

Frick, Ulrich; Kurz-Adam, Maria; Köhler, Michael

Die Ziele der stationären Jugendhilfe. Eine Typologie fachlicher Ziele und Zuweisungsmuster in der Hilfeplanung des Jugendamtes

Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002) 5, S. 765-785



Quellenangabe/ Citation:

Frick, Ulrich; Kurz-Adam, Maria; Köhler, Michael: Die Ziele der stationären Jugendhilfe. Eine Typologie fachlicher Ziele und Zuweisungsmuster in der Hilfeplanung des Jugendamtes - In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002) 5, S. 765-785 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-38607 - DOI: 10.25656/01:3860

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-38607>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:3860>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Evolutionäre Pädagogik

Annette Scheunpflug
Evolutionäre Pädagogik. Einführung in den Thementeil 649

Alfred K. Trembl
Evolutionäre Pädagogik – Umriss eines Paradigmenwechsels 652

Karl Ernst Nipkow
Möglichkeiten und Grenzen eines evolutionären Paradigmas
in der Erziehungswissenschaft 670

Eckart Voland/Renate Voland
Erziehung in einer biologisch determinierten Welt –
Herausforderung für die Theoriebildung einer evolutionären
Pädagogik aus biologischer Perspektive 690

Nicole Becker
Perspektiven einer Rezeption neurowissenschaftlicher
Erkenntnisse in der Erziehungswissenschaft 707

Dieter Neumann
Ein Klassiker der Pädagogik in evolutionärer Perspektive:
Eduard Sprangers „Lebensformen“ im Lichte der modernen
Biologie 720

Allgemeiner Teil

Karl-Heinz Arnold
Schulentwicklung durch Rückmeldung der Lernwirksamkeit
an die Einzelschule: Möglichkeiten und Grenzen der
Schuleffizienzforschung 741

<i>Ulrich Frick/Maria Kurz-Adam/Michael Köhler</i> Die Ziele der stationären Jugendhilfe – eine Typologie fachlicher Ziele und Zuweisungsmuster in der Hilfeplanung des Jugendamtes	765
<i>Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG)</i> Stellungnahme zur strukturellen Stärkung der empirischen Bildungs- forschung. Ausschreibung von Forschungsgruppen in der Empirischen Bildungsforschung	786
 <i>Besprechungen</i>	
<i>Heinz-Elmar Tenorth</i> Erhard Wiersing (Hrsg.): Humanismus und Menschenbildung. Zu Geschichte, Gegenwart und Zukunft der bildenden Begegnung der Europäer mit der Kultur der Griechen und Römer Notker Hammerstein: Res publica litteraria. Ausgewählte Aufsätze zur frühneuzeitlichen Bildungs-, Wissenschafts- und Universitäts- geschichte	799
<i>Wolfgang Keim</i> Barbara Feller/Wolfgang Feller: Die Adolf-Hitler-Schulen. Pädagogische Provinz versus Ideologische Zuchtanstalt	804
<i>Peter Faulstich</i> Frank Achtenhagen/Wolfgang Lempert (Hrsg.): Lebenslanges Lernen im Beruf. Eine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. 5 Bände	808
 <i>Dokumentation</i>	
Pädagogische Neuerscheinungen	813

Content

Topic: Evolutionary Pedagogics

<i>Annette Scheunpflug</i> Evolutionary Pedagogics – An introduction	649
<i>Alfred K. Tremel</i> Evolutionary Pedagogics – Outlines of a change in paradigm	652
<i>Karl Ernst Nipkow</i> Possibilities and Limits of an Evolutionary Paradigm in Educational Science	670
<i>Eckart Voland/Renatet Voland</i> Education in a Biologically Determined World – A challenge for a theory of evolutionary pedagogics from a biological point of view ...	690
<i>Nicole Becker</i> Perspectives of an Integration of Neuro-Scientific Findings into Educational Science	707
<i>Dieter Neumann</i> A Classic of Pedagogics from an Evolutionary Perspective: Eduard Spranger’s “Forms of Life” in the light of modern biology	720

Articles

<i>Karl-Heinz Arnold</i> School Development through Feedback on the Effectiveness of Learning at the Individual School: Possibilities and limits of school effectiveness research	741
<i>Ulrich Frick/Maria Kurz-Adam/Michael Köhler</i> The Aims of Stationary Youth Welfare Work – A typology of subject-related objectives and allocation patterns in the planning of support by the youth welfare office	765

<i>Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG)</i>	
Developing Empirical Educational Research. Announcement of Research Groups in Empirical Educational Research	786
Book Reviews	799
New Books	813

Ulrich Frick/Maria Kurz-Adam/Michael Köhler

Die Ziele der stationären Jugendhilfe

Eine Typologie fachlicher Ziele und Zuweisungsmuster in der Hilfeplanung des Jugendamtes

Zusammenfassung: Aus einer vollständigen Falldokumentation aller stationären Erziehungshilfemaßnahmen des Stadtjugendamtes München in den Jahren 1996 bis 1998 wurden einerseits die mit dem jungen Menschen vereinbarten pädagogischen Ziele, andererseits die mit seinen Eltern vereinbarten Ziele der Hilfeplanung einer typologischen Analyse unterzogen. Mithilfe einer Latenten-Klassen-Analyse fanden sich 12 ‚typische‘ Muster von Zielkonstellationen bei den jungen Menschen, die sich als charakteristische Konstellationen aus einer umfangreichen Liste von 54 möglichen Einzelzielen ergeben. Für die Ziele mit den Eltern wurden aus 28 Einzelzielen 5 Zieltypen identifiziert. Die Zielklassen folgen einem Muster aus steigender Intensität bei sinkender Prävalenz, und einigen speziellen Konstellationen. Sie zeigen sich stark altersabhängig und geschlechtsspezifisch; zudem bestehen deutliche Zusammenhänge zwischen den Zielvereinbarungen mit den Kindern und Jugendlichen einerseits und denjenigen mit den Eltern andererseits. Die Zielmuster können als soziale Repräsentationen von Zuweisungen in die stationäre Hilfe gelten, die Aufschluss über die daraus abzuleitenden diagnostischen Anforderungen an die Hilfeplanung im Rahmen der Unterbringung in die stationären Erziehungshilfen geben können.

1. Einleitung: Hilfeplanungsziele in den stationären Erziehungshilfen im Kontext der Qualitätsentwicklung der Erziehungshilfen

Durch die jüngsten Bestimmungen des KJHG (Kinder- und Jugendhilfegesetz) zur Leistungs- und Qualitätsentwicklung in der teilstationären und stationären Jugendhilfe sind neue Überprüfungssysteme gefordert, die eine kontinuierliche Erfolgsevaluation ermöglichen. Die Diskussionen über fachlich qualitativvolles Handeln (vgl. Merchel 1998a, 1998b, 2000) haben mit der Neuordnung der Entgeltfinanzierung im teilstationären und stationären Bereich durch die Abschnitte 78a-g SGB VIII seit dem 1. Januar 1999 einen neuen Verbindlichkeitscharakter erhalten. Eine zentrale Rolle innerhalb jeglicher Dokumentation pädagogischer Leistungen nimmt notwendigerweise die Erfassung der mit einer Maßnahme verbundenen Zielsetzungen ein, da sie in der Hilfeplanung die wesentliche Evaluationsgrundlage über den späteren Erfolg des fachlichen Handelns einer Erziehungshilfe darstellt.

Längst hat sich auch in den sozialpädagogischen Arbeitsfeldern der Erziehungshilfen die Unterscheidung von Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität (Donabedian 1966) eingebürgert. Doch hat sich die Erfassung von institutio-

nen- und leistungsbezogenen Merkmalen im Vergleich zur Messung der Ergebnisqualität als das deutlich einfachere Projekt erwiesen. Die Frage, was als Ergebnisqualität im Sinne des Erfolgs in den Erziehungshilfen zu werten sei, führt unweigerlich in eine Diskussion um den Verdacht der sozialtechnokratischen Zugriffe auf die jeweilige Erziehungshilfe (vgl. Merchel 1998a; Flösser 2001). Im Vordergrund der Qualitätssicherungsansätze standen daher bislang vor allem Fallzahldokumentation und die Beschreibung der Beschaffenheit der Leistungen, also von Maßnahmen des therapeutischen und pädagogischen Angebotes, das die Einrichtungen vorzuweisen und erbracht haben (vgl. hierzu ausführlich Thiersch/Bauer 1998; zur Methodik vgl. Frick/Laschat 1996). Als schwieriger und deutlich umstrittener erweisen sich bis heute Konzeptionen zu einzelfallbezogenen Evaluationskriterien. Die Frage, mit welchen Maßstäben der tatsächliche Erfolg der Erziehungshilfe evaluiert werden sollte, ist derzeit in den aktuellen Fachforen ein durchaus umstrittener Gegenstand und ähnelt in vielem den Erfahrungen und Diskussionen im Bereich der Psychotherapieforschung, die auf eine lange und sehr kontrovers geführte Debatte über das, was als Erfolg in der Therapie zu werten sei, zurückblicken kann (Grawe/Donati/Bernauer 2001). Im Kern der Debatte steht dabei die Frage einer Fachlichkeit, die den Ansprüchen objektiver Überprüfbarkeit ebenso folgen muss wie den Ansprüchen an eine Nachvollziehbarkeit und Reflexion ihres Handelns (vgl. Thiersch 2000).

