

IV.5 Partizipation als Grundprinzip sozialpädagogischen Handelns – Die Bedeutung der Beziehung zwischen Helfer und Klient für einen demokratischen Hilfeprozess

Als eine wichtige Grundfrage dieser Arbeit stellt sich die Frage nach der Beziehung zwischen Sozialpädagoge und Klient dar. In der Helfer-Klient-Beziehung können Eltern zentrale Partizipationserfahrungen sammeln, denn Partizipation findet zuallererst in der Interaktion statt (vgl. Kriener 2001, S.138). Partizipation als selbstbestimmter Erfahrungs- und Lernprozess steht in engem Zusammenhang mit der Erwartung und Erfahrung von Autonomie und Kontrolle. Die Erfahrungen von Einfluss auf die Helfer-Klient-Beziehung durch verantwortliche Teilhabe können die Erwartung im Individuum erhöhen, Einfluss auf die unmittelbare Situation, aber auch generalisiert auf andere ähnliche Situationen nehmen zu können (vgl. Benninghoven 1988, S.21): Erleben Eltern, dass aufgrund ihrer Initiative in Auseinandersetzung mit den Pädagogen eine Änderung im Tagesgruppenalltag vorgenommen wird - realistisch wäre z.B. der Einfluss auf die inhaltliche Gestaltung eines Elternabends - können sie diese Erfahrung von Selbstbestimmtheit auf andere Situationen innerhalb und außerhalb der Tagesgruppe übertragen.

Wir näherten uns der Frage nach Mitgestaltungsmöglichkeiten innerhalb der Helfer-Klient-Beziehung durch Eltern daher u.a. über die Frage nach jenen Interaktionen zwischen Fachkräften und Eltern, die innerhalb der Beziehung stattfinden und diese widerspiegeln. Um Einflussmöglichkeiten von Eltern identifizieren zu können, muss das Verhältnis der beiden Beziehungspartner zueinander hinterfragt werden: Handelt es sich um gleichwertige Beziehungspartner, die gleichberechtigt an einem gemeinsam entworfenen Hilfeplan arbeiten? Führt der strukturelle Machtüberhang der Experten zu einem bevormundenden Hilfeprozess, in welchem Eltern als Erfüllungsgehilfen des gesellschaftlichen Auftrags des Sozialpädagogen funktionalisiert werden? Welches sind Elemente einer partnerschaftlichen Beziehung und wie kann innerhalb der Hilfen zur Erziehung eine Beziehung partnerschaftlich gestaltet werden?

Um diese Fragen zu klären, bedarf es der

- Fokussierung der subjektiven Wahrnehmungen und Einschätzungen der Eltern in Tagesgruppen in Bezug auf ihre Fähigkeiten, Ressourcen und Chancen, die sozialpädagogische Arbeitsbeziehungen verantwortlich und selbstbestimmt mitzugestalten
- Fokussierung der Emotionen, die sich auf das Partizipationshandeln in Beziehungen auswirken, weil diese als individuelle Einflussfaktoren das Handeln mit bedingen

- Reflexion der besonderen strukturellen Bedingungen einer Helfer- Klient- Beziehung in den Hilfen zur Erziehung und der daraus resultierenden gleichzeitigen Erfahrung von Kontrolle und Hilfe sowie der realen Erfahrung von Macht durch Druck und Zwang.
- Exploration der Strategien, die Eltern entwickeln, um ihrerseits Kontrolle über die Beziehungsgestaltung zu erlangen.

Im Folgenden diskutieren wir die Helfer-Klient-Beziehung als Grundlage für und wichtigen Einflussfaktor auf Partizipation. Eltern suchen sich vielfältige Möglichkeiten der Mitbestimmung, wobei diese nicht nur auf der Grundlage einer Gleichwertigkeit bzw. Partnerschaftlichkeit gedeihen, sondern auch innerhalb mehr oder weniger sicht- und spürbarer machtungleicher, druckvoller Arbeitsbeziehungen. Die sozialpädagogische Arbeitsbeziehung stellt ein zentrales Moment in der Elternarbeit dar, welches abhängig von der jeweiligen Gestaltung Einfluss auf den Hilfeverlauf hat: Eine gelingende Helfer-Klient- Beziehung gilt gemeinhin als Voraussetzung für darauf aufbauende sozialpädagogische und ganzheitliche Bildungs- und Entwicklungsprozesse. Klienten und Pädagogen begegnen sich innerhalb einer Situation, die auf der Klientenseite häufig durch Unsicherheit, Not und das Gefühl von Inkompetenz und Ohnmacht geprägt ist. das Ziel der sozialpädagogischen Arbeit besteht darin, dem Klienten zu ermöglichen, auf der Basis einer vertrauensvollen Beziehung den Mut zu gewinnen, sich unangenehmen Themen und Situationen zu stellen und sowohl alltagspraktische Fähigkeiten zu erlernen als auch in seiner Persönlichkeit eine Entwicklung zu vollziehen. Eine stabile sozialpädagogische Arbeitsbeziehung bedeutet oftmals eine neue Erfahrung, die innere Veränderung mitbedingt und dem Klienten die Möglichkeit gibt, angstfrei eigene Vorschläge, Kritik und andere Partizipationsstrategien anzuwenden. Die sozialpädagogische Arbeitsbeziehung in den Hilfen zur Erziehung aber ist in ein Gefüge von Gesetzen, Verfahrensweisen und Funktionen eingebunden, das Pädagoge und Klient in unterschiedliche, oft komplementäre Rollen drängt. So wird diese Beziehung auch zu einem Ort, an welchem die sie bedingenden strukturellen, oft asymmetrischen Verhältnisse für den Einzelnen erfahrbar werden. Die Betrachtung pädagogischer Beziehungen muss die Bedingungen, unter denen sie stattfindet, und die daraus resultierende begrenzte Gestaltbarkeit der Beziehung reflektieren. Für die Tagesgruppenarbeit, die als eine Form der Hilfen zur Erziehung der Gesellschaft durch ihren gesellschaftlichen Auftrag verpflichtet ist, muss diesbezüglich besonders das Spannungsverhältnis zwischen Hilfe und Kontrolle reflektiert werden, welche die sozialpädagogische Arbeitsbeziehung maßgeblich prägt.

Im folgenden Kapitel werden wir uns, nach einer Einführung über die Bedeutung der sozialpädagogischen Arbeitsbeziehung für Hilfe und Hilfeverlauf und dem Hinweis auf rechtliche und

fachliche Standpunkte zu diesem Thema, mit den beziehungsrelevanten Ergebnissen unserer Studie auseinandersetzen und diese vor dem Hintergrund unserer Fragestellung reflektieren. Hierbei verfolgen wir Fragen, die es ermöglichen sollen, den besonderen Zusammenhang zwischen der Helfer-Klient-Beziehung und selbstbestimmten Partizipationsbestrebungen seitens der Eltern zu verstehen. So ist in diesem Zusammenhang zu fragen, welche Möglichkeiten der Beziehungsgestaltung sich in den durch spezielle Rahmenbedingungen geprägten und organisational eingebundenen Hilfen zur Erziehung ergeben bzw. welche Rollen die Beziehungspartner Helfer und Klient innerhalb des Hilfeprozesses einnehmen. Mit Hilfe dieser Perspektive soll der angenommenen Rollenvielfalt in der Helfer- Klient- Beziehung und ihrer Bedeutung bzw. Nutzbarmachung für den Partizipationsgedanken nachgegangen werden. Wesentlich erscheinen in diesem Zusammenhang die Handlungs- und Deutungsspielräume der Eltern innerhalb vorgegebener Rollen und fester Strukturen. Theoretische Interpretationsfolie bildet die Organisationssoziologie (vgl. Esser 1993/ Büschges/Abraham 1997). Mit Hilfe dieser Perspektive versuchen wir, das bedürfnisorientierte bzw. intrinsisch motivierte Verhalten des Individuums vor der begrenzenden Wirkung institutioneller Verhaltenserwartungen zu klären.

Eine weitere wichtige Frage innerhalb der Beziehungen zwischen Helfer und Klient, die sich aus der Frage der Rollenzuschreibungen ergibt, bezieht sich auf die Beziehungswünsche, die Eltern an Helfer haben. Im Kapitel haben wir uns mit Bedürfnissen als motivationale Basis für Partizipation auseinandersetzt und sind zu dem Schluss gekommen, dass Eltern vielfältige Bedürfnisse haben und teilweise den Anspruch hegen, die Pädagogen könnten oder müssten diese befriedigen. D.h. Eltern tragen ihre Bedürfnisse in die Tagesgruppenarbeit hinein und die Gestaltung einer Arbeit, die Elternbedürfnisse ernst nimmt, schließt diese mit ein. Wir gehen im Folgenden auf jene Bedürfnisse der Eltern ein, die sich auf ihre Beziehung zum Helfer beziehen und beleuchten insbesondere die Aufgabe der Pädagogen, die darin liegt, für diese Beziehungswünsche zur Verfügung zu stehen und sie zu begrenzen. Die Verantwortung für die pädagogische Nutzbarmachung dieser Beziehungswünsche im Sinne der Eltern liegt bei den Pädagogen. Hier zeigt sich in der Gestaltungs- und Strukturierungsaufgabe besonders deutlich die Asymmetrie der Beziehung. Es wird zu diskutieren sein, ob diese Asymmetrie Partizipation trotzdem zulässt bzw. wie Eltern gerade die Asymmetrie für selbstbestimmtes Partizipieren im Sinne des Suchens und Findens eigener Wege nutzen (können).

Die Institution Hilfe zur Erziehung bildet den Rahmen für die Beziehung zwischen Helfer und Klient. Ihre Beziehung wird vor allem durch den gesellschaftlichen Auftrag des Helfers – Hilfe

und Kontrolle – beeinflusst: Einerseits der Auftrag einer auf Vertrauen fußenden Hilfe (Chance des Klienten für eine weitgehende Öffnung mit allen Fehlern und Schwächen), andererseits der Auftrag der Kontrolle (Bewertung der zu Tage tretenden Fehler und Schwächen und ihre Überprüfung hinsichtlich eines Einflusses auf das Kindeswohl). Wie wirkt sich das „doppelte Mandat“ auf die Beziehungsgestaltung aus? Auch wenn im Sinne des personenbezogenen Dienstleistungsgedankens Sozialpädagogen den Eltern eine Dienstleistung erbringen sollen und Klienten damit in eine relativ mächtige Position versetzt werden, verfügen die Experten durch ihren Kontrollauftrag über einen Machtvorsprung, der durch ihren Wissens-, Erfahrungs- und Informationsvorsprung weiter verstärkt wird. Auch bei noch so sensiblem Umgang mit der Machtposition durch Pädagogen lässt sich dieser Machtüberhang, der auf struktureller Ebene besteht, auf individueller Ebene nicht auflösen. In der Beziehung wird die Ungleichheit spürbar und erfahrbar. Darum muss auf der Beziehungsebene nach solchen Situationen geschaut werden, in denen Eltern diese Ungleichheit spüren, um dann nach jenen Strategien zu forschen, mit denen sie ihrerseits der erfahrenen Macht und Ohnmacht in der Helfer- Klient-Beziehung begegnen und die somit als Partizipationsbestrebung zu interpretieren sind.

