Sicht der Schüler:innen für gelingende sozialpädagogische Förderplanung bedeutsam sind. Gleichzeitig bleiben verschiedene Fragen offen, die in weiterführender Forschung und Praxisentwicklung vertieft werden können.

Ein erster Forschungsbedarf besteht darin, die Perspektive weiterer Beteiligter einzubeziehen. In dieser Arbeit stand bewusst die Sicht der Jugendlichen im Zentrum, da sie die zentrale Adressat:innengruppe der Förderplanung darstellen. Jugendliche sind jedoch in ein soziales Netzwerk eingebunden, das aus Fachpersonen, Familie, Peers, Therapeut:innen und weiteren Bezugspersonen besteht. Diese Personen können Förderprozesse unterstützen, aber auch erschweren, wenn unterschiedliche Erwartungen oder Zielvorstellungen bestehen. Für ein umfassenderes Verständnis wäre es deshalb relevant, auch Sozialpädagog:innen, Lehrpersonen, schulische Heilpädagog:innen, Therapeut:innen, Schulleitungen sowie Eltern oder Erziehungsberechtigte zu befragen. Dadurch könnte untersucht werden, wie unterschiedliche Beteiligte den

Förderzyklus wahrnehmen, welche Erwartungen sie daran knüpfen und wo Spannungen zwischen professionellen Ansprüchen, institutionellen Vorgaben und subjektiven Erfahrungen entstehen.

Besonders bedeutsam erscheint zudem die Frage nach den zeitlichen und strukturellen Ressourcen der Fachpersonen. Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, dass gelingende Förderplanung hohe Anforderungen stellt: Sie soll partizipativ, beziehungsorientiert, ressourcenorientiert, lebensweltnah, multiprofessionell abgestimmt und im Alltag wirksam sein. Gleichzeitig bleibt offen, ob Fachpersonen im schulischen Alltag über ausreichend Zeit und geeignete Rahmenbedingungen verfügen, um diesen Ansprüchen gerecht zu werden. Dabei wäre auch zu prüfen, inwiefern administrative Aufgaben pädagogische Präsenzzeit beeinflussen. Gerade diese Präsenzzeit ist für Jugendliche bedeutsam, weil sie dazu beitragen kann, dass sie sich gesehen, gehört und verstanden fühlen.

Daran anschliessend stellt sich die Frage nach der Qualität konkreter Förderprozesse. Zukünftige Untersuchungen könnten Förderpläne, Standortgespräche oder Zielprozesse analysieren und prüfen, inwiefern sie tatsächlich partizipativ, verständlich, ressourcenorientiert und alltagsnah gestaltet sind. In diesem Zusammenhang wäre auch relevant, auf welcher Form von Diagnostik die Beschreibung des Ist-Zustandes basiert. Nach der Diagnostik wurde in den Interviews weder explizit gefragt, noch wurde sie von den Jugendlichen selbst erwähnt. Eine sorgfältige sozialpädagogische Diagnostik kann, in Ergänzung zu heilpädagogischer Diagnostik, dazu beitragen, Handlungen, Reaktionen und Bedürfnisse von Jugendlichen besser zu verstehen und daraus passendere Förderziele abzuleiten.

Abschliessend lässt sich festhalten, dass die vorliegende Arbeit Förderplanung nicht grundsätzlich infrage stellt, wohl aber ihre Umsetzung kritisch beleuchtet. Der Förderzyklus bietet eine wichtige fachliche Orientierung, entfaltet seine Wirkung jedoch nicht automatisch. Zukünftige Forschung und Praxisentwicklung sollten deshalb weniger danach fragen, ob Förderplanung stattfindet, sondern wie sie im Alltag erlebt, verstanden und genutzt wird. Entscheidend bleibt, dass Förderplanung nicht nur institutionelle Anforderungen erfüllt, sondern für Jugendliche selbst verständlich, bedeutsam und unterstützend ist.¹

¹Für die Rechtschreibkorrektur, Strukturierungshilfe, Formulierungsvorschläge und sprachliche Überarbeitung der gesamten Bachelorarbeit wurde ChatGPT von OpenAI verwendet (Version GPT-5.5 Thinking; OpenAI, 2026).

