

1. Erfolg und Misserfolg in der Heimerziehung

MICHAEL MACSENAERE

Im Rahmen eines Reviews über 15 Wirkungsstudien, in denen ca. 30.000 Hilfen evaluiert wurden, werden Ergebnisse zu der Effektivität, der Effizienz, den Wirkfaktoren und der Arbeit von Spezialgruppen in der Heimerziehung zusammengefasst. Die Erfolgsquote von Heimerziehung beträgt zwischen 60 und 75%. Für das Gelingen der Hilfen hat sich empirisch eine Reihe von Wirkfaktoren als bedeutsam erwiesen. Unter den Adressatenmerkmalen sind dies ein geringes Alter, eine kaum ausgeprägte Symptomatik und möglichst geringe Jugendhilfe-Vorerfahrungen. Seitens des Jugendamtes fördern eine sozialpädagogische Diagnostik und Ressourcenorientierung den Erfolg, seitens der Leistungserbringer sind dies eine klinische Orientierung und die Qualifikation der Beschäftigten. Erheblichen Einfluss auf den Erfolg von Heimerziehung üben die beiden Prozessmerkmale Kooperation von Kind und Eltern und die Hilfedauer aus. Laufende Evaluationen belegen den Erfolg von Intensivgruppen.

1.1. Einleitung

Die Hilfen zur Erziehung (HzE) und insbesondere die Heimerziehung sehen sich zurzeit einem doppelten Druck ausgesetzt: Einerseits führt die in den letzten zehn Jahren zunehmende Schwäche der öffentlichen Haushalte zu einer verstärkten finanziellen Belastung der Einrichtungen, andererseits besteht immer noch eine Intransparenz hinsichtlich der Effektivität und Effizienz der Hilfen. So liegt bei Jugendamt wie auch Leistungserbringer nur sehr selten eine systematische Dokumentation vor, mit welcher Aussagen zu der Klientel, der Struktur, den Leistungen und dem Erfolg bzw. Misserfolg gewonnen werden können. Damit ist es in der Regel auch nicht möglich, Befunde zu den Wirkungen und der Kosten-Nutzen-Relation der Hilfen zu erstellen und diese zur Qualitätsentwicklung und zur Legitimation zu nutzen. In Anbetracht dieser Situation werden in dem vor-

1 Erfolg und Misserfolg in der Heimerziehung

liegenden Beitrag die zentralen Ergebnisse der Jugendhilfe-Wirkungsstudien im Überblick dargestellt und für Praxisempfehlungen genutzt. Folgende Studien wurden in das Review einbezogen:

- **Leistungen und Grenzen der Heimerziehung (JuLe):** Die JuLe-Studie (n = 284) hat das Verdienst, als erste überregionale und hilfeartübergreifende Untersuchung die Ergebnisqualität zumindest mit in den Blick genommen zu haben (BMFSFJ 1998).
- **Die Jugendhilfe-Effekte-Studie (JES)** war die bisher aufwendigste Untersuchung und näherte sich auch dem komplexen, multivariaten Wirkungsgefüge im Bereich der HzE. Mit einem quasiexperimentellen Design (n = 233) wurden in fünf Bundesländern Erziehungsberatung, Erziehungsbeistand, SPFH, Tagesgruppe und Heimerziehung auf ihre Effektivität und die zugrundeliegenden Ausgangslagen, Strukturen und Prozesse untersucht (Schmidt et al. 2003). Außerdem wurden erstmalig für den Bereich der HzE Instrumente zur Wirkungsmessung entwickelt, erprobt und für zukünftige Studien nutzbar gemacht (Petermann u. Schmidt 2004).
- **Evaluation Erzieherischer Hilfen (EVAS):** Im Gegensatz zu JuLe und JES weist die Evaluation Erzieherischer Hilfen (EVAS) ein zeitlich nicht begrenztes Untersuchungsdesign auf, um sämtlichen Einrichtungen die Evaluation ihrer Hilfen zu ermöglichen. Mit diesem breiten Einsatz konnten bundesweit und im benachbarten Ausland bisher über 25.000 Hilfen untersucht werden (Macsenaere u. Knab 2004).
- **IKJ-Wirkungsforschung:** Ergänzt werden diese Studien durch über zehn weitere Evaluationen des Instituts für Kinder- und Jugendhilfe (IKJ), die sich mit Heimerziehung beschäftigen (Hermsen u. Macsenaere 2007).

1.2. Effektivität und Effizienz

Jede Hilfe – auch die Heimerziehung – erzielt nicht nur beabsichtigte Wirkungen, sondern in der Regel auch Nebenwirkungen, die erheblichen Einfluss auf den Erfolg oder Misserfolg der Intervention ausüben können. Um die Ergebnisse einer Intervention zu bestimmen, sind daher deren Wirkungen und Nebenwirkungen zu erfassen. In den beschriebenen Untersuchungsansätzen ist dies durch eine Diagnostik erfolgt, die von Beginn bis Ende der Hilfe zu mehreren Zeitpunkten Ressourcen und Defizite beim jungen Menschen und dessen Familie erfasst und somit Veränderungen bzw. Entwicklungen aufzeigt (Hermsen u. Macsenaere 2007). Eine solche Wirkungsmessung ist mehr als nur die Bestimmung der Zielerreichung, welche zwei erhebliche Schwächen mit sich bringt: Zum einen weisen Zielerreichungsgrade eine zu geringe Reliabilität auf und sind damit nicht zuverlässig. Zum anderen können Zielerreichungsgrade nur Hinweise für die intendierten Wirkungen liefern – Nebenwirkungen lassen sich hingegen nicht damit abbilden (Macsenaere 2007).

Trotz der äußerst ungünstigen Ausgangssituation zu Beginn von Heimerziehung weisen je nach Studie zwischen 60 und 75% der evaluierten Hilfen einen positiven Effekteindex und somit positive Entwicklungen auf, wie in Abbildung 1 dargestellt. Erfreulicherweise konnten bei mehr als 30% der Hilfen ausgesprochen hohe positive Effektstärken (Cohens d) erreicht werden (Cohen 1988). Jeder in der Heimerziehung tätige Pädagoge musste wohl schon erfahren, dass ein Erfolg nicht in allen Fällen erreicht werden kann. Dies belegen auch die herangezogenen Studien, in denen 10–20% neutrale Verläufe (keine Änderung zwischen Ausgangs- und Abschlussituation) und 15–35% negative Verläufe (Verschlechterung im Laufe der Hilfe) festgestellt wurden. Die wenigen bisher in der Jugendhilfe vorliegenden Katamnesen belegen, dass die durch Heimerziehung erreichten Effekte im Durchschnitt auch nach der Hilfe gehalten werden können. Allerdings gelingt dies bei den jungen Menschen besser als beim familiären Umfeld.

