

# Vorwort zur Neuauflage und deren Aktualisierung

Nach dreizehn Jahren, in denen dieses Buch immer wieder unverändert nachgedruckt worden ist, lege ich hier eine gründlich überarbeitete Neuauflage vor. Die Nachfrage ist zwar so ungebrochen, dass ich vermuten kann, das Buch erfülle als Einführung in die praktischen Herausforderungen Sozialer Arbeit nach wie vor seinen Zweck. Sein grundlegendes Konzept scheint nicht überholt zu sein. Nämlich die Annahme, dass sich die Vielfalt Sozialer Arbeit – vielfältig wie die Lebenswelt der Menschen, denen sie dienen soll – in einem vergleichsweise einfachen Muster oder einer Typologie elementarer Aufgaben ordnen lässt; eine Typologie aber, welche jene Vielfalt nicht verkürzt, sondern auch Anfängern dabei hilft, sie sich immer besser zu erschließen. Dies Muster nenne ich *multiperspektivische Fallarbeit*.

Wünschenswert erschien mir die Überarbeitung aber aus drei Gründen. Zum einen hat sich die sozialpädagogische Methodenliteratur seit den neunziger Jahren des vorigen Jahrhunderts sehr vermehrt. Neue Debatten bestimmen das Feld, von der Frage, was soziale Diagnose heute sei, bis zu den Herausforderungen des umgebauten oder abgebauten Sozialstaates. Auch wenn ich nicht den Ehrgeiz habe, in das gesamte Feld methodischen Handelns in der Sozialen Arbeit einzuführen – dankenswerter Weise gibt es solche Versuche inzwischen (z.B. v. Spiegel 2004, Galuske 1998, 6. Aufl. 2005) – so muss ich doch meinen Beitrag in dieser Landschaft neu positionieren.

Zum Zweiten habe ich, wie es ja auch sein sollte, aus den Reaktionen und Einwänden zu diesem Buch viel gelernt, sowohl von Fachkolleginnen und -Kollegen, als auch von Studierenden. Einiges glaube ich deshalb jetzt noch klarer zu sehen und hoffentlich auch formulieren zu können. Dies betrifft vor allem die Zuordnung der Perspektiven und Prozessmomente des Fallverstehens zueinander: Also die Frage, wie die Zugänge zum Fallverstehen („Fall von“, „Fall mit“, „Fall für“) sich wechselseitig erschließen und in welchem Verhältnis insbesondere sozialpädagogische Anamnese und Diagnose, aber auch Intervention und Evaluation zuein-

ander stehen. Auch die Erläuterung dieser Wechselbeziehungen am Beispiel der Hilfeplanung (Kap. 4) habe ich neu geschrieben.

Schließlich stand ich vor der Frage, ob ich die studentischen Fallgeschichten einer seit mehr als einem Jahrzehnt im Berufleben stehenden Generation der Ehemaligen durch Geschichten jüngeren Datums ersetzen soll, die ich seitdem in vielen Lehrveranstaltungen gesammelt habe. Ich habe mich bis auf zwei Ausnahmen dafür entschieden, dies nicht zu tun. Vergleiche ich die Fallgeschichten des Buches mit jüngeren, so scheinen sie mir keineswegs veraltet, sondern immer noch gut geeignet, die wichtigen Fragen sozialpädagogischen Fallverstehens zu erschließen. Notwendig erschien es mir aber, an einigen Stellen meine Interpretation der Fallgeschichten auf einen neueren Stand zu bringen.

Zum Sprachgebrauch: Wie das inzwischen üblich geworden ist, verwende ich den Begriff *Soziale Arbeit*, wenn ich das Arbeitsfeld meine, und den Begriff *sozialpädagogisch*, wenn von wissenschaftlichen und professionellen Konzepten Sozialer Arbeit rede. Der Lesbarkeit halber verwende ich nicht jedes Mal die männliche und weibliche Form, wenn beide gemeint sind, sondern wechsele ab.

Im Übrigen habe ich stilistisch nachgebessert und die neue Rechtschreibung übernommen. Inzwischen ist eine 5. Auflage (2008) mit Verbesserungen erschienen. Die 6. Auflage ist außerdem durch aktuelle Literaturverweise ergänzt, ansonsten weitgehend unverändert.

Berlin, im Frühjahr 2009

Burkhard Müller

# Vorwort

„Probieren geht über Studieren“, sagt das Sprichwort.

Die Klage, das sozialpädagogische beziehungsweise sozialarbeiterische Studium sei praxisfern, ist so alt wie die Ausbildung selbst. Man müsste sie nicht so ernst nehmen – in anderen Fächern gibt es das auch –, würden nicht viele Studierende selbst so empfinden. Die Inhalte des Studiums werden vielfach als etwas wahrgenommen, was gleichsam von einem anderen Stern kommt und nichts mit der eigenen Alltagserfahrung zu tun hat. Ob dies ein Missverständnis ist oder dem entspricht, was als Lehre gewöhnlich angeboten wird, sei dahingestellt. Jedenfalls ist es ein verbreiteter Eindruck, auch außerhalb der Sozialpädagogik; und eben dies sagt das Sprichwort: Probieren geht über Studieren! Die Botschaft, die damit zumeist (vor allem nach dem Studium) vermittelt wird, lautet: Vergiss, was Du studiert hast und halte Dich an das, was Du selbst erfährst (und was die alten Hasen Dir sagen) – alles andere ist nur kluges Gerede!<sup>1</sup>

Ich teile diese Botschaft nicht und glaube nicht, dass sie Studierende und die Qualität Sozialer Arbeit voranbringt. Ich stimme aber zu, dass es ein schlimmer Zustand ist, wenn Studierende entmutigt werden, ihrer eigenen Erfahrung zu trauen, statt angeleitet zu werden, wie sie daraus lernen können.

Um dies auszudrücken, möchte ich das Sprichwort anders verstanden wissen. Die erste Botschaft des Buches soll sein: *probieren geht!* Den Beweis dafür bringe weniger ich, sondern die vielen Fallgeschichten, die Studentinnen und Studenten der Sozialpädagogik an der Universität Hildesheim dazu beigesteuert haben. Aus diesem Grund ist ihnen das Buch gewidmet. Die Geschichten beweisen, dass Hochschullehrer schlecht beraten sind, wenn sie Studierende als ahnungslose und erfahrungslose Wesen behandeln, statt sie als werdende Fachleute mit eigenem Kopf ernst zu nehmen. Damit ist keineswegs bestritten, dass Stu-

---

1 Leider bestätigen Untersuchungen (z.B. Thole/Küster-Schapfl 1997, Schewpe 2002, Müller/Beckler-Lenz 2008) immer wieder, dass dies eine in der Sozialen Arbeit sehr verbreitete Haltung ist.

dierende der Sozialen Arbeit oft wirklich nicht besonders viel Lebenserfahrung haben und noch eine Menge lernen müssen. Nur: Ganz ahnungslose Studierende gibt es nach meiner Beobachtung nicht, allerdings viele, die sich selbst dafür halten.

Die zweite Botschaft des Buchtitels soll deshalb sein: Probieren geht – *über's Studieren!* Anders gesagt: Probieren kann man lernen! Man (und Frau) kann lernen, sich der eigenen Wahrnehmungsfähigkeiten zu bedienen und dabei weder im Saft der eigenen gesammelten Einsichten vor sich hinzuschmoren, noch alles Gedruckte für klug und sich selbst für dumm zu halten. Unglaublich aber wahr: Man kann sogar aus Fehlern lernen (wenn man's geschickt anstellt, am einfachsten aus den Fehlern anderer).

Aber auch das Lernen aus dem eigenen Probieren muss man erst lernen. Und dazu will dieses Buch eine Hilfe sein. Es entwickelt zu den Fallbeispielen „Hinterkopfüberlegungen“, Sortierschemata, Arbeitsregeln, Schritte des Vorgehens beim Nachdenken über „Fälle“, die alle nur den einen Zweck haben: Den Mut, sich eigenes sachliches Urteilsvermögen zuzutrauen, zu unterstützen, zugleich aber dies Vermögen selbst zu verbessern.

