

Günter Gerhardinger

Case Management im Bereich der Schule – Die Nutzarmachung der Ressourcen von Schule und Jugendhilfe für die Lebensbewältigung der SchülerInnen durch neues Denken in der Sozialen Arbeit

Mit Schulsozialarbeit war immer, unabhängig von ihren Konzepten und vom Zeitkontext die Erwartung verbunden, Kindern und Jugendlichen ein besseres Zurechtkommen mit den Anforderungen von Schule im weitesten Sinne zu ermöglichen, unabhängig davon, ob die Ursachen für die Schwierigkeiten in der Schule selber oder im häuslichen Bereich gesehen wurden. Schulsozialarbeit war von dieser Aufgabe nicht immer begeistert, die vielfältigen Schwierigkeiten, die sich aus diesem Auftrag ergeben haben, sind heute eher Geschichte. Die Zeiten, in denen das Verhältnis Schule – Sozialarbeit aus einer grundlegenden Kritik am Prinzip Schule heraus gespannt war (vergl. Olk / Bathke/ Hartnuß 2000, S. 21), scheinen vorbei zu sein. Sozialarbeit tritt nicht mehr an, um aus der Leistungsschule eine „Sozialpädagogische Schule“ zu machen. Es geht nicht mehr darum, der Schule ein „allgemeines Erziehungsdefizit“ nachzuweisen, das sich umschreiben lässt als „*Vernachlässigung sozialpädagogisch orientierter Perspektiven in der unterrichtlichen Interaktion*“ (Homfeldt / Lauf / Maxeiner 1977, S. 9; vergl. Hornstein 1971).

Von der freundlichen Distanz zur Notwendigkeit des direkten Miteinanders

Seit den 1980er Jahren, bis in die 90er Jahre hinein haben Schule und Sozialarbeit ein Verhältnis entwickelt, das gekennzeichnet werden kann durch „*wir tun uns nichts, wir tun aber auch nichts, um zusammenzukommen. Dort wo wir zusammenkommen müssen, betrachten wir uns mit gegenseitigem Respekt*“.

Dies hängt sicherlich damit zusammen, dass die großen gesellschaftlichen Entwürfe, die angestoßen wurden durch die Bildungsreform der 1970er Jahre nun kein Thema mehr waren und sind (vergl. Olk / Bathke / Hartnuß 2000, S. 25). Ein von gesellschaftlichen Veränderungen und Sparzwang angestoßener Pragmatismus hat die Utopien der ersten Zeit der Schulsozialarbeit abgelöst. Die Idee von der neuen, sozialpädagogischen Schule wurde in den 80er Jahren stillschweigend ersetzt durch Kooperation von Schule und Jugendhilfe (vergl. Mühlum 1993, S. 247; vergl. Knauer 2003a, S. 12). Dies war keine grundsätzlich schlechte Entwicklung, denn nach den Stürmen der ersten Phase von Schulsozialarbeit in der Bundesrepublik konnte es nun in einer Art Verschnaufpause zum Überdenken von Konzepten und zu einer Neuorientierung kommen (vergl. Olk/ Bathke/ Hartnuß 2000, S. 25).

Dieses gepflegte Nebeneinander ist aber spätestens seit Mitte der 90er Jahre nicht mehr durchhaltbar. Wenn die Schule als Hauptintention die Vermittlung von Wissen hat verbunden mit Selektion (vergl. Homfeldt/ Schulze-Krüdener 2001, S. 9 f; zu den Widersprüchen, die entstehen, weil Schule auch noch andere Funktionen hat und reklamiert vergl. Rademacker 1999, S. 13 - 16), dann muss sie mehr und mehr feststellen, dass sie bei dieser Aufgabe gestört wird durch immer stärkeres Eindringen von Außerschulischem in den Schulalltag. Schule ist immer häufiger Belästigungen ausgesetzt durch Aufgaben, für die sie sich eigentlich nicht kompetent fühlt. Sie gerät in das Spannungsfeld von „Systemintegration und Sozialintegration“ (vergl. Braun/ Wetzel 2000, S. 79 – 87). Der Alltag kommt in die Schule, und dies ist häufig der Alltag der Erziehungs- und Sozialisationsprobleme („epochaltypische Schlüsselprobleme“ beschreiben ebda., S. 5 – 38; vergl. Knauer 2003a, S. 12).

Gleichzeitig muss die Sozialarbeit als die Profession, die sich mit dem Alltag von Menschen beschäftigt, feststellen, dass sie der Schule nicht mehr mit freundlichem Ignorieren begegnen kann, weil der Alltag der Familien, Kinder und Jugendlichen zunehmend von Schule und mit Schule zusammenhängendem konfrontiert und manchmal auch dominiert wird. Nicht nur weil die Schule auf Grund ihres gesellschaftlichen Auftrages von den Kindern immer mehr fordert und die Familien damit überfordert sind (vergl. Mühlum 1993, S. 249), sondern weil Schule zu einem Hauptort des Lebens von Kindern und Jugendlichen geworden ist. Dies hängt mit gesellschaftlichen Veränderungen der letzten zwei Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts zusammen wie einer allgemeinen „Sozialpädagogisierung“ vieler gesellschaftlicher Teilbereiche und auch der Schule (neue „Konzepte und Modelle einer ‚inneren und äußeren Öffnung der Schule‘ gegenüber der Lebenswelt der SchülerInnen und ihren sozialräumlichen Umweltbedingungen“) (Olk / Bathke / Hartnuß 2000, S. 32; vergl. Hollenstein 2000, S. 355; vergl. Grossmann 1987, S. 176 ff), veränderten Lebensentwürfen und –planungen vor allem der Frauen (vergl. ebda., S. 29), die nicht mehr ihr gesamtes Leben der Versorgung der Kinder widmen wollen, aber auch Einflüssen, die auf die Übernahme von gesellschaftlichen Tatbeständen der mit der Bundesrepublik vereinigten DDR zurückzuführen sind (Ganztagskinderbetreuung als positive gesellschaftliche Institution) (vergl. ebda., S. 34 – 44; vergl. Prüß 1997, S. 47 ff; vergl. Bettmer / Prüß 2001, S. 1533).