IV. 5.1 Die Rolle des Sozialpädagogen in der Helfer-Klient-Beziehung und ihr Einfluss auf Partizipation von Eltern

IV.5.1.1 Bedeutung der Helfer-Klient-Beziehung

Pädagogisches Handeln ist soziales Handeln, also auf das Handeln anderer Menschen bezogen. Professionelle pädagogische Kompetenz erwächst daher maßgeblich aus der Qualität der jeweiligen pädagogischen Beziehung und darf sich nicht allein auf die Regeln einer pädagogischen Methodik stützen (vgl. Giesecke 1999, S.14). Beziehung bedeutet das Verbundensein zweier oder mehrerer Personen, in welchem Wahrnehmung, Handlung und Erwartung durch die empfundene Zugehörigkeit zum anderen und seine Bedeutung für den anderen beeinflusst werden. Eine Beziehung zwischen zwei Menschen bedeutet ein Aufeinandertreffen zweier unterschiedlicher Individuen, die unterschiedliche Erfahrungen gesammelt haben, unterschiedlichen Kulturen entstammen bzw. ähnliche Kultur- und Milieuerfahrungen auf individuelle Weise wahrnehmen und verarbeiten und unterschiedliche Lebenspläne verfolgen. Das Eingehen einer Verbindung bedeutet daher auch immer ein Aufeinanderprallen unterschiedlicher Werte. Das Zusammentreffen der Individuen in einer Beziehung fordert diese heraus: Konflikte und Spannungen

stellen einen wesentlichen Bestandteil der Beziehung dar. Um die Beziehung zu erhalten, müssen sich die Individuen aufeinander einstellen und eine Balance zwischen Nähe und Distanz, zwischen Annäherung und Abgrenzung herstellen. Die Aufgabe, diese Balance zu finden und zu wahren, wird nie endgültig bewältigt werden und sich den Beziehungspartnern immer wieder stellen, soll die Beziehung nicht in eingefahrenen Rollenvorstellungen „ersticken“ und lebendig bleiben. Im Prozess der Beziehungsentwicklung eröffnen sich dem Individuum also neue Perspektiven, erlebt sich der Mensch in neuen Herausforderungen, so dass selbst in schwierigen, konflikthaften Verbindungen die Möglichkeit einer Weiterentwicklung und Persönlichkeitsreifung verborgen liegt: „Beziehung bedeutet nicht Auflösung, sondern Gewinn von Identität, nicht schulterklopfende Verbrüderung, sondern respektvolle Auseinandersetzung, die Anerkennung ebenso inkludiert, wie Abgrenzung und Zurückweisung“ (Reinelt 1989, S.2). Die Helfer-Klient-Beziehung erlaubt bei Einhaltung bestimmter Regeln Wachstum und Veränderung. Diese entwicklungsförderlichen Aspekte einer Beziehung bedingen ihre Wichtigkeit in der Sozialpädagogik. So stellt eine Reihe von Autoren die Beziehung zwischen Klient und Pädagogen in den Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit: „Was immer an Zielen der Erziehung und Unterrichtung und an dafür geeigneten methodischem Repertoire erdacht werden mag, alles muss über diese Beziehung, also durch persönliche Vermittlung transportiert werden“ (Giesecke 2003, Einführung). Er definiert die „eigentümliche menschliche Beziehung zwischen Helfer und Klient“ (Giesecke 1992, S.100) als fundamentalen Tatbestand des pädagogischen Handelns und Nachdenkens und zentrales Moment des pädagogischen Arbeitens sowie notwendige Bedingung für wirksames pädagogisches Handeln (vgl. Gehres 1997, S.76f; BMFSFJ 1998, S.572ff). Für Olk (1986, S.195) bedeutet die soziale Beziehung das zentrale Transportmittel für die Beeinflussungsversuche des Sozialpädagogen schlechthin, weil die Persönlichkeit des Helfers als Instrument der sozialpädagogischen Arbeit in der Beziehung wirksam werden kann. Die Beziehung zwischen Helfer und Klient in Therapie und Pädagogik kann als wesentlicher Wirkfaktor für Veränderungsprozesse in den Therapieformen Psychoanalyse und Gesprächspsychotherapie und in sozialpädagogischen Hilfeprozessen angenommen werden (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2002, S.42f). Müller (1991, S.95ff) definiert die Beziehung gleichzeitig als Objekt und Teil des Bildungsvorgangs: Wichtig sei vor allem das Anbieten von Verbindlichkeit und Distanz, von Entwicklungsmöglichkeiten, auch durch Verweigerung und Widerstand. D.h. nicht nur die Aufarbeitung bereits vergangener Beziehungserfahrungen wird innerhalb der neuen Beziehung angeregt, es werden aufgrund der durch den Professionellen herangetragenen Strukturelemente, die quasi als neue Entwicklungsaufgaben eingebracht werden, neue Erfahrungen und damit eine Weiterentwicklung der Persönlichkeit provoziert.

Je nach Beziehungsgestaltung ergeben sich für Klienten unterschiedliche Lernchancen. Die Beziehungsgestaltung durch die Sozialpädagogen in den Hilfen zur Erziehung und die daraus resultierenden Rollen von Helfer und Klient müssen sowohl dem gesellschaftlichen Auftrag als auch dem Klientenauftrag gerecht werden. Die Aufträge unterscheiden sich vor allem durch die jeweilige Zielstellung und lassen den strukturellen Machtüberhang des Sozialpädagogen zu Ungunsten des Klienten einmal mehr, einmal weniger spürbar werden. Der gesellschaftliche Auftrag der Hilfe und Kontrolle kann mit dem individuellen Auftrag durch den Klienten, der eine parteiliche Hilfe erwartet, in Konflikt geraten.

IV.5.1.2 Gesellschaftlicher Auftrag des Sozialpädagogen und dessen Auswirkungen auf seine Rolle in der Helfer-Klient-Beziehung

Der gesellschaftliche Auftrag des Sozialpädagogen in den Hilfen zur Erziehung zielt auf die Integration des Individuums in die bestehenden gesellschaftlichen Strukturen. Eine Person, die aus dem Gefüge gesellschaftlicher Strukturen und Werte herausfällt und auf diese Weise öffentlichen Handlungsdruck erzeugt, soll (wieder) in die gesellschaftlichen Strukturen integriert werden. Als Reaktion auf vorgefundene Probleme innerhalb bestehender Strukturen, wie z.B. Isolation und Verarmung nicht erwerbstätiger oder nicht erwerbsfähiger Menschen in einer Arbeitsgesellschaft, soll das Individuum darin unterstützt werden, innerhalb dieser Strukturen eine Handlungsfähigkeit zu erreichen. In den Hilfen zur Erziehung konkretisiert sich der gesellschaftliche Auftrag durch die Aufgaben der Hilfe bei der (Wieder-)Herstellung der Autonomie, der Fähigkeit zur Selbsthilfe und der Wiederbelebung von Netzwerkstrukturen und damit des Erlangens von Erziehungskompetenz und der gleichzeitigen Kontrolle des Individuums bezüglich der Gefährlichkeit seines Verhaltens für das Kind. Sozialpädagogen üben also ihre Profession aufgrund wahrgenommener gesellschaftlicher Missstände aus, die durch Menschen ohne ausreichende Ressourcen auf individueller Ebene nicht bewältigt oder ausgeglichen werden können.

In den Hilfen zur Erziehung wird der sozialpädagogische Auftrag aus dem bestehenden Wächteramt der öffentlichen Jugendhilfe abgeleitet, der darin besteht, das Kind vor Schaden zu bewahren (Wiesner 1996, S.286). Aus diesem Wächteramt ergibt sich in der Konkretisierung der Hilfe- und Kontrollauftrag: Sozialpädagogen bewerten im Rahmen ihrer Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und deren Eltern oder Erziehungsberechtigten u.a. das Verhalten der erziehenden Personen unter der Prämisse der Bewahrung des Kindeswohls und helfen den Eltern, ein dem Kindeswohl

dienliches Erziehungsverhalten zu entwickeln. Ihre Beziehung wird also auf der Ebene der Interaktion, auf der Ebene der Emotion oder der Ebene der Wahrnehmung durch den Kontext des gesellschaftlichen Auftrags „Kontrolle“ bestimmt. Für die Hilfen zur Erziehung gilt, dass Eltern in die Lage versetzt werden sollen, ihre Kinder so zu erziehen und ihren Anlagen gemäß zu fördern, dass diese weder in ihren Persönlichkeitsrechten eingeschränkt noch durch „missbräuchliche Ausübung der elterlichen Sorge, durch Vernachlässigung (...) durch unverschuldetes Versagen der Eltern (...) gefährdet sind“ (Schone 2002, S.947). Die Veränderungen, die im Hinblick auf die Eltern angestrebt werden, haben die Entwicklung einer selbständigen und selbstbestimmten, dabei aber verantwortlichen Persönlichkeit im Blick, die die teilweise problemauslösenden oder –verstärkenden gesellschaftlichen Verhältnisse aus eigener Kraft zu bewältigen lernt. Die Strukturmaximen des KJHG - primäre und sekundäre Prävention, Existenzsicherung, Lebensweltorientierung, Freiwilligkeit (vgl. BMFSFJ 1999, S.22) -, die als Handlungsprinzipien einer zeitgemäßen Jugendhilfe gelten, bilden die Grundlage für sozialpädagogisches Handeln in den Hilfen zur Erziehung.

Sehr wesentlich und für die Beziehungsgestaltung zentral ist die in der Fachdiskussion herrschende Einigkeit darüber, dass trotz des Kontrollauftrages und der strukturellen Überlegenheit der sozialpädagogischen Fachkräfte der Klient Subjekt seines Lebens bleiben muss und für seine Bildung und seine Persönlichkeitsentfaltung selbst verantwortlich ist und nicht Objekt pädagogischer Bemühungen sein kann (Giesecke 1992, S.28). Im Idealfall wird eine Person darin unterstützt, sich mit einer konkreten Lebenssituation effektiv auseinanderzusetzen, und das auf der Basis der Verhaltensweisen, die für die jeweilige Person und deren Umwelt relevant sind. Bei der Förderung der Selbstbestimmung, Autonomie und Handlungsfähigkeit des Klienten ist laut gesetzlicher und fachlicher Vorgaben darauf zu achten, dass der Klient nicht entmündigt, sondern in Selbstverantwortlichkeit, Persönlichkeits- und Identitätsbildung gestärkt wird, so dass er von der Hilfe unabhängig wird im Sinne einer Hilfe zur Selbsthilfe (Martin 1992, S.16).

Die Erfüllung des gesellschaftlichen Auftrages der Hilfe und Kontrolle ist an bestimmte Erwartungen bezüglich der pädagogischen Umsetzung z.B. innerhalb der Helfer-Klient-Beziehung gebunden: „Das Grundrecht des Schutzes der Menschenwürde fordert in diesem Kontext u.a. die respektvolle Achtung und Behandlung auch der sich in sozialer Not befindlichen Individuen und Familien selbst dann, wenn diese die anstehenden Probleme und Schäden schuldhaft (mit-) verursacht haben (...) (es) werden die Selbstverantwortung der Erziehungsberechtigten und die Autonomie der Familiengestärkt und es wird der Einbezug junger Menschen und ihrer Angehörigen

in den Entscheidungs- und Hilfeprozess gefordert“ (BMFSFJ 1999, S.23). Nach dem Willen des Gesetzgebers besteht zwischen Helfer und Klient eine partnerschaftliche Beziehung, die „... nicht als Herrschafts- und Abhängigkeitsverhältnis definiert wird“ (Bayerisches Landesjugendamt 1994, S.9). Wiesner (1995, S.294f) definiert die Schwierigkeiten von Familien im Wesentlichen als Verminderung der Teilhabemöglichkeiten am gesellschaftlichen Leben, die wiederum nur im Rahmen eines Klärungs- und Entscheidungsprozesses durch aktive Teilhabe der Betroffenen angegangen werden können. Z.B. soll die Gestaltung der zentralen Partizipationssituation „Hilfeplangespräch“ als Klärungs- und Einschätzungsprozess verlaufen, in welchem Probleme, Ressourcen, Mittel und Ziele gemeinsam mit allen an der Hilfe beteiligten Personen ausgehandelt werden. Die Gesetzgebung, die den gesellschaftlichen Auftrag der Sozialpädagogen in den Hilfen zur Erziehung wie auch deren Auslegungen bezüglich der Beziehungsgestaltung zwischen Helfer und Klient bedingt, will den strukturellen Machtüberhang auf Expertenseite und die durch den Kontrollauftrag gegebene Objektisierung des Klienten mildern durch Einmahnungen der Prinzipien Wahrung der Menschenwürde, Gleichrangigkeit und Gleichwertigkeit von Helfern und Klienten und Anprangern gesellschaftlicher Missstände als Mitverursacher der Probleme. Gleichzeitig kann aber nicht verhindert werden, dass bei aller gewünschten Partnerschaftlichkeit und Autonomie des Klienten die Sozialpädagogik maßgeblich integrative und damit auch erziehende Zielsetzungen verfolgt.

IV.5.1.3 Individueller Auftrag des Sozialpädagogen und dessen Auswirkungen auf seine Rolle in der Helfer-Klient- Beziehung

Der individuelle Auftrag der Sozialpädagogik im Rahmen der Hilfen zur Erziehung geht vom Klienten aus. Eltern oder andere erziehende Personen sehen sich durch Alltagsanforderungen stark belastet und können eine von ihnen als problematisch empfundene Situation aus eigener Kraft nicht ändern, sie fühlen sich hilflos und ohnmächtig. Auch in diesem Auftrag findet sich der Wunsch nach Entwicklung von Handlungsfähigkeit und Autonomie als Voraussetzung für eine (Wieder-)Herstellung der Erziehungsfähigkeit. Der Hilfesuchende aber strebt nicht nach Integration, sondern versucht seine individuelle Entwicklung ohne einschränkende Grenzen anzugehen.