Studieren heißt natürlich auch, sich eine Menge von Wissen anzueignen, das man nicht einfach aus eigener Erfahrung bekommen kann. Dazu zwei Bemerkungen: Erstens ist das Erlernen der Fähigkeit, mit konkreten sozialpädagogischen Handlungssituationen besonnen und selbstbewusst umzugehen, kein Ersatz für die systematische Aneignung theoretischen Wissens. Zweitens kommt auch die Kasuistik (die Arbeit am Einzelfall) nicht ohne Rückgriff auf solches Wissen aus. Dabei geht es sowohl um Faktenwissen – zum Beispiel Rechtskenntnisse –, als auch um Wissen, das befähigt, allzu einfache und deshalb kurzfristige Betrachtungsweisen eines Problems zu hinterfragen, erweiterte, ergänzende, kritische Betrachtungsweisen hinzuzufügen, und schließlich um Wissen, das Zusammenhänge ordnet. Ich habe mich bemüht, solches Wissen, wo es notwendig war, so einfach wie möglich zu präsentieren und dabei in aller Regel darauf verzichtet, die fachlichen Diskussionshintergründe zu erläutern. Die Kolleginnen und Kollegen, die diese Hintergründe kennen oder deren Werken ich meine Kenntnis dieser Hintergründe verdanke, mögen mir dies verzeihen.

Zum Schluss dieses Vorworts noch drei Bemerkungen zum Begriff sozialpädagogischer Fallarbeit. Zum einen meine ich mit „sozialpädago-

gisch“ nicht ein spezielles Arbeitsfeld, sondern eine fachliche Rahmenorientierung. *Sozialarbeiterische Tätigkeiten* sind mit eingeschlossen. Es ist sogar eine zentrale These des Buches, dass, gerade im Blick auf den Einzelfall, „Pädagogisches“ und „Sozialarbeiterisches“ nicht voneinander isoliert werden kann.

Zweitens knüpfe ich mit dem Begriff Fallarbeit, der ja nur eine Übersetzung des Fachterminus Kasuistik ist, an die Tradition des sozialpädagogischen Case-Work, der Einzelhilfe, an. Ich benutze den Begriff aber sehr viel offener. Ich meine mit Einzelfall nicht die einzelne Person als Adressatin von sozialpädagogischem Handeln (im Unterschied etwa zu Gruppen oder Gemeinwesen als Adressaten). Ich meine mit Einzelfall vielmehr die einzelne Situation, ja, den einzelnen Augenblick oder auch den einzelnen Rückblick auf eine komplexe Praxiserfahrung, die Studierende mit der großen Frage konfrontiert: Was tun? Oder auch mit der Frage: Was hätte ich besser machen können? In dieser Beschränkung auf die Einzelsituation steckt zugleich der Verzicht darauf, komplexe Modelle eines „helfenden Prozesses“ von Anfang bis zum Ende zu entwickeln, wie das die Lehrbücher des so genannten *Case Work* oder *Case Management* machen. Eben dies macht es mir zugleich möglich, mit studentischem Fallmaterial zu arbeiten und auf die Darstellung exemplarischer „Lehrfälle“ zu verzichten.

Die dritte Bemerkung betrifft den möglichen Einwand, sozialpädagogische Fälle in diesem Sinne seien ein sehr weites Feld und dermaßen verschieden, dass sich mehr als Allgemeinplätze dazu nicht sagen lassen. In der Tat sind die Fälle, die in diesem Buch diskutiert werden, aus denkbar verschiedenen Feldern, aus der Jugendarbeit ebenso wie aus der Altenpflege, aus den Erziehungshilfen von Jugendamt und freien Trägern ebenso wie aus dem Kindergarten, wie aus der ambulanten Betreuung psychisch Kranker. Das Spektrum der studentischen Praktikumsfelder ist nun mal breit gestreut, und ich sah keinen Grund, es einzuengen, auch wenn ich bei der Diskussion fachlichen Hintergrundwissens der Übersicht halber Einschränkungen vornehmen musste. So habe ich mich zum Beispiel bei der Erläuterung rechtlicher Bezüge im wesentlichen auf das SGB VIII/KJHG beschränkt, an dem exemplarisch deutlich werden soll, was die juristische Seite kompetenter sozialpädagogischer Fallarbeit ist. Dennoch habe ich kein Buch geschrieben, das eine Einführung in die Jugendhilfe ersetzt. Vielmehr wollte ich zeigen, dass es wirklich so etwas wie einen gemeinsamen Sockel sozialpädago-

gischer Handlungskompetenz gibt, der quer zur Vielfalt der sich immer mehr ausdifferenzierenden Arbeitsfelder liegt und der in einem allgemeinen Studium der Sozialpädagogik an Fachhochschulen und Universitäten auch vermittelt werden kann. Ob mir das gelungen ist, mögen die Leserinnen und Leser entscheiden.

Ich danke meiner Frau, Dr. Sabine Hebenstreit-Müller, erste Leserin des Manuskripts, für ihre Unterstützung und ihre hilfreichen Anregungen. Ich danke allen Studierenden, die ihre „Fälle“ für dieses Buch zur Verfügung gestellt haben. Ihnen und ihren Kommilitoninnen am Studiengang Sozialpädagogik der Universität Hildesheim widme ich dieses Buch.

Im Sommer 1993

Burkhard Müller

## 2. Kapitel: Dimensionen 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.<sup>5</sup> 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

---

5 Das Kinder- und Jugendhilfegesetz KJHG und das Bundessozialhilfegesetz BSHG werden heute gewöhnlich als Teile des Sozialgesetzbuches, als SGB VIII und SGB XII zitiert. Der von der Studentin gemeinte Satz im Gesetz lautet in der heutigen Fassung: „Die Leistungen nach diesem Buch gehen Leistungen nach dem Zwölften und dem Zweiten Buch vor.“ (Das Zweite Buch ist das Gesetz zur Grundsicherung für Arbeitsuchende.) Das von der Studentin angesprochene und im Folgenden diskutierte Problem bleibt von diesen Änderungen unberührt.

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 zu beantworten sind. Trotzdem lassen sich auch und gerade an diesem 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 im Jugend- und Sozialrecht erworben. Beides versetzt 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.

Wie kann diese Geschichte helfen, weiter zu klären, was sozialpädagogische Fallarbeit ist? Es geht erstens auch hier, sogar noch offenkundiger als beim ersten Fall, 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 „Hinterkopfwissen“ eines Lehrenden, sondern auch um das einer Studentin. Beide haben im Seminar die Aufgabe, dieses Wissen zu vermitteln – wenn man davon ausgeht, dass nicht alle Kommilitonen 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 Verwaltungen hat; und eine Ebene, auf der es eine spezifische Fachsprache gibt. Um darüber 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 (heute gewöhnlich als Teile des Sozialgesetzbuches, als SGB VIII und SGB XII zitiert) und, dass diese in Deutschland zu den wichtigsten gesetzlichen Grundlagen gehören, aus denen Sozialpädagoginnen ihren gesellschaftlichen 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 SGB VIII beschrieben wird; „Eingliederungshilfe“ bezeichnet die nach SGB XII § 53ff. gesetzlich geregelten und in § 54 näher beschriebenen Hilfeleistungen, auf die alle einen Rechtsanspruch haben, die von einer „wesentlichen Behinderung“ betroffen oder bedroht sind (SGB XII § 53,1); die Formulierung „wesentlich behindert“ meint also keine medizinische Diagnose, sondern primär einen Rechtsanspruch auf Hilfe nach SGB XII. „Vorrang der Eingliederungshilfe“ meint hier den durch SGB VIII in § 10,2 gesetzten Tatbestand, dass für geistig und körperlich „wesentlich“ behinderte Kinder und Jugendliche der allgemeine in SGB XII § 2 formulierte Grundsatz des „Nachrangs“ der Sozialhilfe gegenüber allen anderen Hilfearten *nicht* gelten soll. Deshalb sind für diese Kinder die nötigen Leistungen nicht nach SGB VIII sondern nach SGB XII zu erbringen, offenbar, weil der Gesetzgeber meint, der besondere Hilfebedarf habe hier nichts mit dem Recht auf Erziehung zu tun;
- man muss aber, um das von der Studentin formulierte Problem überhaupt verstehen zu können, auch noch wissen, dass das SGB VIII in eben jenem § 10,2 die „wesentliche *seelische* Behinderung“ (z.B. Autismus) *nicht* erwähnt, somit hier den Vorrang der Kinder- und Jugendhilfe vor der Sozialhilfe belässt. Der Gesetzgeber will mit diese Unterscheidung eine verfrühte Festlegung auf dauerhafte Behinderung (wie sie etwa bei medizinisch festgestellten geistiger Behinderungen unvermeidlich eintritt) verhindern; er zwingt aber offenbar – nach Meinung der Einrichtung „Lebenshilfe“, in der die Studentin arbeitete – gerade dadurch zu „verfrühter Klassifizierung“. Diese 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. In der heutigen Fassung ist außerdem die Öffnungsklausel aufgenommen, dass Landesrecht für „Maßnahmen

der Frühförderung“ auch andere „Leistungsträger“ (etwa Bildungsbehörden) vorsehen kann.