Also müssen Schule und Sozialarbeit, vor allem die Jugendhilfe wieder aufeinander zugehen („PISA“ ist der äußere Anlass für die neue Notwendigkeit des „hautnahen“ Kontaktes). Es sieht so aus, als würden sich zwei erwachsen gewordene nach langer Zeit wieder sehen, sich vorsichtig die Hände schütteln, dabei Angst haben, dass problematische Verhaltensweisen aus vergangenen Zeiten der wilden Jugend erneut hervorbrechen und schön langsam begreifen, dass die Zeiten nun so sind, dass man nicht mehr auf Distanz bleiben kann. Es ist fast eine Ironie des Schicksals, dass Schule und Sozialarbeit in den Zeiten der Distanz und Latenz (80er Jahre) sich so entwickelt haben, dass sie in den schwierigen aktuellen Zeiten und gesellschaftlichen Gegebenheiten aufeinander angewiesen sind.

Neues direktes Miteinander – alte Probleme

Das Verhältnis von Schule und Sozialarbeit muss sich also neu konstituieren, sich quasi absetzen von den stürmischen Rangeleien der 70er Jahre und der erwachsenen Gleichgültigkeit der 80er Jahre, in der jeder mit sich selbst beschäftigt war, hin zu einer neuen reifen Form des Zusammenlebens. Das große Problem ist aber die Fassung des „Zusammens“ im Leben.

Aktuell wird betont, eine neue Form der gegenseitigen Akzeptanz durch Kennenlernen des jeweils anderen hervorzubringen. Dies klingt gut, stößt aber auf all die Probleme, die seit langem in Bezug auf das Verhältnis Schule – Sozialarbeit diskutiert werden (vergl. Knauer 2003 b, S. 20 –22).

Gemeinsame Lehrveranstaltungen und Fortbildungen für SozialpädagogInnen und LehrerInnen sind lobenswert und notwendig (vergl. Hollenfeld 2000, S. 364 f). Gegenseitiges Verständnis ist schön und wünschenswert, im Alltag werden LehrerInnen schnell wieder im *Schul*alltag versinken und SozialpädagogInnen mit den Problemen ihrer KlientInnen so belastet sein, dass sie sich nicht auch noch um das Funktionieren von Schule im Sinne von Wissensvermittlung (und Selektion!) kümmern können. Alle Ratschläge für „Wege zueinander – miteinander“ (Wittmann, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus) sind wenig praxistauglich, eher geeignet für Sonntagsreden.

Es soll an dieser Stelle die ketzerische These gewagt werden, dass alle Versuche, Schule und Sozialarbeit so zusammenzubringen, dass die eine oder andere einen Teil ihrer traditio-

nellen Identität aufgeben muss (also eine *sozialpädagogische* Schule oder *Schulsozialarbeit* schaffen zu wollen), dazu führen wird, dass, vor allem wegen der bestehenden Rahmenbedingungen, die Vorurteile (zu den bestehenden Vorurteilen vergl. Knauer 2003b, S. 20) eher wachsen und sich zur Abneigung verfestigen werden. Die guten Vorsätze, die Sonntagsreden, sind also wenig nützlich, im schlimmsten Falle sogar kontraproduktiv.

Schon ist die aktuelle Diskussion (wie in alten Zeiten) durchsetzt von „grundlegenden“ und „lebenswichtigen“ Streitfragen wie der nach der institutionellen Anbindung von Schulsozialarbeit. Soll Schulsozialarbeit Teil der Schule sein, also die SozialarbeiterIn vom Schulamt angestellt sein oder soll sie Teil der Jugendhilfe sein mit dem Arbeitgeber Jugendamt? (zur unbeantworteten Frage nach dem idealen Träger vergl. Wulfers 1998, S. 25 – 29; vergl. Schwendemann/ Krauseneck 2001, S. 101 – 106; vergl. Hollenstein; Tillmann 2000, S. 73 – 81). Eng mit der Trägerfrage verknüpft werden „Modelle von Schulsozialarbeit“ wie „Distanz“- „Subordinations“- „kooperatives“ und „integriertes“ Modell diskutiert (vergl. Schwendemann / Krauseneck 2001, S. 101 – 106). Es geht aber auch darum, was denn nun Sozialarbeit in der Schule ist: „Schulsozialarbeit“, ein Konzept, das sich seit den 1970er Jahren entwickelt hat oder auch „schulbezogene Jugendsozialarbeit“. Die Diskussion dieser Fragen ist nicht unwichtig. Es ist legitim, dass sie breit geführt wird und die Ergebnisse können zur Entwicklung neuer und zur Verbesserung bestehender Konzepte führen (zur Diskussion um die Kooperation von Schule und Jugendhilfe vergl. Homfeldt/ Schulze-Krüdener 2001, S. 16 – 21; Hollenstein 2000, S. 356 – 366; Mühlum 1993, S. 258 – 265; Knauer 2003a), für das Verhältnis von SozialpädagogInnen und LehrerInnen in der aktuellen Praxis sind sie jedoch verwirrend und werden auf Dauer eher zu Distanz führen als die beschworene Kooperation und Zusammenarbeit fördern. Dem Gegenüber schwer zu vermitteln ist sicherlich auch, dass an mancher Entwicklung weniger aus Gründen der Förderung des Wohls der SchülerInnen als aus professionspolitischen Interessen festgehalten wird bzw. werden muss (die Arbeitsplatzsicherheit von SchulsozialarbeiterInnen ist durchaus keine unwichtige Sache und muss vehement verfolgt werden) (vergl. Schedel-Gschwendtner 1999, S. 23 ff). Die Voraussetzungen für fruchtbare Kooperation sind im gegenwärtigen Schulalltag leider nicht immer gegeben. Gelingende Sozialarbeit in der Schule kann auch nicht nur abhängig gemacht werden vom sich mehr oder weniger zufällig ergebenden guten Kontakt zwischen LehrerInnen und SozialpädagogInnen oder der Tatsache, dass die AkteurInnen *bereit* sind, sich zu öffnen, aufeinander zuzugehen etc. (vergl. Frommann / Kehrer / Liebau 1987, S. 138 – 148).

Also, Schule und Sozialarbeit sollen weiter das tun, was sie können, sich mit ihren Aufgaben beschäftigen und diese intern effektivieren (also natürlich sich auch weiterentwickeln). Aber: Sie haben einen gemeinsamen Bezugspunkt, nämlich die Lebenswelt der Kinder, Jugendlichen und deren Familien. Beide, Schule und Sozialarbeit, sind wichtige Teile dieser Lebenswelten, sie sind je nach Blickwinkel Teil der Probleme, aber auch Ressourcen, die bei der Behebung der Probleme nützlich sein können (vergl. Knapp 1999, S. 349 ff).

