

Weiterbildung: Gfellergut Zürich vom 10.06.2010

## **Förderplanung: Orientierung mit Kompass und Landkarte**

Hanspeter Hongler, 10.06.2010

Lassen Sie mich mit einer Geschichte beginnen. Sie ist Teil eines 900-seitigen Romans, den Sie vielleicht auch einmal gelesen haben und der einen der berühmtesten Bösewichte der Weltliteratur auftreten lässt: Uriah Heep in Charles Dickens „David Copperfield“.

Ich will Ihnen gleich einen Ausschnitt daraus vorlesen. Vorher aber noch kurz etwas zum Handlungsrahmen und zum auftretenden Personal in Hinblick auf ein besseres Verständnis der nachfolgenden Szene: David Copperfield ist nach einer abenteuerlichen Kindheit und Jugendzeit inzwischen ein angesehener Anwalt in London geworden. Sein wichtigster Gegenspieler - Uriah Heep – dagegen schmachtet wegen versuchtem Bankraub, Betrug, Fälschung, Konspiration und Anführung einer kriminellen Bande im Gefängnis. Nun ist „schmachten“ aber eben der falsche Ausdruck. Uriah Heep geniesst den Vorzug eines zur damaligen Zeit fortschrittlichen Strafvollzugs und die Gefängnisleitung ist stolz auf ihre neuen, psychologisch verfeinerten Methoden. Dickens spricht in anderem Zusammenhang allerdings verächtlich von „Pet Prisoners“ (Slater, 2009, S. 308), also Haustier-Gefangenen, die in hotelähnlichen Verhältnissen untergebracht seien. Ziel ist dabei, aus den Gefangenen wieder bessere Menschen zu machen, „Verbrecher zu aufrichtiger und dauerhafter Reue zu bekehren“, wie Dickens schreibt (Dickens, S. 912). Wir wohnen damit gewissermassen den Anfängen des Resozialisierungsgedankens bei.

Allerdings, so einfach scheint die Sache nicht zu sein, schon gar nicht, wenn der Gefängnisdirektor, Mr. Creakle, selbst eine Art Konvertit ist, dem man bei der Lektüre 750 Seiten früher schon begegnet ist, dort als autoritärem und zuschlagenden Direktor des Schulinternats Salem, wo David Copperfield einen Teil seiner Kindheit hatte verbringen müssen. So wie Mr. Creakle früher autoritär und gewalttätig war, ist er jetzt – den neuen Resozialisierungsideen scheinbar entsprechend - devot und anpässlerisch – ein Opportunist eben.

David Copperfield besucht in der nun folgenden Szene mit dem alten Freund Traddles – er kennt ihn aus eben jener vorher erwähnten Internatszeit – er besucht mit Traddles und mit anderen, unbekanntem Herren eben dieses Gefängnis und trifft dort auf die Gefangenen Nummer 27 und 28. Ich zitiere jetzt etwas ausführlicher:

„Im Laufe unserer Besichtigung hörte ich (David Copperfield) so oft von dem Häftling Nr. 27 sprechen, der der anerkannte Liebling Mr. Creakles war und in jeder Hinsicht ein Musterknabe zu sein schien, dass ich beschloss, mit meinem Urteil über die hier angewandte Erziehungsmethode bis zur Begegnung mit Nr. 27 zurückzuhalten. Auch die Nr. 28 sei ein leuchtender Stern, erfuhren wir, doch war es sein Unglück, dass seine

Leuchtkraft von dem ausserordentlichen Glanz der Nr. 27 ein wenig verdunkelt wurde. Ich hörte so viel von dem Gefangenen Nr. 27, von seinen frommen Ermahnungen an seine Mitgefangenen und von den rührend-schönen Briefen, die er beständig an seine Mutter schrieb (die er für eine grosse Sünderin zu halten schien), dass ich ordentlich ungeduldig wurde, ihn zu sehen.

Ich musste meine Ungeduld jedoch noch eine Weile zügeln, denn die Nr. 27 wurde als Schlusseffekt aufgespart. Endlich standen wir vor seiner Zellentür, und Mr. Creakle berichtete uns, nachdem er durch ein kleines Guckloch gespäht hatte, mit der grössten Bewunderung, er lese in seinem Gesangbuch. Sogleich setzte ein solcher Ansturm auf das Guckloch ein, dass es von sechs oder sieben Köpfen blockiert war. Jeder wollte den Häftling Nr. 27 im Gesangbuch lesen sehen. Um diesem Übelstand abzuhelpen und uns Gelegenheit zu einem Gespräch mit dieser geläuterten Seele zu geben, ordnete Mr. Creakle an, die Zellentür zu öffnen, und forderte den Häftling auf, in den Gang hinauszutreten. Das geschah, und wen erblickten Traddles und ich zu unserer grössten Verwunderung? Keinen Geringeren als Uriah Heep!

Er erkannte uns sofort und sagte, als er herauskam, mit der altgewohnten Gliederverrenkung: „Guten Tag, Mister Copperfield, wie geht es Ihnen? Guten Tag, Mister Traddles.“

Diese Begrüssung erregte allgemeine Bewunderung unter den Anwesenden. Fast schien es mir, als wären sie überrascht, dass er nicht zu stolz war, uns überhaupt zu beachten.

„Nun, Nummer 27“, sagte Mr. Creakle, und sah ihn mit traurigem Wohlwollen an, „wie geht es Ihnen heute?“

„Ich bin sehr demütig, Sir!“ antwortete Uriah Heep.

„Das sind sie immer, Nummer 27“, sagte Mr. Creakle.

„Sind Sie mit allem zufrieden?“ Erkundigte sich einer der anderen Herren sehr besorgt.

„Ja, danke, Sir!“ erwiderte Uriah Heep. „Ich bin hier viel besser aufgehoben, als ich es jemals draussen war. Ich sehe meine Torheiten jetzt ein, Sir. Das macht mich so zufrieden.“

Mehrere Herren zeigten sich sehr gerührt und ein dritter Fragesteller drängte sich nach vorn und wollte wissen, wie ihm das Rindfleisch schmecke.

„Danke, Sir“, entgegnete Uriah und blickte in die Richtung, aus der die Stimme kam.