Literaturverzeichnis

- Akremit, L. (2019). Stichprobenziehung in der qualitativen Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 313–331). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_21
- AvenirSocial. (2026). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz*. <https://avenirsocial.ch/fachwissen/berufskodex/>
- Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2008, April). *Merkblatt Zuweisung zur Sonderschulung*. https://edudoc.ch/record/29162/files/ZH_merkblatt_zuweisung_sonderschule.pdf
- Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt, & Abteilung Sonderpädagogisches. (2011, Oktober). *Förderplanung für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen*.
- Bildungsdirektion Volksschulamt. (2023). *Versorgungsplanung der Sonderschulung 2023/24 bis 2025/26*. <https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/themen/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-fuer-die-volksschule/besonderer-bildungsbedarf/sonderschulen/versorgungsplanung/versorgungsplanungsbericht.pdf>
- Borel, S., Adl-Amini, K., Gasterstädt, J., & Kistner, A. (2025). Förderpläne in der schulischen Praxis. Eine Analyse im Kontext der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 18(1), 33–48. <https://doi.org/10.1007/s42278-025-00224-w>
- Bundesamt für Statistik. (o. J.). *Sonderpädagogik*. Abgerufen 11. Oktober 2023, von <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung/obligatorische-schule/sonderpaedagogik.html>
- Bundschuh, K. (2007). *Förderdiagnostik konkret: Theoretische und praktische Implikationen für die Förderschwerpunkte Lernen, geistige, emotionale und soziale Entwicklung*. Klinkhardt.

- Bundschuh, K. (2015). Grundlagen der Förderplanung. In H. Schäfer & C. Rittmeyer (Hrsg.), *Handbuch Inklusive Diagnostik* (S. 269–286). Beltz.
- Dohmen, T. (2025). *Koordination - Macht - Kooperation: Mikropolitische Aushandlungen sonderpädagogischer Förderplanung in inklusiven Schulen* (Bd. 60). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-47284-9>
- Döring, N. (2023). Stichprobenziehung. In N. Döring, *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (S. 293–320). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-64762-2_9
- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., & Baumberger, B. (2012). Integration oder Separation von Schülerinnen und Schülern mit Lern- und/oder Verhaltensauffälligkeiten: Welche Konsequenzen hat dies für die Lehrpersonen? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30(3), 328–348. <https://doi.org/10.25656/01:13822>
- dr. dresing & pehl GmbH. (2025). *F4* (Version 2025.2.10) [Software]. audiotranskription. <https://www.audiotranskription.de/downloads/>
- Eichfeld, C. (2014). Diagnostik emotional-sozialen Förderbedarfs – inklusive Gutachten? Diskussionsbeitrag zur Weiterentwicklung sonderpädagogischer Diagnostik vor dem Hintergrund des Förderschwerpunkts sozial-emotionale Entwicklung in Sachsen. In K. Popp & A. Methner (Hrsg.), *Schülerinnen und Schüler mit herausforderndem Verhalten: Hilfen für die schulische Praxis* (1. Auflage, S. 219–230). Kohlhammer Verlag.
- Enderle, C. (2025). Subjektive Sichtweisen von Jugendlichen mit Verhaltensproblemen: Was sind unterstützende Faktoren bei der Bewältigung von Schulbesuchsproblemen? In L. Dietrich, S. Gengelmaier, S. Hein, S. Jurkowski, J. Langer, P.-C. Link, & I. Schuster (Hrsg.), *ESE Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen 2025 Heft 7: In bewegten Zeiten handeln – Der Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung im Kontext aktueller bildungspolitischer und gesellschaftlicher Krisen* (S. 16–37). Verlag Julius Klinkhardt.

- Fischer, E. (Hrsg.). (2003). *Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung: Sichtweisen - Theorien - aktuelle Herausforderungen* (1. Aufl.). ATHENA-Verl.
- Freigang, W. (2009). Hilfeplanung. In B. Michel-Schwartze (Hrsg.), *Methodenbuch Soziale Arbeit: Basiswissen für die Praxis* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 103–120). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91453-4>
- Günthner, W. (2023). *Lesen und Schreiben lernen bei geistiger Behinderung: Grundlagen und Übungsvorschläge zum erweiterten Lese- und Schreibbegriff* (6. Auflage). verlag modernes lernen.
- Hagmann-von Arx, P., Klaver, P., Sticca, F., & Link, P.-C. (2025). Inklusive versus separate Schulformen: Ein kritischer Blick auf die empirische Befundlage in der Trias Verhalten, Lernen und Sprache in einem narrativen Review. In L. Dietrich, S. Gingelmaier, S. Hein, S. Jurkowski, J. Langer, P.-C. Link, & I. Schuster (Hrsg.), *ESE Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen 2025 Heft 7: In bewegten Zeiten handeln – Der Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung im Kontext aktueller bildungspolitischer und gesellschaftlicher Krisen* (S. 154–164). Verlag Julius Klinkhardt.
- Hartmann, B., & Methner, A. (2022). *Leipziger Kompetenz-Screening für die Schule (LKS): Diagnostik und Förderplanung: soziale und emotionale Fähigkeiten, Lern- und Arbeitsverhalten* (3. Auflage). Ernst Reinhardt Verlag.
- Hedderich, I., & Tscheke, J. (2014). Herausforderndes Verhalten im Kontext körperlicher und motorischer Entwicklung. In K. Popp & A. Methner (Hrsg.), *Schülerinnen und Schüler mit herausforderndem Verhalten: Hilfen für die schulische Praxis* (1. Auflage, S. 62–72). Kohlhammer Verlag.
- Helfferrich, C. (2019). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 669–686). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_44

Hollenweger, J., & Lienhard, P. (2009). *Schulische Standortgespräche: Ein Verfahren zur Förderplanung und Zuweisung von sonderpädagogischen Massnahmen* (6., korr. Aufl.). Lehrmittelverl. des Kantons Zürich.

