

Wirkungsorientierung in den Hilfen zur Erziehung¹

von Prof. Dr. Klaus Wolf

Vor dem Hintergrund meiner Erfahrungen in der Praxis und der Forschung über die Hilfen zur Erziehung (www.uni-siegen.de/~wolf) werde ich

1. einige wenige grundsätzliche Anmerkungen zu den Wirkungen menschlichen Handelns machen,
2. umfassendere Feststellungen zu den Wirkungen sozialpädagogischer Interventionen treffen
3. und – darauf aufbauend – einige Konsequenzen für Ihr Projekt vorschlagen.

1. Grundlegende Gedanken zu Wirkungen menschlichen Handelns

Meine Absicht ist es nicht, Werbung für ein Programm zu machen, das angeblich alle Wirkungen sozialpädagogischer Interventionen erfasst, und es Ihnen zu verkaufen, sondern ich möchte Ihnen Kategorien vorschlagen, die Ihnen bei der Entwicklung Ihrer jeweiligen Programme nützlich sein können. Dabei möchte ich zunächst die Komplexität der Phänomene, mit denen wir es zu tun haben, vor Augen führen, denn diese Komplexität ist da, ob wir sie sehen wollen oder nicht. Wenn wir keine Glaubenssätze einfügen wollen, müssen wir überprüfbare Verfahren der Komplexitätsreduzierung haben. Darum geht es im zweiten Teil.

Das, was sozialpädagogische Institutionen tun, oder was sozialpädagogische Fachkräfte tun, löst Wirkungen in einem komplexen Feld miteinander verbundener Faktoren aus. Ich möchte daher für ein Denken in Interdependenzgeflechten werben, wie ich es bei Norbert Elias gelernt habe (vgl. etwa Wolf 1999). Wir sollten Effekte über lange Wirkungsketten erwarten, Wirkungen und Wechselwirkungen in den Blick nehmen und bedenken, dass kurze, lineare Ursache-/Wirkungsannahmen sich auf einen engen räumlichen und zeitlichen Sektor beziehen, d.h. sie

blenden sehr viele Effekte aus. Wir müssen außerdem sowohl intendierte als auch nicht intendierte Effekte beachten (dazu später mehr).

2. Überlegungen zu Wirkungen sozialpädagogischer Interventionen

2.1 Differenz zwischen den Intentionen des Handelnden und dem Verstehen des Adressaten

Es gibt immer eine Differenz zwischen den Intentionen des pädagogisch Handelnden und dem Verstehen der Menschen, die die Adressaten dieser Handlungen sind.

Betrachten wir das an einem möglichst einfachen Fall: der dyadischen Beziehung zwischen einem Erwachsenen und einem Kind:

1. Der Erwachsene tut etwas in einer bestimmten Absicht.
2. Sein Handeln trifft auf ein aktiv Eindrücke verarbeitendes System (Kind).
3. Menschen sind eigenständige neurologische Systeme, keine trivialen Maschinen.
4. Der Erwachsene kann nicht unmittelbar in das Denken und Fühlen des Kindes hineinwirken.
5. Dessen Lebenserfahrungen – z.B. die Typisierungen, kognitiven und emotionalen Muster des Kindes – beeinflussen, wie es versteht, was der Erwachsene tut.
6. Je besser sich die beiden Menschen kennen, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Hypothesen des einen für das, was der andere dechiffrieren wird, richtig sind (und je fremder sie sich sind, umso geringer).
7. Je ähnlicher also die Lebenserfahrungen und die Verarbeitung der Lebenserfahrungen (z.B. die Integration in den Wissensvorrat) sind, desto wahrscheinlicher werden die antizipierten Effekte auftreten, und je fremder sie sich sind, umso unwahrscheinlicher.

¹ Skizze des Vortrags am 17.5.2006 in Bonn

8. Bei großen Machtunterschieden treten auf der Verhaltensebene die intendierten Effekte (= Handlungen) auf (Scheinanpassung). Aber je größer die Angst ist, je größer das Risiko von negativen Sanktionen ist, d.h. auch je größer die Abhängigkeit ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass die weiteren Effekte nicht sichtbar werden. Wenn Effekte nicht sichtbar werden, bedeutet das nicht, dass sie nicht relevant sind.
9. Pädagogische Interventionen dürfen sich nicht in einer Anpassung auf der Verhaltensebene (befehlen und gehorchen) erschöpfen, sondern die beabsichtigte Reichweite (!) ist erheblich größer: Stabile Veränderungen des Gefühlshaushalts und der kognitiven Muster werden angestrebt.
10. Wer meint „mir reicht die Verhaltensanpassung!“ unterschätzt den Bedarf an Selbststeuerung in unserer Gesellschaft erheblich.

