

## **1.4 Lebensweltorientierung und Selbstbestimmung als zentrale Elemente von Partizipation in den Hilfen zur Erziehung**

„Die Würde des Menschen liegt in der Möglichkeit der Selbstbestimmung“ (Geißler/ Hege nach Rogers 1978, S.69)

Im folgenden Abschnitt zeigen wir, dass außer aus gesellschaftlicher und jugendhilfepolitischer Sicht, die eine zunehmende Demokratisierung der Jugendhilfe fordern, auch aus pädagogischer bzw. sozialpädagogischer Sichtweise Partizipation von Adressaten im Sinne eines bedürfnisorientierten selbstbestimmten Handelns zwingend notwendig ist. Anhand des pädagogischen Konzeptes der non-direktiven Elternarbeit bzw. Elternbildung, welches sich wiederum aus den zentralen Konzepten zur Lebenswelt- und Bedürfnisorientierung ergibt, zeigen wir die Bedeutung einer Sozialpädagogik, die Partizipation nicht nur zum Ziel ihres Wirkens erhebt, sondern sie gleichsam im pädagogischen Prozess als grundlegendes Konzept der Arbeit versteht. In der non-direktiven Pädagogik verbirgt sich eine Haltung zum Klienten, die den Klienten innerhalb der strukturellen Übermacht durch Institution, pädagogischem Fachwissen und individueller Überlegenheit als eigenständiges Subjekt wahrnimmt. Klienten bzw. Adressaten werden also als selbstbestimmte Persönlichkeiten begriffen, die in der Lage sind, eigene Bedürfnisse, Wünsche und Ziele sowie entsprechende Umsetzungsvorschläge zu formulieren, durchzusetzen und den Hilfeprozess als Lernprozess gemäß den eigenen Bedürfnissen begreifen und nutzen zu können. Oder aber dort die unterstützende pädagogische Begleitung durch Sozialpädagogen zuzulassen, wo sie aufgrund situativer oder lebensgeschichtlich erworbener Defizite (noch) nicht selbstbestimmt handeln können. Bedürfnisorientierte non-direktive Pädagogik soll den Weg für selbstbestimmtes Lernen und damit für selbstbestimmte Partizipation öffnen. Uns ist bewusst, dass wir damit ebenso wie in der Partizipationsdiskussion üblich, Partizipation als pädagogisch gesteuertes Instrument zur Unterstützung des Lern- und Entwicklungsprozesses von Klienten fassen. Dennoch unterscheidet sich unser Standpunkt durch das Moment der Selbstbestimmung der Eltern von der bisher vorfindbaren Haltung. Wir versuchen, das gängige Partizipationsverständnis in diesem Sinne zu erweitern und aus den bisherigen pädagogischen Entwicklungslinien das Potenzial für selbstbestimmte Partizipation von Eltern sichtbar zu machen.

### **I.4.1 Partizipation als Strukturmaxime einer lebensweltorientierten Jugendhilfe**

Ausgangspunkt unserer Frage nach der sozialpädagogischen Notwendigkeit von Partizipation der Eltern im Hilfeprozess ist das Prinzip der Lebenswelt- und Alltagsorientierung als normative Vorgabe des KJHG. Seit den 60er Jahren gewinnt die Maxime der Lebensweltorientierung immer mehr an Bedeutung gegenüber einer zunehmenden Institutionalisierung, Spezialisierung und Professionalisierung der Jugendhilfe. „Die Lebenswelt ist (...) der Raum, in dem kontinuierlich alltägliche, private wie berufliche Gegebenheiten zu fassen und zu bewältigen sind. Sie ist an bekannte und bewusst zugängliche Bereiche zwischen dem Menschen und seiner Welt und damit (...) zwischen Individuum und Gesellschaft bzw. Umwelt gekoppelt“ (Jaletzke 1997, S.148). Lebensweltorientierte soziale Arbeit nimmt ihren Ausgang in den gegebenen Strukturen, Verhältnissen und Bewältigungsmustern der Adressaten und nicht an abstrakten Normen und Wertvorstellungen und sieht den Menschen mit seinen individuellen und sozialen Ressourcen zur Lebensbewältigung (vgl. Finkel/ Hamberger 1998, S.67). Thiersch stellt in diesem Zusammenhang fest: „Lebensweltorientierte Jugendhilfe bezieht sich auf die Strukturen heutiger Lebenswelt (...)“ und sie muss „an der ihr aus ihrer Tradition zugewiesenen Aufgabe Hilfen vor allem für Menschen anbieten, die in unserer Gesellschaft mit den gegebenen Ressourcen nicht zurechtkommen, die am Rand leben“ (Thiersch 1992, S.26). Hier geht es um einen Ansatz, der auf Integration in die Gesellschaft ausgerichtet ist, der aber durch seine Forderung nach Partizipation und Einmischung auch deren Veränderung nicht ausschließt. Die Idee der Lebensweltorientierung in der sozialen Arbeit bezieht sich auf die gegebenen Lebensverhältnisse von Adressaten sozialpädagogischer Arbeit und ihre Auswirkungen auf den konkreten Alltag. Der Ansatz geht von einem gesellschaftlich beeinflussten Alltag aus, in dem sich individuelle Bewältigungsmuster herausgebildet haben. Das Konzept der Lebensweltorientierung stellt also die Frage, wie Menschen sich in ihren Verhältnissen mit ihren täglichen Aufgaben und Anforderungen mit Hilfe von Alltagsroutinen und Problemlösungsstrategien bewähren. „Der Begriff der Lebenswelt fasst (...) die Gesamtheit der für das Handeln eines Individuums tatsächlich bestimmenden objektiven Bedingungen in Zusammenhang mit der im Verlauf der biographischen Entwicklung herausgebildeten Art und Weise des Individuums, seine Tätigkeit mit diesem Zusammenhang zu vermitteln“ (Heinze 1987, S.23). Hitzler und Honer (1982) verstehen unter sozialer Lebenswelt auch die durch Interpretation eigener Lebensplanung motivierten, thematisch begrenzten Relevanzsysteme sozialen Handelns. Um am sozialen Leben in seiner Vielgestaltigkeit teilhaben zu können, muss das Individuum sich alltäglich in einer Vielzahl von nicht aufeinander abgestimmten Kommunikations- und Interaktionsstrukturen, Wissens- und Relevanzsystemen orientieren.