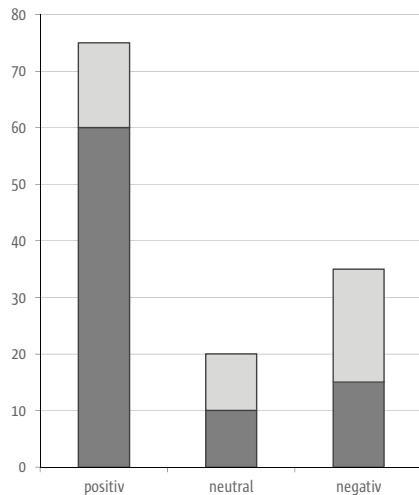


Abb. 1 Effektivität von Heimerziehung

Erste Ergebnisse aus Kosten-Nutzen-Analysen belegen für Heimerziehung erhebliche Nutzeneffekte in den Bereichen Bildung, Erwerbstätigkeit, Gesundheit und Delinquenz. Diese tangiblen Nutzeneffekte liegen deutlich über den Ausgaben, sodass eine positive Kosten-Nutzen-Relation vorliegt. So weist Heimerziehung ein positives Kosten-Nutzen-Verhältnis von 1:3 auf: Jeder Euro, den eine Heimerziehung kostet, führt demnach zu ca. 3 Euro Nutzeneffekten (Roos 2005). Angesichts dieser Befunde sollte zukünftig weniger von Kosten, sondern selbstbewusster von Investitionen gesprochen werden.

1.3. Wirkfaktoren

Für den Erfolg wie auch Misserfolg von Heimerziehung lassen sich eine Reihe zentraler Wirkfaktoren empirisch bestimmen: In Bezug auf die Hilfeadressaten begünstigen ein geringes Alter bei Hilfebeginn, möglichst wenig Jugendhilfe-Vorerfahrungen und eine geringe, nicht verfestigte Symptomatik den Erfolg einer Hilfe. Auf Jugendamtsseite ist eine sozialpädagogische Diagnostik (z.B. BLJA 2001), die die Ressourcen des jungen Menschen und der Familie berücksichtigt und in die Hilfeplanung überführt, wichtig. Für Einrichtungen – aber auch gleichermaßen für Jugendämter – ist eine Hilfe zur Selbsthilfe, die in der Folge zu einer aktiven Kooperation von Familie und jungem Menschen führt, der zentrale Erfolgsgarant. Gelingt dies nicht, steigt die Wahrscheinlichkeit für Misserfolge drastisch. Um diese Kooperation zu fördern, ist eine Pädagogik sinnvoll, die an den Ressourcen der Beteiligten ansetzt, die Defizite aber nicht aus dem Blick lässt. Als weiterer Wirkfaktor seitens der Leistungserbringer erwies sich die Qualifikation der Beschäftigten. Werden hier Minimalstandards unterschritten, hat dies erhebliche negative Konsequenzen für die Ergebnisqualität der Hilfen. Strukturell erweist sich eine „klinische Orientierung“, also das Vorhalten von erweiterten therapeutischen und heilpädagogischen Methoden, als sinnvoll.

1.3.1. Intensivgruppen in der Heimerziehung

In den letzten Jahren ist in der Heimerziehung ein Trend zu Intensivgruppen festzustellen. In diesen Gruppen kommt zumeist für eine Klientel mit besonders ausgeprägter Problemlage und z.T. spezifischer Symptomatik (z.B. Autismus, ADHS, Delinquenz) ein breiteres Methodenspektrum als in Regelgruppen zum Einsatz: So werden die gängigen sozialpädagogischen Methoden zielgerichtet um heilpädagogische und therapeutische Ansätze ergänzt. Zwei Beispiele aus laufenden Evaluationen zeigen, dass dieser Zugang erfolgversprechend sein kann.

Das erste Beispiel bezieht sich auf die „Marienburg“, eine Spezialgruppe im Jugendhilfezentrum Bernardshof Mayen für Kinder mit Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätsstörungen (Preuß et al. 2007). Die Marienburg arbeitet mit einem spezifischen Konzept, das die Bedürfnisse dieser Kinder besonders berücksichtigt und gleichzeitig die Eltern in den Betreuungsablauf integriert. Um erste empirische Hinweise auf die Effektivität dieser Spezialgruppe zu erhalten, wurden die Fallverläufe der vier ersten ADHS-Klienten der Marienburg mit der bundesweiten EVAS-Stichprobe verglichen: zum einen mit der ADHS-Klientel in der Heimerziehung ($n = 1073$) und zum anderen mit der gesamten Heimklientel ($n = 5553$). Bei diesem Vergleich zeigt sich zumindest, dass die Marienburg mit hochbelasteten Kindern arbeitet, bei denen zu Beginn der Hilfe eine weit überdurchschnittliche Symptomatik und gleichzeitig weit unterdurchschnittliche Ressourcen vorliegen. Dies gilt im Vergleich zur ADHS-Klientel in der Heimerziehung – und noch ausgeprägter im Vergleich mit der gesamten Heimklientel. Eine solch kriti-

sche Ausgangssituation korreliert in der Regel hoch mit einer Änderungsresistenz der Klienten – das heißt, eine geplante Hilfe führt nur mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit zu einem Erfolg. Die vorliegenden Ergebnisse weisen in eine andere Richtung, denn die ADHS-spezifische Intervention ist erfolgreich: Trotz der schwierigen Ausgangssituation liegen die innerhalb eines Jahres in der Marienburg erreichten Erfolge weit über denen der beiden Vergleichsgruppen. Abbildung 2 verdeutlicht diese Ergebnisse exemplarisch anhand des Ressourcenaufbaus bei den drei untersuchten Gruppen.