Die hier aufgestellte Forderung soll natürlich nicht bedeuten, alles beim Alten zu lassen, weil alles in Ordnung sei in Sachen Sozialarbeit und Schule. Es soll aber deutlich gemacht werden, dass es aus pragmatischer Sicht wenig Sinn macht unter den *aktuellen* gesellschaftlichen Rahmenbedingungen eine *sozialpädagogische Schule* verwirklichen zu wollen (es ist etwas völlig anderes, sie sich zu wünschen und an der Verwirklichung auch der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu arbeiten!). Die LehrerIn, die wirklich sozialpädagogisch arbeitet, wird, bei allem guten Willen in der aktuellen Situation scheitern, weil sie mit ihrem Handeln z.B. der gesellschaftlich gewollten Hierarchisierung und Selektion zuwiderläuft (vergl. Salustowicz 1986, S. 33 – 43) und so in vielen Fällen nicht einmal dem Willen der Eltern der SchülerInnen entspricht. Man denke nur an das leidige Thema der Vorbereitung auf das Gymnasium in der 4. Grundschulklasse, welches so mancher die Schüler sozial und grundlegend fördern wollenden LehrerIn

al und grundlegend fördern wollenden LehrerIn Schwierigkeiten mit den Eltern eingebracht hat, weil die Kinder nicht leistungsmäßig auf die Anforderungen des Gymnasiums vorbereitet würden.

Dies sind, wie gesagt, alle Punkte, die in der Geschichte von Sozialarbeit im Kontext der Schule sowohl in der Praxis wie auch der Reflexion zu Schwierigkeiten geführt haben, die letztendlich Schule und Sozialarbeit die 80er Jahre über ein sehr distanzierendes Verhältnis entwickeln haben lassen. Das durch die veränderten Anforderungen seit den frühen 90ern geforderte Aufeinanderzugehen kann deshalb nicht mit den gescheiterten Lösungsversuchen der Vergangenheit bewältigt werden.

Noch einmal: Es muss akzeptiert werden, dass zur Bewältigung der Anforderungen des Lebensraumes Schule LehrerInnen und SozialpädagogInnen als zwei eigenständige Professionen notwendig sind. Es kann auch festgestellt werden, dass sich für die Schule neben LehrerInnen und deren Tätigkeit der Vermittlung von Wissensstoff und weiteren Kompetenzen eine Reihe von Angeboten entwickelt haben, die im weitesten Sinne mit Sozialer Arbeit charakterisiert werden können, die aber hinsichtlich Aufgabenbereich, Kompetenzzuteilung und Problemperspektive sehr heterogen sind und die nicht so eindeutig wie das Unterrichten einem gesellschaftlichen Sektor zuzuordnen und so auch nicht eindeutig organisatorisch einzuordnen sind (vergl. Knauer 2003a, S. 14 – 18; vergl. Knapp 1999, S. 358 – 360).

Bevor der alte Streit um die Beseitigung des Wirrwarrs neu aufgelegt (besser gesagt, weiter verfolgt) wird, sollte überlegt werden, ob es nicht sinnvoll ist, über eine Instanz nachzudenken, welche die Realitäten auch in ihrer Unübersichtlichkeit zwar akzeptiert, sie aber aus der Sicht der wirklich betroffenen, nämlich der SchülerInnen, zu deren Wohl zusammenbringen und fruchtbar machen kann. Es muss also eine Instanz geben, welche die beiden eigenständigen, mit je eigenem Wert für den Alltag der SchülerInnen ausgestatteten Professionen für eben diese Lebenswelt der KlientInnen erschließt.

Neues Denken in der Sozialarbeit – Neue Sozialarbeit in der Schule

In der Sozialen Arbeit wird seit Beginn der 1990er Jahre ein Konzept diskutiert, das der zuletzt aufgestellten Forderung sehr nahe kommt: das *Case Management*.

Dieses wurde zunächst eher als modische Erscheinung abgetan, zusammenhängend mit einem zu dieser Zeit allgemein einsetzenden Trend, gesellschaftliche Erscheinungen mit Begriffen aus der Ökonomie zu erfassen. Der Verlauf der 90er Jahre hat aber dann gezeigt, dass dieser Trend zur Ökonomisierung weitere Bereiche der Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland einhaltend war und so ist es nicht verwunderlich, dass dieser Trend auf die Soziale Arbeit nicht nur übergegriffen, sondern sich dort zumindest im fachlichen und wissenschaftlichen Diskurs zur Leitlinie entwickelt hat.

In der US-amerikanischen Sozialen Arbeit geht die Verwendung des Begriffes Case Management weiter zurück. Dort wird der Neuigkeitwert auch weniger betont, es wird vielmehr ein fließender Übergang vom alten Casework hin zum Case Management gesehen. So betont Greene (1992), Case Management sei immer schon ein wesentlicher und konstitutiver Teil von Sozialer Arbeit gewesen, nur der Begriff sei relativ neu. Case Management könne zurückverfolgt werden bis in die Tage von Mary Richmond und der frühen Settlements (S.11). Das was heute als Case Management diskutiert werde, würde sich immer schon als Schlüsselfunktionen von Sozialer Arbeit generell zeigen (vergl. Vourlekis/ Greene, zit. n. Raiff/ Shore, S. 22). Interessant ist, dass man ähnliches den Bereich der Sozialen Arbeit in der Schule in Deutschland feststellen könnte, wenn man die Darstellungen von „Schulpflege“ im frühen 20. Jahrhundert betrachtet: „... § 2. Als berufsmäßige Vermittlerin zwischen Schule, Schularzt und Jugend-Amt einerseits und dem Elternhaus andererseits hat die Schulpflegerin die Aufgabe, die Fürsorge

für bedürftige, verwahrloste und minderbegabte Volksschulkinder unter Inanspruchnahme der öffentlichen und privaten Wohlfahrtseinrichtungen möglichst wirksam zu gestalten“ (Mitteilungen des Armen-Amtes und des Jugendamtes 1915, zit. n. Grossmann 1987, S. 49).

Festgestellt werden kann die „Verbetriebswirtschaftlichung Sozialer Arbeit“ (Schmidt-Grunert 1996) in Deutschland auf zwei Ebenen: der Ebene der Effizienz- und Effektivitätserhöhung der Institutionen, was sich in der Diskussion vor allem als Sozialmanagement niedergeschlagen hat und für unseren Kontext besonders interessant, der Ebene der Fallbearbeitung. Nicht nur institutionelle Voraussetzungen sollten betriebswirtschaftlichen Rationalitätskriterien unterworfen werden, sondern auch die Bearbeitung der Fälle selbst. Management als Handlungskategorie zur Verbesserung und Optimierung von Handlungsabläufen wird nicht nur für die Träger und Einrichtungen propagiert, sondern auch für das Geschehen auf der Mikroebene der Sozialarbeit, den Umgang mit den KlientInnen selbst. Die betroffenen Personen sollen nun nicht mehr behandelt, therapiert etc. werden, es wird nicht mehr interveniert, sondern Lebenskontexte von Menschen sollen so gehandhabt, „gehandelt“, also „gemanaged“ werden, dass das Leben wieder gelingen kann.