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“ 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“ beziehungsweise „Diagnosen“, die da in den Akten der Kinder stehen? Welche davon sind wichtig für das Verständnis Lage der Kinder (und nicht nur wichtig für die Klärung von Finanzierungsfragen)? Was müssen Sozialpädagoginnen überhaupt an rechtlichem oder klinischem Wissen haben, wenn sie mit behinderten Kindern arbeiten?
- Schließlich und vor allem: Was heißt „gezielte Frühförderung“? Was müssen Sozialpädagogen 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 – zum Beispiel 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, jedoch nicht einfach nur eine ganzheitliche, sondern, spezifischer, 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.

(1) Sozialpädagogisches Handeln ist in aller Regel nicht freie professionelle Tätigkeit in unbeschränkter Autonomie (Müller 2001), 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 (und nicht nur in dieser) hat Soziale Arbeit mit einer bestimmten Dimension ihrer Fälle zu tun, die ich *Fall von* nenne (vgl. auch Peter 1986) – zum Beispiel ein *Fall von* Eingliederungshilfe nach SGB XII § 53. Natürlich beschränkt sich die Dimension des *Falles von* nicht auf die rechtlichen Aspekte. Will ich zum Beispiel wissen, wie ich den Fall als *Fall von* „gezielter Frühförderung“ behandeln sollte, so muss ich dafür sozialpädagogisches Wissen, mehr als juristisches haben, aber eben auch hier Sachwissen.

(2) 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* eine Verwaltung, aber auch für diagnostizierende Ärzte). Oft wird *sozialpädagogischem* Handeln von diesen anderen Instanzen nur ein sekundärer Platz eingeräumt, als „Nebenfolge“, wie es in § 8 JGG bezeichnender Weise genannt wird. Ihrerseits aber 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): Sie müssen nämlich die *Gründe* kennen, die ihre Klientinnen zugleich zum Fall für jene anderen Instanzen machen; sie müssen die *Folgen* verstehen, die dies für die Betroffenen selbst, wie für den eigenen Umgang mit diesen Klientinnen hat; und sie müssen die *Bedingungen* kennen, unter denen es darauf ankommt, auf kompetente Weise an diese anderen Instanzen zu verweisen.

(3) Die dritte und vielleicht wichtigste Dimension sozialpädagogischer Fallarbeit nenne ich *Fall mit*. Sie betrifft die im engen Sinn *pädagogische Arbeit*. Es geht um die ebenso schlichte wie schwer zu beantwortende Frage: Was mache ich nun, wenn jene anderen Fragen geklärt sind, *mit* den Personen, um die es geht, mit 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 mitmachen? Was können wir zusammen machen? Oder: wie kommen wir überhaupt zusammen?

Die Terminologie *Fall von*, *Fall für*, *Fall mit* lehnt sich an den alltäglichen Sprachgebrauch an. Ich werde im Folgenden diese drei Dimensionen von Fallarbeit näher betrachten, immer mit Blick darauf, dass es sich dabei nicht um isolierte Realitäten handelt, sondern um unterschiedliche Zugangsweisen der Erschließung *eines* praktischen Zusammenhanges. Ich erinnere auch an das im ersten Kapitel Gesagte. Eine Typologie dieser Art beansprucht nicht „Diagnose“, das heißt objektive Analyse von Wirklichkeit zu sein, sondern Hilfen zur „Deutung“ zu geben. 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. Ziel ist vielmehr, die Dimensionen zu unterscheiden, aber zwischen ihnen pendeln zu können.

## 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 die Dimension *Fall von* kritisch im Visier. Diese Kritik hat Recht, sofern sie darauf verweist, dass eine andere Dimension, die des *Falles mit*, nicht vergessen werden darf. Sie ist aber im Unrecht, wenn sie behauptet, die Betrachtungsweise als *Fall von*, in der klassifiziert und definiert oder auch „nach Aktenlage“ entschieden werden muss und Sachwissen gefragt ist, sei nur eine Sache für Bürokraten und gehe echte Sozialpädagoginnen nichts an.

*Fall von* heißt, dass der Fall als „Beispiel für ein anerkanntes Allgemeines (Beispiel für eine Theorie, eine Norm, ein Phänomen)“ betrachtet wird (Peter 1986:23). Verwaltungshandeln konfrontiert mit dieser Falldimension, sofern es dabei immer in irgendeiner Form darum geht, ein „Allgemeines“ (Gesetze wie die des SGB, oder auch „unbestimmte Rechtsbegriffe“ wie „Mitwirkung von Personensorgeberechtigten“ (SGB VIII § 36,2) oder „Beteiligung von Kindern und Jugendlichen“ (SGB VIII

§ 8) *in konkretes, auf den Einzelfall bezogenes Handeln sinnvoll umzusetzen*. Dies verlangt mehr, als Rechtsvorschriften korrekt anzuwenden (Burghardt 2001). Aber auch andere als Tatbestände des Rechts gehören hier her. Wenn Sozialpädagogen es zum Beispiel mit einem Fall von Diebstahl Jugendlicher, von Behinderung eines Kindes, mit einem Fall von Kindesmisshandlung oder von Obdachlosigkeit zu tun bekommen, so ist die „Verwaltungsseite“ der Fälle keineswegs das einzige „anerkannte Allgemeine“, dem die Fälle zuzuordnen sind. Dasselbe gilt zum Beispiel für die medizinische Seite von Behinderung – etwa: *Fall von Down-Syndrom* –; oder für die soziologische Seite von Obdachlosigkeit – etwa: *Fall von* sozialen Folgen langer Arbeitslosigkeit. Als *Fall von* werden solche Aspekte einbezogen, soweit ihre Beachtung für ein sachgerechtes sozialpädagogisches Handeln notwendig ist.

Ganz allgemein gesprochen geht es dabei immer um das richtige, das heißt fachgerechte Herstellen einer „Wenn-Dann-Beziehung“: Nämlich zwischen dem jeweiligen Fall und dem „anerkannten Allgemeinen“ (z.B. dem SGB), 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 SGB VIII § 52 beschriebenen Weise sicherzustellen; oder: wenn eine „wesentliche Behinderung“ durch ärztliche Gutachten festgestellt ist, dann besteht nach § 53 SGB XII Anspruch auf Hilfe). Das Gesetz hat dabei den Charakter eines „Konditionalprogrammes“ (Maas 1992, 55): Es formuliert Bedingungen und Folgen, die „greifen“, wenn ein bestimmter Fall zutrifft. (Zum Beispiel *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“ – SGB VIII § 18,1.)

Klar ist, dass diese Beispiele zugleich auf die andern Falldimensionen verweisen: Will ich „beraten“, so muss ich es *mit* Klienten tun; will ich „Unterhaltsansprüche“ geltend machen, so muss ich etwas tun, um den Fall zum *Fall für* ein zuständiges Gericht machen. Aber zunächst einmal muss ich dafür die verallgemeinerbaren Sachaspekte selbst verstanden haben. Zur Verdeutlichung, was mit dieser Falldimension konkret gemeint ist, soll ein weiteres Beispiel dienen.

„Aus meinem Praktikum.

Situation: Familie mit vier Kindern, davon zwei schulpflichtig. Wohnsituation: relativ eng, drei Zimmer, Küche, großer Flur, Waschegelegenheit. Mutter zu Hause, Hausfrau. Vater seit circa vier 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 es für 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 Klagen 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 Falldimensionen 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 rechtfertigen

könnte, den Versuche einer gemeinsamen Lösung *mit* der Mutter aufzugeben und „die Kinder aus der Familie zu nehmen“, das heißt 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 und brandverletzte Kinder seien ein Fall *fürs* Jugendamt, weshalb sie mit entsprechenden „Klagen“ vorstellig wurde. Außerdem wird das Kind, das sich „schwere Verbrennungen zugezogen hatte“, als *Fall für* ärztliche Betreuung vorgestellt und implizit auch als *Fall von* Entziehung des Sorgerechts und damit *für* ein Familiengericht. Dabei scheint das sozialpädagogische „Verweisungswissen“ (siehe oben, S. 42) 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* Kindesvernachlässigung 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“ (SGB XII, § 27ff.) und des Kindergeldes für sich behält), scheint irgendwelche Konsequenzen für ihn zu haben. An den oben zitierten SGB VIII § 18,1 (Recht auf Beratung und Unterstützung bei Unterhaltsansprüchen) scheint niemand zu denken, oder der § „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, aus deren Verweigerung einer „Verhaltensänderung“ Konsequenzen drohen, sofern dies die Praktikantin beziehungsweise 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). 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 bedeuten würde, jetzt den Fall *als Fall von* Verwaltungshandeln (konkret: als Vernachlässigung *von* „Kindeswohl“) weiter zu bearbeiten.