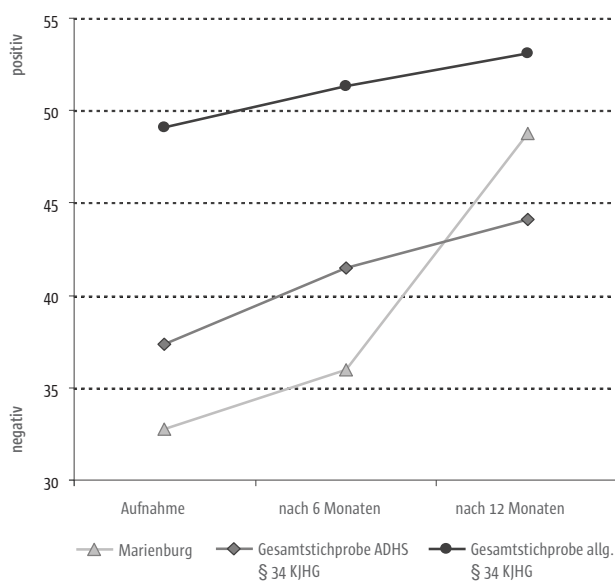


Abb. 2 ADHS: Regelgruppen vs. spezifische Angebote; EVAS-Ressourcenindex

Das zweite Beispiel bezieht sich auf das Raphaelshaus in Dormagen, das mittlerweile auf Erfahrungen mit mehreren evaluierten Intensivgruppen zurückgreifen kann (Scholten et al., 2005). Eine davon ist die Otmar-Alt-Gruppe, eine Spezialgruppe für sexuell auffällige und grenzüberschreitende Jungen. Die Klientel stellt besondere Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte und ist in der Regel in anderen Hilfeformen nicht förderbar. Im Rahmen einer Evaluation erwies sich die Arbeit der Otmar-Alt-Gruppe schon in den ersten sechs Monaten der Hilfe als außerordentlich erfolgreich: Während Regelgruppen für Jungen im vergleichbaren Alter eine geringe bis mittlere Effektstärke aufweisen (EVAS-Effektindex = 4), werden in der Spezialgruppe hohe Effektstärken (EVAS-Effektindex = 15) erreicht. Die vorliegenden Ergebnisse sprechen dafür, dass mit breitem Methodenspektrum arbeitende Spezialgruppen für eine jeweils spezifische Klientel höhere Effekte als Regelgruppen erreichen. Dieser Ansatz scheint für den Weg zu einer effizienteren Jugendhilfe geeigneter zu sein, als die im Rahmen von eindimensionalen

1 Erfolg und Misserfolg in der Heimerziehung

Kostensparprogrammen eingesetzten Versuche, die Helfedauer zu „deckeln“ oder stationäre Hilfen zu vermeiden.

Literatur

- BLJA [Bayerisches Landesjugendamt] (Hrsg.) (2001) Sozialpädagogische Diagnose – Arbeitshilfe zur Feststellung des erzieherischen Bedarfs. München, BLJA
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (1998) Leistungen und Grenzen der Heimerziehung. Ergebnisse einer Evaluationsstudie stationärer und teilstationärer Erziehungshilfen. Bd. 170. Stuttgart: Kohlhammer
- Cohen J (1988) Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. 2. Aufl. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates
- Hermes T, Macsenaere M (Hrsg.) (2007) Wirkungsforschung in der Kinder- und Jugendhilfe (Schriftenreihe der KFH Mainz; Bd. 2). Mainz: KFH Mainz
- Macsenaere M (2007) Verfahren zur Wirkungsmessung in den erzieherischen Hilfen: Jugendhilfe-Effekte-Studie. In Wirkungsorientierte Jugendhilfe (Band 1) (25–31). ISA Münster
- Macsenaere M, Knab E (2004) EVAS – Eine Einführung. Freiburg: Lambertus
- Petermann F, Schmidt MH (Hrsg.) (2004) Qualitätssicherung in der Jugendhilfe – neue Erhebungsverfahren und Ansätze der Praxisforschung. Weinheim: Beltz
- Preuß U, Freisberg F, Marx H, Bach N (2007) Ein Heim für „wilde“ Kinder – Eine Spezialgruppe für Kinder und Jugendliche mit einer Aufmerksamkeits- und/oder hyperkinetischen Störung (ADHS). unsere jugend, 59(1): 23–32
- Roos K (2005) Kosten-Nutzen-Analyse von Jugendhilfemaßnahmen. In: Petermann F (Hrsg.) Studien zur Jugend- und Familienforschung. Bd. 23. Frankfurt: Lang
- Schmidt M, Schneider K, Hohm E, Pickartz A, Macsenaere M, Petermann F, Flosdorf P, Hölzl H, Knab E (2003) Effekte erzieherischer Hilfen und ihre Hintergründe (Schriftenreihe des BMFSFJ; Bd. 219). Stuttgart: Kohlhammer
- Scholten H, Hoff B, Klein J, Macsenaere M (2005) Kick-Off-Gruppen: Intensive Pädagogik für eine extreme Klientel. unsere jugend, 57(3): 131–141

2. Der Sozialpädagogische Blick: Kinder brauchen Ressourcen, um Probleme zu bewältigen

KLAUS WOLF

Jugendhilfe hat es in erster Linie mit Erziehung zu tun. Es geht also darum, Lernprozesse anzuregen, günstige Entwicklungsbedingungen zu arrangieren und biografische Prozesse von Kindern, die einen schwierigen Start hatten, günstig zu beeinflussen. Das ist etwas strukturell anderes als Therapie oder Krankenbehandlung. Deswegen lassen sich medizinisch-psychiatrische Diagnosen und Behandlungsverfahren nicht einfach auf pädagogische Interventionen übertragen. Pädagogische – präziser: sozialpädagogische Prozesse (weil es hier zum Beispiel nicht primär um Unterricht geht) – haben eine eigene Philosophie, eigene Diagnosen – wobei die Verwendung des Begriffs, weil er so starke Assoziationen an medizinische Verfahren auslöst, umstritten ist (Mollenhauer, Uhlendorff 1992 u. 1995) – und eigene Interventionsmodelle. Das besondere Profil eines solchen sozialpädagogischen Blicks auf Jugendliche mit Schwierigkeiten soll im Folgenden skizziert werden.

Damit ein Missverständnis von Anfang an vermieden wird, sei explizit festgestellt, dass Kinder und Jugendliche manchmal zusätzlich auch Psychotherapie oder Krankenbehandlung benötigen. Hier erfolgt also keine grundlegende Kritik oder gar Ablehnung der Nachbarprofessionen und -disziplinen. Sondern es geht um den Kern des sozialpädagogischen Verständnisses, das nun allerdings keine Therapie light ist, sondern andere theoretische Zugänge und anderen Praxen hat und haben muss.