Pädagogen handeln mit Hintergedanken, und das Kind macht sich Gedanken über das, was der Pädagoge tut und weitere Gedanken über das, was es selbst tut.

Richard, einer der vielen Jugendlichen, die ich über ihr Leben im Heim interviewt habe, drückt es so aus:

„Also allgemein, also wenn man auf dem legalen Weg geht, sind die Chancen null und nichtig. Aber wenn man es von hinten herum macht, bisschen mit Köpfchen, na dann klappt das manchmal.“

Und als Beispiel führt er an:

„Ich muss das immer so galant machen, dass keiner mit dabei ist, wenn ich abends frage, sonst wollen die anderen auch raus. Und dann muss ich die Erzieher so lange betäuscheln, bis sie zustimmen.“

Folgerung:

Da wir die Wirkungen pädagogischen Handelns nicht unmittelbar beobachten können, benötigen wir beobachtbare („messbare“) Indikatoren, die eindeutig auf die zu untersuchenden Effekte verweisen. Die Funktion als Indikator für den Effekt muss und kann plausibel begründet werden.

2.2 Einwirkung des Pädagogen im Geflecht der Einwirkungen: der Einfluss der anderen

Der Pädagoge ist nicht der einzige, der Einfluss nimmt. Wir unterlägen einer egozentrischen Verzerrung, wenn wir nicht berücksichtigen, dass auf das Kind auch andere Menschen einwirken. Für die Heimerziehung ist z.B. der Einfluss der anderen Kinder vielfach dokumentiert, für totale Institutionen sogar ein Unterleben, das die entgegengesetzten Normen enthält. Wichtig – das heißt einflussreich – sind dort genau die Normen, die eigentlich in der Institution nicht gelten sollen. In der Praxis kennt man – um ein weiteres Beispiel zu nennen – auch den Einfluss der Abwesenden: die heimlichen Aufträge der Eltern, die die Kinder erfüllen. Das Kind ist also von vielen Menschen relativ abhängig und erst in der Relation zu den anderen Abhängigkeiten entsteht die Stärke der Wirkung der einen.

Folgerung:

Die Wirkungen pädagogischer Interventionen entstehen in der Relation zu den Wirkungen anderer Einflüsse. Je stärker die Abhängigkeit der Kinder von anderen ist, desto schwächer oder unsicherer werden die intendierten Wirkungen der pädagogischen Interventionen.

2.3 Einfluss der Zeit: verzögerte Wirkungen

Die Zeit ist (mindestens) in zwei Aspekten bedeutsam:

2.3.1 Bedeutung des Interventionszeitpunktes

Die gleiche Aktion wirkt keineswegs zu jedem Zeitpunkt gleich. Wie relevant das ist, haben wir zum Beispiel in der SPFH-Forschung belegt: Der Zeitpunkt ist für die Wirkung der kontrollierenden Interventionen extrem relevant (vgl. Wolf 2006).

2.3.2 Langfristige Effekte

Viele positive und negative Wirkungen werden erst erheblich später sichtbar. Das ist z.B. ein Nachteil der Erziehung in isolierenden Institutionen: Erst nach der Entlassung wird offensichtlich, was die Kinder/Jugendlichen dort alles nicht gelernt haben. Biographische Belastungen und Ressourcen haben eine extreme Langzeitwirkung, wie – für den negativen Fall – gerade an den Beispielen der katholischen

Heimerziehung, in skandalisierender Weise deutlich gemacht wurde (vgl. Wenierski 2006). Deswegen ist auch die Bedeutung des Messzeitpunktes so bedeutsam: Wer z.B. die Effekte geschlossener Unterbringung nicht auch hinsichtlich der Lebensbewältigung in der Zeit nach der Entlassung untersucht, verpasst die entscheidenden Erkenntnisse.