Janz, F., & Köb, S. (2026). *Diagnostik und Förderplanung: Sonderpädagogischer Schwerpunkt Geistige Entwicklung* (1. Auflage). W. Kohlhammer GmbH.
<https://doi.org/10.17433/978-3-17-042144-8>

Kanton Zürich. (o. J.-a). *Indikationsbereiche im Standardisierten Abklärungsverfahren*. Schulpsychologie. Abgerufen 21. April 2026, von <https://www.zh.ch/de/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-volksschule/volksschule-schulinfo-besonderer-bildungsbedarf/schulinfo-schulpsychologie/indikationsbereiche-fuer-sonderschulische-massnahmen.html#552816539>

Kanton Zürich. (o. J.-b). *Sonderschulen*. Besonderer Bildungsbedarf. Abgerufen 28. Oktober 2025, von <https://www.zh.ch/de/bildung/schulen/volksschule/volksschule-besonderer-bildungsbedarf/sonderschulen.html>

Kanton Zürich. (o. J.-c). *Sonderschulung*. Besonderer Bildungsbedarf. Abgerufen 21. April 2026, von <https://www.zh.ch/de/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-volksschule/volksschule-schulinfo-besonderer-bildungsbedarf/schulinfo-sonderschulung.html>

Kliemann, S. (Hrsg.). (2010). *Diagnostizieren und Fördern: Kompetenzen erkennen, unterstützen und erweitern ; Beispiele und Anregungen ; für die Jahrgänge 1 bis 4* (1. Aufl.). Cornelsen Scriptor.

Kölbl, S. (2021). *Beobachtung, Dokumentation und Förderplanung an Schulvorbereitenden Einrichtungen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung: Konzeptualisierung und Erprobung eines Beobachtungsinstruments auf der Basis der ICF-CY* [Dissertation, Ludwig-Maximilians-Universität München]. <https://doi.org/10.5282/E-DOC.27766>

- Lohmann-Niemann, C. (2004). Ziele formulieren und operationalisieren in der Hilfeplanung im Sozialen Dienst des Kreises Pinneberg. In C. Schraper (Hrsg.), *Sozialpädagogische Diagnostik und Fallverstehen in der Jugendhilfe. Anforderungen, Konzepte, Perspektiven* (S. 133–144). Juventa.
- Loosen, W. (2016). Das Leitfadeninterview – eine unterschätzte Methode. In S. Averbek-Lietz & M. Meyen (Hrsg.), *Handbuch nicht standardisierte Methoden in der Kommunikationswissenschaft* (S. 139–155). Springer Fachmedien Wiesbaden.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-01656-2_9
- Luder, R., Niedermann, A., & Buholzer, A. (2006). Förderdiagnostisches Arbeiten in Theorie und Praxis: Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Studie. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 75(4), 293–304.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Beltz.
- Melzer, C. (2010). Wie können Förderpläne effektiv sein und eine professionelle Förderung unterstützen? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 61(6), 212–220.
- Melzer, C. (2014). Kooperative Förderplanung. In K. Popp & A. Methner (Hrsg.), *Schülerinnen und Schüler mit herausforderndem Verhalten: Hilfen für die schulische Praxis* (1. Auflage, S. 276–292). Kohlhammer Verlag.
- Methner, A. (2014). Kooperatives Coaching. In K. Popp & A. Methner (Hrsg.), *Schülerinnen und Schüler mit herausforderndem Verhalten: Hilfen für die schulische Praxis* (1. Auflage, S. 175–192). Kohlhammer Verlag.
- Moser Opitz, E., Pool Maag, S., & Labhart, D. (2019). Förderpläne: Instrument zur Förderung oder «bürokratisches Mittel»? Eine empirische Untersuchung zum Einsatz von Förderplänen. *Empirische Sonderpädagogik*, 11(3), 210–224.
<https://doi.org/10.25656/01:17780>

Müller, C. M. (2009, August 31). *Beeinflussen sich erziehungsschwierige Schüler negativ?*

Zum Risiko von negativem Peereinfluss in sonderpädagogischen Fördergruppen.

Schweizer Heilpädagogik-Kongress, Bern. <http://www.csps.ch/bau->

[steinet.net/f/8867/Mueller.pdf%3Ffd%3D3](http://www.csps.ch/bau-steinet.net/f/8867/Mueller.pdf%3Ffd%3D3)

Müller, X., Venetz, M., & Keiser, C. (2017). Fachbeitrag: Nutzen von individuellen Förder-

plänen: Theoretischer Fachdiskurs und Wahrnehmung von Fachpersonen in der

Schule. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 86(2), 116–

126.

