

I.3 Selbstbestimmung von Eltern in Partizipationsmodellen und –verfahren der Jugendhilfe

Die Jugendhilfe hat die Aufgabe, Partizipation von Kindern und Jugendlichen und der Personensorgeberechtigten innerhalb ihrer Strukturen auszuweiten: Beteiligung gehört in alle Phasen des Hilfeprozesses, in Beratung, Bedarfsermittlung, Entscheidung, Hilfeauswahl, Hilfeausgestaltung, Prognose und Hilfeplanfortschreibung, Betreuungsarrangement und pädagogische Beziehung. Es muss überdies transparent sein, in welchen Bereichen Partizipation praktiziert werden kann, worauf sie sich bezieht und wie weit der Einfluss der Adressaten reicht. Partizipationsmodelle und –verfahren in der Jugendhilfe versuchen das in der theoretischen Diskussion herrschende Ideal eines demokratischen Zustandes zu konkretisieren. Mit Rückgriff auf die thematisierten strukturellen, fachlichen und individuellen Bedingungen werden im Folgenden die im Bereich der Jugendhilfe vorfindbaren Partizipationsformen auf die ihnen innewohnenden Möglichkeiten für selbstbestimmte Partizipation mit dem Ziel untersucht, Anknüpfungspunkte für den selbstbestimmten Lern- und Entwicklungsprozess von Eltern zu identifizieren.

Mit der Definition von Partizipation als „Selbstbestimmtes Handeln und Lernen im Hilfeprozess“ beziehen wir uns im Wesentlichen auf die Interaktion zwischen den an der Hilfe beteiligten Personen. Diese Interaktionen werden in gängigen Partizipationsmodellen als wesentlicher Bestandteil von Partizipation aufgefasst, d.h. Partizipation in unterschiedlichen Ausprägungen findet letztlich immer in der Interaktion statt. Im Bereich der Jugendhilfe existieren verschiedene Modelle bzw. Formen von Partizipation, die sich jeweils auf Grad, Reichweite und Stärke der Partizipation auswirken, also die Interaktionen der Personen hinsichtlich der Möglichkeit einer Einflussnahme in gewissem Maße steuern. Den vorfindbaren Partizipationsmodellen ist gemein, dass sie formale, durch Fachkräfte vorstrukturierte Partizipationserfahrungen von Eltern darstellen und deren Autonomie bereits im Vorfeld einschränken. Die wichtigsten Unterscheidungsmerkmale der Partizipationsmodelle beziehen sich auf die Möglichkeiten der Adressaten, Entscheidungen zu treffen, Verantwortung zu übernehmen, die Hilfe betreffende Prozesse zu kontrollieren und Sanktionen auszuüben. Man unterscheidet zwischen direkten Beteiligungsformen, in denen Klienten unmittelbar mehr oder weniger intensiv beteiligt werden und sich beteiligen, und indirekten Beteiligungsformen, bei denen es zwischen Adressaten und Entscheidungsträgern eine vermittelnde Instanz gibt, sogenannte Delegationsverfahren. Es liegt auf der Hand, dass gerade die direkten Beteiligungsformen ungleich mehr Chancen für Selbstbestimmung bieten als indirekte Verfahren.

Abeling systematisiert verschiedene Formen der Beteiligung in der Jugendhilfe und setzt ihre rechtliche Form in Beziehung zur Möglichkeit der mittelbaren und unmittelbaren Einflussnahme (vgl. BMFSFJ 2002, S.198): Mittelbare Beteiligung bezieht sich auf die Schaffung geeigneter gesellschaftlicher Bedingungen für das Leben von Familien und Strukturen, diese durchzusetzen und zu erhalten. Die Verfahren der mittelbaren Beteiligung beziehen sich auf die sich aus den Paragraphen 1, 71 und 78 KJHG ergebende Verpflichtung der Öffentlichen Jugendhilfe zur Erörterung aktueller Problemlagen junger Menschen und ihrer Familien und zur Schaffung von positiven Lebensbedingungen. Die Einmischung der Jugendhilfe im Interesse ihrer Klienten in andere Politikfelder ist erwünscht, wenn nicht gar verpflichtend. Die Jugendhilfeplanung konkretisiert diesen Auftrag, indem sie bei der Planung die Wünsche, Bedürfnisse und Interessen der jungen Menschen und ihrer Familien einbezieht.

Mittelbare Formen von Beteiligung in der Jugendhilfe heben sich also vom Hilfeprozess ab und finden im Rahmen der Planung von Angeboten und Diensten ihre Anwendung (BMFSFJ 2001):

- Anwaltschaftliche Instanzen: Kinderbeauftragte, Frauenbeauftragte, Ausländerbeauftragte, Jugendbeauftragte
- Parlamentarische Instanzen und AG-Formen: Jugendring, Jugendhilfeausschuss, Landesarbeitsgemeinschaften und Bundesarbeitsgemeinschaften der Freien Wohlfahrtspflege, Kinder- und Jugendbeiräte, Kinder- und Jugendparlamente
- Vertrauensperson: Schlüsselperson, Bezugsbetreuer
- Aktivierende Formen: Planungszelle, Hearing, Expertengruppen, informelle AGs, Initiativen, Betroffenenräte, Sprecherräte
- Adressatenbefragung
- Jugendhilfeplanung als kommunikativer Prozess
- Bedürfnisforschung und Partizipationsforschung: Die Selbstdarstellung der Adressaten, unterstützt durch z.B. biographisches Interview oder die freie Erzählung, kann sowohl pädagogisches Mittel als auch Partizipation sein. Teilnehmende Beobachtung stellt einen weiteren Zugang zur Kultur der Adressaten dar. Ergebnisse müssen zur Reflexion und zur sozialräumlichen Rückbindung mit den Betroffenen diskutiert werden. Werden die Ergebnisse mit sekundärstatistischen Daten und theoretischen Erkenntnissen zum Thema konfrontiert, werden sie Teil eines reflektierten Forschungsberichtes.