Folgerung:

Für die Feststellung von Wirkungen ist der Zeitpunkt der Beobachtung sehr bedeutsam. Die Definition des Zeitpunktes der Wirksamkeitsuntersuchung muss und kann plausibel in Bezug auf die zu untersuchenden Effekte begründet werden.

2.4 Interventionsebenen

Effekte sozialpädagogischer Interventionen können auf sehr unterschiedlichen Ebenen angestrebt und erreicht werden. Die Veränderung intrapsychischer Prozesse – d.h. der in der Person des Klienten stattfindenden Prozesse – ist dabei lediglich eines von mehreren möglichen Interventionsfeldern. Nimmt man das Bild einer Kamera, die ihr Beobachtungsfeld immer weiter vergrößert, können diese Interventionsebenen so geordnet werden:

Effekte bezogen auf

- intrapsychische Prozesse,
- zentrale, dyadische Beziehungen (z.B. Mutter-Kind),
- Strukturen kleiner Figurationen (z.B. Familie),
- Netzwerke,
- Sozialraum und
- gesellschaftliche Folgen.

Folgerung:

Da Wirkungen auf sehr unterschiedlichen Interventionsebenen auftreten, ist die Entscheidung bedeutsam, auf welcher Ebene/welchen Ebenen Wirkungen erzielt und überprüft werden sollen.

2.5 Intendierte und nicht-intendierte Wirkungen

Es ist nicht sinnvoll, lediglich intendierte Effekte zu kontrollieren. Nicht-intendierte Wirkungen („Nebenwirkungen“) können so ungünstig sein, dass sie den Sinn der intendierten Effekte in Frage stellen. Daher wird – gerade auch außerhalb pädagogischer Kontexte – die Relation von günstigen, intendierten

und ungünstigen, nicht-intendierten Effekten als Maßstab für die Rationalität eines Interventionsprogrammes genommen.

Sozialpädagogische Interventionen bringen immer auch zusätzliche Belastungen, daher ist die Relation von zusätzlichen Belastungen und zusätzliche Ressourcen zu untersuchen.

Zusätzliche Belastungen können leicht an folgenden Beispielen veranschaulicht werden:

- Heimeinweisung als kritisches Lebensereignis.
- Psychatrieeinweisung mit der Folge, dass Vorteile und Nachteile abgewogen werden müssen.
- zusätzliche Stigmatisierung durch sozialpädagogische Interventionen.

Zusätzliche Ressourcen:

- Heime als pädagogische Orte, die knappe und notwendige Ressourcen zugänglich machen (vgl. Wolf 2001).
- Neue Selbstwirksamkeitserfahrungen führen zur Aktivierung und Ermutigung (z.B. Wolf 2001a).
- Beispiel: Pik 7 auf Bahnsteig 8 (siehe unten).

Eine Frau, die zwei unterschiedliche SPFH-Mitarbeiterinnen erlebt hat, beschreibt die Effekte so:

Ich hab sie einmal mitgenommen zum Sozialamt, na denn war Feierabend bei mir. Ich kam da überhaupt nicht zum Vor, sie hat denn das gesagt, denn hatte die ‚nein‘ gesagt und denn war das für sie erledigt. Und wenn ich mit der Frau Weber, mit Helga hingegangen bin, die hat denn noch diskutiert, da haben wir wenigstens was raus gekriegt. Ich stand da immer wie Pik Sieben auf Bahnsteig Acht. Na was soll das, wenn ich mit jemanden reingeh, ich möchte was erreichen und sie sagt, die sagt ‚nein‘, na denn ist gut, denn gehen wir wieder. Und wir haben, wir sind ja hart geblieben, Helga und ich, wir haben denn solange diskutiert, bis wir. Und wir haben denn ‘n Weg gefunden, das da irgendwie rauszukommen. Das haben wir auch geschafft. Wir hatten ja auch in Lüttenklein Mietschulden und das hab ich auch alles alleine, bin ich hingegangen mit Helga und da hab ich das geregelt, dass ich das Bekleidungsgeld denn für David erst mal da lasse und denn hab ich die Mietschulden erst mal alle so zurück gezahlt und denn sind wir mit dem bisschen ausgekommen, was ich denn hatte. (...) Und das haben wir dann so aufgesetzt und denn, das ging. Mit der andern hätt’ ich das aber nicht machen können. Die hätt’ gesagt, und die

hätten ‚nein‘ gesagt und denn wär's gut gewesen, denn wären wir wieder raus gegangen. (6.33).