„Gestern war es zwar ein bisschen zäher als sonst, aber es ist meine Pflicht, alles still zu erdulden. Ich habe Torheiten begangen, meine Herren“, sagte Uriah und sah sich mit einem zaghaften Lächeln um, „und muss nun die Folgen ohne Murren tragen.“

(...)

„Nun, Nummer 27“, wandte sich Mr. Creakle erneut an seinen Mann, „kann ich noch irgend etwas für Sie tun? Wenn ja, dann äussern Sie sich.“

„Ich möchte in aller Demut um die Erlaubnis bitten“, antwortete Uriah mit einem Zucken seines heimtückischen Gesichts, „wieder einmal an meine Mutter schreiben zu dürfen“.

„Das soll ihnen gewiss nicht versagt bleiben“, sagte Mr. Creakle.

„Danke, Sir! Ich mache mir nämlich Sorgen um meine Mutter. Ich bange um ihre Sicherheit.“

Einer der Anwesenden wollte unvorsichtigerweise wissen, inwiefern sie bedroht sei. Als Antwort vernahm man ein empörtes Geflüster: Pst!

„Ich spreche von ihrem Seelenheil, Sir“, entgegnete Uriah und wand sich kriecherisch. „Ich wünschte, meine Mutter befände sich in meiner Lage. Ich hätte meinen gegenwärtigen Seelenzustand nie erreicht, wenn ich nicht hierher gekommen wäre. Ich wünschte, Mutter wäre auch hier. Es wäre überhaupt für alle besser, wenn sie aufgegriffen und hierher gebracht würden.“

Diese Äusserung erregte bei den Zuhörern höchste Befriedigung – grössere Befriedigung, so schien es mir, als jede andere Äusserung, die wir bisher vernommen hatten.

„Ehe ich hierherkam“, fuhr Uriah fort und warf uns einen scheelen Blick zu, als wollte er die Aussenwelt, zu der wir gehörten, vernichten, wenn er könnte, „beging ich Torheiten, aber jetzt habe ich das Verwerfliche meines Tuns erkannt. In der Welt draussen regiert die Sünde. Auch in Mutter steckt viel Sünde. Überall hat sich die Sünde ausgebreitet – nur hier nicht.“

„Mit Ihnen hat sich ein erstaunlicher Wandel vollzogen“, sagte Mr. Creakle.

„O ja, Sir!“ rief der reuevolle Sünder.

„Und Sie würden, falls man Sie entliesse, nicht rückfällig werden?“ fragte jemand.

„O nein, Sir, auf keinen Fall!“ (Dickens, 1968, S. 914ff)

Nun, es geht hier ja nicht um eine Literaturvorlesung und auch nicht um Charles Dickens oder die Gefängnisse im viktorianischen England. Aber es geht um Förderplanung und damit um die Frage, wie man Menschen – in unserem Fall Kinder und Jugendliche - dazu bringt, sich zu verändern und zwar nicht zu mehr unterwürfiger Anpassung, sondern in Richtung von selbstbewussten, sozial verantwortlichen und lebenswerten Menschen.

Sie alle wissen zur Genüge, wie schwer es ist, solche Ziele auch nur schrittweise zu erreichen. Die Wege sind meist gepflastert mit grossen Vorsätzen, überzeugenden Versprechen, dann kommen Misserfolge, Rückschläge, Neuanfänge, neue Hoffnungen, dann wieder Verzweiflung, Enttäuschungen, abgelöst von glücklichen Zufällen, neuen Vorsätzen, Abtauchen und wieder Auftauchen, usw. – jede und jeder von Ihnen hätte wohl noch einige Wegmarken anzufügen. Und am Schluss gehen die Kinder oder Jugendlichen ein Haus weiter und Sie wissen im Grunde nicht, ob die gemeinsam zurückgelegte Wegstrecke ausreicht, um den nächsten Herausforderungen in ihrem Leben tatsächlich gewachsen zu sein.

So selbstgefällig naiv wie Mr. Creakle werden wir ja nicht mehr sein – was aber, wenn wir uns tatsächlich herausfordern und verstricken lassen, wenn wir wirkliche Veränderungen wollen und dies auch noch geplant, mit absichtsvoller Zielsetzung.

Im Folgenden möchte ich nun, einige Aspekte zu dieser umfassenden und sehr vielschichtigen Thematik aufgreifen. Der Einfachheit halber und um prägnant zu bleiben, stelle ich 9 Thesen auf, die ich jeweils kurz kommentiere. Natürlich können in einem solchen Referat nur wenige Aspekte angesprochen werden. Sie werden aber im

Laufe des Tages sicher Gelegenheit haben, selbst viele weitere Gesichtspunkte einzubringen.

These 1: Grundsätzliches zur Einbettung und zur Haltung  
**Förderplanung darf kein isoliertes Ereignis sein, abgekoppelt vom alltäglichen Geschehen, vielmehr braucht es regelmässig Zeiten und Orte, die den Kindern und Jugendlichen Raum geben, um mit Ihnen über sich und die Welt nachdenken zu können.**

Die Kinder und Jugendlichen, mit denen Sie es zu tun haben, sind nicht zufällig in Ihrer Einrichtung. Sie alle bringen eine Geschichte mit und sie müssen zuallererst einmal verstehen, warum sie überhaupt hier sind. Studien haben gezeigt, dass Kinder und Jugendliche ihren Heimaufenthalt im Nachhinein dann positiv und als Erfolg beurteilt haben, wenn ihnen dabei geholfen wurde, „ihre persönliche Lebenssituation zu verstehen und in der Folge (fähig sind) besser mit ihrer eigenen Biografie und deren Brüchen umgehen zu können“ (Stork 2007, S.24). Entsprechend wurden auch nicht die objektiven schulischen oder beruflichen Erfolge als entscheidend angesehen, sondern die gemeinsam von Kindern bzw. Jugendlichen und den Fachpersonen gestalteten Beziehungs- und Bildungsprozesse.

Für das Kind (oder den Jugendlichen) ist das Heim ja zunächst eine Zumutung – auch wenn es manchmal vorkommen mag, dass es froh ist, überhaupt erst mal in einem geordneten und einigermaßen sicheren Rahmen untergekommen zu sein. Eine Zumutung, weil das Kind nicht wie die meisten andern in der eigenen Familie oder allenfalls auch in einem wohlbehüteten Schulinternat aufwachsen kann. Vielmehr liegt in unserem Fall immer ein Versagen der bisherigen Umwelt vor, sonst wäre es nicht hier (ich spreche jetzt nicht von Behindertenheimen, da stellt sich die Frage natürlich etwas anders).