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 in ihrer Person wird hier „das Jugendamt“ tätig, das seine Mitarbeiterinnen beauftragt, die in diesem Fall geeigneten und notwendigen Maßnahmen zu ergreifen beziehungsweise Jugendhilfe-Leistungen zu erbringen. Diese Ausdrucksweise ist nicht nur Übersetzung sozialpädagogischen Handelns in Bürokraten-sprache, sondern hat einen ganz praktischen Sinn. Sie erinnert daran, dass Sozialpädagoginnen in aller Regel nicht als Privatpersonen oder selbsternannte Helfer arbeiten, sondern als Teil einer gesetzlich gewährleisteten „Daseinsvorsorge“ tätig sind (vgl. Maas 1992:16 f.); 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 Erscheinungs-*

*formen staatlichen Handelns sind:*“ (Maas, 1992:17 f., Hervorhebung. 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 zum Beispiel „gezielte Frühförderung“ behinderter Kinder (Fall 2) oder sinnvolle Freizeitangebote für jugendliche Straftäter (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 beziehungsweise 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 Familiengerichtes. Als Fall des Jugendamtes handelt es sich, für Fachkundige liegt das auf der Hand, zunächst um einen Fall von „Hilfe zur Erziehung“ nach SGB VIII § 27,1, der 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“ (SGB VIII § 34) oder auch „Vollzeitpflege“ (§ 33), vielleicht auch „Erziehung in einer Tagesgruppe“ (§ 32) „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 ist 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 (SGB VIII § 5); dass auch die Kinder „entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe zu beteiligen sind“ (§ 8,1); dass die Fremdunterbringung den Kontakt zur Herkunftsfamilie nicht abbrechen, sondern verbessern soll (§§ 32–34); 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); allerdings auch, dass den Wünschen der Betroffenen entsprochen werden muss, aber nur dann, wenn sie nicht mit „unverhältnismäßigen Mehrkosten“ verbunden sind (§ 36,1) schließlich, dass bei alledem die Datenschutzbestimmungen nach § 61 ff. 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 auch 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 Hinsicht darin, solche Regeln auch in Fällen einzuhalten, in denen „schlechte Eltern“ und „misstratene Kinder“ dies schwer machen (vgl. Kap. 4).

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 einzuhaltende Regeln: Zum einen die Regeln des Falles von „Inobhutnahme“ ( SGB VIII § 42), 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 ) oder *wenn* „eine dringende Gefahr für das Wohl des Kindes oder des Jugendlichen die Inobhutnahme erfordert“ (§ 42,3). Sind diese Bedingungen nicht gegeben oder geht es um längerfristige Maßnahmen, so gilt zum anderen die Regel, dass *nur* das Familiengericht (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 1992:20 f.)

Dies setzt wiederum voraus, dass sich die Sozialpädagoginnen auch auf anderen als juristischen Ebenen sachkundig machen, im Beispielfall also selbst und mit ärztlicher Hilfe den Ursachen jener „Verbrennungen“ nachzugehen, oder sich selbst ein Urteil zu bilden, was es mit den Klagen der Schule über „stinkende“ Kinder auf sich hat.

Dennoch leitet das letzte Zitat 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 ersten Kapitel angesprochene Problem, dass Sozialpädagogen „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 Sozialpädagogen leiden darunter, weil sie den Verdacht nicht abwehren können, sie seien tatsächlich immer nur „halb-kompetent“, und auch, weil sie den spezifischen Beitrag ihrer Profession im Kontext anderer nicht klar benennen können. Darum geht es in diesem Abschnitt. Ich beginne wieder mit einer studentischen Fallgeschichte.

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 entfernten 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: Wir müssten dabei allerdings gleich klarstellen, dass es in Deutschland seit dem 1990 in Kraft getretenen Betreuungsgesetz

(BtG) – anders als in der Fallgeschichte vorausgesetzt – eine „Entmündigung“ und eine entsprechende Vormundschaft gar nicht mehr gibt, sondern statt dessen eine vom Vormundschaftsgericht eingesetzte „Betreuung“. Jenes Gesetz bzw. das entsprechend geänderte Bürgerliche Gesetzbuch (§§ 1896ff. BGB) wäre das dafür wichtigste „anerkannte Allgemeine“. Wir könnten daran prüfen, ob Frau W. zu Recht zwar nicht „entmündigt“ wurde, aber in ihren eigenen Entscheidungsrechten begrenzt wurde – und unter welchen Bedingungen sie die Chance hat, dies rückgängig zu machen; welches Recht die Betreuerin unter welchen Umständen haben könnte, eine „gewaltsame Öffnung“ der Wohnung von Frau W. zu erwirken und ob diese aufgrund ihres Verhaltens zu Recht jene „Zwangseinweisung“ befürchten muss, wenn die Betreuerin ihre Pflicht tut.<sup>6</sup> Ich möchte diese Ebene der Fallarbeit im Folgenden ausklammern und mich ganz auf den Umstand konzentrieren, der schon bei den bisher diskutierten Fällen auftauchte: sozialpädagogische Fallarbeit hat immer damit zu tun, einzuschätzen, darauf zu reagieren und selbst einzufädeln, was *andere* Instanzen im betreffenden Fall tun oder tun sollten.

- 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 und von diesem unter Betreuung gestellt wurde? Für wen sonst war der Fall von Belang? Haben nicht, genau besehen, liebe Verwandte den entsprechenden Antrag 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?

---

6 Zu beachten ist dabei, dass der rechtliche Schutz der Betreuten (im BGB „persönliche Betreuung“ genannt) nicht mit der sozialpädagogischen Betreuung identisch ist und im Auftrag des Gerichts handelt (Müller 2008a).

Das Problem mit solchen Fragen ist, dass man sie in der sozialpädagogischen Arbeit an einem solchen Fall zweifellos stellen muss, aber kaum aus eigener Fachkompetenz 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 kraft seiner Zulassung als Anwalt das Recht hätte, sich beim Gericht Zugang zu den Akten zu verschaffen und mit einem entsprechenden Mandat den Fall neu aufrollen könnte. 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 können, sowohl, wenn sie einen „Zugriff“ zum Schutz von Frau erwägt, als auch, wenn sie versucht, sie davor zu schützen. 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, wohin man verweisen, 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. 1979:147ff.), 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“. Dies wird im folgenden Exkurs erläutert.

### *Exkurs in die Wissenssoziologie*

„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) – und zwar auch dann, wenn sich die Expertenaussagen dazu widersprechen. 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 zum Beispiel 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 soziologisch beschreibbaren Typus alltäglichen Wissens kennzeichnen, sondern selbst zur speziellen, beruflich ausgeübten Aufgabe (insofern zur Expertenaufgabe neuen Typs) geworden sind (Müller 2005b). Schon das Wissen, welcher Experte in welchem Fall helfen kann, ist nicht mehr so selbstverständlich, wie Schütz meinte. Dies liegt nicht nur an der allgemein gewachsenen Unübersichtlichkeit der Lebensverhältnisse, in der das Geschäft der „Ratgeber über Ratgeber“ auf vielen Gebieten blüht. Im sozialpädagogischen Fall liegt es auch speziell daran, dass Menschen vor allem dann zu „Klienten“ Sozialer Arbeit werden, wenn ihre normalen Fähigkeiten des Mannes/der Frau „auf der Straße“ aus irgendeinem Grund überfordert sind, in einem mehr als normalen Maß nicht ausreichen. 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. Mit anderen Worten: Die „Eigenregie des Alltages“ (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: zum Beispiel 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. Sozialpädagogen 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. die gültige Rechtslage) genau zu kennen und auf einschlägige Fälle kompetent anwenden zu können, ist identisch mit dem, was Schütz als Expertenwissen beschreibt. Insofern ist es irreführend zu sagen, Soziale Arbeit habe nichts mit Expertenrollen zu tun. Richtig ist nur, dass spezialisiertes Expertentum als Qualifikation 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, also fähig sein sollen, begründet zu entscheiden, welches andere Expertenwissen zu Rate zu ziehen ist.
- Und sie müssen schließlich beides mit der Pragmatik, Bodenhaftung und dem gesunden Menschenverstand des „Mannes auf der Straße“ verbinden können, 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 bis 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 zunächst einmal in den allgemein anerkannten Regeln eines anständigen menschlichen Umgangs gefasst ist. Dazu gehört die Regel, dass jede(r) das Recht auf menschenwürdige Behandlung habe (vgl. § 1 des Grundgesetzes), oder die Regeln von Fairness, wozu auch Rücksichtnahme auf Schwächere zählt. Sozialpädagogische Fallarbeit ist freilich eine der Realitäten im menschlichen Leben, wo solche scheinbaren Selbstverständlichkeiten eines „menschlichen“ Umganges keineswegs immer selbstverständlich sind.