Hitzler und Honer bezeichnen diese sozial vordefinierten, intersubjektiv gültigen zweckbezogenen Ausschnitte aus der alltäglichen Lebenswelt als „kleine soziale Lebenswelten“. „Klein“ deshalb, weil die Komplexität möglicher Relevanzen reduziert ist auf ein bestimmtes Relevanzsystem. „Sozial“ deshalb, „weil dieses Relevanzsystem intersubjektiv gültig ist für gelingende Partizipation“. Man verbindet mit dem lebensweltlichen Ansatz - hier bezogen auf soziologische Forschung - einen „radikalen Perspektivenwechsel“ (Hitzler/Honer 1982, S. 497ff.): Dabei steht die Frage im Vordergrund, wie ein Mensch eines bestimmten sozialen Typus die Welt erfährt. Nähert z.B. ein Forscher sich einem sozialen Typus mit lebensweltlichem Interesse, gilt es in erster Linie zu fragen, was dem Handelnden wichtig ist, was er als seine reale Welt erfährt, nicht jedoch, wie die Welt nach Meinung des Forschers aussieht. Überträgt man den lebensweltlichen Forschungsansatz in das Handlungsfeld soziale Arbeit, bedeutet das zuerst, dass der Helfer Lebenswelten aus der Perspektive und dem Erleben derer wahrnehmen muss, die Hilfe suchen und ihr Handeln vor diesem Hintergrund versteht. Das Prinzip der Alltags- und Lebensweltorientierung respektiert in seiner Konsequenz Autonomie und Selbstbestimmtheit des sozialpädagogisch (betreuten) Menschen und stellt damit eine Form indirekter Partizipation dar, weil es lebensweltlich bedingte Bedürfnisse und Erfahrungen der Adressaten zur Grundlage der sozialpädagogischen Arbeit macht. Die Hilfeform Tagesgruppe sollte in Abgrenzung zur Heimerziehung eine Hilfe ermöglichen, die diesem sozialpädagogischen Prinzip die institutionellen Voraussetzungen schafft: Lambach und Thureau erkennen in der Tagesgruppe wohl eine lebensweltnahe Einrichtung für Kinder und ihre Familien, bemerken aber, dass dadurch keineswegs das tatsächliche Leben der Familie erreicht wird (vgl. Lambach und Thureau 1992, S.255f). Räumliche Nähe bedeutet nicht gleichzeitig Milieunähe (vgl. Wegehaupt- Schlund 1998, S.181), stellt also nicht zwangsläufig einen unmittelbaren Bezug zum realen Leben der Familie her. D.h. dass Eltern trotz Standortnähe weder zwingend Hilfe für ihren konkreten Alltag erhalten, noch dass sie entsprechend ihren lebensweltlich geprägten Bedürfnissen auf die Hilfe gestaltend Einfluss nehmen können. Die Studie „Bestand, Entwicklung und Leistungsmöglichkeiten von Tagesgruppen“ von Lambach und Thureau (1992) verweist auf die Problematik einer Konzentration der Tagesgruppenarbeit auf individuelle Probleme der betreuten Kinder und Jugendlichen und die damit zusammenhängende Vernachlässigung der familiären und lebensweltlichen Bedingtheit dieser Probleme: Aufnahme in eine Tagesgruppe finden Kinder, die eine spezifische Problematik aufweisen. Nach Lambach und Thureau finden 90% der Aufnahmen in den von ihnen untersuchten Tagesgruppen aufgrund von Schulproblemen statt, 82% geben Erziehungsprobleme als Aufnahmegrund an, 70% nennen auffälliges Sozialverhalten. Aufgrund der Schwere der Probleme, die oftmals kombiniert auftreten, wird ein Großteil der Aufmerksamkeit der Pädagogen auf die Kin-

der bzw. Jugendlichen gerichtet. Der 10. Kinder- und Jugendbericht bemerkt dazu: „Dabei gerät die Familie aus dem Blick, obwohl die erzieherische Hilfe oft mit der familiären Situation begründet wird“ (BMFSFJ 1998, S.191). Aus Sicht der Eltern wird ein Eingehen auf ihre Schwierigkeiten im Alltag, die nicht ausschließlich mit der Kindererziehung zusammenhängen, aber positiv bewertet. Bürger kommt auf der Grundlage einer Befragung von Eltern, die ambulante Hilfeleistungen in Anspruch genommen haben, zu der Einschätzung, dass besonders jene ambulanten Hilfen als sinnvoll empfunden wurden, die konkrete Unterstützung im Alltag boten, niedrigschwellig präsent seien, „Hilfe mit „Rat und Tat“ im Lebensfeld anbieten und die Selbsthilfe der Betroffenen angeregt und unterstützt hat“ (vgl. Bürger 1998, S.107).

Lebensweltorientierung in der Jugendhilfe muss allerdings für das jeweilige Handlungsfeld präzisiert werden: „Im Hinblick auf die praktische Umsetzung ist (...) bedeutsam, welche Möglichkeiten die Lebenswelt für den Einzelnen, Familien oder Gruppen bereithält.(...) Gleichermäßen ist darauf zu achten, welche Behinderungen im Lebensfeld vorhanden sind“ (Jaletzke 1997, S.148). In der pädagogischen Konsequenz bedeutet dies die Einbeziehung der lebensweltlichen Herausforderungen der Klienten, einschließlich der Beachtung und pädagogischen Umsetzung ihrer lebensweltlich geprägten Bedürfnisse. Lebensweltorientierung bedeutet aber auch die Respektierung der Subjektstellung des Adressaten durch gemeinsames Gestalten: Menschen dürfen nicht zum Objekt von Erziehung und Therapie gemacht werden, sondern ihre Ressourcen, ihre Fähigkeit, die Alltagssituation aktiv zu bewältigen, weisen den pädagogischen Weg innerhalb der Jugendhilfeleistung. Eine an der Lebenswelt orientierte sozialpädagogische Denk- und Handlungsweise muss vor allem die „Eigensinnigkeit“ der Klienten dergestalt respektieren, dass sie deren Interessen, Bedürfnisse und sich daraus ergebende selbstbestimmte Nutzung des Hilfeprozesses unterstützt, indem sie durch Partizipationsmöglichkeiten Raum für eben diesen Lernprozess schafft. Lebensweltorientierung heißt dann, Adressaten wissen und spüren selbst, welche Angebote der innerhalb der Hilfen zur Erziehung ihnen bei den Herausforderungen ihres Erziehungsalltags helfen können. Adressaten orientieren sich bei der selbstbestimmten Nutzung der Lern- und Entwicklungschancen des Hilfeprozesses an ihren eigenen „Relevanzsystemen“. Es gilt, Strategien zu entwickeln, die den Adressaten die Rechte auf Mitbestimmung und Selbstkontrolle erhalten. Die Angemessenheit der Mittel und Maßnahmen muss, so fordert Thiersch (1992 S.247), im Respekt vor der Eigensinnigkeit der Erfahrungen der Adressaten und im Wissen um die eigenen „kolonisierenden Möglichkeiten“ immer wieder durch kritische Reflexion geprüft werden. In diesem Sinne besteht das Ziel einer lebensweltorientierten Jugendhilfe und ihrer praktischen Umsetzung darin, „Kinder, Jugendliche und ihre Familien in ihren je eigenen Lebens-

möglichkeiten und in der Bewältigung von Problemen- wie sie im Alltag erfahren werden – zu unterstützen. Dabei sind die Adressaten eigenverantwortlich handelnde Subjekte, für die die Jugendhilfe sozialpädagogische und deren eigene Vorstellung respektierende Unterstützungen zu bieten hat“ (Kriener 2001, S.130). Dieser Respekt vor der Eigenverantwortlichkeit der Adressaten führt zur Achtung auch ihres Rechts auf Selbstbestimmtheit in der pädagogischen Begegnung. Aus dem Gesagten kann die Konsequenz gezogen werden, dass ohne selbstbestimmte Partizipation der Adressaten eine lebensweltorientierte Arbeit in den Hilfen zur Erziehung nicht nur nicht möglich ist, sondern Partizipation selbst als weitere Konkretisierung des Ideals der lebensweltorientierung gesehen werden kann.

#### **I.4.2 Die Selbstbestimmungstheorie: Die motivationale Basis selbstbestimmten Handelns und bedürfnisorientierten Lernens von Eltern in den Hilfen zur Erziehung**

Auch wenn sich gezeigt hat, dass in den Hilfen zur Erziehung das selbstbestimmte Handeln an Grenzen stößt, bedeutet dies nicht, dass die Erfahrung von Selbstbestimmtheit in diesem Kontext nicht möglich ist. Auch eine von pädagogischer Seite zugestandene Selbstbestimmung ist Selbstbestimmung. Sie wurde zwar von den Pädagogen gestattet, entsprang aber den Bedürfnissen der Klienten und wurde somit intrinsisch motiviert.