Repräsentative und stellvertretende Verfahren, also Verfahren bei denen Betroffene durch Experten, Schlüsselpersonen oder gewählte Parlamente die Bedienung ihrer Bedürfnisse und Durchsetzung ihrer Interessen erhoffen, bergen eher geringe Chancen einer selbstbestimmten Einflussnahme.

Unmittelbare Beteiligungsformen sind geeignet, im individuellen Fall Einzelbedürfnisse zu erfassen und umzusetzen und unterstützen das unmittelbare Tätigwerden in eigener Sache.

- Basisdemokratische Institutionen und Mitgliedschaften: Jugendverbände, andere Trägerverbände, Bürgerentscheid, Bürgerbegehren
- Rechtsansprüche: Hilfeplanung, Widerspruchsrecht, Beteiligung nach §§8, 36 KJHG, Datenschutzrecht nach §§67, 68 KJHG
- Vorschlags- und Beschwerdewesen: Meckerkasten, Chat- Foren, Leserbriefe, Beschwerdestelle, Ideenbörse, Schlichtungsstelle, Kinder- und Jugendtelefon
- Interaktive Bürgerarbeit: Bürgerforen, Stadtteilkonferenzen, Projekte, Jugendverbandsarbeit

Unmittelbare Beteiligung auf der Interaktionsebene stellt besonders in den Hilfen zur Erziehung eine Herausforderung dar. Als zentrales Partizipationsinstrument sind die rechtlich gesicherten und geforderten Hilfeplangespräche nach §36 KJHG anzusehen. Im Prozess der Hilfe selbst bestehen aber noch weitere Möglichkeiten der Partizipation, z.B. hinsichtlich der Aushandlung von Regeln, aber auch in Form von Arbeitsgruppen, Einzelprojekten, Einzel- und Gruppengesprächen oder Anhörungen in Mitarbeiterkonferenzen (vgl. Kriener 2001, S.144). Gerade unmittelbare Beteiligungsformen werden zu Konflikten führen, stoßen doch unterschiedliche Interessen von Fachkräften und Klienten aufeinander. Obwohl sie selbstbestimmtes Handeln eher unterstützen als mittelbare Beteiligungsformen, können sie auf die Selbstbestimmung von Klienten auch einschränkend wirken, denn auch die unmittelbaren Beteiligungsformen können von Adressaten zur Mitsprache nur dann genutzt werden, wenn die Fachkräfte bereit sind, Partizipation zuzulassen und ihr echtes Interesse an den Aussagen der Betroffenen deutlich machen. Im Hinblick auf strukturelle Grenzen werden nicht nur die Formen der unmittelbaren Beteiligung, sondern auch die Anlässe und Inhalte des Vorhabens vorab ausgesondert werden und nur dort unmittelbare Beteiligung zugelassen, wo Fachkräfte eine Chance für Eltern sehen, ihre Belange durchzusetzen, Eltern haben beispielsweise weder die Chance noch das Recht bei Personalentscheidungen mitzubestimmen. Auch die fachlichen Grenzen bleiben bestehen: Die unmittelbaren Beteiligungsformen können nur zu einer Erfahrung von Selbstbestimmtheit und Selbstwirksamkeit führen, wenn die Klienten bei der Überwindung ihrer Ängste und bei der Wahrnehmung ihrer Rechte feinfühlig pädagogische Unterstützung erhalten und den Signalen und möglichen Kommunikationsproblemen der Klienten besondere Aufmerksamkeit entgegengebracht wird. Erst diese pädagogische Hilfestellung ermöglicht Klienten, Erfahrungen mit allen Ebenen, Chancen und Problemen von Partizipation zu machen und hierbei auch für ihren Erziehungsalltag wichtige Erfahrungen im geschützten Raum zu sammeln. Moderatoren können z.B. in Gruppenverfahren

dafür sorgen, dass alle Beteiligten ihr Anliegen vorbringen können. Steht eine Entscheidung an, muss offen thematisiert werden, wer welche und wie weit reichende Entscheidungskompetenzen hat. Damit werden unrealistische Erwartungen offengelegt und Enttäuschungen vorgebeugt. Unmittelbare Partizipation kann also gelingen, wenn die Fachkräfte die Klienten dazu einladen, sich frei zu äußern, indem die wichtigen Informationen adressatengerecht aufbereitet und vorge-tragen werden und dadurch, Klienten direkt auf ihre Bedenken und Ängste angesprochen wer-den. Klienten wissen oft nicht über ihre Rechte Bescheid. So muss es ein pädagogisches Ziel sein, sie über ihre Partizipationsrechte aufzuklären, z.B. darüber, dass sie das Recht haben, eine Vertrauensperson oder einen Beistand hinzuzuziehen. Ob und inwieweit Pädagogen dies tun kann von pädagogischen Erwägungen abhängen, so dass unmittelbare Partizipation wiederum nur dort stattfinden kann, wo Pädagogen dies aus fachlichen Gründen zulassen bzw. wo Eltern mit pädagogischen Mitteln überhaupt erst partizipationsfähig „gemacht“ wurden. Dies führt zu den individuellen Grenzen unmittelbarer Partizipation: So müssen Adressaten aus sogenannten bildungsfernen Schichten oftmals soziale und kommunikative Kompetenzen erst erwerben, um dann in unmittelbaren Partizipationsverfahren ihre Anliegen äußern zu können. Nicht alle Betei-ligungsformen scheinen sich für Klienten der Jugendhilfe zu eignen, vielmehr sprechen die ver-schiedenen Formen jeweils unterschiedliche Zielgruppen an. So besteht bei parlamentarischen Formen der Beteiligung die Gefahr des Ausschlusses von Menschen, die das Sprechen in der Öffentlichkeit nicht gewohnt sind oder Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache haben.

