

Wirkfaktoren im stationären Hilfeprozess

Harald Tornow, Sarah Armbrrecht, Velbert-Neviges

In der ABiE-Untersuchung wurden keine Verlaufsmerkmale erhoben, die weitere Wirkfaktoren enthüllen könnten. Daher wollen wir uns hier auf der Basis einer Aktenanalyse genauer der Prozessqualität bei der Hilfeerbringung und Hilfestuerung zuwenden, die die Ergebnisqualität stationärer Hilfen beeinflussen.

Es wäre am besten, wenn man alle Vorgänge im Hilfeverlauf direkt beobachten könnte, einschließlich der Messung von subjektiven Gefühlen, Motiven, Haltungen und Bewertungen der Beteiligten. Abgesehen davon, dass die ständige Anwesenheit eines Beobachters und die fortlaufende Befragung der Akteurinnen und Akteure einen Eingriff in das Geschehen darstellte, der seinerseits einen Einfluss auf die Wirksamkeit der Hilfe nähme, ist eine solche Untersuchung sehr aufwendig und langwierig. Wir werden uns in Ermangelung besserer Alternativen klassisch auf die Analyse von Akten beschränken. Im Zusammenhang mit einer groß angelegten Wirkungsevaluation in Berlin haben uns vier Bezirke einen Zugang zu gut geführten und aussagekräftigen Akten ermöglicht, über die auch Informationen aus der WIMES-Studie vorlagen.

42 anonymisierte Akten wurden in den Jugendämtern ausgewertet. Die Auswahl der Stichprobe erfolgte nach dem Zufall, wobei folgende Vorselektion getroffen wurde:

- Das Aufnahmealter lag – bezogen auf das Abbruchrisiko – im kritischen Altersbereich zwischen zwölf und 16,5 Jahren (Mittelwert 14,8 Jahre).
- Das Verhältnis der abgebrochenen versus nicht abgebrochene Hilfen betrug ungefähr 50 Prozent zu 50 Prozent. Beide Untergruppen wurden hinsichtlich Alter und Geschlecht parallelisiert.
- Hinsichtlich der Eingangsbedarfe wurden die Fälle parallelisiert, sodass es sich bei abgebrochenen und regulär beendeten Verläufen um etwa gleich »schwierige« Ausgangslagen handelte.
- Die fallverantwortliche Fachkraft musste für eventuelle Rückfragen bei Unklarheiten in der Akte zur Verfügung zu stehen.

Die Parallelisierung hat zur Folge, dass die Effekte unterschiedlicher Eingangsbedingungen unterschätzt werden. Dieses war Absicht, damit die Effekte der Prozesse nicht von den A-priori-Wahrscheinlichkeiten aufgrund der Klientenmerkmale (siehe Teil 1 dieses Heftes) verdeckt werden.

Die Akten wurden von der Ko-Autorin (Diplom-Psychologin mit Jugendhilfeerfahrung) nach einem Raster analysiert, das zunächst von gängigen Hypothesen zu den Wirkfaktoren gelingender Heimerziehung ausging: Die Effektivität und Stabilität stationärer Hilfe wird erhöht durch:

- Zufriedenheit und Wohlfühlen der jungen Menschen,

- Partizipation des jungen Menschen und der Sorgeberechtigten,
- verlässliche und emotional stimmige Beziehungen zwischen dem jungen Menschen und seinen Pädagogen,
- eine intensive fachliche Steuerung und Begleitung der Hilfe durch das Jugendamt,
- eine Kooperation der Eltern und des jungen Menschen mit der Einrichtung,
- die Vernetzung der Hilfe mit anderen Fachkräften und Institutionen,
- die Passung der Hilfen (nach Intensität und Spezialisierung).

Während der Sichtung von Akten wurde das Raster auf Faktoren erweitert, die bis dahin nicht im Fokus standen. Die Erhebungsmethode passte sich also im Sinne einer »Grounded Theory« während der Sichtung dem Material an. So war zum Beispiel die Beschreibung der Art, wie mit Krisen umgegangen wurde, zunächst nicht im Blick gewesen.

Die Information, aus welcher Teilstichprobe die Akte stammte, bekam die Beurteilerin der Akten erst am Ende nach der Rasterung. Auf diese Weise wurde die Erhebung der unabhängigen Wirkvariablen nicht durch die Kenntnis über die Art der Beendigung beeinflusst.

1. Fragestellung und Untersuchungsdesign

Die Leithypothese dieser Untersuchung ist folgende.

Wenn am Ende der Hilfe ein Abbruch steht, unterscheidet sich der Hilfeverlauf in bestimmter Hinsicht von denen, die stabil durchlaufen und wie geplant enden.

Es geht also hier nicht darum, den Einzelfall nachträglich als folgerichtigen Ablauf zu rekonstruieren, sondern Muster zu erkennen, die einen Unterschied machen zwischen der Gruppe der Abbrecher und der Gruppe der Nichtabbrecher. Erklärende Muster sind deswegen interessanter, weil sie Hinweise liefern, wie zukünftig erfolgreicher vorgegangen werden kann. Spezifische Erfahrungen mit einmaligen Problemkonstellationen und höchst individuellen Verläufen können auf andere zukünftige Konstellationen und Prozesse nicht angewendet werden, weil jeder Fall einmalig ist. Lernen gelingt erst, wenn man generalisierbare Erfahrungen sammelt. Diese werden meistens so etwas wie Meta-Regeln sein, alltagstaugliche Faustregeln, die sich als »Regeln der Kunst« bewähren und die in dem fluiden, höchst komplexen und unbestimmten Arbeitsfeld der Pädagogik eine Orientierungshilfe für Entscheidungen, Schwerpunktsetzungen, ToDos und NoGos oder Improvisationen sein können.

Unterschiede zwischen den beiden Gruppen der Abbrecher und der wie geplant verlaufenen Fälle liefern Hinweise auf generell wirksame Vorgehensweisen.

Es dürfen keine Patentrezepte erwartet werden, weil die höchst individuellen Bedingungen und die Zufälligkeiten des Lebens immer ihren Einfluss behalten werden. Wenn es allerdings gelänge, regelhaft auftretende Zusammenhänge überzufällig (signifikant) nachzuweisen, ließen sich darüber zukünftige Ergebnisse vorhersagen. Diese Vorher-

sage ist nicht deterministisch gemeint, sondern als Hinweis, dass, wenn in gewisser Weise vorgegangen wird, es mit einer bestimmbaren Wahrscheinlichkeit zu einem bestimmten Ergebnis kommt. Prognosen können Entscheidungen im Hilfeverlauf rationaler machen und sie können gegenüber manchen Themen sensibilisieren. Wir sehen dieses als Kriterium für Fachlichkeit an: Das eigene professionelle Handeln so einzurichten, dass Verhaltensoptionen ausgewählt werden, die mit größter Wahrscheinlichkeit den Hilfezielen dienen und letztlich den Klientinnen und Klienten bestmöglich nutzen.

Wirkungsorientiert steuern heißt, das eigene professionelle Handeln so einzurichten, dass Verhaltensoptionen ausgewählt werden, die mit größter Wahrscheinlichkeit den Hilfezielen dienen und letztlich dem Klienten bestmöglich nutzen.

Wir werden also Prozessmerkmale der Hilfe identifizieren, in denen sich die beiden Gruppen unterscheiden. Zur Darstellung der Untersuchungsergebnisse wählen wir eine etwas andere Statistik, als das in sozialwissenschaftlichen Untersuchungen der Jugendhilfe üblich ist. Wir befürchten nämlich, dass die Korrelationen zwischen dem Abbruch und den Wirkfaktoren nicht anschaulich genug sind. Auch die Mittelwertvergleiche mittels t-Test oder Varianzanalyse oder die F-Werte eines Chi-Quadrates sind sehr abstrakt und für Laien wenig verständlich. Zwar begreift der Leser, dass es einen Kausalzusammenhang gibt, er hat aber wenig konkrete Vorstellung, wie groß dieser Zusammenhang ist.

Trotzdem werden wir auch die klassischen (stochastischen) Verfahren dazu nutzen, die Signifikanz der Ergebnisse zu überprüfen, also die Hypothese zu testen, mit welcher Wahrscheinlichkeit die Zusammenhänge und Unterschiede nur auf die zufällige Zusammensetzung der Stichprobe zurückzuführen sein können und deswegen möglicherweise keinen wahren Tatbestand wiedergeben. Wir wählen das übliche Signifikanzniveau von fünf Prozent. In die Alltagssprache übersetzt heißt das: Wir werden auf der Basis unserer Erfahrungen mit 42 Fällen allgemein gültige Aussagen treffen, bei denen wir hinnehmen, dass fünf Prozent unserer Aussagen nicht allgemein wahr sind.

Zur Beschreibung der Einflüsse von Wirkfaktoren wenden wir das Bayes'sche Theorem an. Weil dieses alte statistische Verfahren in der Jugendhilfeliteratur kaum angewendet wird und einen etwas anderen erkenntnistheoretischen Hintergrund hat, seien hier die Grundlagen und die mathematischen Implikationen kurz vorgestellt. Wer sich vertiefend mit den interessanten Aspekten des Bayes'schen Theorems beschäftigen möchte, sei auf die Veröffentlichungen von Gigerenzer (2009), Gigerenzer & Kober (2008) und Silver & Rüdger (2013) hingewiesen. Auch in Wikipedia finden sich ausgezeichnete und anschauliche Artikel dazu.

Thomas Bayes war ein englischer Landpfarrer im 18. Jahrhunderts, der Überlegungen darüber anstellte, wie Menschen sich durch Erfahrungen der Wahrheit annähern können, eine klassische Frage der Aufklärung. Er ging als Theologe davon aus, dass Gott

eine Welt mit einer vernünftigen inneren Ordnung geschaffen hat, die der Mensch nie ganz verfassen kann. Er könne sich aber der Wahrheit nähern, indem er die richtigen Schlüsse aus seinen Beobachtungen zieht. Durch Induktion aufgrund wiederholter Beobachtungen erhöht sich sukzessive die Sicherheit seiner Urteile. Dabei beginnt diese Kette nicht bei einer völligen Ahnungslosigkeit, sondern bei einem bestimmten Stand der Wahrheitskenntnis, der er einen Wert zwischen 0 (keine Erkenntnis) und 1 (absolute Wahrheit, die nur Gott kennt) zuordnete. Dieses ist die »Wahrscheinlichkeit a priori«, also die Wahrscheinlichkeit, richtig zu liegen, bevor ich weitere Informationen verarbeite. Dieser Wert ist bei Bayes noch rein subjektiv, was in unserem Fall von Vorteil ist, weil wir in der Pädagogik in der Regel eher von »gefühltem« Wissen, also von Intuitionen, Überzeugungen durch Lebenserfahrungen oder Ahnungen ausgehen, als von gesicherten evidenzbasierten Zahlen. In der moderneren Variante der Bayes'schen Statistik nutzt man aber meistens »frequentistische Analysen«, um zu »objektiven« Ausgangswahrscheinlichkeiten zu gelangen (Cozic & Drouet, 2014).

Um es gleich einmal praktisch werden zu lassen: Wenn ich keine weiteren Informationen über einen x-beliebigen Jugendhilfefall habe (ich kenne das Problem nicht, nicht das Geschlecht oder Alter, ich weiß nichts über die Persönlichkeit, das Familiensystem, die Vorerfahrungen, das Jugendamt, die Einrichtung – ich weiß lediglich, dass dieser Fall an der ABIE-Studie teilgenommen hat), dann weiß ich trotzdem bereits, dass der Satz »diese Hilfe wird vorzeitig im Dissens abbrechen« in 36,7 Prozent der Fälle richtig ist. Die Bayes'sche A-priori-Wahrscheinlichkeit ist 0,367. In der vorliegenden Aktenanalyse weiß ich noch etwas mehr: alle Fälle kommen aus Berlin. Die A-priori-Abbruchwahrscheinlichkeit steigt auf 0,432, was auf dem Wissen aus der Berliner WIMES-Studie mit mehr als 1.200 stationären Beendigungen beruht.