Die Ziele, die zu Beginn der Hilfeplanung für die stationären Erziehungshilfen formuliert werden, sind also in einem zweifachen Sinn von zentraler Bedeutung für die Qualitätsentwicklung in diesem Bereich. Zum einen bilden sie die Grundlage für spätere Evaluationsprozesse und Erfolgseinschätzungen; zum anderen aber sind sie auch Ausdruck eines fachlichen Handelns, das sich über die eigenen Muster und die sozialen Repräsentationen dieser Muster im Klaren werden muss, um sich dem Vorwurf beliebigen Handelns zu entziehen (vgl. Harnach-Beck 2000; Ader/Schrapper/Thiesmeier 2001). Fachliche Zielsetzungsmuster und -prozesse in der sozialpädagogischen Hilfeplanung sind nicht nur Kernstück einer Qualitätsentwicklung, die auch einer externen Überprüfung und kontinuierlichen Evaluation standhalten müssen; sie sind zugleich auch soziale Repräsentationen über Zuweisungsmuster in die stationären Hilfen, die das Geschehen in der Hilfeplanung deutlich bestimmen (vgl. Frick u.a. 1988 für ein Beispiel aus der Psychotherapie). Sie bedürfen im Zuge der geforderten Qualitätsentwicklung klarer Transparenz.

Dieses Geschehen aus fachlicher Problemeinschätzungen und sozial vermittelten Zuweisungsmustern bildet den Ausgangspunkt der vorliegenden Studie. Nicht im Sinne einer theoretisch-deduktiven Herleitung eines Zielkatalogs, sondern als empirische ‚Entschlüsselung‘ der geübten sozialpädagogischen Zieleinschätzungspraxis wird in dieser Studie eine Analyse eines um-

fangreichen Datensatzes vorgenommen, der in den Jahren 1996 bis 1998 für den Bereich der stationären Erziehungshilfen im Stadtjugendamt München zusammengetragen wurde. Im Zuge einer umfassenden Organisationsentwicklung der Sozialverwaltung wurde vom Stadtjugendamt im Jahr 1996 ein Dokumentationssystem zur Erfassung aller stationärer Hilfen installiert, das im Jahr 2000 einer differenzierten Analyse unterzogen worden ist (Kurz-Adam/Frick/Köhler 2001).

Das Kernstück dieses Instruments ist neben der Erfassung der individuellen Lebenssituation der KlientInnen der Erziehungshilfen – der anamnestischen Daten also – vor allem eine umfangreiche Zielerfassung für Kinder und Jugendliche als auch deren Eltern, die im Rahmen des Hilfeplanverfahrens laufende Überprüfungen über Problem- und Lebenslagen der KlientInnen in den stationären Erziehungshilfen ermöglichen sollte. Die Ziele beschreiben implizit Problemlagen und Problemfelder, die das ‚Zuweisungsvorfeld‘ der geplanten Hilfe bestimmen; sie beschreiben aber auch zugleich die Kriterien, an denen sich der Erfolg bemessen lassen muss. Der Zielkatalog bietet dadurch die Möglichkeit, in einem induktiven, empirisch geleiteten Vorgehen ‚typische Konfigurationen‘ von fachlichen Zielmustern zu analysieren, die dann als gemeinsame soziale Repräsentationen (Wagner 1994) kind- und jugendbezogener Problemlagen und Zuweisungsmuster bei den zuweisenden Fachkräften der Erziehungshilfen (zumindest in München) gelten können.

Die Arbeit versucht in diesem Sinne, die detaillierte Zieledokumentation empirisch durch eine multivariate Betrachtung von simultan angestrebten Einzelzielen zu vereinfachen und auf möglichst wenige, prägnante Zielkonstellationen zu reduzieren. Dazu wird das Verfahren der Latenten-Klassen-Analyse eingesetzt (s. Methodenteil). Die inhaltliche Gültigkeit solcher idealtypischer Zielekonfigurationen soll anschließend überprüft werden durch einen Vergleich mit den Entwicklungsdeterminanten Alter und Geschlecht einerseits, sowie mit den Erfolgsaussichten jeder Zielekonstellation andererseits.

2. Daten und Methoden

2.1 Stichprobe

Datenbasis dieser Untersuchung bildet die vollständige Dokumentation aller Hilfeplanüberprüfungen für stationäre Jugendhilfemaßnahmen der Stadt München zwischen dem 1.1.1996 und dem 31.12.1998. Bei jedem Wechsel in der Hilfestellung, zumindest aber einmal jährlich wird angestrebt, eine Überprüfung der Notwendigkeit stationärer Hilfestellung durchzuführen,

was aber im untersuchten Zeitraum noch nicht vollständig erreicht wurde. Die genaue Quote von Hilfeplanüberprüfungen ist aus den vorliegenden Daten nicht bezifferbar. Für insgesamt 2593 verschiedene Personen wurden Dokumentationen zur jeweils aktuellen Zielsetzung der Maßnahme angelegt. 60,8% der Personen wurden einmal, 25,0% zweimal, 9,6% dreimal, und 4,6% öfter (maximal 6-mal) dokumentiert.

Weil sich die Zielsetzung der Jugendhilfemaßnahme von Termin zu Termin ändern konnte, bildet die Gesamtmenge von $n = 4133$ Zieledokumentationen (sample 1) die Stichprobe für die durchgeführte Typenbildung zu ‚typischen‘ Zielsetzungen. Für 1170 Personen wurde im selben Berichtszeitraum die Beendigung einer stationären Hilfemaßnahme dokumentiert (sample 2). Bei der Auswertung des Zusammenhangs zwischen Zielsetzung einer Hilfemaßnahme und der abschließenden Einschätzung des Hilfeerfolgs wurde für diese 1170 Personen mit abgeschlossener Hilfemaßnahme jeweils diejenige Zielsetzung evaluiert, die am frühesten in die Dokumentation des städtischen Jugendamtes aufgenommen worden war. Dies ist nicht notwendigerweise die initiale Zielsetzung (insbesondere bei Personen mit Hilfebeginn vor dem 1.1.1996). Es wurde aber jeweils der früheste Stand, zu dem eine formelle Zielvereinbarung getroffen und dokumentiert worden ist, in den Analysen berücksichtigt.

2.2 Variablen

Zu jeder Überprüfung wurden von dem/der für die Hilfestellung zuständigen kommunalen Sachbearbeiter/in die Ziele der stationären Unterbringung auf einer umfangreichen und heterogenen Liste von Einzelzielen dokumentiert. Davon bezogen sich 54 Ziele auf die pädagogische Arbeit mit dem jungen Menschen selber, 28 mögliche Ziele bezogen sich auf die Arbeit mit den Eltern des jungen Menschen. Die Ziele wurden jeweils dichotom (vorhanden/nicht vorhanden) erfasst. Im Anhang finden sich die genauen Formulierungen beider Ziele-Listen.

Neben anamnestischen Daten zum Alter, Geschlecht usw. der HilfeadressatIn wurde bei der Beendigung der Maßnahme auch eine Einschätzung erhoben über die Art der Beendigung (planmäßig oder nicht?) und den erreichten Erfolg. Dabei wurde global der Gesamteindruck über die Zieleerreichung auf einer 4-stufigen Skala mit „vollständig erreicht“, „überwiegend erreicht“, „teilweise erreicht“ oder „nicht erreicht“ bewertet.

2.3 Statistische Methode: Latente-Klassen-Analyse (LCA)

Zur Analyse typischer Konfigurationen von Zielsetzungen wurde (getrennt für Ziele mit den Jugendlichen versus mit den Eltern) das Verfahren der Latente-Klassen-Analyse eingesetzt (LCA; vgl. einführend Langeheine/Rost 1993). Das Ziel diverser statistischer Verfahren besteht darin, Personen hinsichtlich einer bestimmten, nicht direkt messbaren, sondern nur indirekt über verschiedene Indikatoren erschließbaren, so genannten latenten Eigenschaft zu vergleichen. Bei faktorenanalytischen Methoden erhält die Person aufgrund ihrer Werte auf den verschiedenen Messitems pro betrachtetem Faktor einen quantitativen Wert zugewiesen. Die ‚latente‘ Variable wird also quantitativ als ‚Dimension‘ konstruiert. Im Unterschied dazu wird der Person im Rahmen der LCA lediglich eine bestimmte Gruppenzugehörigkeit zugewiesen, die latente Variable also lediglich in qualitativen Ausprägungen konstruiert. Die LCA geht von der (weniger restriktiven) Annahme aus, dass es unterschiedliche Klassen von Zielmustern gibt, die sich hinsichtlich ihrer Konfiguration qualitativ voneinander unterscheiden.

