

2. Kapitel: Typen sozialpädagogischer Fälle: Fall von, Fall für, Fall mit

2 „Während meiner Praktikumsstätigkeit in einem Heim für Kinder mit einer Behinderung fielen mir bei der Akteneinsicht die differenzierten medizinischen Gutachten auf. Auch zu den kleinen Kindern waren schon im Säuglingsalter Diagnosen erstellt worden, die über die Art der Behinderung Aufschluß geben. In diesem Alter ist eine Unterscheidung zwischen seelischen und geistigen Behinderungen meist schwierig bzw. unmöglich; eine verfrühte Klassifizierung kann also eine gezielte Frühförderung gefährden. Trotzdem werden diese Klassifizierungen durchgeführt, da nach § 10 Abs. 2 KJHG die Eingliederungshilfe nach dem BSHG den Leistungen des KJHG vorgeht, wenn die Kinder oder Jugendlichen wegen einer wesentlichen geistigen oder körperlichen Behinderung der Eingliederungshilfe bedürfen. Ein Kind mit einer seelischen Behinderung würde somit nur durch Mittel der Jugendhilfe gefördert. Aus diesem Grund wird beispielsweise durch die ‚Lebenshilfe‘ der Vorrang der Eingliederungshilfe nach dem BSHG für alle Formen der Behinderung gefordert. Außerdem sei auf den unbestimmten Rechtsbegriff in § 10 KJHG hingewiesen: Wann ist jemand ‚wesentlich behindert‘?“

2.1 INTERPRETATION DER FALLGESCHICHTE

Diese Fallgeschichte hat offenkundig einen ganz anderen Charakter als diejenige, um die es im ersten Kapitel ging. All die Überlegungen zur Offenheit und Unbestimmtheit sozialpädagogischer Fälle scheinen hier überflüssig. Niemand käme auf die Idee, zu unterstellen, jemand anders als SozialpädagogInnen könnten hier zuständig sein. Auch werden sehr präzise Fachfragen aufgeworfen, die ebenso klar beantwortbar sind. Trotzdem lassen sich auch und gerade an diesem scheinbaren Kontrast-Beispiel die bisherigen Gedanken weiterentwickeln.

Der Unterschied der Beispiele hängt offenkundig damit zusammen, daß hier die berichtende Studentin in ihrem Studium schon weiter fortgeschritten ist. Sie hat ein Praktikum hinter sich gebracht, über das sie differenziert nachzudenken vermag. Und sie hat augenscheinlich schon beträchtliche Kenntnisse in Jugend- und Sozialrecht erworben. Beides setzt sie in die Lage, spezifische fachliche Fragen fallbezogen zu stellen. Dies führt auch dazu, daß die Geschichte nicht direkt von bestimmten Kindern oder Jugendlichen handelt, sondern von deren „Akten“ und von Fragen, die sich die Studentin angesichts einer Aktenlage stellt.

Worum geht es, wenn man dies als Beispiel für sozialpädagogische Fallarbeit im Seminar nimmt? Es geht erstens auch hier, sogar noch offenkundiger, um Fachwissen. Die Geschichte ist gespickt mit Andeutungen davon und deshalb auch weniger leicht zu lesen als die erste. Es geht dabei diesmal nicht nur um mein „Hinterkopfwissen“, sondern auch um das einer Studentin. Beide haben wir die Aufgabe, dieses Wissen zu vermitteln – wenn man davon ausgeht, daß nicht alle ihre KommilitonInnen in der Lage sind, die aufgeworfenen Fragen auf Anhieb zu verstehen. Zum zweiten geht es darum, jedenfalls mir in diesem Buch, am Beispiel der Geschichte den Begriff „sozialpädagogischer Fall“ näher zu erläutern.

Mit den Fachbegriffen, die in der Geschichte auftauchen, ist eine ganz bestimmte Ebene sozialpädagogischen Handelns angesprochen, eine Ebene, auf der es relativ große Ähnlichkeit mit dem Handeln von Richtern oder Mitarbeitern von Arbeitsämtern hat; und eine Ebene, auf der es eine spezifische Fachsprache gibt. Um darüber fallbezogen mitreden zu können, muß man zunächst ein wenig Bescheid wissen:

– man muß wissen, daß die Kürzel KJHG und BSHG Kinder- und Jugendhilfegesetz und Bundessozialhilfegesetz bedeuten und daß dies in Deutschland die wichtigsten gesetzlichen Grundlagen sind, aus denen SozialpädagogInnen ihren beruflichen Auftrag ableiten können;

– man muß wissen, daß Begriffe wie „Leistungen der Jugendhilfe“, „Eingliederungshilfe nach dem BSHG“, „wesentlich behindert“ und „Vorrang der Eingliederungshilfe nach dem BSHG“ aus diesen Gesetzestexten stammen und ganz bestimmte rechtliche Bedeutung haben: Leistungen der Jugendhilfe meint den Katalog von Arbeitsfeldern und -formen, wie er insbesondere in den §§ 11 – 41 KJHG beschrieben wird; „Eingliederungshilfe“ bezeichnet die nach § 39 BSHG gewährleisteten und in der Durchführungsverordnung zu § 47 BSHG näher beschriebenen Hilfeleistungen, auf die mindestens alle „wesentlich Behinderten“ einen Rechtsanspruch haben; „Vorrang der Eingliederungshilfe“ meint hier den durch das KJHG in § 10,2 gesetzten Tatbestand, daß für geistig und körperlich „wesentlich“ behinderte Kinder und Jugendliche der allgemeine in § 2 BSHG formulierte Grundsatz der „Nachrangigkeit“ der Sozialhilfe gegenüber allen anderen Hilfearten *nicht* gelten soll, welcher lautet: „Sozialhilfe erhält nicht ... wer die erforderliche Hilfe von anderen, besonders von Angehörigen oder Trägern anderer Sozialleistungen erhält“; weshalb für diese Kinder die nötigen Leistungen nicht nach dem KJHG, sondern nach dem BSHG zu erbringen sind;

– man muß aber, um das von der Studentin formulierte Problem überhaupt verstehen zu können, auch noch wissen, daß das KJHG in eben jenem § 10,2 die „wesentliche *seelische* Behinderung“ (z. B. Autismus) nicht erwähnt und damit in der Zuständigkeit der Kinder- und Jugendhilfe (und nicht der Sozialhilfe) beläßt. Erst dieser – recht komplizierte – Tatbestand macht verständlich, weshalb in den Fallakten der Kinder eine „verfrühte Klassifizierung“ auszumachen ist, die für eine „gezielte Frühförderung“ möglicherweise mehr schadet als nützt. Die Klassifizierung dient der Ermittlung der Zuständigkeit, insbesondere für die Kosten der Maßnahmen: bei „seelischer“ Behinderung das Jugendamt, bei körperlicher und geistiger Behinderung das Sozialamt. (Inzwischen ist – seit Februar 1993 – das Gesetz geändert und diese Zuständigkeit – in einem neuen § 35a – deutlicher formuliert.)

Ich habe absichtlich eine solche knifflige Geschichte gewählt, um zu zeigen: SozialpädagogInnen brauchen zur Klärung ihrer „Fälle“ nicht nur einen weiten Horizont und eine ganzheitliche Sichtweise, sondern je nach Fall, auch sehr handfestes Fachwissen. Ich kann aber hier dies Wissen nicht weiter vertiefen – es handelt sich ja nicht um eine Einführung ins Jugend- oder Sozialrecht. Vielmehr möchte ich darauf verweisen, daß mit diesem Ausflug in die Rechtskunde der Fall noch keineswegs gelöst ist. Es ist nur die *Voraussetzung* geschaffen, die Geschichte überhaupt zu verstehen. Gelöst wäre der Fall erst, wenn wir folgende drei Arten von Fragen beantworten könnten:

– Hat die „Lebenshilfe“ (gemeint ist die konkrete Einrichtung, in der die Studentin gearbeitet hat) recht oder nicht recht, wenn sie den „Vorrang der Eingliederungshilfe nach dem BSHG für alle Formen der Behinderung fordert“?

– Was sind das überhaupt für „differenzierte medizinische Gutachten“ bzw. „Diagnosen“, die da in den Akten der Kinder stehen? Welche davon sind wichtig für das Verständnis der Kinder (und nicht nur wichtig für die Klärung von Finanzierungsfragen)? Was müssen SozialpädagogInnen überhaupt an klinischem Wissen haben, wenn sie mit behinderten Kindern arbeiten?

– Schließlich und vor allem: Was heißt „gezielte Frühförderung“? Was müssen SozialpädagogInnen wissen und tun, um zu einer solchen Förderung beitragen zu können? Was können sie tun, um eine „Gefährdung“ dieser Förderung zu verhindern?