Zunächst möchte ich skizzieren, was sozialpädagogische Interventionen nicht sind, um anschließend positiv zu bestimmen, wie sie konzipiert sein können. Die Belastungs-Ressourcen-Balance wird dann ausführlich als sozialpädagogisches Modell vorgestellt, mit dem sozialpädagogische Interventionen gesteuert und pädagogische Qualitätskriterien begründet werden können. So kann eine Heimerziehung, die sich nicht primär als therapeutisches Krankenhaus versteht (Wolf 2003), ihre Leistungsfähigkeit nachweisen.

2.1. Was sozialpädagogische Interventionen sind und was sie nicht sind

In sozialpädagogischer Sicht werden Kinder nicht primär als Träger von Störungen betrachtet. Die Diagnose, Vermessung und Kategorisierung von Störungen gehört nicht zu ihrem Kernbereich. Darin unterscheidet sie sich grundsätzlich von der alten, am medizinischen Interventionsmodell orientierten Sonderpädagogik (Trabandt 1976), die – wie man mir gelegentlich versichert – inzwischen auch innerhalb der Heilpädagogik als überholt gelte. Für Sozialpädagogen sind Kinder Menschen, die in einem spezifischen Lebens- und Lernfeld Strategien und Deutungsmuster entwickelt haben und weiter entwickeln. Wir können sie besser verstehen, wenn wir diese Strategien und Deutungsmuster nicht dekontextualisiert betrachten, also herausgelöst aus dem Geflecht der Lernfelder, in denen sie ihre Erfahrungen gemacht haben. Denn Lebensbedingungen, die Verhältnisse, in denen Menschen – Kinder wie Erwachsene – leben und aufwachsen, stellen aus einer pädagogischen Perspektive betrachtet Lernfelder dar, Felder also, in denen Entwicklungsaufgaben und zusätzlich allgemeine Lebensprobleme entstehen und bewältigt werden müssen, die Mittel zur Bewältigung zugänglich sind oder vorenthalten werden und in denen die Menschen lernend Bewältigungsversuche machen.

Hier – und nicht etwa nur in den spezifisch arrangierten Lernfeldern – wie in der Schule, dem Heim, der Beratungsstelle und anderen – verdichten sich Erfahrungen zu relativ überdauernden Deutungsmustern, entwickeln Menschen – auch durch Versuch und Irrtum Erfahrungen sammelnd und ordnend – Strategien, konstruieren – auch in der Auseinandersetzung mit den Bildern der anderen über sie, mit der Art, wie sie sie behandeln, was sie über sie sagen, welche Positionen sie ihnen zuweisen, wie sie sie typisieren – ihre Selbstbilder und – in der Vorstellung von ihnen in Relation zu anderen Menschen und Dingen – ihr Weltverständnis. Erfahrungen und ihre Verarbeitung verdichten sich zu relativ stabilen Deutungsmustern und zu beständigen Grundstrategien, die nur noch unter besonderen Bedingungen grundlegend verändert werden (Steinert 1972). Der Begriff der Sedimentierung, den Alfred Schütz verwendet hat, bezeichnet diese Prozesse insofern gut, als die nächsten und weiteren Erfahrungsschichten auf den bisherigen Erfahrungen aufbauen, allerdings nicht einfach als Einwirkung anderer, sondern immer auch als aktiver Verarbeitungsprozess – da erfasst das Bild von der Sedimentierung vielleicht die Eigenleistung der Integration neuer Erfahrungen und der Wechselwirkungen von Assimilation und Akkommodation zu wenig.

Das, was in anderer Perspektive als Persönlichkeitsmerkmal, vielleicht Charakterzug erscheint – und bei den Klienten Sozialer Arbeit eben leicht als gestörte Persönlichkeit oder Charakterdefekt (in der DDR gab es den sehr bezeichnenden Begriff der „Defektologie“) – kann in pädagogischer Lesart als Antwort auf spezifische Lebens- und Lernfelder verstanden werden. Dieses Verstehen meint nicht

nur das emotionale Nachvollziehen (das allerdings auch) sondern das kognitive Dechiffrieren der – zunächst unverstandenen, vielleicht als problematisch erlebten – Verhaltensweisen als Strategie, die die Menschen entwickelt haben, um ihre Handlungsfähigkeit und ihre Orientierungsmöglichkeiten in schwierigen Verhältnissen herzustellen und abzusichern. Ähnlich wie in der Konversationsanalyse kann man dann von der Methode der Bewältigung auf das gerade bearbeitete Problem schließen und – nun allerdings wieder in klassisch pädagogischer Lesart – die Frage prüfen, ob diese Probleme auch anders – mit weniger ungünstigen Nebenwirkungen, geringeren Kosten für den Menschen selbst und andere – bewältigt werden können und welche Lernprozesse dafür notwendig sind. Der pädagogische Zugang setzt also das hermeneutische Verstehen voraus und besteht eben nicht in der Subsumtion unter einen Störungstypus. Das ist der gemeinsame Kern der verschiedenen Sozialpädagogischen Diagnosen (Krumenacker 2004), obwohl dieser Begriff zunehmend auch ohne Bezug zu seinen theoretischen Kontexten verwendet wird, wahrscheinlich weil er so chic klingt. So sollten wir mit Begriffen in seriösen wissenschaftlichen Diskursen nicht umgehen, sonst werden sie inhaltsleer.

Es geht in den darauf aufbauenden Handlungen nicht primär um die einzelne pädagogische Maßnahme – das, was Laien oft als den Kern pädagogischer Interventionen verstehen: das ermahnende Gespräch, Belohnung und Strafe, also das, was schon von weitem nach Erziehung riecht und doch oft eher Verhaltensmanipulation ohne pädagogische Legitimation (wie z.B. die Dressur) ist (Wolf 2008), sondern es geht um das komplexe Gestalten eines Lernfeldes. Pädagogik erfordert nicht das Arrangieren irgendeines Lernfeldes, sondern eines, das mit pädagogischen Hintergedanken gestaltet ist, also nicht mit irgendwelchen Absichten und Zielen, sondern mit der Intention, Entwicklungsprozesse anzuregen und zu unterstützen.