Diese grundsätzlichen Unterscheidungen - mittelbar und unmittelbar - finden beide ihren ge-rechtfertigten Platz im Jugendhilfealltag. Jeder Mensch hat eigene Sichtweisen, Erfahrungen, Präferenzen und ist Experte in eigener Sache. Neben mittelbaren Beteiligungsformen und -projekten, die kaum jede einzelne Meinung der vertretenen Menschen anhören geschweige denn berücksichtigen können, muss es auch unmittelbare Beteiligungsformen geben, mit Hilfe derer individuelle Wünsche und Bedürfnisse sowie Kritikpunkte eingebracht werden können. Gerade letztere Beteiligungsform verspricht Adressaten eine höhere Chance auf Wahrnehmung und Um-setzung ihrer Vorschläge. Dies gilt im Besonderen für Tagesgruppen, die aufgrund der geringen Organisationsgröße und der multiplen Verpflichtungen und Aufgaben der wenigen Mitarbeiter über direkte Ansprechmöglichkeiten von Entscheidungsträgern und kurze Entscheidungswege verfügen. Unmittelbare Beteiligungsformen bergen aber die Gefahr einer Illusionsbildung bezüg-lich des eigenen Einflusses, da Klienten häufig lediglich Empfehlungsbefugnis ohne Macht be-sitzen, also letztendlich keine Kontrolle ausüben können. Individuelle Formen der Beteiligung

beziehen sich auf Einzelpersonen und erschweren die Solidaritätsbildung unter Betroffenen. Ihre Wirkung kann, bezogen auf Nachhaltigkeit und Repräsentativität, oft nur begrenzt sein.

Eine weitere Differenzierungsmöglichkeit von Partizipationsmodellen und –verfahren besteht in der formalen Verankerung von Partizipation innerhalb der Organisationsstruktur. So stellen verfasste Formen von Beteiligung eine verbindliche kontinuierliche Möglichkeit der Mitsprache für Klienten dar, wohingegen nicht verfasste Formen sich jeweils auf zeitlich und thematisch begrenzte Projekte beziehen und Beteiligung spontan zugelassen wird. Ist Partizipation in der Konzeption der Tagesgruppe verankert, können Eltern diese einfordern, wohingegen nicht verfasste Formen von dem Willen der pädagogischen Mitarbeiter abhängig sind. In welchem Umfang ein Verfahren, eine konkrete Arbeitsform oder auch ein einzelnes Angebot Partizipation, also eine selbstbestimmte Einflussnahme auf die Situation durch die Eltern zulässt, lässt sich nur teilweise durch das Anlegen der von Jordan und Stork vorgeschlagenen Prüfkriterien einschätzen: Als Merkmale schwacher Partizipation nennen Jordan und Stork eine nicht verfasste Form der Beteiligung, mittelbare Beteiligung, beratende Mitarbeit von Betroffenen, sporadische Beteiligung und eine Interesse voraussetzende Form der Beteiligung. Starke Partizipation hingegen sehen Jordan und Stork in der verfassten Form der Beteiligung, d.h. in durch Satzungen oder Konzeptionen verbindlich geregelten Möglichkeiten der Partizipation, die Beteiligungsrechte einklagbar machen, in direkter Beteiligung, in entscheidungsbefugter Mitarbeit von Betroffenen, in dauerhafter Beteiligung und in einer Interesse entwickelnden Form der Beteiligung (vgl. Jordan/ Stork 1998, S.535). Als wichtiges Prüfkriterium muss u.E. aber die eigene Erfahrung der Adressaten herangezogen werden, ihr subjektives Empfinden und ihre reflektierte Einschätzung von Selbstbestimmtheit und Selbstwirksamkeit. Eltern können selbst sehr gut einschätzen, inwieweit ihnen gestattet wird, Verantwortung zu übernehmen bzw. inwieweit sie dazu bereit sind. Für Partizipation von Eltern am Tagesgruppenalltag besteht oft keine verbindliche Regelung. Verfasste Partizipationsformen scheinen in einer kleinen Organisation als unnötig betrachtet zu werden. Zudem wird Partizipation der Eltern von Pädagogen und Klienten gleichermaßen eher als eine für den Hilfeprozess nötige Verpflichtung zur Mitarbeit betrachtet und weniger als ernst zu nehmende Gestaltungschance.