Diese drei Fragenbündel können hier nicht beantwortet werden, weil dazu das Hintergrundmaterial der Fallgeschichte – z. B. die erwähnten „Akten“ – ausgebreitet werden müßte, und das würde den hier gesetzten Rahmen sprengen. Die Formulierung solcher Fragen soll

nur zeigen, daß sich auch in diesem Beispiel die Fallarbeit nicht auf die Klärung von Zuständigkeiten beschränken kann, sondern eine ganzheitliche, besser gesagt eine mehrdimensionale Sichtweise verlangt. Es soll am Beispiel die These entfaltet werden, daß sozialpädagogische Fallarbeit in aller Regel in den drei Dimensionen zu leisten ist, die in den genannten Fragebündeln angesprochen sind, auch wenn es aus praktischen Gründen oft sinnvoll ist, die eine oder andere dieser Dimensionen auszublenden.

– Sozialpädagogisches Handeln ist in aller Regel nicht freie professionelle Tätigkeit im herkömmlichen Sinn (vgl. dazu Olk 1986), sondern Handeln, das in eine Verwaltung, eine „Bürokratie“ eingebunden ist und selbst immer auch den Charakter von „Verwaltungshandeln“ hat (vgl. dazu Maas 1992). In dieser Hinsicht haben SozialpädagogInnen mit einem bestimmten Typus von Fallarbeit zu tun, den ich „Fall von“ nenne (vgl. auch Peter 1986) – z. B. ein Fall von Eingliederungshilfe nach § 39 BSHG.

– Sozialpädagogisches Handeln hat in aller Regel mit Fällen zu tun, mit denen auch andere Instanzen und Professionen befaßt sind. Daraus ergibt sich ein Typus von Fallarbeit, den ich „Fall für“ nenne (im ersten Beispiel Fall für Polizei, Justiz etc., im zweiten Beispiel Fall für diagnostizierende Ärzte). Oft wird sozialpädagogischem Handeln von diesen anderen Instanzen nur ein sekundärer Platz eingeräumt, als „Nebenfolge“, wie es in § 8 JGG treffend genannt wird. Andererseits sind SozialpädagogInnen strukturell auf das Handeln und die Kompetenz dieser anderen Instanzen angewiesen (z. B. auf ärztliche Diagnosen im Fall behinderter Kinder). Um diese Kompetenz für die eigene Arbeit angemessen nutzen zu können, brauchen sie ein hinreichendes „Verweisungswissen“ (vgl. Sprondel 1979; s. u.): nämlich die *Gründe* zu kennen, die ihre KlientInnen zugleich zum Fall für jene anderen Instanzen machen; die *Folgen* zu verstehen, die dies für die Betroffenen selbst wie für den eigenen Umgang mit diesen KlientInnen hat; und die *Bedingungen* zu kennen, unter denen es darauf ankommt, auf kompetente Weise an diese anderen Instanzen zu verweisen.

– Den dritten und vielleicht wichtigsten Typus sozialpädagogischer Fallarbeit nenne ich „Fall mit“. Er betrifft die i. e. S. *pädagogische* Dimension. Es geht um die ebenso schlichte wie schwer zu beantwortende Frage: Was mache ich nun, wenn jene anderen Fragen geklärt sind, *mit* meinem „Fall“, dem straffällig gewordenen Jugendlichen, dem behinderten Kind? Und da es sich nicht um tote Gegenstände, sondern um lebende Menschen handelt, stellt sich zugleich die Frage: Was machen die *mit* mir? Was will/kann ich und was der/die Andere *mit*machen? Was können wir zusammen machen?

Die Terminologie „Fall von“, „Fall für“, „Fall mit“ lehnt sich an den alltäglichen Sprachgebrauch an. Ich werde im folgenden diese drei Typen von Fallarbeit näher betrachten, immer mit Blick darauf, daß es sich dabei nicht um isolierte Realitäten handelt, sondern um unterschiedliche Dimensionen *eines* praktischen Zusammenhanges. Ich erinnere auch an das im ersten Kapitel Gesagte. Eine Typologie dieser Art beansprucht nicht „Diagnose“, d. h. objektive Analyse von Wirklichkeit zu sein, sondern „Deutung“. Ihr Maßstab ist Brauchbarkeit für und Erhellung von praktische(n) Zusammenhänge(n). Die Deutung eines Falles als „Fall von“ schließt dabei keineswegs aus, ihn gleichzeitig – in anderer Beleuchtung – als „Fall für“ und „Fall mit“ zu lesen.

2.2 FALL VON

Wenn in sozialpädagogischen Diskussionen davon die Rede ist, daß man Klienten nicht als „Fall“, nicht nach „Schema F“ behandeln dürfe, sondern als Menschen sehen solle, dann ist der Typus „Fall von“ kritisch im Visier. Diese Kritik hat recht, sofern sie darauf verweist, daß eine andere Dimension, die von „Fall mit“, nicht vergessen werden darf. Sie ist aber im Unrecht, wenn sie behauptet, die Betrachtungsweise als „Fall von“, in der klassifiziert und definiert und „nach Aktenlage“ entschieden werden muß, sei nur eine Sache für Bürokraten und Korinthenkacker und gehe echte SozialpädagogInnen nichts an.

„Fall von“ heißt, daß der Fall „Beispiel für ein anerkanntes Allgemeines (Beispiel für eine Theorie, eine Norm, ein Phänomen)“ ist (Peter 1986: 23). Verwaltungshandeln konfrontiert mit diesem Falltypus, sofern es dabei immer in irgendeiner Form darum geht, ein „Allgemeines“ (ein Gesetz wie das BSHG, Verfahrensvorschriften, wie die Datenschutzbestimmungen nach §§ 61 ff. KJHG, einen „unbestimmten Rechtsbegriff“ wie „Mitwirkung von Personensorgeberechtigten“ (§ 36 KJHG) oder „Beteiligung von Kindern und Jugendlichen“ (§ 8 KJHG) *in konkretes, auf den Einzelfall bezogenes Handeln sinnvoll umzusetzen*.

Verwaltungshandeln ist nicht die einzige Handlungsart, in der SozialpädagogInnen mit diesem Falltypus konfrontiert werden. Wenn sie es z. B. mit einem Fall von Diebstahl Jugendlicher, von geistiger oder seelischer Behinderung eines Kindes, mit einem Fall von Kindesmißhandlung oder von Obdachlosigkeit zu tun bekommen, so ist die „Verwaltungsseite“ der Fälle keineswegs die einzige Dimension, in

der sie „Beispiel für ein anerkanntes Allgemeines“ sind (dasselbe gilt z. B. für die medizinische Seite von Behinderung – etwa: Fall von Down-Syndrom –; oder für die soziologische Seite von Obdachlosigkeit – etwa: Fall von Folgen langer Arbeitslosigkeit). Dennoch ist dieser Falltypus bzw. diese Betrachtungsweise als „Fall von“ SozialpädagogInnen vor allem hinsichtlich der Verwaltungsseite ihres Handelns relevant, weil vor allem hier Fähigkeit zur richtigen Anwendung allgemeiner Vorgaben auf praktische Fälle über die Qualität sozialpädagogischer Arbeit entscheidet.

Ganz allgemein gesprochen geht es dabei immer um das richtige, d. h. fachgerechte Herstellen einer „Wenn-Dann-Beziehung“: Nämlich zwischen dem jeweiligen Fall und dem „anerkannten Allgemeinen“ (z. B. dem KJHG), auf welches der Fall zu beziehen ist (z. B. *wenn* Jugendliche, wie in Fall 1 beschrieben, Gegenstand eines Jugendgerichtsverfahrens werden, *dann* ist die Mitwirkung des Jugendamtes in der in § 52 KJHG beschriebenen Weise sicherzustellen).

Das Gesetz hat dabei den Charakter eines „Konditionalprogrammes“: Es formuliert Bedingungen und Folgen, die „greifen“, wenn ein bestimmter Fall zutrifft bzw. eintritt (z. B. *wenn* „Mütter oder Väter ... allein für ein Kind zu sorgen haben oder sorgen“, *dann* haben sie „Anspruch auf Beratung und Unterstützung bei der Ausübung der Personensorge einschließlich der Geltendmachung von Unterhalts- oder Unterhaltersatzansprüchen des Kindes oder Jugendlichen“ (§ 18,1 KJHG). Zur Verdeutlichung, was mit dieser Verwaltungsseite und mit diesem Falltypus konkret gemeint ist, soll ein weiteres Beispiel dienen.

3

„Aus meinem Praktikum.