Dieses Versagen beschäftigt das Kind oder den Jugendlichen in irgendeiner Weise und hat seine Art und Weise geprägt, die Welt zu sehen und mit den ihm wichtigen Menschen umzugehen. Dieses Versagen wirft immer wieder grundsätzliche Fragen auf, v.a. diejenige nach der Schuld.

Es braucht also Erwachsene, die stellvertretend bereit sind, die Schuld dafür zu übernehmen, was ihm, dem Kind, zugefügt worden ist und die auch bereit sind zur Wiedergutmachung. Das ist letztlich gemeint mit dem pädagogischen Schonraum, den es bei aller Zukunfts- und Realitätsorientierung braucht. Er ist Voraussetzung dafür, dass sich überhaupt etwas verändern kann, dass sich so etwas wie das Gefühl der Verantwortung und des „Concern“ (Winnicott) für sich und für Andere nach und nach entwickeln kann, die Hoffnung, dass es besser wird, dass es einen „Weg ins Leben“ (Makarenko) gibt. Für das alles braucht es neben der geschilderten Haltung Zeit: Zeit

zum Zuhören und Gelegenheiten für Gespräche über Gott und die Welt und über sich selbst, aber auch Gelegenheiten zum Streit und zur Versöhnung, zum Träumen und zum immer wieder einen neuen Anlauf nehmen.

Zu Beginn wird es für all diese Sorgen und Nöte kaum Platz geben. Sich damit zu befassen ist zu bedrohlich. Lieber wird man sich auf jene Verhaltensweisen zurückbesinnen, die sich irgendwie – meist mehr schlecht als recht - bewährt haben. Und wenn es gut geht, wird sich das Kind oder der Jugendliche zunächst wahrscheinlich von der noch schwierigeren Seite zeigen. Das wären dann Fortschritte, weil man Ihnen mehr zutraut und Hoffnung auf wirkliche Veränderung schöpft. All das können Sie mit Förderplanung nicht beschleunigen oder gar herbeizaubern.

Das sind keine Argumente gegen Förderplanung an sich. Diese kann durchaus vom ersten Tag an beginnen. Nur wird man mit der besten Planung den Weg nicht abkürzen können und es braucht die geschilderte Einbettung. Sonst sind Fördergespräche und Förderplanungen sinnlos. Sie werden dann schnell zu Pflichtübungen oder Kampfzonen, mit der Tendenz, alte Erfahrungen zu re-inszenieren und damit Veränderungen im Stillstand zu suchen.

These 2: Zum Arbeitsbündnis

**Ohne Arbeitsbündnis wird sich schwerlich etwas verändern; dazu braucht es den Mut zum Risiko und zur Verstrickung; aber auch das Zutrauen und die Fähigkeit diese wieder auflösen zu können.**

Wichtig ist zunächst, dass das Kind oder die Jugendliche Raum erhält, selbst zu definieren, wie er oder sie die Situation sieht, was aus seiner oder ihrer Sicht „eigentlich los ist“. Wir tun als PädagogInnen gut daran, möglichst neutral und unbefangen zu bleiben, was nicht heisst, dass wir uns nicht emotional verstricken lassen. Im Gegenteil, erst dadurch, dass wir uns auf das Kind und sein Denken und seine Phantasien einlassen, bekommen wir vielleicht eine Ahnung von den Enttäuschungen, von der Ohnmacht, den Ängsten und der Wut, die es mit sich trägt. Es geht dabei nicht darum, die „dahinterliegenden“ Konflikte zu analysieren oder sie gar aufzudecken. Es geht nur darum, besser zu verstehen, wie das Kind die Situation hier und jetzt in der Beziehung mit mir erlebt, wie es sie interpretiert und damit umgeht. Das Kind wird zeigen, mit was für „Arbeitsmodellen“ es denkt, was für Handlungsspielräume es für sich selbst sieht oder was es mit Beziehungsangeboten macht.

Erst indem wir uns paradoxerweise verwickeln lassen und dadurch auch unsere eigenen Ängste und Befürchtungen spüren, werden wir Klärung erreichen können, von der alle profitieren. Wenn wir dagegen unsere Ängste und anderen Empfindungen mit Harmonie oder Gegenaggression zu überspielen versuchen, werden wir niemandem helfen. Wir sind dann selbst beteiligt an den Spaltungen, Abwertungen oder Ausstossungen (Grüttner, 1992, S. 110f).

Auch wenn wir ein Kind im alltäglichen Geschehen oft schon gut kennenlernen, bietet gerade ein definierter und vom Alltag abgegrenzter Gesprächsrahmen unverzichtbare Reflexionsmöglichkeiten für das Kind, um über sich selbst, seinen jetzigen Lebensort und unsere Beziehung mit ihm nachdenken und sich verständigen zu können.

Körner und Müller sprechen in diesem Zusammenhang von der Virtualisierung des pädagogischen Prozesses. Sein Zweck besteht darin, „das *Verständnis* für die aktuelle Situation, die gemeinsame Aufgabe und die Beziehung zueinander zu *erweitern* und (...) zu flexibilisieren, so dass die *Vieldeutigkeit* im scheinbar eindeutig Gegebenen entdeckt werden kann“ (Körner & Müller 2004, S. 133f). Die subjektive Welt erhält dadurch mehr Raum und Gewicht und im Austausch mit einem pädagogisch geschulten Gegenüber werden sich auch neue Handlungsspielräume ergeben, neue Optionen, wie mit der vorgefundenen Realität auch anders umgegangen werden kann. Dies setzt allerdings auf Seiten des Pädagogen eine Persönlichkeit voraus, die ihrerseits mit den normativen Erwartungen und Ansprüchen der Institution differenziert und differenzierend umgehen kann. Auf der einen Seite repräsentiert er ja symbolisch die Institution mit all ihren Regeln und Vorgaben, andererseits aber muss er über so viel Autonomie und Souveränität in eigentlichem Sinn des Wortes verfügen, um eben jene Flexibilität zu verkörpern, um die gemeinsam gewonnenen neuen Deutungsmuster mittragen zu können– also z.B. auch einmal eine Ausnahme von der Regel zuzulassen und damit der Individualität des Kindes Vorrang einzuräumen.