Eltern gelten nach dem KJHG als Anspruchsberechtigte, die Hilfe zur Erziehung als Dienstleistung des Staates nutzen können: „Gegenstand des Anspruchs der Eltern auf Hilfe zur Erziehung ist eine Erziehungshilfe, die geeignet ist, den erzieherischen Bedarf in der von den Leistungsbe-

rechten gewünschten Ausgestaltung zu decken“ (BMFSFJ 1999, S.23). Eltern befinden sich demnach in einer Subjektposition und die Zusammenarbeit mit dem Sozialpädagogen sollte sich an ihren Bedürfnissen und Ansprüchen orientieren. Eltern können auf dieser Basis verlangen, dass ihre eigenen Vorstellungen und Entwicklungsressourcen in den Mittelpunkt der Zusammenarbeit und damit auch der Beziehung gestellt werden. Der Helfer hat dann die Aufgabe, die Beziehung so zu gestalten, dass sie für das Elternteil so effektiv wie möglich ist, wobei diese Entwicklung innerhalb der Hilfen zur Erziehung sich auf die Förderung der Erziehungskompetenz als letztendliches Ziel konzentriert. In der Regel werden in den Hilfen zur Erziehung aber keine selbstsicheren Kunden die Hilfe verlangen, sondern Menschen, die sich unsicher fühlen und deren Leidensdruck ihnen keine Wahl lässt. Daher tritt der Sozialpädagoge ihnen als sensibler Beziehungspartner gegenüber, der versucht, innerhalb einer den Regeln entsprechenden helfenden Beziehung die Selbständigkeit, das Selbstvertrauen der Klienten zu stärken und ihre Verantwortung für das eigene Handeln bewusst zu machen. Die Wichtigkeit der Beziehung bedingt, dass der Sozialpädagoge die Beziehung in ihrer Bedeutung erkennt und die wesentlichen Bereiche in der Beziehungsgestaltung nutzt: Die dominante Funktion der Sozialpädagogen bei der Beziehungsgestaltung kann auf die Klienten einschüchternd wirken und die eigene Kompetenz in Frage stellen. Daher wird professionellen Helfern immer wieder angeraten, die eigene Gestaltungsmacht so anzuwenden, dass die Klienten die Chance erhalten, die Beziehung mitzugestalten, d.h. die gelingende Beziehungsgestaltung stellt sich in den Dienst der Klienten. Besonders der Aspekt der Gleichrangigkeit, Gleichwertigkeit und Partnerschaftlichkeit wird immer wieder betont: So steht für Giesecke (1992, S.108f) in der helfenden Beziehung die Partnerschaft der Parteien im Vordergrund. Der Partnerschaftlichkeit liegt die Einsicht zugrunde, dass zur Erreichung eines Ziels die Mitarbeit beider Parteien gleiche Bedeutung hat. Auch Gottschalch (1988, S.172ff) schließt sich dieser Definition an: der Helfer soll so wenig wie möglich drängen, manipulieren, erziehen, unterjochen und auf Ratschläge und Führung verzichten. Ratschläge und Führung seien Ausdruck eines vom Helfer anvisierten Ziels, welches aber vor der Arbeit nicht festgelegt werden kann. Viel mehr sei die gemeinsame Arbeit eine gemeinsame Suchbewegung. Im Vordergrund steht das Verstehen des Klienten, das über Empathie hinausgeht: Der Experte sucht zu begreifen, warum der andere so ist, wie er ist und handelt. Es kommt darauf an, den Sinn der Handlungsweise erkennen und mit Verständnis zu begleiten. Mit dem Verzicht auf eine Bewertung des Klientenhandelns und dem Versuch, es zu verstehen, heißt sozialpädagogisches Handeln nicht Erziehung, sondern Begleitung und Bearbeitung der dem Handeln zugrunde liegenden Erfahrungen. Martin (1992, S.37) spricht in diesem Zusammenhang von „gekonnter Selbstbegrenzung: Beziehungen zu Klienten seien provisorisch, deshalb dürfe nicht in anmaßender Weise

in das Leben der Unterstützten eingegriffen werden. Merchel (1998, S.47f) stellt die Kommunikation als Ausdruck der Beziehung zwischen den Beziehungspartnern in den Vordergrund: Wichtig seien Kommunikationsformen, die sich durch gesichertes Vertrauen, weitgehende Offenheit, große Flexibilität, hohe Verlässlichkeit und angemessene Umgangsformen auszeichnen.

Kaufhold-Wagenfeld (1996, S.179ff) negiert die Asymmetrie zwischen den Partnern in einer sozialpädagogischen Arbeitsbeziehung und plädiert, angeregt durch die „freiheitliche Pädagogik“ Paolo Freires, für eine vollständig partnerschaftliche Sozialpädagogik im Sinne einer „pädagogischen Begleitung. Kaufhold-Wagenfeld überträgt Freires (1993) pädagogischen Ansatz, der Pädagogik als Instrument zur Emanzipation unterdrückter oder ausgegrenzter Gruppen nutzt, auf die Arbeit mit Müttern im Bereich der Jugendhilfe. Pädagogische Arbeit mit Müttern sollte auf einer vollständig partnerschaftlichen Beziehungsebene geschehen. Eine Frau und Mutter, aber auch Väter pädagogisch zu begleiten heißt, einen gemeinsamen Weg mit ihnen zu gehen, ohne Richtung und Ziel des Weges vorzugeben. Die Erfahrung von Nachrangigkeit, geringerer Wertschätzung, Machtlosigkeit und Selbstzurücknahme, die Klienten oftmals im Rahmen ihrer Sozialisation erleben, dürfen in der pädagogischen Arbeit, weder inhaltlich noch auf der Beziehungsebene, wiederholt werden. In der Pädagogik, insbesondere im Rahmen der Hilfen zur Erziehung, übernehmen die pädagogischen Fachkräfte oftmals die Rolle eines Führenden, der als komplementäres Gegenstück die „Geführte“ oder den „Geführten“ braucht. Pädagogische Begleitung hingegen bedeutet, den Weg der Klienten mitzugehen, wobei der pädagogischen Begleiterin oder dem pädagogischen Begleiter frei steht, für sich selbst zu entscheiden, welchen Weg er mitgehen kann und welchen nicht. Seine Aufgabe besteht darin, im Prozess der pädagogischen Begleitung mit Hilfe des Expertenwissens schwierige Wegstellen passieren zu helfen. Pädagogische Begleitung strebt während des Prozesses der Selbstfindung u.a. eine gemeinsame Be- und Verarbeitung dieser für den Klienten angstausslösenden Erfahrungen an. Idealerweise entspricht dieser Prozess einem Dialog, wobei die partnerschaftliche und gleichberechtigte Beziehung zwischen Pädagogin und Mutter und die Gleichwertigkeit ihrer Rollen betont wird. Diese Gleichwertigkeit führt nach Kaufhold-Wagenfeld zu der Möglichkeit des Rollentausches: Prinzipiell sind nicht nur die Pädagogen, sondern auch die Klienten in der Lage, ihr Wissen weiterzugeben, zu Lehrenden zu werden. Das bedeutet, dass Eltern durch die Anerkennung ihrer Kompetenzen für einen Bereich zu Experten werden können, was wiederum ihr eigenes Bewusstsein für ihre Kompetenzen verstärken wird (ebda.). Freire drückt dies folgendermaßen aus: „Der Lehrer ist nicht länger bloß der, der lehrt, sondern einer, der selbst im Dialog mit den Schülern belehrt wird, die ihrerseits, während sie belehrt werden, auch lehren. So werden sie miteinander für ei-

nen Prozess verantwortlich, in dem alle wachsen. In diesem Prozess sind Handlungen und Argumente, die auf Autorität begründet sind, nicht länger gültig. Um wirken zu können, muss Autorität auf der Seite der Freiheit sein und nicht ihr gegenüber“ (Freire 1993, S.65). Aus diesen Prämissen lässt sich eine Grundhaltung bezüglich sozialpädagogischen Handelns erkennen, welche auf Subjektstellung und Recht auf Selbstverfügung des Klienten Wert legt bzw. diese sogar als Basis des Tuns ansieht. Kardorff fasst diese Grundhaltung auf der Interaktionsebene zusammen und verlangt vom Sozialpädagogen eine Gewährleistung des Selbstverfügungsrechts des Individuums als Grenze von Interventionen einschließlich des Rechts auf Verweigerung von Behandlungen, Transparenz der Intervention und ihrer absehbaren Folgen, das Prinzip der Freiwilligkeit bei Interventionen, den Versuch einer möglichst weiten Konsensherstellung bei Interventionen und Parteilichkeit für den Klienten (Kardorff 1988, S.319).

Die hier als Ideal dargestellte Gestaltung der Hilfebeziehung im Sinne des individuellen Klientenauftrages verlangt im Grunde einen frei handelnden Sozialpädagogen, der individuelle offene Entwicklung des Klienten gleichzeitig als Weg und als Ziel der Arbeit begreift. Diese Freiheit wird in den Hilfen zur Erziehung durch den gesellschaftlichen Hilfe- und Kontrollauftrag eingeschränkt. Es hat den Anschein, als ob eingedenk des sich daraus ergebenden strukturellen Machtüberhangs der Experten und der relativen Ohnmacht der Klienten die Bedeutung des Partizipationsgedankens in den sozialpädagogischen Konzepten zur Beziehungsgestaltung besonders betont wird. Hierbei wird auch auf die Notwendigkeit der Selbstreflexivität der professionellen Helfer und eine kontinuierlichen Beziehungsklärung hingewiesen. Als Schutz vor realem oder nur empfunden Machtmissbrauch durch den Sozialpädagogen dient z.B. das Arbeitsbündnis als ein Beziehungsvertrag der zwischen den Parteien ausgehandelt wird. In der sozialpädagogischen Arbeit im Rahmen der Hilfen zur Erziehung hat das Arbeitsbündnis eine übergeordnete Bedeutung. Müller definiert es als Instrument des gegenseitigen Schutzes und der Begrenzung, als Garant technischer Effizienz, als Garant von Klientenrechten und als Instrument zur Klärung der Interventionsgrenze (Müller 1985, S.118).

IV.5.2 Charakteristika der pädagogischen Helfer-Klient-Beziehung und deren Auswirkungen auf Partizipation von Klienten

Es wird diskutiert, inwieweit sich die sozialpädagogische Arbeitsbeziehung aufgrund ihrer Verortung im Alltagsleben des Klienten in seine alltäglichen Lebensvollzüge einfügen muss und die vorfindbaren gemischten Problemlagen eine deutliche Konturierung der Beziehung erschweren (vgl. Müller 2004, S.187). So scheint, vor dem Hintergrund einer nicht eindeutig zu definierenden Beziehung und in Konfrontation mit einer gemischten Problemlage eine zielgerichtete Arbeit, in welcher Sozialpädagoge und Klient aufgrund ihrer verschiedenen Aufgaben eindeutige Rollen einnehmen können, schwierig. Dieser Umstand erschwert die Analyse der Partizipationschancen innerhalb der Helfer-Klient-Beziehung. Es bedarf an dieser Stelle daher der Herausarbeitung der charakteristischen Merkmale der sozialpädagogischen Arbeitsbeziehung, um sie auf ihre Nutzbarmachung hinsichtlich des selbstbestimmten Handelns von Eltern zu überprüfen. Zur Herausarbeitung der Merkmale einer sozialpädagogischen Arbeitsbeziehung dient im Folgenden der Vergleich von Alltags- bzw. Liebesbeziehung, sozialpädagogischer Arbeitsbeziehung und therapeutischer Beziehung (vgl. Bolay 1998; Klosinski 1998; Wiedemann/Buchkremer 1998, Fröhlich-Gildhoff 2002; Giesecke 2003; Müller 2004; Behnisch 2004).

Als wichtigstes Merkmal der professionellen Beziehung ist ihre Funktionalität und die sich daraus ableitende Aufgabe der ziel- und zweckbezogenen Steuerung durch Experten zu nennen: Das Zusammensein mit den Klienten bzw. Patienten folgt einem bestimmten Ziel, dem die Beziehung ihre Existenz verdankt, zum Beispiel soziale Integration in den Hilfen zur Erziehung oder personale Integration in der Psychotherapie.

Der Sozialpädagoge hat u.a. die Aufgabe, die Beziehung zum Klienten zu gestalten. Er hat in der Regel aufgrund seiner Ausbildung den Überblick über die Gestaltungsregeln und Wirkfaktoren einer professionellen Beziehung. Das bedeutet, er steuert, strukturiert und gestaltet aktiv. Sozialpädagogen nehmen im Rahmen der Beziehungsarbeit also eine dominante Rolle ein und die Beziehungsstruktur kann daher nicht als symmetrisch verstanden werden. Sie gestalten die Beziehung aufgrund von Expertenwissen, welches sie sich durch Ausbildung und berufliche Erfahrung angeeignet haben. Dieses Fachwissen kann der Pädagoge innerhalb der Beziehung anwenden, für die Gestaltung einer Alltagsbeziehung ist in der Regel kein Fachwissen nötig. So erscheint der Klient, im Gegensatz zum Sozialpädagogen, als Laie. Es stellt sich nun die Frage, ob er aufgrund dieser Laienschaft kein gleichberechtigter Beziehungspartner sein kann. Zieht man die Aussagen der im Rahmen der vorliegenden Untersuchung befragten Pädagogen zu Rate, so lassen diese keinen Zweifel daran, dass sie ihre Klienten in jedem Fall als gleichberechtigt betrachten.