Situation: Familie mit vier Kindern, davon zwei schulpflichtig. Wohnsituation: relativ eng, drei Zimmer, Küche, großer Flur, Waschgelegenheit. Mutter zu Hause, Hausfrau. Vater seit ca. 4 Jahren arbeitslos, aus Sicht des Sozialamtes arbeitsscheu, kaum im Hause.

Finanzielle Situation: Arbeitslosenhilfe – Hilfe zum Lebensunterhalt – Kindergeld. Allerdings ist es so, daß die Frau mit den Kindern stets ohne Geld ist, da der Ehemann alles an sich nimmt, jedoch nicht immer für den Lebensunterhalt aufkommt. So ist die Frau gezwungen, mit dem auszukommen, was ihr Mann ihr gibt, oder sich anderweitig (betteln) zu helfen. Aufgrund dessen, daß die Mutter die Kinder vernachlässigte, hatte ich nun überlegt, ob die Situation, die vor allem die Kinder trifft, Möglichkeiten einer Verbesserung gibt. Der Vater der Kinder war in keiner Weise zugänglich, so daß eine Änderung der finanziellen Lage nicht zu erwarten war. Die Mutter war nur begrenzt zugänglich. Die Vernachlässigung der Kinder ging so weit, daß sie sich nicht um saubere Kleider für die Kinder bemühte, es kamen Kla-

gen aus der Schule, die Kinder würden stinken (Urin). Des weiteren wurde ein Kind, das sich schwere Verbrennungen zugezogen hatte vor längerer Zeit, nicht einem Arzt zur Nach- und Weiterbehandlung vorgestellt, obwohl dies dringend erforderlich war (das Kind konnte den Arm aufgrund von Vernarbungen nicht richtig bewegen) und obwohl die Mutter mehrmals dazu aufgefordert wurde. Meine Überlegungen gingen nun dahin, da mit der Mutter durch Gespräche keine Verhaltensänderung erreicht wurde, ob es sinnvoll wäre, die Kinder aus der Familie zu nehmen.“

Es ist leicht zu sehen, daß in diesem Erfahrungsbericht aus einem Praktikum alle drei Falltypen abwechselnd unterstellt werden: Die Geschichte berichtet von Verständigungsversuchen *mit* einem Elternpaar, um dessen Kinder es vor allem geht (wobei offen bleibt, ob diese Versuche von der Praktikantin oder von anderen Personen aus dem Jugendamt – um ein Praktikum in diesem Amt handelt es sich offenbar – unternommen wurden). Die Versuche werden als wenig erfolgreich dargestellt: Der Vater sei „in keiner Weise zugänglich“, die Mutter nur „begrenzt“. Während die Unmöglichkeit, den Fall gemeinsam mit dem Vater zu lösen, als Tatsache unterstellt wird, scheint die Mutter immerhin „Gespräche“ zuzulassen. Damit wird allerdings auch keine „Verhaltensänderung erreicht“, was aus der Sicht der Praktikantin rechtfertigt, den Versuche einer gemeinsamen Lösung *mit* der Mutter aufzugeben und „die Kinder aus der Familie zu nehmen“, d. h. den Fall endgültig als Fall *von* Kindes-Vernachlässigung, der das staatliche Wächteramt auf den Plan ruft, zu behandeln.

Bemerkenswert ist, daß von Versuchen einer Verständigung *mit* den Kindern selbst nichts berichtet wird.

Der Fall wird zugleich als „Fall *für*“ dargestellt: Die Familie ist offenkundig schon seit längerem Fall *für* das Sozialamt und andere Behörden. Die beiden schulpflichtigen Kinder werden wegen ihrer mangelnden Sauberkeit zum Fall *für* die Schule, die ihrerseits offenbar befand, nach Urin stinkende Kinder seien ein Fall *fürs* Jugendamt und mit entsprechenden „Klagen“ vorstellig wurde. Außerdem wird eines der Kinder, das sich „schwere Verbrennungen zugezogen hatte“, als Fall *für* ärztliche Betreuung vorgestellt. Dabei scheint das sozialpädagogische „Verweisungswissen“ (s. u.) des Jugendamtes, daß nämlich eine „Nach- und Weiterbehandlung ... dringend erforderlich“ sei, der Mutter nicht vermittelbar gewesen zu sein. Eben dadurch wird auch dies behauptete Wissen zur Rechtfertigung, den Fall als Fall *von* Vernachlässigung weiterzubehandeln.

Welche praktische Handlungsperspektive eröffnet sich aber durch diese Betrachtung als „Fall *von*“? Im Blick auf den Vater der Kinder

anscheinend gar keine. Weder der Umstand, daß er vom Sozialamt als Fall *von* „arbeitsscheu“ etikettiert wird, noch die Tatsache, daß er sich als Fall *von* Unterhaltsverweigerung bzw. Unterschlagung präsentiert (sofern er zumindest Teile der Frau und Kindern zustehenden „Hilfe zum Lebensunterhalt“ [§ 11 ff. BSHG] und des Kindergeldes für sich behält), scheint irgendwelche Konsequenzen für ihn zu haben. An den oben zitierten § 18,1 KJHG (Recht auf Beratung und Unterstützung bei Unterhaltsansprüchen) scheint niemand zu denken, oder er „greift“ nicht, weil die Frau nicht bereit ist, gegen ihren Mann gerichtlich vorzugehen. Dieser genießt sozusagen die Freiheit des hoffnungslosen Falles. Anders die Mutter der Kinder, deren Verweigerung einer „Verhaltensänderung“ Konsequenzen hat, sofern dies die Praktikantin bzw. das Jugendamt zu der Überlegung bringt, „ob es sinnvoll wäre, die Kinder aus der Familie zu nehmen“. Ich möchte an dieser Stelle nicht über den Sinn einer solchen Maßnahme diskutieren (denn das würde die Betrachtung als Fall *mit* der Frau und den Kindern voraussetzen, s. u.). Ich möchte vielmehr jetzt diskutieren, welche Art von Handeln in Gang kommt, wenn man die Frage der Praktikantin („ob es sinnvoll wäre“) bejaht und davon ausgeht, daß im Moment genug geredet sei und Entscheidungen anstehen, die dem begründeten Verdacht Rechnung tragen, daß es sich um einen Fall *von* „Gefährdung des Kindeswohls“ handelt.

An dieser Stelle wäre im Kasuistikseminar zweifellos wieder angesagt, „Hinterkopf-Wissen“ zu mobilisieren, also dafür zu sorgen, daß alle TeilnehmerInnen das notwendige Minimum an fachlichem Wissen über die einschlägigen gesetzlichen Bestimmungen parat haben, um kompetent mitdiskutieren zu können. Ehe das im folgenden knapp zusammengestellt wird, muß aber noch klarer werden, was es bedeutet, daß jetzt der Fall *als* Fall *von* Verwaltungshandeln (konkret: als Vernachlässigung *von* „Kindeswohl“) weiterbearbeitet wird.

Vor allem ist zu beachten, daß unter dieser Perspektive als handelnde Instanz des Falles nicht mehr eine Praktikantin X oder ein Sozialpädagoge Y tätig sind; sondern „das Jugendamt“ wird hier tätig, indem es seine MitarbeiterInnen beauftragt, die in diesem Fall geeigneten und notwendigen Maßnahmen zu ergreifen bzw. Jugendhilfe-Leistungen zu erbringen. Diese Ausdrucksweise ist nicht nur Übersetzung sozialpädagogischen Handelns in Bürokratensprache, sondern hat einen ganz bestimmten Sinn. Sie erinnert daran, daß SozialpädagogInnen in aller Regel nicht als Privatpersonen oder selbsternannte Helfer und Helferinnen arbeiten, sondern als Teil einer gesetzlich gewährleisteten „Daseinsvorsorge“ tätig sind (vgl. Maas 1992: 16f.),

wozu, wie in diesem Fall, die gesetzlichen Grundlagen und Einrichtungen der Jugendhilfe gehören. Wie in unserem Fallbeispiel gilt auch allgemeiner:

„Gesetzlich vorgesehene ‚Hilfen‘ sind nicht nur als Leistungen gestaltet, sie können auch Eingriffe in die Rechte der Betroffenen sein oder ‚Hilfe‘-arten, die nicht ohne weiteres als Eingriffe bzw. als Leistungen zu qualifizieren sind.

Finanzielle Hilfen nach dem BSHG sind gesetzliche Leistungen. Maßnahmen der öffentlichen Erziehung sind Jugendhilfe auch dann, wenn sie gegen den Willen der Betroffenen durchgesetzt werden, also Eingriffe bedeuten. Als Beispiel für Hilfearten, die weder als Eingriffe noch als Leistungen im strengen Sinne anzusehen sind, sei die Jugendgerichtshilfe genannt. Keine dieser Hilfearten ist durch ihre gesetzliche Regelung inhaltlich voll definiert, auch untereinander sind diese Hilfearten sehr verschieden. *Ihnen ist aber gemeinsam, daß sie rechtlich gestaltete Erscheinungsformen staatlichen Handelns sind*“ (Maas 1992: 17 f., Hervorhebg. B. M.).