These 3: Zur Arbeit am Rahmen

**Fördergespräche sind zunächst eher Orientierungs- und Halteräume, erst allmählich können sie auch zu gemeinsamen Planungsräumen werden.**

Auch wenn natürlich in jedem Fördergespräch der Blick nach vorn gerichtet ist und entsprechend mit Planung zu tun hat, lohnt es sich, solche Gespräche zumindest in der Anfangsphase als Orientierungs- und Halteräume zu verstehen und dabei weniger auf die Zukunft als auf die Gegenwart zu blicken.

Dabei wird es unweigerlich auch zu Konflikten und Auseinandersetzungen kommen, die es durchzustehen und durchzuarbeiten gilt. Man wird ringen müssen um einen gemeinsam akzeptablen Rahmen. Es wird auch nicht ohne Grenzziehungen und Abstecken von Rahmenbedingungen für das gemeinsame Arbeiten gehen. All diese Auseinandersetzungen sind wichtig und notwendig. Sie tragen gleichzeitig zur inneren Strukturbildung beim Kind bei. Es braucht aber gleichzeitig immer wieder die Bereitschaft zum Aushandeln. Wird der Rahmen einfach vorgegeben, wird er das Kind letztlich unberührt lassen, wird der Rahmen zu weit gefasst und immer wieder grundsätzlich in Frage gestellt, sind Verunsicherung und Angst die Folge. In beiden Fällen wird sich deshalb im Kern nichts verändern.

Die Gewährleistung eines genügend sicheren Rahmens ist auch deshalb notwendig, weil es für Kinder und erst Recht für Kinder in einer Heimsituation nicht möglich ist, aus sich selbst heraus das nötige emotionale Gleichgewicht herzustellen, um mit den unvermeidlichen Spannungen umgehen zu können. Es liegt deshalb an den PädagogInnen, nicht genau so schnell und stark frustriert, gekränkt und erschüttert wie sie selbst zu sein und dadurch Schwankungen und Konflikteskalationen zu vermeiden, die sonst leicht als bedrohlich erlebt werden (Wolf, 2007, S. 132).

Es lohnt sich bei dieser Gelegenheit vielleicht, einen Blick auf das legendäre „Life Space Interview“ von Fritz Redl zu werfen, dessen Zweck ja gerade darin besteht, die Ereignisse des täglichen Lebens – das also, was innerhalb des haltenden Rahmens deutlich wurde - auszuwerten und damit zur Stärkung des Ichs, des Selbst und des Über-Ichs beizutragen. Erinnert sei dabei an Prinzipien wie das Einmassieren des Realitätsprinzips, die Wiederbelebung eingeschlafener Wertgefühle, das Anbieten neuer Anpassungstechniken, die Entfremdung von Symptomen oder die Erweiterung der Grenzen des Selbst, aber auch Ich-stützende Formen von Grenzziehung und Strafen. (Redl 1987)

These 4: Zum Einbezug und zur Partizipation

**Erziehungsziele und Förderpläne sind Koproduktionen. Sie lassen sich nur aus dem Erziehungsprozess selbst heraus entwickeln und müssen dem „Eigensinn“ der Kinder und Jugendlichen Rechnung tragen, alles andere wäre „aufgebrummt“ und letztlich wirkungslos.**

Auch wenn wir die besten Ideen und Vorstellungen darüber haben, was einem Kind oder Jugendlichen weiterhelfen kann, wird uns das nichts nützen, wenn es uns nicht gelingt, unsere Ideen mit denjenigen der AdressatInnen zu verknüpfen. Kinder und Jugendliche haben ja immer auch eigene Vorstellungen darüber, was ihnen weiterhilft, auch wenn uns die entsprechenden Ideen vielleicht unsinnig oder gar problematisch erscheinen. Für das Kind sind es reale Lösungen und mögliche Auswege.

Ich denke, Sie alle stimmen dieser Überlegung soweit zu. Die Frage ist aber, wie weit wir uns dabei auf das Gegenüber einlassen wollen oder können. Schliesslich fühlen wir uns verantwortlich, dass sich etwas bewegt und möglichst bald auch positive Veränderungen eintreten. Je mehr und genauer wir aber zuhören und uns auf die eigenen, oft eigensinnigen Hilfepläne der Kinder oder Jugendlichen einlassen, desto mehr wächst natürlich auch die Komplexität der Situation und damit zunächst auch die Schwierigkeit, aus beidseitiger Sicht gangbare Wege und Ziele zu finden. Wie schnell ist man dann doch wieder bei normativen Erziehungsvorstellungen im Sinne von „Wir wissen schon, was für dich gut ist!“.

Ohne Ankopplung an die bisherigen subjektiven Strategien der AdressatInnen wird es aber kaum gelingen, nachhaltige Fortschritte und Veränderungen zu erzielen. Zwar kann es sein, dass sich kurzfristig mit Druck, Überreden oder Versprechungen ein

Einlenken auf die vorgesehene Route der Erziehungsperson erreichen lässt. Situativ müssen solche Strategien auch gar nicht immer falsch sein; nur darf man sich nicht der Illusion hingeben, damit dem Ziel der Mündigkeit und Selbständigkeit der Kinder oder Jugendlichen näher gekommen zu sein.

Will man aber ernsthaft den Anspruch auf Mündigkeit als grundlegende pädagogische Orientierung aufrechterhalten - und davon gehe ich hier aus - wird es in Bezug auf die Frage der Partizipation keinen Mittelweg geben. Wenn man möchte, dass Kinder und Jugendliche Verantwortung übernehmen sollen, wird man ihnen letztlich auch Macht abtreten müssen. Es gibt keine wirkliche Beteiligung ohne Einschränkung auf Erwachseneneseite. Paradoxerweise lässt sich Mündigkeit ja nur dadurch erreichen, dass man Kindern und Jugendlichen „mehr Mündigkeit zutrauen muss, als faktisch vorhanden ist“, denn Mündigkeit kann nun einmal nicht unter Bedingungen von Unmündigkeit hergestellt werden (Stork 2007, S. 227; vgl. auch ausführlicher Sturzenhecker 2008). Konkret bedeutet das, dass wir uns vermehrt der Diskussion und der Auseinandersetzung stellen, aber auch Brücken zur Verständigung finden müssen. In entscheidenden Situationen kann das bedeuten, dass wir unser Besserwissen zurückhalten und der Sicht der Kinder oder Jugendlichen Platz geben, selbst auf die Gefahr hin, dass sie scheitern. Ohne dieses Risiko, das eben auch die Möglichkeit des Scheiterns beinhaltet, wird keine echte Anerkennung möglich sein. Falsche Anerkennung aber wirkt wie Gift und wird den Kindern und Jugendlichen allen Grund geben, sich auch weiterhin von der Hilfe und Unterstützung durch Erwachsene fern zu halten.