Das Grundmodell der Latenten-Klassen-Analyse benutzt die Vorstellung, dass jede Ausprägung x (hier zwei Werte: 0 = nein, 1 = ja) einer Person v auf dem Ziel i ($i := 1 \dots 54$ für die Jugendlichen) rekonstruiert werden kann aus zwei Sorten von Modellparametern: aus der relativen Größe π_g der latenten Klasse g ($g := 1 \dots h$) und aus der klassenspezifischen ‚Schwierigkeit‘ ($\pi_{ix|g}$) der Antwort x auf Ziel i .

$$1) \quad p(x_{vi}) = \sum_{g=1}^h (\pi_g \cdot \pi_{ix|g})$$

mit der Normierungsbedingung $\sum_{x=0}^m \pi_{ix|g} = 1$

Die ‚Schwierigkeit‘ einer klassenspezifischen Antwortkategorie ($\pi_{ix|g}$) drückt die Wahrscheinlichkeit aus, mit der für ein Mitglied der betreffenden latenten Klasse g bei Ziel i die Antwort x angegeben wurde (also „ja“ oder „nein“).

Aus der Sicht der beurteilten jungen Menschen bzw. Eltern kann der so genannte ‚Personenparameter‘, d.i. die Wahrscheinlichkeit, mit der bei gegebenem Zielmuster \underline{x} ($\underline{x} := \{x_1, x_2, \dots, x_i, \dots, x_k\}$) die Zugehörigkeit zu einer latenten Klasse g für diese Person anzunehmen ist, angeschrieben werden als Funktion der Itemparameter:

$$2) \quad p(g|\underline{x}) = \frac{\pi_g \prod_i^k \pi_{ix|g}}{\sum_{g=1}^h \pi_g \prod_i^k \pi_{ix|g}}$$

Für jede latente Klasse existiert ein ‚idealtypisches‘ Muster, mit der die hier zugerechneten Personen die Beantwortung der k Items vornehmen. Dieses Muster wird in (1) aus den Parametern pro latenter Klasse beschrieben. Umgekehrt kann aus einem einzelnen, empirisch vorgefundenen Antwortpattern \underline{x} anhand von (2) vorhergesagt werden, mit welchen Wahrscheinlichkeiten die Personen eines solchen Antwortpatterns zu jeder der g latenten Klassen zu rechnen sind:

In der LCA werden also, ähnlich wie bei Clusteranalysen, Gruppen von Personen gebildet, die untereinander eine möglichst hohe Ähnlichkeit aufweisen. Allerdings wird vom Modellgedanken her keine Person fest in nur jeweils eine einzige Gruppe zugeordnet, wie das im Endresultat fast aller Clusteranalysen vorgesehen ist.¹ Vielmehr wird für jede Person immer die Wahrscheinlichkeit der Zugehörigkeit zu jeder der g Gruppen bestimmt. Eine manifeste Zuordnung der Person zu einer der latenten Klassen ist nicht zwingend notwendig, und wird – so überhaupt erwünscht – meistens anhand des Modalwertes der g Klassenwahrscheinlichkeiten vorgenommen. ‚Gute‘ LCA-Lösungen weisen sich deshalb auch dadurch aus, dass pro Person nur ein einziger Wert für die Klassenzugehörigkeit hoch ist, für alle anderen latenten Klassen das Maß für die Zugehörigkeit dieser Person aber sehr gering liegt.

Zur Entscheidung über die notwendige Anzahl zu unterscheidender latenter Klassen wurde die bestmögliche Passung (goodness of fit) zwischen den idealtypischen Antwortmustern der latenten Klassen und den realen Zielkonstellationen herangezogen (‚Best Information Criterion‘ [BIC] und ‚Akaike Information Criterion‘ [AIC] vgl. Reed/Cressy 1988). Zur Vermeidung lokaler Optima wurden pro Modell jeweils mindestens 30 verschiedene Startwerte erprobt. Alle Modelle zwischen der 2-Klassen-Lösung und der 13-Klassen-Lösung (Jugendliche) bzw. der 2-Klassen und der 8-Klassen-Lösung (Elternziele) wurden evaluiert. Die Schätzung der Parameter erfolgte mit dem Programm WINMIRA (v.Davier 2000). Alle übrigen statistischen Analysen wurden mit dem Programmpaket SAS durchgeführt.

Die Assoziation von Jugendlichen- mit Elternzielen wurde an der Gesamtstichprobe von 4133 Falldokumentationen berechnet (sample 1), alle übrigen Zusammenhänge an der Stichprobe von 1170 dokumentierten Maßnahmebeendigungen (sample 2). Die in Tabelle 2 zusammengetragenen statistischen Assoziationen der Zielmuster mit dem Alter, Geschlecht, Maßnahmenerfolg wurden jeweils mittels Chiquadrat-Test auf statistische Signifikanz ($\alpha < 0,05$) geprüft, ohne dass die Testgröße in Tabelle 2 im Einzelnen ausgewiesen wurde. Wegen des explorativen Charakters dieser Analysen wurde auf eine

1 Die Ausnahme bilden clusteranalytische Verfahren mit überlappenden Clusterlösungen, die in der Praxis aber kaum je angewendet werden (vgl. Eckes/Roßbach 1980, S. 83ff.).

Adjustierung des Alpha-Risikos verzichtet, zumal bei der gegebenen Stichprobengröße die Interpretation von Effektgrößen (in Tabelle 2: Prozentwert-Differenzen) sinnvoller erscheint als die von Signifikanzschranken.

3. Ergebnisse – Die Hilfeplanungsziele der stationären Erziehungshilfen als fachliche Zuweisungsmuster zwischen Problemintensität und Problemkonfiguration

3.1 Ziele mit den jungen Menschen als unmittelbaren Adressaten der Hilfe

Theoretisch lassen sich bei 54 Einzelzielen über 18 Billionen verschiedene Kombinationen von Zielen zusammenstellen. Tatsächlich sind jedoch in den 4133 Dokumentationen genau 3600 verschiedene Zielkombinationen für die jungen Menschen festgehalten worden. Der AIC-Wert und der BIC-Wert erreichen ausgehend von einer simplen Zwei-Klassen-Lösung bis zur Einführung von 12 latenten Klassen immer klar günstigere Fit-Werte. Eine noch höhere Anzahl von latenten Klassen erreicht nach AIC zwar noch geringfügige Verbesserungen, nach BIC jedoch bereits wiederum Verschlechterungen des Gesamtfits. Eine inhaltliche Inspektion der erzielten Lösungen zeigt, dass jenseits der 12 latenten Klassen lediglich sehr kleine Gruppen aus den inhaltlich stabilen größeren Gruppen herausgelöst werden, deren separate Darstellung keine bedeutsamen Inhalte mehr über die ‚typischen‘ Zielsetzungen stationärer Jugendhilfemaßnahmen liefern kann. Daher wird als inhaltlich wie statistisch günstigste Gruppierung für die ‚typischen‘ Zielsetzungen stationärer Jugendhilfe von 12 unterschiedlichen Mustern ausgegangen.

Tabelle 1 (S. 772) informiert über die Profile dieser 12 latenten Klassen anhand des geschätzten Parameters für das Zutreffen des jeweiligen Zieles ($\pi_{ix|g}$ für $x=1$). Die Ziele sind nach ihrer Gesamtprävalenz absteigend in den Zeilen der Tabelle 1 geordnet. Die latenten Klassen weisen in den Spalten von links nach rechts eine zunehmend stärkere Problemintensität auf, was sich einerseits in der nach rechts zunehmenden Zahl von Einzelzielen mit einer hohen Zutreffenswahrscheinlichkeit ausdrückt (markierte Felder). Andererseits steigt in der gewählten Anordnung auch die durchschnittliche individuelle Zielesumme für die Klassenmitglieder an, je weiter rechts in Tabelle 1 sich die latente Klasse befindet. Im Blick auf die Tabelle wird so ein erstes Muster fachlicher Zuweisungsformen sichtbar: fachliche Zielkombinationen folgen einem Muster steigender Problemintensität, das sich umgekehrt zur Prävalenz der Zielmuster verhält – je intensiver und problembeladener die Ziele, desto seltener werden solche Muster gewählt.

Tabelle 1: Wahrscheinlichkeit des Zutreffens eines Einzelziels bei Zugehörigkeit zum Zielmuster ...