Das Zitat macht deutlich, daß es bei der Betrachtung sozialpädagogischen Handelns als Verwaltungshandeln um weit mehr geht als um den Papierkram, der dabei anfällt; auch um mehr als das, was die „Leute in der Verwaltung“ von Jugend- oder Sozialamt tun. Es geht vielmehr um eine Dimension, die prinzipiell zum sozialpädagogischen Handeln gehört, auch wenn sie nicht immer im Vordergrund steht und schon gar nicht dies Handeln „inhaltlich voll definiert“. Auch ganz unbürokratisch definierte sozialpädagogische Tätigkeiten, wie z. B. „gezielte Frühförderung“ behinderter Kinder (Fall 2) oder sinnvolle Freizeitangebote für kriminalisierungsbedrohte Jugendliche (Fall 1) sind, als Jugendhilfemaßnahmen betrachtet, beschreibbar als Prozeß der fachkundigen Vorbereitung, Entscheidung, Durchführung und Auswertung (also Verwaltung) von Fällen sozialstaatlicher Daseinsvorsorge.

In unserem Beispielfall gehen wir von einer Situation aus, in der dies ganz im Vordergrund steht. Was ist hier zu beachten bzw. zu tun?

– Die Begriffe „Gefährdung des Kindeswohles“ und „Vernachlässigung“ stammen aus dem Bürgerlichen Gesetzbuch (§ 1666 BGB) und benennen dort Bedingungen, unter denen der Staat in Elternrechte eingreifen darf. Aber die Bedingungen gelten nicht für das Eingreifen des Jugendamtes, sondern des Vormundschaftsgerichtes. Als Fall des Jugendamtes handelt es sich, für Fachkundige liegt das auf der Hand, zunächst um einen Fall von „Hilfe zur Erziehung“ gemäß § 27 ff. KJHG. § 27,1 bestimmt: *Wenn* „eine dem Wohl des Kindes oder des Jugendlichen entsprechende Erziehung nicht gewährleistet ist“ und *wenn* „die Hilfe geeignet und notwendig ist“, *dann* hat die

betroffene „Personensorgeberechtigte“ (in unserem Fall die Mutter) „Anspruch auf Hilfe“.

– Geht man davon aus, daß das erste „Wenn“ geklärt ist (eine dem „Wohl“ der Kinder entsprechende Erziehung ist nicht gewährleistet), so hat die Praktikantin, um den Fall als Fall von „Hilfe zur Erziehung“ zu klären, mindestens noch zwei Probleme zu knacken: Sie muß klären, *welche* „Hilfe“ „geeignet und notwendig“ sein könnte. Und sie muß sich der Tatsache stellen, daß der begründete Anspruch der Mutter auf „Hilfe zur Erziehung“ ja noch keineswegs bedeutet, daß man ihr einfach die Kinder wegnehmen darf!

– Bezüglich des ersten Problems schwebt der Praktikantin offenkundig eine Fremdunterbringung vor, was in der Sprache des Gesetzes bedeutet: Sie unterstellt, daß entweder „Heimerziehung“ oder eine „sonstige betreute Wohnform“ (§ 34 KJHG) oder auch „Vollzeitpflege“ (§ 33 KJHG), vielleicht auch „Erziehung in einer Tagesgruppe“ (§ 32 KJHG) „geeignete“ und „notwendige“ Hilfen seien. Nun genügt es aber für eine kompetente Bearbeitung dieses Falles als Fall von „Hilfe zur Erziehung“ nicht, eine solche „geeignete“ Einrichtung zu finden und dort die Kinder unterzubringen. Vielmehr sind dabei eine ganze Reihe von *Verfahrensregeln* zu beachten, die ebenfalls den Charakter jenes „anerkannten Allgemeinen“ haben, sofern sie ebenfalls im Gesetz stehen. Dazu gehören u. a. folgende Regeln: daß den „Leistungsberechtigten“ (hier: der Mutter) ein „Wunsch und Wahlrecht“ bei der Gestaltung der Hilfe zusteht (§ 5 KJHG); daß auch die Kinder „entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe zu beteiligen sind“ (§ 8,1 KJHG); daß die Fremdunterbringung den Kontakt zur Herkunftsfamilie nicht abbrechen, sondern verbessern soll (§§ 32–34 KJHG); daß bei längerfristigen Maßnahmen ein „Hilfeplan“ zugrunde zu legen ist, der im Zusammenwirken „mehrerer Fachkräfte“ und „zusammen mit dem Personensorgeberechtigten und dem Kind oder dem Jugendlichen“ aufgestellt werden muß (§ 36,2 KJHG); allerdings auch, daß den Wünschen der Betroffenen nur dann entsprochen werden muß, wenn sie nicht mit „unverhältnismäßigen Mehrkosten“ verbunden sind (§ 36,1), schließlich, daß bei alledem die Datenschutzbestimmungen nach § 61 ff. KJHG eingehalten werden müssen. Die Beispiele zeigen, daß es sich bei diesen Verfahrensregeln des Falles von „Hilfe zur Erziehung“ keineswegs nur um Instrumente bürokratischer Kontrolle handelt, sondern vor allem um Regeln, die den Betroffenen ihre Bürgerrechte gegenüber einem Staatsorgan (und das ist das Jugendamt nun mal) sichern sollen. Die Kunst der Fallbearbeitung besteht in dieser Hin-

sicht darin, solche Regeln auch in Fällen einzuhalten, in denen „schlechte Eltern“ und „mißratene Kinder“ dies schwer machen.

– Dennoch gibt es auch dafür Grenzen; und damit kompetent umzugehen ist das zweite Problem, das die Praktikantin im Beispielfall 3 zu lösen hat. Unterstellt man, daß sie bereits alles ihr Mögliche erfolglos versucht hat, um den „Personensorgeberechtigten“ und den Kindern geeignete „Hilfen zur Erziehung“ anzubieten, und unterstellt man weiter, daß die Verweigerung der Mutter, dabei mitzuwirken, das „körperliche, geistige oder seelische Wohl“ (§ 1666 BGB) ihrer Kinder nachweislich *gefährdet*, so muß auch gegen den Willen der Betroffenen gehandelt werden. Aber auch dafür gibt es einzuhalten- de Regeln: Zum einen die Regeln des Falles von „Inobhutnahme“ (§ 42 KJHG), die besagen, daß das Jugendamt *dann* auch ohne Wissen und Willen der Eltern „vorläufig“ (d. h. kurzfristig) „aus der Familie nehmen“ und „unterbringen“ kann und soll, *wenn* ein Kind oder Jugendlicher darum bittet (§ 42,2 KJHG) oder *wenn* „eine dringende Gefahr für das Wohl des Kindes oder des Jugendlichen die Inobhutnahme erfordert“ (§ 42,3 KJHG). Sind diese Bedingungen nicht gegeben oder geht es um längerfristige Maßnahmen, so gilt die Regel, daß *nur* das Vormundschaftsgericht (auch dies ist ein Schutz von Bürgerrechten!) eine entsprechende Maßnahme anordnen kann. Für die sozialpädagogische Fallbearbeitung erfordert dies, einen entsprechenden Antrag an das Gericht zu stellen, damit dieses den Fall als Fall *von* Einschränkung oder Entzug des Sorgerechtes behandeln soll. Obwohl dadurch der Fall zum Fall *für* das Gericht wird, bleibt die Praktikantin für ihren Teil der fachkundigen Fallbearbeitung verantwortlich: „Auch in den Fällen, in denen Sozialarbeiter/Sozialpädagogen lediglich vorbereitende Funktionen im Hinblick auf eine woanders zu treffende Entscheidung wahrnehmen, müssen sie ihr Handeln bewußt in den Rechtsanwendungsprozeß einordnen, an dessen Ende die Entscheidung steht. Sie müssen die Entscheidungsalternativen überblicken und beurteilen, so als wären sie selbst zur Entscheidung aufgerufen.“ (Maas 1992: 20f.)

Das letzte Zitat leitet schon zum nächsten Abschnitt über, in dem es um die Frage geht, was kompetente sozialpädagogische Fallbearbeitung heißt, wenn es sich um das Verweisen in andere Zuständigkeiten handelt.