Ein wesentlicher Ausgangspunkt für das Case Management als Konzept der Praxis Sozialer Arbeit vor allem mit Einzelnen und Familien und damit auch von Sozialarbeit in der Schule ist eine im Rahmen der allgemein ablaufenden Ökonomisierung der Gesellschaft vehement vorgetragene Kritik der herkömmlichen Sozialen Arbeit.. Diese Kritik umfasst regelmäßig zwei Aspekte, einen quantitativen (die Soziale Arbeit würde in Zeiten knapper Mittel zuviel kosten und darüber hinaus mit den zur Verfügung gestellten Mitteln nicht effizient umgehen, ja, sie nicht selten verschleudern) und einen qualitativen (die Soziale Arbeit würde trotz großer Mittelverschwendung nichts rechtes hervorbringen und bei den zu bearbeitenden Problemen weitgehend versagen) (vergl. Gehrman / Müller 1996, S. 45 - 55; vergl. Wendt 1995, S. 14 f; Wendt 1997, S. 14 - 21).

Bei auftretenden Problemen im Bereich der Schule ist nicht selten festzustellen, dass die Beteiligten, seien es LehrerInnen oder Eltern nicht wissen, wie viele Möglichkeiten es vor allem im Umkreis von Sozialer Arbeit gibt und was alles man nutzen könnte, um die anstehenden Schwierigkeiten in den Griff zu bekommen (vergl. Knauer 2003a, S. 14 – 18). Die Ineffektivität und auch Ineffizienz der bestehenden Problemlösungsmöglichkeiten wird dadurch gesteigert, dass die einzelnen Dienste häufig unabhängig voneinander, nicht miteinander verknüpft und auch die jeweiligen Ressourcen nicht nutzend arbeiten. Die oben angedeuteten Kompetenzprobleme und die damit verbundenen Abgrenzungsrituale tragen das ihre dazu bei. Dazu kommt, das sei noch einmal betont, die Abhängigkeit vom guten Willen der jeweils Beteiligten.

Mit Wendt als demjenigen, der maßgeblich das Case Management in den deutschen Fachdiskurs der Sozialen Arbeit eingebracht hat, kann man demnach von *mangelnder Effektivität* des bestehenden sozialen Dienstleistungssystems ausgehen: *„Die Probleme sind komplexer geworden und haben sich auf eine andere Art differenziert als die Sozialdienste, die ihnen abhelfen sollen“* (1995, S. 11). Also habe die Soziale Arbeit es versäumt, sich den Gegebenheiten in einer effektiven Art und Weise anzupassen, oder mit anderen Worten: Die Soziale Arbeit arbeitet an den eigentlichen Problemen vorbei. Dies gilt für den Bereich der Schule ganz besonders und daher sind manche aktuell wieder aufgelegte Diskussionen über Konzepte von Sozialer Arbeit im Bereich der Schule aus den 70er und 80er Jahre sehr geisterhaft anmutende Auseinandersetzungen (z.B. die Auseinandersetzung darüber, ob denn nun die bessere Soziale Arbeit in der Schule die Schulsozialarbeit sei oder die schulbezogene Jugendsozialarbeit).

Das Case Management geht also erstens davon aus, dass sich die Angebote im sozialen Bereich stark differenziert haben (große Anzahl von Angeboten; Unübersichtlichkeit für die

KlientInnen und sonstige Beteiligte; mangelnde Kompatibilität mit den Problemlagen der potentiellen NutzerInnen). Hieraus ergibt sich dann auch die eigentliche Aufgabe des Case Managements, nämlich das Hilfesystem für die KlientInnen zugänglich zu machen. Als (ökonomisch) sinnvoll wird eine Kooperation der vielen Dienste und Stellen erachtet, *die aber eigens koordiniert werden muss*. Das Case Management hat sich nach Wendt dem Zusammenhang zu widmen, der durch die Aufsplitterung und Spezialisierung der Dienste zerrissen worden ist und auf Grund dessen die meisten Bedürftigen sich die für sie richtige Mixtur an Hilfen nicht mehr selber zusammenstellen könnten (Wendt 1995, S. 16 ff).

Das Case Management geht zweitens davon aus, dass sich nicht nur die Angebote stark differenziert haben, sondern auch die Problemlagen der jeweils betroffenen Menschen. Gerade bei Schwierigkeiten im Bereich der Schule kann nicht mehr von *den* vernachlässigten oder behüteten, von *den* benachteiligten oder privilegierten SchülerInnen gesprochen werden. Die Entstehungszusammenhänge von Schulschwierigkeiten sind äußerst kompliziert und verworren. Probleme können von der Struktur der Schule herrühren, die Struktur von Schule kann aber auch ein Halt für SchülerInnen sein; die häuslichen Verhältnisse von SchülerInnen können verantwortlich sein für Schulschwierigkeiten, diese häuslichen Verhältnisse sind aber nicht mehr schichtenspezifisch zu erfassen und von ihrer Art her geradlinig mit den schulischen Problemen in Verbindung zu bringen; persönliche Probleme aber auch persönlicher Einsatz von LehrerInnen haben maßgeblichen Einfluss auf den gelingenden oder nicht gelingenden Schulalltag.

Hauptaufgabe des Case Managements ist demnach, „... *potentiell auf die konkreten Problemlagen passende Hilfen ausfindig und zugänglich zu machen*“ (Wendt 1995, S. 11). „*Menschen haben in ihrem eigenen Lebensbereich Probleme und Belastungen zu bewältigen, und im Sozial- und Gesundheitswesen sind Ressourcen der Unterstützung und Behandlung vorhanden. Case Management bringt im Einzelfall beide Seiten, das Bewältigungssystem von Klienten und das formale Ressourcensystem, zusammen*“ (Wendt 1997, S. 30). So ist nach Wendt Case Management zu verstehen als „*eine professionelle Verfahrensweise, mit der personenbezogen ein Versorgungszusammenhang ... bearbeitet wird. Er verknüpft formelle Dienste mit informeller, ‚häuslicher‘ Lebensführung einer Person oder Familie in ihren sozialen oder gesundheitlichen Belangen*“ (1997, S. 30).