Gleichzeitig sehen sie sich aber mit der Aufgabe konfrontiert, mit Hilfe ihres Expertenwissens den Hilfeverlauf zu beeinflussen und Eltern in einem von ihnen als effektiv und sinnvoll erachteten Maße zu beteiligen. Sozialpädagogen innerhalb der Hilfen zur Erziehung haben nicht nur aufgrund ihres Expertenwissens einen Vorsprung vor den Klienten, auch ihre Kontrollfunktion, der sie sich mehr oder weniger (auch von Fall zu Fall verschieden) verpflichtet fühlen, verstärkt die Asymmetrie in der Beziehung. Für professionelle Hilfebeziehungen gilt, „...dass die (...) Beziehung eine wesentliche Rolle spielt, die Beziehungsstruktur jedoch nicht als symmetrisch verstanden wird, sondern einen klar professionellen Charakter erhält. Es sollen die Probleme des einen unter Zuhilfenahme der Kompetenz des anderen bearbeitet werden. (...) Es besteht also ein deutlicher Unterschied zur sogenannten Freundschaft“ (Wiedemann/ Buchkremer 1998, S.170). Auch bei partnerschaftlicher Beziehungsgestaltung bleibt eine Ungleichheit, eine Tendenz der Pädagogen zu führen, eine Bereitschaft der Eltern, sich führen zu lassen.

Die Arbeitsbeziehung im pädagogischen wie auch im therapeutischen setting scheint in einen unauflösbaren Widerspruch verstrickt. Sie enthält zum einen emotionale, also von ihrer Natur her nicht zu kontrollierende Elemente: Beziehung von der emotionalen Seite her betrachtet, bedeutet ein sich hingebendes Tun oder Verhalten, welches sich auf Menschen bezieht, die zueinander in einer Handlungs-, Kommunikations-, Erwartungs- oder Wahrnehmungsbeziehung stehen. Im pädagogischen bzw. therapeutischen Tun wird die Hingabe, das „Sich-Einlassen“, nutzbar gemacht und auf diese Weise des ihm zugrunde liegenden spontanen wahrhaftigen Charakters beraubt, so dass eine Lenkung und Nutzung der Beziehung im Sinne der Funktion des professionellen Helfers möglich werden kann. Die Emotionen der Klienten werden in der sozialpädagogischen und der therapeutischen Arbeitsbeziehung dem Zweck der Bildung einer Arbeitsbasis (Arbeitsbündnis), der Diagnostik und der Aufarbeitung innerer Konflikte untergeordnet. Mit dem nicht zweckfreien Umgang mit Emotionen wird eine Grundspannung der helfenden Beziehung berührt, nämlich als Sozialpädagoge auf der einen Seite einem funktionalen Auftrag zu folgen und eine Institution repräsentieren zu müssen und auf der anderen Seite als individueller Helfer in einer persönlichen Begegnung Menschlichkeit und Mitgefühl zeigen zu wollen. Funktionale Beziehungen und ehrliche spontane Emotionen schließen sich nach Behnisch gegenseitig aus. Beziehung als sich selbst genügender Zweck verbunden mit gegenseitigen Empfindungen sei weder steuerbar noch kontrollierbar. Der Begriff der Funktionalität der Beziehung ist mit Begrenzung, Zweck und Ziel verbunden. Die zweckgebundene Nutzung von Gefühlen wird durchaus als Gefahr für die Klienten gewertet: Behnisch setzt die pädagogische Arbeitsbeziehung mit einer unreflektierten Täuschung, einer Hoffnung erweckenden, quasi echten Beziehung

gleich, die – unbearbeitet – immer in Enttäuschungen für die Klienten endet, da Hoffnungen auf die Erfüllung von Beziehungswünschen geweckt würden, die unerfüllbar seien. Er führt an, dass aus der normalen Struktur eines pädagogischen Berufes mit Bezahlung, Distanzierung, Schichtdienst, Mitarbeiterfluktuation etc, keine echte Beziehung möglich sei, jeder Versuch in diese Richtung überfordere Pädagogen und Klienten (Behnisch 2004; S.161 f). Gerade im Sinne einer höheren Chance der Klienten, gestaltend auf die Beziehung einzuwirken, können dennoch die der Funktionalität untergeordneten Beziehungsdimensionen Klienten entlasten und sie ermutigen, ihre Forderungen ohne Angst vor dem Verlust echter Gefühle der Helfer bzw. Verlust der Beziehung einzubringen. Klienten können, auch dies stellt einen wichtigen Partizipationsaspekt dar, ihre Freiheit – ihren Laienstatus – in der Beziehung nutzen und die Pädagogen mit ihren Emotionen, Bedürfnissen bzw. Beziehungswünschen konfrontieren. Die Einhaltung von Grenzen, welche in der Psychotherapie z.B. durch die Abstinenzregel und auch durch die klare Trennung der Alltagsorte vom therapeutischen Ort gewährleistet wird, liegt in der Verantwortung der Fachkräfte. An dieser Stelle bietet sich der Rückgriff auf das Konzept der „Verantworteten Schuld“ des Psychoanalytikers und Pädagogen Helmut Figdor (1999) an, der die Pflicht zur Begrenztheit des emotionalen „Sich-Einlassens“ auf Seiten der Pädagogen und das Recht auf emotionale Maßlosigkeit auf Seiten der Klienten als Grundlage der Erfahrung von Selbstbestimmtheit wertet. Müller greift das Konzept auf, um es als erweiterte Perspektive für das Verständnis der Wirkungsweise und Ethik professioneller Arbeitsbeziehungen zu nutzen. Sozialpädagogische Arbeit mit Klienten ist eine personenbezogene Dienstleistung. Sie kann niemals alle Probleme und deren Ursachen beseitigen oder alle Lösungen finden, dazu sind die Problemlagen, die Helfer im Rahmen Sozialer Arbeit vorfinden, zu komplex (vgl. Müller 2004, S.188). Müller geht davon aus, dass Probleme dann lösbar sind, wenn man sich in der Hilfe auf bestimmte Problembereiche beschränkt und andere den Klienten zur Lösung selbst überlässt. Es geht bei dieser „professionellen Assistenz“ nie um fertige Lösungen, sondern um die Unterstützung eigener Lösungsfähigkeiten der Klienten. Diesem Prinzip verpflichten sich auch Konzepte des Empowerments und der Partizipation. Gerade im Rahmen Sozialer Arbeit besteht die Gefahr, dass das Moment der Eigenverantwortung und Selbstbestimmung verloren geht. Der Helfer muss sich also in der Problemlösung beschränken, er bleibt dem Klienten darüber hinaus auch den Charakter einer bedürfnisorientierten emotionalen Alltags- bzw. Liebesbeziehung schuldig. Im Rahmen des sozialpädagogischen oder therapeutischen Prozesses lernt der Mensch „seine Hoffnungen mit seinen eigenen begrenzten Fähigkeiten in Einklang zu bringen und so sein schöpferisches, imaginatives Potential nicht mehr an Illusionen (zu) verschwenden“ (Müller 2002, S.190) Im Falle der Funktionalisierung von Emotionen heißt das, der Helfer stellt sich dem Klienten als

Objekt seiner emotionalen Bedürfnisse zur Verfügung und hilft ihm, im Sinne des „stellvertretenden Lebens“ (Identifikation) und durch eindeutig limitierte Grenzüberschreitungen, neue emotionale Erfahrungen zu durchleben. Seine Pflicht besteht darin, darauf zu achten, dass diese „Überrennungsversuche“ nicht mit dem wirklichen Leben verwechselt werden. Im Grunde erhält der Klient in der professionellen Beziehung gerade durch die Funktionalisierung die Freiheit, seine Emotionen und Bedürfnisse zu befriedigen. Sicherlich bedeutet die immer wiederkehrende Erfahrung der Abgrenzung durch den professionellen Helfer eine Kränkung für den Klienten, gleichzeitig eröffnet sich ihm die Möglichkeit, gestaltend auf die Beziehung einzuwirken, so dass die Erfahrung von Selbstbestimmtheit durch die Vielzahl der Identifikationen, mit der der Helfer belegt werden kann, möglich wird.

Der Kontrollaspekt in der Hilfebeziehung hebt die sozialpädagogische Beziehung durch die Aspekte Öffentlichkeit, Zielgerichtetheit und potentielle Einschränkung der Selbstbestimmtheit der Klienten deutlich von der Alltagsbeziehung und der therapeutischen Beziehung ab. Er kann sich auf Klienten dahingehend auswirken, dass diese ihre Mitgestaltungsmöglichkeiten aus Angst vernachlässigen. Änderungswünsche, von Eltern auf vielfältige Weise und oft außerhalb formaler Vorgaben hervorgebracht, können in einer solchen Hilfebeziehung als Widerstand, Aggressivität oder Schwäche gedeutet werden und – wenn auch häufig nur in der Phantasie der Eltern - zum befürchteten Verlust des Sorgerechts führen. Der Rückgriff auf die Professionsgeschichte zeigt, dass eine mögliche Kolonisierung der Lebenswelt der Klienten, einhergehend mit Kontrolle und Korrektur ihrer Lebensvollzüge, als Problem wahrgenommen wird, welches auf der Beziehungsebene zu lösen versucht wird. Beziehung wurde und wird als Strategie genutzt, um den Kontroll- und Machtmomenten in einer Hilfebeziehung entgegenzuwirken. Gerade die Charakteristika der Alltagsbeziehung, Symmetrie, das Einbringen des „ganzen Menschen“, emotionale Verbundenheit auf gleicher Ebene sollen der Hierarchie und Herrschaftstendenz in Hilfebeziehungen entgegenwirken (Behnisch 2004, S. 167). Auf der Beziehungsebene besteht z.B. die Verpflichtung zur bedingungslosen Annahme des Klienten, d.h. der Klient bzw. Patient muss nicht den persönlichen Wertmaßstäben des Pädagogen bzw. Therapeuten entsprechen, um wertgeschätzt und behandelt zu werden. Es wird eine umfassende Anteilnahme angeraten, die alle individuellen Ausprägungen und Charaktermerkmale des Klienten als Ausdruck seiner individuellen Lebenserfahrungen und Lebensprobleme ansieht und als – manchmal dysfunktionale - Lösungsstrategien oder unbewusste Konfliktlösungsstrategien wertschätzt. Alle Gefühle und Äußerungen werden akzeptiert. Für beide professionellen Beziehungsarten bedeutet dies ein Schutz des Klienten vor Beziehungsverlust, gleich, welche Partizipationsstrategie er anwendet. Durch

das Postulat der bedingungslosen Wertschätzung scheint der Klient/Patient Handlungsfreiheit zu gewinnen und die Möglichkeit, Erfahrung von Selbstbestimmtheit und Selbstwirksamkeit zu machen, steigt. Die Kontrollmöglichkeit des Pädagogen wird beschränkt, sie bleibt aber erhalten. Der Pädagoge kann sich einen völligen Verzicht auf Wertung und Beurteilung im Interesse des gesellschaftlichen Auftrags nicht erlauben. Zudem besteht die pädagogische Aufgabe u.a. darin, Klienten zu führen und zu lehren. Dies impliziert, dass bei einer Bewertung elterlicher Verhaltens- und Denkweisen eine Wertehierarchie angelegt wird: bestimmte Verhaltensweisen gelten als erstrebenswert (z.B. die gewaltfreie Konfliktlösung), andere als untragbar (z.B. Konfliktlösung durch Gewaltanwendung). Der gesellschaftliche Auftrag des Sozialpädagogen bedeutet aber nicht nur Einschränkung durch Kontrolle, sondern auch Freiheit des Klienten. Alle Lebensbereiche und Lebensäußerungen, die nicht mit dessen Auftrag in Verbindung stehen, unterliegen nicht der Kontrolle, Eltern haben dadurch die Möglichkeit, sich auf vielfältige Weise innerhalb der Beziehung vom Sozialpädagogen abzugrenzen.