In der Folge wird uns die Frage beschäftigen, ob und wie sich die Wahrscheinlichkeit ändert, wenn ich bestimmte Informationen hinzunehme. Wirkfaktoren sind dann nichts anderes als Merkmale der Hilfe, die die A-priori-Wahrscheinlichkeit verändern. Wenn die »A-posteriori-Wahrscheinlichkeit« unter Berücksichtigung einer Variable x in beiden Teilgruppen den gleichen Wert aufweist, kann ich davon ausgehen, dass es egal ist, wie A im Einzelfall ausfällt, weil es keinen Einfluss auf das Abbruchrisiko hat. Steigt das Abbruchrisiko nach dem Vorliegen der Bedingung A, dann ist A ungünstig. Fällt das Risiko, so haben wir es bei A mit einem Hilfemerkmale zu tun, mit dem die Ergebnisqualität von Erziehungshilfen verbessert werden kann.

Ein Wirkfaktor ist eine Bedingung, unter der eine anfängliche Gelingenswahrscheinlichkeit steigt.

Das Bayes'sche Theorem hat den großen Vorteil, dass es mathematisch sehr einfach und durchschaubar ist, was wir persönlich bei multivariaten Verfahren wie der Regressionsanalyse oder einer Clusteranalyse nicht behaupten können. An deren Ergebnis muss ich glauben. Das Rechnen mit bedingten Wahrscheinlichkeiten, um das es sich bei Bayes handelt, ist von zehnjährigen Kindern nachvollziehbar. Ich werde im Folgenden dem Rat

von Gigerenzer & Kober (2008) folgen und die bedingten Wahrscheinlichkeiten über die Fallzahlen erläutern, die sich intuitiv besser erschließen lassen, als die abstrakten Wahrscheinlichkeiten.

Hier errechnen wir als Beispiel die Wahrscheinlichkeit eines Abbruchs (A), wenn wir das Alter (B) des Klienten kennen. Dieser Zusammenhang ist in der ABiE-Studie bestätigt. Wir werden für unser Rechenbeispiel allerdings die realen Werte unserer Aktenstichprobe aus Berlin nehmen. Wir werden am Ende des Aufsatzes zeigen, wie der Leser diesen Rechengang leicht mit den tatsächlichen Zahlen aus seiner eigenen Einrichtung oder Jugendamtes wiederholen kann, um so zu seinen spezifischen Kennzahlen zu gelangen.

Um zu errechnen, wie hoch die Abbruchwahrscheinlichkeit (a posteriori) ist, wenn ich die Alter des Klienten berücksichtige – hier beschränken wir uns auf die Zugehörigkeit zu der Risikogruppe der Zwölf bis 16,5-Jährigen –, brauche ich folgende Informationen:

1. Wie groß ist das allgemeine Abbruchrisiko (a priori)? Antwort: 43,2 Prozent (bei 1224 Beendigungen).
2. Wie groß ist die Wahrscheinlichkeit, dass ein Klient zur kritischen Altersgruppe gehört? Antwort: 36,1 Prozent (Altersverteilung der Klienten stationärer Jugendhilfe).
3. Wie groß ist die Wahrscheinlichkeit, dass in der Gruppe der Abbrecher ein Klient zu der kritischen Altersgruppe gehört? Antwort: 51,7 Prozent. (Das sollte ein Fachcontroller aus der Jugendhilfestatistik ablesen können.)

Die Formel, mit der ich die A-posteriori-Wahrscheinlichkeit errechnen kann, lautet:

$$p(A | B) = p(A) * p(B | A) / p(B),$$

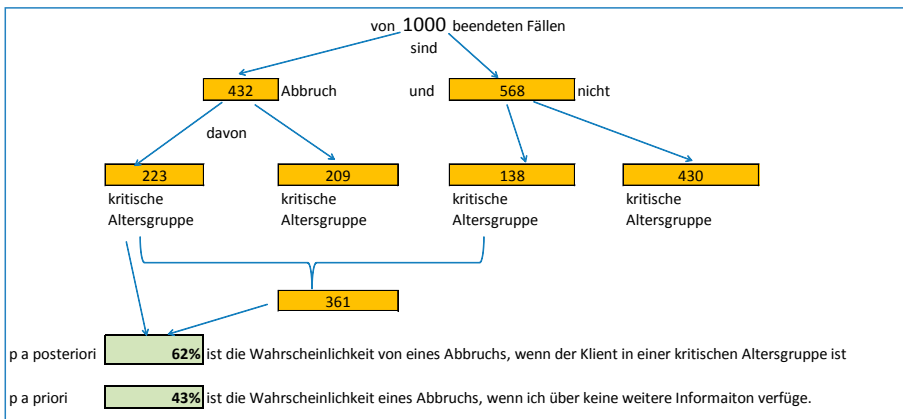
spricht: die Wahrscheinlichkeit eines Abbruchs unter der Voraussetzung, dass das Aufnahmealter zwischen zwölf und 16,5 Jahren liegt, ist die generelle Wahrscheinlichkeit eines Abbruchs multipliziert mit der Wahrscheinlichkeit, dass der Klient der kritischen Altersgruppe zugehört, wenn er abgebrochen hat, geteilt durch die generelle Wahrscheinlichkeit, der kritischen Altersgruppe anzugehören (Tabelle 1).

Tabelle 1: Abbruchwahrscheinlichkeit und Aufnahmealter

A	Abbruch		Ereignis, von dem ich die Vorhersage verbessern will
B	kritische Altersgruppe		Ereignis, mit dessen Hilfe ich die Vorhersage verbessern will
x	43 %	p (A)	Wahrscheinlichkeit (a priori) eines stationären Abbruchs in Berlin
y	52 %	p (B A)	Wahrscheinlichkeit, der kritischen Altersgruppe anzugehören, wenn die Hilfe abgebrochen wurde
z	36 %	p (B)	Anteil der kritischen Altersgruppe insgesamt
C	62 %	p (A) * p (B A) / p (B)	Wahrscheinlichkeit (a posteriori) eines Abbruchs, wenn der junge Mensch bei der Aufnahme zur kritischen Altersgruppe gehörte

Das ist zwar rechnerisch einfach, aber schwer zu verstehen. Besser hilft die Grafik (Abbildung 1): Betrachten wir der Einfachheit halber 1000 Entlassungen. 432 endeten mit einem Abbruch. Davon gehören 51,7 Prozent zur kritischen Altersgruppe (223 Fälle). Bei den nicht abgebrochenen Fällen (568) gehören 138 zur kritischen Altersgruppe. Insgesamt sind in der kritischen Altersgruppe 361 Fälle. 223 Fälle von 361 Fällen sind 62 Prozent. Die gleiche Wahrscheinlichkeit bekommen wir bei der Anwendung der Formel heraus (Tabelle 1). Die gesuchte Wahrscheinlichkeit a posteriori ist demnach 62 Prozent. Dass dieser Wert deutlich über der Wahrscheinlichkeit a priori liegt, zeigt uns an, dass sich das kritische Alter stark auf das Abbruchrisiko auswirkt.

Abbildung 1: Baumdiagramm zur Bestimmung der Abbruchwahrscheinlichkeit unter der Bedingung einer kritischen Altersgruppe bei den Klienten



Die Abbruchquote in unserer Stichprobe von 42 Akten müsste also 62 Prozent betragen. Das tut sie aber nicht. Tatsächlich liegt sie bei 55 Prozent, was aber nur auf die Vorselektion der Akten zurückzuführen ist. Um die Stichprobe zu einer repräsentativen Stichprobe zu machen, werden die Fälle aus den Teilgruppen unterschiedlich gewichtet. Diese Korrektur vornehmen zu können und damit die Validität der Ergebnisse zu erhöhen ermöglicht uns ebenfalls das Bayes'sche Theorem.

Wir werden an anderer Stelle noch Hinweise darauf geben, welche praktischen Konsequenzen die Beschäftigung mit den beiden Arten von Wahrscheinlichkeiten haben. Es dürfte aber unmittelbar einleuchten, dass die Absenkung des Aufnahmealters einen erheblichen Einfluss auf die Abbruchquoten in den Jugendämtern hat.

Welches sind nun die Möglichkeiten, die Ergebnisqualität durch fachliches Vorgehen bei der Hilfestellung und Hilfestellung zu verbessern. Nicht jedes Problem, das für Jugendliche altersspezifisch ist, lässt sich präventiv auffangen. Also muss sich Jugendhilfe darauf einstellen, auch unter den schwierigen Ausgangsbedingungen eine gute Arbeit abzuliefern und das heißt in erster Linie dafür zu sorgen, dass die Hilfe über-

haupt mit einer großen Wahrscheinlichkeit zu einem geplanten Ende kommt und damit überhaupt erst einmal die Dauer aufbringt, die es braucht, schwierige Problemlagen zu überwinden.

Noch zwei weitere Ausgangsbedingungen werden wir berücksichtigen, die das Abbruchrisiko leider noch einmal erhöhen werden. In der Aktenanalyse haben sich zwei Merkmale als sehr erschwerend herausgestellt. Als prognostisch ungünstig hat es sich erwiesen,

1. wenn es vor der Hilfe bereits Abbrüche gegeben hat und
2. wenn die jungen Menschen vor der Hilfe schulisch nicht mehr eingebunden waren (Schulabsentismus).

Wenden wir also noch zweimal das Bayes'sche Theorem an, um die Abbruchwahrscheinlichkeit zu berechnen für den Fall, dass ein junger Mensch das kritische Aufnahmealter hat und bereits vorher Hilfen abgebrochen hat. Die Chancen für eine ordentliche geplante Durchführung der Hilfe stehen sehr schlecht (Tabelle 2).

Tabelle 2: Abbruchwahrscheinlichkeit bei vorherigen Abbrüchen

A	Abbruch der laufenden Hilfe	Ereignis, von dem ich die Vorhersage/Sicherheit der Hypothese verbessern will
B	Abbruch von Hilfen davor	Ereignis, mit dessen Hilfe ich die Vorhersage verbessern will
x	62 %	Wahrscheinlichkeit von A ohne das Wissen über B (a priori)
y	71 %	Wahrscheinlichkeit von B unter der Voraussetzung von A
z	50 %	Wahrscheinlichkeit von B
C	88 %	Wahrscheinlichkeit von A, nachdem ich weiß, dass B vorliegt

Die Abbruchwahrscheinlichkeit erhöht sich noch einmal stark, wenn man berücksichtigt, dass vor der Hilfe über Monate keine Schule mehr besucht worden ist (Tabelle 3).

Tabelle 3: Abbruchwahrscheinlichkeit bei vorherigem Schulabsentismus

A	Abbruch der laufenden Hilfe	Ereignis, von dem ich die Vorhersage/Sicherheit der Hypothese verbessern will
B	vorheriger Schulabsentismus	Ereignis, mit dessen Hilfe ich die Vorhersage verbessern will
x	88 %	Wahrscheinlichkeit von A ohne das Wissen über B (a priori)
y	73 %	Wahrscheinlichkeit von B unter der Voraussetzung von A
z	69 %	Wahrscheinlichkeit von B
C	93 %	Wahrscheinlichkeit von A, nachdem ich weiß, dass B vorliegt

Da in unserem Datensatz die Abbruchquote aber tatsächlich bei 62 Prozent liegt, liegt die Vermutung nahe, dass es Prozessmerkmale gibt, die die Abbruchwahrscheinlichkeit senken. Diese erfolgreichen fachlichen Einflüsse gilt es zu finden, weil in ihnen ein Ansatz liegt, den Ereignissen nicht nur ihren Lauf zu lassen, sondern die Chancen auf eine erfolgreiche Hilfe zu verbessern. Wir wollen diese positiv wirkenden Hilfemerkmale nicht nur auf die besonders kritischen Fälle anwenden, sondern wieder von der A-priori-Abbruchwahrscheinlichkeit von $p = 62$ Prozent ausgehen und dann berechnen, um wie viel Prozent sich die Hilfestabilität erhöhen lässt.

Wir haben auch deswegen das Bayes'sche Theorem so ausführlich beschrieben, weil wir empfehlen, das Verfahren bei strategischen Entscheidungen in der Jugendhilfeplanung oder bei fachlichen Entscheidungen bei der

Das Bayes'sche Theorem ermöglicht Ergebnisprognosen bei unterschiedlichen Steuerungsentscheidungen.