Schwierig ist dabei einerseits, 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), sondern aus einer persönlichen Haltung, die nicht so ohne weiteres gelernt werden kann, hervorgehen soll. Andererseits braucht es dazu normalerweise keine spezielle Kompetenz, sondern eher das, was man/frau gewissermaßen „von zuhause“ mitbringen sollte, zum Beispiel „Fingerspitzengefühl“ und „Takt“. Je schwieriger aber, je verwickelter und belastender die Fälle der Personen sind, um die es hier geht, desto schwieriger kann es sein, gerade die scheinbar einfachen, „eigentlich selbstverständlichen“ Regeln menschlichen Miteinanders wirklich einzuhalten. Ich stelle es mir zum Beispiel 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. Damit hängt zusammen, dass in dieser Dimension von Fallarbeit kein überprüfbarer, objektiver Sachverhalt zur Debatte steht, 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 (oder auch nicht), sodass nicht jeder Misserfolg mit „Versagen der Sozialpädagogen“ gleichzusetzen ist. Schwieriger noch ist, dieses Abhängigsein und Wartenmüssen, ob 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 in gleicher Weise 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 so genannten 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 beziehungsweise Strukturen und die Beharrlichkeit, das heißt das nicht schnelle Aufgeben bei Niederlagen sollten geübt werden. Der Schüler versuchte am Anfang des Spiels die vorher abge-

machten 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 meinen Ärger über die 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 waren nicht verfliegen 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, das heißt 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 vermuten, dass der Junge früher an einer „normalen“ Schule gewesen war und dort als „Fall von Verhaltensstörung“ definiert und als „Fall für die Sonderschule“ ausgegrenzt worden war. Als solcher Fall von Verhaltensstörung wird er auch in der Geschichte eingeführt. Denn offenbar ist Gegenstand dieser „so genannten Spielstunden“ keineswegs einfach nur ein Billardspiel. Der Bericht macht deutlich: es geht um Lernziele wie „Konzentration“, „Einhalten von Regeln“, „Beharrlichkeit“, die man als Teilziele zur Überwindung jener „Störung“ verstehen darf. Das Spiel wird als Medium eingeführt, mittels dessen solche Ziele „gefördert“ werden sollen.

Aber wie geht „fördern“ praktisch? Offenkundig nicht einfach durch das Billardspielen selbst; auch nicht durch Erklären, was dabei gelernt werden soll. In der Art, wie die Geschichte weitergeht, scheinen diese Ziele im direkten Handeln mit dem Jugendlichen sogar zunächst einmal gar keine Rolle zu 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 ‚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. Das heißt, er kann erst mal nichts anderes tun, als eben Billard zu spielen, dabei „ausgetrickst“ werden zu erfahren, dem hilflos gegenüber zu stehen, den hochkommenden Ärger zu spüren und zu hoffen, dass sich das „mit der Zeit“ ändern werde.

Andererseits braucht er und hat auch einige Mittel, um sich in diesem pädagogischen Nahkampf seiner Haut zu wehren (und zwar Mittel – hier kommt doch wieder strategisches Hinterkopf-Wissen ins Spiel – die jenen Zielen zumindest nicht schaden dürfen). Das heißt der Praktikant weiß zum Beispiel offenbar intuitiv, dass es wenig nützen würde, die „Tricks“ bei Strafe zu verbieten oder den Jungen dafür 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. Wir können also annehmen, dass er, sei es durch seine Praxisanleitung, sei es durch eigene Übung im Reflektieren seines Handelns, schon über ein Stück jenes „kasuistischen Raumes“ (s. Kap. 1.4) verfügt, in welchem die hinter dem Spiel verdeckten Bedeutungen des Umgangs mit dem Jugendlichen doch kommunizierbar werden. Denn *mit* dem Jugendlichen selbst geht das zunächst nicht explizit, sondern nur implizit, im praktischen Umgang. Kein Wunder, dass der Praktikant verunsichert wirkt. Denn er steht vor der professionell zentralen und für Anfänger sehr verwirrenden Herausforderung, die sich in kritischen Momenten des *Falles mit* unausweichlich stellt: Er soll „authentisch“, als er selbst, im Gefühl (gerade auch im „Ärger“) glaubwürdig auf das antworten, womit er konfrontiert wird; *gleichzeitig* aber soll er sich als Pädagoge beherrschen und seine Ziele der Verhaltensänderung des Jugendlichen verfolgen.

Wie macht man das: *als Pädagoge* „Ärger artikulieren“ – aber „nicht zu viel davon zeigen“? 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 fühlen könnte; 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 unauflöslichen 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 selbst bewusst zu wissen, 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, sondern Halt gibt!“

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 1986:12ff.) oder vergleichbar Siegfried Bernfelds Darstellung der Anfänge im Kinderheim Baumgarten (Bernfeld 1921:119ff.). Vergleichbar ist selbstverständlich nicht, dass der den Fall berichtende Praktikant ein ähnlich bedeutender Pädagoge wäre. Vergleichbar ist nur, dass er ähnlich genau beschreibt (wenn auch ohne es ganz zu durchschauen), was geschehen muss, damit eine pädagogische Interaktion, ein *Fall mit*, zustande kommen kann: Dass nämlich Pädagoge und Adressat überhaupt den Punkt finden, an dem sie produktiv zusammenwirken können.

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

Erstens ist Arbeit am *Fall mit* prinzipiell „Bewältigung von Ungewissheit“ (vgl. Olk 1986:149ff.). 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 in der Zusammenarbeit selbst entdeckt werden. Dies gilt *auch dann*, wenn wir davon ausgehen, dass gleichzeitig (unter anderer Perspektive, 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. Die unvermeidliche Ungewissheit *in* der Beziehung darf aber die notwendige Gewissheit über die *Art* der Beziehung nicht aufzehren (nämlich z.B. die Gewissheit darüber, dass der Jugendliche die pädagogische Unterstützung braucht, obwohl er sich dagegen wehrt).

Zweitens hat pädagogisches Handeln (und jede Bearbeitung als *Fall mit*) grundsätzlich den Charakter eines (mindestens) „bi-subjektiven Handelns“ (vgl. Winkler 1990:45ff.). Das heißt zu dem, was da gehandelt oder hervorgebracht wird, gehören immer mindestens zwei: Pädagoge *und* Adressat, Sozialarbeiterin *und* Klientin etc. mit ihrem zu-

nächst einmal *unterschiedlichen* Wollen. 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 zu einem neuen 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, wenn das zustande kommen soll, was im Folgenden (Kap. 7) gemeinsames Handeln oder Arbeitsbündnis genannt wird.

Drittens muss pädagogische Arbeit nicht nur diese Abhängigkeit vom Mitmachen des Klienten als Faktum akzeptieren. Sie muss auch akzeptieren, dass sie das, was sie selbst will, eigentlich überhaupt nicht erreichen kann, „weil, was gewollt wird, nur vom Anderen selbst hervorgebracht werden kann“ (Wimmer 1996, 425 f.). Was der Erziehungswissenschaftler Michael Wimmer hier allgemein über pädagogisches Handeln formuliert, illustriert unsere Fallgeschichte sehr schön: Das, was ich „kleines pädagogisches Wunder“ genannt habe, besteht keineswegs darin, dass der Jugendliche sagt: „Jetzt lieber Pädagoge habe ich verstanden! Jetzt mache ich das, was Du willst, weil ich weiß, dass es gut für mich ist!“. Das „Wunder“ besteht nur darin, dass der Jugendliche sich ein kleines bisschen anders verhält, aber erstmal eher versteckt und zu seinen eigenen Bedingungen. *Er* „bringt etwas hervor“, was der Pädagoge nicht planen konnte, was beide noch mehr erahnen als erkennen können. Es steckt in diesem schüchternen „so als freute er sich ein bisschen ...“ Und doch hätte er dieses Etwas ohne den Pädagogen nicht hervorbringen können.