Als Bewertungskriterium wird die Erstellung einer Ressourcen-Belastungs-Bilanz vorgeschlagen, das heißt:

- eine Bilanz der intendierten und nicht intendierten Ressourcen und der nicht-intendierten Belastungen.
- Wir kennen das Deutungsmuster aus der Medizin: Es wäre Unsinn, nur die intendierten Effekte zu beobachten.
- Bleiben die Nebenwirkungen unbeachtet, ist die Gesamtrationalität doch äußerst zweifelhaft.
- Fachliche Debatte in der Heimerziehung ist immer auch eine der Aufklärung über die Nebenwirkungen („seht ihr denn nicht, was ihr anrichtet“).
- „Wir haben es nicht gewollt, also können wir es auch nicht verursacht haben“, ist eine verständliche, aber eben auch ungeeignete Annahme.
- Beispiel für die Bedeutung der Ressourcen- Belastungs- Bilanz: Resilienzforschung.

Folgerung:

Da pädagogische Interventionen sowohl zusätzliche Belastungen hervorbringen als auch neue Ressourcen zugänglich machen können, sollten Effekte in einer Ressourcen-Belastungs-Bilanz untersucht werden.

3. Wie können wir Wirkungen und Effekte feststellen? Wie machen wir es in der Forschung?

3.1 Fallzahlen

Mit großen Fallzahlen suchen wir starke Korrelationen und schließen auf einen Zusammenhang (nicht auf einen Ursache-Wirkungs-Zusammenhang). Erst durch zusätzliche Theorieanwendung deuten wir einen statistischen Zusammenhang als einen plausiblen Ursache-Wirkungs-Zusammenhang.

- Rene Spitz (1974): Beispiel für die folgenreiche Korrektur einer falschen (Alltags-) Theorie
- Beispiel: Hansen (1994) zum Elternkontakt

3.2 Einzelfallstudien

Oder wir machen Einzelfallstudien. Differenziertes, mit qualitativen Methoden erhobenes Material wird auf methodisch überprüfbare Weise interpretiert, und es werden so in den Daten gründende Annahmen über Zusammenhänge (u.a. Ursache-Wirkungszusammenhänge) entwickelt und kontrolliert und ebenfalls kontrollierbare Übertragungen zur Entwicklung von Aussagen, die über den Einzelfall hinausragen, verwendet.

Konsequenzen:

- Ohne theoriegestützte Annahmen sind Konstruktionen von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen unmöglich.
- Es gibt einen Leistungsvorteil wissenschaftlicher – im Vergleich zu alltagstheoretischen – Theorien.
- Auch falsche (Alltags-)Theorien können über die Organisation der Wahrnehmung zu sich selbst verstärkenden Interpretationen führen.
- Hinzu kommt noch ein Kampf um Attributionen: Selbstwertschonende Attributionen von Einrichtungen, die den Erfolg auf ihre eigenen Aktivitäten und Misserfolge auf Merkmale anderer (des Kindes, der Eltern, des Jugendamtes ...) zurückführen (vgl. Niemeyer 1993).
- Die theoriegestützten Annahmen sollten explizit genannt werden, das erhöht die Überprüfbarkeit der Annahmen.
- Empirische Untersuchungen können Kategorien liefern, die systematisch beobachtet und überprüft werden sollten.

Folgerung:

Weil ohne theorie- und empiriegestützte Annahmen keine Konstruktion von Ursache-Wirkungszusammenhängen möglich ist, sollten die theoretischen und/oder empirischen Bezüge explizit hergestellt werden. Nur so werden sie für andere überprüfbar.

3.3 Strategien der Komplexitätsreduzierung

Es werden folgende Elemente der Komplexitätsreduzierung vorgeschlagen:

- Konzentration auf diejenigen wirkmächtigen Faktoren, die wir in hohem Maße beeinflussen können.

- Überprüfung auf Beeinflussbarkeit (und damit: Verantwortungszuschreibung).
- Systematisierung der besonders knappen Ressourcen und der besonders gravierenden (zusätzlichen) Belastungen.