Hilfeplanung im Einzelfall einzusetzen. Das Fachcontrolling in der Jugendhilfe erschöpft sich oft darin, statistische Parameter (Kennzahlen) darzustellen. Controlling ist aber etwas anderes als Kontrolle. Es ist eine fortlaufende Betrachtung und Messung von Bedarfen, Leistungen und Ergebnissen in der Jugendhilfe zum Zwecke der Steuerung. Steuerung wiederum ist die gezielte Einflussnahme auf Prozesse und damit auf die Zielerreichung. Mit dem Bayes'schen Theorem können die Folgen von Entscheidungen vorhergesehen werden. In der Praxis könnte man also die Ergebnisse von verschiedenen Optionen im Sinne von »was wäre wenn ...« durchspielen und durchrechnen. Bei einem angemessen komplexen Wirkmodell könnten auf diese Weise Entscheidungen rationaler zustande kommen und letztlich die Wertschöpfung in der Jugendhilfe erhöhen.

2. Die fünf wirkmächtigsten fachlichen Prozessmerkmale der Heimerziehung

2.1 Schulische Perspektive von Anfang an

Die Verläufe der 42 Fälle unterschieden sich stark danach, inwieweit es gelang, eine schulisch desolate Entwicklung wieder in gute Bahnen zu lenken. Bei einigen Jugendlichen war es gelungen, sie zu einem regelmäßigen Schulbesuch zu bewegen, ihnen dabei zu helfen, ihre angesammelten Leistungsrückstände aufzuarbeiten, Arbeitshaltungen zu verbessern und die sozialen Normen eines Schulbetriebs einzuhalten.

Erfolgreiche Hilfeverläufe zeichnen sich dadurch aus, dass ...

... es ein fachliches Verständnis für die schulbezogenen Probleme, Defizite und die dazugehörigen Bedarfe des einzelnen Jugendlichen gibt und dass auf dieser Grundlage eine hohe Passung bei der »schulischen Versorgung« möglich wird.

Beispiele:

So bei Tara¹, die vor der Aufnahme kaum noch zur Schule ging und bei der die Jugendberatung des Bezirks herausarbeiten konnte, dass ihrer Schuldistanzierung eigentlich phobische Probleme zugrunde lägen und die daraufhin sechs Monate in einer therapeutischen Einrichtung stufenweise in den Klassenunterricht zurückgeführt werden konnte.

Oder bei Lukas, dessen Eltern in der Beratung mit dem ASD ihre eigenen Werte als konträr zu denen der Regelschule erkannten und eine Hilfe bewilligt bekommen, die die Beschulung in einer freien Schule möglich macht.

... beim Leistungserbringer schulischen Bedarfen mit einem wirksamen internen Angebot begegnet wird. Schulische Versorgung zeigt sich vor allem in niederschwelligen Hilfen als Problem im Alltag – in teilbetreuten Wohngruppen mangelt es an regelmäßiger Lern- und Übungsbegleitung, was bei den Jugendlichen – in der Stichprobe waren interessanterweise überwiegend Mädchen betroffen – zu Defiziten führt, die wiederum in der Schule Anlass zu Konflikten (unerledigte Hausaufgaben) und schlechten Leistungen gibt und die Wahrscheinlichkeit (neuerlicher) Schulmüdigkeit erhöht.

... eine wirksame Netzwerkarbeit betrieben wird. So zeigen erfolgreich zu Ende geführte Hilfen mit Eingangsbedarfen im schulischen Bereich im Verlauf deutlich mehr direkte Kontakte zwischen Schule und Jugendhilfe, es gibt oft Kooperationen zwischen Gruppe und Lerntherapeuten oder der ASD fungiert in komplexen Fällen als Schnittstelle zwischen den Akteurinnen und Akteuren aus Jugendhilfe, Schule, Ausbildung und Jugendpsychiatrie.

Am Anfang der Bemühungen steht also eine fundierte Schuldiagnostik, die Hypothesen dazu liefert, welche Ursachen die Schulprobleme haben und wo eine schulische Förderung ansetzen muss. Es gilt, eine geeignete Schule zu finden oder mit Jugendhilfemitteln ein schulisches Programm einzurichten und im pädagogischen Gruppenalltag die notwendige Aufmerksamkeit und Unterstützung für die Schule zu garantieren. Elementar wichtig ist eine dichte Kommunikation mit Lehrern.

Wichtig ist, dass die Beschulung und Förderung **schnell** in Gang kommt, am besten am ersten Tag. Das bedeutet auch, dass bei der Hilfeplanung im Jugendamt bei den schulentwöhnten oder gänzlich schuldistanzierten Jugendlichen die schulischen Maßnahmen gleich mitgedacht werden müssen. Wenn eine Einrichtung sich erst ein Bild machen und schulische Hilfekonzepte erst erstellen muss, ist es in der Regel schon zu spät. Die Hilfen bei Jugendlichen mit beschädigter Schulkarriere brechen im Medi-

an nach 1,6 Monaten ab. Es bleibt also nicht viel Zeit. Viele Jugendliche haben trotz ihrer Störungen noch eine Ahnung davon, wie wichtig für sie ein Schulabschluss ist. Oft begründen sie vor sich und anderen die Notwendigkeit einer Heimerziehung mit schulischen Zielen. Wenn sie merken, dass sich hier nichts tut und dass sie ihre Zeit verschwenden, kündigen Sie ihre Bereitschaft zur Hilfe auf.

Wenn Jugendliche längere Zeit ohne Beschulung auf der Gruppe verbringen, schleicht sich leicht eine Verwahrlosung ein. Es fehlt an Tagesstruktur. Die Langeweile bekämpfen die Jugendlichen mit einer Kreativität, die wiederum zu Konflikten mit den Erzieherinnen und Erziehern führen. Eindrucksvoll zeigt sich das an einzelnen Hilfeverläufen, wie dem von Jan.

Beispiel:

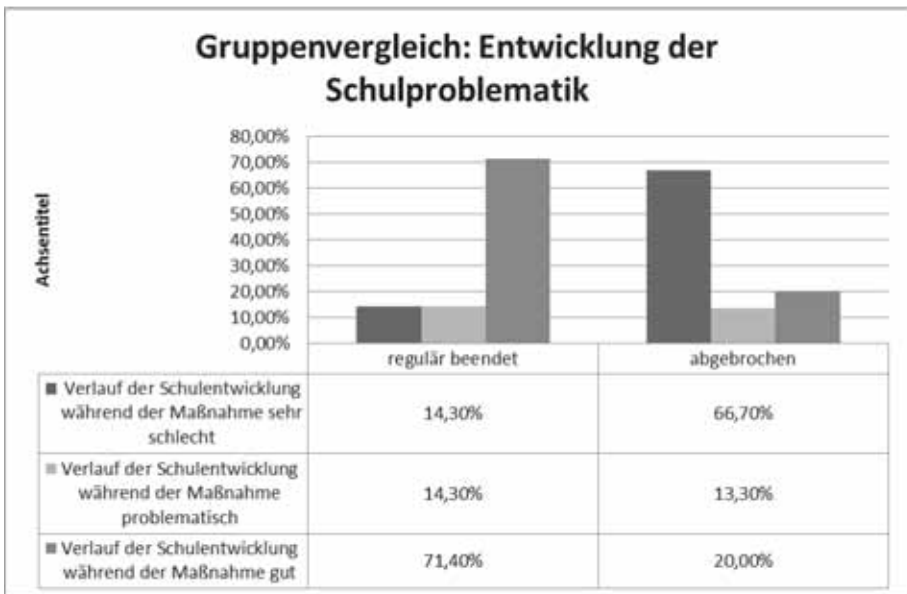
Jan kommt mit 14 Jahren in eine Einrichtung außerhalb Berlins und verlässt diese nach einer rasch eskalierten Krise bereits drei Monate später. Vor dem Aufnahmetag hatte er den Schulbesuch bereits seit etwa einem Jahr ganz eingestellt. Zunächst war er – nach dem Wechsel auf die weiterführende Schule – regelmäßig angeeckt, hatte leistungsmäßig nicht mithalten können, fiel durch aggressive Verhaltensweisen auf und schließlich durch Trunkenheit im Unterricht. Nach einem Streit mit Mitschülern, einer Schlägerei auf dem Schulhof und einer Anzeige wegen Körperverletzung, begann er zu schwänzen. Erst waren es einzelne Tage, dann Wochen mit gefälschten Entschuldigungen. Er entging der Beschulung allmählich ganz, indem er »einfach nicht mehr hinging«. Dadurch geriet die Familie über den Umweg einer Ordnungsmaßnahme in den Fokus der Jugendhilfe. Den Eltern wird ein Erziehungsbeistand angeboten. Dieser findet guten Kontakt zu Jan, beide erarbeiten gemeinsam Ziele des Jungen. Jan träumt von einer Ausbildung als Mechatroniker, vage ist ihm klar, dass er dazu einen Schulabschluss braucht. Die ambulante Maßnahme kann jedoch seine Schuldistanzierung nicht angemessen bearbeiten. Es kommt zum Streit zwischen dem Jungen und seinen Eltern, Jan meldet sich in einem Krisendienst und bittet um Inobhutnahme. Im Hilfeplangespräch wird vereinbart, dass Jan die nächsten zwei Jahre in einer Wohngruppe leben soll, dort einen mittleren Schulabschluss erwerben soll. Es erscheint dringend – die Eltern fühlen sich hilflos und überfordert, Jan befürchtet geschlagen zu werden, seine Kontakte in Berlin zeigen eine Tendenz zur Delinquenz. Jan verweigert weiterhin den Schulbesuch, obwohl er eigentlich später gerne einen Ausbildungsplatz hätte – Jan kommt danach in eine Einrichtung im Nachbarbundesland. Unverbindlich wurde vereinbart, dass er dort die örtliche Oberschule besuchen könne. Jan ist einverstanden. Nach der Aufnahme stellt sich heraus, dass die Schule über Jan und seine Schülerakte nicht informiert war. Die Schulleitung verweigert die Aufnahme des Jungen, ein zähes und wochenlanges Ringen beginnt. Jan ist anfangs wütend, kann die Entscheidung nicht verstehen, fühlt sich abgelehnt. Er verbringt die Vormittage in der Einrichtung. Außer ihm ist vormittags kein junger Mensch da. An manchen Tagen hilft er bei Besorgungen, bei Reparaturen, bei der Gartenarbeit. Das sind die guten Tage. An den schwierigen Tagen »verschwindet« Jan und erkundet die Umgebung. Es kommt zu Diebstählen, die er gemeinsam mit den ortsansässigen »Schulverweigerern« verübt.

Mehrfach entweicht er, wird von der Polizei aufgegriffen und gibt sich in Klärungsgesprächen stark oppositionell.

Nach längeren Verhandlungen ist die Oberschule nach drei Wochen bereit Probeunterricht für Jan anzubieten. Dieser scheitert am dritten Tag endgültig, da der Junge massiv stört und zuletzt mit Gewalt gegen den Lehrer droht. Einmal mehr bleibt Jan zwei Wochen unbeschult, bis es in der Nachbarstadt einen Schulplatz für ihn gibt. Seinen ersten Tag dort beginnt er in Begleitung des Hausmeisters, der ihn fährt. Danach fährt er mit dem Zug zur Schule. Nach wenigen Tagen stellt sich heraus, dass Jan seine Fahrkarte anderweitig nutzt und Ausflüge in die Umgebung macht. Das auf diese Entdeckung folgende Konfrontationsgespräch endet in einer Krise, aus der Jan nach Hause entweicht. Er weigert sich, in die Einrichtung zurückzukehren.

Hier die Verteilung der schulischen Entwicklungen in unserer Stichprobe (Abbildung 2). Die Auswertungen beziehen sich nur auf die Jugendlichen mit anfänglichen Schulproblemen. Es wird deutlich, dass sich bei den Abbrüchen in der Regel nichts Positives in der schulischen Entwicklung getan hat.

Abbildung 2: schulische Entwicklung und Hilfeende



Untersuchen wir diesen Zusammenhang wieder mit dem Bayes'schen Theorem (Tabelle 4).