Neumann, P., Bunte, C., & Melzer, C. (2026). Zwischen Förderkonzept und Vorschrift – Eine

empirische Studie zur Praxis der Förderplanung an Schulen in Nordrhein-Westfalen.

Zeitschrift für Heilpädagogik, 77(2), 61–74. <https://doi.org/10.25656/01:35062>

OpenAI. (2026). *ChatGPT* (Version GPT-5.5 Thinking) [Large language model]. OpenAI.

Popp, K. (2014). Gestaltungsbedingungen der Erziehungshilfe unter integrativen Bedingun-

gen. In K. Popp & A. Methner (Hrsg.), *Schülerinnen und Schüler mit herausforderndem*

Verhalten: Hilfen für die schulische Praxis (1. Auflage, S. 30–47). Kohlhammer

Verlag.

Powell, J. J. W., & Hadjar, A. (2018). Schulische Inklusion in Deutschland, Luxemburg und

der Schweiz: Aktuelle Bedingungen und Herausforderungen. In K. Rathmann & K.

Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung In-*

klusion (S. 46–65). Beltz Juventa.

Pretis, M., Kopp-Sixt, S., & Mechtel, R. (2025). *ICF-basiertes Arbeiten in der inklusiven*

Schule (2., aktualisierte Auflage). Ernst Reinhardt Verlag.

Sahli Lozano, C., Cramer, S., & Adeifio Gosteli, D. (2021). *Integrative und separative schu-*

lische Massnahmen in der Schweiz (InSeMa): Kantonale Vergabe- und Umsetzungs-

richtlinien. Edition SZH/CSPS.

- Schledde, W., & Schlee, J. (2014). Die Herausforderungen sind mannigfach. In K. Popp & A. Methner (Hrsg.), *Schülerinnen und Schüler mit herausforderndem Verhalten: Hilfen für die schulische Praxis* (1. Auflage, S. 101–115). Kohlhammer Verlag.
- Schroeder, R. (2022). *Ungestört bei der Sache? Eine Befragung von Lehrkräften an Grund- und Förderschulen zur Sachunterrichtspraxis unter Bedingungen des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Schumann, B. (2007). «Ich schäme mich ja so!». *Die Sonderschule für Lernbehinderte als «Schonraumfalle»*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:5479>
- Schwabe, M., & Thimm, K. (2018). *Alltag und Fachlichkeit in stationären Erziehungshilfen: Erkenntnisse aus dem Modellprojekt »Qualitätsagentur Heimerziehung«*. Beltz.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. (2007). *Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik*. https://educadoc.educa.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat_d.pdf
- Seiffge-Krenke, I. (2021). *Die Jugendlichen und ihre Suche nach dem neuen Ich: Identitätsentwicklung in der Adoleszenz* (2., aktualisierte Auflage). W. Kohlhammer Verlag. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-041753-3>
- Strasser, U. (2006). Eine Schule für alle: Integration und Inklusion auch in der Schweiz? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 1(3), 6–14.
- Theunissen, G. (2012). *Lebensweltbezogene Behindertenarbeit und Sozialraumorientierung: Eine Einführung in die Praxis*. Lambertus-Verlag.
- Weydmann, N., & Schreier, M. (2023). Bewertung qualitativer Forschung. In M. Schreier, G. Echterhoff, J. F. Bauer, N. Weydmann, & W. Hussy, *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (S. 319–333). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-66673-9_8

Wilhelm, I. M. (2022). *Soziale Diagnostik in der Förderplanung: Qualitative Vergleichsstudie in der stationären Erziehungshilfe*. ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften.

Anhang

Protokoll schulisches Standortgespräch Gemeinsames Verstehen und Planen

Datum: Uhrzeit von: bis:
 Schüler/in:
 Schulhaus:
 Klasse: Klassenlehrperson:
 Gesprächsleitung: Protokoll:

Wichtige Informationen bezüglich der Einschätzung der aktuellen Situation sowie der Befindlichkeit der Schülerin/des Schülers:

☐	Stärke	Allgemeines Lernen
☐	↑	Die Schülerin /der Schüler kann zuhören, zuschauen, aufmerksam sein; sich Dinge merken; Lösungen finden und umsetzen; planen; üben
☐	↓	
☐	Problem	
☐	Stärke	Spracherwerb und Begriffsbildung
☐	↑	Die Schülerin /der Schüler kann lautgetreu nachsprechen; den Sinn von Wörtern und Symbolen verstehen; korrekte Sätze bilden; einen altersentsprechenden Wortschatz aufbauen; Sprache dem Sinn entsprechend modulieren (Erst- und Zweitsprache)
☐	↓	
☐	Problem	
☐	Stärke	Lesen und Schreiben
☐	↑	Die Schülerin /der Schüler kann lesen; laut vorlesen; verstehen, was gelesen wird; korrekt und leserlich schreiben
☐	↓	
☐	Problem	
☐	Stärke	Mathematisches Lernen
☐	↑	Die Schülerin /der Schüler kann kopfrechnen; schriftlich rechnen; Rechnungen in Sätzen verstehen und lösen; den Rechenstoff, der in der Klasse durchgenommen wird, verstehen und beherrschen
☐	↓	
☐	Problem	
☐	Stärke	Umgang mit Anforderungen
☐	↑	Die Schülerin /der Schüler kann aufgetragene Aufgaben selbständig erledigen; in der Gruppe eine Aufgabe lösen; Verantwortung übernehmen; den Tagesablauf einhalten; Freude und Frust regulieren
☐	↓	
☐	Problem	
☐	Stärke	Kommunikation
☐	↑	Die Schülerin /der Schüler kann verstehen, was andere sagen und meinen; ausdrücken, was sie/er ausdrücken will; anderen Menschen Dinge erklären; Gespräche und Diskussionen führen
☐	↓	
☐	Problem	
☐	Stärke	Bewegung und Mobilität
☐	↑	Die Schülerin /der Schüler kann Bewegungsabläufe planen, koordinieren und nachahmen (z.B. im Sport); feinmotorische Bewegungen planen, koordinieren und nachahmen (z.B. beim Basteln)
☐	↓	
☐	Problem	
☐	Stärke	Für sich selbst sorgen
☐	↑	Die Schülerin /der Schüler kann auf die Körperpflege, die Gesundheit und die Ernährung achten; sich vor gefährlichen Situationen schützen; die Einnahme von schädlichen Substanzen vermeiden
☐	↓	
☐	Problem	
☐	Stärke	Umgang mit Menschen
☐	↑	Die Schülerin /der Schüler kann mit anderen Menschen Kontakt aufnehmen; Achtung, Wärme, Toleranz entgegenbringen und annehmen; Nähe und Distanz regeln; mit Kritik umgehen; Freunde finden
☐	↓	
☐	Problem	
☐	Stärke	Freizeit, Erholung und Gemeinschaft
☐	↑	Die Schülerin /der Schüler kann am gemeinschaftlichen Leben (Familie, Kameraden, Vereinigungen, ...) teilnehmen; selbst gewählte Lieblingsaktivitäten und Hobbys pflegen; sich erholen
☐	↓	
☐	Problem	

Abbildung 10: Persönliche Vorbereitung eines Standortgesprächs – Gemeinsames Verstehen und Planen, ergänzt durch die Schule mit der farbliche Zuordnung der Förderbereiche: Blau = Ich-Kompetenzen, Violett = methodische Kompetenzen, Grün = soziale Kompetenzen (Quelle: Bildungsdirektion Kanton Zürich, o. J., eigene Ergänzungen durch die Schule).

Tabelle 2: Leitfaden für die Leitfadeninterviews (eigene Darstellung)

Leitfaden zu Interview mit Sonderschüler:innen Typ A	
Grundinformationen • Name, Vorname der interviewten Person • Alter: • Förderziele: • Interviewdatum und -ort: • Interviewdauer: max. 60 min	
Einstiegsinformationen für die interviewten Schüler:innen	
1. Einstieg	Danke, dass du dir Zeit nimmst für uns. Wir möchten gerne mit dir darüber sprechen, wie du die Unterstützung in der Schule erlebst. Dazu gehört alles, was dir helfen soll im Unterricht, im Alltag, mit anderen Menschen oder beim Lernen. Zu deiner Info: Wir haben vorab schon Unterlagen (beispielsweise deine Förderplanung) erhalten. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Alles, was du sagst, ist spannend für uns. Ich nehme das Gespräch auf, damit ich nichts vergesse. Dein Name kommt nirgends vor. Du kannst sowohl positive als auch negative Punkte nennen. Es sind keine Rückschlüsse auf deine Person möglich. Das Gespräch dauert maximal 60 Minuten. Wenn du eine Pause brauchst oder etwas nicht beantworten möchtest, sag einfach Bescheid. Inhaltlich wird es zuerst um deine Befindlichkeit in der Schule gehen, dann geht es darum, wie du von den Sozialpädagog:innen und Lehrpersonen unterstützt wirst, wie du dich entwickelt hast und was dir dabei geholfen hat. Dann wird es um die schulischen Standortgespräche gehen, du darfst uns auch sagen, was dir an der Schule weniger gefällt. Schliesslich kannst du selbst entscheiden, was du uns zusätzlich erzählen möchtest und was wir noch nicht gefragt haben. Während des Interviews werde ich ab und zu auf den Leitfaden schauen müssen und mir Stichworte notieren, damit ich nachher noch nachfragen kann. Passt das so für dich?
Fragen	
Hauptfrage:	Nachfrage:
2. Einstiegsfrage Du bist jetzt schon eine ganze Weile hier an der Schule. Wie geht es dir hier?	Wenn du deine Schule auf einer Skala von 1 bis 10 bewerten könntest: Wie viele Punkte würdest du ihr geben?
	Was führt dazu, dass es eine X ist? (Stichworte zu den wichtigen Themen)
	Was brauchst du, damit du dich wohlfühlst in der Schule?
	Gab es auch Zeiten oder Situationen an dieser Schule, in denen du dich nicht wohl gefühlt hast? → Was war da anders?
3. Erfahrungen an der Schule Wie unterstützen dich die Erwachsenen in der Schule?	Was sind konkrete Situationen, in denen du Unterstützung von Erwachsenen bekommst?
	Was hilft dir in der genannten Situation? (Eine Situation nach der anderen besprechen)
	Was machen Sozialpädagog:innen mit dir?
	Hast du den Eindruck, dass an deiner Schule alle Erwachsenen am gleichen Strick ziehen, also Bescheid wissen in der Zusammenarbeit mit dir?
	Was tun Erwachsene, das dich nicht unterstützt?
4. Persönliche Entwicklung Wenn du an das letzte Jahr denkst, was denkst du in welchen Bereichen du dich weiterentwickelt hast? Nachfragen:	Was oder wer (Einflussfaktoren als Beispiele vorbereiten) hat dir dabei geholfen? <i>Visuelle Unterstützung: Karten zu Einflussfaktoren & Sozio-emotionalen Themen (jeweils zuerst ohne und dann mit Karten abfragen)</i>
	Gab es Bereiche, in denen du keinen Fortschritt gemacht hast oder wo es sogar schwieriger wurde?
	Woran merkst du selbst: <i>Da hat sich wirklich etwas verändert?</i>
5. Zielarbeit	Wie findest du das Ziel?
	Wer hat dieses bestimmt? (Welches hättest du für dich selbst gewählt?)