Das setting, also Orte, Zeiten, Dauer der Hilfe – der gesamte Rahmen der Beziehung- orientiert sich bei der professionellen Beziehung an ihrem Zweck. Das setting dient dem Schutz beider Beziehungspartner: Beide können sich durch die äußere Form zeitlich begrenzt auf ein Arbeiten einlassen und sich dann wieder aus dem Rahmen zurückziehen. In der sozialpädagogischen Arbeit im Rahmen der Hilfen zur Erziehung finden die Kontakte sehr häufig innerhalb des alltäglichen Milieus – der Lebenswelt – der Klienten statt, um den Hilfeprozess bedürfnis- und bedarfsangemessen zu gestalten. Es wird damit allerdings die Gefahr des Eindringens in die Lebenswelt der Klienten in Kauf genommen. Die Strukturen und das Konzept therapeutischer Beziehungsarbeit sind klarer abgegrenzt: klare Rahmensetzung bezüglich des Ortes, institutionelle Anbindung, zeitlich begrenzte Prozesse. Die therapeutischen Strukturen ermöglichen eine differenzierte Beziehungsarbeit und können sie methodisch kontrollieren, z.B. durch die Bearbeitung der (Gegen-) Übertragung. In der sozialpädagogischen Arbeitsbeziehung hingegen müssen daher klare Absprachen über die Zusammenarbeit getroffen werden.

Zur Verdeutlichung der Beziehungscharakteristika einer funktionalen sozialpädagogischen Arbeitsbeziehung in Abgrenzung zu einer Alltags- bzw. einer therapeutischen Beziehung eine tabellarische Übersicht (vgl. Bolay 1998; Klosinski 1998; Wiedemann/Buchkremer 1998, Fröhlich-Gildhoff 2002; Giesecke 2003; Müller 2004; Behnisch 2004):

Alltagsbeziehung/ Liebesbeziehung (im weitesten Sinne)	Pädagogische Beziehung	Therapeutische Beziehung
Rahmenbedingungen setting		
Zufälligkeit der Begegnung	Die Beziehung zum Klienten wird aufgrund einer beruflichen und bezahlten Tätigkeit eingegangen	
Die Beziehung ist von der Anlage her zeitlich unbegrenzt	Die Beziehung ist zeitlich begrenzt	
spontane unreflektierte Beziehungsgestaltung, für die keine Fachkenntnis nötig ist	Die Beziehung wird gestaltet mit Hilfe spezifischer Fachkenntnis, mit Techniken und Methoden, die eine bestimmte Entwicklung der Beziehung bewirken sollen, z.B. Herstellung eines Vertrauensverhältnisses	
Unbegrenzte Dauer	Die Funktionalität der Beziehung, also ihre Anlegung auf einen bestimmten Zweck, trägt in sich die Begrenzung und durch die Erreichung des Zweckes ihre Auflösung	
Freiwilligkeit	Freiwilligkeit oder Unfreiwilligkeit: Erhöhung der Motivation in bezug auf Erhalt und Mitgestaltung der Beziehung bei freiwilliger Inanspruchnahme	
Offener Rahmen: Die Interaktion kann an allen Orten und zu allen Zeiten stattfinden	Bestimmtes setting notwendig, das sich in den Hilfen zur Erziehung häufig dem Lebensradius des Klienten angleicht Ansiedlung der Beziehung innerhalb des alltäglichen Milieus/ Lebenswelt/ Bezugsrahmen/ Lebenspraxis/ der Adressaten	Sphäre institutionalisierter Nicht-Alltäglichkeit: geschlossener Rahmen
gemeinsames Erleben von Alltagsrealität: gemeinsame authentische Erfahrung mit direkter Wirkung auf die Situation		Nacherleben des Alltags in der Therapie, gefiltert, keine direkte gemeinsame Erfahrung möglich
gemeinsames soziales Umfeld		Einbezug des sozialen Umfeldes in der Regel nicht üblich
Abgrenzung innerhalb beider Beziehungspartner, die sich an dem orientieren muss, was für sie gut ist	Abgrenzung vom Klienten muss innerhalb des Pädagogen stattfinden: Klares Arbeitsbündnis	Abgrenzung vom Patienten Klienten durch räumliche Trennung des Alltags vom therapeutischen Rahmen
Folgerungen für Partizipation von Eltern in der sozialpädagogischen Arbeitsbeziehung: <ul style="list-style-type: none"> - Funktion gibt Ziel der Arbeit vor und schränkt die Mitbestimmungsrechte der Klienten da ein, wo diese nicht der Zielerreichung entsprechen - Asymmetrie durch Expertenschaft, Informationsvorsprung - Eindringen in die Lebenswelt des Klienten möglich, gleichzeitiger Schutz durch klare Abgrenzung (Zielorientierung) 		

Alltagsbeziehung/ Liebesbeziehung (im weitesten Sinne)	Pädagogische Beziehung	Therapeutische Beziehung
Emotionen		
Parteinahme und Wertschätzung hängt von Gefühlen der Sympathie und/ oder Identifikation ab	Parteinahme und Wertschätzung resultiert aus Reflexion der Lebensumstände einer Klientengruppe, ist unabhängig von individueller Sympathie	
Personen müssen in der Beziehung selbst die Verantwortung für ihre Handlungen und Äußerungen übernehmen und gegebenenfalls bei zu hoher Belastung die Beziehung von sich aus beenden.	Pädagogen hat einen rechtlich fixieren Anspruch auf besonderen Schutz, es gibt Instanzen, die ihn bei der Führung der Beziehung unterstützen. Er kann aber nicht spontanen Regungen / Fluchttendenzen- unreflektiert nachgeben, er muss seine Entscheidungen (z.B. Beendigung einer Arbeitsbeziehung) reflektieren und fachlich begründen.	
Emotionale Verbundenheit Emotionen haben keine Funktion	Beziehung ist funktional, muss also nicht auf Zuneigung beruhen Emotionen werden funktionalisiert im Sinne des Informationsgewinns, um Klienten besser zu verstehen, eine Zusammenarbeit zu ermöglichen und innere Konflikte zu bewältigen sowie im Sinne korrektiver Beziehungserfahrungen	
Verstrickung in gegenseitige Gefühle und Rollenzuschreibungen/ Übertragungen	Abstinenz, Nutzung der Übertragung	
Beziehung wird eher gelebt als reflektiert: Hingabe im Sinne einer unkontrollierten Beziehungsgestaltung	Verpflichtung zur Reflexion der Beziehung: Kontrolliertes Beziehungshandeln	
Beziehung ist eigennützig: Sie beruht auf einer Balance zwischen geben und nehmen. Beide Beziehungspartner haben einen Anspruch auf angemessene Beachtung ihrer jeweiligen Bedürfnisse	Beziehung ist uneigennützig aber dennoch wertend, da ein Beziehungspartner in Bezug auf ein Defizit pädagogisch (behandelt) wird. Konzentration auf die Probleme des einzelnen, ohne dass ein Ausgleich notwendig ist. d.h. die Beziehungsbedürfnisse des Professionellen können nicht befriedigt werden. Bedürfnisse des Klienten werden im Rahmen der Zielbestimmung zugelassen bearbeitet Bedürfnisse des Pädagogen treten zurück	Beziehung ist uneigennützig nicht (weniger) wertend, sie ermöglicht eine Konzentration auf die Probleme eines beteiligten, ohne dass für Ausgleich „Gerechtigkeit“ gesorgt werden muss. Die Beziehungsbedürfnisse des professionellen können nicht befriedigt werden. Bedürfnisse des Klienten werden im Rahmen der Zielbestimmung zugelassen bearbeitet Bedürfnisse des Therapeuten treten zurück
Folgerungen für Partizipation von Eltern in der sozialpädagogischen Arbeitsbeziehung: <ul style="list-style-type: none"> - Chance der Eltern, eigenen Bedürfnissen Raum zu geben - keine Gefahr des Beziehungsabbruchs bei Krisen - Weitgehende Unabhängigkeit der Beziehung von Gefühlen der Zuneigung erleichtert z.B. Partizipation durch Kritik 		

Alltagsbeziehung/ Liebesbeziehung (im weitesten Sinne)	Pädagogische Beziehung	Therapeutische Beziehung
Funktion		
Der Dialog wird in erster Linie spontan durch die Ansichten und Gefühle des Sprechers gesteuert, ein spezielles Ziel liegt meist nicht vor.	Zielorientierung bei jedem Zusammensein Der Pädagoge soll z.B. das Lernen ermöglichen. Zielorientierung ist konkret, in einem strukturierten Erfahrungsraum werden Bildungsziele und kulturelle Inhalte vermittelt	Zielorientierung, aber weit gefasst: auf innere Entwicklung bezogen
keine Verantwortung für gegenseitige Problemlagen Freiheit in der Gestaltung	Verantwortung für „gemischte“ Problemlagen Abhängigkeit der Beziehungsgestaltung je nach Problemlage	Verantwortung für seelische Problemlagen Abhängigkeit in der Gestaltung
Im Verlauf der Interaktionen wechselt der Fokus ständig von einer Person zur anderen, nach Thema und Lust: Spontaneität	Lenkung des Gesprächsverlaufs auch durch funktionale Nichteinmischung	
Folgerungen für Partizipation von Eltern in der sozialpädagogischen Arbeitsbeziehung: <ul style="list-style-type: none"> - Klarheit über die Funktion der Beziehung und das Ziel der Hilfe ermöglicht Transparenz über Bereiche, in denen Mitgestaltung möglich ist - Die Funktion der Beziehung legt die Rollen der Beziehungspartner fest, so dass Partizipation innerhalb der Rolle möglich ist, rollenuntypische Partizipationsstrategien aber erschwert werden (z.B. Übernahme der Verantwortung hinsichtlich des Zieles und der Ausgestaltung eines Angebotes der Elternarbeit) 		
Kontrolle		
Privatheit der Beziehung, persönliche Beziehung intimer Natur, Personen sind sich selbst und ihrem Verantwortungsgefühl gegenüber verpflichtet, ihren eigenen moralischen Werten. Einschränkung der Freiheit durch eigene Werte	Pädagogisches Handeln ist öffentlich: Die Vorgaben, Erwartungen der Rahmeninstitution und -organisation müssen im pädagogischen Handeln übernommen werden. Einschränkung durch gesellschaftlichen Auftrag, institutionellen Rahmen, eigene Werte	Therapeutisches Handeln ist teilweise öffentlich, teilweise privat, der Therapeut ist ethischen Maßstäben und professionellen Erkenntnissen verpflichtet
Folgerungen für Partizipation von Eltern in der sozialpädagogischen Arbeitsbeziehung: <ul style="list-style-type: none"> - Gefahr des Verlustes von Selbstbestimmung und Eigenverantwortung, selbstbestimmtes Handeln eingeschränkt möglich 		

IV.5.3 Selbstbestimmtheit und Selbstwirksamkeit im Rahmen von Organisationsrollen – Handlungsmöglichkeiten von Helfer und Klient in der Organisation Tagesgruppe

Organisationen sind Interaktionssysteme mit einer arbeitsteiligen Differenzierung von Positionen, welche die einzelnen Organisationsangehörigen innehaben und von Rollen, die den einzelnen Positionen zugeordnet sind. Im Folgenden soll der Begriff der Rolle umrissen und die Funktion von Rollen für die Koordination und Determination individuellen Handelns dargestellt und diskutiert werden. Es wird sich zeigen, dass die Tagesgruppe als Rollensystem individuelles Verhalten keinesfalls vollständig determiniert, sondern Spielräume für Eigeninterpretationen der handelnden Personen vorhanden sind.

Die Organisationsrolle ist „die Summe aller Normen, Verhaltenserwartungen und struktureller Restriktionen für eine gegebene Position in der Organisationshierarchie, mit denen Akteure als Positionsinhaber und Rollenträger in einer Organisation konfrontiert werden“ (Büschges/ Abraham 1997, S.137f.) oder auch „(...) an soziale Positionen geknüpfte sanktionierbare Erwartungen“ (Esser 2000, S.141). Die Rolle des Sozialpädagogen in der Helfer-Klient-Beziehung leitet sich aus seiner Aufgabe ab, für die er als professioneller Helfer ausgebildet und eingesetzt wurde. Es wurden in diesem Zusammenhang der gesellschaftliche, der individuelle und der fachliche Auftrag des Sozialpädagogen beleuchtet. Die Konkretisierung dieses Auftrages, d.h. seine Umsetzung stößt in der Tagesgruppe wiederum auf organisationelle Grenzen, die sich aus den jeweiligen Organisationsstrukturen ergeben. Im Rahmen der Zugehörigkeit zu einer Organisation (hier: Tagesgruppe) existieren typische, klar voneinander unterscheidbare Positionen mit typischen Mustern des Handelns, des Fühlens und der Identifikation zwischen den Akteuren (vgl. Esser 2000, S.141). Die Organisationsrolle strukturiert die Beziehung zwischen den Beteiligten vor, da mit der Rolleneinnahme gegenseitig aufeinander eingestellte Erwartungen und Orientierungen wirksam werden: „Eine Rolle kommt grundsätzlich nur in Verbindung mit einer Komplementär- oder Gegenrolle zustande. Hier wird deutlich, dass der Interaktionszusammenhang ein konstituierender Aspekt des Rollenhandelns ist: Interaktion geschieht in einander ergänzenden und hervorbringenden Rollen“ (Szczyrba 2003, S.36). Rollenerwartungen treffen im Rahmen der Tagesgruppenarbeit also auf individuell handelnde Menschen mit ihrem Bedürfnis nach Selbstbestimmung. Organisationskonzept und institutionelle Rahmenbedingungen treffen auf Chancen der flexiblen Rollengestaltung. Es bleiben Handlungsspielräume und damit Möglichkeiten der Interpretation.