Die Abbruchwahrscheinlichkeit zu Beginn der Hilfe ist für die Gruppe der Schulschwierigen mit 68 Prozent ziemlich hoch. Wenn es bei ihnen gelungen ist, eine positive

Schulentwicklung in Gang zu bringen, verbessert sich für die Teilgruppe die Abbruchwahrscheinlichkeit auf 26 Prozent. Wir verwenden für diese Prognose nur 22 Fälle. Zwar ist das Ergebnis signifikant, man sollte trotzdem vorsichtig sein und diese Untersuchung mit einer anderen Stichprobe wiederholen. Die Größenordnung dieses Effektes dürfte aber sicher sein.

Tabelle 4: Einfluss der schulischen Entwicklung während der Hilfe auf das Abbruchrisiko; nur Fälle mit vorheriger schlechter schulischer Entwicklung

A	Abbruch	Ereignis, Hypothese, von dem ich die Vorhersage/Sicherheit der Hypothese verbessern will
B	positive schulische Entwicklung	Ereignis, mit dessen Hilfe ich die Vorhersage verbessern will
x	68 %	Wahrscheinlichkeit von A ohne das Wissen über B (a priori)
y	14 %	Wahrscheinlichkeit von B unter der Voraussetzung von A
z	36 %	Wahrscheinlichkeit von B
C	26 %	Wahrscheinlichkeit von A, nachdem ich weiß, dass B vorliegt

Aus diesem Grund erachten wir die schulische Förderung als den stärksten Wirkfaktor bei Jugendlichen in der Heimerziehung. Mit 36 Prozent positiven schulischen Entwicklungen schlägt diese Verbesserung auf die Gesamtabbruchrate allerdings nicht durch. Die Qualität der Angebote in dieser Hinsicht zu verbessern, würde einen großen Gesamt-Effekt auf die Abbruchquoten in der Heimerziehung zur Folge haben. An anderer Stelle werden wir solche Entwicklung in Planspielen simulieren und bestätigen.

2.2 Positive Entwicklungen möglichst früh erreichen

Der Einfluss einer frühzeitigen positiven schulischen Entwicklung auf das Abbruchrisiko lässt sich auf andere kritische Problembereiche verallgemeinern: Der beste Garant für langfristigen Erfolg ist der frühe Erfolg. Ein besonders hohes Abbruchrisiko stellt die Aggressivität der Jugendlichen dar. In 54,8 Prozent der Fälle werden massive Aggressionsprobleme berichtet. Dadurch erhöht sich die Abbruchwahrscheinlichkeit bei dieser Ausgangskonstellation auf 93 Prozent (Tabelle 5). Wenn die Hilfe hier keine positive Entwicklung in Gang setzen kann, ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Hilfe überlebt und sich damit doch langfristig Erfolge einstellen können, sehr gering. Das verschärft sich noch im Falle von Jugenddelinquenz. Von den aggressiven Jugendlichen mit Delinquenzerfahrung haben alle abgebrochen.

Hier scheinen (ähnlich wie bei Baumann, 2010) »Jugendhilfelogik« und Eigenlogik der jungen Klientinnen und Klienten in einem unauflösbaren Konkurrenzverhältnis zu stehen, was vor allem männliche Jugendliche abbrechen lässt. In unserer Aktenanalyse stachen besonders solche Jungen hervor, die polizeilich als »Intensivtäter« geführt wurden.

Tabelle 5: Abbruchrisiko bei hoch aggressiven jungen Menschen

A	Abbruch	Ereignis, von dem ich die Vorhersage verbessern will
B	Vorliegen eines Aggressionsproblems	Ereignis, mit dessen Hilfe ich die Vorhersage verbessern will
x	62 %	Wahrscheinlichkeit von A ohne das Wissen über B (a priori)
y	83 %	Wahrscheinlichkeit von B unter der Voraussetzung von A
z	55 %	Wahrscheinlichkeit von B
C	93 %	Wahrscheinlichkeit von A, nachdem ich weiß, dass B vorliegt

Je stärker der Einfluss eines anfänglichen Problems auf das Abbruchrisiko, desto stärker verbessert eine Positiventwicklung während der Hilfe die Chancen. Der Abbau von Aggressivität im Verlauf der Maßnahme senkt das Abbruchrisiko bei aggressiven Jugendlichen von 93 Prozent auf 47 Prozent (Tabelle 6).

Tabelle 6: Einfluss einer positiven Entwicklung bei der Aggressivität auf das Abbruchrisiko

A	Abbruch	Ereignis, Hypothese, von dem ich die Vorhersage/Sicherheit der Hypothese verbessern will
B	positive Entwicklung bei Aggressivität	Ereignis, mit dessen Hilfe ich die Vorhersage verbessern will
x	93 %	Wahrscheinlichkeit von A ohne das Wissen über B (a priori)
y	25 %	Wahrscheinlichkeit von B unter der Voraussetzung von A
z	50 %	Wahrscheinlichkeit von B
C	47 %	Wahrscheinlichkeit von A, nachdem ich weiß, dass B vorliegt

Dieselbe Berechnung stellen wir noch einmal für die Verbesserung der psychischen Stabilität während der Hilfe an (Tabelle 7). Die A-priori-Wahrscheinlichkeit eines Abbruchs bei jungen Menschen mit psychischen Problemen liegt bei 68 Prozent. Durch eine positive Entwicklung während der Hilfe verringert sich diese Wahrscheinlichkeit auf 31 Prozent. Leider ist das nur bei 32 Prozent der Fälle gelungen. In der Mehrzahl verschlechtert sich die Situation eher und erhöht die Ausgangswahrscheinlichkeit auf 93 Prozent der Fälle in dieser Bedarfsgruppe (22 von 42).

Tabelle 7: Einfluss einer Verbesserung der psychischen Stabilität auf das Abbruchrisiko

A	Abbruch	Ereignis, Hypothese, von dem ich die Vorhersage/Sicherheit der Hypothese verbessern will
B	positive Entwicklung der psych. Stabilität	Ereignis, mit dessen Hilfe ich die Vorhersage verbessern will
x	68 %	Wahrscheinlichkeit von A ohne das Wissen über B (a priori)
y	14 %	Wahrscheinlichkeit von B unter der Voraussetzung von A
z	32 %	Wahrscheinlichkeit von B
C	31 %	Wahrscheinlichkeit von A, nachdem ich weiß, dass B vorliegt

2.3 Krisenmanagement

Mit »Krise« meinen wir einen Zustand, in den der Einzelne oder ein System durch unlösbare Probleme und sich daraus entwickelnde stark belastende Konflikte geraten. Die »akute Krisensituation« (Dross, 2001, S. 10) ist die subjektiv erlebte erhebliche Belas-

tung der betroffenen Person, die »als nicht erträglich oder emotional destabilisierend empfunden wird. Angestrebte Ziele und die alltägliche Lebensbewältigung sind akut in Frage gestellt. Eine sofortige Lösung ist existentiell notwendig, kann aber mit den zur Verfügung stehenden Mitteln der Anpassung oder Problemlösung nicht herbeigeführt werden.«

Eine »krisenhafte Entwicklung« ist ein Prozess, der ohne fachliche Einwirkung mit hoher Wahrscheinlichkeit zur manifesten Krise führt. In den meisten Fällen liegen einer akuten Krise ungelöste oder auch unerkannte, subjektiv bedeutungsvolle Probleme und sich daraus entwickelnde Konflikte, die ebenfalls unbewältigt bleiben, zugrunde.

Dass es im Hilfeverlauf überhaupt zu Krisen kommt, ist für sich genommen kein vorher-sagekräftiger Prädiktor, denn es zeichnet Hilfen zur Erziehung allgemein aus, dass sie krisenhafte Entwicklungsabschnitte oder Familiensysteme in eskalierenden Konflikten begleiten. So ist es nicht verwunderlich, dass es sowohl in erfolgreich regulär beendeten, als auch in abgebrochenen Verläufen Krisen gab und diese ähnlich heftig verliefen.

Erhebliche Unterschiede stellen wir in der Erkennung, Prävention und Bewältigung von Krisen fest. Idealtypisch haben wir aus Handlungsprogrammen der Hilfesysteme zwei Cluster errechnet. Diese beschreiben konträre Herangehensweisen an wiederkehrende Konflikte und sich entwickelnde Krisen. Zwar wird selten ein Cluster in »Reinform« vorkommen, doch zeigen typische Beispiele aus realen Hilfeverläufen einzelne Elemente ungünstiger Krisenreaktionen sehr deutlich:

- **Unzureichende Problemsensitivität**

Beispiel

Tanja hat nach langer Zeit der massiven Schulprobleme endlich einen Platz in einem sehr niederschweligen Bildungsprojekt gefunden. Sie kommt derzeit ihrer Schulpflicht nach, indem sie ein Praktikum ableistet, das in Aushilfstätigkeiten bei einem Lieferanten besteht. In der Gruppe fällt auf, dass Tanja zu sehr unregelmäßigen Zeiten aus dem Haus geht und wiederkommt. Man lässt sich über Wochen mit Tanjas Erklärung zufriedenstellen, sie leiste wechselnde Schichten am Marktstand ab. Als ein Erzieher den Händler anrufen möchte, um sich dieser Erklärung doch rückzuversichern, hat Tanja dessen Handynummer verlegt. Nach etwa 14 Tagen wird Tanja von einer Polizeistreife gebracht. Sie wurde mit einem Kumpel beim Klauen erwischt. Im Praktikum war sie seit Tagen nicht mehr.

- **geringe Lösungsnachhaltigkeit**

Beispiel

Cem haut ab. Es wird Vermisstenanzeige erstattet. Am Folgetag wird er von einer Streife aufgegriffen und in die Gruppe zurückgebracht. Er bespricht mit der Gruppenleitung die Gruppenregeln und erfährt, dass er sich nicht ohne Abmeldung länger als bis zum Abendessen entfernen darf. Cem zeigt sich einsichtig. Tags drauf gibt es Streit. Cem haut

wieder ab. Er taucht nach zwei Tagen von selbst wieder auf, denn er hat Hunger. Diesmal hat sein Handeln Konsequenzen, er muss eine Woche bereits um 18.00 Uhr in der Gruppe sein. Cem haut ab und bleibt diesmal verschwunden. Einige Tage später meldet sich ein Cousin beim ASD. Cem sei bei ihm und möchte die Gruppe verlassen.

- geringe Zielorientierung

Beispiel

Erwin kommt aus einer »Multiproblemfamilie« und hat selbst eine unübersichtliche Zahl von Belastungen, Defiziten und Problemen. Dem komplexen Hilfebedarf wird Rechnung getragen, indem Erwin regelmäßig in der Autismus-Ambulanz beraten wird, seine Mutter von der Familienberaterin der Einrichtung unterstützt wird, der sonderpädagogische Dienst der Schule ihn einzeln fördert und es in der Gruppe einen Verstärkerplan für erwünschtes Verhalten gibt. Im Hilfeplangespräch sitzt eine große Runde an Experten, die alle regelmäßig mit Erwin und seiner Familie arbeiten, die Informationen erscheinen widersprüchlich. Am Ende wird beschlossen, Erwins Ziel sei »Aufbau von Sozialkompetenz«.

- keine Partizipation im Krisenfall

Beispiel

Dieter flog wegen seines Substanzmissbrauchs schon aus zwei Einrichtungen der Jugendhilfe. Gerade bekam er seine »letzte Chance« in Form eines Jugendbauernhofs auf dem Land. Dieter wollte dort nicht hin, er hasst nach eigenen Aussagen das Landleben. Nun »lässt er es krachen«, verkauft Haschisch an andere Jugendliche, klaut den Gruppenbus, schlägt ein Fenster ein und verursacht einen Unfall mit glücklicherweise geringem Personenschaden. Zwei Tage später wird er dazu aufgefordert seine Sachen zu packen. Seine letzte Chance wird um eine allerletzte Chance ergänzt, die nun (wiederum gegen seinen erklärten Willen) auch auf dem Land und zwar in der Türkei stattfinden soll.

- kein Systembezug der Lösung

Beispiel

Meike hat Übergewicht, eine deutliche Antriebsminderung durch depressive Episoden und große Defizite in der Schule. Der Schritt zur Beantragung einer Hilfe zur Erziehung fiel ihrem alleinerziehenden Vater sehr schwer. Beim ersten Hilfeplangespräch kritisiert er, dass Meike zugenommen habe, dass sie nunmehr nicht mehr nur depressiv sei, sondern suizidale Äußerungen tätige und dass ihre Schulpflicht demnächst ende, ohne dass sie irgendeinen Schulabschluss erreicht habe. Nach dem Hilfeplangespräch suchen ASD und Bezugserzieherin nun nach einem Therapieplatz für Meike, melden sie in der Adipositasberatung an und bitten beim Hausarzt um eine Einweisung in die Akutpsychiatrie. Es ist fraglich, ob Meike überhaupt in der Einrichtung verbleiben kann, da keine der erreichbaren Schulen für sie ein passendes Angebot machen kann.