Einen wichtigen Stellenwert hinsichtlich des Einübens selbstbestimmten Mitgestaltens kommt den sogenannten aktivierenden oder initiiierenden Partizipationsverfahren als pädagogisches Konzept zu (Jordan/Stork 1998, 555). Initiierende Verfahren nutzen Partizipation als Lernprozess für Adressaten der Jugendhilfe und versuchen, in ihnen schrittweise zunehmend mehr Moti-

vation für die Mitgestaltung zu wecken und die dem Partizipationsprozess innewohnenden Lernchancen optimal für die Adressaten nutzbar zu machen. Durch das Konzept der Aktivierung soll erreicht werden, dass Adressaten durch „Hereinschnuppern“ und erste Erfahrungen mit Partizipation sich im Laufe der Zeit wichtige Kompetenzen aneignen und sich zutrauen, auch verantwortungsvollere Partizipationsaufgaben zu übernehmen. Im Prozess der Aktivierung können Eltern (und Kinder) lernen, warum Beteiligung wichtig sein kann und erfahren, dass ihre Beteiligung von Erfolg gekrönt sein kann. Außerdem können sie erleben, dass z.B. das „Angebot“ Tagesgruppe trotz möglicherweise unfreiwilliger Inanspruchnahme teilweise selbst gesteuert werden kann und zwar aktiv durch Beteiligung und nicht passiv durch Verweigerung. Bei den initiierten Verfahren stehen sogenannte „beteiligungsungeübte“ Betroffenenengruppen im Vordergrund, die sich aufgrund der Kommunikationsformen ihrer Lebenswelt tendenziell nicht in institutionalisierten Planungsvorgängen finden, wie z.B. öffentlichen Formen der Beteiligung, Bürgerforen oder sozialaktive Bürgerinitiativen. In der Praxis kann diese Form von Partizipation dann beispielsweise so aussehen, dass Betroffene ein Angebot entwickeln, das ihren Bedürfnissen entspricht oder sie beteiligen sich an einem solchen, wie z.B. medienpädagogische Projekte oder Zukunftswerkstätten (vgl. Kriener/ Petersen 1999). Bei der Entwicklung eigener Angebote und Projekte oder der Bildung solidarischer Gruppen zur Durchsetzung von Interessen stellen die Adressaten selbst den Lebensweltbezug her, indem sie an ihren eigenen Erfahrungen und Bedürfnissen ansetzen und sich durch Herausforderungen ihres Lebensfeldes anregen lassen. Hierdurch wird die Motivation zur Mitgestaltung erhöht. Bei der Durchführung der Partizipationsprojekte begleiten die Fachkräfte die Adressaten auf ihrem selbstbestimmten Weg, indem sie durch neue Impulse den ritualisierten Alltag der Adressaten aufbrechen und sie neuen Perspektiven und Chancen zugänglich werden. Damit eine Überforderung der Adressaten vermieden wird, sehen pädagogische Fachkräfte ihre Aufgabe darin, auf die Überschaubarkeit der personellen und sozialräumlichen Rahmenbedingungen zu achten. Da auf der Seite der Eltern Erfahrungen und Kenntnisse im Hinblick auf Partizipation nicht vorausgesetzt werden können, müssen die pädagogischen Fachkräfte diesen verschiedene Möglichkeiten der Partizipation zur Diskussion und Modifikation offerieren. Die Verfahren knüpfen an die besondere Lebensqualität, eigene Traditionen, Lebensstrukturen und die Kultur der Betroffenen an und versuchen, nicht nur das Beteiligungsverfahren hierauf abzustimmen, sondern auch das daraus entstehende Angebot (z.B. der Elternarbeit) (vgl. Petersen 2002, S.918). Sie stellen somit induktive Verfahren dar. Dies erfordert ein Einlassen auf nicht standardisierte und nicht standardisierbare, sich aus der Situation heraus entwickelnde Beteiligungsverfahren von Seiten aller. Aktivierende Verfahren verstehen Partizipation als emanzipatorischen Lernprozess: Schon in der Planung soll Gleichberechtigung

zwischen den verschiedenen Parteien bestehen. Wenn z.B. die Elternarbeit in der Tagesgruppe partizipativ verlaufen und andere Kommunikationsstrukturen beinhalten soll, so dürfen diese nicht top down verordnet werden, sondern müssen im Beteiligungsprozess gemeinsam entwickelt und angewandt werden. Aktivierende Verfahren versuchen gleichzeitig, die Kräfte der Adressaten zu bündeln und das Entstehen einer Gemeinschaftsidentität zu unterstützen. Je mehr Betroffene in der Planungs-, Realisierungs- und Nutzungsphase mitarbeiten und je größer ihr Gemeinschaftsgefühl ist, desto höher wird die Akzeptanz des Angebotes sein. Weil die Beziehung zwischen Helfer und Klient eine besondere Vorbedingung für Partizipation darstellt, müssen pädagogische Fachkräfte ihren Expertenstatus und Betroffene ihren (vermeintlichen) Laienstatus immer wieder reflektieren können.

Lernziele der initiierenden Verfahren für Adressaten und Pädagogen können sein:

- Überwindung der Kluft zwischen Theorie und Praxis durch experimentelles Lernen
- Begreifen der realen Lebenssituation von Betroffenen als „Lern- und Einmischungssituation
- Adressaten können Bedürfnisse orten, entwickeln, artikulieren, organisieren, vertreten und durchsetzen.
- Adressaten und pädagogische Fachkräfte treten in einen Kommunikationsprozess ein und lernen voneinander. Dies führt zu einer Erweiterung der Perspektiven, da beide Parteien ungewohnte Erfahrungen sammeln und ungewohnte Kompetenzen entdecken können.
- Förderung der Selbsthilfe und Eigenverantwortung der Betroffenen
- Bereicherung des Wissens- und Erkenntnisstandes der Fachkräfte durch Adressaten
- Begreifen des Verfahrens als fortlaufenden Prozess: Nicht nur die Realisierung eines Projektes steht im Vordergrund, sondern die dauerhafte Etablierung von Beteiligungsmöglichkeiten, die für Eltern und Pädagogen annehmbar und sinnvoll erscheinen.
- Ein Gefühl für das Leben, die Interaktionsform, die Tradition, die Sprache, die Wünsche und die Ängste der Adressaten zu entwickeln.
- Erhöhung der Annahme sozialer Einrichtungen. Dies kann Pädagogen dazu animieren, Partizipation in die Konzeption einzubeziehen (vgl. Stork 1995, S.94).

