

## Wie wirken pädagogische Interventionen?

Zur Wirkungsforschung bei individualpädagogischen Maßnahmen

Von Willy Klawe, Hamburg; aus: erleben und lernen 3&4/2006 ([www.e-undl.de](http://www.e-undl.de))

Geraten (sozial-)pädagogische Interventionen oder Projekte in die Kritik von Politik und Öffentlichkeit, wie etwa jüngst wieder individualpädagogische Maßnahmen im Ausland<sup>1</sup>, oder gilt es, unter dem Kostendruck der öffentlichen Haushalte verschiedene Jugendhilfeangebote miteinander zu vergleichen, wird regelmäßig schnell der Ruf nach Evaluation und Wirkungsforschung laut. So auch jüngst in der Koalitionsvereinbarung der neuen Bundesregierung<sup>2</sup>. Dabei geraten die Schwierigkeiten und Begrenzungen einer Wirkungsforschung in pädagogischen und sozialen Arbeitsfeldern aus dem Blick. Im folgenden Beitrag soll daher beschrieben werden, was bei der Evaluation von Wirkungen pädagogischer Prozesse berücksichtigt werden muss. Darauf aufbauend wird ein rekonstruktives Forschungsdesign skizziert, das geeignet ist, dennoch zuverlässige Aussagen über den Erfolg pädagogischen Handelns und seiner Determinanten zu gewinnen.

### 1. Das Dilemma der Wirkungsforschung

Wirkungsforschung steht vor dem Dilemma, dass wir über die Wirkungsweise pädagogischer und sozialer Interventionen relativ wenig wissen. Mit Sicherheit wissen wir allerdings, dass ihre Wirkungen nicht einem mechanischen Prinzip folgen.

Im mechanischen Wirkungsmodell werden soziale Interventionen als zweckrationales, auch in seinen Wirkungen (und Nebenwirkungen) bis in einzelne planbares zielorientiertes Handeln verstanden. Eine gründliche Anamnese führt zu einer genauen und konkreten Diagnose, die wiederum einen Set notwendiger Interventionen nahe legt<sup>3</sup>. Diese Vorstellung steht zumeist hinter der Forderung, pädagogische Interventionen sollten über Wirkungsforschung plan- und kontrollierbarer gemacht und damit letztlich auch ökonomisch effizienter gestaltet werden.

Unglücklicherweise erweisen sich die Wirkungszusammenhänge gegenüber solchen mechanischen Vorstellungen als eigentümlich widerständig. Neuere neurobiologische Forschungen (vgl. Hüther 2004) und konstruktivistische Bildungsauffassungen (vgl. Siebert 1999, Lindemann 2006) belegen plausibel, dass Menschen sehr individuell entlang ihrer neuronalen Prägungen und subjektiv orientiert an ihren biografischen Erfahrungen und ganz eigenen Deutungsmustern lernen und sich entwickeln. Dass „...wir keinen eindeutigen Zusammenhang zwischen dem Handeln einer Einrichtung und den dadurch angerichteten Folgen herstellen können, (dies) verweist nun darauf - und dieser wesentliche Punkt wird gerne übersehen - dass wir in der Jugendhilfe über keine kausal wirkenden Methoden und Techniken zur planmäßigen Veränderung von Personen verfügen...“ (Klatetzki 1993, S. 37) ist bereits früher schon von Niklas Luhmann als Technologiedefizit sozialer und pädagogischer Arbeit identifiziert worden (vgl. Luhmann/Schorr 1982).

Auch Selbstkonzept- und Resilienzforschung (Filipp 1993, Wustmann 2004, Davis 1999) haben gezeigt, dass objektive Lebenslagen und persönliche Dispositionen subjektiv unterschiedlich wahrgenommen und ebenso unterschiedlich bewältigt werden. Gerade hierin liegt die Logik der Rede von den AdressatInnen als Koproduzenten sozialer und pädagogischer Prozesse. Menschen formen und gestalten ihre eigene Alltags- und Lebenspraxis in großem Maße selbst und entwickeln so je individu-

elle Bewältigungsstrategien für die Anforderungen, die ihnen bei der Gestaltung eines gelingenden Alltags gestellt sind.

Dennoch beschreiben viele Evaluationsstudien vermutete Wirkungen sozialpädagogischer Interventionen ausschließlich in Form von Vorher/Nachher-Vergleichen, ohne dass genauer betrachtet wird, welche Interventionen nun genau zu den festgestellten Veränderungen geführt haben. Die Intervention selbst wird damit zu einer „Black Box“, in der irgendetwas, nicht genau identifizierbares passiert ist, das (vermutlich) zu den beobachteten oder gemessenen Wirkungen geführt hat.