2.3.1 Charakteristika der Cluster 1 und 2 (Tabelle 8)

Cluster 1 zeichnet sich durch eine »proaktiv-verbindliche« Vorgehensweise aus, während Cluster 2 »reaktive« Vorgehensweisen zeigt. Die Gegenüberstellung oben verdeutlicht die zentralen Unterschiede in den Handlungsprogrammen der beiden Gruppen. Im Folgenden soll – wiederum an einem realen Beispiel – ein prototypisch günstiges Krisenmanagement beschrieben werden, wie es dem Cluster 1 zuzuordnen wäre.

Tabelle 8: Zusammenfassende Darstellung der beschriebenen Elemente des Krisenmanagements

	Cluster 1 „proaktiv-verbindlich-partizipativ-systemisch“	Cluster 2 „reaktiv-probierend-dekretorisch-individualisierend“
Problemsensitivität	Frühes Erkennen von Krisenentwicklung Problemlösendes Herangehen	Sehr spätes Erkennen von Krisenentwicklung, „Feuerwehr-Taktik“
Lösungs-Nachhaltigkeit	Bei gleicher Häufigkeit von Problemen, Konflikten und Krisen wenig „Wiederholungen“	Probleme, Konflikte und Krisen tauchen in Variationen immer wieder auf, „thematisches Vagabundieren“
Zielorientierung	Mittleres Maß an Zielorientierung mit Festschreibung wesentlicher Ziele und Anpassung von Handlungsprogrammen	Diffuse Ziele, wechselnde Handlungsprogramme und aleatorische Reaktionen verschiedener Personen
Partizipation	Einbezug des jungen Menschen / der Familie in das Krisenverstehen und die Lösungskonstruktion	„Verschreibung“ von Ursachen und Lösungen → „Expertokratie“
Systembezug	Lösung innerhalb des Hilfesystems mit eventueller Aktivierung neuer, integrierter Kooperationen	Verweis an andere Systeme, „Durchreichen“ an außenstehende Stellen

Proaktiv-verbindliche Krisenbewältigung an einem Fallbeispiel

Beispiel

*Laura ist zu Hilfebeginn knapp 16 Jahre alt und wird auf Wunsch der Mutter nach einer heftigen Auseinandersetzung daheim in eine Wohngruppe aufgenommen. In den ersten Wochen ereignen sich weitere tätliche Angriffe gegen die Mutter, wenn Laura diese besucht. Davon erfährt die Bezugserzieherin jeweils erst einige Zeit später durch Anrufe der Mutter. Nach dem zweiten Anruf drängt die pädagogische Fachkraft auf eine Aussprache. Sie legt **zielorientiert** ein Vorgehen fest: erst wird es ein Vier-Augen-Gespräch zwischen der pädagogischen Fachkraft und Laura geben, dann eine »kleine Konferenz« mit Laura, ihrer Mutter und weiteren Angehörigen. In diesem Gespräch soll das Ziel »gewaltfreie Besuche daheim« miteinander ausgehandelt werden. Die Fachkraft wird bis zur Klärung des Sachverhalts Laura bei den Besuchen begleiten und **auf Krisensignale achten**.*

*Im Verlauf der Krisenbearbeitung ergibt sich ein umfassendes Verstehen der Krise durch **partizipatives Vorgehen** (Krisenverstehen: Laura hat das Gefühl, sie sei daheim »das fünfte Rad am Wagen«, weil ihr Zimmer nun von der Stiefschwester belegt wird. Die Mutter lehnt Lauras laute, herrische Art als Charakterzug des leiblichen Vaters ab. Laura fühlt sich einsam und möchte dieses Gefühl durch Kontakt zur Mutter »loswerden«. Lösungskonstruktion: Laura wünscht sich einen »Anwalt« in der Familie, der auf ihrer*

Seite steht und ihre Gefühle »dolmetscht«. Die Mutter lehnt für die Zukunft professionelle Kräfte in dieser Rolle ab. Mutter und Tochter einigen sich schließlich darauf, dass die Urgroßmutter die nächsten drei Besuche daheim begleiten wird). Die Verantwortung für die **Nachhaltigkeit der Lösung** obliegt der Bezugserzieherin, die ankündigt, an den nächsten drei Besuchstagen auf **Krisen-Warnsignale** zu achten, die sie bei den bisherigen Vorfällen wahrgenommen hat. Es wird vereinbart, dass außerhalb der Dienstzeiten eine Kollegin eine Liste mit »Warnsignalen« vorfinden wird, sodass es **nicht zur Inanspruchnahme außenstehender Krisendienste** kommen muss, falls es zwischen Laura und der Mutter »kracht«.

2.3.2 Der quantitative Einfluss des Krisenmanagements auf das Abbruchrisiko

Berechnen wir einmal die Auswirkung eines gelingenden fachlichen Krisenmanagements auf das Abbruchrisiko (Tabelle 9). Da bei allen Fällen Krisen vorkamen, können wir den gesamten Datensatz nutzen. Die Abbruchwahrscheinlichkeit lässt sich mit einem partizipativ-systemischen Ansatz auf 50 Prozent senken. Bei der Alternative dazu steigt mit einem direktiv-individualisierenden Vorgehen die Abbruchwahrscheinlichkeit auf 80 Prozent.

Tabelle 9: Einfluss partizipativ-systemischer Krisenstrategie auf das Abbruchrisiko

A	Abbruch	Ereignis, Hypothese, von dem ich die Vorhersage/Sicherheit der Hypothese verbessern will
B	partizipativ-proaktiv-systemisches Krisenmanagement	Ereignis, mit dessen Hilfe ich die Vorhersage verbessern will
x	62 %	Wahrscheinlichkeit von A ohne das Wissen über B (a priori)
y	46 %	Wahrscheinlichkeit von B unter der Voraussetzung von A
z	57 %	Wahrscheinlichkeit von B
C	50 %	Wahrscheinlichkeit von A, nachdem ich weiß, dass B vorliegt

Krisen sind oft der Auslöser eines Abbruchs. Wir sehen die Krisen nicht als Grund für die Abbrüche, sondern als den letzten Funken, der die Kooperation und die Hoffnung auf konstruktives Zusammenarbeiten zerstört. Krisen bieten auch die Chancen, dass in einem festgefahrenen System qualitative Verbesserungen erreicht werden, dass man zukünftig ehrlicher und wesentlicher miteinander umgeht. Schiepek & u. a. (2007) sprechen von den Phasenübergängen in therapeutischen Prozessen. Es kommt darauf an, gerade in Krisen seine Werte aufrechtzuerhalten, insbesondere was die Wertschätzung und die Partizipationsmöglichkeit für den jungen Menschen betrifft. Da Krisen den Pädagogen aber ganz schnell emotional mitreißen können und eine reflektierte Haltung nur aus einem sicheren Stand möglich ist, sollte der Früherkennung krisenhafter Entwicklungen ein hohes Gewicht gegeben werden. Wir haben in den Akten in einigen Verläufen Hinweise gefunden, dass die Krisen erkannt wurden, bevor sie Fahrt aufgenommen haben (Tabelle 10). In diesen Fällen konnte das Abbruchrisiko auf 41 Prozent gesenkt werden.

Tabelle 10: Einfluss eines frühzeitigen Erkennens krisenhafter Entwicklung auf das Abbruchrisiko

A	Abbruch	Ereignis, Hypothese, von dem ich die Vorhersage/Sicherheit der Hypothese verbessern will
B	frühzeitige Erkennen von Krisen	Ereignis, mit dessen Hilfe ich die Vorhersage verbessern will
x	62 %	Wahrscheinlichkeit von A ohne das Wissen über B (a priori)
y	35 %	Wahrscheinlichkeit von B unter der Voraussetzung von A
z	52 %	Wahrscheinlichkeit von B
C	41 %	Wahrscheinlichkeit von A, nachdem ich weiß, dass B vorliegt

2.4 Sorgfalt und Zuverlässigkeit in der Hilfestuerung

Es gibt einen allgemein fachlich anerkannten Standard der Hilfestuerung. Zuerst müssen die Ziele der Hilfe partizipativ festgelegt werden, dann folgt eine Auswahl der Hilfe nach Maßgabe des Fallverstehens. Die Einrichtung erstellt in der Regel noch einmal eine Diagnose und die konkreten Ziele der Hilfe werden gemeinsam endgültig festgelegt. In regelmäßigen Abständen werden in Hilfeplangesprächen die Zielerreichung überprüft, neue Ziele vereinbart und gegebenenfalls die Hilfe angepasst. Leider lässt sich kein Zusammenhang zwischen dem Hilfeverlauf und den Hinweisen auf eine verlässliche, korrekte Hilfestuerung feststellen. Weder die Klarheit der Zieldefinition, noch die Sorgfalt einer Diagnose, noch die termingerechten Hilfeplangespräche haben einen Einfluss auf das Ergebnis. Dieses ist eine ernüchternde Erkenntnis und sollte Anlass dafür sein, doch noch einmal die formale Hilfestuerung, auf die in den Jugendämtern zurzeit so viel Wert gelegt wird, hinsichtlich ihrer Effektivität zu überprüfen.

Interessanterweise haben wir allerdings einen Zusammenhang gefunden, der vielleicht etwas paradox klingt. Es gibt eine hohe Korrelation zwischen der Durchführung einer Ergebnisevaluation und dem Abbruchrisiko ($r = -0,49$; $p = 0,002$). Je höher die Wahrscheinlichkeit, dass eine Abschlussevaluation durchgeführt wird, desto geringer die Wahrscheinlichkeit eines Abbruchs. Die Interpretation einer Korrelation kann man aber auch umkehren: Wenn es zu einem Abbruch gekommen ist, ist die Wahrscheinlichkeit gering, dass sich die beteiligten Fachleute noch einmal zusammensetzen, um das Ende zu bewerten und zum Lernen zu nutzen. Dieses entspricht der Aktenanalyse, die Tornow (2009) im Rahmen des Bundesprojektes »Wirkungsorientierte Jugendhilfe« in Rostock durchführte: Die Akten sind alle »start-lastig«. Es wird viel über die Bedarfe und Ziele gesprochen und geschrieben, aber wenig über die Zielerreichung und das Danach, insbesondere, wenn die Hilfen nicht so gelaufen sind, wie erhofft. Meistens stürzt man sich schnell in eine Anschlusshilfe oder man wartet einfach, wie sich die Sache weiter entwickelt.

Verfolgen wir noch einmal die Spur, ob nicht die Sorgfalt, mit der das Ende bedacht und begleitet wird, etwas mit der Abbruchwahrscheinlichkeit zu tun hat. In einer Faktorenanalyse von Prozessmerkmalen findet sich ein Faktor, der folgende Variablen umfasst (Tabelle 11):

Tabelle 11: Faktor 2 der Prozessmerkmale bei der Steuerung der Hilfe

Merkmal	Ladung auf dem Faktor: Verlässliche Vorbereitung und Auswertung des Hilfeendes
1. Steuerung – systematische Abschlussevaluation	,887
2. Steuerung – Entlassung wird geplant	,774
3. Verlässlichkeit der Fachkräfte in der Hilfe	,632

Die beiden Merkmale 2 und 3 liegen zeitlich vor dem Abbruch, haben also eindeutig eine kausale Bedeutung. Hat die verlässliche Beschäftigung mit dem Ende der Hilfe etwas mit dem Abbruchrisiko zu tun? Die Bayes'sche Formel gibt eine klare Antwort (Tabelle 12). Je mehr der Blick auf das Ende gerichtet ist, desto geringer das Abbruchrisiko (Verringerung von 60 Prozent auf 33 Prozent). Leider findet sich nur in zwölf von 42 Fällen ein Hinweis darauf, dass das Hilfeende systematisch vorbereitet wird, sodass dieses Qualitätsmerkmal auf das Gesamtergebnis nicht durchschlägt. Möglicherweise liegt in der Überbetonung des Hilfebeginns (Fallverstehen, Partizipation, Zielvereinbarung) gegenüber dem vernachlässigten Krisenmanagement und der systematischen Ansteuerung der Hilfebeendigung einschließlich einer gemeinsamen Wirkungsevaluation der Hauptgrund für die hohe Abbruchquote in vielen Jugendämtern und Einrichtungen.