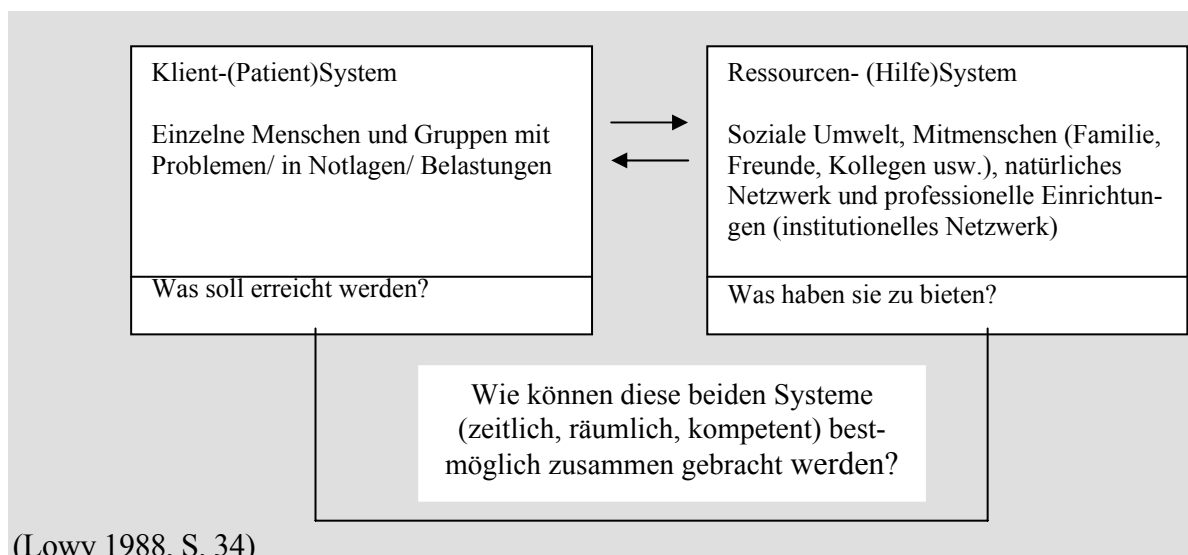
Es geht also nicht mehr darum, die „*problematischen Menschen*“ oder die „*problematischen äußeren Schulverhältnisse*“ zu sehen, sondern die *jeweils ganz konkrete Konstellation des Falles*. Es werden nicht mehr SchülerInnen zu Problemträgern (und damit zu Stigmatisierungsopfern) oder die Schule zu einem schülerfeindlichen Milieu erklärt (und damit in die Abwehrhaltung gedrängt), sondern der *Gesamtkontext* des aktuellen Falles wird zum Gegenstand der Betrachtung.

Als das eigentlich Neue am Case Management wird die Fallbezogenheit beschrieben. „Während sonst Gegenstand der Hilfe in der Sozialen Arbeit der Klient mit all seinen Problemen war, sollen nun nicht alle Probleme gelöst werden, sondern es ist Ziel, die zur Problembewältigung notwendigen Schritte sinnvoll zu organisieren“ (Löcherbach / Ningel 2001, S. 15). Es rücken die Möglichkeiten, einen Fall zu bearbeiten in den Vordergrund. Die Probleme an sich verlieren an Bedeutung. Dies verändert dann das gesamte methodische Vorgehen, wobei in diesem Beitrag das neue Vorgehen im Case Management nur angedeutet werden kann. Generell kann gesagt werden, dass das alte sozialpädagogische Vorgehen mit seinem stark psychologisierenden und von der sog. „*helfenden Beziehung*“ zwischen KlientIn und SozialarbeiterIn abhängigen (und damit der Evaluation kaum zugänglichen) Vorgehen ersetzt wird durch ein an rationalen Kriterien orientiertem Handeln mit Lösungen eher pragmatischer Art.

Zur Theorie des Case Managements gehört es, einen Fall (in unserem Zusammenhang eine „Schulschwierigkeit“) und alle dazu gehörenden Vorgänge als *System* zu sehen. Case Management hat diesen Vorstellungen entsprechend mit zwei sich *selbst organisierenden* und *steuernden* Systemen zu tun:

- dem *institutionellen/ administrativen System*. Dieses sei zweckorientiert. Abgehoben wird hier auf das „Hilfe- und Dienstleistungssystem“ in seiner ganzen Vielfalt: Organisationen und Einrichtungen (auch die Schule), aber auch rechtliche und administrative Voraussetzungen.
- dem *individuellen System*. Hier geht es nach Wendt um subjektiven Sinn. Praktische Ausprägung sei das Selbstmanagement, die „Kompetenz, das eigene Leben unter vernünftigen Einsatz verfügbarer Mittel und Möglichkeiten so zu gestalten, daß es nach subjektiven oder objektiven Maßstäben gelingt“ (Wendt 1995, S. 12). Jede Einzelperson hat in ihrem Alltag die unterschiedlichsten Aufgaben zu erledigen (Haushaltsführung, Pflege sozialer Kontakte etc.) und leistet dort mehr oder minder erfolgreiches „Selbst- oder Lebensmanagement (life management)“ sowie „Alltagsmanagement“. Bei sozialen oder gesundheitlichen Krisen ist über das Alltagsmanagement hinausgehend „Krisenmanagement“ gefordert (Wendt 1997, S. 43 ff).

Die Idee der beiden zu verknüpfenden Systeme stammt von Lowy (1988):