Allerdings gibt es auch die gegenteilige Situation. Kinder und Jugendliche empfinden die Aufforderung zur Partizipation als Zumutung. Sie bekommen Angst und fühlen sich unter Druck gesetzt. Es ist in diesem Fall Aufgabe des Pädagogen, diese Befürchtungen ernst zu nehmen und „erlebbar zu machen, dass sich Partizipation lohnt“ (Schwabe 2008, S.33). Dies erfordert insbesondere die Fähigkeit, Partizipationsmöglichkeiten anhand ganz praktischer Aufgaben zumutbar und umsetzbar zu machen.

These 5: Zu den Zielen

**Neue Ziele entstehen, bekommen Sinn und werden dann wirksam, wenn sie an Bisheriges anschliessen. Ihr wirklicher Gehalt (ob tauglich oder nicht) erschliesst sich aber erst unterwegs und im darüber Reden.**

Zunächst gilt es zu bedenken, dass Ziele zu setzen bereits eine gewisse Ich-Reifung voraussetzt, zumindest das Gefühl der Kontinuität des eigenen Selbst. Darüber verfügen längst nicht alle Kinder und Jugendlichen, mit denen wir arbeiten. Gerade zu Beginn des Aufenthaltes im Heim, wo unvermeidliche äussere Verunsicherungen mit innerer Labilität und fehlender Selbstgewissheit zusammentreffen, wird es daher schwierig sein, den Kopf frei zu bekommen für neue Zielsetzungen. Es kann auch sein,



dass ein einmal erreichtes Gefühl der Selbst-Identität im Verlaufe der Pubertät wieder verloren geht.

Das heisst nun keineswegs, dass es an eigenen Zielen fehlt. Kinder und Jugendliche sind ja nicht ohne Vorstellungen über sich und ihr Leben unterwegs. Sie haben aber mit ihrer Impulsivität zu kämpfen, fühlen sich hin- und hergerissen. Sie wissen dann v.a., was sie auf alle Fälle nicht wollen, nämlich keine von aussen aufoktroyierte Ziele erfüllen müssen. Und wie sehr wir uns auch um Verständnis und Teilnahme bemühen, unsere Chancen stehen schlecht und werden umso schlechter, je verbissener wir nach „passenden“ Zielen suchen. Deshalb tun wir in solchen Situationen zunächst gut daran, die tiefe Ratlosigkeit und das Gefühl verfliegender Identität auf uns wirken zu lassen und einfach einmal auszuhalten.

Man darf nicht vergessen, dass Ziele auch dazu dienen können, dass sich nichts verändert. Sie können z.B. so gross sein, dass man sie sicher nie erreicht und damit alle Hoffnungen auf Veränderungen immer wieder Lügen straft. Oder man klammert sich an das Gefühl, es würde sich jetzt auf einen Schlag alles verändern. Grosse Ziele scheinen dann mit einem narzisstischen Hochgefühl verbunden zu sein, das um seiner selbst willen genossen wird. Ob das Ziel je realisiert wird, bleibt völlig unwichtig, Hauptsache, die eigenen Wunschbilder bleiben intakt und die Realität kann auf die „emotionale Hintergrundbühne“ verbannt werden. (Schwabe 2004, S. 222)

Für die Sozialpädagogin kann das ein verführerisches Angebot sein. Denn wer möchte nicht auch selbst gerne daran glauben, dass sich jetzt endlich alles zum Besseren wendet. Dies erweist sich aber regelmässig als Trugschluss.

Erst wenn es nach und nach besser gelingt, eine gewisse Verbindung zwischen den Eigenen und dem zunächst Fremden herzustellen, werden Änderungen möglich, können gemeinsame Zielfindungsprozesse zugelassen werden. Gemeinsam erarbeitete Ziele stehen daher nicht am Anfang der Entwicklung, sondern sind selbst ein wesentlicher Teil des Prozesses. Sie setzen nämlich die Fähigkeit voraus, Ambivalenz aushalten zu können. Und dies bedeutet, mit dem verhindernden Teil im eigenen Selbst in Kontakt treten und mit dessen Ansprüchen irgendwie umgehen zu können. Wenn dieser Punkt erst einmal erreicht ist, haben wir viel gewonnen – auch oder gerade wenn die Ziele zunächst unspektakulär und ganz praktisch sind.

Nun ist der tiefere Gehalt und die Bedeutung von Zielen - und in besonderer Weise gilt das für Erziehungsziele - zu Beginn eines Prozesses noch gar nicht wirklich klar. Man nimmt sich etwas vor, z.B. künftig weniger auszurasen wenn man sich unter Druck fühlt oder mehr Rücksicht zu nehmen auf die Vorstellungen und Wünsche anderer in der Gruppe, o.ä. Nun kann man diese Ziele natürlich weiter herunterbrechen und konkretisieren, man kann sie mit Indikatoren versehen und daran messen, inwiefern sie erreicht wurden oder eben nicht. Das ist im Einzelfall keinesfalls falsch. Ich werde in der nächsten These darauf zurückkommen.