Einzelziel:	Prävalenz (%) in Gesamtgruppe n=4133)	LC4	LC1	LC3	LC12	LC2	LC6
Schulabschluss	44,2	0,295	0,563	0,239	0,163	0,483	0,241
Selbstwert	42,4	0,138	0,287	0,182	0,275	0,651	0,472
Konfliktbewältigung	37,6	0,023	0,391	0,163	0,272	0,281	0,216
Eigenverantwortung	37,0	0,008	0,186	0,654	0,355	0,190	0,067
Umgang mit Gleichaltrigen	31,6	0,036	0,257	0,057	0,031	0,256	0,671
soziale Regeln	29,2	0,091	0,383	0,066	0,143	0,038	0,522
Abschluss Beruf	29,2	0,116	0,081	0,700	0,349	0,258	0,009
Selbstsicherheit	28,0	0,017	0,130	0,186	0,204	0,424	0,380
Vertrauen	27,3	0,144	0,140	0,058	0,153	0,341	0,476
Selbstbild	27,2	0,002	0,188	0,123	0,153	0,269	0,045
Umgang mit Erwachsenen	26,5	0,005	0,150	0,052	0,041	0,166	0,485
Konzentration	25,2	0,055	0,269	0,126	0,051	0,139	0,487
päd. Bezugsrahmen akzeptieren	23,6	0,069	0,306	0,064	0,061	0,029	0,316
positive Arbeitshaltung	23,6	0,024	0,235	0,191	0,051	0,086	0,226
Umgang mit Geld	22,3	0,002	0,029	0,506	0,184	0,032	0,011
Gestaltung von Beziehung	22,0	0,043	0,097	0,039	0,170	0,167	0,284
Haushaltführung	21,3	0,002	0,005	0,585	0,208	0,046	0,002
Freizeitgestaltung	20,6	0,004	0,092	0,184	0,041	0,128	0,125
Tagesablauf	20,1	0,069	0,080	0,137	0,133	0,036	0,511
Zuverlässigkeit	20,0	0,030	0,158	0,115	0,164	0,024	0,106
Freunde	20,0	0,020	0,129	0,094	0,072	0,187	0,197
Therapie	18,7	0,141	0,142	0,085	0,081	0,287	0,209
Selbstwahrnehmung	17,9	0,003	0,060	0,040	0,061	0,240	0,094
Aggressionsäußerung	17,5	0,021	0,203	0,019	0,020	0,110	0,156
angemessene Gefühlsäußerung	17,1	0,010	0,116	0,024	0,047	0,229	0,182
Kommunikation	16,5	0,002	0,092	0,072	0,072	0,127	0,170
Entwicklungsrückstände	16,3	0,298	0,038	0,028	0,041	0,137	0,531
Elternbeziehung	16,2	0,068	0,106	0,122	0,133	0,278	0,078
Gefühle wahrnehmen	15,2	0,020	0,040	0,018	0,002	0,223	0,157
Prosoziales Verhalten	14,2	0,077	0,180	0,037	0,031	0,018	0,162
Hemmungen	14,1	0,002	0,031	0,041	0,031	0,278	0,131
Realistisches Elternbild	13,5	0,036	0,094	0,071	0,021	0,261	0,103
Körpergefühl entwickeln	12,6	0,013	0,037	0,017	0,061	0,185	0,237
Nachhilfe	9,9	0,015	0,120	0,070	0,010	0,086	0,035
Hobbies	9,5	0,002	0,041	0,065	0,002	0,079	0,083
Umgang mit Sexualität	9,1	0,017	0,041	0,022	0,061	0,139	0,090
Selbstgefährdung	8,5	0,050	0,023	0,024	0,031	0,052	0,002
Gesetzeskonflikte vermeiden	8,1	0,002	0,016	0,074	0,021	0,002	0,006
Distanz zu Eltern schaffen	7,9	0,042	0,006	0,055	0,010	0,201	0,040
Sprache	7,7	0,036	0,037	0,057	0,051	0,033	0,067
Körperpflege	7,3	0,043	0,030	0,027	0,051	0,044	0,322
Suchtbelastetes Umfeld	7,3	0,036	0,031	0,075	0,031	0,040	0,002
Ernährungsgewohnheiten	7,0	0,031	0,010	0,060	0,061	0,052	0,185
Delinquenz	6,2	0,005	0,024	0,047	0,010	0,008	0,013
Sonstige Ziele	5,4	0,175	0,027	0,044	0,082	0,049	0,022
Motorik	4,1	0,082	0,002	0,003	0,002	0,035	0,258
Vereine besuchen	4,1	0,002	0,023	0,014	0,002	0,055	0,009
Schutz des Kindes vor Eltern	4,1	0,149	0,005	0,006	0,002	0,069	0,074
Fremdgefährdung	3,4	0,008	0,016	0,002	0,010	0,002	0,008
Schuldenregulieren	3,1	0,002	0,002	0,075	0,082	0,002	0,002
Erziehungsfähigkeit	2,2	0,002	0,002	0,002	0,863	0,002	0,002
Beziehungsgestaltung	2,1	0,007	0,002	0,002	0,811	0,002	0,002
Kindeseentwicklung	2,1	0,013	0,002	0,002	0,822	0,002	0,002
Pflege	1,4	0,002	0,002	0,002	0,592	0,002	0,002
Relative Häufigkeit der Latenten Klasse	100 %	8,9%	22,9%	15,2%	2,4%	16,8%	6,3%
durchschnittliche Gesamtzahl von Zielen (S.D.)	8.8 (5.9)	2.5 (1.4)	5.7 (2.2)	5.8 (2.1)	7.5 (4.5)	7.7 (2.7)	9.6 (2.8)

Tabelle 1: Wahrscheinlichkeit des Zutreffens eines Einzelziels bei Zugehörigkeit zum Zielmuster ...							
Einzelziel:	Prävalenz (%) in Gesamtgruppe n=4133)	LC8	LC5	LC9	LC7	LC10	LC11
Schulabschluss	44,2	0,401	0,351	0,632	0,808	0,539	0,651
Selbstwert	42,4	0,338	0,614	0,512	0,763	0,755	0,903
Konfliktbewältigung	37,6	0,703	0,652	0,338	0,834	0,770	0,951
Eigenverantwortung	37,0	0,364	0,864	0,907	0,376	0,710	0,876
Umgang mit Gleichaltrigen	31,6	0,339	0,279	0,852	0,751	0,714	0,849
soziale Regeln	29,2	0,705	0,377	0,064	0,698	0,481	0,880
Abschluss Beruf	29,2	0,413	0,604	0,331	0,057	0,443	0,354
Selbstsicherheit	28,0	0,155	0,288	0,404	0,499	0,865	0,739
Vertrauen	27,3	0,202	0,283	0,385	0,666	0,755	0,775
Selbstbild	27,2	0,394	0,546	0,509	0,752	0,488	0,817
Umgang mit Erwachsenen	26,5	0,421	0,320	0,918	0,666	0,743	0,788
Konzentration	25,2	0,290	0,527	0,046	0,539	0,199	0,800
päd. Bezugsrahmen akzeptieren	23,6	0,504	0,388	0,179	0,718	0,109	0,787
positive Arbeitshaltung	23,6	0,413	0,650	0,038	0,479	0,139	0,830
Umgang mit Geld	22,3	0,203	0,604	0,948	0,059	0,555	0,636
Gestaltung von Beziehung	22,0	0,267	0,378	0,588	0,658	0,464	0,878
Haushaltführung	21,3	0,121	0,503	0,911	0,041	0,535	0,485
Freizeitgestaltung	20,6	0,303	0,392	0,850	0,235	0,591	0,659
Tagesablauf	20,1	0,267	0,372	0,521	0,393	0,371	0,731
Zuverlässigkeit	20,0	0,404	0,585	0,144	0,598	0,210	0,812
Freunde	20,0	0,047	0,218	0,864	0,390	0,567	0,617
Therapie	18,7	0,148	0,205	0,002	0,438	0,232	0,423
Selbstwahrnehmung	17,9	0,168	0,271	0,274	0,565	0,614	0,770
Aggressionsäußerung	17,5	0,489	0,167	0,056	0,559	0,196	0,708
angemessene Gefühlsäußerung	17,1	0,203	0,150	0,123	0,477	0,537	0,682
Kommunikation	16,5	0,105	0,185	0,395	0,388	0,775	0,648
Entwicklungsrückstände	16,3	0,078	0,209	0,022	0,408	0,200	0,657
Elternbeziehung	16,2	0,169	0,253	0,002	0,326	0,120	0,353
Gefühle wahrnehmen	15,2	0,073	0,086	0,493	0,407	0,717	0,581
Prosoziales Verhalten	14,2	0,546	0,122	0,002	0,274	0,143	0,711
Hemmungen	14,1	0,020	0,136	0,282	0,259	0,730	0,408
Realistisches Elternbild	13,5	0,096	0,187	0,003	0,289	0,079	0,436
Körpergefühl entwickeln	12,6	0,061	0,086	0,044	0,364	0,552	0,627
Nachhilfe	9,9	0,048	0,148	0,150	0,114	0,315	0,263
Hobbies	9,5	0,095	0,144	0,357	0,110	0,323	0,420
Umgang mit Sexualität	9,1	0,036	0,112	0,038	0,283	0,254	0,415
Selbstgefährdung	8,5	0,398	0,121	0,002	0,137	0,316	0,591
Gesetzeskonflikte vermeiden	8,1	0,703	0,160	0,002	0,028	0,047	0,551
Distanz zu Eltern schaffen	7,9	0,036	0,155	0,002	0,101	0,087	0,283
Sprache	7,7	0,023	0,018	0,670	0,039	0,323	0,153
Körperpflege	7,3	0,032	0,112	0,002	0,146	0,140	0,285
Suchtbelastetes Umfeld	7,3	0,428	0,148	0,002	0,031	0,048	0,310
Ernährungsgewohnheiten	7,0	0,040	0,100	0,042	0,119	0,283	0,255
Delinquenz	6,2	0,577	0,075	0,002	0,013	0,002	0,443
Sonstige Ziele	5,4	0,024	0,012	0,040	0,031	0,210	0,058
Motorik	4,1	0,010	0,024	0,005	0,059	0,044	0,155
Vereine besuchen	4,1	0,106	0,037	0,031	0,067	0,174	0,198
Schutz des Kindes vor Eltern	4,1	0,015	0,003	0,002	0,085	0,026	0,124
Fremdgefährdung	3,4	0,294	0,002	0,002	0,076	0,030	0,342
Schuldenregulieren	3,1	0,102	0,090	0,006	0,003	0,067	0,107
Erziehungsfähigkeit	2,2	0,014	0,003	0,002	0,002	0,002	0,002
Beziehungsgestaltung	2,1	0,002	0,006	0,002	0,002	0,002	0,002
Kindesentwicklung	2,1	0,002	0,002	0,002	0,002	0,002	0,002
Pflege	1,4	0,002	0,003	0,002	0,002	0,002	0,002
Relative Häufigkeit der Latenten Klasse	100 %	5,1%	7,1%	3,9%	5,6%	3,4%	2,5%
durchschnittliche Gesamtzahl von Zielen (S.D.)	8.8 (5.9)	12.5 (3.7)	13.5 (3.1)	14.0 (2.6)	17.5 (3.3)	18.6 (3.8)	27.8 (5.0)