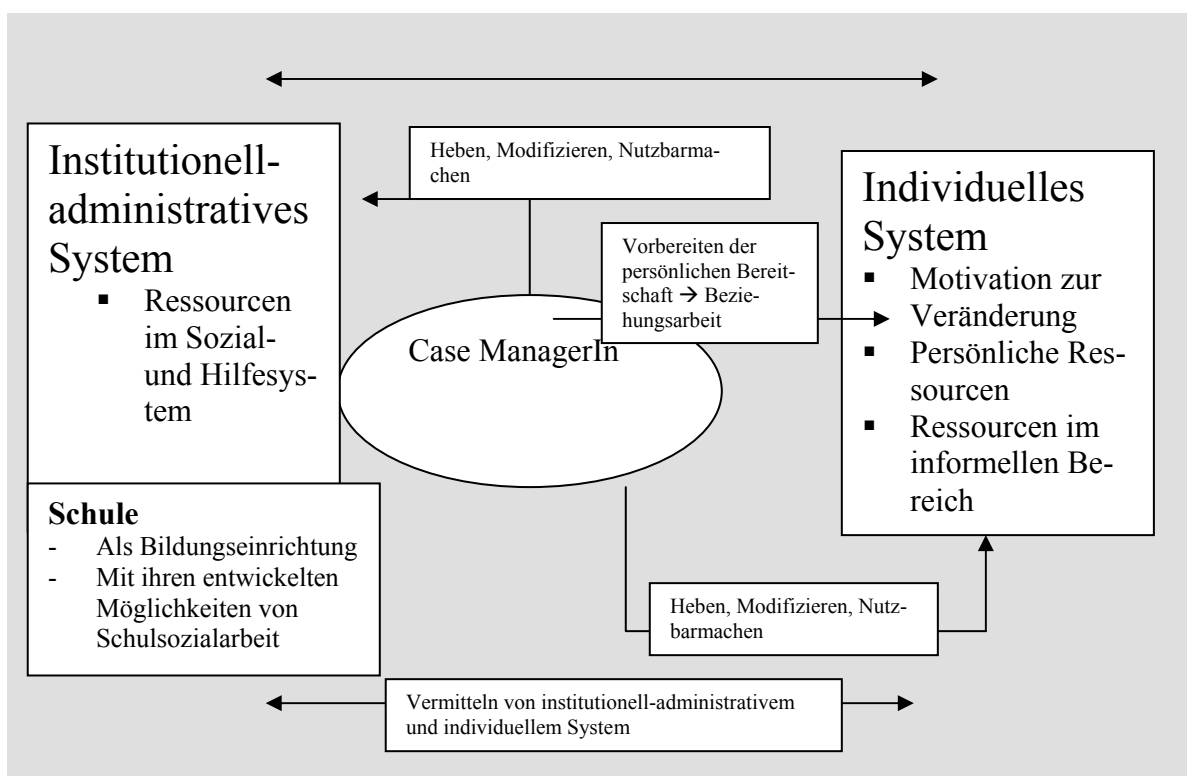
(Lowy 1988, S. 34)

Case Management als neue Praxis der Sozialen Arbeit in der Schule

Soziale Arbeit, die sich als Case Management versteht, hat nun mit diesen beiden Kontexten zu arbeiten, sie zusammenzubringen, sie zu gestalten und zwar so, dass das Wohl der KlientInnen genauso berücksichtigt wird wie die Belange der über die individuelle Problematik hinausgehenden Kontexte, letztendlich gemeint sind hier Ansprüche der Gesellschaft: Case Management hat es mit Menschen zu tun, die Schwierigkeiten in diesen beiden Systemen haben und trägt „*der Defizitsituation Rechnung, indem es um Ausgleich, neue Einbindung und um individuell angemessene Bewältigungsmuster besorgt ist*“ (Wendt 1995, S. 14).

Die Case ManagerIn bei Schulproblemen würde demnach angefordert, um zunächst den gesamten Kontext des Problems zu heben. Dabei könnte die Ursache der Schwierigkeiten sowohl bei einzelnen Personen aber auch in institutionellen Gegebenheiten liegen (oder in beiden). Die Aufgabe des *Assessments* ist es, dies herauszuarbeiten, und zwar nicht im Sinne der guten alten psychosozialen Diagnose, bei der es meist um Störungen (hier in der Regel wieder bei einzelnen Personen) ging, sondern im Sinne einer Bestandsaufnahme. Betont wird in der Lite-

ratur zum Assessment (vergl. besonders Wendt 1995, S. 27 ff; 1997, S. 110 – 115), dass der wesentliche Unterschied zur herkömmlichen Diagnose, die Suche nach den Stärken aller Beteiligten ist, die dann ganz besonders hervorgehoben und in die Intervention einbezogen werden sollen. Wesentlicher Teil des Assessments, das unsere Case ManagerIn beim bestehenden Schulproblem durchzuführen hat, wird sein, dass sie versucht, alle Ressourcen zu herauszuarbeiten, die dazu beitragen könnten, die Problematik zu beheben. Dazu gehören alle Möglichkeiten der Schule im engeren Sinne. Betrachtet werden müssen die dort vorfindbaren Angebote von (z.B. klassischer) Schulsozialarbeit, alle unmittelbar mit Schule zusammenhängenden Angebote der Jugendhilfe, sowie die der gesamten institutionalisierten Wohlfahrtspflege, sofern sie für unseren Fall nutzbar sind. Neben den formellen Angeboten hat die Case ManagerIn aber auch all die informellen Möglichkeiten mit einzubeziehen, die sich bieten: ehrenamtliche Tätigkeiten von Eltern und Schülern, besonderes individuelles Engagement der beteiligten Personen, Selbsthilfeinitiativen usw..



Nicht zu vergessen ist, dass diese genaue Abklärung der Möglichkeiten auch bezüglich betroffener einzelner Personen (z.B. einer auffälligen SchülerIn) zu betreiben ist. Hier geht es dann vor allem darum, abzuklären, inwieweit diese betroffene Person überhaupt in der Lage ist, mit ihren Möglichkeiten an bestimmten Lösungsentwürfen sich zu beteiligen.

Im Verlauf der *Intervention* wird es dann darum gehen, Ressourcen zusammenzubringen, beteiligte Personen überhaupt erst zu motivieren und zu befähigen, bestimmte Möglichkeiten in Anspruch zu nehmen, es ist aber auch Aufgabe der Case ManagerIn, bestehende Angebote aufeinander abzustimmen und damit zu verändern (gegebenenfalls werden Angebote erst ange-regt werden müssen), damit eine fallgerechte Lösung entstehen kann.

Das gesamte Vorgehen soll *planmäßig und streng zielorientiert* durchgeführt werden. Eine immer wieder stattfindende *Evaluation* wird als selbstverständlich erachtet.

Die rationale Vorgehensweise im Case Management kann leicht verstanden werden als eine unpersönliche, vor allem, wenn diskutiert wird, der "Produktionsprozess" der Hilfe sei eigentlich von der Art und Struktur her nichts anderes als ein Produktionsgeschehen im gewerblichen oder industriellen Bereich (vergl. Wendt 1995, S. 25). Soziale Arbeit würde vor diesem