In einer grösseren Perspektive kann es dadurch aber zu einer problematischen Engführung kommen. Man ist nur noch darauf bedacht, auf die Erfüllung der Zielsetzung zu achten und sie anhand der gesetzten Indikatoren zu überprüfen. Karl

Weick, ein bekannter amerikanischer Organisationspsychologe, bezeichnet diese Form der Zielführung als „walk the talk“ (Gehe genau so, wie wir es abgesprochen haben). Diese „eindimensionale Ausrichtung“ (Krause & Wolff 2004) kann zur Falle werden. Es gibt dann nur diesen einen Weg, der zielführend zu sein scheint, obgleich wir alle wissen, dass wir selbst oft auch nicht das tun, was man uns sagt, nicht einmal das, was wir uns selbst sagen und vornehmen. Weick argumentiert deshalb umgekehrt dafür „to talk the walk“, mit andern Worten, darüber zu reden, wie man unterwegs ist und dadurch überhaupt erst herauszufinden, was einem wichtig ist, was aus der eigenen bisherigen Geschichte heraus Sinn macht. Oft sind die Gründe für ein bestimmtes Tun ja zunächst nicht klar, sie werden erst klarer durch das darüber Reden, durch die Suche nach den geeigneten Worten und den Prozess der nachträglichen Sinnerzeugung. Hier ist ein fachlich versierter Gesprächspartner wichtig, von dem sich die Kinder oder Jugendlichen erkannt und emotional angesprochen fühlen. Es ist jemand der weiss oder zumindest ahnt, wie dem Kind oder Jugendlichen zumute ist und was ihm wichtig ist. Eine Möglichkeit kann darin bestehen, sie mit einer „stellvertretenden Deutung“ anzusprechen, „die es ihnen ermöglicht an eigenen Bildern festzuhalten und diese zugleich zu erweitern. Erst das Anknüpfen und die Differenz zum selbst schon Gedachten, führen zu einer produktiven Ansprache des Gegenübers.“ (Schwabe 2008, S. 35)

These 6 : Zur Technik der Zielerreichung

**Manchmal braucht es ein Hilfs-Ich, das die Richtung angibt und klare, konkret formulierte Ziele setzt, Etappen einbaut aber gleichwohl Raum lässt für den eigenen Weg.**

Längst nicht immer wird es möglich sein und ausreichen, sich auf die Rolle der begleitenden Gesprächspartnerin oder des Gesprächspartners zu beschränken. Die Suche nach dem eigenen Weg braucht Unterstützung und muss gelernt sein. Auch wenn die Kinder oder Jugendlichen den Weg selbst suchen und finden müssen, werden sie unsere Unterstützung brauchen und müssen Gelegenheit haben, ihre eigenen Möglichkeiten zu erproben. Es ist dann wie bei einem Orientierungslauf: Zunächst braucht es jemanden, der hilft, mit dem Kompass umzugehen und die 25'000er Landeskarte lesen zu können. Es gibt auch ein Ziel, aber dieses ist eher Mittel zum Zweck. Das Finden eines Weges steht eindeutig im Vordergrund. Unterwegs ist man auf sich selbst gestellt – sei es allein oder als Gruppe. Für die Jüngeren ist die Gruppe oft sehr hilfreich, man kann sich gegenseitig Mut zusprechen und über die einzuschlagende Richtung diskutieren, Ältere wollen ihren Weg allein finden. Nun gibt es in jedem guten OL unterwegs auch Posten. Die Erleichterung ist jedesmal gross, wenn man einen solchen Posten findet. Man fühlt sich plötzlich wieder sicherer, weiss sich wieder unter Menschen. Zugleich muss man jetzt Fragen beantworten. Idealerweise sind es Fragen, die etwas mit dem Gelände, mit der Flora und Fauna zu tun haben, Ihre Beantwortung soll aber auch Spass machen und für die nächste Etappe motivieren. Schliesslich erreicht man irgendwie das Ziel und zeichnet stolz nochmals die Wege und die Umwege nach, die man erwogen und schliesslich eingeschlagen hat.

Die anfänglichen Instruktionen, der Kompass, das gute Kartenmaterial, die Posten unterwegs, sie alle haben zum Gelingen beigetragen, aber im Wesentlichen war es der eigene Mut und die Ausdauer, die gezählt haben.

Nun will ich die OL-Metapher aber nicht noch weiter strapazieren – sie geht mit Blick auf die vorangehende These ja auch nicht in allen Teilen auf. Wichtig scheint mir der wohldurchdachte Unterstützungsgedanke auf dem Weg zur Zielerreichung, der einen klaren Rahmen vorgibt aber gleichwohl eigene Wege zulässt, ja diese zwingend einfordert.

Ich nehme an, Sie kennen die in der Fachliteratur immer wieder hervorgehobene Gefahr, dass die Ziele zu wenig konkret sind, dass es zu viele sind, dass sie zu hoch gesteckt und zu abstrakt formuliert sind. Dass man sie nicht negativ oder defizitär formulieren soll (also: X soll nicht immer gleich ausrasten; sondern: X handelt in kritischen Situationen besonnen).

Bekannt geworden sind ja auch die SMART-Regeln für Zielformulierungen:

- Spezifisch
- Messbar
- Attraktiv, aktionsorientiert, akzeptiert
- Realistisch
- Terminiert.
- (vgl. z.B. Strehler & Sierwald 2004)

Allerdings: So hilfreich solche Gedankenstützen sein mögen – die Schwierigkeit beginnt ja dort, wo es darum geht, sie lebendig zu machen. Auf jeden Fall verfehlen die Ziele ihr Ziel, wenn sie zu bürokratischen Instrumenten mutieren, die es abzuarbeiten gilt. Manchmal sind eben auch vage, „gefühlte“ Ziele oder zu „hohe“ Ziele wichtig – und sei es nur, um dem Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, beim nächsten Mal eben selbst zu lernen und zu verstehen, was es heisst, sich etwas vorzunehmen, das auch aus eigener Kraft erreicht werden kann.

These 7: Zur „Kompromissgesinnung“ und zur Flexibilität

**Ziele sind immer Aushandlungs- und Interpretationssache. Sie beruhen auf Kompromissen und können sich unterwegs verändern. Die heutige Gesellschaft fordert Flexibilität und Selbststeuerungsfähigkeit.**

Schon Siegfried Bernfeld hat in den 20er Jahren des letzten Jahrhunderts die Bedeutung des Kompromisses im pädagogischen Handeln hervorgehoben. Ohne Kompromissgesinnung kann aus seiner Sicht nicht sinnvoll pädagogisch gehandelt werden. Er versteht darunter die Vermittlung zwischen dem berechtigten Willen des Kinder/Jugendlichen und dem berechtigten Willen des Erziehers/Erwachsenen. Bernfeld geht also von einer klaren Antinomie, einem unüberbrückbaren Gegensatz zwischen dem berechtigten Willen des Kindes (oder Jugendlichen) und dem

berechtigten Willen des Erziehers aus. Dieser ist unlösbar. Die für ihn entscheidende Frage besteht darin, ob ein psychologischer Kompromiss zustande kommt oder ob sich der vom Kind oder vom Jugendlichen abgelehnte erwachsene Wille durchsetzt. Für Bernfeld ist das Kinderheim (gewissermassen stellvertretend für alle pädagogischen Einrichtungen) somit eine Organisation der pädagogischen „Kompromissbildung“.