Helfer und Klienten nehmen in der Tagesgruppe unterschiedliche, oft sich komplementär zueinander verhaltende Rollen ein. Helfer ist, wer aufgrund von Berufsentscheidung, Ausbildung, Rekrutierung und Karriere eine spezifische Position im Rollengefüge einnimmt. Klient dagegen ist, wer sich oder wem man zu Recht oder zu Unrecht unterstellt, er könne seine Probleme nicht allein lösen (Lambach/ Thureau 1991, S.61). Die Organisationsstruktur der Tagesgruppe ermöglicht also die Differenzierung der Mitglieder in Betreuer und Betreute: Aus dieser strukturellen Bedingung folgen sehr unterschiedliche Möglichkeiten des Handelns. Auf der Beziehungsebene werden den Klienten organisationseigene Erwartungen sowie übergeordnete Normen vermittelt. Es ist die Mitgliedsrolle, die Grenzen definiert und Handlungsspielräume eröffnet, d.h. der Pädagoge muss seine Arbeit so ausfüllen, wie es Konzeption und Zielsetzung der Organisation entspricht, Klienten hingegen haben Handlungsprogramme in Form von Hilfeplan und Arbeitsbündnis, die verbindlich ihre Pflichten regeln: „Diese können in der Bindung an ein alltagsstrukturiertes Regelwerk, aber auch in der Erwartung an Schulbesuch oder Kontinuieren einer Berufsausbildung bestehen“ (ebda., S.66). Die Tagesgruppe als Institution der Hilfen zur Erziehung, in welcher Eltern in der Ausgestaltung ihrer Rolle auf das Grundprinzip des hilfebedürftigen Klienten festgelegt sind, schränkt also die Möglichkeiten der Rollengestaltung durch diese Basis einerseits relativ ein. Andererseits bedeutet Handeln in Beziehungen mit Rückgriff auf handlungs- bzw. interaktionstheoretische Zugänge die Belegung des Gegenübers mit bestimmten Rollenerwartungen und -zuschreibungen, die als offene und wechselseitige Beziehungsdefinition verstanden werden kann, deren Handlungslogik sich aus intersubjektiven Interpretationsprozessen herleitet (vgl. Szczyrba 2003, S.31). Diese Sichtweise erlaubt es, die eingeschränkte Definition von Rolle als Verhaltensvorschrift und Erwartungsbündel zu erweitern, es erscheint möglich, dass Eltern in Tagesgruppen eigenständige Rollendefinition vornehmen. Menschen haben aufgrund der ihnen angeborenen Spontaneität die Fähigkeit, sozial und kulturell vorgegebene Rollen kreativ und der jeweiligen Situation angemessen zu verändern. Wichtig erscheint darauf hinzuweisen, dass dieser Entwicklungs- und Interpretationsprozess fortwährend dauert und eine Rolle immer wieder neu definiert und damit verändert werden kann (ebda, S. 33f.).

Wir gehen in diesem Teilkapitel der Frage nach, wie Eltern vor dem Hintergrund organisationaler Rahmenbedingungen ihre Beziehung zu den Pädagogen selbstbestimmt gestalten und auf diese Weise partizipieren. Zur Klärung dieser Frage dient eine Rollenanalyse der Beziehungspartner Pädagoge –Elternteil. Wir fokussieren in diesem Zusammenhang die Handlungsspielräume der Eltern durch eigenständige Rollendefinitionen, d.h. deren Bereitschaft, Motivation

und Möglichkeit, sich eigene Definitionen ihrer Rolle zu schaffen und diese durchzusetzen, beizubehalten und zu verändern.

IV.5.3.1 Individualität und Rollenkonformität von Eltern in der Tagesgruppe

Die Definition der Organisationsrolle in den Hilfen zur Erziehung - in diesem Fall der Rolle von Eltern in Tagesgruppen - d.h. die Erwartung an die „richtige“ Ausgestaltung und die Festlegung der Sanktionen bei Nichtentsprechung - erfolgt zum einen auf der Basis der gesetzlichen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, zum anderen aber auch durch den Jugendhilfeträger als Organisationsleitung, die Pädagogen als Organisationspersonal mit Definitionsmacht, die Klienten, die als Akteure eine Eigendefinition der Rolle entwickeln, und durch Sozialarbeiter des Jugendamtes oder Lehrer als organisationsexterne Akteure. Jeder dieser Beteiligten hat seine eigenen Vorstellungen von wünschenswertem Elternhandeln. Für Eltern bedeutet das Aufeinandertreffen verschiedener Erwartungen eine große Herausforderung bezüglich der Ausgestaltung ihrer Rolle. Eltern, die Hilfe in Tagesgruppen suchen, befinden sich größtenteils in einer Situation, die von Unsicherheit bezüglich ihrer Kompetenzen als Eltern und der Ausgestaltung ihrer Elternrolle geprägt ist. Bei Eintritt in die Tagesgruppe suchen sie nach Unterstützung im Hinblick auf die Entwicklung der Elternrolle innerhalb der Organisation Tagesgruppe. Das Erlernen der für die Rolle vorgesehenen Verhaltensweisen vermittelt Sicherheit darüber, wie man sich als Elternteil in einer Tagesgruppe „richtig“ zu verhalten hat. Gleichzeitig beschränken sie sich, vor allem in der ersten Zeit der Organisationszugehörigkeit hinsichtlich Eigeninterpretationen und selbstbestimmter Ausgestaltung der Rolle. Daher begrüßen sie häufig Regeln, die die Illusion einer eindeutigen Rollenbelegung zulassen und die Vielzahl der unterschiedlichen Verhaltenserwartungen negieren. Eine starke Gewichtung der Rollenkonformität geht zu Lasten der Individualität. Die Konsequenzen daraus können dem Ziel der Hilfen zur Erziehung, also der Entwicklung eines autonomen verantwortungsvollen Menschen, zuwider laufen: Handlungsspielräume sind eingeschränkt, weil die Klienten über wenig Informationen verfügen und wenig Einblick in die Möglichkeiten der Ausgestaltung des Tagesgruppenalltages erlangen. Handlungsalternativen werden ihnen gar nicht erst bewusst, und es stellen sich kaum Herausforderungen z.B. in Form von Konflikten ein, die im Sinne der Partizipationsfrage ihrer Entwicklung förderlich sein können. Die zweite Konsequenz, die Belegung der Rolle mit „Kosten“ (vgl. Büschges/ Abraham 1997, S. 138) also Sanktionen bzw. Belohnungen für rollenwidriges bzw. rollenkonformes Verhalten, verleitet Eltern zu angepasstem Verhalten und zu der Einsicht, dass es in komplexen Si-

tuation – einschließlich der Erziehungssituation - ein „richtiges“ Verhalten gibt, welches Konfliktfreiheit garantiert. Dieses zu erlernende Verhalten muss sich nicht über innere Einsicht und Veränderung entwickeln. Die Folgen, die sich aus der normativen Festlegung der Rolle und der unhinterfragten entsprechenden eigenen Rollendefinition für Eltern ergeben wie Handlungssicherheit in interdependenten Interaktionen oder berechenbare Reaktionen von Interaktionspartnern versprechen den Eltern nur eine situative Sicherheit. Dennoch lässt sich feststellen, dass Eltern trotz empfundener Inkompetenz und Unsicherheit und der sich daraus ergebenden Bereitschaft, sich an eine vorgegebene Rolle anzupassen, eigene Vorstellungen über ihre Rolle in der Tagesgruppe mit- und einbringen. Diese treffen in der Tagesgruppe auf die Einstellungen der Pädagogen. Die individuellen Orientierungen der Eltern beeinflussen ihre Bereitschaft, den Organisationsrollen zu folgen und den Normen zu entsprechen: „In den individuellen Orientierungen kommt die Lebensgeschichte der einzelnen Akteure, die zugleich ihre Lerngeschichte ist, zusammen mit der Verarbeitung ihres Lebensschicksals zum Ausdruck“ (Büschges/ Abraham 1997; S.159). Diese individuellen Orientierungen sind das komplexe Produkt eines Sozialisationsprozesses innerhalb der Organisation wie auch außerhalb der Organisation durch Familie und Bildungseinrichtungen. Szczyrba (2003, S.36) stellt in diesem Zusammenhang fest: „Private, soziale und kulturelle Elemente formieren eine Rolle und drücken damit die individuelle Lebensgeschichte und spezifische Produktivität eines Menschen aus. Persönliche Erfahrungen werden mit kulturellen Vorgaben in Rollenhandeln umgesetzt“. Die Bereitschaft von Eltern, sich gemäß der teilweise individuell angenommenen, teilweise von außen vermittelten Organisationsrolle zu verhalten, kann also als Produkt eines komplexen Prozesses der Organisationssozialisation verstanden werden, wobei die individuellen Motive für sie selbst wie für andere nicht ohne weiteres entschlüsselt werden können.

Die Identifikation mit der Organisationsrolle scheint am stärksten bei jenen Akteuren zu sein, die die Organisationsziele – also diejenigen Ziele, die pädagogische Experten für sie vorgesehen haben - internalisiert haben, geringer bei jenen, die ihre Tätigkeit instrumentell definieren und am geringsten bei jenen, die nur unter Strafandrohung ihre Organisationsrolle ausfüllen. Katz und Kahn haben vier Muster sogenannte „motive patterns“ analysiert, die bei Menschen die Bereitschaft fördern, gemäß der Organisationsrolle zu handeln:

- „legal compliance“, die arbeitsvertragsbedingte Bereitschaft. Sie beruht auf einem Herrschaftsverhältnis und wird durch Strafandrohung gesichert.

- „instrumental satisfaction“, die instrumentelle Befriedigung. Sie beruht auf den angebotenen Belohnungen, ist von diesen und von ihrem Ausmaß im Verhältnis zur geforderten Leistung abhängig.
- „self- expression“, die Selbstverwirklichung: Sie beruht auf der Identifikation mit der Organisationsrolle und der Arbeits- Aufgabe.
- „Internalisierung der Organisationsziele“: Sie beruht auf der individuellen Identifikation mit der Organisation und ihren Zielen (vgl. Katz/Kahn 1966, S.388f).

Hier bietet sich zum Verständnis der Rückgriff auf das Kapitel „Bedürfnisse“ in dieser Arbeit an: Eltern werden sich dann in ihre Tagesgruppe-Elternrolle einfügen, wenn sie entweder intrinsisch motiviert sind, d.h. aus der Erfüllung der Rolle eine innere Befriedigung ziehen oder extrinsisch motiviert auf der Stufe der Identifikation mit ihrer Rolle. Auf dieser Stufe erleben Eltern die Erfahrung von Autonomie und freiem Willen, da sie sich für eine Sache einsetzen, die für sie eine große Bedeutung hat und ihre Einschätzung mit der Einschätzung der Tagesgruppe übereinstimmt. Auch die Motivationsstufe der Integration ist denkbar: In diesem Falle haben Eltern die Organisationsziele in ihr persönliches Wertesystem integriert. Der Intensitätsgrad der Motivation korreliert positiv mit den Selbstwirksamkeitserwartungen. Eltern werden mit hoher Wahrscheinlichkeit dann die Erfahrung machen, eigenständig und verantwortlich zu handeln, wenn sie ihre Elternrolle überzeugt wahrnehmen und davon ausgehen, dass sie Einfluss auf den Tagesgruppenalltag und den Hilfeprozess ausüben.

Mit Hilfe des folgenden, für die Fragestellung dieser Arbeit modifizierten Schemas von Büschges und Abraham (1997) soll die Komplexität des Prozesses der Organisationssozialisation dargestellt werden. Besonders im Bereich der Zielsetzung der Organisationssozialisation werden unterschiedliche Vorstellungen von Pädagogen und Eltern deutlich. Das Hineinwachsen in die Elternrolle innerhalb der Organisation bringt für Pädagogen und Eltern unterschiedlichen Gewinn.