Hintergrund zum blossen Arrangieren von Ressourcen, von Hilfsmöglichkeiten. Gerade im Zuge der Ökonomisierungsdebatte in der Sozialen Arbeit ist die Gefahr groß, dass Hilfe nur noch nach ökonomischen Gesichtspunkten organisiert wird und die alten Traditionen der Sozialen Arbeit als „Menschenrechtsprofession“ außer Kraft gesetzt werden. Diese Entwicklung ist in der Praxis der Hilfeleistung nicht zu übersehen (die unkritische Forderung nach Effektivierung des Schulalltags und nach Erhöhung der Schülerleistungen gerade im Kontext der „PISA“-Debatte ist hier einzuordnen), wird neuerdings aber auch kritisch hinterfragt. Unvorstellbar scheint für einige Autoren eine Praxis der Sozialen Arbeit ohne die intensive Beziehung zwischen KlientIn und SozialarbeiterIn (vergl. Neuffer 1998, S. 17) und mancher hat schon den in der Sozialen Arbeit nicht unüblichen Salto rückwärts vollführt: *„Wenn Soziale Arbeit ihre professionelle Identität von der geschichtlichen Entwicklung her wahrt, ist sie nach wie vor kommunikatives und auch solidarisches Handeln. Erfolgreiches Handeln im Sinne der Zielerreichung ist nur möglich, wenn KlientInnen mitarbeiten. Die Beziehungsdynamik zwischen KlientIn und SozialarbeiterIn muß Berücksichtigung finden. Dies beinhaltet aber keine Bearbeitung der helfenden Beziehung wie in den Anfängen des Case Work“* (Rommel-Faßbender 2002, S. 68). Die methodisch-technischen Probleme sind bei solchen Aussagen noch nicht geklärt. Der Widerspruch, der besteht zwischen dem Anspruch des rationalzielorientierten sowie kontrollierten Handelns auf der einen Seite und dem individualisierenden, auf den aktuellen Stand des Einzelfalls sich einlassenden Vorgehens auf der anderen ist einer, der in der Praxis leicht dazu führen kann, dass die aus der traditionellen Einzelfallarbeit bekannten Gefahren auftreten. So kann es dazu kommen, dass Ziele, die sich aus bestimmten, im administrativen System oder auch in der Persönlichkeit des Betroffenen liegenden Gründen nicht erreichen lassen, einfach neu oder so formuliert werden, dass sie verwirklicht werden können, was aber schnell an den Bedürfnissen der Betroffenen vorbeigehen kann. Im Bereich der Schule ist diese Gefahr wiederum besonders groß. Die Schwierigkeiten der klassischen Sozialarbeit in der Schule resultieren zu einem großen Teil aus dieser Problematik. Wenn man als SozialarbeiterIn schon nichts an der Struktur der Institution Schule ändern kann, dann muss man seine Legitimation für professionelles Handeln wenigstens aus der Kompetenz für die *persönlichen* Probleme der SchülerInnen ziehen. Wendt (1997) sieht als Lösung, dass Ziele möglichst konkret formuliert werden sollten, mit diffusen Zielen wie „es soll mir besser gehen“, könne man nichts anfangen (S. 120). Der Reiz solcher Überlegungen liegt in der Machbarkeit und damit dem Nutzen für die KlientInnen. Die Gefahr ist aber darin zu sehen, dass Ziele von vorneherein so formuliert werden, dass sie erreichbar sind und das heißt vor allem, dass sie den gesellschaftlichen Möglichkeiten entsprechen. Man mag hier entgegenen, dass man sich nun mal an den Möglichkeiten, den Ressourcen orientieren muss. Die Anmerkung muss aber auch erlaubt sein, dass damit sämtliche Innovation und mögliche Entwicklung neuer Wege ausgeschlossen wird.

Case Management im Bereich der Schule als neue Institution außerhalb von Schule und Jugendhilfe

Mit den methodischen Problemen, die das Case Management noch nicht gelöst hat, tritt wieder die altbekannte Frage auf, wo dieses Case Management für Probleme in der Schule denn nun institutionell angebunden sein soll. Wenn das oben ganz kurz skizzierte anspruchsvolle Programm nicht sofort an Kompetenzproblemen, rechtlichen Barrieren und auch altbekannten Revierkämpfen scheitern soll, dann darf diese Frage auf keinen Fall so gestellt werden, ob denn nun die Case ManagerIn in der Schule selber oder in der Jugendhilfe angesiedelt werden soll. Die Case ManagerIn ist eine *neue* Institution im Bereich der Bearbeitung von sozialen Problemen und braucht daher auch eine Ansiedlung außerhalb der gängigen Strukturen. Sie kann nicht in der Schule (als klassische SchulsozialarbeiterIn) angesiedelt sein, denn welche Institution der Jugendhilfe lässt sich für einen Fall in der Schule schon von dieser Schulsozial-

arbeiterIn „managen“? Sie kann auch nicht irgendwo im Allgemeinen Sozialdienst einer Kommune oder beim Jugendamt ihre Anstellung haben, denn welche Schule ist schon bereit, sich fachfremd von außen verbindlich bei ihren Problemen etwas sagen zu lassen.

Es erscheint am günstigsten, und dies ist eine Möglichkeit, die in der Fachdiskussion bisher zu kurz gekommen ist, Case Management so zu institutionalisieren, dass es unabhängig von den Institutionen arbeiten kann, mit denen sie bei ihren Managementaufgaben konfrontiert ist. Case Management sollte *freiberuflich* durchgeführt werden, vergleichbar mit den Tätigkeiten von ArchitektInnen und RechtsanwältInnen. Nur so kann Unabhängigkeit und neutrale Fachlichkeit bei den Tätigkeiten erwartet werden. Sollte dieser Vorschlag in Betracht gezogen werden, müssten aber zwei Voraussetzungen erfüllt werden. Zum einen müssen klare rechtliche Regelungen erfolgen, die dem Case Management auch entsprechende Befugnisse geben. Der Einsatz von Case Management muss in den relevanten Schulgesetzen für die Bearbeitung von Krisen, Schwierigkeiten etc. zwingend vorgeschrieben werden. Genauso wie kein Haus ohne ArchitektIn gebaut werden darf und keine Ehe ohne RechtsanwältIn geschieden wird, muss dieser Idee nach bei Schulproblemen eine professionelle Case ManagerIn hinzugezogen werden.

Zum anderen sollte eine Ausbildung zur Case ManagerIn (für den Bereich der Schule) erfolgen, die den dort Tätigen auch die entsprechenden Kompetenzen vermittelt. Die Ausbildung zu diesem Berufsstand ist durchaus als Aufbaustudium für interessierte SozialpädagogInnen aber auch LehrerInnen vorstellbar. Durch die entsprechende Qualifikation und fachliche und rechtliche Ausstattung mit Kompetenzen kann der Einfluss von Case Management sichergestellt werden. Die Freiberuflichkeit würde die Unabhängigkeit gewährleisten. Die Frage der Finanzierung einer solchen Idee ist Moment natürlich völlig ungeklärt und dürfte manchen zum generellen Widerspruch reizen, da sie außerhalb der aktuellen gängigen Finanzierungstränge liegen wird. Sie dürfte aber auch relativ leicht zu lösen sein, wenn alle beteiligten Seiten, vor allem die Schulbehörden und die öffentlichen und freien Träger der Jugendhilfe bereit sind, etwas Neues zu erproben, vor allem auch deshalb, weil es hier nicht darum geht, Praxis radikal in Frage zu stellen und umzugestalten (alles Bestehende wird zunächst als Resource betrachtet), sondern über echte und begleitete Kooperation eine an den Bedürfnissen der Betroffenen orientierte Veränderung herbeizuführen.