An welchen Zielen arbeitest du im Moment? (Falls die Jugendlichen ihre Ziele nicht kennen: danach fragen, woran es liegt und was sich ändern müsste, damit sie ihre Ziele kennen und als sinnvoll erleben.)	Wer arbeitet mit dir daran?
	Welche Ziele hast du bereits erreicht?
	Wie bewertest du diese Ziele?
	Wie hast du an den Zielen gearbeitet?
	Was könnte an der Zielerbeit besser gemacht werden?
	Wo sind deine Ziele festgehalten?
	→ Siehst du sie regelmässig?
	Woran merkst du im Alltag: <i>Heute habe ich an meinem Ziel gearbeitet?</i>
6. Schulische Standortgespräche (SSG) Beschreib in deinen Worten, wie das SSG abläuft. (Um was geht es, was passiert dort, wer ist dabei, ...)	Was macht es dir schwierig, an deinen Zielen dranzubleiben?
	Wie erlebst du die schulischen Standortgespräche (SSG)?
	Was erlebst du positiv?
	Was ist nicht so gut?
	Erzähl mir von deinem besten Standortgespräch
	Erzähl mir von deinem schwierigsten Standortgespräch.
	Was würde sich verändern, wenn es keine Standortgespräche (SSG) gäbe?
	Was möchtest du wissen, wenn Erwachsene über dich sprechen oder entscheiden? Gibt es das?
7. Erlebnisse an der Schule Welche Erlebnisse in der Schule bleiben dir besonders in Erinnerung?	Wie könnte man ein SSG so machen, damit du es «cooler» findest?
	Haben dich diese geprägt? Falls ja, inwiefern?
	Wann fühlst du dich in der Schule fair behandelt?
	Wann fühlst du dich nicht fair behandelt?
	Welche Konsequenzen gibt es?
	Was hilft dir mehr: Strafen oder Gespräche? Warum?
	Was erwartest du von einer Schule? Woran sollte sie mit dir arbeiten – abgesehen von den Schulfächern?
	Was würdest du gerne noch lernen?
	Was würde dir dabei helfen, dies zu erreichen?
	Was macht die Schule bereits, damit du dies erreichen kannst?
8. Abschlussfrage: Wenn du einem Erwachsenen an dieser Schule einen Tipp geben könntest: → Was sollten sie unbedingt beibehalten – und was ändern?	Was gibt es noch, was ich vergessen habe zu fragen?
	Möchtest du gerne noch etwas ansprechen?



Abbildung 11: Visualisierter Interviewablauf (eigene Darstellung)



Abbildung 12: Stimuli Leitfadeninterview – mögliche Entwicklungsfelder (eigene Darstellung)



Abbildung 13: Stimuli Leitfadeninterview – mögliche Einflussfaktoren (eigene Darstellung)

Tabelle 3: Kategoriensystem unterteilt in Hauptkategorien, Unterkategorien, Ankerbeispiel und Kodierregel (eigene Darstellung)