2.3 FALL FÜR

Es wird oft gesagt, SozialpädagogInnen müßten, je nach Fall, „halbe Juristen“ oder auch „halbe Therapeuten“, „halbe Psychiater“ sein,

um ihren KlientInnen gerecht werden zu können. Gemeint ist damit das schon im 1. Kapitel angesprochene Problem, daß SozialpädagogInnen „ganzheitlich“ und „alltagsorientiert“ zuständig sein sollen, gleichwohl aber nur selten „das Ganze“ in der Hand haben, sondern in ihren Fällen in vielerlei Hinsicht immer wieder von fremden Zuständigkeiten und fremden Kompetenzen abhängig sind. Viele SozialpädagogInnen leiden darunter, weil sie den Verdacht nicht abwehren können, sie seien tatsächlich immer nur „halb-kompetent“, und weil sie die spezifische Leistung ihrer Profession nicht klar benennen können. Darum geht es in diesem Abschnitt. Ich beginne wieder mit einem Beispiel eines studentischen Seminarbeitrages.

4

„Frau W. hat angefangen zu trinken, als es in ihrer Ehe kriselte und ihr Mann sich von ihr trennte. Als Alkoholikerin bekam nicht sie, sondern ihr Mann das Sorgerecht für den Sohn vom Gericht zugesprochen, weshalb sie noch mehr trank. Das führte am Ende dazu, daß Frau W. ins Landeskrankenhaus kam, das ihre Entmündigung beantragte. Frau W. bekam eine Amtsvormünderin, durchlief im LKH eine Therapie und war nach einiger Zeit so weit, daß sie die Wiederbemündigung ins Auge faßte, sich eine kleine Wohnung suchte und durch eigene Anstrengung eine feste Anstellung in einer Großküche fand.

Nach ein paar Wochen klagte Frau W. ihrer Vormünderin, daß sie Stimmen höre und Angst hätte, allein zu sein und daher ein paar Tage bei ihren Eltern verbracht hätte. Die Vormünderin riet ihr hierauf, einen bestimmten Arzt im LKH aufzusuchen, zu dem Frau W. ein Vertrauensverhältnis aufgebaut hatte. Danach meldete Frau W. sich einige Tage nicht, holte auch kein Geld ab. Die Vormünderin ging daher zur Wohnung der Frau W., die jedoch nicht öffnete. Da die Vormünderin keinen Beweis hatte, daß Frau W. wieder trinkt, was sie aber stark vermutete, konnte sie keinen Beschluß zur gewaltsamen Öffnung der Wohnung beim Amtsgericht erwirken, was dann aber auch nicht mehr nötig war. Frau W. meldete sich noch am selben Tag telefonisch und berichtete, daß sie rückfällig geworden sei und sich im Moment bei ihren entfernt lebenden Eltern aufhalte, um dem Zugriff der V. zu entgehen, die sich sicher sofort um eine Zwangseinweisung ins LKH bemühen würde.“

Auch diese Geschichte könnte als sozialpädagogischer „Fall von“ sinnvoll bearbeitet werden: z. B. als Fall von „Vormundschaft“ bzw. „Amtsvormundschaft“. Das dafür wichtigste „anerkannte Allgemeine“ wäre derzeit das 1990 in Kraft getretene „Betreuungsgesetz“ (BtG) bzw. das durch dieses Gesetz geänderte Bürgerliche Gesetzbuch (§§ 1896ff. BGB). Wir könnten daran prüfen, wie auf dieser Ebene an dem Fall zu arbeiten wäre: Ob Frau W. zurecht entmündigt wurde, unter welchen Bedingungen sie Chancen auf „Wiederbemündigung“ hat und was die Betreuerin dabei tun soll; welches Recht die-

se unter welchen Umständen hat, eine „gewaltsame Öffnung“ der Wohnung von Frau W. zu erwirken und ob diese aufgrund ihres Verhaltens zurecht jene „Zwangseinweisung“ befürchtet, vorausgesetzt, daß die „Vormünderin“ ihre Pflicht tut. Wir würden dabei feststellen, daß es nach der jetzigen Rechtslage – anders als in der Fallgeschichte vorausgesetzt – eine „Entmündigung“ und eine entsprechende Vormundschaft gar nicht mehr gibt, sondern statt dessen eine vom Vormundschaftsgericht eingesetzte Betreuung. Wir müßten prüfen, welche Konsequenzen dies für Frau W. hat.

Ich möchte diese Ebene der Fallarbeit im folgenden ausklammern und mich ganz auf den Umstand konzentrieren, der schon bei den bisher diskutierten Fällen auftauchte, daß sozialpädagogische Fallarbeit immer damit zu tun hat, einschätzen und darauf reagieren zu müssen, was *andere* Instanzen im betreffenden Fall tun.

– Was bedeutet es für die Sozialpädagogin, daß Frau W. als Alkoholikerin zum Fall *für* die Psychiatrie wurde? Was bedeutet es, daß sie von dort zum Fall *für* das Vormundschaftsgericht gemacht und entmündigt wurde? Für wen sonst war der Fall von Belang? Haben nicht, genau besehen, liebe Verwandte den Antrag auf Entmündigung gestellt? Ist Frau W. dabei Unrecht geschehen?

– Welche Bedeutung hat die Krankheit, an der Frau W. immer noch zu leiden scheint, für ihre Fähigkeit, selbstverantwortlich zu handeln? Welche Schlüsse sind daraus zu ziehen, daß sie „Stimmen höre und Angst hätte, allein zu sein“ oder „rückfällig geworden sei“? Sind das hinreichende Gründe, um Frau W. zu raten, sich wieder zur Behandlung ins Landeskrankenhaus zu begeben, oder gar dafür, sie gegen ihren Willen – aber zu ihrem Wohl – zwangsweise dorthin zu bringen?

Das Problem mit solchen Fragen ist, daß man sie in der sozialpädagogischen Arbeit an einem solchen Fall zweifellos stellen muß, aber kaum aus eigener Kompetenz hinreichend beantworten kann. Für den ersten Block dieser Fragen müßte die Sozialpädagogin etwa einen Rechtsanwalt an der Hand haben, der in Fälle dieser Art eingearbeitet ist, der in der Lage wäre, sich beim Gericht Zugang zu den Akten zu verschaffen und mit einem entsprechenden Mandat den Fall neu aufrollen könnte (also verhindern könnte, daß der Fall W. nach neuer Rechtslage vom „Vormundschaftsfall“ zum „Betreuungsfall“ wird – und im übrigen alles beim alten bleibt). Das für die Sozialpädagogin relevante Sachwissen ist dabei nicht, all das zu wissen und zu können, was der Rechtsanwalt weiß und kann, sondern zu wissen: Wie findet man einen solchen Rechtsanwalt? Wie beurteilt man seine Fähigkeiten, ehe man sich ihm ausliefert? Wie berät man die Klientin in dieser Sache? Wie löst man das Kosten-(Honorar)-Problem etc.?

Für den zweiten Block dieser Frage müßte die Sozialpädagogin über vergleichbare Kompetenzen bezüglich der psychiatrischen Seite des Falles verfügen. Sie müßte kein diagnostisches Spezialwissen über das Krankheitsbild der Klientin besitzen und auch nicht die Behandlungsmöglichkeiten der Landesklinik im einzelnen nachvollziehen können. Sie müßte aber hinreichende Kenntnisse und Kontakte haben, um die Perspektiven, die diese Klinik ihrer Klientin bietet, angemessen einschätzen zu können. Und sie müßte Wissen und Informationsquellen haben, die die Risiken ebenso einschätzbar machen, wie die Chancen, die entstehen, je nachdem ob sie das Handeln ihrer Klientin als eigenverantwortlich respektiert oder zu ihrem Schutz eingreift.

Den Fall als „Fall für“ zu bearbeiten heißt demnach auch Wissen über ein „anerkanntes Allgemeines“ zu nutzen und gekonnt auf den Fall anzuwenden. Nur geht es hier um eine andere Art von „Allgemeinem“, nämlich weniger um spezifische Gesetze, Regeln, Verfahren und mehr um Zusammenhänge, Wissen, wo man sich informieren, wo man hinverweisen, wie man sich Zugang verschaffen kann etc. Demnach ist sozialpädagogische Fallarbeit unter dem Aspekt des „Falles für“ einem ganz bestimmten Typus von Wissen zuzuordnen, den ich oben schon „Verweisungswissen“ genannt habe. Sprondel, der mit diesem Begriff das alltägliche Allgemeinwissen *über* Sonderwissen (von Experten) bezeichnete (vgl. 1979: 147 ff.), stützt sich dabei auf einen Begriff des Phänomenologen Alfred Schütz (1946), der vom besonderen Wissenstyp des „gut informierten Bürgers“ sprach. Schütz stellte diese Art von Wissen idealtypisch zwei anderen Arten gegenüber: Dem „Expertenwissen“ und dem Wissen des „Mannes auf der Straße“.