Diesem Muster – steigende Problemintensität bei sinkender Prävalenz – stehen jedoch weitere Muster gegenüber, die sich jeweils ‚quer‘ zu einer nur eindimensional gedachten Intensitätsskala verhalten. Zwar lässt sich deutlich erkennen, dass mit einer zunehmenden Zahl von genannten Einzelzielen bei den meisten Zielmustern auch die Wahrscheinlichkeit ansteigt, dass neben ‚leichten‘ (=häufigeren) Zielen auch die ‚schwierigeren‘ (=selteneren) Ziele angekreuzt wurden. Dies wird in Tabelle 1 daraus ersichtlich, dass nach rechts hin die markierten Felder immer weiter nach unten, zu den selteneren Zielen hin, in einer fast dreieckigen Formation ‚ausgreifen‘. Es gibt also wohl so etwas wie eine von allen (zumindest Münchner) zuweisenden Fachkräften des Jugendamtes geteilte, implizite Vorstellung von Ziel- bzw. Problemintensität. Wenn Ziele wie „selbstgefährdendes Verhalten abbauen“ oder „Gesetzeskonflikte vermeiden“ benannt werden, dann ist beispielsweise in der Mehrzahl aller Fälle auch inkludiert, dass die ‚leichteren‘ Ziele wie „Selbstwertgefühl stärken“ oder „Eigenverantwortung übernehmen“ zum Zielekatalog gehören.

Aber von dieser Vorstellung einer einheitlich steigenden Problemintensität in der Zielsetzung abweichend existieren auch Gruppen von Hilfeadressaten, die sich durch spezifische Sonderkonstellationen auszeichnen. Neben der Vorstellung von ‚viel versus wenig‘ Hilfebedarf existieren auch charakteristische Vorstellungen von ‚spezifischen‘ Hilfebedarfen: „Teenage Mütter“, „Delinquenz- und Suchtabbau“, „Eigenverantwortliche Lebensführung“, und „Soziale Integration (Sprache/Peers)“ sind Zielmuster, die sich an spezielle Zielgruppen wenden, die jeweils ‚außerhalb‘ der sonst geteilten Vorstellung von viel oder wenig Hilfebedarf in der Jugendhilfe liegen.

Der Eindimensionalität eines Hilfebedarfsmusters, das sich lediglich an steigender Problemintensität oder des Schweregrads ausrichtet, ist damit ein zweites Muster der Problemspezifität zugeordnet, das bestimmten Signalen folgt. Ein solches Signal stellt etwa das Ziel „Delinquenz- und Suchtabbau“ (LC8) dar, das im Gefolge einer bestimmten Zielekombination ein spezifisches Zuweisungsprofil ergibt. In gut 5% aller Zielvereinbarungen wird dieses Zielmuster dokumentiert, dessen herausragende Einzelziele (bei durchschnittlich 12,5 Zielen) sich auf das Erlernen konstruktiver Konfliktbewältigungsmechanismen und akzeptabler Aggressionsäußerungen, den Aufbau von prosozialem Verhalten, das Erlernen sozialer Regeln und das Akzeptieren eines pädagogischen Bezugsrahmens, sowie das Vermeiden von Gesetzeskonflikten durch den Abbau von delinquenten Verhaltensweisen beziehen. Für einen nicht unbedeutenden Teil (> 40%) der Mitglieder dieses Zielmusters trifft auch die Herausführung aus einem suchtbelasteten Umfeld als Ziel zu, was gegenüber der allgemeinen Basisrate dieses Einzelziels (7%) eine extreme Häufung darstellt.

Ähnliche ‚Signale‘, die zu einem aus diesem Intensitätsmuster heraustretenden Zuweisungstereotyp führen, bilden etwa die Einzelziele „Sprache erlernen“ (für LC9) oder „Beziehungsgestaltung zum Kind“ (für LC12). Wenn diese Ziele genannt werden, sind damit zumeist die Gruppen „Soziale Integration“ bzw. „Unterstützung der Teenage Mütter“ verbunden. Ein gutes Beispiel für eine solche Verdichtung bietet auch das Muster LC3 „Eigenverantwortliche Lebensführung“, in dem eine klare Polarisierung um vier Einzelziele vorliegt, die sich alle um das Thema der eigenverantwortlichen Lebensführung gruppieren. Die Erzielung eines beruflichen Abschlusses, die Übernahme von Eigenverantwortung, Haushaltsführung und Selbstversorgung zu erlernen, sowie der verantwortliche Umgang mit Geld und eine Schuldenregulierung bilden die typische Konstellation der LC3 „eigenverantwortliche Lebensführung“. Zum Profil gehört ebenso, dass alle anderen Ziele allenfalls eine geringfügige, meist aber gar keine Bedeutung besitzen.

An diesen Beispielen wird deutlich, dass bestimmte Zielkombinationen nicht steigender ‚Menge‘ von Zielen, sondern einer spezifischen ‚Signalwirkung‘ von Einzelzielen folgen, die dann eine spezifische Zielgruppe der stationären Hilfen umschreiben – delinquente Jugendliche (LC 8), MigrantInnen (LC 9), junge Mütter (LC 12) und Jugendliche und junge Heranwachsende auf dem Weg zur eigenständigen Lebensführung (LC 3).

3.2 *Zuweisungsmuster und die Zusammenhänge zu Geschlecht, Alter, Zielvereinbarungen mit den Eltern und dem Erfolg der Hilfe*

Die Zielmuster der zuweisenden Fachkräfte bewegen sich aber nicht nur zwischen Problemintensität und Problemkonfiguration, sondern stehen in deutlichen Zusammenhängen zu anderen, diese Muster zusätzlich bestimmenden, oder prognostisch bedeutsamen Faktoren. Tabelle 2 (S. 776) gibt einen Überblick über die einzelnen Zielmuster und ihre Zusammenhänge zu Geschlecht, Alter, zu den vereinbarten Zielmustern mit den Eltern und zum jeweiligen Erfolg.

Zielmuster und Zuweisungsmuster der Fachkräfte werden – wie Tabelle 2 zeigt – auch durch das Geschlecht bestimmt. Beispielsweise zeigt LC10 („Persönlichkeitsprobleme und -störungen“) eine hohe Problemintensität (gleichzeitig 19 Einzelziele mit einer Wahrscheinlichkeit von über 50%). Dies ist nach der latenten Klasse 11 (s.u.) die zweithöchste Zahl von simultanen Einzelzielen. Dabei stehen hier in der kinder- und jugendpsychiatrischen Diktion nach Achenbach (1982) wohl eher „internalisierende Störungen“ im Vordergrund.