Tabelle 12: Die systematische Beschäftigung in der Hilfestuerung mit dem Ende der Hilfe und das Abbruchrisiko

A	Abbruch	Ereignis, Hypothese, von dem ich die Vorhersage/Sicherheit der Hypothese verbessern will
B	systematische Beschäftigung mit dem Hilfe-Ende	Ereignis, mit dessen Hilfe ich die Vorhersage verbessern will
x	60 %	Wahrscheinlichkeit von A ohne das Wissen über B (a priori)
y	16 %	Wahrscheinlichkeit von B unter der Voraussetzung von A
z	29 %	Wahrscheinlichkeit von B
C	33 %	Wahrscheinlichkeit von A, nachdem ich weiß, dass B vorliegt

Qualitativ interessant sind die (quantitativ nicht seriös verwertbaren) Verläufe mit sehr sorgfältiger Ergebnisorientierung.

Beispiel:

Da gibt es zum einen Hilfeverläufe wie den von Hayat, die unmittelbar vorher eine Hilfe abgebrochen hatte. Aus der Vorgeschichte des Mädchens zieht eine Helferkonferenz den Schluss, Hayat habe anscheinend eine Tendenz zur Flucht vor Konflikten und beschließt deswegen, diese Verhaltensbereitschaft vor Umsetzung anderer Ziele zum Thema psychoedukativer Sitzungen zu machen und zudem dem Mädchen bei der Auswahl der Bezugserzieherin Mitspracherecht einzuräumen. Hayat kann bereits innerhalb der ersten 14 Tage in der Wohngruppe mit einer Therapeutin erarbeiten, was zum vorhergehenden Abbruch geführt hat. Ein gemeinsam erarbeiteter Plan sieht vor, dass ihr Warnsignale zeitnah rückgemeldet werden, dass ihr Raum zum Rückzug zur Verfügung steht, dass sie täglich kurze Einzelgesprächstermine mit ihrer Bezugserzieherin haben wird und ein wöchentlicher Selbstbericht von ihr zu verfassen ist, den ASD und Gruppe erhalten.

2.5 Wohlfühlen und Partizipation

In 54 Prozent der Akten fanden wir Hinweise darauf, dass sich die jungen Menschen in der Hilfe wohlfühlen und mit ihr zufrieden sind. Es ließ sich ein Indikator für die Zufriedenheit mit der Maßnahme berechnen, der sich zusammensetzt aus der Bejahung der direkten Frage, ob der junge Mensch gern im Heim ist, aus der Integration in die Wohngruppe und aus einer hohen Konstanz bei den Bezugspersonen, die untereinander sehr hoch korrelierten. Eine hohe Zufriedenheit, die wir bei 44 Prozent fanden, senkt das Abbruchrisiko von 62 Prozent auf 49 Prozent (Tabelle 13). Das ist im Vergleich zu anderen Wirkfaktoren ein kleiner Effekt, sodass daraus geschlossen werden kann, dass eine gute Beziehung zu anderen und eine hohe Zustimmung zu der Maßnahme keine Versicherung gegen einen Abbruch sind.

Tabelle 13: Zufriedenheit mit der Maßnahme und Abbruchrisiko

A	Abbruch	Ereignis, Hypothese, von dem ich die Vorhersage/Sicherheit der Hypothese verbessern will
B	hohe Zufriedenheit mit der Maßnahme	Ereignis, mit dessen Hilfe ich die Vorhersage verbessern will
x	62 %	Wahrscheinlichkeit von A ohne das Wissen über B (a priori)
y	35 %	Wahrscheinlichkeit von B unter der Voraussetzung von A
z	44 %	Wahrscheinlichkeit von B
C	49 %	Wahrscheinlichkeit von A, nachdem ich weiß, dass B vorliegt

Möglicherweise ist der Einfluss der Zufriedenheit in Wirklichkeit größer und in unserer Untersuchung unterschätzt, weil in vielen Akten keine validen Hinweise auf Zufriedenheit oder besondere Unzufriedenheit festgehalten wurden oder weil Zufriedenheit in den Hilfesgesprächen keine große Rolle spielt oder weil die Jugendlichen in diesen Settings nicht ehrlich darüber sprechen. In der Fachliteratur wird Wohlfühlen oft mit der Partizipation der Hilfeadressaten in Verbindung gebracht. Wenn ich als Betroffener meine Interessen einbringen kann, wenn meine Meinungen und Wünsche berücksichtigt werden, sollte ich mich doch eigentlich wohler fühlen.

Wenn wir die Akten nach Hinweisen auf eine Partizipation des jungen Menschen und der Sorgeberechtigten durchsuchen, stellen wir fest, dass die formale Beteiligung weitgehend umgesetzt wird. Diese ändert an dem Abbruchrisiko nichts. Eine darüber hinausgehende dichte Kommunikation zwischen den Hilfebeteiligten verbessert aber das Abbruchrisiko auf 50 Prozent (Tabelle 14). Auch ist es eine entscheidende Verbesserung, falls eine partizipative Grundhaltung beibehalten wird, wenn es um Krisen geht. Oft wird gerade in kritischen Situationen eine Lösung ohne die Klientinnen und Klienten »dekretiert«.

Beispiel

Ein illustrierendes Beispiel für dieses Phänomen ist der Fall »Günter«. Günter wird in der Akte zunächst als schwerwiegend problembeladener junger Mensch mit zahlreichen Störungen beschrieben, es liegen Arztbriefe und Berichte von Experten verschie-

dener Fachrichtungen vor. Am meisten beeindrucken jedoch unzählige Schriftstücke der Mutter. Diese fügt der Akte ein Tagebuch (aus ihrer Sicht) von Günters bisherigen Heimaufenthalten bei, ein Album seiner Entwicklung von der frühen Kindheit bis heute (Günter ist 14) und bizarr anmutende Analysen seiner Probleme aus der Perspektive ihrer Weltsicht. Wie aus dem Konvolut hervorgeht, teilt die Mutter die Ansichten der Fachkräfte hinsichtlich ihres Sohnes nicht. Während Günter fachärztlich die Diagnose »frühkindlicher Autismus« erhalten hat und aufgrund seiner starken Lernbehinderung und wiederkehrender sexueller Grenzüberschreitungen gegenüber jüngeren Kindern in einer spezialisierten Wohngruppe betreut wird, ist die Mutter der Überzeugung, Günter sei ursächlich durch geheimnisvolle Substanzen in den Kondensstreifen von Flugzeugen sowie aufrechterhaltend durch falsche Ernährung »so geworden«. Zu dieser Einsicht sei sie spät und durch das Studium einschlägiger Fachliteratur zweifelsfrei gelangt. Nach ihrer Überzeugung müsse man nun die Ernährung auf komplizierte Weise umstellen, da die Probleme Günters einer allergischen Reaktion glichen und nur noch im schmalen Zeitfenster zwischen dem Heute und dem Abschluss der Pubertät möglich sei. Es werde sich durch die heilsame Diät eine »Heilung« des Jungen einstellen, deren erste Anzeichen jedoch nur von entsprechend sensiblen Menschen beobachtbar seien. Die Hilfe brach die Mutter schließlich ab, nachdem es zu einem Konflikt zwischen ihr und der Einrichtung um Günters Ernährung gekommen war. Man hatte sich – wie aus den beiliegenden zahlreichen Schriftstücken hervorging – nicht auf eine gemeinsame Vorgehensweise einigen können. Tägliche Anrufe und unangekündigte Besuche der Mutter hatten anscheinend zu einer Verhärtung der Positionen geführt. Die Einrichtung begegnet den sehr häufigen Kommunikationswünschen der Mutter durch Rückzug, es sind keine aktiven Kontaktversuche durch Fachkräfte mehr verzeichnet. Am Ende der fruchtlosen Beratungen zweifelt die Einrichtung die geistige Gesundheit der Mutter an und begrenzt den Kontakt zwischen ihr und Günter aktiv. Ihr wird mitgeteilt, Günter habe keine Allergien und er werde auch weiterhin am regulären Essen der Gruppe teilnehmen. Die Mutter reagiert sehr aufgebracht, sieht sich in ihrem Erziehungsrecht eingeschränkt und Günters Entwicklung durch die Hilfe gefährdet. Sie droht mit einer Anzeige gegen die Einrichtung, es kommt zu aufwendigen Krisensitzungen. Sehr rasch endet die Hilfe aufgrund des beidseits zerrütteten Arbeitsbündnisses und für Günter wird – auf ausdrücklichen Wunsch der Mutter – eine Einrichtung gesucht, die sowohl den »eigentlichen« Bedarf des Jungen abdecken kann, als auch bereit ist, mit der Mutter zu kooperieren.

In konflikthafter Situationen erweist es sich, ob Partizipation nur etwas für gute Zeiten und nur für eher unwichtige Entscheidungen ist. Bei den Mustern für Krisenbewältigung wurde bereits auf die Überlegenheit kooperativer Konfliktbewältigungsstrategie hingewiesen (Tabelle 9).

Tabelle 14: Einfluss der Kommunikationsdichte zwischen den Hilfebeteiligten

A	Abbruch	Ereignis, Hypothese, von dem ich die Vorhersage/Sicherheit der Hypothese verbessern will
B	dichte Kommunikation zwischen den Beteiligten	Ereignis, mit dessen Hilfe ich die Vorhersage verbessern will
x	62 %	Wahrscheinlichkeit von A ohne das Wissen über B (a priori)
y	46 %	Wahrscheinlichkeit von B unter der Voraussetzung von A
z	57 %	Wahrscheinlichkeit von B
C	50 %	Wahrscheinlichkeit von A, nachdem ich weiß, dass B vorliegt

2.6 Zusammenfassung: Gesamtmodell abbruchsenkender Prozessmerkmale

Da die einzelnen beschriebenen Prozessmerkmale untereinander korrelieren, also zum Teil denselben Wirkmechanismus beschreiben, ist es statistisch nicht gestattet, die positiven Beiträge des Merkmals einfach zu addieren. Wir müssen deswegen noch einmal auf ein Modell zurückgreifen, das die einzelnen Faktoren zu einem Gesamtmodell zusammenfasst.

Dabei gehen wir in zwei Schritten vor. Zunächst einmal betrachten wir die Ausgangsmerkmale einer Hilfe, die einen Abbruch wahrscheinlicher machen, wobei wir uns der Übersichtlichkeit wegen auf die drei zentralen Ausgangsbedingungen beschränken:

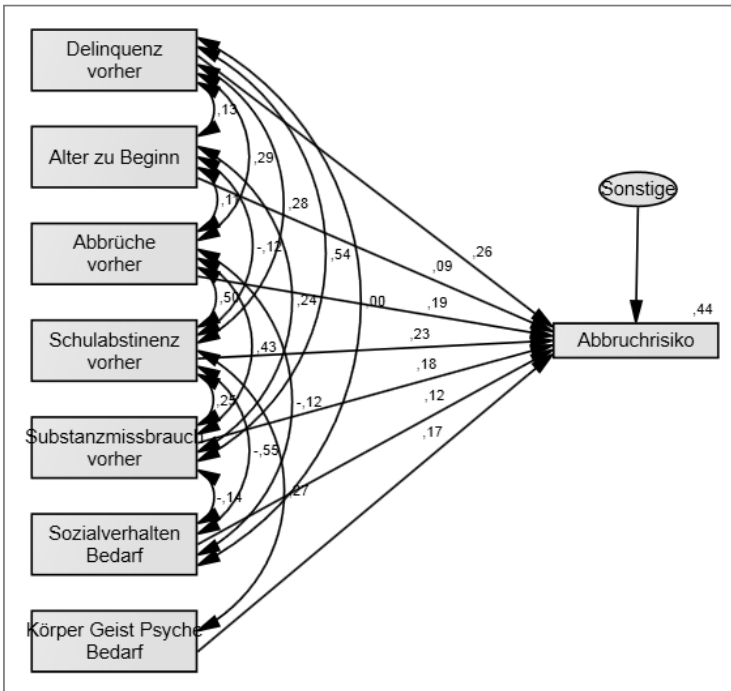
- Aufnahmealter,
- vorherige abgebrochene Hilfen,
- Grad der Problembelastung beim jungen Menschen, insbesondere in schulischer und sozioemotionaler Hinsicht.