„Das Wissen des Experten ist auf ein beschränktes Gebiet begrenzt, aber darin klar und deutlich“ (ebd. 87). Außerdem ist Expertenwissen darin beschränkt, daß es Wissen enthält *wie* man auf einem bestimmten Gebiet etwas erreicht, aber kein Wissen darüber *ob* ein Ziel gut oder weniger gut ist (vgl. ebd. S. 97). Mit dem Wissen des „Mannes auf der Straße“ meint Schütz das durchschnittliche Alltagswissen (vgl. ebd. 87 f.) und praktische „Rezepte“, die jede(r) von uns für die jeweiligen eigenen Angelegenheiten und Weltbezüge parat hat. Den „informierten Bürger“ – zwischen diesen beiden angesiedelt – kennzeichnet ein Wissen, das befähigt, „zu *vernünftig begründeten* Meinungen auf Gebieten zu gelangen, die seinem Wissen entsprechend ihn zumindest mittelbar angehen ...“ (ebd. 88). Er hat die Fähigkeit (anders als der Experte) „Relevanzzonen“ des Wissens zu untersuchen, also zu prüfen, welche „Bezugsrahmen“ für welche Ziele die richtigen sind (vgl. ebd. 97).

Interessant ist für uns, wie Schütz das Verhältnis dieser Wissenstypen zueinander bestimmt: Zum einen, sagt er, sei jeder von uns gleichzeitig in irgendeiner Hinsicht „Experte“, „Mann auf der Straße“ und „informierter Bürger“, wenn auch jeweils auf anderen Gebieten (vgl. ebd. 88). Zum andern unterscheiden sich diese Typen u. a. darin, daß sie ein jeweils anderes Verhältnis zur Expertenschaft ausdrücken:

„Für den Mann auf der Straße genügt es z. B. zu wissen, daß es Experten gibt, die er konsultieren kann, falls er ihren Rat brauchen sollte, um seinen jeweiligen praktischen Zweck zu erreichen. Seine Rezepte sagen ihm, wann er einen Arzt aufsuchen soll oder einen Rechtsanwalt, wo er die benötigten Informationen und ähnliches erhalten wird. Der Experte weiß andererseits, daß nur ein anderer Experte alle technischen Details und Implikationen eines Problems auf seinem Gebiet verstehen wird, und er wird niemals einen Laien oder Dilettanten als kompetenten Richter seiner Leistungen anerkennen. Aber es ist der gut informierte Bürger, der sich als durchaus qualifiziert betrachtet, um zu entscheiden, wer ein kompetenter Experte ist, und der sich sogar entscheiden kann, nachdem er die Meinung des opponierenden Experten gehört hat.“ (ebd. 88)

Für unseren Zusammenhang ist vor allem der letzte Satz dieses Zitats interessant. Denn er beschreibt genau den Typus von Wissen, der notwendig ist, um im oben beschriebenen Sinn *als* SozialpädagogIn an einem Fall unter dem Aspekt zu arbeiten, daß er zum Fall *für* andere Instanzen geworden ist – oder werden sollte. Auch dabei geht es um nichts anderes als um die Fähigkeit, sich „vernünftig begründete Meinungen“ über Expertenschaft relevanter Wissensgebiete zu bilden – durchaus mit Hilfe von Experten, aber ohne sich von der spezialistischen Sichtweise einzelner Experten abhängig zu machen. Das Modell des „Informierten Bürgers“ beschreibt darüber hinaus sehr gut, was mit der oben diskutierten „Ganzheitlichkeit“ des sozialpädagogischen Zuganges eigentlich gemeint ist: Nämlich nicht der Anspruch, auf allen Sätteln reiten zu können, auf allen Gebieten wie Sozial-, Rechts-, Erziehungs- und Gesundheitswesen Expertenschaft zu entwickeln; sondern der Anspruch, für all diese Bereiche Fähigkeiten zu begründeten Urteilen zu entwickeln, sich nicht mit den Einsichten des normalen Alltagsverstandes zu begnügen, sondern aufgeklärten, kritisch prüfenden, belehrten, kundigeren Alltagsverstand zu entwickeln.

Mit der Nutzung der Begriffe „Informierter Bürger“ und „Verweisungswissen“ für ein *sozialpädagogisches* Kompetenzmodell verändern wir den Sinn dieser Begriffe allerdings in bestimmter Hinsicht. Erstens unterstellen wir damit, daß die Fähigkeiten des „Informierten Bürgers“ nicht nur einen allgemeinen wissenssoziologisch beschreib-

baren Typus kennzeichnen, sondern selbst zur speziellen, beruflich ausgeübten Aufgabe (insofern zur Expertenaufgaben neuen Typs) geworden sind. Dies liegt nicht nur an der allgemein gewachsenen Unübersichtlichkeit der Lebensverhältnisse, in der das Geschäft der „Ratgeber über Ratgeber“ auf vielen Gebieten blüht. Im Fall der SozialpädagogInnen liegt es auch speziell daran, daß ihre KlientInnen eben dadurch zu KlientInnen werden, daß sie die normalen Fähigkeiten des Mannes/der Frau „auf der Straße“ nicht in hinreichendem Maße besitzen. Genauer gesagt: nicht in dem Maße, das nötig wäre, um mit ihrem Alltag zurechtzukommen, ohne in größere Schwierigkeiten zu geraten, oder andere (z. B. ihre Kinder) in solche zu bringen. Die „Eigenregie des Alltags“ (Pankoke 1986) droht zusammenzubrechen. Wie anhand aller unserer Beispiele gezeigt werden kann, braucht es deshalb „fallweise“ Unterstützung bei Problemen, die normalerweise das Alltagswissen mit seinen „Bordmitteln“ lösen kann: z. B. die Arbeitsvermittlung richtig zu nutzen (vgl. Fall 1), die nötige kinderärztliche Versorgung sicherzustellen (vgl. Fall 2), einen Unterhaltsanspruch zu erstreiten (vgl. Fall 3), sich einen „Rückfall“ erlauben zu können, ohne dafür „zwangseingewiesen“ zu werden (vgl. Fall 4). Ob der Bedarf nach Hilfe dadurch entsteht, daß die Fähigkeiten zur „normalen“ eigenen Problembewältigung unterdurchschnittlich entwickelt sind, oder dadurch, daß die Alltagsprobleme selbst unbewältigbar groß sind, oder ob beides der Fall ist, spielt hier keine Rolle.

Die zweite Modifikation des Begriffs „Informierter Bürger“ entsteht in seiner Nutzung als Modell sozialpädagogischer Fallarbeit dadurch, daß er nur *einen* Aspekt sozialpädagogischer Kompetenz benennt, der mit anderen zu verknüpfen ist. SozialpädagogInnen müssen in spezifischer Weise (und nicht nur in beliebiger Mischung) alle drei Wissens-Typen des Schütz'schen Modells miteinander verknüpfen:

– Sie müssen in diesem Sinne „Experten“ sein, wenn sie ihre Fälle als „Fall von“ lösen wollen. (Die oben beschriebene Fähigkeit, ein „anerkanntes Allgemeines“ [z. B. das KJHG] genau zu kennen und auf einschlägige Fälle kompetent anwenden zu können, ist identisch mit dem, was Schütz als Expertenwissen beschreibt. Insofern ist es irreführend, von einem „Abschied vom Experten“ [Olk 1986] zu reden. Richtig ist nur, daß spezielles Expertentum als Qualifikation für SozialpädagogInnen nicht genügt).

– Sie müssen auch „Informierte Bürger“ sein, wenn sie das nötige „Verweisungswissen“ ihres jeweiligen „Falles für“ angemessen zur Verfügung stellen und die Relevanz anderen Expertenwissens prüfen sollen.

– Und sie müssen schließlich beides mit der Pragmatik, Bodenhaftung und dem gesunden Menschenverstand des „Mannes auf der Straße“ verbinden, weil sie sonst keine Fähigkeiten entwickeln können, ihre Fälle als „Fall mit“ zu bearbeiten.

Vom letztgenannten handelt der folgende Abschnitt.