Prozesse:	mit der Aufgabe befasste Person	Instrumente	Ziele von Seiten der Organisation bzw. der Pädagogen	Ziele der Eltern
Sozialisation	päd. Fachkräfte andere Eltern	Gespräche und Modellhandeln von anderen Eltern und Fachkräften eigene Anschauung	Beziehungsaufbau Übermittlung der Erwartung und Anforderungen der jeweiligen Rolle Identifikation des Elternteils mit der Rolle Internalisierung der Normen	Verhaltenssicherheit
Schulung von Fähigkeiten und Kenntnissen	päd. Fachkräfte and. Eltern	spez. Gruppenveranstaltungen Gespräche	Zielrealisation Aufgabenerfüllung gemäß Hilfeplan und Konzeption	Ankommen in der Tagesgruppe, Akzeptiert werden Ermöglichung der Rollenausübung
Informelle Anbindung; Identifikation mit der Tagesgruppe	andere Eltern päd. Fachkräfte Netzwerke außerhalb der Organisation	informelle Gespräche gemeinsame Erlebnisse z.B. Elternangebote im Freizeitbereich	Identifizierung mit der Organisation, dadurch Motivation und Integration	Erlernen organisationsspezifischer Verhaltensweisen soziale Anerkennung, Anbindung, Befriedigung
Kontrolle	andere Eltern päd. Fachkräfte Jugendamt	Gespräche Berichte Selbstreflexion Lerneffekt für zu Hause (ist Erfolg zu sehen)	Erfüllung des Jugendamtsauftrages bzw. Zielrealisation berufliche Befriedigung der päd. Fachkräfte	Orientierung durch Auseinandersetzung mit Maßstäben anderer
Satisfaktion	andere Eltern Kinder Päd. Fachkräfte Jugendamt Elternteil selbst	soziale Eingebundenheit Anerkennung	Bestandssicherung der Organisation durch genügend Klienten Vermittlung von Erfolgserlebnissen durch öffentliche Anerkennung	zufriedenstellende Hilfe für den Alltag Umsetzbarkeit der Ergebnisse Anerkennung

Der Prozess der Rollenvermittlung führt niemals zur Eindeutigkeit der Rollen. Man spricht daher auch von einer Varianz der Organisationsrollen, die sich aus der Vielzahl der beteiligten Akteure und den unterschiedlichen Definitionsmöglichkeiten der Rolle ergeben. Mit dem Eintritt in die Tagesgruppe müssen Eltern eine Anpassungsleistung vollbringen. Diese Anforderung wird letztlich von ihnen akzeptiert, wenn der empfundene Gewinn im ausgewogenen Verhältnis zu den eingebrachten Kosten steht. Jede in ein Rollensystem eingebundene Person trachtet danach, den Spielraum der Interpretation als Dispositionsspielraum für Eigendefinitionen zu nutzen und zwar entsprechend der eigenen Zielen und Interessen. Die Varianz der Rollen lässt Eltern Spielräume in der Definition, Ausübung und Weiterentwicklung der Rollen, dieses gilt auch für das uneindeutige System von Sanktionen und Belohnungen seitens der Organisation, d.h. nicht nur die pädagogischen Verhaltenserwartungen, sondern auch die pädagogischen Reaktionen auf Eltern-

verhalten bedürfen der Interpretation durch die Eltern. Eine weitere Ursache für die Varianz ergibt sich aus der Komplexität der Rolle: Organisationsrollen werden einerseits definiert durch formale (z.B. verschriftlichte) Normen und informelle Normen und ausgesprochene und nicht ausgesprochene Erwartungen. Informelle Normen lassen sich in den Reaktionen der an einzelnen Handlungen beteiligten Akteure innerhalb eines langfristigen Lernprozesses erkennen, sie sind im Grunde auch als Interpretation von Reaktionen auf das eigene Rollenhandeln zu werten.

Die Erkenntnisse der Organisationssoziologie zusammenfassend und auf die Frage der Partizipationschancen von Eltern in Tagesgruppen bezogen, kann mit Rückgriff auf Büschges und Abraham (1997) Folgendes gesagt werden:

1. Kein individueller Akteur handelt im Rahmen der Organisationsrolle genau entsprechend der formalen Definitionen. Die jeweilige Rolle stellt ein in der Praxis nie zu erreichendes Ideal dar. Es gibt keine Gleichsetzung von Rollennormen mit tatsächlichem Handeln. Eltern können nicht nur, sie müssen Verantwortung für ihr eigenes Handeln übernehmen und die ihnen zugewiesene Rolle selbstverantwortlich ausfüllen. Die Illusion einer korrekten Rollenausübung, verbunden mit einem entsprechenden Rollenverständnis der Pädagogen, kann dieser Aufgabe der Eltern entgegenwirken.
2. Das Verhältnis von Organisationsrolle und Individualität, verstanden als Gestaltungsspielraum und Interpretationschance, variiert mit dem Organisationstypus und den Programmen und mit der Position des Akteurs in der Organisationsstruktur. Je höher der Anteil planender und leitender Funktionen ist, desto höher ist der Anteil der Eigendefinition der Organisationsrolle. Eltern befinden sich aus der Perspektive der Pädagogen als fest angestellter Organisationsangehöriger in einer untergeordneten Stellung. Sie haben kaum die Möglichkeit, den Alltag der Tagesgruppe nach ihrem Willen zu verändern. Wie durch die Teilnehmende Beobachtung in dieser Arbeit gezeigt werden konnte, neigen Eltern eher dazu, sich unter zu ordnen, wenn es um allgemeine Planungen geht. Bei Fragen, die ganz persönliche Angelegenheiten betreffen, verhalten sie sich fordernder.
3. Wenn die Rolle nicht ausreichend definiert wurde und der Anteil an Eigendefinition hoch ist, so sind auch die individuellen Interpretationschancen der Organisationsrolle höher. Tagesgruppen haben jeweils einen unterschiedlichen Grad an festgelegter Rollenstruktur für Eltern. In vielen Tagesgruppen haben Eltern keine eigentliche Rolle und Aufgabe, da die Kinder als Klienten angesehen werden. Sie haben im Grunde die Möglichkeit, ihre Rolle selbst zu erschaffen.

4. Organisationsrolle und Akteur beeinflussen sich gegenseitig, es besteht ein sogenanntes Interdependenzverhältnis: Auf der einen Seite die Variationsmöglichkeiten des individuellen Akteurs, auf der anderen Seite der Einfluss der Rolle auf Persönlichkeit, Wahrnehmung, Orientierung, Qualifikation und Situationsdefinitionen. Eltern bringen also eigene Vorstellungen in die Rollengestaltung ein, andererseits beeinflusst das allgemeine Verständnis über die Rolle auch ihr Handeln. Die Rückwirkung der Organisationsrolle auf den individuellen Akteur steigt mit der Identifikation des Elternteils mit der Tagesgruppe.
5. Begrenzung der organisationsinternen Sozialisation zum Zwecke der Minimierung der Distanz zwischen Organisationsrolle und individueller Verhaltensdisposition durch organisationsexterne Werte- und Präferenzbildung. Die Tagesgruppe bedeutet für Eltern nur ein Teil ihres Alltags. Sie sind innerhalb vielfältiger anderer Bereiche in andere Rollen eingebunden. Die Organisationssozialisation kann sie daher nur begrenzt beeinflussen.
6. Verantwortliche Rolleninhaber einer Tagesgruppe (Leitung) haben die Tendenz, Gestaltungsspielräume und Interpretationschancen der Individuen durch Verhaltenskontrolle zu beschränken, soweit dies ohne Folgen für die Umsetzung der Pläne möglich ist.

IV.5.3.2. Vermittlung von Rollen und Regeln durch Pädagogen

Es zeigt sich, dass der Prozess der Rollenvermittlung das Verhalten und die Einstellungen bzw. Deutungen und Wahrnehmungen der Eltern beeinflussen, aber nicht determinieren kann. Die Rollen der Eltern, die sich institutionelle Hilfe suchen, sind also keineswegs in dem Maße festgelegt, wie sie aufgrund von Hilfeplänen und Arbeitsbündnissen und konzeptuellen Vorstellungen der Tagesgruppen oft scheinen. Eltern bewahren sich eigene Spielräume. Dieses entspricht dem menschlichen Grundbedürfnis nach Autonomie.

Die erste Begegnung zwischen Eltern und Pädagogen wirkt sich prägend auf ihre Beziehung und die zukünftige Rolle aus. Eltern kommen in einem Zustand der Unsicherheit, unter hohem Druck stehend in die Tagesgruppe und sind daher sehr empfänglich für Verhaltensregeln, die ihnen Sicherheit geben. Diese „Ersterfahrung“ der Hilflosigkeit auf der einen und Kompetenz und Führungsqualität auf der anderen Seite, kann die Beziehung zwischen Helfer und Klient und die folgenden Situationen der Zusammenarbeit prägen und damit vorstrukturieren. Die Tagesgruppen bzw. die in ihnen tätigen Pädagogen und andere Experten weisen eine große Varianz bezüglich der Rollenerwartungen an Eltern auf, haben aber bestimmte Mindestanforderungen, d.h. sie legen schon vor Beginn der Zusammenarbeit die grundsätzlichen Regeln fest

und damit auch die Rolle der Eltern. Vor dem Hintergrund der Notwendigkeit des Erhaltes der Organisation ist dieses Vorgehen funktional. Eltern lernen die Verhaltensregeln für eine angemessene Rollengestaltung auf verschiedene Weise: Sie verhalten sich suchend und orientieren sich an anderen Eltern oder an Pädagogen, um die „richtige“ Rolle zu finden, ihren Platz einzunehmen. In den im Rahmen dieser Arbeit untersuchten Tagesgruppen konnten unterschiedlich stark ausgeprägte Rollenfestlegungen und damit einhergehende Handlungsregeln gefunden werden. Mit Rückgriff auf einige Ergebnisse aus der Teilnehmenden Beobachtung können wir sagen, dass bei einer großen Offenheit bezüglich der Verhaltenserwartungen der Pädagogen gerade bei neuen Eltern eine gewisse Verhaltenunsicherheit festgestellt werden konnte. Eltern suchen sich Wege, die Verhaltensunsicherheit zu bewältigen, indem sie sich die Regeln anzueignen trachten und verschiedene Rollen ausprobieren. Die offene Situation verlangt von Eltern Aktivität, indem sie sich Verhalten anderer anschauen und es zu Orientierungszwecken nutzen. Sie sind aber nicht gezwungen, Verhalten zu kopieren. Falls Eltern nicht die Verantwortung für eine eigene Rollenkonzeption ablehnen und sich der Unsicherheit aussetzen, können sie in Grenzen selbstbestimmt ihre Rolle entwerfen. Ein Beispiel aus dem beobachteten Tagesgruppenalltag soll das Verhalten von Eltern in eher schwach gesteuerten bzw. schwach strukturierten Situationen verdeutlichen und ihre Bestrebungen aufzeigen, sich in eine eigene Rolle einzufinden:

Beispiel 1: Elternfreizeitangebote:

Elternfreizeitangebote, gemeinsame Freizeitaktivitäten von Pädagogen und Eltern (Bowling, Theater, Cafebesuch) in einer der beobachteten Tagesgruppen sind dadurch charakterisiert, dass sie schwach strukturierte Angebote darstellen, das heißt, die Eltern agieren zwar innerhalb der von den Pädagogen gesetzten Rahmenbedingungen, werden aber ansonsten in ihren Handlungen und Äußerungen höchstens in geringem Maße von den Pädagogen beeinflusst. Diese Veranstaltungen tragen den Charakter eines „gemütlichen Beisammenseins“: Sie dienen nach den Vorstellungen der Pädagogen dazu, den Eltern einige Stunden Freizeit außerhalb ihres anstrengenden (Familien-)Alltags zu bieten und Kontakt zu anderen Eltern zu finden oder zu vertiefen. Ein schwach strukturiertes Angebot, wie es die Elternfreizeit darstellt, bietet den Eltern die Möglichkeit zum selbständigen Handeln: Sie übernehmen ohne Aufforderung verantwortlich eine für das Gelingen der Situation erforderliche Funktion, decken den Tisch, öffnen die Tür oder suchen das Gespräch mit anderen Personen. Diese Aktivitäten, auch wenn sie nicht spektakulär anmuten, stellen die jeweiligen Handlungsmöglichkeiten in der Situation dar. Dies scheint zwar vor allem für Eltern zu gelten, deren Kinder seit längerer Zeit in der Tagesgruppe betreut werden und die

bereits häufiger Gelegenheit hatten, an Elternveranstaltungen teilzunehmen, neuere Eltern nehmen sich an diesem Elternverhalten aber durchaus ein Beispiel. Angebote der Elternfreizeit zeichnet eine offene Zielformulierung und offene Vorstellungen von Elternrollen durch die Pädagogen aus, daher können Eltern im Grunde nicht falsch handeln, wenn sie verschiedene Rollen ausprobieren. Darüber hinaus scheint das Moment der Kontaktherstellung zu anderen teilnehmenden Eltern bei dieser Art von Veranstaltung bestimmend: Ein solches Angebot scheint einer Herstellung und Vertiefung von Kontakten zwischen manchen Eltern förderlich zu sein. Möglicherweise tragen der Freizeitcharakter, die unbeschwerte, nicht sichtbar durch pädagogische Intentionen geprägte Situation wie auch die zwanglose Umgebung dazu bei. Darüber hinaus deutet sich an, dass Eltern, die die Tagesgruppe ausschließlich in ihrer Funktion als Ratgeber im Hinblick auf Erziehungsschwierigkeiten und Alltagsprobleme begreifen und eher „gewinnorientierte“ Erwartungen an die Elternarbeitsangebote äußern, an dieser Art von Angeboten für Eltern häufig nicht teilnehmen. Diese Eltern streben keine aktive Rolle innerhalb des Tagesgruppenalltages an.