Zur Sicherheit sei an das eigentlich Selbstverständliche erinnert: Die Entwicklung selbst ist Eigenleistung des Subjekts, wir können nicht zielgerichtet in die Köpfe und Herzen hinein intervenieren, sondern wir können gutes Lernmaterial liefern, günstige Bedingungen arrangieren, in denen Entwicklungsprozesse wahrscheinlich werden, die dazu führen, dass der Mensch „zu seinem Leben und zu seiner Form komme“ (Nohl 1973: 39). Das wussten wir auch schon vor Luhmann und Schorr, wenn es uns denn interessiert hat. Und wenn es dann doch als neueste Erkenntnis gefeiert wird, ist dies – neben der Klassikervergessenheit (vgl. Niemeyer 1998) – vielleicht auch ein Indikator für einen Hang zum pädagogischen Größenwahn, der meint, der Erziehende könne seine Daten einfach auf die Festplatte seines Zögling überspielen. So funktioniert es sowieso nicht, und so dürfte man es auch gar nicht versuchen wollen, wenn der andere Mensch denn zu *seiner* Form kommen soll.

Also die Adressaten unserer pädagogischen Arbeit entwickeln sich selber, lernen selber – oft haarscharf etwas anderes, als das was intendiert war (Wolf 2007a), weil sie es auf ihre eigene Weise also eigenartig – interpretieren, in ihren Wis-

2 Der Sozialpädagogische Blick: Kinder brauchen Ressourcen, um Probleme zu bewältigen

sensvorrat integrieren und nach den Relevanzen ordnen, die ihnen das Leben beigebracht hat.

Gerade die Erziehung im Heim kann ein Lebensfeld als Anregungsraum gestalten. Die Erziehenden im Heim können auf den Raum hinsichtlich der dort zu findenden Requisiten, seiner ästhetischen Gestaltung, seiner Größe und Offenheit oder seiner Schutzmöglichkeiten und hinsichtlich der Menschen, die in ihm auftreten und zu ihm Zugang haben – einschließlich der Pädagogen/innen selbst – gestaltend Einfluss nehmen. Das ist für die Entwicklung der Kinder hoch relevant.

Es wird aber auch deutlich, dass sie nicht der einzige ist, die da gestaltend wirken und dass sie nicht auf alle Merkmale Einfluss haben. Eine Sozialpädagogik ohne das Wissen um die anderen Kräfte – z.B. die Folgen von Armut oder die andauernden Wirkungen von häufigen Beziehungsabbrüchen oder die von Gewalterfahrungen – würde dazu führen, dass sie die Reichweite ihrer Gestaltungsmöglichkeiten überschätzen.

Eine Ergänzung ist allerdings noch wichtig. Wenn bisher sehr allgemein von Lebens- und Lernfeldern die Rede war, darf dies nicht darüber hinwegtäuschen, dass diese Lebensfelder extrem menschenfeindlich sein können. Die Kinder wachsen dann unter Bedingungen auf, die ihre Entwicklung blockieren, sie mit Aufgaben konfrontieren, die sie gravierend überfordern. Solche Lebensbedingungen nicht einfach hinzunehmen, sondern sie zielgerichtet zu verändern – was ein Thema eines Landesmodellprojektes zu ambulanten Interventionen in hoch belasteten Familien ist (<http://www.uni-siegen.de/zpe/projekte/aktuelle/lamospfh>) – oder für die Kinder andere Lebensorte zu arrangieren, ist eine unverzichtbare Aufgabe der Sozialen Dienste. Der sozialpädagogische Blick fragt auch hier nicht primär danach, ob die Familie normal ist, sondern entwickelt eine an menschlichen Entwicklungsaufgaben orientierte Bewertung von Lebens- und Lernfeldern, konzentriert sich auf die vorenthaltenen Lebens- und Lernchancen, die Benachteiligungen und die Zumutungen, allerdings auch die Ressourcen und Leistungen, die die Kinder auch in den schwierigen Verhältnissen noch wahrnehmen und die dazu führen, dass sie den Wechsel ihres Lebensmittelpunktes nicht nur als Befreiung erleben (Reimer 2008).

Halten wir also fest: Etwa durch große Instabilität und Unberechenbarkeit, durch Gewalt und Umkehrung der Generationenbeziehung gekennzeichnete Lebensbedingungen, sind außerordentlich ungünstig, die Kinder können hier nicht lernen, was sie in menschenfreundlicheren Verhältnissen lernen könnten, die hinterlässt Spuren in ihrem Verhalten, Denken und Fühlen. Sie versuchen mit diesen Bedingungen umzugehen, in ihnen zurechtzukommen und die Probleme irgendwie zu bewältigen. Diese Versuche sollten wir zunächst verstehen und anerkennen – eben als Bewältigungsversuche.

2.2. Die Belastungs-Ressourcen-Balance

Das Modell, auf das ich hinaus will, möchte ich jetzt in drei zentralen Aussagen skizzieren und an einigen Beispielen illustrieren. Wir diskutieren es als Belastungs-Ressourcen-Balance und verwenden sie für die Analyse der Bedingungen des Aufwachsens unter Bedingungen eines rough starts an drei Themenfeldern: des Aufwachsens in hoch belasteten Familien, in der Heimerziehung und in Pflegefamilien (Wolf 2007b).

2.2.1. Probleme und Belastungen

Die erste Annahme lautet im Allgemeinen:

Unterschiedliche Menschen und Gruppen von Menschen müssen in ihrem Leben unterschiedliche Probleme bewältigen.

Beziehen wir es auf Kinder im Heim lautet sie also: Unterschiedliche Kinder müssen in ihrem Leben unterschiedliche Probleme bewältigen.

Wenn ich diese Feststellung in der Einführungsvorlesung für die Erstsemester vorstelle, steigt der Optimismus der Studierenden, dass sie das Studium schaffen werden. Die Aussage ist allerdings nicht ganz so banal, wie sie auf den ersten Blick erscheint. So ist von der Bewältigung von Problemen die Rede und nicht von ihrer Lösung. Die Lösung eines Problems ist eine spezifische Form der Bewältigung neben anderen Formen. Denn oft ist es nicht möglich, ein Problem so zu beseitigen, dass es spurlos verschwindet. Dann bedeutet Bewältigung, ein Problem in ein anderes zu transformieren, mit dem man besser leben kann, das nicht als ganz so belastend empfunden wird oder das weniger einschränkend ist. Eine Bewältigungsstrategie kann auch darin bestehen, einen anderen Umgang mit dem Problem zu lernen, mit ihm etwas besser zurechtzukommen, daran nicht zu zerbrechen oder einen etwas eleganteren Umgang mit weniger einschneidenden Folgen zu erreichen.