Martin Schmidt hat die Schwierigkeiten, die mit einer so angelegten Wirksamkeitsstudie verbunden sind, vor dem Hintergrund der „Jugendhilfe-Effekte-Studie“ anschaulich gemacht: „Kinder, Jugendliche und Familien unterliegen natürlichen Entwicklungen. Solche Prozesse verlaufen auch während erzieherischer Hilfen. Es ist methodisch schwierig, diesen Entwicklungszuwachs von den Effekten der Erziehungshilfen zu trennen. Zusätzliche Erschwernisse bringt die Komplexität der Hilfeprozesse. Nicht alle Institutionen der Jugendhilfe arbeiten unter gleichen strukturellen Bedingungen und mit gleicher Qualität. Derartige Differenzen müssen berücksichtigt werden, wenn faire Aussagen über Effekte unterschiedlicher Hilfearten erreicht werden sollen. Langzeitbeobachtungen müssen auch die Stabilität der Prozesse einbeziehen, also die Fortdauer erzielter Veränderungen. Sie hängt natürlich nicht nur von der Qualität der Erziehungshilfe ab, sondern auch von äußeren Einwirkungen nach Hilfebeendigung“ (Schmidt 2000, S.8).

Abgesehen von diesen methodologischen Problemen stellt eine Wirksamkeitsanalyse durch einen einfachen Vorher/Nachher-Vergleich eine unzulässige Reduktion auf monokausale Erklärungen dar. „Wer die Lebens- und Lernbedingungen im Heim, die pädagogische Interaktion zwischen Kindern und Erzieherinnen sowie die Bewältigungsstrategien der Kinder als Blackbox behandelt und nur das Vorher und Nachher miteinander vergleicht...dem bleibt der Zugang zu den Prozessen...verborgen.“ (Wolf 2000, S.7). Ebenso entgeht diesem Vorgehen die Wahrnehmung unerwünschter Nebenfolgen pädagogischer Interventionen. Es ist also Skepsis angebracht, wenn Studien (oder auch Qualitätssicherungskonzepte) meinen, durch eine immer stärkere Ausdifferenzierung diagnostischer Verfahren und Indikatoren Prozesse und Effekte (scheinbar) „messbar“ und damit immer perfekter „steuerbar“ zu machen.

## **2. Multiperspektivische Wahrnehmung der Intervention und Rekonstruktion ihrer Wirkungen**

Evaluation, die Aufschluss darüber gewinnen will, was in dieser „Black Box“ passiert, ist demgegenüber darum bemüht

- die pädagogischen Prozesse im Einzelnen zu identifizieren und zu rekonstruieren,
- die Bedingungen und Faktoren gelungener Praxis zu benennen und
- von den Beteiligten positiv erlebte Situationen herauszuarbeiten.

Dabei kann es nicht darum gehen, scheinbar objektive Faktoren zu „messen“. Vielmehr verfolgt eine rekonstruktive Wirkungsforschung das Ziel, die subjektive Wahrnehmung der beteiligten Akteure ernst und zur Grundlage einer multiperspektivischen Rekonstruktion zu nehmen. Annahmen über die Wirkungen pädagogischen Handelns, ihre Ursachen und Entstehungszusammenhänge können als „soziale Konstruktionen“ unterschiedlicher Beteiligter angesehen werden. Solche Konstruktionen sind keine zufälligen Phantasiegebilde, sondern subjektiv plausible, alltagstheoretische Wahrnehmungen sozialer Wirklichkeit. Sie prägen das Handeln der Akteure, unabhängig davon, ob sie empirisch-wissenschaftlichen („objektiven“) Erkenntnissen entsprechen (vgl. Flick 1995). Das sog. Thomas-Theorem, die Annahme von W. I. Thomas, nach der Menschen so handeln, wie sie eine Situation sehen (definieren), ohne dass sie auch so sein muss, fasst diesen Aspekt treffend zusammen: „If men defi-

ne situations as real, they are real in their consequences“. Aus diesem Grunde ist es für eine aussagekräftige Wirkungsforschung von großer Bedeutung, diese Deutungsmuster zu erschließen und die daraus erwachsenden Handlungsstrategien zu beschreiben. Wirkung in diesem Sinne ist also eine von den AdressatInnen (und anderen relevanten Beteiligten) wahrgenommene Änderung lebensweltlicher Faktoren, Ressourcen und Handlungsoptionen, die diese nach eigener Einschätzung in die Lage versetzt, einen gelingenden Alltag zu gestalten.