2.4 FALL MIT

Der Aspekt „Fall mit“ (nach den Fällen 1 – 4): *Mit* einem bestimmten straffälligen Jugendlichen, einem bestimmten behinderten Kind, einer bestimmten überforderten Mutter, einer bestimmten Alkoholkranken etc. ist am schwierigsten kasuistisch zu bearbeiten. Auch hier gibt es ein „anerkanntes Allgemeines“, das in den allgemein anerkannten Regeln eines anständigen menschlichen Umgangs gefaßt ist; so die Regel, daß jede(r) das Recht auf menschenwürdige Behandlung habe (vgl. § 1 des Grundgesetzes und des BSHG), oder die Regeln von Fairneß, wozu auch Rücksichtnahme auf Schwächere gehört. Sozialpädagogische Fälle gehören häufig zu den Realitäten im menschlichen Leben, wo solche scheinbaren Selbstverständlichkeiten eines „menschlichen“ Umganges keineswegs immer selbstverständlich sind. Schwierig ist dabei, daß dieses an sich klare und allen bekannte Allgemeine, genannt „Menschenwürde“, „Fairneß“ etc. nicht einfach auf Fälle „anwendbar“ ist (wie ein gesetzlich geltender Tatbestand oder ein „Gewußt wie“ auf einen dazu passenden Fall). Andererseits braucht es dazu normalerweise keine spezielle Kompetenz, sondern eher das, was man/frau gewissermaßen „von zuhause“ mitbringen sollte. Je schwieriger aber, je verwickelter und belastender die Fälle der Personen sind, um die es hier geht, desto schwieriger kann es sein, gerade die einfachen „eigentlich selbstverständlichen“ Regeln menschlichen *Miteinanders* wirklich einzuhalten. Ich stelle es mir z. B. alles andere als einfach vor, mit den in Fall 3 geschilderten Eltern „fair“ oder mit der Klientin aus Fall 4 „respektvoll“ umzugehen. Zudem ist hier jeder Fall so vielfältig wie die Menschen und das Leben selbst, so daß in gewisser Weise in jedem Einzelfall und in jedem Moment neu entdeckt und ausgehandelt werden muß, was jeweils „Achtung von Menschenwürde“ oder „fairer Umgang“ eigentlich heißt. Eine weitere Schwierigkeit dieser Dimension von Fallarbeit liegt darin, daß hier kein überprüfbares Produkt entsteht, an dem eindeutig abgelesen werden könnte, ob menschlich richtig, hilfreich, entlastend etc. mit den Betroffenen umgegangen wurde; es sei denn, man hält sich an die Rückmeldungen dieser Personen selbst, die sagen: Es hat

gut getan, geholfen, was Du gemacht hast – oder es hat nichts geholfen (vgl. Müller 1989). Aber solche Rückmeldungen sind selten und selten so klar, daß daraus eindeutige Schlüsse über die Qualität der sozialpädagogischen Arbeit gezogen werden könnten. Nicht viel weiter kommt man mit dem Versuch, als Maßstab den äußerlich sichtbaren Erfolg zu nehmen: wenn es Menschen besser geht, wenn sie unangemessenes Verhalten ändern, wenn Jugendliche in Scharen kommen und trotzdem das Mobiliar im Jugendtreff heile lassen, dann war die Arbeit mit ihnen gut. Aber beweisen Nichtbereitschaft zur Verhaltensänderung (Fall 3) oder Rückfall (Fall 4) oder Straftaten aus Langeweile (Fall 1), daß hier SozialpädagogInnen versagt haben? Offenkundig ist auf dieser Ebene sozialpädagogische Arbeit abhängig von dem, was ihre Adressaten wollen und tun, so daß nicht jeder Mißerfolg mit „Versagen der Sozialpädagogik“ gleichzusetzen ist.

Schwieriger noch ist, dieses Abhängigsein und Wartenmüssen, daß die Adressaten auch „wollen, was sie sollen“, nicht nur seufzend zu akzeptieren, sondern aktiv zu bejahen. Zum menschenwürdigen Umgang mit AdressatInnen gehört auch die Fähigkeit, ihnen die Freiheit zu lassen, „nein“ zu sagen. Aber wie wird es möglich, auch eine solche Freiheit zu einem „Nein“ als Erfolg (und nicht nur als gescheiterte „Verhaltensänderung“) zu begreifen?

Schließlich kommt als Schwierigkeit hinzu, daß Fallarbeit auf dieser Ebene nicht nur eine fachliche, sondern unvermeidlich immer auch eine sehr persönliche Herausforderung ist. Nicht nur fachliches Können steht auf dem Spiel, sondern immer auch die eigene moralische Integrität, der eigene Selbstrespekt, der eigene „Gefühlshaushalt“, wenn es darum geht, ob ich mit einem Klienten „kann“ oder „nicht kann“, einen „Draht“ zu ihm/ihr entwickeln, eine „Beziehung“ aufbauen kann oder nicht.

Ich möchte auch diese Ebene mit einem Beispiel illustrieren. Ich habe dafür absichtlich einen einfacheren Fall als die bisherigen gewählt: eine Einzelszene und, in gewisser Hinsicht, eine Erfolgsstory.

5

„Während meines Praktikums in einer Schule für verhaltensgestörte Kinder spielte ich in einer sogenannten Spielstunde mit einem Schüler aus der 8. Klasse Billard. Ziel des Spiels war es, die Konzentration des Schülers auch über einen längeren Zeitraum zu fördern. Aber auch das Einhalten von Regeln bzw. Strukturen und die Beharrlichkeit, d. h. das nicht schnelle Aufgeben bei Niederlagen sollten geübt werden. Der Schüler versuchte am Anfang des Spiels die vorher abgemachten Regeln zu umgehen und mich auszutricksen. Dem stand ich ziemlich hilflos gegenüber und Ärger kam in mir hoch, ich sagte aber nichts und hoffte, das Verhalten würde sich ändern mit der Zeit. Bald sah ich, daß das nur eine Hoffnung war. Dann versuchte ich mei-

nen Ärger über Austricksereien zu artikulieren und ich beharrte auf dem Einhalten der Spielregeln. Der Schüler wurde nun aggressiv mir gegenüber und versuchte sich seinerseits durchzusetzen. Als dies nicht gelang, drohte er mit dem Abbruch des Spiels. Dabei kamen mir Zweifel, ob ich richtig gehandelt hätte; ich äußerte aber meine Gefühle trotzdem und legte meinen Standpunkt klar dar. Nach einer kurzen Diskussion wollte der Schüler weiterspielen, aber sein Murren war unüberhörbar. Meine Zweifel hatten sich nicht verflogen und ich dachte mir: Du bist zu weit gegangen, als ich ihm zeigte, daß ich seine Tricks durchschaue. Ich sagte ihm, daß ich das nicht gut fände. Er spielte nun doch weiter und hielt sich jetzt an die Regeln. Und es schien mir, als freute er sich ein bißchen, daß er mich nicht austricksen konnte. Das erleichterte mich doch sehr, da ich Angst hatte, zu viel von meinen Gefühlen, d. h. meinen Ärger gezeigt zu haben.“

Was bedeutet diese Geschichte, wenn man sie als „Fall mit dem Schüler X“ interpretiert? Zunächst ist erkennbar, daß die beiden anderen Fallperspektiven auch in dieser Geschichte nicht ganz ausgeblendet sind. Die Tatsache, daß die Szene in einer „Schule für verhaltensgestörte Kinder“ spielt, läßt darauf schließen, daß der Junge zunächst an einer „normalen“ Schule gewesen war und dort als „Fall von Verhaltensstörung“ definiert und als „Fall für die Sonderschule“ ausgrenzt worden war. Als solcher Fall von Verhaltensstörung wird er auch in der Geschichte eingeführt. Denn es geht ja keineswegs einfach nur um ein Billardspiel. Der Bericht macht deutlich: es geht um Lernziele, in denen das allgemeine Ziel der Überwindung jener „Störung“ operationalisiert worden ist. Das Spiel wird als ein Instrument eingeführt, das Ziele wie „Konzentration ... auch über einen längeren Zeitraum“, „Einhalten von Regeln“ und „Beharrlichkeit“ fördern soll. Es sieht zunächst so aus, als bestehe die Fallarbeit darin, dieses Instrument „Billard-Spiel“ möglichst gekonnt so zu handhaben, daß jene Ziele „gefördert“ werden.

Aber was heißt das praktisch? Die Art, wie die Geschichte weitergeht, macht deutlich, daß diese Ziele im direkten Handeln mit dem Jugendlichen zunächst einmal gar keine Rolle spielen. Es scheint so, als müßten sie gewissermaßen vergessen werden, um erreichbar zu bleiben (ganz in dem Sinne, wie die Zen-Philosophie sagt, man müsse ein Ziel „vergessen“, um es treffen zu können; vgl. Brandon 1988). Man stelle sich nur vor, was passiert wäre, wenn der Praktikant zu dem Jungen gesagt hätte: „Paß mal auf, jetzt wollen wir erst mal Deine Konzentration ein bißchen üben, dann kommt das ‚Einhalten von Regeln‘ dran und am Schluß der Stunde fördern wir auch noch Deine Beharrlichkeit ...“.