Die Feststellung, dass die einen Probleme bewältigen müssen, mit denen die anderen noch nie etwas zu tun hatten, lenkt den Blick auf die individuell sehr unterschiedlichen Aufgaben, mit denen es die Kinder zu tun haben. Ohne sich diese Aufgaben vor Augen zu führen, kann man das Scheitern an der Bewältigung nicht richtig verstehen, und es kommt zu der Verengung der Wahrnehmung auf individuelle Defizite.

Die zu bewältigenden Aufgaben lassen sich so ordnen, dass einerseits die allgemeinen Entwicklungsaufgaben (wie sie etwa als developmental tasks beschrieben werden; aktuell für die Pädagogik etwa Göppel 2005, 2007) und andererseits andere Aufgaben und Probleme unterschieden werden. Insbesondere zwei Gruppen

2 Der Sozialpädagogische Blick: Kinder brauchen Ressourcen, um Probleme zu bewältigen

von Ursachen können zu gänzlich unterschiedlichen Lebensproblemen und somit auch zu deutlich unterschiedlichen Entwicklungschancen führen: die ungleiche Verteilung von materiellen Gütern und frühe, extrem belastende Lebenserfahrungen. Wir wissen aus der Armutsforschung (z.B. Klocke u. Hurrelmann 2001), wie Probleme eskalieren, wenn bestimmte Armutsschwellen unterschritten werden, und wir wissen ebenfalls genau – z.B. aus der Forschung über Gewalt in der Kindheit oder über die Folgen ständiger Beziehungsabbrüche (z.B. Grossmann, Grossmann 2005) –, zu welchen gravierenden Problemen – auch im späteren Leben – extrem ungünstige Lebenserfahrungen in der Kindheit führen können. Damit sind zwei Dimensionen skizziert, für die der sozialpädagogische Blick scharf sein muss:

- die materielle Lage der Menschen, die zu ihren Klientinnen und Klienten wurden, und
- ihre biografischen Belastungen.

Beide Dimensionen zugleich in den Blick zu nehmen und auch in ihren eskalationsträchtigen Interdependenzen zu bedenken, unterscheidet ihre Perspektive von einer soziologischen und einer psychologischen, die ihre Aufmerksamkeit oft auf eine der beiden Dimensionen fokussieren.

Ein weiteres Merkmal des sozialpädagogischen Wahrnehmungsprofils besteht darin, dass wir uns die Differenz zwischen der eigenen Lebenserfahrung und der, die andere Menschen aus anderen sozialen Milieus unter anderen Lebens- und Sozialisationsbedingungen gemacht haben, radikal genug vorstellen müssen. Wir sollten davon ausgehen, dass es Menschen gibt, die Erfahrungen gemacht haben, die wir uns nicht einmal ohne weiteres (das Weitere könnte in einem Sozialpädagogikstudium entstehen) in unserer Fantasie vorstellen können. Mir ist dieser Kontrast sehr deutlich aufgefallen, als ich noch eine Jugendhilfeeinrichtung in Hamburg geleitet habe. Da hatte ich zum Beispiel im Heim mit einem Kind gesprochen, das mir lakonisch von der willkürlichen Gewalt und extremen Vernachlässigung erzählte, die es in seinem Elternhaus erfahren hatte. Wenn ich mich wenige Stunden später Zuhause mit meiner Frau über diese Lebenserfahrungen der Kinder unterhielt, waren unsere Töchter manchmal sehr irritiert darüber, was einem Kind passieren kann. Da tauchten Gefahren auf, die sie sich bisher überhaupt nicht ausmalen konnten, während das gleich alte Kind aus dem Heim sie als ganz selbstverständliche Merkmale seiner Lebensverhältnisse beschrieben hatte.

Aus diesen Differenzen an Lebenserfahrungen ergeben sich Anforderungen an die Professionalisierung, wenn Helfen zum Beruf werden soll (Müller 2006). Die Professionellen bedürfen spezifischer kognitiver Zugänge, um sich Problemlagen hinreichend genau vorstellen zu können, die sie eben aus eigener Anschauung und aus ihrem eigenen Lebensfeld gar nicht kennen. Denn dies markiert einen Unterschied zur privaten Hilfe. Dort sind solche Differenzen kleiner und sie können leichter dosiert werden: Wen man gar nicht versteht, mit dem kommuniziert man weniger und dem hilft man eher nicht.

Eine weitere Differenzierung ist notwendig. Die Probleme und die zu bewältigenden Aufgaben können aus der Perspektive des einzelnen Menschen untersucht werden. Das ist die ethnografische Seite des Zugangs zum Lebensfeld und zur Lebenswelt (im Sinne von Alfred Schütz 1991). Nur durch genaues Hinhören und Hinsehen in guten Gesprächs- und Beobachtungssituationen können wir uns dem annähern. Wer sich darum nicht kümmert, sondern sowieso schon immer genau weiß, was los ist, ist hier besonders fehl am Platze. Aber die Sozialpädagogin kann möglicherweise auch etwas erkennen, das ihr Adressat, verstrickt in seine Lage, nicht erkennen kann. Ich sehe was, was du nicht siehst, bedeutet nicht, du verstehst nichts und ich verstehe alles, aber es verweist darauf, dass auch ein Erkenntnisüberhang auf der Seite der sozialpädagogischen Profis bestehen kann und soll. Für das Erkennen der Belastungen (in der Belastungs-Ressourcen-Balance) gibt es also zwei Bezugspunkte:

- die Problemdefinitionen und Belastungsgefühle der Menschen, um deren Probleme es geht, und
- die zusätzlichen Erkenntnisse über Zusammenhänge, die dem davon Betroffenen eher nicht zugänglich sind.

Wir kennen nicht nur von Kindern, dass sie wirklich elende Verhältnisse doch irgendwie normal und nicht so schlimm finden, obwohl andere die Belastungen und Entwicklungshindernisse, die daraus erwachsen, sehr deutlich sehen.

Außerdem benötigen wir eine biografische Perspektive. Die am Anfang vorgestellte Annahme lässt sich auch so lesen: Unterschiedliche Kinder müssen im Verlaufe ihres Lebens unterschiedliche Probleme bewältigen. Neben der Differenz zwischen den Menschen gibt es die zwischen unterschiedlichen Zeitpunkten im Leben des gleichen Menschen. Probleme entstehen nicht in einem statischen Feld, sondern in einem, das sich ständig ändert. Alles fließt – manchmal mit vielen starken Stromschnellen, manchmal als ein sehr breiter Strom. Manche Probleme können einen roten Faden im Leben eines Menschen bilden und geradezu Kontinuität in der Bearbeitung des Problems sichern.