In konstruktivistischer Tradition<sup>4</sup> gehen wir daher davon aus, dass Effekte von Interaktionen und Prozessen im Rahmen sozialer Interventionen nichts objektiv Messbares sind, sondern ihre Wirkmächtigkeit entfalten durch den Sinn, den Akteure ihren Erfahrungen, Lernprozessen etc. geben.

Eine Evaluation, die sich für diese Konstruktionen und ihre Konstrukteure interessiert, beschreibt Entscheidungs- und Gestaltungsprozesse, arbeitet die sozial geteilten Annahmen über professionelles Handeln und dessen beabsichtigte Wirkungen heraus und leitet daraus Empfehlungen, Standards und qualitative Rahmenbedingungen von Prozessen und Projekten ab.

Ausgehend von diesen Grundannahmen geht es nicht darum, eine wie immer geartete „objektive Realität“ im Feld abzubilden. Vielmehr ist für die im Feld ablaufenden Prozesse und das Alltagshandeln der Akteure relevant,

- wie Prozesse, ihre Auslöser und Intentionen wahrgenommen und gedeutet werden. „Jeder dieser Akteure hat eigene Vorstellungen vom Ablauf des Entscheidungsprozesses, von der Auswahl der Adressaten beispielsweise oder von den zu erwartenden Effekten. Die Verbindung dieser Vorstellungen mit Bewertungen können als mehr oder weniger ausdifferenzierte soziale Konstruktionen verstanden werden“ (Klawe/Bräuer 1998, S. 37).
- ob sich im Laufe der Zeit Deutungsmuster entwickelt haben, die das Handeln bestimmen und sich zu Alltagswissen und Alltagsroutinen verdichtet haben. „Alltagswissen (lässt sich) als ein System von Bedeutungen verstehen, dessen Merkmal genau darin besteht, seinen geordneten Charakter zu leugnen und zu behaupten, dass sich alles aus der unmittelbaren Erfahrung... ergibt“ (Klatetzki 1993, S. 54). Als ein System von Bedeutungen bietet Alltagswissen einen Rahmen, in dem Individuen ihre Welt definieren, ihre Gefühle ausdrücken und ihre Urteile abgeben können.
- ob innerhalb der Subsysteme (z.B. Jugendamt, Eltern, Jugendliche, Träger/Betreuer) kollektive Repräsentationen entstanden sind. „Kollektive Repräsentationen sind Sinnstrukturen sozialer Systeme, sie finden ihren Ausdruck in der sozialen Arbeit z.B. in Form von Konzepten, an denen Gruppen von Professionellen ihre Arbeit ausrichten. Kollektive Repräsentationen haben dabei eine duale Eigenschaft: Sie interpretieren die Welt und sie liefern eine Richtschnur für das Handeln in der gedeuteten Realität.“ (Klatetzki 1994, S. 11)<sup>5</sup>

Der Erfolg einer individualpädagogischen Maßnahme wird je nach Blickwinkel und je nach zeitlichem Horizont von den unterschiedlichen Akteuren unterschiedlich beurteilt werden. Ziel einer rekonstruktiven Evaluation ist es, die Erfolgserwartungen und Bewertungen der (unterschiedlichen) Beteiligten zu explizieren, sie zu differenzieren und für die Beteiligten transparent zu machen. „Rekonstruiert werden also die strukturellen Voraussetzungen, die Verfahren, die Regeln und die Konstitutionsbedingungen, mit denen Menschen als Akteure in sozialen Situationen Wirklichkeit herstellen und behaupten.“ (von Wensierski 2003, S. 72)

Im Rahmen der solchen Evaluation werden insbesondere das Handeln der Erwachsenen, durch das dieser Erfolg „an den Jugendlichen“ erreicht werden soll, also die Interventionen in der Einrichtung und die des zuweisenden Systems rekonstruiert. Dabei wird sichtbar, inwieweit die Beteiligten gleichsinnig handeln, wie sie ihr Handeln begründen und aufeinander abstimmen, und in welcher

Beziehung die jeweils formulierten Erfolgserwartungen zu diesen Interventionen stehen. Außerdem werden Diskrepanzen und Übereinstimmungen zwischen den Beteiligten daraufhin überprüft, ob sie den erwarteten Erfolg eher wahrscheinlich oder unwahrscheinlicher werden lassen.