Die aktivierenden Verfahren eignen sich nur dort, wo die Bedürfnisse, Wünsche und individuellen Strategien der Klienten keiner Bewertung durch Fachkräfte unterliegen und Fachkräfte nicht die Verantwortung für die Wiederherstellung von Erziehungskompetenz von Eltern und das Kindeswohl tragen. Es sind dies Bereiche der Jugendhilfe, die außerhalb der Hilfen zur Erziehung angesiedelt sind und in denen Klienten völlig frei in ihrer Entscheidung sind, mitzuwirken oder nicht. Zu nennen sind hier beispielsweise Partizipationsverfahren in der Gemeinwesenarbeit. Nur

wenn Einwohner eines Sozialraums ein echtes Bedürfnis haben, ihre unmittelbare Umwelt mitzugestalten, werden sie sich hierfür motivieren lassen. Zwar bedürfen die Klienten auch in diesem Bereich pädagogischer Anleitung und bringen individuelle Einschränkungen mit, doch haben sie sich freiwillig in die Situation begeben und können sie ohne Schwierigkeiten wieder verlassen.

Aufgrund der Erfahrungen der Autorinnen mit der Elternarbeit in Tagesgruppen und anderen Hilfeformen kann eine weitere Unterscheidung der Partizipationsformen vorgenommen werden, die die Aktivität der Eltern als zentrales Unterscheidungsmerkmal betont: Die aktive und die passive Einflussnahme. Aktive Einflussnahme bedeutet, in verfassten wie nicht verfassten, direkten wie indirekten Beteiligungsformen tätig zu sein. Ob starke oder schwache Beteiligung, immer handeln Eltern und bewirken dadurch etwas. Die passive Einflussnahme setzt auf Nicht-Handeln. Denn auch durch Fernbleiben, Schweigen oder andere Verweigerungsstrategien beeinflussen Adressaten ein Angebot. Entweder wird es mangels Beteiligung eingestellt oder Pädagogen versuchen, durch Modifizierungen die Beteiligung – also die Aktivität- zu erhöhen. Auch die passive Einflussnahme stellt eine Form selbstbestimmten Handelns dar, doch der Form „Fernbleiben/Verweigerung“ wohnt das Moment der Resignation inne. Passive Einflussnahme durch Verweigerung oder Fernbleiben stellt oft das letzte Mittel der Klienten dar, eigene Bedürfnisse auszudrücken. Wenn nicht ein Pädagoge dieses Fernbleiben hinterfragt und aktiv auf den Klienten zugeht, wird dieser einmal mehr die Erfahrung von Ohnmacht erleben.

Die Differenzierung der Partizipationsmodelle nach mittelbar und unmittelbar bzw. verfasst und nicht verfasst, aktiv und passiv sowie initiierend lässt nur bedingt einen Schluss darüber zu, inwieweit Adressaten tatsächlich auf den Jugendhilfealltag Einfluss nehmen, also auf den Grad der Partizipation: Unter dem Begriff „Partizipationsgrad“ wird versucht, die Reichweite, die tatsächliche Einflussmöglichkeit, das Kontrollrecht, die reale Entscheidungsmöglichkeit, die Chance, Sanktionen auszuüben und die Möglichkeit zur Übernahme von Verantwortung zu „messen“. Blandow verbindet die Elemente Entscheidung und Kontrolle, wobei er das Maß des Einflusses auf Entscheidungen als Kontrollrecht definiert (vgl. Blandow 1999, S.58). Er unterscheidet am Beispiel eines Entscheidungsprozesses sieben Stufen des Kontrollrechtes, die hinsichtlich des möglichen Partizipationsgrades differieren, wobei hier zur Verdeutlichung Beispiele aus dem Tagesgruppenalltag hinzugefügt werden:

1. A entscheidet autonom. Beispiel: Pädagogen der Tagesgruppe entscheiden ohne Mitwirkung der Eltern über Zeitpunkt, Häufigkeit, Teilnehmerkreis und Ausgestaltung eines Angebotes.
2. A entscheidet autonom, hat aber eine Anhörungspflicht gegenüber B. Beispiel: Die Eltern werden um ihre Meinung bezüglich der Gestaltung des Angebotes gebeten, haben aber kein Entscheidungsrecht.
3. A entscheidet, B hat aber ein Vetorecht. Beispiel: Die Eltern können zwar nicht bestimmen, was geschieht, können die Pläne der Pädagogen aber durch Einspruch verhindern.
4. A und B müssen beide einer Entscheidung zustimmen, also einen Konsens bilden. Beispiel: Ein Angebot der Elternarbeit kann nur realisiert werden, wenn beide Parteien sich über Form, Inhalt und Ziele einigen können.
5. B entscheidet, A hat ein Vetorecht. Beispiel: Eltern entscheiden selbstbestimmt, dass und wie sie ein Angebot ausgestalten, können es aber nur realisieren, wenn die Pädagogen keinen Einspruch erheben, z.B. bei fachlichen Zweifeln.
6. B entscheidet, hat aber eine Anhörungspflicht gegenüber A. Beispiel: In diesem Fall entscheiden die Eltern wiederum selbstständig, sind aber verpflichtet, sich ernsthaft mit dem fachlichen Rat der Pädagogen auseinander zu setzen.
7. B entscheidet autonom. Beispiel: Die Eltern führen ohne jeglichen Einfluss durch Pädagogen ein Angebot der Elternarbeit durch. Denkbar wäre hier ein selbst initiiertes Elternstammtisch außerhalb der Tagesgruppe.