Wenn wir zu bewältigende Probleme und zu lösende Aufgaben als (potenzielle) Belastungen betrachten, gilt für die Belastungs-Ressourcen-Balance:

- Belastungen entstehen aus der Notwendigkeit, Entwicklungsaufgaben zu lösen und Probleme zu bewältigen,
- sie unterscheiden sich deutlich zwischen einzelnen Menschen,
- sie sind auch zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Lebenslauf des einzelnen Menschen verschieden,
- Gruppen von Menschen haben ähnliche Probleme zu bewältigen und ähnliche Entwicklungsaufgaben zu lösen, diese Ähnlichkeit unterscheidet sie von anderen Gruppen,
- die ungleiche Verteilung materieller Güter und unterschiedliche biografische Belastungen stellen zwei zentrale Ursachengruppen dar, die zusammen besonders hohe Belastungen hervorbringen können und

2 Der Sozialpädagogische Blick: Kinder brauchen Ressourcen, um Probleme zu bewältigen

- Belastungen können auf der Erlebensebene des einzelnen Menschen erfasst und zusätzlich durch Dritte beschrieben und analysiert werden.

2.2.2. Ressourcen

Die zweite Annahme bezieht sich auf die Relation zwischen Belastungen und Ressourcen. Pointiert kann man sie so formulieren: Nicht allein die Probleme sind das Problem, sondern erst Probleme plus fehlende Ressourcen. Sie lautet:

Für die Bewältigung benötigen die Kinder Ressourcen sehr unterschiedlicher Art.

Diese benötigten Ressourcen und die im Einzelfall tatsächlich zur Verfügung stehenden können weit auseinanderfallen. Wenn zentrale Ressourcen fehlen, kommt es zu von diesem Menschen zu diesem Zeitpunkt unbewältigbaren Problemen.

Nicht gelingende Bewältigung wird nicht a priori als Unfähigkeit, Störung oder intrapersonales Defizit angesehen, sondern als Missverhältnis von Belastung und Ressource. Außerdem wird dieses Missverhältnis nicht als statisch behandelt, sondern als Prozess betrachtet.

Ressourcen, die für die Bewältigung von allgemeinen Lebensproblemen bedeutsam sein können, sind zum Beispiel:

- materielle Güter wie Geld, eine bessere Wohnsituation, finanzielle Reserven und andere,
- Orientierungsmittel, also der Zugang zu Wissensvorräten und Informationen, die Verfügung über Erfolg versprechende Strategien und Kenntnisse über die in einer Gesellschaft wichtigen Deutungsmuster,
- dichte persönliche Beziehungen, private Netzwerke, Zugang zu Hilfsangeboten im Sozialraum,
- ermutigende Lebenserfahrungen oder
- der Zugang zu Menschen, die zur Identifikation einladen oder ein Modell anbieten.

Für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben zum Beispiel bei Kindern kann man besonders denken an:

- stabile, belastungsfähige Beziehungen,
- ein Mindestmaß an Empathie und Zuwendung – „good enough mothering“, wie es in der Säuglings- und Kleinkinderforschung (Stern 1992) heißt, ergänzen wir: good enough fathering,
- Bezugspersonen, die auch Konflikte eingehen und konstruktiv gestalten können und vieles mehr.

Die Ressourcen sind ebenfalls sehr ungleich verteilt, und dies führt dazu, dass ein Problem von dem einen Menschen bewältigt werden kann und von einem anderen nicht. Am Beispiel belastender Lebenserfahrungen wird deutlich, dass sowohl Belastungen als auch einige Ressourcen im Verlaufe des Lebens angesammelt werden können und so durch Verinnerlichung zu einem Teil der Person werden können. Das individuell unterschiedliche, seelische, soziale und kulturelle Kapital spielt eine Rolle. Insofern sind Ressourcen nicht nur äußere Werkzeuge sondern sie beziehen sich auch auf intrapsychische Faktoren. Diese werden aber anders bewertet, als es bei Defizit- und Mängelzuschreibungen sonst leicht passiert, hier nämlich als Folge vorenthaltener Lebens- und Entwicklungschancen. Die andersartige Bewertung führt fast immer auch zu einem anderen Umgang mit den Menschen (Weiner 1994), die diese Probleme haben, denn sie werden eher in ihrem Geflecht von Beziehungen, Lebensumständen und Lebens- und Lernfeldern wahrgenommen.

Somit können Ressourcen unterschieden werden, die in der Person des einzelnen Menschen liegen – als biologische Dispositionen, Naturell o.ä. und als erworbene Fähigkeit –, solchen, die in kleinen bedeutsamen Figurationen zugänglich sind – zum Beispiel in der Familie, denen, die in den größeren Strukturen des Sozialraumes vorhanden sind – dem, was Emmy Werner (1992) „die Gemeinde“ nennt – und schließlich in Makrostrukturen einer Gesellschaft.

2.2.3. Balance

In der bisherigen Argumentation ist bereits deutlich geworden, dass eine isolierte Betrachtung von Belastungen und Ressourcen Erkenntnismöglichkeiten blockiert. Belastungen, denen ein Mensch ausgesetzt ist, bewirken nicht zwangsläufig und linear spezifische Effekte, sondern sie treffen auf ein aktives System, das die Qualität und Relevanz der Belastung, sein Bedrohungspotenzial und seine Reichweite vor dem Hintergrund der erworbenen Kontrollüberzeugungen, des Profils der Ängste, der Erfahrung erfolgreicher oder erfolgloser Bewältigungsversuche interpretiert und codiert. Auch Ressourcen wirken nicht – quasi mechanisch – unabhängig von Merkmalen des Adressaten. Sie müssen erkannt werden, an bisherige Erfahrungen anschlussfähig sein, kurz ihre Wirksamkeit wird durch die Passung mit den Deutungsmustern und Strategien der Menschen beeinflusst. Der Begriff Balance versucht, diese Dimensionen zu erfassen. Er ist nach meinem Eindruck gut geeignet (für den Begriff Machtbalance habe ich das an anderer Stelle genauer ausgeführt: Wolf 1999) weil er:

- nicht zwei isolierte Felder von Einflussfaktoren sondern die Relation in den Blick nimmt,
- den Prozesscharakter deutlich macht: Balancen können sich verschieben, außer Form geraten, neu austariert werden usw.,
- ein Denken in Interdependenzgeflechten erleichtert: eine Veränderung an einer Stelle kann an ganz anderer Stelle im Geflecht von miteinander verbundenen Faktoren neue Anpassungsformen auslösen,

2 Der Sozialpädagogische Blick: Kinder brauchen Ressourcen, um Probleme zu bewältigen

- **grundsätzlich Makro- und Mikroprozesse erfassen kann:** Die Belastungs-Ressourcen-Balance kann sich für ganze Bevölkerungsgruppen z.B. durch politische Entscheidungen verändern und durch sehr persönliche Veränderungen auf der Ebene des einzelnen Menschen und
- **weil er eine historische Verknüpfung zulässt:** indem typische Belastungs-Ressourcen-Balancen einer Zeit und im zeitlichen Wandel betrachtet werden.