So werden Parameter dieser sozialen Konstruktionen herausgearbeitet und in ihrem situativen Kontext zu beschreiben. Damit kann u.a. nachvollzogen werden,

- warum und für welche Zielgruppen wer eine individualpädagogische Maßnahme für sinnvoll erachtet,
- welche Erwartungen hinsichtlich des Erfolges und der Verhaltensänderung damit verbunden sind,
- und wie diese ex post beurteilt werden.

### **3. Betonung der Adressatenperspektive**

Maja Heiner benennt zwei gegensätzliche Zugänge bei der Evaluation von Wirkungen sozialer Interventionen:

- Orientierung am Lebensbewältigungsmodell (Schulbesuch und -abschluss, Legalbewährung, Drogenfreiheit). Die Wirkungen werden ex post daran gemessen, inwieweit die AdressatInnen in diesem Sinne ein Leben ohne abweichendes Verhalten zu führen in der Lage sind.
- Orientierung am Modell der Lebensqualität. Unter diesem Blickwinkel werden Interventionen danach beurteilt, ob sie Rahmenbedingungen schaffen, „die Kindern und Jugendlichen ein bedürfnisadäquates und sozial verantwortliches Leben erlauben und MitarbeiterInnen ein fachlich qualifiziertes Handeln ermöglichen und nahe legen.

„Der Maßstab für eine Bewertung des pädagogischen Erfolges bezieht sich in also auf die neuen, positiven Erfahrungen und den Kompetenzzuwachs...unabhängig vom weiteren Lebensweg“ (Heiner 2005, S. 488).

Wenn wir Hans Thiersch folgen und einen gelingenden Alltag als Ziel Sozialer Arbeit bzw. der Jugendhilfe ansehen, dann dürfte dies im Sinne einer Lebensweltorientierung mehr sein als nur Legalbewährung und regelmäßiger Schulbesuch. Mithin können diese Indikatoren also bestenfalls die „halbe Wahrheit“ sein und die Wirkungen von Maßnahmen der Jugendhilfe nicht hinlänglich beschreiben. Ob aber die Teilnahme an einer individualpädagogischen Maßnahme zu einem Kompetenzzuwachs der AdressatInnen geführt hat und diese sich zu einer an ihren eigenen Maßstäben und Lebenszielen orientierten Gestaltung eines gelingenden Alltags in der Lage sehen, können diese nur selbst beurteilen.

Lüders und Haubrich haben zu Recht darauf hingewiesen, dass das Selbstverständnis einer Sozialpädagogik, die sich als Koproduktion von Fachkräften und AdressatInnen versteht, erforderlich macht, gerade die Prozesse dieser Koproduktion auch in der Evaluation in den Blick zu nehmen. Sie leiten daraus die Folgerung ab, dass „...Evaluationen sozialpädagogischer Praxis, wenn sie die Qualität pädagogischen Handelns in den Blick nehmen, ohne Einbezug der Adressatinnen und Adressaten kaum möglich erscheinen. (Lüders/Haubrich 2003, S.326)

Mittlerweile gibt es eine Reihe überzeugender Studien aus dem Kontext der Jugendhilfe, die belegen, wie differenziert die beteiligten Jugendlichen in der Lage sind, Prozesse und Interventionen im Hinblick auf ihre Bedeutung für das eigene Handeln und damit auf ihre Wirkungen hin zu beschreiben.<sup>6</sup>

Durch biografische Verfahren (vgl. Ruhe 2003), narrative Interviews (vgl. Glinka 1998) ergänzt durch strukturierte Einschätzungsskalen u.ä. wird daher differenziert die Wahrnehmung und Deutung der AdressatInnen von den Interventionen und Prozessen abgebildet und ihre Handlungsrelevanz für die Alltagsbewältigung rekonstruiert.

#### 4. Multiperspektivität durch Triangulation

Prozesse und Wirkungen sozialpädagogischer Interventionen ergeben sich durch das aufeinander bezogene Handeln der beteiligten Akteure und sind mithin nur angemessen zu beschreiben, wenn die unterschiedlichen Wahrnehmungen, Deutungen und sozialen Konstruktionen aller Beteiligten systematisch aufeinander bezogen werden. Dies geschieht methodisch durch eine Triangulation der unterschiedlichen Sichtweisen.