Auch Erziehungsziele und Förderpläne sind in diesem Sinne Aushandlungs- und letztlich auch Interpretationssache. Dies auch deshalb, weil es heute weniger denn je Eindeutigkeit gibt und dadurch auch immer weniger ein für allemal, unabhängig von Person und Umständen definierbare Ziele. Sie können und müssen je nach Sichtweise und Umständen verändert und angepasst werden.

Heute gilt dieses Prinzip der Offenheit und der Flexibilität umso mehr, als es auch gesellschaftlich in Form von Selbstverantwortlichkeit und Eigenzuständigkeit in der Arbeitswelt wie auch im Privatleben zugemutet und eingefordert wird (vgl. Sennett 1998)

Dies hat durchaus dramatische Folgen für die Anforderungen, denen Jugendliche (und teilweise auch schon Kinder) sich heute gegenübergestellt sehen. Der Übergang ins Erwachsenenalter fordert neue Identitätsmodelle. Während das Jugendalter früher einer Zugreise glich, mit vorgegebener Route und vorbestimmtem Ziel, mit einem Gefühl der Zusammengehörigkeit mit andern Passagieren, welche die gleiche Route teilen und die gleichen Ziele anvisieren, erweist sich das Jugendalter heute eher als Autoreise. Sie vermittelt viel stärker das Gefühl von Freiheit und Autonomie. Man hat den Eindruck, die Wahl der Route selbst bestimmen zu können, gleichzeitig muss der Lenker aber ständig individuelle Entscheidungen treffen. Es gibt viel weniger ein kollektives Gefühl des zusammen Reisens, obwohl „virtuelle Kontakte“ über Radio, Mobiles oder gar Internet-Verbindungen aufrechterhalten werden können. Im Auto muss man immer wieder selbst entscheiden und Verantwortung übernehmen. Es gibt auch das Problem, wie man mit den Andern in Kontakt kommt aber auch wie man sich von ihnen wieder trennt (Briggs 2008).

In diesem Sinne bietet der Heimaufenthalt – gut genutzt - auch hervorragende Möglichkeiten als Übungsfeld, um mit der Zeit den Anforderungen einer „auto-mobilen“ einer sich ständig bewegenden und verändernden Gesellschaft gewachsen zu sein.

These 8: Zum Umgang mit Zielen im Alltag

**Die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Zielen und an ihnen dran zu bleiben ist nicht immer gleichmässig gegeben. Schwankungen sind normal; „Durchhänger“ bilden die Grundlage für neue Anläufe.**

Wir müssen uns bewusst sein, dass kein Mensch immer im vollen Ausmass seines Potentials unterwegs ist. Gute Ziele greifen im Alltag, sie müssen aber auch darüber hinausweisen. Sonst werden sie zu einem Mittel zum Zweck. Gleichzeitig hängen die

besten Ziele bei den Adressaten auch immer wieder durch. Es braucht also die Fachperson, die regelmässig „mit dem Hilfeplanformular ‚herumwedelt‘, die Zusagen einfordert und bei Durststrecken unterstützt“, sonst werden die Zielformulierungen „unweigerlich schwächer und sterben schliesslich ab“, denn es gibt „keinen Entwicklungsprozess der nicht auch leere, schmerzhaft und unproduktive Phasen aufweist“. (Schwabe 2008, S. 38).

Es kann natürlich auch sein, dass das Ziel selbst falsch gewählt ist, dass es nicht wirklich „zündet“. Dann gilt es grundsätzlich einen neuen Anlauf zu nehmen. Genau so gut kann es sich aber eben auch um einen Durchhänger handeln, eine Durststrecke, die es zu bewältigen gilt. Vielleicht braucht es nur eine kleine Korrektur oder ein Ereignis, das die Grundlage bildet für einen neuen Anlauf. Es ist für die Fachperson allerdings sehr anspruchsvoll, abzuschätzen, was ansteht. Wie in vielen andern Fällen hilft es, sich Gedanken zu Übertragung und Gegenübertragung zu machen. Warum habe ich das Gefühl, dass im Moment nichts läuft? Warum ärgert es mich? Warum bestehe ich gerade bei diesem oder jenem Ziel auf dessen Einhaltung? Warum stört es mich bei diesem Jugendlichen mehr als bei einem andern? Usw.

These 9: Zur Kontraktfähigkeit und Verantwortungsübernahme

**Zielentwicklung ist Persönlichkeitsentwicklung und führt zu Kontraktfähigkeit. Dazu müssen aber erst einmal die Institution und ihre Mitarbeiter ihre eigene Kontraktfähigkeit unter Beweis stellen.**

Die Fähigkeit zur Zielentwicklung weist immer auch über die unmittelbare Zielsetzung hinaus, denn um Ziele zu setzen und Pläne zu verfolgen muss man Verbindlichkeiten eingehen und diese auch einlösen können; man bindet sich damit an das eigene Wort. Letztlich geht es hier darum, sich in den Gesellschaftsvertrag einbinden zu lassen und eingebunden zu sein (Schwabe 2004, S. 227).