1. Auf welche knappen, zusätzlichen Ressourcen wollen wir unsere Aufmerksamkeit konzentrieren und welche zusätzlichen Belastungen wollen wir in den Blick nehmen?
2. Welche Effekte erwarten wir beim Einsatz der Ressourcen? Mit welchen theoriegestützten Annahmen erklären wir den Zusammenhang von neuen Ressourcen und Effekten?
3. Auf welchen Interventionsebenen beabsichtigen wir Wirkungen?
4. In welchem Zeitraum/zu welchem Zeitpunkt sollen die Effekte beobachtet werden?
5. Welche Indikatoren für intendierte und nicht-intendierte Effekte verwenden wir? Wie erklären wir den Zusammenhang zwischen Indikator und Effekt?

Folgerung:

Der Zusammenhang von Indikator und Effekt, auf den er (angeblich) verweist, muss offen gelegt werden, sonst wird die Zurechnung von Effekten unüberprüfbar.

3.4 Was war die Botschaft?

Wirkungen sind ein großes Geheimnis und können nicht untersucht und gemessen werden.

- Die Wirksamkeit zu untersuchen ist notwendig und sinnvoll: Wir sollten das tun, was möglichst viel nützt und zugleich möglichst wenig schadet.
- Wir sollten unsere Interventionen so gestalten, dass wir aus den Erfolgen und Misserfolgen systematisch lernen können.
- Wir sollten unsere Mittel insbesondere dort (und) so einsetzen, wo und wie sie am wirkungsvollsten sind.

Dafür ist die Definition der einschlägigen Kriterien, die als Indikatoren für gelungene bzw. misslungene Interventionen aussagekräftig sind, außerordentlich wichtig. Diese Definition der geeigneten Kriterien ist vor dem Hintergrund des aktuellen Wissens notwendig und möglich.

Wer die Augen vor der Komplexität verschließt, verhält sich wie der Mann, der seinen Schlüssel, den er verloren hat, dort sucht, wo es schön hell ist und nicht dort, wo er wahrscheinlich liegt. Wir würden sicher irgendetwas finden, aber wir wissen dann nicht, was wir nun eigentlich untersucht und gemessen haben. So sollten wir nicht vorgehen, wenn wir die Rationalität unseres Handelns erhöhen und keine Schaumschlägerei betreiben wollen.

Literatur

Hansen, Gerd: *Die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern in Erziehungsheimen. Ein empirischer Beitrag zur Sozialisation durch Institutionen der öffentlichen Erziehung.* Weinheim 1994.

Niemeyer, Christian: *Markus stört. Sozialpädagogische Kasuistik von Ausgrenzungsprozessen auf attributionstheoretischer Grundlage.* Aus: Peters, Friedhelm (Hg.): *Professionalität im Alltag. Entwicklungsperspektiven in der Heimerziehung.* Bielefeld (Karin Böllert) 1993. S. 37-76.

René A. Spitz: *Vom Säugling zum Kleinkind. Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehungen im ersten Lebensjahr.* Stuttgart (Klett Verlag) 1974, 4. Aufl.

Wensierski, Peter: *Schläge im Namen des Herren. Die verdrängte Geschichte der Heimkinder in der Bundesrepublik.* München (Deutsche Verlagsanstalt) 2006.

Wolf, Klaus: *Machtprozesse in der Heimerziehung.* Münster (jetzt München) 1999.

Wolf, Klaus: *Ermutigung in der Sozialpädagogischen Familienhilfe.* In: *Jugendhilfe*, Jg. 2001a, H. 4, S. 206-211.

Wolf, Klaus: *Heimerziehungsarrangements als pädagogische Orte.* In: *Unsere Jugend*, Jg. 2001, H. 7/8, S. 291-302.

Wolf, Klaus: *Sozialpädagogische Familienhilfe aus der Sicht der Klientinnen und Klienten – Forschungsergebnisse und offene Fragen.* Aus: Fröhlich-Gildhoff, Klaus (Hg.): *Sozialpädagogische Familienhilfe.* Freiburg 2006.

Prof. Dr. Klaus Wolf ist Professor für Sozialpädagogik öffentlicher Erziehung an der Universität Siegen. Prof. Dr. Wolf leitete unter anderem ein Forschungsprojekt zur Sozialpädagogischen Familienhilfe, in dem er auch der Frage nachgeht, durch welche pädagogischen Interventionen die Ressourcen der Familien und der einzelnen Familienmitglieder gesteigert und durch welche sie reduziert werden.