Als Triangulation bezeichnet man in der Sozialforschung das Betrachten eines Forschungsgegenstandes von mindestens zwei unterschiedlichen Punkten aus. Die Unterschiedlichkeit in den Perspektiven kann entweder durch unterschiedliche Erhebungsmethoden oder durch Erhebung unterschiedlicher Sichtweisen auf denselben Gegenstand hergestellt werden. Auf diese Weise soll Triangulation „als Ergänzung von Perspektiven... eine umfassendere Erfassung, Beschreibung und Erklärung eines Gegenstandsbereiches ermöglichen“ (Kelle/Erzberger 2000, S.304). Im Rahmen einer Triangulation werden Sichtweisen der unterschiedlichen Akteure aufeinander bezogen und miteinander verglichen. Die Schnittmenge geteilter und von allen akzeptierter Einschätzungen können wir als kollektive Repräsentationen verstehen. Aufschlussreich wird die Triangulation von Methoden und Perspektiven vor allem dann, wenn sie divergente Perspektiven verdeutlichen kann. (Flick 2000, S. 318; Flick 2004). Mit ihrer Hilfe werden die prozessualen Verläufe der einzelnen Maßnahmen in ihren zentralen Aspekten als Dichte Beschreibungen (Geertz 1983) abgebildet.

Das Ergebnis der Triangulation gibt näheren Aufschluss über

- die im Entscheidungsprozess aller Beteiligten wirksamen Einflussfaktoren und deren Konsequenzen für Verlauf und Erfolg einer Maßnahme;
- die Prozessdynamik in individualpädagogischen Projekten und ihre Auswirkungen auf die Beteiligten;
- hinderliche und förderliche Faktoren für einen konsensorientierten und erfolgreichen Projektverlauf;
- vermutete Effekte und Wirkungen individualpädagogischer Maßnahmen in den Hilfen zur Erziehung.

Auf der Grundlage einer Zusammenschau der „Dichten Beschreibungen“ lassen sich eine Reihe von Befunden durch einen weiteren methodischen Schritt plausibel verallgemeinern (vgl. Klawe 2001).

Zu diesem Zweck werden die aus den narrativen Interviews rekonstruierten Prozessverläufe daher abschließend jeweils unter qualitativen Gesichtspunkten kommentiert. Wir bedienen uns dabei der in der Qualitätsdiskussion üblichen Unterscheidung von Konzept-, Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität (vgl. Merchel 1996, Heiner 1996):

- Konzeptqualität fragt nach der bedarfs-, situations- und zielgruppenspezifischen Analyse und der Angemessenheit der daraus abgeleiteten Zielsetzungen, ihrer Konkretisierung und Operationalisierung.
- Strukturqualität bezieht sich auf Eigenschaften der eingesetzten materiellen und personellen Ressourcen. Dazu gehören auch arbeitsorganisatorische Abläufe, die Personalstruktur, die sachlich-räumliche Ausstattung und das soziale Netzwerk der Maßnahme.
- Prozessqualität beschreibt Eigenschaften der Prozessabläufe. Die Art und Weise wie Versorgung, Betreuung und pädagogische Arbeit geleistet werden, steht hier im Zentrum der Betrachtung.
- Ergebnisqualität schließlich bezieht sich auf die erzielten Resultate der Maßnahme. Hierzu ziehen wir die im Rahmen der Interviews geäußerte Selbsteinschätzung der Jugendlichen und die Einschätzungen der übrigen Beteiligten heran.

In der Kommentierung der einzelnen evaluierten Maßnahmen werden dabei die identifizierten allge-

meinen Erfolgsvariablen (Standards) und die aus den Dichten Beschreibungen gewonnenen Prozessrekonstruktionen aufeinander bezogen. Auf diese Weise können die untersuchten Projekte qualitativ bewertet und ihre Wirkungen angemessen beschrieben werden.<sup>7</sup>

### **5. Der besondere Fokus: Spezifische Fragestellungen individualpädagogischer Projekte**

Individualpädagogische Maßnahmen sind häufig die „ultima ratio“ des Jugendhilfesystems und dienen nicht selten als „finales Rettungskonzept“, wenn Jugendliche für andere Hilfeformen nicht mehr tragbar erscheinen (vgl. Klawe/Bräuer 1998, S.23 ff). Selbst wenn dem nicht immer so ist, kommt diesen Maßnahmen im Kontext der prozessualen Hilfeverläufe und Jugendhelferkarrieren eine besondere Funktion zu (vgl. Klawe 2001). Aus diesem Grunde erscheint es bei ihrer Evaluation besonders wichtig, den Entscheidungsprozess, der zu einer individualpädagogischen Maßnahme geführt hat, und die dabei vorgebrachten Entscheidungsgründe zu fokussieren, um den Stellenwert der Maßnahme in den Zusammenhang der Vor- und Anschlusshilfen zu stellen. Nur so wird der Prozess insgesamt verständlich, die rekonstruierten Deutungsmuster nachvollziehbar und die Wirkungen erklärbar. Nur die kontextualen Bedingungen einer verfügbaren individualpädagogischen Maßnahme machen die von Jugendlichen erlebten Brüche und Beziehungsdiskontinuitäten erkennbar und können so als zentraler Faktor für Erfolg oder Misserfolg eines Projektes beschrieben werden. Zugleich wird an dieser Stelle deutlich, welche Motive und Erwartungen die Grundlage für die vorfindbaren kollektiven Repräsentationen bilden.