Partizipation als Lern- und Erfahrungsprozess, innerhalb dessen Menschen sich als Subjekte erleben, die selber etwas bewirken und die sich daraus ergebende Verantwortung tragen können, wird möglich, wenn Eltern an allen Phasen der Elternarbeit mitwirken und der Zusammenhang zur Lebenswelt ständig und konkret hergestellt wird (vgl. Hohmeier/Mair 1989 S.167). Die Organisation Tagesgruppe als lebensweltbezogene familienergänzende Hilfe hat das Ziel, neue Erfahrungen zu ermöglichen, die an die Alltagswirklichkeit von Klienten anschließen: „Neue Erfahrungen sollen innerhalb der für Kinder und Familien geltenden Relevanzstruktur leicht einordenbar sein“ (Moch 1989, zit. nach Lambach/Thurau 1992, S.59). Indem die Tagesgruppe Partizipation im Sinne eines selbstbestimmten Lernprozesses von Eltern zulässt, kann sie Erfahrungsräume anbieten, die sich am Erfahrungshorizont ihrer Adressaten ausrichten. Partizipation so begriffen bedeutet das Zulassen von Eigenwilligkeiten und Besonderheiten Einzelner. Sie hat als wesentlichen Bestandteil das Moment des Diskurses, des Austausches von Meinungen und Positionen, das Aushandeln von Kompromissen und Strategien. Jordan kommt zu dem Schluss, dass es „nicht allein die Ergebnisse sind (...), die zählen, sondern wesentlich auch der Prozess, der diese hervorgebracht hat“ (Jordan 1998, S.540). Partizipation verwirklichen heißt, sie auf der

Beziehungs- und Interaktionsebene von Helfer und Klient im Rahmen der pädagogischen Arbeit zu verwirklichen. Dies wiederum meint die Etablierung bestimmter demokratischer, auf Emanzipation ausgerichteter Grundelemente pädagogischen Handelns. Damit orientiert sich eine Sozialpädagogik, die Partizipation als Bedingung, Mittel und Zielsetzung wertet, an freiheitlich-pädagogischen Ansätzen, wie es z.B. das Konzept der non-direktiven Pädagogik darstellt (vgl. hierzu Freire 1993; Rogers 1974; Hinte 1980; Kaufhold-Wagenfeld 1996). Die Forderung nach Partizipation entspringt teilweise einer pädagogischen Entwicklung, die eine direkte Vermittlung von Wissen bzw. Verhaltensweisen auf der Basis einer asymmetrischen Erzieher-Zögling-Beziehung generell in Frage stellt. Pädagogische Ansätze, die die Vormachtstellung des Pädagogen, seine Normativität nicht mehr akzeptieren, aber auch Erkenntnisse darüber, dass Gelerntes um so nachhaltiger wirkt, wenn die Lerninhalte den Lern- und Entwicklungsbedürfnissen des Schüler bzw. Klienten entsprechen, haben zu einer Neuorientierung hinsichtlich der Rollen von Pädagoge und Schüler/ Klient in pädagogischen Prozessen geführt. Moderne Pädagogik bzw. Sozialpädagogik setzt auf Bedürfnis- und Ressourcenorientierung, auf Partnerschaftlichkeit und Aushandlung anstelle von Defizitorientierung und Objektivierung des Schülers bzw. Klienten. Im Mittelpunkt des Lern- und Erfahrungsprozesses in der pädagogischen Arbeit in Schule und verschiedenen sozialpädagogischen Handlungsfeldern steht also der Begriff der Selbstbestimmung des Klienten als Voraussetzung für einen nachhaltigen Lernprozess (vgl. Hinte 1980). Selbstbestimmtes Handeln im Rahmen des Hilfeprozesses setzt die Motivation hierzu voraus. Die Möglichkeit zur Befriedigung eigener Bedürfnisse im Rahmen der Tagesgruppenarbeit stellt unseres Erachtens eine wichtige Bedingung für die Motivation der Eltern zur Mitarbeit dar, denn „Bedürfnisse werden zu Motiven, d.h. zu Beweggründen, die alle anderen Funktionen wie Wahrnehmung, Denken und Handeln in Gang zu setzen vermögen“ (Schöpflug 1992, S.10). Menschen sind also vor allem dann zum Handeln motiviert, wenn sie ihre Bedürfnisse dadurch befriedigen oder positive Bedingungen für die Befriedigung ihrer Bedürfnisse schaffen können. Die Bedeutung des Begriffes „Bedürfnis“ variiert je nach wissenschaftlicher Disziplin wie auch innerhalb einer Disziplin. In der Ökonomie ist ein Bedürfnis definiert als Gefühl eines Mangels, verbunden mit dem Bestreben, diesen Mangel zu beseitigen. Aus soziologischer Sicht kann ein Bedürfnis verstanden werden als Spannungs- oder Konfliktzustand innerhalb des Bedürfnissystems, als das der einzelne Mensch begriffen wird: Eine Person nimmt ein Mittel der Bedürfnisbefriedigung wahr, über das sie gerne verfügen möchte, nimmt aber zugleich wahr, dass sie dies unter den gegebenen Umständen nicht kann, das heißt, es ergibt sich ein Spannungszustand zwischen angestrebter Verfügung und tatsächlicher Verfügung über diese Mittel (Hondrich 1975).

In der Pädagogik sind „Bedürfnisse“ – vor allem die der Kinder und Jugendlichen - ein häufig gebrauchter Fachbegriff, der z.B. im Kinder- und Jugendhilfebereich als Grundlage für Planungen oder die Formulierung pädagogischer Konzeptionen ebenso bemüht wird wie als Konstitutivum pädagogischer Arbeit an sich (vgl. Mägdefrau 2003): Bedürfnisse bzw. das Streben nach ihrer Befriedigung werden als jene Faktoren begriffen, die das Verhalten eines Individuums maßgeblich beeinflussen. Anders als beispielsweise in der Motivationspsychologie scheint es aber in der Pädagogik trotz der Relevanz des Bedürfnisbegriffes bisher keine bedürfnistheoretische Diskussion zu geben die geprägt ist vom spezifischen Erkenntnisinteresse der Pädagogik. Lukas (1996) nennt in seiner Darstellung der Kinder- und Jugendhilfeplanung zwei Definitionen von Bedürfnis: Zum einen die der motivationspsychologischen Theorie Freuds entlehnte Definition, die ein Bedürfnis als das Gefühl eines Mangels mit dem Streben, ihn zu beseitigen, versteht und in dessen Folge Verhalten als die Folge eines Bedürfniszustandes zu sehen ist, der durch eine Störung des physiologischen oder psychologischen Gleichgewichts bestimmt ist und der Wiederherstellung dieses Gleichgewichts dient. Zum anderen führt Lukas eine Definition des Deutschen Vereins an: „Bedürfnisse sind die Erfordernisse der Erhaltung und harmonischen Entwicklung der menschlichen Natur in ihrer Totalität.“ (Deutscher Verein 1986, zitiert nach Lukas 1996, S.136). Eine weit differenziertere Definition, die eine interdisziplinäre Sicht auf das Bedürfnisgeschehen erlaubt, bietet Jutta Mägdefrau an: „Das Bedürfnis soll verstanden werden als eine psycho-physische Determinante menschlichen Verhaltens, die dem Menschen als Gefühl und Vorstellung wahrnehmbar wird und auf Befriedigung zielt. Diese Befriedigung bzw. Bedürfnisverwirklichung erfolgt durch Verwirklichungsmittel, die dem Menschen in Abhängigkeit von kulturellen, ethnischen, geschlechtsspezifischen, altersspezifischen und bestimmten individualpsychologisch begründeten Bedingungen zur Verfügung stehen und auf bestimmte Art und Weise, die ebenfalls in Abhängigkeit von den genannten Variablen stehen, variieren kann. Bedürfnisse sind sozialisatorisch ausdifferenzierte, mit Zielvorstellungen und Richtungstendenzen verbundene Elemente individueller psychischer Dynamik, die wandelbar sind in der Richtung und der Wahl der Mittel. Bleiben basale Bedürfnisse dauerhaft unbefriedigt, hat das negative Konsequenzen für das Individuum in der Form von sozialer Desintegration, Krankheit oder Tod“ (Mägdefrau 2003, S.301f.).

Die Frage nach Wesen und Bedeutung von Bedürfnissen als Antrieb menschlichen Handelns ist wesentlicher Gegenstand der Motivationspsychologie. In der Motivationspsychologie gibt es zwei grundlegende Ansätze: den experimentellen und den klinischen. Während der erste versucht, mathematische Modelle zur Erklärung relativ eng begrenzter Verhaltensbereiche zu ent-

wickeln, stellt der letztgenannte psychologische Axiome auf, die für einen breiten Bereich von Handlungen Gültigkeit haben sollen. Wenngleich alle aus diesen Ansätzen hervorgegangenen Theorien die gleiche grundlegende Frage nach den Beweggründen menschlichen Handelns zu beantworten suchen, unterscheiden sie sich stark in Bezug auf die Phänomene, die sie untersuchen und in ihrem Verständnis von Bedürfnissen. Eine der bekanntesten Konzeptionen der Motivation ist sicherlich die psychoanalytische Theorie Freuds, die den Menschen als ein Wesen ansieht, das in einer Welt begrenzter Ressourcen eine Befriedigung seiner persönlichen Bedürfnisse anstrebt. Um diese Bedürfnisse zu befriedigen, müsse es Handlungen unternehmen, die zu den gewünschten Ergebnissen führen (Weiner 1988).