Hauptkategorie	Unterkategorien	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
Wahrnehmung der Schule	Wohlbe-finden	Erfasst Aussagen der Jugendlichen zu ihrem emotionalen und subjektiven Erleben im schulischen Kontext, insbesondere in Bezug auf Sicherheit, Unterstützung im Alltag sowie den Umgang mit persönlichen Bedürfnissen.	„s'Gfühl hät, dass me da wie sicher isch“ (I. 1, Abs. 16)	Codiert werden alle Textstellen, in denen Jugendliche ihr emotionales Befinden in der Schule beschreiben, insbesondere im Zusammenhang mit Sicherheit, Nähe zu Bezugspersonen oder individueller Rücksichtnahme.
	Bedingungen in der Schule	Umfasst Aussagen zu strukturellen, organisatorischen und räumlichen Rahmenbedingungen der Schule, die das schulische Erleben der Jugendlichen beeinflussen.	„Will wenn efach so vo hüt uf morn igendwie, Klasseperson gwechslet wird und mir das erscht morn wird gseit, denn denk ich mir so, wird ich da irgendwie verarscht oder so“ (I. 8, Abs. 40)	Codiert werden alle Aussagen, die sich auf schulische Strukturen, Informationsfluss, Abläufe, Lernumgebungen oder organisatorische Rahmenbedingungen beziehen, wie z. B. Klassengrösse, Regeln, Tagesstruktur oder verfügbare Angebote.
	Abgrenzung von Regelschule	Erfasst Aussagen, in denen die Jugendlichen Unterschiede zwischen der Sonderschule und der Regelschule beschreiben oder bewerten.	„Efach so, ich bruch meh hilf als normali Schüler, so, ich bin so, ich bruch so, ich chan mers scho merke... aber mengmal so nachfröge, öb das so richtig isch oderso. Und das inere normale Schuel, wo 25 Chind i einere Klass sind, isch das halt..., will es isch schwerer als da.“ (I. 7, Abs. 22)	Codiert werden alle Textstellen, in denen Vergleiche zur Regelschule gezogen oder spezifische Unterschiede hervorgehoben werden.
	Charakter Begleitpersonen	Umfasst Aussagen zu Eigenschaften und Persönlichkeitsmerkmalen von Bezugspersonen, die aus Sicht der Jugendlichen das Beziehungserleben und die Zusammenarbeit beeinflussen.	„Er het Verständnis zeigt, er het gredet so mit ihm hets mega spass gmacht. Er isch so nett-streng. Aber ich, find ihn mega nett.“ (I. 2, Abs. 46)	Codiert werden alle Aussagen, in denen Jugendliche konkrete Eigenschaften oder Verhaltensweisen von Bezugspersonen beschreiben oder bewerten, wie z. B. Strenge, Verständnis, Gelassenheit, Humor oder Feinfühligkeit.
	Elternkontakt	Erfasst Aussagen der Jugendlichen zum Kontakt und zur Beziehung zwischen Schule und Eltern bzw. Erziehungsberechtigten, insbesondere in Bezug auf Austausch, Unterstützung und Einbindung der Eltern im schulischen Kontext	„a es isch halt so, wenn ich en Blödsinn gmacht han, denn segeds das halt mine Eltere... Ich find das normal so. Isch sgliche, wie wenn min Lehrer mim Vater wür schriebe.“ (I. 7, Abs. 71)	Codiert werden alle Textstellen, in denen Jugendliche den Kontakt zwischen Schule und Eltern beschreiben oder bewerten, z. B. hinsichtlich Kommunikation, Zusammenarbeit oder Beteiligung der Eltern.
Beziehung & Bezugspersonen	Beziehung	Erfasst Aussagen der Jugendlichen zur Qualität und Gestaltung ihrer Beziehungen zu Bezugspersonen im schulischen Kontext. Dazu gehören insbesondere Aspekte wie Vertrauen, Fairness, Stabilität, Wahrnehmung durch Erwachsene sowie positive und negative Beziehungserfahrungen.	„Aso sie sind scho nett und hilfsbereit. Aber mer muss au immer ufasse, was mer erzählt, will die meischte gönds denn grad go ufschriebe“ (I. 14, Abs. 57)	Codiert werden alle Textstellen, in denen Jugendliche ihre Beziehung zu Lehrpersonen, sozialpädagogischen Fachpersonen oder anderen Bezugspersonen beschreiben, bewerten oder reflektieren, einschliesslich vertrauensvoller, konflikthafter oder distanzierter Interaktionen.