Christian Schrapper hat darauf hingewiesen, dass die Auseinandersetzung darüber, ob milieunahe oder milieuferne Settings in der Jugendhilfe Erfolg versprechender sind, sich wie ein „roter Faden“ durch die Jugendhilfediskussion der letzten zwanzig Jahre gezogen hat. Diese Frage stellt sich bei individualpädagogischen Projekten im Ausland in zugespitzter Form. Ein besonderer Fokus muss deshalb auch hier sein, die spezifischen Begründungen für das eine oder das andere Setting herauszuarbeiten. „Bedeutsam für die Bewertung der konzeptionellen Begründungen ....wird es sein, wie die angedeutete Balance von Nähe und Distanz zum Herkunftsmilieu, wie pädagogische Orte und Beziehungen konkret gestaltet werden“ (Schrapper 2006, S. 21). Die Frage des Transfers, der Vorbereitung auf eine Rückkehr in den Alltag (und möglicherweise in das Herkunftsmilieu) stellt eine Facette dieser Betrachtung dar.

Dies verweist auf einen dritten wichtigen Fokus für die Evaluation individualpädagogischer Maßnahmen: das systematische Erfassen der in der Maßnahme selbst stattfindenden Erfahrungs- und Entwicklungsprozesse. Hierzu haben Villanyi und Witte ein einleuchtendes Phasenmodell vorgelegt, das die Folie für eine solche systematische Betrachtung abgeben könnte. In ihrem Modell unterscheiden sie insgesamt sechs Phasen (Villanyi/Witte 2006, S. 38 ff):

- Diagnostizieren: Für die in dieser Phase notwendige Beobachtung, Beschreibung und Erklärung von Merkmalen des betreuten Jugendlichen und die darauf aufbauende Formulierung konkreter und realistischer Ziele fordern die Autoren eine Verbindung diagnostischer Verfahren mit einer „fallrekonstruktiven Erschließung der je konkreten Wirklichkeitskonstruktionen“ der AdressatInnen und betonen so den koproduktiven Charakter des Settings.
- Delegitimieren: Dies meint das Erschüttern bislang funktionaler Handlungsroutrinen und -logiken.
- Neustrukturieren: Nachdem vertraute Handlungsroutrinen nicht mehr greifen, werden in der neuen Umgebung und einer engen Vertrauensbeziehung zu BetreuerIn neue Verhaltens- und Handlungsmuster erworben.
- Konsolidieren: In dieser Phase werden die schrittweise erworbenen neuen Kompetenzen und Strategien erprobt, stabilisiert und ggf. weiter entwickelt.
- Transfer: Mitnahme und Übertragung des bisher Gelernten in den Alltag
- Normalisierung: Etablierung der erworbenen Handlungskompetenzen und -muster als neue, selbstverständliche Routinen.

Diesem Modell folgend sind Strukturbrüche zwischen Phase 1 und 2 (Distanzierung vom Herkunftsmilieu und Herausnahme aus dem gewohnten Alltag) sowie zwischen den Phasen 4 und 5 (Rückkehr) für individualpädagogische Maßnahmen (insbesondere im Ausland) charakteristisch.

Eine Fokussierung dieser Übergänge und Phasen scheint geeignet, das Spezifische individualpädagogischer Projekte im Rahmen einer Evaluation herauszuarbeiten und damit den Stellenwert dieser Hilfeform im Kontext anderer erzieherischer Hilfen zu beschreiben.

## 6. Schlussbemerkung

Die Wirkungszusammenhänge pädagogischer Interventionen sind außerordentlich komplex und erfordern ein dieser Komplexität angemessenes Evaluationsdesign. „Wirkungen sind Ergebnisse, die abhängig sind

- von den Ausgangszuständen der Hilfeprozesse,
- von den strukturellen Voraussetzungen, unter denen diese Prozesse stattfinden,
- vom Prozessverlauf selbst.