Auch die humanistische Theorie richtet ihren Blick auf intrapsychische Vorgänge. Nach Abraham Maslow und Carl Rogers als prominente Wortführer der humanistisch ausgerichteten Psychologie besteht die zentrale Motivation eines jeden Menschen darin, sich zu verwirklichen und sein individuelles Potenzial, seine Möglichkeiten und Fähigkeiten voll zu entwickeln – „der Mensch als höher entwickeltes Lebewesen habe ein Bedürfnis nach sinnvoller Tätigkeit, Verantwortlichkeit und Möglichkeit zu kreativem Ausdruck“ (Weiner 1988, S.321). Einen gänzlich anderen motivationspsychologischen Ansatz vertritt Bandura (1977). Er erweitert das traditionelle Reiz-Reaktions-Schema des Behaviorismus, indem er kognitive Faktoren berücksichtigt und kognitive, motivationale, emotionale und aktionale Prozesse durch subjektive Überzeugungen, vor allem durch Handlungs-Ergebnis-Erwartungen und Selbstwirksamkeitserwartungen bzw. Kompetenzüberzeugungen gesteuert sieht. Banduras Auffassung, dass Selbstwirksamkeitserwartungen verbunden mit der Erwartung, dass eine Handlung zu einem gewünschten Ergebnis führe, eine zentrale Bedeutung im Motivationsgeschehen besitze, findet breite Zustimmung in der wissenschaftlichen Literatur (vgl. z.B. Heckhausen 1989). Nach Auffassung der Selbstbestimmungstheorie (vgl. Deci/Ryan 1993, Krapp/Ryan 2002) sind es in erster Linie das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit und der Wunsch nach Anerkennung und Akzeptanz durch andere wie auch nach einer Erhöhung der Selbstachtung, die eine Person dazu motivieren, jene Verhaltensmuster und Standards, die in der sozialen Umgebung gebräuchlich sind und für wichtig erachtet werden, zu übernehmen. Der Drang nach Befriedigung dieser grundlegenden menschlichen Bedürfnisse, die Deci und Ryan (1993) in ihren Ausführungen zur Selbstbestimmungstheorie als sogenannte „basic human needs“ bezeichnen, bildet eine wesentliche motivationale Grundlage für die Entstehung, Aufrechterhaltung und Durchsetzung situativer und/oder individueller Interessen und damit für das allgemeine Wohlbefinden einer Person. Bedürfnisse stellen somit auch eine wesentliche motivationale Grundlage für Partizipation von Eltern dar, weil davon auszugehen ist,

dass sie vor allem diejenigen Angebote im Hilfeprozess ergreifen, die ihren Bedürfnissen entsprechen. Nicht nur die Befriedigung der Bedürfnisse an sich hat einen positiven Effekt auf die Eltern, sondern vielmehr auch die Möglichkeit, die Befriedigung mittels eigener Kompetenzen, unter den für sie geeigneten zeitlichen, örtlichen und personalen Bedingungen zu erreichen. Hierdurch erlebt sich das Individuum als selbstwirksam und einflussreich in Bezug auf den Hilfeprozess und auf das eigene Leben. So werden etwa in der Selbstbestimmungstheorie (Krapp/Ryan 2002, S.54f.) die positiven Effekte des Selbstwirksamkeitserlebens im Motivationsgeschehen vor dem Hintergrund der o.g. „basic human needs“ als motivationale Grundlage selbstbestimmten Handelns von Menschen beleuchtet. Deci und Ryan (1993) identifizieren drei angeborene, grundlegende, psychologische Bedürfnisse: Das Bedürfnis nach Kompetenzerfahrung bezieht sich ebenso wie der Begriff der Selbstwirksamkeit auf das Gefühl, mit dem eigenen Verhalten etwas bewirken zu können und sich in der Lage zu sehen, den vorgegebenen Anforderungen gerecht zu werden. Daraus entsteht das Gefühl, mit eigenen Handlungen auf die Ereignisse in der Umwelt kontrollierend Einfluss nehmen zu können. Das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit bezeichnet den Wunsch des einzelnen Menschen, mit anderen Personen verbunden zu sein bzw. sich einer Gruppe von Menschen, die ihm persönlich wichtig sind, zugehörig zu fühlen und von diesen Menschen akzeptiert und anerkannt zu werden. Das Bedürfnis nach Autonomie bezieht sich auf die Tendenz des Individuums, sich selbst als Ursache des persönlichen Handelns erleben zu wollen, selbst zu entscheiden und sich nicht durch Kräfte, die außerhalb der eigenen Person liegen, also heteronom sind, kontrolliert zu fühlen. Autonomie ist dabei zu nicht verstehen als „völlige Unabhängigkeit des Verhaltens von äußeren Einflüssen“ (Bandura 1989, S.1175) bzw. von der sozialen Umwelt, sondern vielmehr als die Bereitschaft einer Person, ihr Verhalten an den Anregungen, Vorgaben und Normen der sozialen Umwelt zu orientieren, weil sie mit diesen übereinstimmt. Das heißt, ein Mensch handelt z.B. autonom, wenn er ein Gesetz befolgt, das er für richtig hält oder einem Anstoß für ein bestimmtes Verhalten aus der Umwelt folgt, weil es seiner Überzeugung entspricht (vgl. Krapp/Ryan 2002, S.64).

In einer minimalen Erfüllung jedes der drei genannten Bedürfnisse liegt die Voraussetzung für Wohlbefinden und Persönlichkeitsentwicklung des Menschen. Verhalten, das sich auf eine Befriedigung dieser drei grundlegenden Bedürfnisse richtet, ist intrinsisch motiviert, das heißt, die Motivation ist unabhängig von Belohnungen und anderen externalen Handlungsveranlassungen. Empirische Befunde weisen daraufhin, dass intrinsische Motivation nur dann auftritt, wenn die handelnde Person sich als hinreichend selbstbestimmt erlebt. Dies meint vor allem von der Person erlebte „innere Übereinstimmung zwischen dem, was sie selbst für wichtig hält und gerne tun möchte und den in der aktuellen Situation geforderten Aufgabenstellungen. Selbst wenn sich

eine Person kompetent und hochwirksam fühlt, wird sie keine intrinsische Motivation entwickeln, wenn sie gleichzeitig das Gefühl hat, von außen kontrolliert zu sein, sei es durch Belohnung, Strafandrohung oder andere Formen von Zwang“ (Krapp/Ryan 2002, S.59). Wenn z.B. die Teilnahme an Beratungsgesprächen zur Pflicht gemacht wird, wie dies in den Hilfen zur Erziehung selbstverständlich praktiziert wird, wird der Lernerfolg bei Zwang und mangelnder Freiwilligkeit von anderer Qualität sein, als bei intrinsischer Motivation und Freiwilligkeit. Dies gilt auch für die inhaltliche bzw. thematische Ausgestaltung des Beratungsgesprächs: orientiert es sich an den von den Pädagogen für wichtig erachteten Themen oder dürfen Eltern diejenigen Dinge thematisieren, die ihnen „unter den Nägeln brennen“?