Dieses Modell ist gut anschlussfähig an die Entwicklungen in der Resilienzforschung (Werner 2005; Gunkel u. Kruse 2004; Masten et al. 1990; Hildenbrand 2006). So fasst Thomas Gabriel (2005: 212) die aktuelle Position in der Resilienzforschung so zusammen:

„Die Annahme, im Lebenslauf eindeutige Risiko- und Unterstützungsquellen isolieren zu können, verkennt jedoch die interaktive Dimension dieser Einflüsse. Die inhaltlichen Einflüsse, die im Rahmen von Erziehungs- und Sozialisationsprozessen zur Ausprägung von Resilienz oder aber Vulnerabilität beitragen, sind jedoch nicht linear zu denken, sie können sich gegenseitig verstärken, aber auch relativieren und aufheben“.

Es setzt sich die Position durch, dass das Individuum Resilienz nicht allein aus sich heraus hervorbringt, sondern in Interaktion mit dem Sozialen (vgl. a.a.O. 213). Zur Beschreibung und Analyse von solchen interdependenten Prozessverläufen kann die Belastungs-Ressourcen-Balance ein geeignetes begriffliches Instrument sein.

2.3. Frage nach der Leistungsfähigkeit einer pädagogischen Einrichtung: Welche Ressourcen finden die Kinder bei euch?

Für die Praxis der Sozialen Arbeit verwende ich die Belastungs-Ressourcen-Balance unter anderem, um daraus empirisch prüfbare Qualitätsmerkmale zu entwickeln. So lautet die dritte Annahme:

Die Aufgabe der Sozialen Arbeit besteht darin, den Zugang zu fehlenden Ressourcen zu verbessern, etwa dadurch, dass sie sie selbst schafft und zur Verfügung stellt oder dass sie den Zugang zu den Ressourcen erleichtert.

In einigen Feldern der Sozialen Arbeit geht es insbesondere darum, die für diesen Einzelfall notwendigen und geeigneten Ressourcen zugänglich zu machen – z.B. bei den Hilfen zur Erziehung – in anderen Feldern insbesondere darum, in einem Sozialraum Ressourcen anzulegen und den Menschen zugänglich zu machen.

Die Heimerziehung ist grundsätzlich in der Lage, umfangreiche Ressourcen zugänglich zu machen und – wie man in ihrer Geschichte sieht – extreme zusätzliche Belastungen zu produzieren (einseitig, aber auch den Blick auf ein reales Problem richtend: Wenierski 2006).

Ungünstige Verläufe finden wir besonders häufig, wenn die Kinder das Gefühl haben, dass sie an den sie betreffenden Entscheidungen nicht richtig beteiligt sind. So beschreibt dieser junge Mann seine Erfahrungen als 13-Jähriger so:

„dann wurden dann doch hinter mein – letztendlich hinter meinem Rücken ähm Absprachen getroffen, mit den Erziehern und da sollt ich dann das machen und dann ähm in diesen Verein gehn und das machen und obwohl ich das gar nich wollte das war dann auch so, dass ich dann raus musste in diesem Zeitraum normalerweise soll ich ja ab, also eigentlich immer anwesend sein, aber da wurd ich oft ähm teilweise bis zu eine Stunde rausgeschickt und so (räuspert sich) so und da ham die miteinander gesprochen ich denk mal die ham auch äh meine Entwicklung besprochen, das is ja ganz ok, aber ähm hab das natürlich auch belauscht viele Sachen, hab dann auch ähm ja, und dann wurd dann auf einmal äh ähm besprochen ja mit SBW Selbstbetreutes Wohnen und ähm ja Pflegefamilie fällt auf jeden Fall flach und vorne rum hat sie immer gesagt jaja, wir werden schon was finden, ja und da hab ich sie dann irgendwann mal drauf äh s, bin ich dann reingelplatzt hab ich gesagt so, gesagt äh ich weiß, man soll nicht lauschen aber was ich hier höre und so das find ich überhaupt nich gut und so dann sagen sie also sie mir das doch ins Gesicht wie ähm, ich meine ich bin n Kind noch, aber ich bin nich blöd“ (Wolf u. Reimer 2008)

Heimerziehungsarrangements lassen sich also mit folgenden Fragen nachprüfbar bewerten:

- Wie verändert sich die Belastungs-Ressourcen-Balance der Kinder durch die Aufnahme im Heim?
- Welche besonderen Ressourcen finden die Kinder hier?
- Welche zusätzlichen Belastungen treten hier auf?
- Können die Kinder hier Strategien und Deutungsmuster lernen, die auch außerhalb der Institution funktional sind?

Wenn man mit solchen Fragen den konkreten Einzelfall untersucht, kann man die Spreu vom Weizen unterscheiden und gute pädagogische Arbeit legitimieren.

Literatur

- Gabriel T (2005) Resilienz – Kritik und Perspektiven. Zeitschrift für Pädagogik 2:207-219
- Göppel R (2005) Das Jugendalter. Entwicklungsaufgaben, Entwicklungskrisen, Bewältigungsformen. Stuttgart: Kohlhammer (Pädagogik der Lebensalter 4)
- Göppel R (2007) Aufwachsen heute. Veränderungen der Kindheit – Probleme des Jugendalters. Stuttgart: Kohlhammer (Allgemeine Pädagogik)
- Grossmann K, Grossmann KE (2005) Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gunkel S, Kruse G (Hg.) (2004) Salutogenese, Resilienz und Psychotherapie. Was hält gesund? – Was bewirkt Heilung. Hannover: Hannoversche Ärzte-Verlags-Union
- Hildenbrand B (2006) Resilienz in sozialwissenschaftlicher Perspektive. In: Welter-Enderlin R, Hildenbrand B (Hg.) Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände. Heidelberg: Carl-Auer-Verl. (Paar- und Familientherapie), S. 20-27