Damit ist der Rahmen von Wirkungsforschung abgesteckt. Sie hat nicht nur das Problem, zu beschreiben, was erwünschte Wirkungen von Jugendhilfe sind, sie muss auch Ausgangslage, Strukturen und Prozessverlauf unter dem Aspekt ihrer Wirkung analysieren.“ (JES 2002, S. 516)

Nehmen wir abschließend diese Begriffsdefinition auf, die der „Jugendhilfe-Effekte-Studie“ zugrunde liegt, ist - so hoffe ich - deutlich geworden, dass den genannten Anforderungen und Fragestellungen mit einem multiperspektivisch-rekonstruktiven Evaluationsdesign am besten nachgegangen werden kann.

*Willy Klawe, Jahrgang 1951, Diplomsoziologe, ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter des Instituts des Rauhen Hauses für Soziale Praxis (isp) und Dozent an der Ev. Fachhochschule für Sozialpädagogik in Hamburg*

*Arbeitsschwerpunkte: Organisationsentwicklung und -beratung sowie Evaluation sozialpädagogischer Projekte, Interkulturelle und sozialräumliche Ansätze in der Jugendhilfe, Dozent an der Ev. Fachhochschule für Sozialpädagogik*

*Anschrift: Sülldorfer Landstr. 76, 22589 Hamburg, Tel.: (0 40) 87 56 36, email: W.Klawe@soziale-praxis.de*

## Fußnoten

<sup>1</sup> Vgl. Klawe 2005, Witte/Sander 2006

<sup>2</sup> Koalitionsvertrag 2005, S. 107f

<sup>3</sup> Zur kritischen Auseinandersetzung mit diesem Modell vgl. Langhanky 2005

<sup>4</sup> Vgl. Guba/Lincoln 1998, 2001; Ulrich/Wenzel 2003

<sup>5</sup> Ausführlicher dazu Flick 1995

<sup>6</sup> Vgl. beispielsweise Normann 2003, 2005; Wolf 1999, 2000

<sup>7</sup> Ertragreiche Beispiele für ein solches Vorgehen vgl. Klawe/Bräuer 1998; El Zaher/Friedrich/Klawe/Pleiger 2003

## Literatur

**Davis, Nancy** (1999): Resilience: Status of research and research-based programs, [www.mental-health.samhsa.gov/schoolviolence/5-28resilience.asp](http://www.mental-health.samhsa.gov/schoolviolence/5-28resilience.asp)

**El Zaher, Regina/Friedrich, Jürgen/Klawe, Willy/Pleiger Doris** (2003): Menschen statt Mauern - Evaluation der Jugendhilfeeinrichtung zur Abwendung von U-Haft in Frostenwalde, Schriftenreihe des BMFSFJ Band 232, Baden-Baden

**Filipp, Sigrun-Heide** (1993): Selbstkonzeptforschung, Stuttgart (3.Auflage)

**Flick, Uwe** (1995): Psychologie des Sozialen - Repräsentationen in Wissen und Sprache, Reinbek

**Flick, Uwe**: Triangulation in der qualitativen Forschung, in: Flick u.a. (2000), S. 309 - 317

**Flick, Uwe** (2004): Triangulation - eine Einführung, Wiesbaden

**Geertz, Clifford** (1983): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, Frankfurt

**Glinka, H.-J.** (1998) Das narrative Interview - Eine Einführung für Sozialpädagogen, Weinheim und München

**Guba, Egon/Lincoln Yvonna S.** (1989): Fourth Generation Evaluation, Newbury Park, London, New Delhi

**Guba, Egon/Lincoln Yvonna S.** (2001): Guidelines and Checklist for Constructivist (A.K.A. Fourth Generation) Evaluation, The Evaluation Center, Evaluation Checklists. [www.wmich.edu/evalctr/checklists/constructivisteval.html](http://www.wmich.edu/evalctr/checklists/constructivisteval.html)

**Heiner, Maja** (Hrsg.) 1996: Qualitätsentwicklung durch Evaluation, Freiburg

**Heiner, Maja** (2005): Evaluation und Evaluationsforschung - Definitionen und Positionen, in: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.) : Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik, München (2.Auflage), S. 481 - 495

**Hüther, Gerald** (2004) Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn , Göttingen

**JES (Jugendhilfe-Effekte-Studie)** (2002): Effekte erzieherischer Hilfen und ihre Hintergründe, Stuttgart

**Kelle, Udo/Erzberger, Christian** (2000): Qualitative und quantitative Methoden - kein Gegensatz, in: Flick u.a. (2000), S. 299-309