Intrinsische Motivation spielt eine wichtige Rolle bezüglich qualitativ anspruchsvollen Formen des Lernens in Lebensbereichen, die durch starke persönliche Interessen der Akteure bestimmt werden, wie z.B. die Auseinandersetzung mit dem eigenen Erziehungsverhalten. Die Unterschiede in den Ursachen der Motivation führen zu Unterschieden hinsichtlich der Persistenz, der Qualität des emotionalen Erlebens und der Art der Handlungsergebnisse (z.B. Qualität des erworbenen Wissens). Im Hinblick auf die Tagesgruppe ließe dies vermuten, dass Eltern, die sich hinsichtlich bestimmter Tätigkeiten einem äußeren Druck ausgesetzt oder zu einem bestimmten Handeln gezwungen sehen, möglicherweise etwas anderes lernen, als wenn sie die gleiche Tätigkeit aus innerer Motivation – also einem inneren Bedürfnis sich mit einem Thema auseinanderzusetzen - ausführen würden. Gerade im pädagogischen Kontext kommt es also auf die Qualität der Motivation an. In der Selbstbestimmungstheorie unterscheidet man darum intrinsische und extrinsische Motivation. Auch extrinsisch motiviertes Handeln bietet Lern- und Entwicklungschancen und stellt eine Motivationsquelle von hoher Bedeutung für Klienten in den Hilfen zur Erziehung dar:

Als extrinsisch wird Motivation dann bezeichnet, wenn die Handlung nicht der inneren Befriedigung wegen ausgeführt wird, sondern aufgrund der durch die Handlung erzielbaren Folgen, die außerhalb des eigentlichen Handlungsvollzugs liegen. Die verschiedenen Formen extrinsischer Motivation unterscheiden sich in Bezug auf das Ausmaß erlebter Autonomie bzw. Selbstbestimmung. Die erste Form wird als externale Regulation bezeichnet: External reguliertes Verhalten ist abhängig von äußeren Anregungs- und Steuerungsfaktoren. Hier erlebt eine Person das eigene Verhalten als von außen verursacht und zwar durch Belohnung oder Bestrafung. Sie erlebt sich völlig fremdbestimmt. Zwar kann dies hochmotivierend wirken, aber nur so lange, wie die externalen Einflussfaktoren und Anreizbedingungen wirksam sind. Persistenz und Transfer des Verhaltens bedürfen deshalb der kontinuierlichen Aufrechterhaltung externer Kontrollmaß-

nahmen. Die Qualität des Lernens scheint niedrig, weil es nur innerhalb des kontrollierten Bereichs angewendet wird und den Klienten gleichzeitig das Gefühl von Ohnmacht und Einflusslosigkeit vermittelt. Im Hinblick auf die Tagesgruppenarbeit konnte im Rahmen der vorliegenden Studie z.B. beobachtet werden, dass Eltern innerhalb der Tagesgruppe ein erwünschtes Verhalten zeigten, es außerhalb der Tagesgruppe aber nicht praktizierten. Gleichzeitig ist dies mit einer negativen Erlebnisqualität verbunden: Es besteht eine Beeinträchtigung des Wohlbefindens, wenig Freude am Handeln und es entstehen aversiv besetzte Gefühle wie Angst, Stress oder innere Entfremdung (ebda.). Eine weitere Stufe der extrinsischen Motivation wird als Introjektion bezeichnet. Die sogenannte introjizierte Regulation bezieht sich auf Verhaltensweisen, die internen Anstößen und innerem Druck folgen und sich auf Ereignisse beziehen, die für die Selbstachtung relevant erscheinen. Eine introjizierte Handlungsregulation ist insofern internal, als keine äußeren Handlungsanstöße nötig sind, sie bleibt aber weiterhin vom individuellen Selbst separiert. Eine Person strengt sich sehr an, um eine von außen an sie herangetragene Handlung zu vollziehen um eines positiven Selbstbildes willen. Die Motivation basiert hier auf heteronom verursachter Selbstkontrolle. Die introjizierte Regulation beschreibt somit eine Form der Motivation, bei der die Verhaltensweisen durch innere Kräfte kontrolliert werden, die außerhalb des Kernbereichs des individuellen Selbst liegen, sie können einem external wahrgenommenen Ort der Handlungsverursachung zugeordnet werden. Im Rahmen des Tagesgruppenalltags können Eltern sich z.B. sehr anstrengen, die pädagogischen Vorgaben zu erfüllen, und daraus zum einen eine gewisse Befriedigung ziehen, zum anderen aber auch ein Gefühl der Sicherheit entwickeln, weil sie alles „richtig“ machen. Dieses Verhalten resultiert aus dem Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit: der „signifikante Andere“ soll das Individuum anerkennen und akzeptieren. Dies Ziel scheint am ehesten erreichbar durch die Übernahme von Verhaltensmustern, die in der sozialen Umgebung gebräuchlich sind. Dadurch erhöht sich auch die eigene Selbstachtung: „Die Erledigung einer introjizierten Aufgabe erfüllt die Person mit innerer Befriedigung“ (ebda. S.60). Misserfolge führen zu schlechtem Gewissen, Schuldgefühlen, Scham und Angst. Als Identifikation wird die nächste Stufe extrinsischer Motivation bezeichnet: Sie ist wesentlich durch Erfahrung von Autonomie und freiem Willen charakterisiert. Die Person vollzieht eine Handlung, die an sie herangetragen wird, weil sie die Sache für persönlich bedeutsam erachtet, es besteht also ein persönlicher Wertbezug. Die Handlungen an sich bleiben aber von außen vorgegeben, die Person stellt lediglich eine Übereinstimmung der Überzeugungen fest. Die persönliche Relevanz resultiert daraus, dass man sich mit den zugrunde liegenden Werten und Zielen identifiziert und sie in das individuelle Selbstkonzept integriert hat. Für Partizipation in den Hilfen zur Erziehung heißt das, dass im Laufe des Hilfeprozesses Menschen dann am ehesten motiviert sind mitzuges-

talten und mitzubestimmen, wenn die pädagogische Partizipationsaufgabe ihre persönlichen Interessen berührt.

Die höchste Stufe der extrinsischen Motivation wird als Integration bezeichnet und stellt die Form der extrinsischen Motivation mit dem höchsten Grad an Selbstbestimmung dar. Eine Person identifiziert sich persönlich mit dem von außen an sie herangetragenen Aufgabengebiet und hat die damit verbundenen Ziele zusätzlich in das Gesamtsystem der persönlichen Wertebezüge eingeordnet. Die integrierte Regulation ist das Ergebnis der Integration von Zielen, Normen und Handlungsstrategien mit denen sich das Individuum identifiziert und die es in das kohärente Selbstkonzept integriert hat. Dann handelt die Person authentisch und hat ein hoch entwickeltes persönliches Interesse. Auf dem Kontinuum von externalem über introjiziertem bis zu identifiziertem und letztlich integriertem Verhalten nimmt das Ausmaß der wahrgenommenen Heteronomie immer stärker ab und der Ort der wahrgenommenen Handlungsverursachung wird zunehmend stärker nach innen verlegt.

Die Unterscheidung zwischen intrinsischer Motivation und extrinsischer Motivation stellt für das Lernen und die Entwicklung innerhalb der Hilfen zur Erziehung einen wichtigen Anhaltspunkt dar. Sowohl intrinsisch wie extrinsisch motivierte Handlungen bieten die Möglichkeit des Lernens und der Veränderung und beide Formen des Lernens finden auch in der Tagesgruppe statt. Das wesentliche Differenzierungsmerkmal ist die relative wahrgenommene Autonomie. Der integrierte Regulationsstil und die intrinsische Motivation bilden die Basis für selbstbestimmtes Handeln. Der Unterschied besteht in der Qualität der Motivation. Während intrinsisch motivierte Verhaltensweisen sich auf die Erfüllung der psychologischen Bedürfnisse beziehen, besitzt integriertes extrinsisches Verhalten eine instrumentelle Funktion. Die Entwicklung der Adressaten der Jugendhilfe bzw. der Hilfen zur Erziehung zu verantwortungsvollen, selbstständig handelnden Individuen setzt ein sozialpädagogisches Herangehen voraus, welches die Selbstbestimmtheit der Adressaten zum zentralen Anliegen ihres fachlichen Denkens und Handelns macht. Nur innerhalb partizipativ angelegter pädagogischer Prozesse, in welchen Menschen sich als selbstbestimmt, verantwortlich und selbstwirksam erfahren – also ihr Handeln durch ihre Bedürfnisse und Interessen motiviert wird - können intrinsisch motivierte Handlungen und damit Chancen zur dauerhaften nachhaltigen Entwicklung der Adressaten entstehen. Jordan und Stork führen an, dass eine passive Haltung gegenüber dem Hilfeprozess entstehen kann, wenn Erwachsene und Kinder nicht adäquat und erlebbar beteiligt werden - die Verantwortung wird an die professionellen Helfer abgegeben und die Hilfeleistung sabotiert, weil die Motivation aufgrund der Erfahrung der Macht- und Einflusslosigkeit sinke (vgl. Jordan 1998, S.522). Den Fokus auf die Selbst-

bestimmtheit der Adressaten gelegt, kann diese Aussage folgendermaßen konkretisiert werden: Wenn Erwachsene und Kinder sich nicht selbstbestimmt intrinsisch motiviert beteiligen und dadurch als selbstwirksam erfahren, sondern ihnen Bereich, Form und Grad der Beteiligung je nach pädagogischem Gutdünken vorgegeben werden, kann eine passive Haltung gegenüber dem Hilfefprozess entstehen, und die Verantwortung wird an die professionellen Helfer abgegeben.