Sollen die Kinder oder Jugendlichen in diesem umfassenden Sinn die Fähigkeit zur Selbstverpflichtung erlernen, setzt dies zwingend voraus, dass die erwachsenen Bezugspersonen zunächst einmal ihre eigenen Versprechungen einhalten und damit ihre eigene Gesellschaftsfähigkeit unter Beweis stellen. Ansonsten bestehen kaum Chancen, dass die Kinder oder Jugendlichen lernen, was Verbindlichkeit und Kontraktfähigkeit im Grunde bedeutet. Kontraktfähigkeit besteht sicher nicht darin, die eigenen Versprechen immer wieder aufzuschieben oder abzuwandeln, vielmehr ist man immer wieder als Vorbild gefordert. Umgekehrt aber werden wir die Vertragsfähigkeit bei den Kindern und Jugendlichen nicht voraussetzen können (vgl. These 4). Man muss also Verträge abschliessen mit Menschen, die dazu noch gar nicht wirklich fähig sind. Um dennoch ans Ziel zu gelangen, braucht es Geschick, Dosierung, Sorgfalt und vor allem ein hohes Mass an „Fehlerfreundlichkeit“, ohne sich dadurch den Weg zu verschliessen, im richtigen Moment gleichwohl auf die Einhaltung der Abmachung zu

pochen. Das darf dann ruhig auch mal in ärgerlichem Ton geschehen. Aber eben, auch hier kommt es auf den Moment und die Nuancen des Tons an.

Verträge sind ja letztlich nichts anderes als Vertrauensbekundungen, die auf der Anerkennung des Gegenübers als vollwertiges Subjekt beruhen. Dieses Vertrauen und die damit verbundene Anerkennung wurden irgendwo und irgendwann elementar verletzt. Es liegt jetzt an uns Erwachsenen, die Bewährungsproben zu bestehen.

## **Schluss**

Soweit der Versuch, anhand dieser neun Thesen Ihnen für den heutigen Tag ein paar Anregungen zu geben für die weitere Diskussion über partizipativ orientierte Förderplanung.

Damit die Überlegungen auf einen fruchtbaren Boden fallen, braucht es jetzt aber auch Raum und Zeit für die Schilderung von Beispielen und vielfältige Proben auf's Exempel anhand konkreter Erfahrungen. Nur so können sich die abstrakten Überlegungen der Thesen mit gelebter Pädagogik verbinden und damit praxisrelevant werden.

Pädagogik findet ja nicht am Schreibtisch statt und lernen lässt sich Pädagogik vor allem anhand der konkreten Schilderung von alltäglichen und besonderen Ereignissen sowie der nachträglichen Reflexion. Denn Förderplanung – wie überhaupt das Geschäft mit der Erziehung - ist „ein vertracktes, dilemma-geplagtes und voraussetzungsreiches Unternehmen, das zu seinem Gelingen auf viele günstige Rahmenbedingungen, hohe Gesprächsführungskompetenz und immer wieder auf eine Portion Glück angewiesen ist“ (Schwabe, 2002, S.4).

## **Literatur:**

- Bernfeld, S. (1921/1996). Kinderheim Baumgarten. Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung. In: ders.: Sämtliche Werke, Bd 11: Sozialpädagogik. Weinheim/Basel: 9-155.
- Blandow, J., Gintzel, U., Hansbauer, P. (1999). Partizipation als Qualitätsmerkmal in der Heimerziehung. Münster: Votum
- Briggs, S. (2008). Working with Adolescents and Young Adults. A Contemporary Psychodynamic Approach. New York: Palgrave
- Cohen, Y. (2004). Das misshandelte Kind. Ein psychoanalytisches Konzept zur integrierten Behandlung von Kindern und Jugendlichen. Frankfurt: Brandes&Apsel
- Dickens, Ch. (1968). David Copperfield. Berlin: Verlag neues Leben.

- Grüttner, T. (1992). Psychoanalyse und Pädagogik im Heim einer Einrichtung für Erziehungshilfe. In: E. Heinemann, U. Rauchfleisch, T. Grüttner (Hrsg.). Gewalttätige Kinder. Psychoanalyse und Pädagogik in Schule, Heim und Therapie. Frankfurt: Fischer. S. 90-140.
- Körner, J., Müller, B. (2004). Chancen der Virtualisierung – Entwurf einer Typologie psychoanalytisch-pädagogischer Arbeit. In: W. Datler, B. Müller, U. Finger-Trescher (Hrsg.). Sie sind wie Novellen zu lesen ... Zur Bedeutung von Falldarstellungen in der Psychoanalytischen Pädagogik. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 14. Giessen: Psychosozial-Verlag. S. 132-151.
- Moos, M., Müller, H. (2004). Hilfeplanung oder die Kunst, gemeinsame Lernprozesse zu gestalten. In: Hilfeplanung – reine Formsache? Dokumentation der Fachtagung „Hilfeplanung – reine Formsache?“ Hrsg.: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V., S. 98-119.
- Redl, F. (1987). Erziehung schwieriger Kinder. München: Piper
- Schwabe, M. (2002). Das Hilfesgespräch als „Planungsinstrument“: Möglichkeiten, Grenzen und Gefahren eines kommunikativen Verfahrens bei der Steuerung und Zielorientierung von Erziehungshilfen. Forum Erziehungshilfen, 1, 4-12.
- Schwabe, M. (2004). Subjektive Voraussetzungen für Zielformulierungen und Kontraktfähigkeit. In: Hilfeplanung – reine Formsache? Dokumentation der Fachtagung „Hilfeplanung – reine Formsache?“ Hrsg.: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V., S. 216-232.
- Schwabe, M. (2008). Methoden der Hilfeplanung. Zielentwicklung, Moderation und Aushandlung. Frankfurt a.M. IGfH-Eigenverlag (2. Auflage).
- Sennett R. (1998). Der flexible Mensch. Berlin: Berlin Verlag.
- Slater, M. (2009). Charles Dickens. New Haven and London: Yale University Press.
- Strehler, M., Sierwald, W. (2004). Ziele gemeinsam setzen – Zielfindung und Zielformulierung als kooperativer Prozess. In: Hilfeplanung – reine Formsache? Dokumentation der Fachtagung „Hilfeplanung – reine Formsache?“ Hrsg.: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V., S. 133-162.
- Sturzenhecker, B. (2008). Zum Bildungsanspruch von Jugendarbeit. In: H.U. Otto, Th. Rauschenbach (Hrsg.). Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag, S. 147-165).
- Winnicott, D.W. (1984). Aggression. Versagen der Umwelt und antisoziale Tendenz. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Weick, K. (1995). Sensemaking in Organizations. London: Sage Publications.
- Wolf, K. (2007). Zur Notwendigkeit des Machtüberhangs in der Erziehung. In: B. Kraus, W. Krieger (Hrsg.). Macht in der Sozialen Arbeit. Interaktionsverhältnisse zwischen Kontrolle, Partizipation und Freisetzung. Düsseldorf: Jakobs Verlag