Die Formen 1 und 7 sind laut Blandow nicht als Partizipation aufzufassen, da jeweils nur eine Partei autonom entscheidet. Selbstbestimmung von Eltern wäre laut Blandow also nicht als Partizipation aufzufassen. Autonomie und Selbstbestimmung weisen aber graduelle Unterschiede auf. Während Autonomie die alleinige Kontrolle einer Person über eine Situation oder Entscheidung meint, meint Selbstbestimmung eine auf den eigenen Bedürfnissen fußende Entscheidung oder Beeinflussung einer Situation, die aber andere Beteiligte und deren Bedürfnisse durchaus berücksichtigen kann. Selbstbestimmte Partizipation verneint nicht die gemeinsame Entscheidung oder den Kompromiss. Sie verneint aber die Anpassung an Vorgaben, wenn diese den eigenen Bedürfnissen und Wünschen widersprechen. Im Sinne einer Gleichberechtigung aller Beteiligten an Entscheidungsprozessen kann aus unserer Sicht nur die Stufe 4 als Partizipation gelten. Die Differenz in der Kategorisierung von Partizipation weist auf die Unmöglichkeit hin, Partizipation und damit Selbstbestimmung zu graduieren. Das o.g. Modell von Blandow, obwohl auf die Heimerziehung bezogen, blendet die reale Situation des doppelten Mandats in den Hilfen

zur Erziehung aus. Eine einzelne Institution kann den Auftrag der Jugendhilfe und damit den Kontrollauftrag nicht außer Kraft setzen. Das Modell legt lediglich fest, in welchem Grad Pädagogen den Klienten Verantwortung und Entscheidungsmacht zubilligen.

Ähnlich verhält es sich mit dem Stufenmodell der Beteiligung nach Gernert. Gernert entwickelte ein Stufenmodell der Beteiligung nach der Chance der Klienten, ein Geschehen zu beeinflussen. Zwischen Fremdbestimmung und Selbstverwaltung identifiziert er unterschiedliche Stärken bzw. Grade der Partizipation durch Adressaten. Im Folgenden wird versucht, dieses Stufenmodell für die Angebote der Elternarbeit in der Jugendhilfe zu konkretisieren:

- Fremdbestimmung: Ziele, Inhalte und Methoden von Hilfeprozessen werden vorgegeben.
- Dekoration: Adressaten werden zum Zwecke der Durchsetzung von pädagogischen Interessen, z.B. um die Finanzierung eines Projektes zu erreichen, als dekorative Elemente ohne jegliche Einflusschancen in das Konzept oder die Präsentation einbezogen.
- Alibi-Teilnahme: Adressaten soll das Gefühl vermittelt werden, dass ihre Vorstellungen und Bedürfnisse einen Einfluss auf die Konzeption pädagogischer Angebote haben. Alibi-Teilnahme durch Eltern stellt ein „so tun als ob“ dar, es birgt keinerlei Mitgestaltungschancen.
- Teilhabe: Adressaten haben eine geringe Beteiligungschance, indem sie ein Angebot wahrnehmen. Sie beeinflussen das Geschehen durch individuelle Reaktionen.
- Information/Zuweisung: Adressaten nehmen in dem Umfang teil, in welchem ihnen dies von den pädagogischen Fachkräften zugestanden wird. Sie werden über Alternativen informiert und können ihre Zustimmung geben oder verweigern.
- Mitwirkung: Das Handeln der Adressaten wirkt sich auf die Konzeption, den Verlauf und die Form des Angebotes aus. Sie können kritisieren, initiativ werden oder andere Formen individueller Partizipation anwenden. Die Modifizierung des Angebotes durch pädagogische Fachkräfte gemäß dieser Initiativen stellt aber kein Recht der Adressaten dar.
- Mitbestimmung: Adressaten agieren auf verantwortlicher Ebene. Sie haben das Recht auf eine Konzeption des Angebotes, welches ihren Wünschen und Bedürfnissen entspricht. Sie verhandeln gemeinsam mit den Fachkräften und anderen Eltern über alle relevanten Angebotsdimensionen.
- Selbstbestimmung: Innerhalb einer Organisation planen, entwickeln und führen Adressaten eigenständig ein Angebot durch. Pädagogische Fachkräfte können auf die Rahmenbedingungen einwirken, das Angebot selbst können sie nicht beeinflussen. Die Verantwortung für das Angebot liegt bei den Adressaten.

- Selbstverwaltung: Adressaten handeln vollständig autonom. Eine pädagogische Begleitung oder pädagogische Einflussnahme existiert nicht (vgl. Gernert 1993, S.116f.).