Abbildung 3 zeigt den Gesamtzusammenhang. Die Zahlen auf den geraden Pfeilen zeigen das Gewicht an, mit dem sich das Ausgangsmerkmal auf das Abbruchrisiko auswirkt. Insgesamt werden 44 Prozent der Unterschiede zwischen den Einzelfallrisiken unserer Stichprobe erklärt, was ein relativ hoher Wert ist. Der Einfluss des Alters mit $b = 0.09$ ist hier nur deswegen so klein, weil unsere Stichprobe nicht die Gesamtheit aller Heimunterbringungen widerspiegelt, sondern nur das kritische Aufnahmealter zwischen zwölf und 16,5 Jahren. Ohne diese Vorselektion wäre der Alterseinfluss sehr viel höher. Die stärksten Risikofaktoren in diesem Modell sind:

- vorherige Abbrüche,
- Delinquenz,
- Schulabstinenz, also monatelanges Schulverweigern und
- Drogenkonsum.

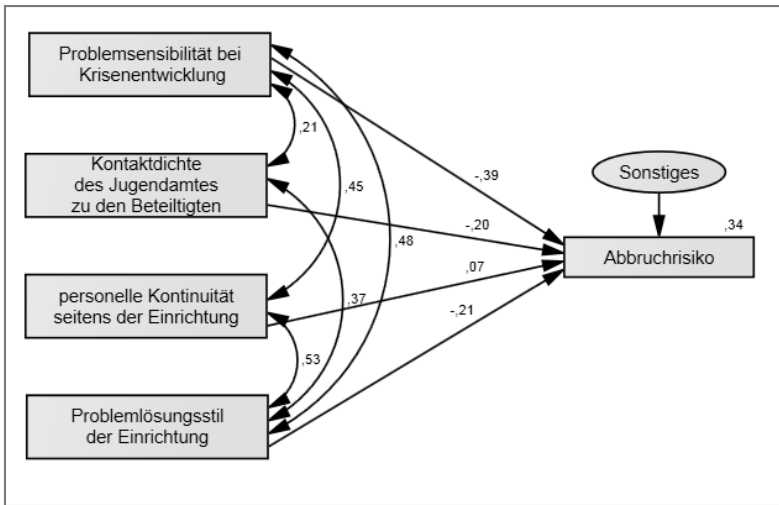
Wenn alles zusammenkommt, ist es kaum noch wahrscheinlich, dass die Hilfe zu einem geplanten Ende kommt. Für diese Jugendlichen scheint unser derzeitiges stationäres Jugendhilfeangebot nicht die geeignete Hilfe zu sein. Natürlich profitieren auch diese Jugendlichen davon, wenn die Hilfe viele Wirkfaktoren realisiert. Dennoch wird sich das Risiko nicht stark senken lassen, sodass immer eine gehörige Portion Glück dazukommen muss, damit Hilfen in solchen Fällen gelingen.

Abbildung 3: Pfadmodell Ausgangsbedingungen und Abbruchrisiko



Fassen wir in gleicher Weise auch die starken Wirkfaktoren zusammen, mit denen die Abbruchwahrscheinlichkeit gesenkt werden kann (Abbildung 4). Das statistische Verfahren konnte leider die Entwicklungen in den Problembereichen nicht mit erfassen, weil zu viele Daten fehlten, da wir die Entwicklung nur dort festgestellt haben, wo ein Problem vorlag. Das grafische Strukturmodell reagiert auf fehlende Daten mit Fehleinschätzungen. Hierzu müssen wir auf die Berechnungen nach Bayes verweisen. Die Vorzeichen der Pfade sind negativ, weil eine hohe Ausprägung eines Wirkfaktors das Abbruchrisiko senkt. Man sieht die hohen Einflüsse des Umgangs mit Krisen und die positive Auswirkung der dichten Kommunikation des Jugendamtes mit den Hilfebeteiligten. Dass die personelle Kontinuität so wenig Einfluss hat, liegt daran, dass dieser Einfluss über den Umgang mit Krisen schon abgeschöpft ist. Bei hoher personeller Kontinuität in den Einrichtungen werden krisenhafte Entwicklungen frühzeitiger erkannt und effektiver bewältigt.

Abbildung 4: Pfadmodell Prozessmerkmale und Abbruchrisiko



3. Die Anpassung des Erklärungsmodells auf spezifische Gegebenheiten

Wir werden an anderer Stelle noch ausführen, wie Erkenntnisse aus der Wirkungsfor-
schung für Projekte zur Qualitätsentwicklung Anwendung finden. Hier geht es zunächst
einmal um ein Verfahren, dass die allgemeinen Erkenntnisse auf die jeweiligen Ge-
gebenheiten in Jugendämtern oder Einrichtungen anpasst. Dazu kann man sich wieder
am einfachsten des Bayes'schen Theorems bedienen. Es steht natürlich nichts im Wege,
in der eigenen Einrichtung ein umfangreiches Forschungsprojekt aufzulegen, das von
Grund auf noch einmal die Fragen der jeweiligen Bedarfe, der Ausgangs- und Rahmen-
bedingungen, der Methoden, Haltungen, Prozessgestaltung und Indikatoren für Wirk-
samkeit erforscht. Dieses würde aber viele Jahre dauern, Kräfte binden und auch nur zu
neuen Fragen führen.

Deswegen empfehle ich den Ansatz von Thomas Bayes, der davon ausging, dass Er-
kenntnis ein Prozess ist, in dem durch Beobachtungen, Nachdenken und Ausprobieren
das zukünftige Wissen auf den bisherigen Stand des Begreifens aufsattelt. Es handelt
sich bei der Wahrheitsfindung also um einen Wachstumsprozess, bei dem man immer
von dem ausgeht, was man schon weiß, um mit zusätzlichen, neuen Informationen ei-
nen Zugewinn zu bekommen an Rationalität, Prognose und Orientierung. An manchen
Stellen dieses Prozesses ist es nötig, noch einmal ein paar Schritte zurückzugehen, weil
Grundannahmen nicht mehr zu halten sind oder das ganze Modell und die Begrifflich-
keit nicht mehr stimmen. Solche wissenschaftlichen Revolutionen sind aber eher selten.
(Kuhn, 1967).

Wenn die Leserin und der Leser die Erkenntnisse der Abbruchforschung also in sein
Wissen integrieren will, kann er folgendermaßen vorgehen.

3.1 Benchmarking der eigenen Abbruchquote

1. Berechnen Sie Ihre Abbruchquote:

Man ermittelt die Anzahl der Abbrüche in einem bestimmten Zeitraum und dividiert sie durch die Gesamtzahl der Hilfebeendigungen. Achten Sie darauf, dass Sie den Zeitraum nicht zu kurz wählen, um saisonale Schwankungen auszugleichen. Nehmen Sie einfach ein oder zwei Jahre. Die Anzahl der Fälle sollte nicht unter 30 liegen. Diese Kennzahl nennen wir die Ist-Abbruchwahrscheinlichkeit $p(A)_{\text{Ist}}$.

2. Ermitteln Sie den Anteil Ihrer Klientel, bei denen das Alter der Klienten am Anfang zwischen zwölf und 16,5 Jahren lag (= $p(B)$).

3. Wie hoch ist der Anteil der Abbrecher in der Altersgruppe der Zwölf- bis 16,5-Jährigen (= $p(B|A)$)?

4. Setzen Sie diese Zahlen in die folgende Formel ein.

40 %	$p(A)$	Allgemeine durchschnittliche Wahrscheinlichkeit eines Abbruchs in der Heimerziehung (a priori)
?	$p(B A)$	Wahrscheinlichkeit, zu der kritischen Altersgruppe zu gehören, wenn ein Abbruch erfolgt ist
?	$p(B)$	Anteil der kritischen Altersgruppe in der Gesamtleistung der Einrichtung / bei den stationären Unterbringungen des Jugendamtes
$p(A)_{\text{erwartet}} = ?$ wird errechnet	$p(A) * p(B A) / p(B)$	Abbruchrisiko bei stationären Hilfen bei der gegebenen Altersverteilung in der Einrichtung / im Jugendamtsbereich

Wenn Sie einen hohen Anteil an delinquenten, schulverweigernden Klienten oder an »Systemsprengern« haben, sollten Sie diesen Vorgang mit den anderen Kennzahlen wiederholen. Ein entsprechendes Rechenprogramm können Sie sich auf der ABiE-Seite des els-Institutes (<http://www.els-institut.de>) herunterladen.

5. Wenn Sie den errechneten Wert $p(A)_{\text{erwartet}}$ Ihrer Institution mit Ihrer tatsächlichen Abbruchquote $p(A)_{\text{Ist}}$ vergleichen, können Sie Ihre eigene Ergebnisqualität bewerten. Liegt der errechnete, einrichtungsspezifische Wert über Ihrem Ist-Wert $p(A)_{\text{Ist}}$, machen Sie etwas besser als andere oder Sie haben einfach mehr Glück gehabt als andere. Liegt Ihr Wert über dem errechneten, gibt es Möglichkeiten besser zu werden oder Sie haben einfach Pech gehabt. Glück und Pech, also den Zufall können Sie erst ausschließen, wenn Sie eine hohe Fallzahl an Beendigungen in Ihrer Einrichtung haben oder wenn diese Berechnungen über mehrere Jahre den gleichen Befund liefern.

6. Wenn Sie genauer wissen wollen, wo bei Ihnen in der Struktur- oder Prozessqualität Verbesserungspotentiale liegen, könnten Sie jetzt mit den Bayes'schen Formeln der ABiE-Studie oder der WF-Studie weiterrechnen. Dazu müssten Sie aber einige Einrichtungs- und Prozessmerkmale messen, was die Sache aufwendig macht. Ich

empfehle daher die systemdynamische Simulation, die wir an anderer Stelle erklären. Ein anderes einfaches Verfahren ist die Berechnung eines Prognose-Index, die wir im Folgenden erklären.

3.2 Prognose des Abbruchrisikos im Einzelfall

Die bisherigen Aussagen bezogen sich auf die Gesamtheit aller Fälle in einer Einheit, wie zum Beispiel eine Einrichtung, ein Jugendamt, eine Region.

Wie eine Hilfe verläuft und ob Sie Ihre Ziele erreicht, hängt aber im Wesentlichen von den Bedingungen und Geschehnissen im Einzelfall ab. Zwar erleichtern oder erschweren die Rahmen- und Eingangsbedingungen des Falles eine effektive Prozessgestaltung, letztlich hängt das Ergebnis aber von den konkreten Handlungen und Haltungen im Einzelfall ab.

In einem vereinfachten Verfahren lässt sich ein Prognose-Index errechnen, der die Wahrscheinlichkeit vorhersagt, dass eine Hilfe wie geplant durchlaufen wird. Damit lassen sich die Bauchgefühle, wie »dieser Fall ist schwierig«, »dieser Jugendliche ist ein Systemsprenger«, »dieser Klient lässt sich nicht auf die Hilfe ein« und so weiter, besser objektivieren. Der Schwierigkeitsgrad eines Falles ist nach unserer Vorstellung kein Merkmal des jungen Menschen und seiner Familie, sondern er beschreibt das Verhältnis zwischen Anforderungen durch das Problem und die Möglichkeiten einer Problemlösung. Vielleicht ist mit »Passung« so etwas gemeint.