Tabelle 2: Zusammenhang der Zielklassen mit Elternzielen, Demographie, und Erfolg der Hilfe							
Latente Klasse	Label	Geschlecht	Alter	Elternziele	Beendigung	Erfolg	
			Basisraten bei 1170 beendeten Hilfen *				
		m: 51% w: 45%	0-5J: 9% 6-10J: 15% 11-14J: 24% 15-18J: 37% 19J+: 10%	** E-LC1: 48% E-LC2: 21% E-LC3: 18% E-LC4: 8% E-LC5: 6%	planm.: 48% unplanm.: 51%	voll: 21% überwieg.: 28% teilw.: 28% nicht: 21%	
LC1	Wenige Ziele ohne klares Zielbündel (Schulabschluss)	m: 62%	6-10J: 30% 11-14J: 31%	E-LC2: 35%	unauffällig	unauffällig	unauffällig
LC2	Selbstwert stärken (durch Schulabschluss)	w: 60%	unauffällig	unauffällig	planm.: 61%	überwieg.: 41%	
LC3	Eigenverantwortliche Lebensführung	w: 49%	15-18J: 53% 19+: 15%	E-LC1: 73%	planm.: 68%	voll: 36%	
LC4	Verschiedentliche Einzelziele (Entwicklungsrückstände abbauen)	w: 52%	0-5J: 34%	E-LC4: 14%	planm.: 58%	teilw.: 34%	
LC5	Konfliktbewältigung lernen auf dem Weg zur Eigenständigkeit	unauffällig	15-18J: 58%	E-LC1: 61%	unauffällig	unauffällig	
LC6	Beziehungskompetenz lernen	m: 58%	0-5J: 42% 6-10J: 33%	E-LC2: 32% E-LC4: 17% E-LC5: 23%	planm.: 63%	überwieg.: 35% nicht: 13%	
LC7	Emotionales Selbstbild entwickeln	m: 56%	6-10J: 28%	E-LC2: 31% E-LC5: 27%	unplanm.: 64%	überwieg.: 33% nicht: 33%	
LC8	Delinquenz- und Suchtabbau	m: 79%	11-14J: 42%	unauffällig	unplanm.: 75%	nicht: 52%	
LC9	Soziale Integration (Sprache und Peers)	m: 82%	15-18J: 75%	E-LC1: 99%	unplanm.: 68%	überwieg.: 11% teilw.: 50%	
LC10	Persönlichkeitsprobleme bzw. -störungen (Selbstgefährdung, Essstörungen)	w: 65%	15-18J: 76%	E-LC1: 89%	unplanm.: 56%	überwieg.: 41%	
LC11	Multiproblemlagen	w: 37%	15-18J: 50%	E-LC5: 12%	unplanm.: 67%	unauffällig	
LC12	Unterstützung der "Teenage Mothers"	w: 91%	19J+: 52%	E-LC1: 82%	unauffällig	unauffällig	
* auf 100% fehlende Anteile aufgrund fehlender Werte in der betreffenden Variable							
** Basisrate aus sample 1 (n = 4133)							

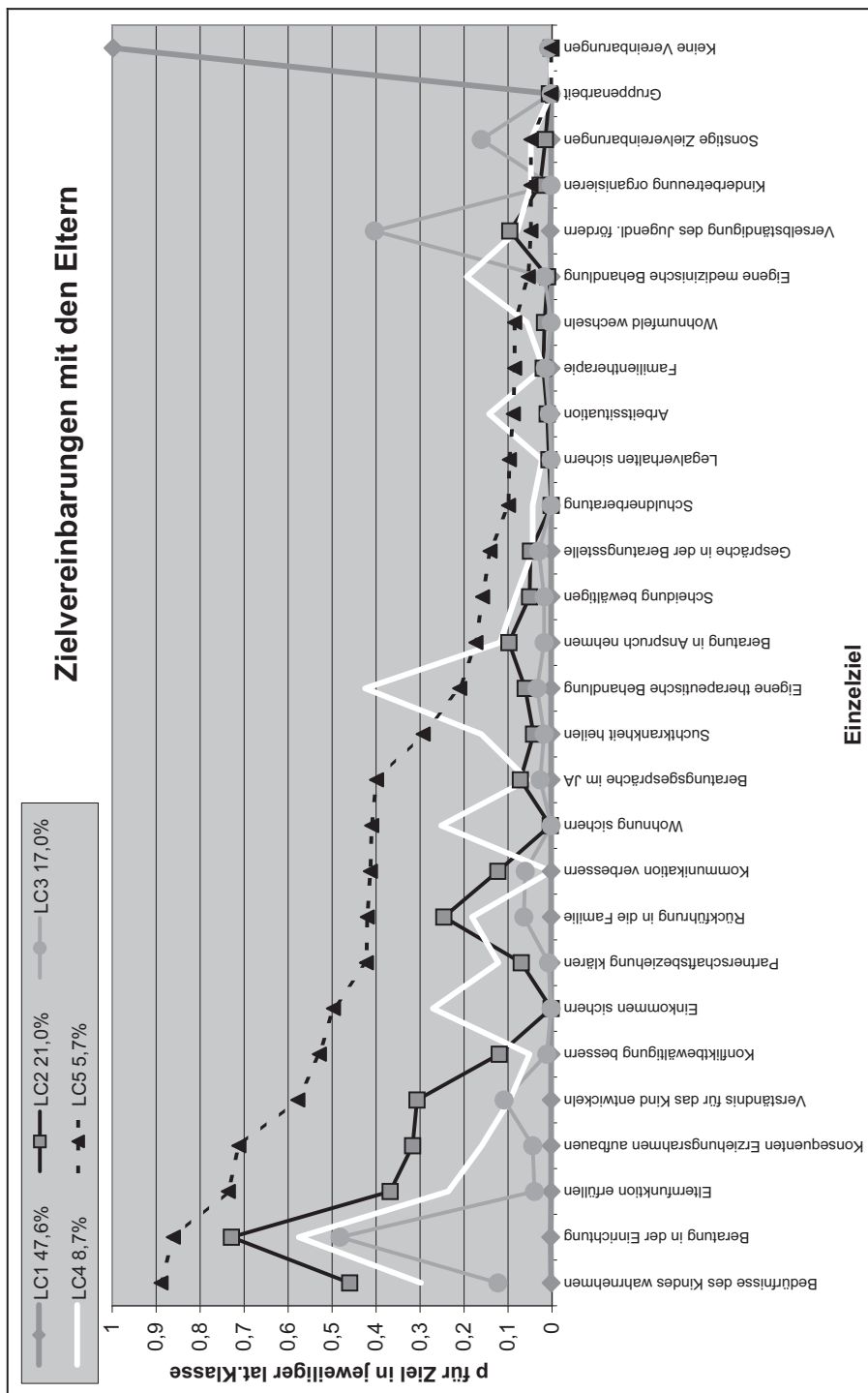
Die Ziele „Selbstgefährdendes Verhalten abbauen“ und „Ernährungsgewohnheiten ändern“ werden deutlich überdurchschnittlich (im Vergleich zur Gesamtgruppe aller Fälle) benannt. Gut 3% aller Fälle sind hier einzureihen. Zugleich ist dies ein Muster, das überdurchschnittlich viele 15-18 Jahre alte Mädchen betrifft (Tab.2). Es besteht zumeist keinerlei Zielsetzung mit den Eltern. Das unplanmäßige Ende einer Maßnahme mit diesem Zielmuster ist überdurchschnittlich häufig. Jedoch sind die prognostischen Aussichten in der „überwiegenden Zielerreichung“ günstiger, als statistisch zu erwarten war. Intensität ist – so zeigt es dieses Beispiel – damit auch ein Zuweisungsmuster, das von anderen Faktoren als nur dem Schweregrad von Problemlagen und daraus abzuleitenden Zielen bestimmt wird. Vielmehr folgt das Muster der Intensität auch spezifischen Indikatoren wie dem Geschlecht oder der von den Fachkräften wahrgenommenen Vorstellung, kind- und elternorientierte Zielsetzungen überhaupt vereinbaren zu können.

3.3 Ziele mit den Eltern

Von den aufgrund der abgefragten 28 Ziele theoretisch möglichen knapp 270 Millionen Zielkombinationen wurden bei 4133 Fällen tatsächlich nur 918 verschiedene Zielmuster dokumentiert. Dabei zeigen sich die Zielklassen mit den Eltern sehr viel übersichtlicher als diejenigen mit den unmittelbaren Hilfeadressaten: Sowohl nach BIC wie nach AIC ergibt sich die sparsamste und statistisch günstigste Darstellung der Zielkombinationen bei einer Einteilung in nur fünf latente Klassen. Aussagen zum Zusammenhang der elterlichen Zielkonstellationen mit Lebensalter und Geschlecht ihrer Kinder wurden berechnet anhand der Daten aus Sample 2 (siehe Methodenteil; aus Platzgründen ohne gesonderte Tabellierung in dieser Arbeit, S. 778).

Auch hier ist das Zuweisungsmuster zwischen Problemintensität und Problemkonfiguration gut wieder zu erkennen. Auch hier gibt es das Muster der steigenden Problem- und Zieleintensität: die an Intensität und Dichte ansteigenden Zielmuster E-LC2 „Elternschule“, E-LC3 „Ein bisschen Beratung bei der Verselbstständigung“ und E-LC5 „Intensive Elternschule“ verdeutlichen dies. E-LC1 liegt rundum auf allen Teilzeilen auf der untersten Ebene, denn das Ziel „keine Zielvereinbarung“ bedeutet ja nichts anderes als diese Aussage.

Aber E-LC4 „Elterntherapie“ kristallisiert sich als ein eigenes, spezifisches Muster heraus: in knapp 9% der dokumentierten Fälle wird eine Beratung in der stationären Einrichtung für die Eltern auch kombiniert mit dem Ziel einer eigenen therapeutischen Behandlung ($p > 0,4$) der Eltern, oder auch einer somatisch-medizinischen Behandlung ($p \sim 0,2$). Eine Verbesserung der



Bedürfniswahrnehmung und der Rollenfunktion als Eltern sind zwar ebenfalls als Zielvereinbarungen vorhanden, aber grenzen diese Klasse von den Gruppen E-LC2 und E-LC3 nur wenig ab.