Was aber ist dann in der Dimension *Fall mit* das „anerkannte Allgemeine“, das als Beitrag des Sozialpädagogen benannt werden kann, wenn es nicht genügt, die richtigen Verhaltensregeln einzuhalten und zu vermitteln? Man kann es „Beziehungswissen“ oder auch „Wissen über humanen Umgang miteinander“ nennen, sollte sich dann aber klar darüber sein, dass sich die professionellen Herausforderungen, die mit solchen scheinbar harmlosen Bezeichnungen verbunden sind, erst im konkreten Fall mit Menschen, die in Schwierigkeiten stecken, sichtbar werden. Im

Beispielfall scheint es gerade die vom Praktikanten gezeigte Mischung zu sein: sich verunsichern lassen – und doch fest an seinem Anliegen festhalten; „Ärger artikulieren“ – und doch beherrscht bleiben; „Tricksereien durchschauen“ – und doch das Gegenüber nicht damit demütigen etc. All dies öffnet für den Jugendlichen einen „Raum des Möglichen“.<sup>7</sup> Es wird für ihn möglich, seine anfängliche Handlungsmaxime: „was immer hier gespielt wird – die Regeln, nach denen gespielt wird, bestimme ich“ aufzugeben. Ohne es schon bewusst zu merken zeigt er im Verhalten, dass er es jetzt für möglich hält, dass man durch Anpassung auch gewinnen kann: Wenigstens einen Menschen, der ihn nicht niedermacht, selber aber auch nicht umfällt, scheint er im Praktikanten gewonnen zu haben.

Im Unterschied zu den andern Fallperspektiven lässt sich im Modus des *Falles mit* das „anerkannte Allgemeine“ nur als Frage formulieren: „*Wie entstehen in professionellen Beziehungen mit Menschen in Schwierigkeiten Räume des Möglichen?*“.

### Arbeitsfragen zu Kapitel 2:

- (1) Was sind die wichtigsten Unterscheidungsmerkmale der Betrachtungsweisen als *Fall von*, *Fall für* und *Fall mit*?
- (2) Welche Arten von Wissen („anerkanntes Allgemeines“) sollten für die professionelle Bewältigung dieser Perspektiven verfügbar sein; (suchen Sie Beispiele im Text).
- (3) Wie lassen sich diese Perspektiven auf andere „Fälle“ übertragen? Machen Sie die Probe anhand eines Beispiels aus Ihrem eigenen Erfahrungsbereich.
- (4) Welche Anforderungen an professionelles Können ergeben sich aus jeder der drei Fall-Perspektiven? Sammeln Sie Stichpunkte zu jeder Perspektive und vergleichen Sie.

---

7 Ich beziehe mich hier auf das Konzept des „potential space“ (D.W. Winnicott 1974) als Sphäre des menschlichen Vermögens zu etwas Neuem (Kreativität), ein Konzept, das auch für Soziale Arbeit große Bedeutung hat (Körner/Müller 2004).

# Literatur

- Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Bundestagsdrucksache. Bonn 6.3.1990
- Arbeitsgruppe 5 (E. Habekost u.a.): 333 „Soziale Fälle“. Eine Auseinandersetzung mit Anspruch und Wirklichkeit der Sozialarbeit am Beispiel eines Projekts der Familienfürsorge. Freiburg 1975
- Baacke, D., Schulze, Th. (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München 1979
- Bader, K.: Viel Frust und wenig Hilfe. Weinheim u. Basel 1985
- Becker, R.: Das Arbeitsbündnis als Fundament professionellen Handelns. Aspekte des Strukturdilemmas von Hilfe und Kontrolle in der Sozialen Arbeit, In: Pfadenhauer, M.(Hrsg.): Professionelles Handeln. Wiesbaden 2005, S.69-86
- Becker-Lenz, S., Busse, S., Ehlert, G., Müller, S. (Hrsg.): Professionalität der Sozialen Arbeit. Wiesbaden 2009.
- Beckmann, Ch., Otto, H.U., Richter, M., Schrödter, M. (Hrsg.): Qualität in der Sozialen Arbeit, Wiesbaden 2004
- Bernfeld, S.: Kinderheim Baumgarten. Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung (1921). In: Bernfeld, S.: Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse Bd. 1. Frankfurt/M. 1974, S. 94-215
- Bernfeld, S.: Die Psychoanalytische Psychologie des Kleinkindes (1932). In: Bernfeld, S., a.a.O. 1974, S. 61-74
- Bittner, G.: Zur psychoanalytischen Dimension biographischer Erzählungen. In: Baacke/Schulze a.a.O. 1979, S. 120ff.
- Böhnisch, L., Schröer, W., Thiersch, H.: Sozialpädagogisches Denken. Wege zu einer Neubestimmung. Weinheim und München 2005
- Boebenecker, K.H. u.a. (Hrsg.): Qualitätskonzepte in der Sozialen Arbeit. Weinheim und Basel 2003
- Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M. 1982
- Bourgett, J., Preußner, N., Völkel, R.: Kommunale Sozialpolitik, Sozialökologie und Verwaltungshandeln in der Jugend- und Sozialhilfe. In: Neue Praxis, Sonderheft 5, 1980, S. 29-60
- Brandon, D.: Zen in der Kunst des Helfens. München 1988
- Brown, M.: Working Ethics. Strategies for Decision Making and Organizational Responsibility. San Francisco, Oxford (Jossey-Bass) 1990
- Brumlik, M.: Ist eine advokatorische Ethik möglich? In: Rauschenbach, Th., Thiersch, H.: Die herausgeforderte Moral. Bielefeld 1987, S. 59ff.

- Brumlik, M., Keckeisen, W.: Etwas fehlt. Zur Kritik und Bestimmung von Hilfsbedürftigkeit für die Sozialpädagogik. In: Kriminologisches Journal 1976, S. 241ff.
- Burghardt, H.: Recht und Soziale Arbeit. Weinheim und München 2001
- Claessens, D.: Rolle und Macht. München 1968
- Dewe, B., Ferchhoff, W., Scherr, A., Stüwe, G.: Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. Weinheim u. München 1992
- Dewe, B., Otto, H. U.: Vom Nutzen und Nachteil des sozialwissenschaftlichen Blicks auf die Sozialarbeit/Sozialpädagogik. In: Otto, H. U., Hirschauer, P., Thiersch, H. (Hrsg.): Zeit-Zeichen sozialer Arbeit. Neuwied 1992, S. 85ff.
- Dewe, B., Otto, H.U.: Profession. In: Otto, H.U., Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. 3. Aufl. Weinheim und Basel 2005, S.1399-1423
- Dießenbacher, H.: Geld und gute Worte – Die Geburt des modernen Sozialarbeiters aus dem Geist der Heuchelei. In: Mühlfeld, C. u.a. (Hrsg.): Mehr Professionalität – mehr Lösungen? Frankfurt M. 1988
- Dörr, M., Müller, B. (Hrsg.): Nähe und Distanz – ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. Weinheim und München 2006, 2. Aufl. 2008
- Ertle, Ch., Möckel, A. (Hrsg.): Fälle und Unfälle in der Erziehung. Stuttgart 1981
- Dommermuth, R.: Dürfen was ich möchte. Selbstbestimmungsrecht geistig Behinderter. Freiburg i. Br. 2004
- Freigang, W.: Verlegen und Abschieben. Zur Erziehungspraxis im Heim. Weinheim u. München 1986
- Galuske, M.: Methoden der Sozialen Arbeit. Weinheim und München 1998, 2005, 6. Aufl.
- Gebauer, G., Wulf, Ch.: Praxis und Ästhetik. Neue Perspektiven im Denken Pierre Bourdieus. Darin: Einleitung. Frankfurt/M. 1993
- Gehrmann, G., Müller, K.D.: Familie im Mittelpunkt. Handbuch effektives Krisenmanagement für Familien. Regensburg 1998
- Germain, C. B., Gittermann, A.: Praktische Sozialarbeit. Das „Life Model“ der sozialen Arbeit. Stuttgart 1983
- Goffman, E.: Das ärztliche Berufsmodell und die psychiatrische Hospitalisierung. Einige Bemerkungen zum Schicksal der helfenden Berufe. In: Goffman, E.: Asyl. Frankfurt/M. 1973, S. 305-367
- Hamburger, F.: Einführung in die Sozialpädagogik. Stuttgart 2003
- Hastenteufel, P.: Fallstudien aus dem Erziehungsalltag. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 1980
- Heiner, M. (Hrsg.): Selbstevaluation in der sozialen Arbeit. Fallbeispiele zur Dokumentation und Reflexion beruflichen Handelns. Freiburg i Br. 1988a
- Heiner, M. (Hrsg.): Praxisforschung in der sozialen Arbeit. Freiburg i. Br. 1988b