In Wirklichkeit bleibt dem Praktikanten gar nichts anderes übrig, als

vom Feldherrenhügel des Strategen für Verhaltensänderungen herabzusteigen und sich in das Getümmel des pädagogischen Nahkampfes zu stürzen – um dort zunächst einmal die Übersicht zu verlieren. D. h. er kann erst mal nichts anderes tun, als eben Billard zu spielen, ausgetrickst-werden mitzukriegen, dem hilflos gegenüber zu stehen, den hochkommenden Ärger zu spüren und zu hoffen, daß sich das „mit der Zeit“ ändern werde. Natürlich hat er auch einige Mittel, um sich in diesem pädagogischen Nahkampf seiner Haut zu wehren (und zwar Mittel – hier kommt doch wieder das strategische Hinterkopf-Wissen ins Spiel – die jenen Zielen zumindest nicht schaden dürfen). D. h. der Praktikant weiß z. B. intuitiv, daß es wenig nützen würde, die „Tricks“ bei Strafe zu verbieten oder den Jungen moralisch niederzumachen. Er hat auch gelernt, daß es besser ist, den eigenen „Ärger“ zu „artikulieren“ und im übrigen auf dem Einhalten der Spielregeln zu beharren.

Aber wie macht man das: „Ärger artikulieren“? Als kalkulierte Strategie funktioniert es offenbar nicht, zumal auch der Jugendliche sein Kampfpertoire einsetzt und in der Wahl seiner Mittel erheblich weniger durch Hinterkopf-Wissen beschränkt ist. Er kämpft so gut er kann mit *seinen* Mitteln: Mit „aggressiv“ werden und mit Drohung des Spielabbruchs und bringt damit den Pädagogen gewaltig ins Wanken: Dieser zweifelt an sich selbst, wobei sich der Zweifel darauf bezieht, ob er „zu weit gegangen“ sei, ob der Junge sich bloßgestellt fühle; vielleicht ist auch Schuldgefühl im Spiel, ob er selbst zu aggressiv geworden sei. Aber die Zweifel führen nicht dazu, daß er einfach nachgibt.

Mitten in dieser scheinbar unauflösbaren Pattsituation bahnt sich ein kleines pädagogisches Wunder an. Trotz unüberhörbaren „Murrens“ fängt der Junge an, sich an die Regeln zu halten. Aber es ist keine Unterwerfung unter den mächtigeren Willen des pädagogischen Strategen. (Denn der weiß bis zum Schluß nicht, ob er eigentlich gewonnen oder verloren hat und was „gewinnen“ hier überhaupt heißt: er ist nur „erleichtert“ über das happy end, das er selbst nicht mehr erwartet hat). Es ist vielmehr so, daß der Junge sich selbst, gleichsam von innen heraus und ohne es bewußt zu wollen, anders definiert, nämlich nicht als Verlierer, sondern als Gewinner: „So als freute er sich ein bißchen, daß er mich nicht austricksen konnte.“ Ich „deute“ diesen Satz: „So als freute er sich, einen erwachsenen Menschen getroffen zu haben, der ihn stark sein läßt, der sogar richtig ins Wanken kommt und doch nicht umfällt!“

Ich habe die Geschichte noch einmal auf diese Weise nacherzählt, weil ich glaube, daß sie ein schönes Modell dafür abgibt, was „Fall

mit“ überhaupt heißt; anders gesagt, was es mit der im engen Sinne *pädagogischen* Dimension sozialpädagogischer Fallarbeit auf sich hat. Was der Student hier schildert (den pädagogischen Nahkampf ohne Übersicht, die Verstrickung in Ärger, den Selbstzweifel es richtig zu machen, das trotzdem Beharren, das Unkalkulierbare des eigenen Erfolges), das ist nicht nur Anfängerschicksal, wie er selbst vielleicht meint. Dann wären pädagogische Könner als Leute zu definieren, die diese Ungewißheiten hinter sich haben und alles ganz „cool“ und mit Methode durchziehen. Vielmehr ist das, was hier geschildert wird, prinzipiell so, auch wenn pädagogische Erfahrung zweifellos helfen kann, gelassener damit umzugehen.

Das Fallbeispiel schildert eine Art pädagogischer „Urszene“, sofern es darstellt, wie die *Möglichkeit* eines „Falles mit“ entsteht. „Urszene“ meine ich hier nicht im lebensgeschichtlichen Sinn, obwohl sicher gezeigt werden könnte, daß auch die lebensgeschichtlichen Anfänge des Erzogen-Werdens und Erziehens einem ähnlichen Muster folgen. Mit „Urszene“ meine ich nur die prinzipielle Bedeutung einer Schilderung des *Anfangs* einer pädagogischen Beziehung, vergleichbar etwa der berühmten Geschichte mit der Ohrfeige in Makarenkos Darstellung der „unrühmlichen Anfänge“ seiner „Gorki-Kolonie“ (Makarenko 1986: 12 ff.) oder vergleichbar Siegfried Bernfelds Darstellung der Anfänge im Kinderheim Baumgarten (Bernfeld 1921: 119 ff.). Vergleichbar ist selbstverständlich nicht, daß der dargestellte Praktikant ein ähnlich bedeutender Pädagoge wäre. Vergleichbar ist nur, daß er ähnlich genau beschreibt (wenn auch unreflektiert), was geschehen muß, damit eine pädagogische Interaktion, ein „Fall mit“ zustande kommen kann: Daß nämlich Pädagoge/in und AdressatIn überhaupt den Punkt finden, an dem sie *Miteinander, coproduktiv* wirken können.

Pädagogisches Handeln – und jede Fallbearbeitung als „Fall mit“ – unterscheidet sich somit in dreierlei Hinsicht von *jeder* Art der Fallbearbeitung, die als technische Anwendung einer „anerkannten Allgemeinen“, als „know how“ funktioniert.

Erstens ist Arbeit am „Fall mit“ prinzipiell „Bewältigung von Ungewißheit“ (vgl. Olk 1986: 149 ff.). Denn das, was Grundlage und Gegenstand der Zusammenarbeit sein kann (nämlich das notwendige Stück gegenseitigen Vertrauens und die Sache, in der man sich traut), *kann nicht im voraus festgestellt sein*, sondern muß gemeinsam entdeckt werden. Dies gilt *auch dann*, wenn wir davon ausgehen, daß gleichzeitig (unter anderer Bearbeitungsperspektive, z. B. als Fall von Hilfe zur Erziehung, als Fall *für* eine Sonderschule etc.) sehr wohl im voraus festgelegt sein kann, worum es im konkreten Fall geht.

Zweitens hat pädagogisches Handeln (und jede Bearbeitung als „Fall mit“) grundsätzlich den Charakter eines (mindestens) „bisubjektiven Handelns“ (vgl. Winkler 1990: 45 ff.). D. h. zu dem, was da gehandelt bzw. produziert wird, gehören immer mindestens zwei: Pädagoge und Adressat, Sozialarbeiterin und Klientin etc. In gewisser Hinsicht kann man sagen: Was immer Sozialpädagogen im Blick auf die Dimension „Fall mit“ tun, es bleibt bloßer Versuch, bloßes Angebot, ja bloße Geste, solange es nicht vom Gegenüber aufgegriffen und durch dessen *Mithandeln* zu einem ganzen wird. (Es gibt eine gruppenpädagogische Übung, die das gut illustriert: Darin müssen zwei Personen zu Musik tanzen, die je das Ende eines Besenstiels festhalten. Die Unbeholfenheit des Tanzes, der daraus oft entsteht, beweist keineswegs, daß beide für sich unbeholfene Tänzer wären.) Anders gesagt: Es gilt auch hier, und hier erst recht, die oben (Kap. 1.3) beschriebene „Validierungskompetenz“ der Adressaten.

Drittens muß pädagogische Arbeit diese Abhängigkeit nicht nur als Faktum akzeptieren, sondern selbst *wollen*. Denn wenn es auf dieser Ebene darum geht, das „anerkannte Allgemeine“ eines „menschwürdigen“, „fairen“ Umgangs im konkreten Fall praktisch werden zu lassen, dann muß die Abhängigkeit des pädagogischen Handelns vom Handeln seiner Adressaten mehr sein als ein bedauerliches Technologiedefizit; dann muß der Umgang mit ihr gewollt und Ausdruck fachlichen Könnens sein.

Arbeitsfragen zu Kapitel 2:

1. Was sind die wichtigsten Unterscheidungsmerkmale der Betrachtungsweisen „Fall von“, „Fall für“, „Fall mit“?
 2. Wie lassen sich diese Perspektiven auf andere „Fälle“ übertragen? Machen Sie die Probe anhand eines Beispiels aus Ihrem eigenen Erfahrungsbereich.
 3. Welche Anforderungen an professionelles Können ergeben sich aus jeder der drei Fall-Perspektiven? Sammeln Sie Stichpunkte zu jeder Perspektive und vergleichen Sie.
-