Die Muster der Zielvereinbarungen für die Eltern stehen – wie Tabelle 2 deutlich macht – in einem klaren Zusammenhang zu den für die Kinder und Jugendlichen festgestellten Zielmustern und dem Alter der Kinder/Jugendlichen. Die Ziele der stationären Jugendhilfe sind in erster Linie kind- bzw. jugendlichenbezogene Ziele – ein Befund, der im Zusammenhang mit der Frage der Elternarbeit seit Jahren diskutiert wird (vgl. Kurz-Adam/Frick/Köhler 2001). So wurde in knapp 48% aller dokumentierten Fälle explizit angegeben, dass keine spezifischen Ziele mit den Eltern des Hilfeadressaten bestehen (E-LC1). Je älter die betroffenen Kinder als direkte Adressaten der Hilfemaßnahme sind, umso häufiger wird mit den Eltern kein spezielles Ziel vereinbart. Ganz ähnlich dazu liegt die Situation auch bei den Eltern in dieser drittgrößten Klasse (E-LC3; 17%): Jugendliche im Alter von 15-18 Jahren sind hier überrepräsentiert. Meistens wird kein Ziel für die Eltern genannt. Allenfalls die Förderung der Verselbstständigung des Jugendlichen, zusammen mit einer Beratung der Eltern in der den Jugendlichen aufnehmenden stationären Einrichtung werden hier angegeben.

Bei 21% der Zielvereinbarungen mit Eltern (E-LC2 „Elternschule“) tritt die Beratung in der stationären Einrichtung sehr oft gemeinsam auf mit dem Ziel einer Verbesserung in der Wahrnehmungsfähigkeit kindlicher Bedürfnisse. Auch Verbesserungen in der Erfüllung der Elternfunktion für das stationär aufgenommene Kind und im Verständnis für das Kind werden häufiger dokumentiert (alle $p > 0,2$). Eine „Elternschule“ als Ziel wird überdurchschnittlich häufig bei Kindern in der Altersklasse 6-10 Jahre, und (etwas weniger deutlich) 11-14 Jahre vereinbart.

In knapp 5% aller Fälle wurde mit den Eltern ein breiter Zielkatalog vereinbart (E-LC5 „Intensive Elternschule“), der für die Eltern dieser Klasse insgesamt 7 Ziele mit $p > 0,5$ und 12 Ziele mit $p > 0,4$ erwarten lässt. Die Ziele zeigen sich dabei sowohl an Verbesserungen der pädagogischen Kompetenzen, wie an Verbesserungen der sozialen Lage der Familie orientiert. Sie betreffen überdurchschnittlich häufig Eltern von Jungen.

4. Diskussion

Die vorliegenden Ergebnisse zeigen deutlich das multifaktorielle Zusammenspiel, das die Zuweisungsmuster der Fachkräfte bestimmt. Die Kombination der unterschiedlichen Faktoren selbst folgt dabei einer zweifachen Systematik, die deutlich macht, dass nicht nur additive Zusammenstellungen, son-

dern auch spezifische Kombinationen die Zielmuster der Fachkräfte bestimmen. Die einfachste aller vorstellbaren Systematiken wäre es, wenn sich alle pädagogischen Ziele ausschließlich an einer einzigen Dimension – wie des Schweregrades oder der Intensität der Problemlagen – entlang anordnen ließen. Sowohl die Positionen der Items, wie die der ‚latenten Klassen‘ (also der Personen) wären dann jeweils Ausdruck von entweder mehr oder weniger ‚Problemintensität‘, ‚Hilfebedarf‘ oder ähnlichen Deutungen dieser Dimension. In Tabelle 1 müsste sich das so niederschlagen, dass die Kategorienwahrscheinlichkeiten nicht nur von oben nach unten (also nach der ‚Schwierigkeit‘ der Items), sondern auch von links nach rechts (also nach der ‚Hilfebedürftigkeit‘ der Personen) geordnet sein müssten. In der Tradition der Psychometrie bildeten die Items und Personen dann eine so genannte doppelt monotone Mokken-Skala (Mokken 1971), die eine ‚spezifisch objektive‘ (Fischer 1988) Messung der Problemdichte ermöglichen würde und eine nicht-parametrische Entsprechung zu einer Rasch-Skala darstellt. Wenn man zusätzlich eine Parametrisierung der Beziehung zwischen latenter ‚Problemintensität‘ und gemessenen Zielen (über nur im Lageparameter unterschiedliche Logitkurven) vornehmen wollte, dann wären in unserem Gedankenexperiment die Ziele der Jugendhilfe in einer so genannten Rasch-Skala (Fischer/Molenaar 1995) abbildbar.

Es liegt an den speziellen Zielkonstellationen von LC3, LC6, LC12, LC8 und LC9, dass diese Vorstellung einer Eindimensionalität der Ziele stationärer Jugendhilfe insgesamt nicht angebracht ist.

Die psychometrische Analyse macht hier ein Spezifikum diagnostischen Handelns und Klassifizierens deutlich, das sich zwischen additiven Klassifikationen und den Ansprüchen an selektive Gruppenbildungen bewegt – ein Anspruch, der die Frage der guten fachlichen Diagnostik beständig begleitet (vgl. Fisseni 1997). Diese beiden Ansprüche erweisen sich zugleich als Ansprüche an fachliches Handeln, das nicht nur Intensitäten, sondern auch spezifische Problemkonfigurationen differenziert erfassen muss. Die vorgelegten Zielmuster erweisen sich damit als ein Abbild differenzierter Diagnostik, die das Klientel der stationären Erziehungshilfen als komplexes Zusammenspiel begreift. Als soziale Repräsentationen von Zuweisungsmustern machen diese Klassen jedoch auch das Spannungsfeld diagnostischen Handelns zwischen Objektivitätskriterien und der Wirklichkeit sozialer Definitionsprozesse deutlich. Pädagogische Ziele unterliegen nicht allein einem auf einer ‚wenigermehr‘-Skala einzuordnenden Klassifikationsmuster. Sie folgen auch dem Muster sozialer Definitionen und Etikettierungen, die sich gerade in der Identifizierung von ‚Abweichendem Verhalten‘ oder von ‚Problemgruppen‘ wieder finden – am sichtbarsten wird dies in den Gruppen der „Delinquenz“ oder der „Teenage Mütter“. Diese Muster spezifischer Gruppenzuordnung

spiegeln nicht allein fachliche ‚Urteile‘ wider, die einem bloßen Problemgruppenansatz folgen. Vielmehr sind sie – so ist zu vermuten – auch ein Reflex auf das vorhandene Angebot: Zielmuster im Vorfeld der Hilfeplanung drücken auch implizit den spezifisch therapeutischen, pädagogischen oder sozialen Zuschnitt der Hilfe und der Hilfeinrichtung aus. Die vorliegenden Zuweisungsmuster sind somit beides – sie zeigen sowohl differenzierte diagnostische Prozesse als auch Antizipationen eines späteren Angebotes oder einer Angebotsstruktur, die den Gesetzen der Problemintensität wie der Spezifität oder ‚Zielgruppenorientierung‘ folgt.

Damit weisen die Zielmuster auch Ansätze zur Qualitätsentwicklung in den Zuweisungsprozessen und in den stationären Erziehungshilfen selbst aus, die die Reflexion des pädagogischen Profils der Zielfindung wieder verstärkt in den Mittelpunkt rücken. Zielfindungsprozesse über Kinder und Jugendliche im Bereich der Hilfeplanung der stationären Erziehungshilfen können nicht unabhängig von den wahrgenommenen Möglichkeiten, mit den Eltern zu arbeiten und nicht unabhängig von den prognostischen Faktoren gesehen und erarbeitet werden (vgl. Frick u.a. 1988 zur zwiespältigen Wirkung sozialer Repräsentationen bei der Prognose von therapeutischen Maßnahmen). Es bedarf einer verstärkten Reflexion über die Verbindung zwischen diesen Zielkomplexen und den Fragen, was diese Verbindungen ermöglicht bzw. ausschließt. Ebenso zeigen die Zielmuster neben aller Komplexität auch Tendenzen von Zuschreibungs- und Klassifizierungsprozessen, denen pädagogische Ziele immer dann unterliegen, wenn sie in Richtung einer Problemgruppenpädagogik weisen (vgl. hierzu etwa Böhnisch 1999). Nachzudenken bleibt schließlich, inwieweit die Angebotsstruktur bereits das Feld der Zuweisung derart definiert, dass die Effekte der Angebotsspezialisierung die Offenheit der Diagnose oder der Zielvereinbarungsprozesse im Vorfeld überlagern – ein Befund, der im Bereich der Erziehungshilfen nicht zuletzt im Gefolge der Flexibilisierung der Hilfen diskutiert wird (vgl. Klatetzki 1995). Eine stärkere Integration der Elternarbeit in die Arbeitskonzeptionen der Hilfezuweisung als auch der Heimerziehung selbst, aber auch ein kritischer Blick auf die Erfolgsaussichten bei den einzelnen Zielkonstellationen geben hier wohl die stärksten Ansätze zur Qualitätsentwicklung der Hilfeplanung in den stationären Erziehungshilfen.

Literatur

- Achenbach, T.M. (1982): *Developmental psychopathology*. New York: Wiley.
Ader, S./Schraper, Chr./Thiesmeier, M. (2001): *Sozialpädagogisches Fallverstehen und sozialpädagogische Diagnostik in Forschung und Praxis*. Münster: Votum.