Die Formel für die Stabilitätswahrscheinlichkeit, in die unsere starken Wirkfaktoren eingehen, lautet:

Prognose-Index

$p(\text{Stabilität}) = f(-\text{Basisrisiken} - \text{Problempersistenz im Prozess} - \text{ungünstige Problembewältigungsstrategien (einr., fam und jM)} - \text{unbekannte Faktoren} - \text{Pech der Umstände} + \text{Steuerungsqualität (besonders in Krisen)} + \text{Partizipation} + \text{Motivation und Zufriedenheit} + \text{Beziehungssicherheit und Haltekultur der Einrichtung} + \text{andere unbekannte risikosenkende Faktoren} + \text{Glück der Umstände})$

Diese Wahrscheinlichkeit eines geplanten Durchlaufs der Hilfe bis zu einer Beendigung im Konsens ist das Komplement des Abbruchrisikos ($1-p(A)$). Fast alle stationären Hilfen, die nicht abgebrochen werden, wirken. Insofern ist die obige Operationalisierung als erste Näherung an die Wirksamkeit der Hilfe erlaubt. Die negativen Vorzeichen in der Formel stehen vor Merkmalen der Hilfe, die die Gelingenswahrscheinlichkeit senken, die positiven Vorzeichen befördern den Erfolg. Das »f« vor der Klammer wird übersetzt mit »ist eine Funktion von ...« und weist auf eine mathematische Verknüpfung, die hier nicht näher beschrieben ist. In die Formel können Gewichtungen und andere Operationen eingehen, die unsere kleine empirische Studie aber nicht hergeben.

Tabelle 15: Prognoseindex für Abbruchrisiko im Prozess

Nr.	Indikator	Bewertung
1	Schweregrad der Krisen	-1 = hoch / 1 = gering
2	Problemlösungsstil der Einrichtung	-1 = reaktiv / 1 = proaktiv
3	Eingangsbedarf Sozialverhalten	-1 = hoch / 0 = mittel - / 1 = gering
4	Eingangsbedarf Lernen und Leisten	
5	Eingangsbedarf Lebens- und Entwicklungsbedingungen	
6	Hilferelevanz Erziehungsverhalten Eltern	
7	Hilferelevanz psychische Stabilität	
8	Hilferelevanz Sozialverhalten	-1 = ja / 1 = nein
9	Hilferelevanz Lernen und Leisten	
10	Hilferelevanz Eigenverantwortung	
11	Hilferelevanz Integration	
12	Im Prozess: schulische Verbesserung	-1 = keine Wirkung / 0 = leichte Verbesserung 1 = deutliche Verbesserung
13	Im Prozess: Wirkung auf Aggressionen	
14	Im Prozess: Wirkung auf Delinquenz	
15	Im Prozess: Wirkung auf psychische Stabilität	
16	Konfliktstrategie der Eltern	-1 = ungünstig / 1 = hilfreich
17	Konfliktstrategie des jungen Menschen	-1 = fight and flight / 1 = freeze oder konstruktiv
18	Beteiligung der Klienten an Lösungen	-1 = direktiv / 1 = partizipativ
19	Motivation junger Mensch bei Lösungsfindung	-1 = nein / 1 = ja
20	Lösungsakzeptanz des j. M.	-1 = keine oder toleriert / 0 = zeigt Einsicht / 1 = nutzt Lösung
21	Beziehungskonstanz	-1 = nein / 1 = ja
Berechnung: Mittelwert der 21 Indikatoren bilden und mit 20 multiplizieren. Summenbildung reicht nicht aus wegen möglicherweise fehlender Angaben		

In erster Näherung werden wir die einzelnen Komponenten einfach addieren. Tabelle 15 zeigt, welche Indikatoren in die Prognoseberechnung eingegangen sind. Durch weitere Empirie werden wir die Berechnung des Index verbessern, wobei uns nicht vorschwebt, eine komplizierte Regressionsformel zu schaffen, sondern einen einfachen Algorithmus in Form eines Entscheidungsbaumes, mit dessen Hilfe mit wenigen Fragen eine Einschätzung und eine Entscheidungsgrundlage für die Steuerung der Hilfe, ihre Ausgestaltung und den nötigen organisatorischen Rahmen gefunden wird. Solch ein einfaches Verfahren – so hoffen wir – könnte in den Jugendämtern die Lücke zwischen Fallverstehen und der Entscheidung für eine geeignete und notwendige Hilfe schließen und in den Einrichtungen differenzierende Hinweise geben, wie in welchen Fällen fachlich vorzugehen ist.

Abbildung 5: Verteilung des Prognose-Index

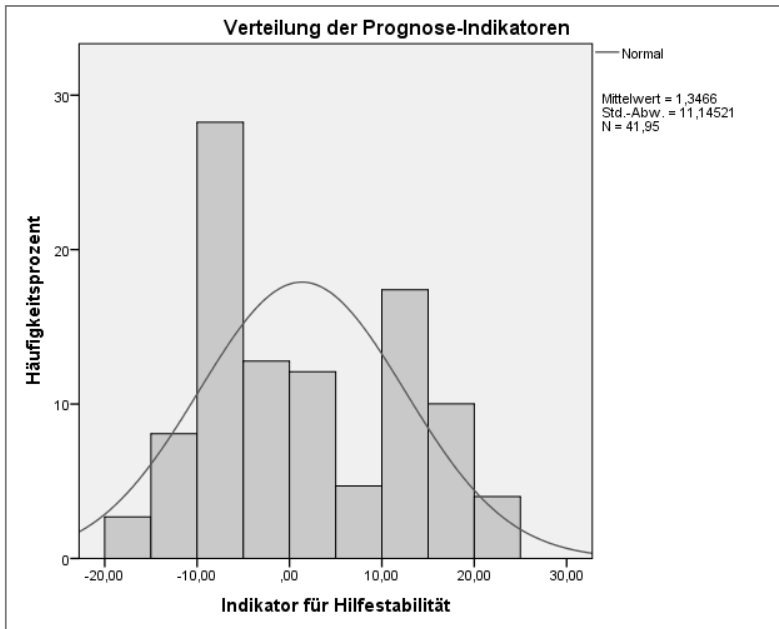


Abbildung 5 zeigt die Verteilung der Index-Werte für die 42 Fälle unserer Stichprobe. Der Index ist nicht normal-verteilt, was ihn geeignet macht, zwei Gruppen zu identifizieren. 61 Prozent der Fälle haben einen Indexwert unter 2. In diesen Fällen nehmen wir ein hohes Abbruchrisiko an. In den anderen 39 Prozent der Fälle gehen wir davon aus, dass die Wahrscheinlichkeit, dass die Hilfe wie geplant durchläuft, hoch ist. Wir setzen die Werte in die bekannte Bayes'sche Formel ein (Tabelle 17, Tabelle 18). Ein positiver prognostischer Wert lässt mit einer Wahrscheinlichkeit von $p = 67$ Prozent auf ein geplantes Hilfeende hoffen, während ein negativer Prognosewert mit einer Wahrscheinlichkeit von 79 Prozent einen Abbruch befürchten lässt.

Tabelle 16: Vorhersage eines geplanten Hilfeendes mittels des Prognose-Index

A	wie geplant beendet	Ereignis, von dem ich die Vorhersage verbessern will
B	Indikator-Wert über 2	Ereignis, mit dessen Hilfe ich die Vorhersage verbessern will
x	38 %	Wahrscheinlichkeit eines geplanten Endes (a priori)
y	66 %	Wahrscheinlichkeit eines positiven Indikatorwertes, wenn die Hilfe wie geplant endet
z	39 %	Wahrscheinlichkeit, dass der Indikator positiv ausfällt
C	64 %	Wahrscheinlichkeit eines geplanten Ende, wenn der Indikator das voraussagt (a posteriori)

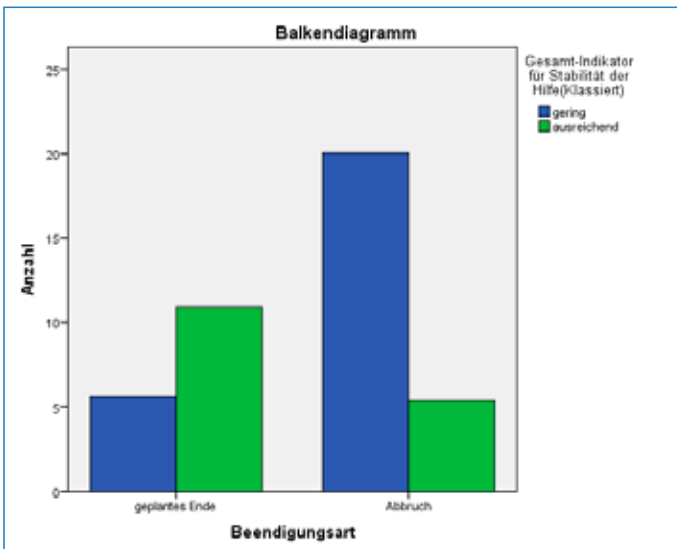
Tabelle 17: Vorhersage eines Abbruchs mittels des Prognose-Index

A	Abbruch	Ereignis, von dem ich die Vorhersage verbessern will
B	Indikator-Wert unter 2	Ereignis, mit dessen Hilfe ich die Vorhersage verbessern will
x	61 %	Wahrscheinlichkeit eines Abbruchs (a priori)
y	79 %	Wahrscheinlichkeit eines negativen Indikatorwertes, wenn die Hilfe abbricht
z	61 %	Wahrscheinlichkeit, dass der Indikator negativ ausfällt
C	79 %	Wahrscheinlichkeit eines Abbruchs, wenn der Indikator das voraussagt (a posteriori)

Wir können also mit dem Prognoseindex tatsächlich die Art der Beendigung und damit das Gelingen der Hilfe gut vorhersagen. In elf von 42 Fällen irren wir uns (Abbildung 6). Entweder können wir die Prognosegenauigkeit zukünftig durch weitere Hilfemerkmale noch verbessern, oder wir sind hier an einer Grenze angelangt, weil unsere Formel ja auch Raum für den wirklichen – also nicht nur statistischen – Zufall lässt, den wir »Glück« nennen, wenn etwas wider Erwarten gelingt, oder »Pech«, wenn es trotz guter Vorzeichen nicht gut ausging. In unserer Formel lautet in 26 Prozent der Fälle die Erklärung »Zufall«.

Ob es in unserer Welt tatsächlich einen Raum für nicht vorhersehbare, nicht steuerbare Ereignisse gibt oder ob das nur auf unser Unvermögen zurückzuführen ist, die wahre Logik der Welt zu erkennen, wie Bayes das angenommen hat, darüber mögen sich Philosophen/innen und Theologen/innen streiten. Wir sind ganz zufrieden damit, offensichtlich 74 Prozent zu verstehen und vorherzusagen und lassen gern Raum für das Einmalige, das Schicksalhafte und das Unerklärliche. Ohnehin muss noch einmal überprüft werden, ob die aufgeklärten 74 Prozent nicht auf eine glückliche Auswahl unserer Stichprobe zurückzuführen sind, die uns die Erklärbarkeit von Abbrüchen, Wirkungen und den Einflussmöglichkeiten darauf nur vorgegaukelt hat.

Abbildung 6: Richtig und falsch vorhergesagte Ereignisse



Literatur

Baumann, Menno (2010): Kinder, die Systeme sprengen. Wenn Jugendliche und Erziehungshilfe aneinander scheitern. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Cozic, Mikael & Drouet, Isabelle (2014): Interpretationen der Wahrscheinlichkeit. Spektrum der Wissenschaft Highlights 1/14, S. 18 – 23.

Dross, Margret (2001): Krisenintervention. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Gigerenzer, Gerd (2009): Das Einmaleins der Skepsis: Über den richtigen Umgang mit Zahlen und Risiken (6. Aufl.). Berlin: Berlin-Verlag

Gigerenzer, Gerd & Kober, Hainer (2008): Bauchentscheidungen: die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition. München: Goldmann.

Kuhn, Thomas S. (1967): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Schiepek, Günter u. a. (2007): Monitoring: Der Psyche bei der Arbeit zuschauen. Psychologie Heute, Januar, S. 42 – 47.

Silver, Nate & Rüegger, Lotta (2013): Die Berechnung der Zukunft: Warum die meisten Prognosen falsch sind und manche trotzdem zutreffen. München: Heyne.

Tornow, Harald (2009): Wirkungsorientierte Vereinbarungen in Rostock. Münster: ISA, Planung und Entwicklung.

Dr. Harald Tornow
e/l/s-Institut für Qualitätsentwicklung
Velbert-Nevides



Sarah Armbrecht
Diplom-Psychologin, Master of Social Management
e/l/s-Institut für Qualitätsentwicklung
Bernsastr. 7-9
42253 Velbert



1 Alle Klientennamen wurden geändert.