### **I.4.3 Bedürfnisorientiertes Lernen im Rahmen der Elternarbeit in Tagesgruppen mit Hilfe des Konzeptes der „non-direktiven Pädagogik“**

Eine an partizipativen Grundsätzen orientierte Eltern- und Familienarbeit in den Hilfen zur Erziehung wird auch in der pädagogischen Fachdiskussion als klare Notwendigkeit erkannt. Die Jule-Studie sieht einen deutlichen Zusammenhang zwischen erfolgreichen Hilfeverläufen und konsequenter, kontinuierlicher Zusammenarbeit mit den Eltern (vgl. BMFSFJ 1998, S.23). Conen (1990, S.20) stellt fest: „Zunehmendes Vertrauen und Interesse sowie eine bessere Zusammenarbeit sind Ergebnisse, die sich bei einer systematischen Arbeit mit den Eltern einstellen“. Das theoretische Verständnis über Ziele, Inhalte und Methodik von Elternarbeit orientiert sich am Ideal von Partizipation und Selbstbestimmtheit, wie auch Leube bestätigt: „Bei Elternarbeit handelt es sich in erster Linie nicht um Lernen vom Typus Bildung und Schule, sondern um soziales Lernen. Eltern thematisieren und verändern ihre erlernten Rollen als Mütter und Väter, als Frauen und Männer in der Auseinandersetzung mit aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen, neuen Erkenntnissen über Familiendynamik und veränderten eigenen Bedürfnissen“ (Leube 1996, S.159). Eine bedürfnis- und ressourcenorientierte Elternarbeit erlaubt den Eltern, Wertschätzung sowie die Stärkung ihrer elterlichen Rolle zu erfahren. Grundsätzlich beruht Elternarbeit auf dem Konzept des Verständigungshandelns, wobei nicht Erhöhung der Erziehungskompetenz durch Belehrung angestrebt wird, sondern durch Kooperation, Dialog und gegenseitige Bereicherung. Damit rückt die elterliche und professionelle Kooperationsbeziehung in den Vordergrund. „Das „dialogische Prinzip“ (Freire 1980) bestimmt den Umgang, in dem Jugendhilfe ihre Vorgaben begründen und in ihrer Nützlichkeit erweisen muss“ (Thiersch 1992, S.28).

Bei Eltern- und Familienarbeit handelt es sich also um Bemühungen zur Unterstützung der familialen Handlungs- und Problemlösungskompetenzen und der Erziehungskompetenzen. Elternarbeit geht in der Regel von der Integration des Kindes in die Bedeutungszusammenhänge seiner Herkunftsfamilie aus und achtet somit die Familie als primäre Sozialisationsinstanz (vgl. Schil-

ling 1997, S.110). Im Sinne einer Ressourcen- und Bedürfnisorientierung wird versucht, auf die Eltern und deren alltägliche psychosoziale und familiäre Belastung einzugehen (Thiersch 1995/Conen 1990/ Lambach/ Thureau 1987). Die Lebenslage, Bedürfnisse und Probleme der Familie müssen hierbei intensiv in den Blickpunkt geraten und die hier entwickelten Strategien als eine Möglichkeit, die schwierigen Alltagsanforderungen zu meistern (vgl. Iben 1984 S.36). Eltern wollen in der Regel die Erziehung der Kinder nicht aus der Hand geben. Das Grundgesetz garantiert ihnen das „natürliche Recht auf Erziehung ihres Kindes“ (Grundgesetz, Artikel 6). Elternarbeit heißt damit für Pädagogen, die Eltern in ihrer Verantwortung zu achten, ihre Grundrichtung der Erziehung beizubehalten, soweit dies mit dem Recht des Kindes auf bestmögliche Förderung seiner Potentiale in Einklang gebracht werden kann. Innerhalb der vergangenen Jahrzehnte haben sich verschiedene Perspektivenwechsel in der fachlichen Ausrichtung der um die Familie gruppierten Helferberufe (Pädagogik, Sozialarbeit, Psychotherapie) vollzogen, die stark an einer Zusammenarbeit von Helfer und Klient ausgerichtet und auf die motivierte Mitarbeit, d. h. Partizipation, der Adressaten angewiesen sind.

1. Die systemische Perspektive: Wechsel vom individualisierenden Fokus, also dem Blick auf den Einzelnen, hin zu einem Blick auf das gesamte Familiensystem, in dem der Einzelne verankert ist. Der Patient Familie wurde entdeckt und damit die gegenseitige Abhängigkeit und das Zusammenspiel aller Mitglieder innerhalb der Familie. Als Folge dieses Perspektivenwechsels sind die systemische Familientherapie wie auch die systemische Familienberatung darauf ausgerichtet, die Beziehungs- und Kommunikationsmuster zwischen den einzelnen Mitgliedern des Systems Familie zu verändern, sie gewissermaßen neu zu vernetzen, so dass sie sich klarer verständigen und als System wie auch als Einzelne sich besser entwickeln können.

2. Die Netzwerkperspektive: Als Ausformung eines gemeinwesenorientierten Ansatzes erweitert den Blick wiederum und richtet sich über die Familie an sich hinaus auf deren soziale Umgebung, deren soziales Netz. Das Konzept gemeinwesenorientierter Arbeit als Strukturprinzip der Organisation sozialer Dienste auf regionaler Ebene hat sich mehr und mehr durchgesetzt: die Dezentralisierung sozialer Dienste und Stadtteilarbeit soll Nähe zum Bürger herstellen, Betroffenenbeteiligung und regionale Transparenz von Einrichtungen und Maßnahmen der Sozialarbeit bzw. Sozialpädagogik sind nach wie vor Schlagwörter in der fachlichen Diskussion und schlagen sich in Konzepten sozialpädagogischer Arbeit nieder.

3. Empowerment- Ansatz: Von der Defizitorientierung hin zu einer Kompetenz- oder Ressourcenperspektive. Das Wissen um die Stärken auch hilfeschender Menschen und der Glaube daran, das es ihnen gelingen kann, in eigener Regie einen gelingenderen Alltag herzustellen. Dauerhafte Veränderungen können nur dann erreicht werden, wenn an die Stelle einer einseitigen Betonung von Expertenstatus und professioneller Lösungskompetenz eine partnerschaftliche Kooperation von Hilfesuchenden und Fachleuten tritt und Hilfesuchende in ihrem Selbsthilfepotential gestärkt werden. Zwischen dem Selbsthilfepotential von Familien und der Zahl professioneller Hilfen besteht ein ursächlicher Zusammenhang: Je weniger Familien sich selbst zu helfen wissen – sei es durch Überlastung, Unkenntnis oder aufgrund von Isolation und des Fehlens sozialer Ressourcen- desto stärker müssen sie die Hilfe von Experten in Anspruch nehmen. Allerdings, je mehr sich eine Familie an Expertenhilfe gewöhnt, desto mehr verkümmern möglicherweise ihre Selbsthilfekräfte und sie gerät in eine Abhängigkeit von der Unterstützung durch Experten. Nicht zuletzt deshalb ist es wichtig, eine Hilfe derart auszuwählen und auszugestalten, dass sie über das Moment der Hilfe, der Entlastung hinaus die Selbsthilfepotentiale der Familie stärkt.