Literatur:

- Bettmer, Franz / Prüß, Franz (2001): Schule und Jugendhilfe, In: Otto, Hans-Uwe / Thiersch, Hans, (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik, 2. Aufl., Neuwied, Kriftel, S. 1532 - 1547
- Braun, Karl-Heinz/ Wetzlar, Konstanze (2000): Sozialpädagogisches Handeln in der Schule. Einführung in die Grundlagen und Konzepte der Schulsozialarbeit, Neuwied; Kriftel
- Gehrmann, Gerd/ Müller, Klaus D. (1996): Management in sozialen Organisationen, Handbuch für die Praxis Sozialer Arbeit, 2. Aufl., Regensburg
- Greene, Roberta R. (1992): Case Management: An Arena for Social Work Practice, In: Vourlekis, Betsy S. / Greene, Roberta R., (Hrsg.), Social Work Case Management, New York, S. 11-25
- Grossmann, Wilma (1987): Aschenputtel im Schulalltag. Historische Entwicklungen und Perspektiven von Schulsozialarbeit, Weinheim
- Hollenstein, Erich (2000): Kooperation in der Schulsozialarbeit. Über Grenzbereiche zwischen Schul- und Sozialpädagogik, In: Die Deutsche Schule 3/ 2000, S. 355 – 367
- Hollenstein, Erich / Tillmann, Jan, (Hrsg.) (2000): Schulsozialarbeit. Studium, Praxis und konzeptionelle Entwicklungen, 2. Aufl., Hannover

- Homfeldt, Hans Günther / Lauff, Werner / Maxeiner, Jürgen (1977): Für eine sozialpädagogische Schule. Grundlagen, Probleme, Perspektiven, München
- Homfeldt, Hans Günther / Schulze-Krüdener, Jörgen (2001): Schulsozialarbeit: eine konstruktiv-kritische Bestandsaufnahme, In: Neue Praxis 1/ 2001, S. 9 -28
- Hornstein, Walter (1971): Bildungsplanung ohne sozialpädagogische Perspektiven, In: Zeitschrift für Pädagogik 3/ 71, S. 285 – 341
- Knapp, Rudolf (1999): Praxisfeld Schulsozialpädagogik („Schulsozialarbeit“), In: Badry, Elisabeth / Buchka, Maximilian / Knapp, Rudolf: Pädagogik. Grundlagen und Arbeitsfelder, 3. Auflage, Neuwied, Kriftel, S. 349 - 364
- Knauer, Raingard (2003a): Jugendhilfe und Schule in Bewegung. Oder die Wiederentdeckung eines alten Themas, In: Sozialmagazin 5/ 2003, S. 12 – 19
- Knauer, Raingard (2003b): Ansätze für eine konstruktive Zusammenarbeit, In: Sozialmagazin 5/2003, S. 20 - 22
- Löcherbach, Peter / Ningel, Rainer 2001: Case Management im Team, In: sozialmagazin 2, S. 12-21
- Lowy, Louis (1988): Case Management in der Sozialarbeit, In: Mühlfeld, Claus/ Oppl, Hubert: Soziale Einzelhilfe, Frankfurt/ Main, S. 31-39
- Schedel-Gschwendtner, Günther (1999): Des Kaisers neue Kleider. Zum Mißverständnis von Schulsozialarbeit durch die bayerische Kultusbürokratie, In: GEW Bayern: Schule und Sozialarbeit, München, S. 23 - 25
- Mühlum, Albert (1993): Schulsozialarbeit, In: Becker-Textor, Ingeborg / Textor, Martin R., (Hrsg.): Handbuch der Kinder- und Jugendbetreuung, Neuwied-Kriftel-Berlin, S. 241 – 268
- Neuffer, Manfred (1998): Fallarbeit in einer Hand. Case Management in Sozialen Diensten, In: sozialmagazin 7-8, S. 16-27
- Olk, Thomas / Bathke, Gustav-Wilhelm / Hartnuß, Birger (2000): Jugendhilfe und Schule. Empirische Befunde und theoretische Reflexionen zur Schulsozialarbeit, Weinheim und München
- Prüß, Franz (1997): Soziale Arbeit in der Schule. Eine Perspektive für die neuen Bundesländer, In: Fatke, Reinhard / Valtin, Renate, (Hrsg.): Sozialpädagogik in der Grundschule. Aufgaben, Handlungsfelder und Modelle, Frankfurt am Main, S. 47 – 53)
- Rademacker, Hermann (1999): Schulsozialarbeit ist im Kommen, In: GEW Bayern, (Hrsg.): Schule und Sozialarbeit, S. 10 – 22
- Raiff, Norma R. / Shore, Barbara K. (1997): Fortschritte im Case Management, Freiburg i. Breisgau
- Salustowicz, Piotr (1986): Schulsozialarbeit – ein Plädoyer für eine verlorene Sache? Kritische Aufsätze zu der Frage der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule, Darmstadt
- Schmidt-Grunert, Marianne (1996): Die „BWL-isierung“ als Hoffnungsträger der Sozialen Arbeit: Eine unangemessene und unrealistische Einschätzung des „gesellschaftlichen Ansehens“ der Sozialen Arbeit, In: sozialmagazin 4, S. 30 – 44
- Schwendemann, Wilhelm / Krauseneck, Stefan (2001): Modelle der Schulsozialarbeit, Münster
- Wendt, Wolf Rainer, (Hrsg) (1995): Unterstützung fallweise, Case Management in der Sozialarbeit, 2. Aufl., Freiburg i. Breisgau
- Wendt, Wolf Rainer (1997): Case Management im Sozial- und Gesundheitswesen: eine Einführung, Freiburg i. Brsg.
- Wulfers, Wilfried (1998): Trägerfrage und Schulsozialarbeit, In: Hentze, Jürgen / Ludewig, Jürgen / Paar, Marion / Wulfers, Wilfried: Schulsozialarbeit mit Gütesiege!? Schulsozialarbeit braucht Qualitätsstandards und Qualitätssicherung. Dokumentation einer Fachtagung, Hamburg