- Böhnisch, L. (1999): Abweichendes Verhalten. Eine pädagogisch-soziologische Einführung. Weinheim: Juventa.
- Davier, M.v. (2000): WINMIRA 2001 User Manual. Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften.
- Donabedian, A. (1966): Evaluating the quality of medical care. In: *Milbank Memorial Fund Q* 44, S. 166-206.
- Eckes, T./Rossbach, H. (1980): Clusteranalysen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fischer, G.H. (1988): Spezifische Objektivität. In: Kubinger, K.D. (Hrsg.): *Moderne Testtheorie*. Weinheim: Beltz, S. 87-111.
- Fischer, G.H./Molenaar, I.W. (1995): *Rasch models – foundations, recent developments and applications*. New York: Springer.
- Fisseni, H.-J. (1997): *Lehrbuch der psychologischen Diagnostik*. Göttingen: Hogrefe.
- Flösser, G. (2001): Qualität. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): *Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik*. Neuwied: Luchterhand, S. 1462-1468.
- Frick U./Rehm J./Fichter M./Koloska R. (1988): Therapeutische Rollenorientierung und soziale Repräsentationen von stationären Alkoholismus-Patienten. In: *Zeitschrift für Soziologie* 3, S. 218-226
- Frick U., Laschat M. (1996) Analyse der Strukturqualität: Am Beispiel der neonatologischen Versorgung. *Gesundheitsökonomie & Qualitätsmanagement*, 1: 1, 12-18.
- Grawe, K./Donati, R./Bernauer, F. (1994): *Psychotherapie im Wandel. Von der Konfession zur Profession*. Göttingen: Hogrefe.
- Klatetzki, Th. (1995): *Flexible Erziehungshilfen*. Münster: Votum.
- Kurz-Adam, M./Frick U./Köhler, M. (2001): Der Hilfeerfolg in den stationären Erziehungshilfen – Ergebnisse der Studie „Umbau statt Ausbau“. Zur Evaluation stationärer Erziehungshilfen in der Landeshauptstadt München. In: *Pädagogischer Rundbrief* 51, H.1, S. 2-12.
- Harnach-Beck, V. (2000): *Psychosoziale Diagnostik in der Jugendhilfe*. Weinheim: Juventa.
- Langeheine, R./Rost, J. (1993): Latent Class Analyse. In: *Psychologische Beiträge* 35, S. 177-198.
- Merchel, J. (1998a): Qualitätsentwicklung als gesetzlicher Auftrag: Überlegungen zu Bedeutung und Umsetzung des neuen 78 b SGB VIII. In: *Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge (NDV)*, H. 12, S. 382-387.
- Merchel, J. (1998b): Qualitätsbewertung in der Heimerziehung. In: Merchel, J. (Hrsg.): *Qualität in der Jugendhilfe – Kriterien und Bewertungsmöglichkeiten*. Münster: Votum, S. 20-42.
- Merchel, J. (2000): Qualitätsentwicklung durch Gesetz? Zur Bedeutung des KJHG für die Qualitätsentwicklung in der Jugendhilfe. In: *Zeitschrift für Jugendrecht* Nr.1, S. 15-21.
- Mokken, R.J. (1971): *A theory and procedure of scale analysis*. The Hague: Mouton.
- Reed, T.R.C./Cressie, N.A.C. (1988): *Goodness of fit statistics for discrete multivariate data*. New York: Springer.
- Schmidt, M./Schneider, K./Becker, P./Hohm, E./Knab, E./Macsenaere, M./Petermann, F. (1999): Hängt die Prozessqualität erzieherischer Hilfen mit der Ergebnisqualität zusammen? In: *Kindheit und Entwicklung* 8, S. 87-91.
- Schmidt, M. (2000): *Neues für die Jugendhilfe? Ergebnisse der Jugendhilfe-Effekte-Studie*. Hrsg. v. Deutschen Caritasverband e.V. und dem Bundesverband katholischer Einrichtungen und Dienste der Erziehungshilfen e.V. Freiburg.
- Thiersch, H./Bauer, D. (1998): *Leistungen und Grenzen von Heimerziehung: Ergebnisse einer Evaluationsstudie stationärer und teilstationärer Erziehungshilfen; Forschungsprojekt Jule*. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend; 170. Stuttgart: Kohlhammer.

- Thiersch, H. (2000): Leistungen und Grenzen von Heimerziehung: Forschungsergebnisse im Spiegel der Praxis; Dokumentation zu Fachgesprächen; Forschungsprojekt JULE/Hannover: Evang. Erziehungsverb. (Evangelischer Erziehungsverband: Schriftenreihe 41,2).
- Wagner, W. (1994): Introduction: aspects of social representation theory. In: Social Science Information 33, S. 155-161.

Abstract: *On the basis of a complete case documentation of all measures of stationary educational support given by the Munich youth welfare department during the period from 1996 to 1998, the authors undertook a typological analysis of the pedagogical aims agreed upon with the young people, on the one hand, and of the aims of the support plan agreed upon with the parents, on the other. By means of a latent class analysis, 12 "typical" patterns of target constellations regarding young people could be shown which emerged as characteristic constellations from a comprehensive list of more than 54 possible individual aims. As regards the aims agreed upon with the parents, 5 target types were identified from a list of 28 individual aims. The target classes follow a pattern of increasing intensity correlating with decreasing prevalence, with a few special constellations. They prove to be highly dependent on age and gender; furthermore, there are clear links between the targets set with the children and adolescents, on the one hand, and those set with the parents, on the other. The target patterns can be considered social representations of an allocation to stationary help, which may give an insight into the diagnostic demands on support plans within the framework of an accommodation in stationary educational aid to be deduced from these patterns.*

Anschrift der Autoren:

Dr. Ulrich Frick, Arbeitsgruppe Versorgungsforschung, Klinik und Poliklinik für Psychiatrie und Psychotherapie der Universität Regensburg, Universitätsstraße 84, 93053 Regensburg.

Anhang**Ziele mit dem jungen Menschen
(Originalreihung des Münchner Dokumentationsbogens)**

realistisches Selbstbild entwickeln	Nachhilfe nehmen
Selbstwahrnehmung sensibilisieren	Körperpflege / Hygiene lernen
Gefühle wahrnehmen	Ernährungsgewohnheiten ändern
Körpergefühl entwickeln	geregelten Tagesablauf lernen
Umgang mit Sexualität	Eigenverantwortung übernehmen
Selbstwertgefühl stärken	Haushaltführung / Selbstversorgung erlernen
Selbstsicherheit im Verhalten üben	verantwortlicher Umgang mit Geld
Gestaltung konstanter Beziehungen lernen	Schuldenregulieren
Umgang mit Gleichaltrigen	Entwicklungsrückstände aufarbeiten
Umgang mit Erwachsenen	Motorische Defizite aufholen
Vertrauen aufbauen	selbstgefährdendes Verhalten abbauen
konstruktive Konfliktbewältigung lernen	fremdgefährdendes Verhalten abbauen
prosoziales Verhalten aufbauen	suchtbelastetes Umfeld aufgeben
Kommunikation verbessern	delinquentes Verhalten abbauen
Hemmungen abbauen	Gesetzeskonflikte vermeiden
Zuverlässigkeit erlernen	kreative Gestaltung der Freizeit
Freundeskreis aufbauen	Hobbies aufbauen
pädagogischen Bezugsrahmen akzeptieren	Initiativen / Vereine besuchen
soziale Regeln / Normen lernen	Beziehungsgestaltung zum Kinde (§19)
angemessene Gefühlsäußerungen erlernen	Erziehungsfähigkeit entwickeln (§19)
akzeptable Aggressionsäußerung lernen	Pflege des Kindes lernen (§19)
regelmäßiger Therapiebesuch	Förderung der Kindesentwicklung (§19)
Schulabschluß erreichen	Elternbeziehung klären
Abschluß einer Berufsausbildung	realistisches Elternbild entwickeln
Ausdauer / Konzentrationsvermögen verbessern	Distanz zu Eltern schaffen
positive Arbeitshaltung aufbauen	Schutz des Kindes vor den Eltern
	Sprache erlernen
	sonstige Ziele

Ziele mit den Eltern

Bedürfnisse des Kindes wahrnehmen lernen
Beratungsgespräche in der Einrichtung
Elternfunktionen erfüllen
konsequenten Erziehungsrahmen aufbauen
Verständnis für das Kind entwickeln
Konfliktbewältigung bessern
Einkommen sichern
Partnerschaftsbeziehung klären
Rückführung in die Familie
Kommunikation verbessern
Wohnung sichern
Beratungsgespräche im Jugendamt
Suchtkrankheit heilen
eigene therapeutische Behandlung
Beratung in Anspruch nehmen
Scheidung bewältigen

Gespräche in Beratungsstelle
Schuldnerberatung in Anspruch nehmen
eigenes Legalverhalten sichern
Arbeitssituation / Berufstätigkeit verändern
Familietherapie
Wohnumfeld wechseln
eigene medizinische Behandlung
Verselbständigung des jungen Menschen
Kinderbetreuung organisieren
sonstige Zielvereinbarungen
Gruppenarbeit
keine Vereinbarungen