Gernert zeigt deutlich, dass Partizipation in vielen Fällen eine Alibifunktion zukommt, d.h. er stellt heraus, dass Partizipation bzw. der Klient häufig instrumentalisiert wird. Gleichzeitig entwickelt er auf der Ebene der Mitbestimmung und Selbstbestimmung Partizipationsmodi, die zwar für die Hilfen zur Erziehung denkbar sind, die aber wiederum vor dem Hintergrund des Kontrollauftrages nicht umzusetzen sind. Es stellt sich vor allem für die Hilfen zur Erziehung erneut die Frage, ob eine Gradierung von Partizipation überhaupt sinnvoll ist. Für Pädagogen bieten die Stufenmodelle sehr wohl eine anschauliche Skala, die es erlaubt, pädagogische Partizipationsvorhaben so zu steuern, dass Klienten mal mehr mal weniger Einfluss zukommt.

Arnstein unterscheidet Beteiligungsformen nach ihrem demokratiethoretischen Gehalt und konstruiert ein Stufenmodell der Partizipation: Als Nicht-Beteiligung definiert er manipulative Interaktionsformen, Umdefinition von Klientenbedürfnissen und direkte Therapieformen. Diese Formen der Zusammenarbeit von Helfer und Klient definieren deren Rollen mit den dazu gehörigen Rechten, Kompetenzen und Defiziten als asymmetrisch und komplementär. Als Quasi-Beteiligung wertet er die Information von Klienten, die bevormundende Beratung und die Beschwichtigung. Als Beteiligung definiert Arnstein solche Modelle, die durch partnerschaftliche Aushandlung und die Möglichkeit der Delegation von Entscheidungskompetenz eine Umverteilung der Macht bewirken und gleichberechtigte Kommunikation voraussetzen (vgl. Jordan 1998, S.533). In Bezug auf die Beziehung und die Machtverteilung zwischen Helfer und Klient zeigt sich bei der Stufe der „Nicht-Beteiligung“ ein ungleiches Machtverhältnis, in welchem die Kontroll- und Entscheidungsbefugnis bei den Experten liegt. Ebenso verhält es sich bei der Stufe „Quasi-Beteiligung“. Obwohl hier eine Machtverschiebung zugunsten des Klienten stattfindet, ist er nur bedingt entscheidungsbefugt. Allerdings kann er aufgrund von Information und Beratung Entscheidungen besser nachvollziehen. Nur die Stufe der „Beteiligung“ bedeutet die Umverteilung von Macht und Verantwortung und erlaubt dem Klienten eine selbstbestimmte, d. h. nicht durch Pädagogen oder strukturelle Bedingungen gesteuerte Einflussnahme in einem partnerschaftlichen Aushandlungs- und Verständigungsprozess. Auch hier muss für die Hilfen zur Erziehung hinterfragt werden, inwieweit eine Umverteilung von Macht stattfinden kann.

Zusammenfassend lassen sich für die Partizipation in der Jugendhilfe analog zu den Bedingungen für Partizipation drei Ebenen herausarbeiten, die im Zusammenwirken einer selbstbestimmten Gestaltung des Hilfeprozesses förderlich sein können:

- a) Partizipation auf der individuellen Ebene innerhalb der Helfer-Klient-Beziehung durch Stärkung der individuellen elterlichen Ressourcen und Reflexion der pädagogischen Haltung.
- b) Partizipation auf fachlich-konzeptioneller Ebene durch konzeptionelle Verankerung von Beteiligungsmöglichkeiten und deren pädagogischer Umsetzung.
- c) Partizipation auf struktureller Ebene durch Schaffung der gesetzlichen Voraussetzungen, demokratische Gestaltung und Nutzung der Jugendhilfestrukturen, sowie durch eine am Bedarf der Adressaten orientierte Jugendhilfeplanung und eine Gestaltung der organisationellen Rahmenbedingungen, die auf eine Bereitstellung von Ressourcen und die Schaffung von Handlungsspielräumen für neue individuelle spontane Formen der Mitgestaltung gerichtet ist.

Im Zusammenhang mit Partizipation im Jugendhilfealltag werden ergeben sich verschiedene Probleme und Spannungsfelder, die letztlich die Grenzen einer Partizipation von Adressaten deutlich machen. So kann die Wirkung unterschiedlicher Partizipationsverfahren bezüglich der Durchsetzung des eigentlichen Vorhabens in einem Spannungsverhältnis zu ihrer pädagogischen Wirkung stehen. Zum Beispiel können stark bedürfnisorientierte Verfahren, die den Adressaten den Eindruck von Kompetenz und Selbstbestimmtheit vermitteln, die Frage der Umsetzungsmöglichkeit oder auch Repräsentativität vernachlässigen. Weiterhin besteht die Gefahr der Instrumentalisierung von Partizipation für eigene Interessen pädagogischer Fachkräfte oder einzelner „starker“ Eltern. Die Interessen „Schwächerer“ können durch Wahl einer falschen Partizipationsform übergangen werden. Mittelbare Beteiligungskonzepte können überdies die Repräsentanz von Teilinteressen als Interessen aller suggerieren.

Außerdem kann ein Zuviel an bedürfnisorientiertem selbstbestimmtem Handeln der Klienten zur Arbeitsunfähigkeit der Organisation führen. Die Mitbestimmungsrechte müssen eingeschränkt werden, damit die Organisation, z.B. die Tagesgruppe ihren Auftrag erfüllen kann. Nicht immer werden also die Interessen der Adressaten durchzusetzen sein. Hier können Ohnmachtserfahrungen gesammelt oder verstärkt werden.