Dennoch stellt Elternarbeit in den Hilfen zur Erziehung oftmals eine „Erziehung“ im Sinne einer zielgerichteten und ergebnisorientierten Veränderung der Eltern dar, mit dem Ziel einer „Erhöhung von Erziehungskompetenz“. Die in der Praxis der Jugendhilfe gängige sozialpädagogische Betreuung, Führung und Beratung im Sinne von direktivem oder auch partnerschaftlichem „Erziehen“ bestimmt auch die Elternarbeit in den Hilfen zur Erziehung in hohem Maße. Die Notwendigkeit einer „Erziehung“ der Eltern ergibt sich aus dem gesellschaftlichen Auftrag, den die Pädagogen übernommen haben und der verhindert, dass sie elterliche Verhaltensweisen, die aus ihrer Sicht dem Kindeswohl entgegenstehen, tolerieren können. Die Tatsache, dass es sich bei den Klienten um erwachsene Menschen handelt, ändert nichts an der Überzeugung der pädagogischen Fachkräfte und oft auch der Klienten selbst, dass diese in Bezug auf ihre Erziehungs- und Alltagsbewältigungskompetenz etwas lernen müssen.

Um Erziehungskompetenz herzustellen, bedarf es bestimmter Vorstellungen und entsprechender pädagogischen Zielsetzungen, die darauf gerichtet sind, den zu Erziehenden zu verändern: „Erziehung impliziert immer ein Nicht- Zufriedensein mit dem Zustand eines Anderen und zugleich die Ambition, ihn so zu ändern, wie es im Sinne des „Erziehers“ richtig ist“ ( Hinte 1980, S.83). Erziehung ist ein auf Einbindung und Anpassung des Individuums an die Gesellschaft ausgerichtetes pädagogisches Tun. Zur gesellschaftlichen Integration bedarf es der Vermittlung von ge-

sellschaftlichen Werten und Regeln, die der Pädagoge in Erziehungsziele und geeignete Methoden zu deren Durchsetzung übersetzt. Hierbei übt er Kontrolle über den Zu- Erziehenden aus, überprüft sein Verhalten anhand gesellschaftlicher Maßstäbe. Bei der Erziehung von Menschen besteht ein Subjekt (Pädagoge)– Objekt (Klient)- Verhältnis, das die Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten des Individuums vorstrukturiert bzw. einschränkt. Giesecke spricht in diesem Zusammenhang von einem Gewaltverhältnis von Menschen über Menschen (Giesecke 1975, S.71). Auch Freire definiert das Verhältnis von Helfer und Klient bzw. Lehrer und Schüler als Verhältnis von Subjekt und Objekt: „Erziehung kann niemals neutral sein. Entweder ist sie ein Instrument zur Befreiung des Menschen, oder sie ist ein Instrument seiner Domestizierung, seiner Abriechung für die Unterdrückung“ (Freire 1973, S.13). So verstanden, bedeutet Erziehung inhaltliche Vorgaben des Lernstoffes anhand fremdgesetzter Ziele, eine als asymmetrisch zu definierende Beziehung zwischen Helfer und Klient, die Förderung einer passiven konsumorientierten Haltung der Lernenden, eine Einschränkung des kreativen Potentials der Lernenden, eine Objektisierung der Klienten und dadurch die zentrale Erfahrung von Fremdbestimmtheit, in deren Folge die eigene Ohnmacht empfunden wird. Von zentraler Bedeutung dabei ist das Ignorieren der Bedürfnisse der Adressaten und die negative Wirkung dessen auf deren Lernmotivation. Das „Erziehen“ – die Integration - von Eltern in den Hilfen zur Erziehung läuft auf diese Weise den zu erreichenden Zielen der Wiederherstellung oder Entwicklung von Selbständigkeit, Verantwortungsbewusstsein und Autonomie – der Emanzipation – zuwider: „Ein durchstrukturiertes Lernzielprogramm zur Förderung sozialer Qualifikationen sabotiert sich selbst, da eine Vorausbestimmung und Außenlenkung des emanzipatorischen Lernprozesses genau den Zielen dieses Prozesses (Eigenständigkeit, Selbstbestimmung usw.) widerspricht. Vorprogrammiertes menschliches Wachstum verkehrt sich ins Gegenteil; es trägt bei zur Entmündigung und berücksichtigt nicht die je unterschiedliche Ausformung dieses Vorgangs bei dem einzelnen Menschen“ (Hinter 1980, S.99).

Für die sozialpädagogische Arbeit in den Hilfen zur Erziehung stellt sich nun die Frage, wie sie vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Hilfe- und Kontrollauftrags die Grundsätze der Lebensweltorientierung, Partizipation und damit der Selbstbestimmtheit der Klienten respektieren kann. Anhand des Konzepts der non-direktiven Pädagogik wollen wir im Folgenden die pädagogische Notwendigkeit von Bedürfnisorientierung, Selbstbestimmung und Partnerschaftlichkeit für einen selbstbestimmten Lern- und Entwicklungsprozess verdeutlichen. Der hier diskutierte Ansatz der „non-direktiven Pädagogik“ setzt bei den Interessen und Bedürfnissen der Adressaten bzw. bei ihrer Erfahrung der sie umgebenden Realität an. Anregungen von außen werden dort

von den Individuen aufgegriffen, wo diese eine eigene Betroffenheit verspüren und so in intrinsisch motiviertes Handeln übersetzt. Non-direktive Pädagogik nimmt Klienten konsequent als Subjekte ihres eigenen Lebens wahr und setzt deren Recht und Bedürfnis nach Selbstbestimmung voraus: „Dass die Nicht-Direktivität ein Weg zu authentischer menschlicher Entwicklung ist - sowohl beim Kind als auch beim Erwachsenen - wird von den aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen belegt“ (ebda.: 91). Man geht davon aus, dass Klienten lernen wollen und dass dieses Lernen im Sinne einer selbstbestimmten Selbstbildung, die auch soziales Lernen und Persönlichkeitsentwicklung einschließt, bestimmten Kriterien folgt, die sich an der Individualität der Adressaten, ihren kulturellen und lebensweltlichen Erfahrungen orientiert und hieraus abgeleitet. Prioritäten setzt hinsichtlich Entwicklungsstand, Interessen und Bedürfnissen, Lerntempo, Auswahl des Lerninhalts sowie der Wahl der Lehrpersonen. Gleichzeitig wird die Begrenzung der individuellen Freiheit durch die Normativität der Gesellschaft und die Person der Pädagogen thematisiert. Es geht darum, wie Hinte deutlich macht, „die rein passive Verbraucherhaltung aufzugeben (...) (und eine) aktive Haltung zu finden, die die begrenzten Möglichkeiten zur individuellen und kollektiven Initiative nutzt und diesen Freiraum Stück für Stück erweitert“ (Hinte 1980, S.77). Durch die Aspekte Selbstbestimmung und Partnerschaftlichkeit nähern sich die Rollen der Pädagogen und Adressaten einander an. Lernen und Entwicklung bedeutet idealerweise einen Prozess gemeinsamer Solidarität von Pädagogen und Eltern, bei dem es kein Über- und Unterordnungsverhältnis gibt, sondern ein Miteinander und ein gemeinsames Bemühen um Problemlösungen. Durch die Nähe und die Symmetrie in der Beziehung kann prinzipiell ein Rollentausch stattfinden, wenn Pädagogen sich gleichermaßen als Lernende und Adressaten sich als kompetente Personen erfahren. Beide „Lernpartner“ benötigen hierbei eine Erweiterung ihrer Perspektive hinsichtlich ihrer eigenen Aufgaben und Ressourcen: „Lernende sind (...) keine Objekte, sondern selbstbestimmt handelnde Subjekte, das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden, zwischen Pädagogen und Teilnehmern ist ein partnerschaftlich gleichberechtigtes, die Rollen sind prinzipiell austauschbar“ (Kaufhold-Wagenfeld 1996, S.190). Es wird davon ausgegangen, dass durch das Zulassen der Verwirklichung elterlicher Kompetenzen Pädagogen selbst neue Erfahrungen in ihrer Arbeit sammeln und ihr fachliches Verständnis erweitern können. Hinte bringt das Anliegen dieses Konzeptes auf den Punkt, indem er stellvertretend für all jene in der sozialen Arbeit Tätigen, deren erstes Ziel die (Wieder-) Herstellung der Selbstverfügungskräfte ihrer Klienten sei - eine grundlegende Frage stellt: „Wie kann ich bei einem Individuum – unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen – eine möglichst freie Entfaltung und ein möglichst selbstbestimmtes Lernen fördern? Wie kann ich die Bedürfnisse und Interessen des Einzelnen erkennen und ihn ermutigen, dementsprechend zu handeln? Welche Hindernisse stehen

dem entgegen?“ (Hinte 1980, S.93). Das Konzept der non-direktiven Pädagogik sieht Menschen als „tätige Subjekte ihrer Lebenspraxis“ (ebda. S. 94) und respektiert, dass Menschen sich dann nachhaltig entwickeln, wenn sie ihre Lernerfahrungen machen, in ihrer Umgebung, mit ihren Sinngehalten, mit ihren Werten und mit ihren Zielen: „Und das ist die Aufgabe von Pädagogik: Kümmerst Euch darum, dass diese Prozesse bewusst erlebt werden, schafft eine Atmosphäre, die Kommunikation zulässt, personalen Kontakt ermöglicht und zu gemeinsamer Reflexion ermutigt“ (ebda.).