**Klatetzki, Thomas** (1993): Wissen, was man tut, Bielefeld

**Klatetzki, Thomas/Kunstreich, Timm/Pleiger, Doris** (1994): Die Verweildauer von Kleinstkindern im Landesbetrieb für Erziehung und Berufsbildung (LEB) - Eine konstruktivistische Untersuchung der sozialpädagogischen Praxis (Abschlussbericht), unveröff. Manuskript



**Klawe, Willy/Bräuer, Wolfgang** (1998): Erlebnispädagogik zwischen Alltag und Alaska - Praxis und Perspektiven der Erlebnispädagogik in den Hilfen zur Erziehung, Weinheim und München

**Klawe, Willy** (2001): „Dichte Beschreibungen“ als Evaluation pädagogischer Praxis, in: Heil, K./Heiner, M.: Evaluation sozialer Arbeit, Frankfurt, S. 108 -133

**Klawe, Willy** (2001b): Erlebnispädagogische Projekte in der Intensiven sozialpädagogischen Einzelbetreuung, in: Birtsch, Vera/ Münstermann, Klaus/Trede, Wolfgang: Handbuch Erziehungshilfen, Münster, S. 664 - 682

**Klawe, Willy** (2005): Auslandsprojekte als Vorwand? - Anmerkungen zur neuerlichen Diskussion über erlebnispädagogische Auslandsprojekte, in: Zeitschrift für Erlebnispädagogik 5/2005, S. 4 - 14

**Koalitionsvertrag** (2005): [www.bundesregierung.de/Anlage\\_920135/Koalitionsvertrag.pdf](http://www.bundesregierung.de/Anlage_920135/Koalitionsvertrag.pdf)

**Langhanky, Michael** (2005): Diagnostik - eine Kunst des Regierens, in: WIDERSPRÜCHE 96, 25.Jhg., Juni 2005, S. 7 - 21

**Lindemann, Holger** (2006): Konstruktivismus und Pädagogik, München

**Lüders, Cristian/Haubrich, Karin** (2003): Qualitative Evaluationsforschung, in: Schweppe, C. a.a.O S. 305 - 330

**Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard** (1982): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik, Frankfurt/M.

**Merchel, Joachim** (1996): Qualitätssicherung bei den Erziehungshilfen: ein neues Thema mit neuen Perspektiven?, in: Forum Erziehungshilfen 3/1996, S. 100 - 106

**Normann, Edina** (2003): Erziehungshilfen in biografischen Reflexionen. Heimkinder erinnern sich, Weinheim, Basel, Berlin

**Normann, Edina** (2005): „Wenn man wollte, konnte man es durchhalten!“ - Erzieherische Hilfen aus der Nutzerperspektive, in: Oelerich/Schaarschuch (2005), S. 28 - 47

**Oelerich, Gertrud/Schaarschuch, Andreas** (2005): Soziale Dienstleistungen aus Nutzersicht - Zum Gebrauchswert Sozialer Arbeit, München und Basel

**Ruhe, Hans G.** (2003): Methoden der Biografiearbeit, Weinheim und Basel (2.Auflage)

**Schmidt, Martin** (2000): Neues für die Jugendhilfe? - Ergebnisse der Jugendhilfe-Effekte-Studie, Freiburg i.Br.

**Christian Schrapp** (2006): Intensivpädagogische Auslandsbetreuung - nur ein weiteres „finales Rettungskonzept“ öffentlicher Erziehung - oder mehr?, in: Witte/Sander a.a.O, S. 17 - 28

**Schweppe, Cornelia** (Hrsg.) (2003): Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik, Opladen

**Siebert, Horst (1999):** Pädagogischer Konstruktivismus, Neuwied, Kriftel

**Ulrich, Susanne/Wenzel, Florian M. (2003):** Partizipative Evaluation - Ein Konzept für die politische Bildung, Gütersloh

**Villanyi, Dirk/Witte, Matthias (2006):** Überlegungen zur wissenschaftlichen Fundierung intensivpädagogischer Auslandsprojekte, in: Witte/Sander a.a.O. S. 29 - 47

**von Wensierski, Hans-Jürgen (2003):** Rekonstruktive Sozialpädagogik im intermediären Feld eines Wissenschafts-Praxis-Diskurses, in: Schweppe, C. a.a.O S. 68 - 90

**Witte, Matthias D./Sander, Uwe (2006):** Intensivpädagogische Auslandsprojekte in der Diskussion, Baltmannsweiler

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

**Wolf, Klaus (2000):** Heimerziehung aus Kindersicht als Evaluationsstrategie, in ders. u.a.: Heimerziehung aus Kindersicht, München 2000

**Wustmann, Corinna (2004)** Resilienz, Weinheim und Basel