Darüber hinaus Partizipation bedeutet auch Belastung: Adressaten müssen mitarbeiten, Zeit und Kraft investieren und die Konsequenz ihrer Beteiligung, z.B. bei Entscheidungen, tragen. Nicht immer erweisen sich diese Entscheidungen als lebbar, manchmal sind einzelne Klienten mit der übernommenen Verantwortung überfordert. Dann besteht die Gefahr, dass Partizipation nicht als

Chance zur Gestaltung, sondern als Zumutung und Anlass für Frustration und Inkompetenzerfahrung empfunden wird.

Die individuellen selbstbestimmten Partizipationsformen beziehen sich auf das Individuum und seinen persönlichen Lernprozess, was die Bildung solidarischer Gruppen, die sich gemeinsam gegen sie behindernde Strukturen durchsetzen, erschweren oder verhindern kann. Sicherlich wird ein Teil der individuellen Probleme, die letztlich strukturell bedingt sind, vergeblich auf der individuellen Ebene zu lösen versucht. Andererseits wird die individuelle Partizipation als Voraussetzung, als erste Phase eines selbstbestimmten Lernprozesses begriffen, die wiederum die Voraussetzung (durch Kompetenzerwerb, durch Konfliktraining) für weiter gehende, auch solidarische Verfahren bietet. Selbstbestimmtheit und Individualität müssen Solidarität nicht zwangsläufig verhindern.

Es existiert kein ideales Partizipationsverfahren, vielmehr können unterschiedliche Verfahren zu neuen komplexen Verfahren kombiniert werden. Die einzelnen Verfahren und Ansätze, sowohl formal als auch informell, stellen verschiedene „Bausteine“ dar, die sich zu einer Beteiligungskultur der Organisation zusammenfügen und gegenseitig ergänzen können. Die Individualität der Adressaten, ihre bisherigen Erfahrungen mit Beteiligung, ihr Geschlecht und auch ihr Zugang zu den eigenen Bedürfnissen spielen eine Rolle. Partizipationsformen müssen daher u.a. die soziale Herkunft, das individuelle Bildungsschicksal und das Geschlecht der Adressaten berücksichtigen. Das bedeutet, bei der Entwicklung und Durchführung von Partizipationsangeboten sollte der denkbare Einfluss dieser Faktoren auf die Möglichkeit, selbstbestimmt zu handeln, reflektiert werden, um Schwierigkeiten nicht ausschließlich individuell bedingt wahrzunehmen. Hier verbirgt sich die Gefahr, mangelnde Partizipationsbestrebungen der Klienten mit mangelnder Motivation zu begründen und Partizipation daher zu vernachlässigen. Wie können Klienten nun innerhalb pädagogisch gesteuerter Partizipationsverfahren selbstbestimmt partizipieren? Werden gemeinsam mit den Adressaten entsprechend ihren Bedürfnissen Verfahren erfunden, weiterentwickelt oder auch „ausgemustert“, wirken Klienten direkt auf die Instrumente ein und die Gefahr besteht nicht, die Individuen an bestehende Verfahren anzupassen (vgl. Jordan/ Stork 1998, S.538ff). Gerade in Bezug auf Partizipation steht die Erfahrung der eigenen Wirksamkeit und Selbstbestimmtheit durch Weiterentwicklung und bedürfnisadäquate Nutzung der einzelnen Verfahren im Mittelpunkt. Selbstbestimmtem Handeln, gerade in den Hilfen zur Erziehung, aber auch in anderen Bereichen der Jugendhilfe, stehen dennoch gesellschaftliche und organisationelle Grenzen entgegen. Selbstbestimmtes Handeln, welchem individuelle Bedürfnisse zugrunde

liegen, stößt immer auf Bedürfnisse, Ziele, Vorstellungen anderer Individuen oder auf Zielsetzungen, wie Organisationen und Institutionen sie vertreten. Kinder, Jugendliche und Erwachsene, die sich in das Feld der Jugendhilfe begeben, können also nicht, wie in anderen Gesellschaftsbereichen auch, frei nach Gutdünken und eigenem Willen handeln. Vielmehr müssen sie Kompromisse schließen, Konflikte aushalten, eigene Ansichten vertreten, Konsequenzen tragen. Dies entspricht u.a. der dieser Arbeit zugrunde liegenden Definition von Partizipation, die die selbstbestimmte Nutzung der dem Prozess der Partizipation innewohnenden Anforderungen und Lernchancen meint. Letztendlich bleibt Partizipation bisher in der theoretischen Diskussion und in der Praxis der Jugendhilfe, vor allem aber in den Hilfen zur Erziehung, ein tendenziell fremdbestimmtes Verfahren zur Aktivierung der Adressaten - vor allem der Kinder und Jugendlichen - , zur Verbesserung des Lernprozesses und auch zur Steigerung von Effektivität und Effizienz der Hilfe. Falls Partizipation im Hilfealltag überhaupt umgesetzt wird, handelt es sich eher um von pädagogischer Seite zugestandene, pädagogisch „verwertbare“ Partizipation, die Adressaten vom Objekt zum handelnden Subjekt transformieren soll. Diesem quasi verordneten Akt der Demokratisierung wohnt ein unauflösbarer Widerspruch inne. Eine zugestandene Macht birgt immer die Gefahr des Machtentzugs in sich, der eigene Objektstatus bleibt für die Adressaten daher spürbar. In dieser Arbeit wird das Augenmerk daher bewusst auf die Exploration neuer Partizipationsformen von Eltern gelenkt, die im aktuellen Partizipationsdiskurs nur marginal behandelt werden.