- Heiner, M. (Hrsg.): Experimentierende Evaluation. Weinheim und München 1998
- Heiner, M. (Hrsg.): Diagnostik und Diagnosen in der Sozialen Arbeit. Ein Handbuch. Frankfurt/M. 2004
- Heiner, M.: Soziale Arbeit als Beruf. Fälle - Fehler - Fähigkeiten. München, Basel 2007
- Hollis, F.: Soziale Einzelhilfe als psychosoziale Behandlung. Freiburg i.B. 1971
- Hörster, R.: Sozialpädagogische Integration heute. In: Treptow, R., Hörster, R. (Hrsg.): Sozialpädagogische Integration. Weinheim und München 1999, S. 123-143
- Hörster, R.: Fallverstehen. Zur Entwicklung kasuistischer Produktivität in der Sozialpädagogik. In: Helsper, W., Höster, R., Kade, J. (Hrsg.): Ungewisheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist 2003, S. 318-341
- Hörster, R., Müller, B.: Zur Struktur sozialpädagogischer Kompetenz. In: Combe, A., Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität, Frankfurt/M. 1996, S. 614-648
- Hüttemann, M.: Evidence-based Practice – ein Beitrag zur Professionalisierung Sozialer Arbeit? In: neue praxis 36. Jg. 2006, S. 156-166
- Jakob, G., v. Wensierski, H.J. (Hrsg.): Rekonstruktive Sozialpädagogik. Weinheim und München 1997
- Kannicht, A.: Herumhängen, Blödeln, Action machen. In: deutsche Jugend 1983, S. 311ff.
- Klatzetzki, Th.: Qualitäten der Organisation. In: Merchel, J. (Hrsg.): Qualität in der Jugendhilfe. Münster 1998, S. 43-60
- Kleve, H.: Die Sozialarbeit ohne Eigenschaften. Freiburg i. Br. 2000
- Köngeter, S.: Relationale Professionalität. Wiesbaden 2009
- Körner, J., Müller, B.: Chancen der Virtualisierung. Entwurf einer Typologie psychoanalytisch-pädagogischer Arbeit. In: Datler, W., Müller, B., Finger-Trescher, U. (Hrsg.): Jahrbuch für psychoanalytischer Pädagogik 14. Gießen 2004, S. 132-151
- Körner, J., Körner-Ludwig, Ch.: Psychoanalytische Sozialpädagogik. Freiburg i. B. 1997
- Kraul, M., Marotzki, W., Schweppe, C. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn 2002
- Kunstreich, T., Langhanky, M., Lindenberg, M., May, M.: Dialog statt Diagnose. In: Heiner, M. (Hrsg.): Diagnostik und Diagnosen in der Sozialen Arbeit. a.a.O. 2004, S. 26-39
- Maas, U.: Soziale Arbeit als Verwaltungshandeln. Systematische Grundlegung für Studium und Praxis. Weinheim u. München 1992
- Mader, W.: Alltagswissen, Diagnose, Deutung. Zur Wirksamkeit von Wissensbeständen in Beratungssituationen. In: Zeitschrift, f. Päd. 22. J. 1976, S. 699ff.
- Makarenko, A. S.: Der Weg ins Leben. Ein pädagogisches Poem. Berlin u. Weimar 22. Aufl. 1986

- Martin, E.: Didaktik der sozialpädagogischen Arbeit. Eine Einführung in die Probleme und Möglichkeiten sozialpädagogischen Handelns. Weinheim u. München 2. Aufl. 1992
- Martin, E., Wawrinowski, U.: Beobachtungslehre. Theorie und Praxis reflektierter Beobachtung und Beurteilung. Weinheim u. München 1992
- Meinhold, M.: „Wir behandeln Situationen, nicht Personen.“ In: Müller, S. u. a. (Hrsg.): Handlungskompetenz in der Sozialpädagogik/Sozialarbeit I, Bielefeld 1982, S. 165ff.
- Meinhold, M.: Suchstrategien. In: Müller, B., Niemyer, C., Peter, H. (Hrsg.): Sozialpädagogische Kasuistik. Bielefeld 1986, S. 51ff.
- Meinhold, M.: Hilfsangebote für Klienten der Familienfürsorge. In: Karsten, M. E., Otto, H. U. (Hrsg.): Die sozialpädagogische Ordnung der Familie. Weinheim u. München 1987, S. 197ff.
- Meinhold, M.: Intervention in der Sozialarbeit. In: Hörmann, G., Nestmann, F. (Hrsg.): Handbuch der psychosozialen Intervention. Opladen 1988, S. 70ff.
- Merchel, J. (Hrsg.): Qualität in der Jugendhilfe. Münster 1998
- Metzler, H.: Behinderte Teilhabe – eine Fallgeschichte. In: Grunwald, K., Thiersch, H.: Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Weinheim und München 2004, 297-304
- Miethe, I., Fischer, W. u.a. (Hrsg.): Rekonstruktion und Intervention. Opladen 2007
- Mollenhauer, K., Uhlendorff, U.: Sozialpädagogische Diagnosen. Über Jugendliche in schwierigen Lebenslagen. Weinheim u. München 1992; 4. Aufl. 2004
- Mollenhauer, K., Uhlendorff, U.: Sozialpädagogische Diagnosen II. Weinheim und München 2. Aufl. 2000
- Müller, B.: Jugendarbeit, Lohnarbeit, Gefühlarbeit. In: Jahrbuch der Sozialarbeit 3, Reinbek 1979, S. 143ff.
- Müller, B.: Ein Helfer ist zu nichts nütze. Ein Beitrag zur sozialpädagogischen Ethik. In: Wege zum Menschen. Göttingen 1989, S. 180ff.
- Müller, B.: Die Last der großen Hoffnungen. Methodisches Handeln und Selbstkontrolle in sozialen Berufen. Weinheim u. München. Völlig überarbeitete Neuausgabe 1991
- Müller B.: Kasuistik der sozialen Arbeit – historische Bezüge und aktuelle Entwicklungen. Ein Blick zurück nach vorn. In: Soziale Arbeit H. 3, 1992, S. 81ff.
- Müller, B.: Sozialwissenschaftlich denken – laienhaft handeln? Zum Stellenwert der Diskussion über sozialpädagogische Methoden. In: Karsten, M. E., Ortman, F., Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Der sozialpädagogische Blick. Weinheim u. München 1993, S. 45-66
- Müller, B.: Qualitätsprodukt Jugendhilfe. Freiburg i.B. 1996
- Müller, B.: Lebendiges Wissen und totes Wissen. Anmerkungen zu Disziplinbildung, Professionalisierung und Ausbildung in der Sozialen Arbeit. In: Neue Praxis 29. Jg. 1999, S. 383-394