Unterstützung	Unterstützung	Erfasst Aussagen der Jugendlichen zu Formen der schulischen und sozialpädagogischen Unterstützung im Alltag. Dazu gehören konkrete Hilfestellungen, Begleitung, Förderung von Selbstständigkeit sowie der Umgang mit Herausforderungen und Konflikten.	„Sie hend mer Muet ge, selbstbewusstsi, sind für mich da gsi, ich cha mit ihne rede und sie hend mich au immer dra erinnert.“ (I. 11, Abs. 151)	Codiert werden alle Textstellen, in denen Jugendliche Unterstützung durch Lehrpersonen oder sozialpädagogische Fachpersonen beschreiben, bewerten oder einfordern. Dies umfasst sowohl direkte Hilfestellungen (z. B. Erklären, Struktur geben, Gespräche führen) als auch unterstützende Haltungen und Massnahmen (z. B. Ermutigung, Grenzsetzung, Konfliktbearbeitung oder Förderung von Selbstverantwortung).
Wahrgenommene Entwicklungsprozesse	Selbstwahrnehmung Entwicklung	Erfasst Aussagen der Jugendlichen zur Wahrnehmung ihrer eigenen Entwicklung, insbesondere in Bezug auf persönliche, soziale und schulische Kompetenzen sowie Veränderungen im Verhalten oder Erleben.	„Früener han ich halt vill Striit gha. Sehr sehr vill Striit. Und hüt han ich halt nümme so vill Striit. Und nimm mich eher us de Situatione, wo halt so... ich gseh es wird deht halt so aggressiv und denn nimm ich mich halt eher us de Situation usse, dass ich deht halt wie nöd auno debi bin.“ (I. 7, Abs. 93)	Codiert werden alle Textstellen, in denen Jugendliche beschreiben, wie sie sich selbst verändert haben, welche Fortschritte sie wahrnehmen oder welche Fähigkeiten sie bei sich sehen (z. B. im Umgang mit Emotionen, Konflikten oder Anforderungen).
	Einflussfaktoren auf Entwicklung	Umfasst Aussagen zu Faktoren, die aus Sicht der Jugendlichen ihre Entwicklung beeinflussen, sowohl unterstützend als auch hemmend.	„Ja Familie, Fründe und Religion sicher au. Aso dötte, han ich nomal en ganz ganz grosse Schritt zu Gott gmacht, sit ich dehte gsi bin. Hobbies au, Fussball spiele, döt han ich scho immer mini rueh gfunde, bim Zeichne au.“ (I. 9, Abs. 72)	Codiert werden alle Aussagen, in denen Jugendliche beschreiben, wodurch ihre Entwicklung gefördert oder beeinträchtigt wird, z. B. durch Personen, Erfahrungen, persönliche Eigenschaften oder äussere Rahmenbedingungen.
Schulische Standortgespräche	Schulische Standortgespräche (SSG)	Erfasst Aussagen der Jugendlichen zu schulischen Standortgesprächen (SSG), insbesondere zu deren Ablauf, Struktur, Inhalten sowie zum Erleben und zur Bewertung dieser Gespräche.	„Aso ich han ADHS und ich chan mich echt nöd lang konzentriere. Oder halt still sitze und es halt bitte nöd so lang mache oder halt ich weiss nöd. Oder Sache womer bespreche muen halt nöd so is lange zie. Sondern so churz mache. Kei ahnig isch es isch langwillig.“ (I. 13, Abs. 231)	Codiert werden alle Textstellen, in denen Jugendliche Aspekte von schulischen Standortgesprächen beschreiben oder bewerten, z. B. Vorbereitung, Ablauf, Dauer, Inhalte, Atmosphäre, Feedback oder wahrgenommene Sinnhaftigkeit.
	Partizipation	Umfasst Aussagen zur Mitbestimmung und Beteiligung der Jugendlichen im schulischen Kontext, insbesondere im Rahmen von Förderprozessen und Entscheidungsfindungen.	„Ich han meh zum mitbestimme. uf mini Meinig wird halt zimmlich vill Wert gleit, will es ja um mich gaht i dene gspöch.“ (I. 10, Abs. 157)	Codiert werden alle Textstellen, in denen Jugendliche ihre eigene Beteiligung, Einflussmöglichkeiten oder das Gefühl, einbezogen zu werden, beschreiben oder bewerten.
Ziele und Zielarbeit	Zielsetzung	Erfasst Aussagen zu individuellen Zielen der Jugendlichen sowie zur Auseinandersetzung mit Zielarbeit im schulischen Kontext.	„Ja aso sie findet mis Zimmer nöd so cool. Sie möged jetzt mini Ordng nöd so wie ich. Aber das passt mier au nöd so, dass sie säged, das isch nöd guet. Das isch es einsitigs Ziel vo ihne.“ (I. 10, Abs. 129)	Codiert werden alle Textstellen, in denen Jugendliche Ziele benennen, beschreiben oder reflektieren, einschliesslich der Planung, Umsetzung oder Bewertung von Zielprozessen.
Zukunftsaussichten	Zukunft / Beruf	Erfasst Aussagen der Jugendlichen zu ihren beruflichen Vorstellungen, Zukunftsplänen sowie zu damit verbundenen Haltungen und Einschätzungen	„Aso mis grosse Ziel isch d EFZ Lehr als Logistiker zmache, will so E-Niveau Sonderschuel und E-Niveau normali Schuel isch halt nöd sgliche. Da sind so Welte unterschied. Und mis gröschte Ziel isch sicher d EFZ Lehr zum halt d EFZ Lehr zmache und nöd EBA.“ (I. 7, Abs. 161)	Codiert werden alle Aussagen, die sich auf berufliche Ziele, Zukunftspläne oder Einschätzungen zur eigenen Zukunft beziehen