Die Institution der Hilfen zur Erziehung mit ihrem eigenen Wertekanon lässt nun den Klienten auf der einen Seite viel Freiheit in ihrer Entwicklung, kann aber auf eigene Maßstäbe (Kindeswohl) nicht verzichten. Die die Ziele der Hilfen zur Erziehung konkretisierenden Trägerinstitutionen übernehmen hierfür die Verantwortung, denn eine non-direktiv ausgerichtete Pädagogik kann aus ihrer Sicht im Hinblick auf Durchsetzung und Erhaltung der vertretenen Werte eher dysfunktional wirken. Die Forderungen der non-direktiven Pädagogik - und ebenso die Forderung nach uneingeschränkter Partizipation - scheinen vom rein pädagogischen Standpunkt aus nachvollziehbar, sie stoßen aber da an die Grenzen, wo es um Normativität und die Umsetzung eines gesetzlichen und gesellschaftlichen Auftrages geht. Es stellt sich also die Frage, inwieweit die Selbstbestimmung der Klienten mit dem gesellschaftlichen Auftrag der Pädagogen überhaupt vereinbar ist. Einerseits kann sozialpädagogisches Handeln in der Elternarbeit nach folgendem Prinzip eine hilfreiche Unterstützung der Eltern bedeuten: „Ein Förderer des Lernens teilt die Verantwortung für den Lernprozess mit dem Lernenden, die Auswahl dessen, was gelernt wird, betrifft jede einzelne Person. Aus diesem schwierigen Prozess heraus entwickelt jeder Einzelne sein eigenes Programm, unterstützt von allen Hilfsmitteln, die der Förderer zur Verfügung stellen kann“ (vgl. Rogers 1974, S.50). Die Kontrollfunktion des Pädagogen in den Hilfen zur Erziehung und die daraus sich ergebende Beeinflussung des Lern- und Entwicklungsprozesses kann aber nicht negiert werden. Die Macht des Pädagogen, auch wenn er sie nicht offensichtlich ausübt, bleibt im Bewusstsein der Beteiligten gegenwärtig und allein die Möglichkeit einer einseitigen Machtausübung untergräbt das Konzept selbstbestimmter non-direktiver Pädagogik und verhindert gleichzeitig den Idealfall von Partizipation – uneingeschränkte Beteiligung innerhalb einer gleichberechtigten und partnerschaftlichen Beziehung - in den Hilfen zur Erziehung.

Dennoch weist das Konzept einen Weg, mit dem doppelten Mandat der Helfer in einer Weise umzugehen, die auch innerhalb der gegebenen Strukturen und Grenzen Raum schafft für ein hohes Maß an Selbstbestimmtheit und Initiative auf Seiten der Klienten. Dieser Raum kann dann

entstehen, wenn durch die Akzeptanz des Klienten als gleichwertiger Beziehungspartner und die Einsicht in die Individualität der eigenen Normen z.B. die Normativität des Pädagogen als absoluter Wert in Frage gestellt werden kann. Dann können Klienten gleichberechtigt ihre Sicht der Dinge darlegen. Voraussetzung hierfür ist z.B. die Bereitschaft des Pädagogen, die eigenen Wertvorstellungen zu überdenken. An dieser Stelle wird deutlich, dass eine der wesentlichen Voraussetzungen für die Umsetzung des Ansatzes der non-direktiven Pädagogik, wie auch für gelingende Partizipation, auf der individuellen Ebene - in der Grundhaltung des Pädagogen gegenüber dem Klienten - liegt. Das Konzept der non-direktiven Pädagogik als Konkretisierung der Handlungsmaximen Lebenswelt, Alltags- und Bedürfnisorientierung macht aus unserer Sicht den Nutzen und die Notwendigkeit partizipativen Handelns - im Sinne selbstbestimmter Teilhabe - von Eltern in den Hilfen zur Erziehung deutlich. Im Rahmen dieses Konzeptes wird eine Fülle theoretischer und praktischer Anregungen für Sozialpädagogen formuliert, mit deren Hilfe Selbstbestimmung von Eltern möglich gemacht werden kann.

Die non-direktive Pädagogik ermutigt Eltern in besonderer Weise, ihr Lernen und ihre Entwicklung in die eigenen Hände zu nehmen. Aber auch im Rahmen direkter Konzepte, wie sie in den Hilfen zur Erziehung vorherrschen, handeln Eltern selbstbestimmt. Da, wo Eltern selbstbestimmt handeln, äußern sie Wichtiges über ihre Bedürfnisse. Wir fragen daher: Was wollen Eltern? Was tut ihnen gut im Hilfeprozess, was möchten sie durchsetzen und wovor haben sie Angst? Wie wirken die gegebenen Bedingungen auf sie? Diese Fragen sollen die Perspektive der Eltern hervorheben: Im weiteren Verlauf der Arbeit gehen wir daher der Frage nach, wie Eltern unter den gegebenen strukturellen, fachlich-konzeptionellen und individuellen Bedingungen selbstbestimmt handeln und damit ihren Lern- und Entwicklungsprozess gestalten- also partizipieren. Das KJHG hat viel Raum gelassen, um Partizipationsformen und -methoden dem Hilfealltag und den Klienten angemessen auszugestalten. Die Schaffung einer gesetzlichen Grundlage bedeutet jedoch nicht zwangsläufig deren Umsetzung in die Praxis. Bisher scheint es so zu sein, dass Eltern Beteiligung als Pflicht zur Mitwirkung wahrnehmen, Beteiligung also quasi von oben verordnet wird. Damit werden wichtige Grundsätze von Partizipation außer acht gelassen, denn Freiwilligkeit, Motivation zur eigenständigen Entwicklung, Selbständigkeit können nicht verordnet werden. So erscheint die Forderung nach Partizipation als eine paradoxe Forderung. Umfassende Beteiligung im Sinne einer gleichwertigen, gleichberechtigten partnerschaftlichen Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften muss sicherlich ein Ideal bleiben. Pädagogen und Sozialarbeiter haben immer noch die Aufgabe, das Kindeswohl über alles zu stellen und ihre Kontrollfunktion ist im Bewusstsein der Eltern gegenwärtig. Pädagogen und Eltern agieren in

einem nicht aufzulösenden Widerspruch. Wie Eltern mit diesem Widerspruch umgehen, möchten wir anhand unserer Studie zeigen, indem wir neue, ganz eigene Partizipationsformen von Eltern explorieren: Es sind dies keine neuen und nie da gewesenen Handlungsformen. Vielmehr betrachten wir die Handlungen und Äußerungen der Eltern unter einem anderen Blickwinkel. Sie handeln selbstbestimmt und gemäß ihren Bedürfnissen und gestalten mit, auch wenn sie eher selten anwesend sind und ihr Verhalten wie Verweigerung wirkt. Ihre Partizipation kann quer zu den bisher genannten Partizipationsformen identifiziert werden, in verfassten wie nicht verfassten Formen, in direkten wie indirekten Formen, formell oder informell.