- Müller, B.: Praktiker als Forscher – Forschen als Praxis. In: Neue Praxis 31. Jg. 2001, S.3-8
- Müller, B.: Alltagsnahe Diagnose und der „Allgemeine Soziale Dienst“ (ASD): In: Grunwald, K., Thiersch, H.: Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Weinheim und München 2004, S. 41-54
- Müller, B.: Was ist Sache? „Fall von ...“ als kasuistisches Arbeitskonzept. In: Heiner, M. (Hrsg.): Diagnostik und Diagnosen in der Sozialen Arbeit. Ein Handbuch. Frankfurt /M. (DV Verlag) 2004a, S. 55-67
- Müller, B.: Qualitätsverhandlungen in der kommunalen Leistungsverwaltung. In: Beckmann, C. u.a. (Hrsg.) 2004b; a.a.O., S.199-210
- Müller, B.: Methoden. In: Handbuch Sozialarbeit/ Sozialpädagogik 3. Aufl. Basel, München 2005, S. 1194-1204
- Müller, B.: Was heißt Soziale Diagnose? In: Sozialmagazin Heft 7/8 2005a, S. 21-31
- Müller, B.: Professionalisierung. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden, 2. Aufl., 2005b
- Müller, B.: Hilfe. In: Kreft, D., Mielenz.I. (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Weinheim und München, 5. Aufl. 2005c, 418-422
- Müller, B. 2006: Nähe, Distanz, Professionalität. Zur Handlungslogik von Heimerziehung als Arbeitsfeld. In: Dörr, M., Müller, B. (Hrsg.): Nähe und Distanz a.a.O., S.141-158
- Müller, B. 2008: Was ist der Fall: Kasuistik und Konstruktion des Adressaten. In: ZfSp. 6. Jg., S. 391-406
- Müller, B.: Persönliche Betreuung als Professionelle Aufgabe? In: Betreuungsmanagement. 4. Jg. Heidelberg 2008a
- Müller, B., Niemeyer, Ch., Peter, H. (Hrsg.): Sozialpädagogische Kasuistik. Bielefeld 1986
- Müller, B., Schwabe, M.: Pädagogik mit schwierigen Jugendlichen. Weinheim u. München 2009.
- Müller, C. W. (Hrsg.): Begleitforschung in der Sozialpädagogik. Weinheim u. Basel 1978
- Müller, C. W.: Wie Helfen zum Beruf wurde. Band 1: Eine Methodengeschichte der Sozialarbeit 1883–1945. Band 2: Eine Methodengeschichte der Sozialarbeit 1945–1985. Weinheim und Basel; 2. überarbeitete Aufl. 1988
- Müller, S., Becker-Lenz, R.: Der professionelle Habitus und seine Bildung in der Sozialen Arbeit. In: neue Praxis 38. Jg. 2008, S. 25-41
- Münder, J. u.a.: Frankfurter Lehr- und Praxiskommentar zum Kinder- und Jugendhilfegesetz. Münster 1993
- Münder, J. u.a.: Frankfurter Kommentar zum SGB VIII: Kinder- und Jugendhilfe. 5. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim und München 2006
- Neuffer, M.: Die Kunst des Helfens. Geschichte der Sozialen Einzelhilfe in Deutschland. Weinheim u. Basel 1990

- Oberloskamp, H., Adams, U.: Jugendhilferechtliche Fälle für Studium und Praxis. Neuwied 1996
- Oevermann, U. u.a.: Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“. In: Moser, H.: Aspekte qualitativer Sozialforschung. Opladen 1983, S. 95ff.
- Oevermann, U.: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A., Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt/M. 1996, S. 70-182
- Oevermann, U.: Dienstleistungen der Sozialbürokratie aus professionalisierungstheoretischer Sicht. In: Harrach, E.M., v.Loer, Th., Schmidtke, O.: Verwaltung des Sozialen, Konstanz 2000, S. 57-78
- Oevermann, U.: Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul, M. u.a., a.a.O., 2002, S. 18-63
- Olerich, G., Schaarschuch, A. (Hrsg.): Soziale Dienstleistungen aus Nutzersicht. München und Basel 2005
- Olk, Th.: Abschied vom Experten. Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Professionalität. Weinheim u. München 1986
- Pankoke, E.: Schwächen und Stärken familialer Vernetzung. Rat und Hilfe zur Entwicklung von Lebenszusammenhängen. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit 2-4, 1986, S. 200ff.
- Pearlman, H. H.: Soziale Einzelhilfe als problemlösender Prozeß. Freiburg i. Br. 1969
- Peter, H.: Was ist der Fall? In: Müller, B., Niemeyer, C, Peter, H.: Sozialpädagogische Kasuistik. Bielefeld 1986, S. 19ff.
- Peters, F. (Hrsg.): Diagnose – Gutachten – Fallverstehen. Frankfurt/M. (IGFH Verlag) 1999
- Preiser, S.: Zielorientiertes Handeln. Ein Trainingsprogramm zur Selbstkontrolle. Heidelberg 1989
- Projektgruppe WANJA: Handbuch zum Wirksamkeitsdialog in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Münster 2000
- Puhl, R. (Hrsg.): Sozialarbeitswissenschaft. Weinheim und München 1996
- Rerrich, D.: Nutzerkontrolle. In: Keupp, H., Rerrich, D. (Hrsg.): Psychosoziale Praxis. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. München, Wien, Baltimore 1982, S. 229ff.
- Richmond, M.: Social Diagnosis. New York (Russell Sage Foundation) 1917, Nachdruck 1955
- Salomon, A.: Soziale Diagnose. Berlin 1925
- Sanders, J.R. (Hrsg.): Handbuch der Evaluationsstandards. 3. erweiterte Auflage. Wiesbaden 2006
- Schellhorn, W., Wienand, M.: Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG). Sozialgesetzbuch Achte Buch (SGB VIII). Ein Kommentar für Ausbildung, Praxis und Wissenschaft. Neuwied 1991
- Schilling, J.: Didaktik/Methodik der Sozialen Arbeit. München (utb) 4. Aufl. 2005

- Schütz, A.: Der gut informierte Bürger. Ein Versuch über die soziale Verteilung des Wissens (1946). In: Schütz, A.: Gesammelte Aufsätze 2. Studien zur soziologischen Theorie. Den Haag (Nijhoff Verlag) 1972, S.85 ff.
- Schwerin, J.: Nachwort zu: Tätigkeitsbericht der Zentrale für private Fürsorge e.V. in Berlin. Erstattet im August 1911. Berlin o. J.
- Schleiermacher, F.: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: Schleiermacher, F.: Pädagogische Schriften 1, hrsg. von E. Weniger, Stuttgart 1966, TB Ausgabe Frankfurt/M. 1983
- Schwabe, M.: Methoden der Hilfeplanung. Zielentwicklung, Moderation und Aushandlung. Frankfurt/M (IGFHVerlag) 2005
- Schwepe, C.: Biographie, Studium und Professionalisierung – Das Beispiel Sozialpädagogik. In: Kraul, M. u.a., a.a.O., S. 1997-224.
- Selvini-Palazzoli, M. u.a.: Der entzauberte Magier. Zur paradoxen Situation des Schulpsychologen. Stuttgart 1978
- Späth, K.: Vom Entwicklungsbericht zum Hilfeplan. In: Materialien zum Hilfeplan des *Forums Jugendhilfe '91 in der Region Franken*. Cappelrain 1992, S. 9ff.
- Spiegel, H. v.: Methodisches Handeln in der Sozialern Arbeit. München, Basel (utb) 2004
- Sprondel, W. M.: „Experte“ und „Laie“: Zur Entwicklung von Typenbegriffen in der Wissenssoziologie. In: Sprondel, W. M., Grathoff, R. (Hrsg.): Alfred Schütz und die Idee des Alltags in den Sozialwissenschaften. Stuttgart 1979, S. 140ff.
- Stimmer, F.: Grundlagen des Methodischen Handelns in der Sozialen Arbeit. Stuttgart, 2000
- Thole, W., Küster-Schapfl, E.U.: Sozialpädagogische Profis. Opladen 1997
- Uhlendorff, U.: Sozialpädagogische Diagnosen III. Weinheim und München 2. Aufl. 2001
- Weber, M.: Wirtschaft und Gesellschaft, 1. Halbband, Tübingen 4. Aufl. 1956
- Wendt, W. R. (Hrsg.): Unterstützung fallweise. Case Management in der Sozialarbeit. Freiburg i. Br. 1991
- Widersprüche Heft 88: Themenheft: Neo-Diagnostik – Modernisierung kloinischer Professionalität? Bielefeld 2003
- Wimmer, M.: Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Combe, A., Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt/M. 1996, S. 404-447
- Winkler, M.: Great Expectations. Vorsichtige Annäherung an das Ethikproblem der Sozialpädagogik. In: Müller, B., Thiersch, H. (Hrsg.): Gerechtigkeit und Selbstverwirklichung. Moralprobleme im sozialpädagogischen Handeln. Freiburg i. Br. 1990, S. 26ff.
- Winnicott, D. W.: Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart 7. Aufl. 1991

## Der Autor

Burkhard Müller, Dr. theol. und habilitierter Sozialpädagoge, Professor für Theorie und Methodologie sozialpädagogischer Intervention an der Universität Hildesheim. Seine Schwerpunkte sind: Theorie und Methodik sozialpädagogischen Handelns, Jugendarbeit, psychoanalytische Pädagogik. Wichtige Publikationen: Die Last der großen Hoffnungen, Weinheim 1991; Außensicht – Innensicht. Beiträge zu einer analytisch orientierten Sozialpädagogik, Freiburg i.Br. 1995; Qualitätsprodukt Jugendhilfe, Freiburg i.Br. 1996; Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung (gem. mit S. Schmidt und M. Schulz), Freiburg i.Br. 2. Auflage 2008; Pädagogik mit schwierigen Jugendlichen, (gem. mit M. Schwabe), Weinheim und München 2009.