Herrscht dagegen eher ein durchstrukturiertes System von Rollen und Verhaltenserwartungen, die durch ein dichtes Netz von Regeln gesichert werden sollen, besteht für die Pädagogen die Notwendigkeit, auf deren Einhaltung zu achten. Ein selbstbestimmtes Ausprobieren alternativer Verhaltensweisen durch Eltern könnte als Auflehnung gegen die Regeln und als Unwilligkeit zur Mitarbeit interpretiert werden. Daher neigen Eltern oftmals dazu, sich den Rollenvorstellungen der Pädagogen anzupassen.

M: Dass es einfach Regeln gibt, und die m-, da, die sind einfach, und an die kann man sich halten. Das ist unproblematisch. (...) Auf jeden Fall. Und wenn man mit der Tagesgruppe zusammen arbeitet, hat man nur Vorteile, kann ich sagen. (...)Also dagegen zu arbeiten, das bringt einen überhaupt nichts.(...)Weder für's Kind noch für einen selbst.

I: Ja. (Pause) Was sind das für Vorteile?

M: Na einfach, dass man zusammen arbeitet und zusammen die Probleme löst. Ansonsten macht man nur neue Probleme. (lacht)

I: Ja, ja.

M: Wenn man dagegen arbeitet. (Frau Henning 1249-1263)

Beispiel 2: Zoobesuch

Im folgenden Beispiel aus der Teilnehmenden Beobachtung des Tagesgruppenalltags wird eine Situation in den Ferien herausgegriffen, in der Pädagogen, Kinder und Eltern gemeinsam den Zoo besuchen wollen. Die beobachtete Tagesgruppe zeichnet sich durch eine starke Struktur bezüglich der Rollenvorstellungen und entsprechender Verhaltensregeln seitens der Pädagogen aus.

Vor dem Zoobesuch, zu deren Begleitung sich nur eine Mutter entschließen konnte, versuchen die Pädagogen im Rahmen einer vorbereitenden Sitzung mit der Mutter, Vereinbarungen bezüglich ihrer Rolle vorzunehmen und ihr Regeln für verschiedene Situationen zu vermitteln. Die Rollenverteilung in dieser den Tag vorbereitenden Situation ist klar: Pädagogen haben eine bestimmte Vorstellung von der Rolle, die die anwesende Mutter einnehmen soll und instruieren sie entsprechend. Sie erhält den Auftrag, die Pädagogen bei der Aufsicht der Kinder zu unterstützen. Bei Unklarheiten fragt die Mutter direkt nach: „Was soll man machen, wenn Kinder unterschiedliche Wünsche haben?“ Sie versucht damit, etwaige Situationen, die von den Pädagogen nicht verregelt wurden und dadurch bei ihr eine Verhaltensunsicherheit auslösen, kontrollierbar zu machen. Andernfalls käme sie in die Situation, „falsch“ zu handeln, d.h. so, dass die Handlung nicht den Vorstellungen der Pädagogen entspricht. Die Pädagogen entscheiden auf diese Frage hin, was zu tun sei. Darüber hinaus fordert der Pädagoge die Mutter auf, die Kinder unter einer bestimmten Fragestellung zu beobachten. Die eindeutige Rollenverteilung - Pädagogen strukturieren, planen, entscheiden, d.h. sie übernehmen die Verantwortung, die Mutter ordnet sich unter, folgt, handelt auf Anweisung, d.h. sie partizipiert nicht an der Verantwortung - zieht sich durch die gesamte beobachtete Situation. Im Laufe des Zoobesuches ist es gerade das Kind der begleitenden Mutter, welches aus Sicht der Pädagogen Schwierigkeiten macht. Das Kind handelt im Rahmen der Gruppensituation anders als die anderen Kinder. Z.B. sollen alle Anwesenden bei der Einnahme des Essens sitzen, das Kind aber möchte stehen. Die Mutter hat nun die Aufgabe, ihr Kind zum Sitzen zu bewegen, eine konfliktreiche Situation, die das Zusammensein der beiden während des Ausflugs prägt. Die Mutter ordnet sich den Normen der Pädagogen unter und versucht, diese durchzusetzen. Es werden aber durchaus verdeckte Strategien des Widerstands durch die Mutter sichtbar. Die Anordnung, sich ausschließlich mit der Gruppe fortzubewegen, befolgt sie teilweise nicht und geht mit dem eigenen Kind Umwege, bleibt zurück oder geht voraus. Der gesamte Ausflug stellt eine stark kontrollierte Situation dar, die der Mutter kaum Spielraum für eigene Rolleninterpretationen lässt. Vielmehr scheint sie sich durch die vielen Regeln und die naturgemäße Unkontrollierbarkeit einer „lebendigen“ Situation unter Druck gesetzt zu fühlen. Es muss an dieser Stelle betont werden, dass dieser Ausflug unter anderer Zielsetzung, beispielsweise unter der einer Perspektiverweiterung für die Kinder oder einer sinnvollen Freizeitgestaltung etc. als gelungen gewertet werden kann. Einzig aufgrund der Fragestellung nach der Erfahrung von Selbstbestimmtheit auf Seiten der Eltern, eine durch die Autorinnen von außen herangetragene Perspektive, wird er an dieser Stelle von uns kritisch bewertet.

Eltern fällt es besonders schwer, eine eigenständige Rollendefinition zu finden, wenn die von außen herangetragenen Rollendefinitionen bzw. die damit verbundenen Verhaltenserwartungen eigene selbstbestimmte Bestrebungen als abweichend und damit möglicherweise falsch erscheinen lassen. Die Eltern der Tagesgruppen möchten aber gerne alles richtig machen und Konflikte eher vermeiden. Wir konnten beobachten, dass Eltern unabhängig von der Beschaffenheit des Reglements Unsicherheit empfinden und unterschiedliche Strategien entwickeln, mit dieser Unsicherheit umzugehen:

- Anweisungen der Pädagogen abwarten: Neue Eltern, die ein Angebot zum ersten Mal aufsuchten, z.B. Elternabend, verhielten sich ruhig und warteten auf eine Einladung oder Aufforderung der Pädagogen, sich auf eine bestimmte Weise zu verhalten. Diese Aufforderung bezog sich z.B. auf die Auswahl des Platzes, auf die Möglichkeit, zu sprechen, auf den Genuss der angebotenen Speisen. Da die untersuchte Tagesgruppe eine Offenheit bezüglich ihrer Regeln und der erwünschten Rollengestaltung von Eltern charakterisiert, hatten eher unsicher wirkende Eltern eine Scheu sich selbstbestimmt zu verhalten und blieben passiv (Teilnehmende Beobachtung, Protokoll 20, F1).
- Versuch und Irrtum: Neue Eltern, die sich in einer ungewohnten Situation ohne pädagogischen Rat zurechtfinden suchten, handelten so, wie es ihrem Bedürfnis entsprach und riskierten auch eine Regelübertretung. Informelle Regeln konnten nur durch Reaktion auf eine selbstbestimmte Handlung in Erfahrung gebracht werden. Reaktionen auf diese Handlungen waren subtil, aber dennoch deutlich spürbar. Beispiel: Eine neue Mutter beendet einen Elternabend, dessen Ende nicht festgelegt wurde, durch Eigeninitiative: Sie trägt ihr Geschirr nach draußen. Bei ihrer Rückkehr aus der Küche erwartet sie eine schweigende Runde. Die Mutter wird unsicher und erkundigt sich im Nachhinein, ob sie etwas falsch gemacht habe. Auch bleibt die Reaktion subtil: Man verneint „ist schon in Ordnung“ (Teilnehmende Beobachtung, Protokoll 40, F1).
- Erfragen der Verhaltensregeln von anderen Eltern: Andere Eltern, besonders diejenigen, die schon länger am Tagesgruppenalltag teilnehmen, stellen sich gerne zur Verfügung, wenn neue Eltern unsicher bezüglich ihres Verhaltens sind. Die „Neulinge“ suchen Kontakt zu den erfahreneren Eltern und erfahren in informellen Situationen, unbefangenen Plaudereien, wie diese Eltern sich verhalten.
- Orientierung am Verhalten der Pädagogen: Unsichere Eltern beobachten die Pädagogen und leiten aus deren Verhalten die Regeln für die eigene Rollengestaltung ab. hier kann es zu Missverständnissen bezüglich der Kompetenzen kommen, wenn ein Elternteil den Pädagogen vorbehaltene Verhaltensweisen irrtümlich übernimmt.

- Orientierung an Handlungen der anderen Eltern: Eltern beobachten andere Eltern, um sich über die eigene Rollengestaltung klar zu werden. Auch hier kann es zu Missverständnissen bezüglich der Rollengestaltung kommen, denn jedes Elternteil scheint bezogen auf den Gruppenstatus oder die Dauer der Zugehörigkeit eine andere Rolle einzunehmen.
- Fernbleiben: Verhaltensunsicherheit ist ein Zustand, den Eltern gerne vermeiden. Sie setzen sich damit der Gefahr der Beschämung aus. Daher meiden Eltern gerne Situationen, in denen sie sich unsicher fühlen.

IV.5.4 Partizipation durch selbstbestimmte Beziehungsgestaltung seitens der Eltern

Eltern messen ihrer Zusammenarbeit mit den Pädagogen und ihrer exklusiven Beziehung im Rahmen von Beratungsgesprächen, persönlicher Begleitung zu hilferelevanten Terminen in Jugendamt oder Schule oder bei informellen Kontakten eine große Bedeutung zu. Im Folgenden wird gezeigt, wie Eltern an der Beziehungsgestaltung partizipieren: Sie nutzen die Pädagogen gemäß ihrer Bedürfnisse – soweit es ihr Handlungs- und Deutungsspielraum zulässt- indem sie sie mit Rollen belegen und damit der Rollendefinition durch Pädagogen und den sich aus der Organisationsstruktur ergebenden Rollenvorgaben eine eigene entgegensetzen. Allein dieser Akt der Zuschreibung stellt ein bedürfnisorientiertes Handeln dar, also ein Geschehen, dass die Helfer-Klient-Beziehung im Sinne der Klienten verändert. Die empfundene Selbstbestimmtheit kann sich durchaus auf partizipations“feindliche“ Beziehungsformen richten: beispielsweise kann es im Sinne eines Elternteils liegen, sich ganz den Zielen des Pädagogen oder der Institution unterzuordnen, um Anerkennung zu ernten und mit Strategien der Unterordnung und Anpassung lässt sich dieses Ziel erreichen.

Im Sinne der Fragestellung nach Partizipation von Eltern durch selbstbestimmtes Handeln wird im Folgenden die Helfer-Klient-Beziehung in der Tagesgruppe auf ihre Wirksamkeit im Hinblick auf Partizipationsbestrebungen – hier eigenständige Rollendefinitionen - von Eltern reflektiert, indem die Beziehungsformen bzw. Rollenkonzeptionen durch Eltern und Pädagogen bezüglich ihres Potentials für Erfahrungen selbstbestimmten Handelns ausgelotet werden.

Vor dem Hintergrund der Anforderungen an die Rollengestaltung durch die Institution Hilfen zur Erziehung, die Organisation Tagesgruppe und die Experten mit individuellen und fachlichen Rollenerwartungen, versuchen auf der einen Seite die Pädagogen, den Eltern eine bestimmte Form der Rollengestaltung anzutragen, indem sie sich als Experten zeigen, indem sie ihre Bedingungen für die Aufnahme und die Art der erwarteten Mitarbeit formulieren und damit sich und die Eltern in eine bestimmte Beziehung zueinander setzen. Auf der anderen Seite offerieren die Eltern den Pädagogen Beziehungsangebote und definieren damit ihre Rollen. Die in dieser Arbeit explorierten Beziehungsdefinitionen durch Eltern geben Aufschluss darüber, in welcher Rolle Eltern sich selbst und die Pädagogen wahrnehmen. Sie geben weiter darüber Aufschluss, welche Gestaltungsmöglichkeiten Eltern im Hinblick auf die Beziehung als auch auf den Tagesgruppenalltag subjektiv sehen.

Um die Rollen- bzw. Beziehungsdefinitionen der Eltern analysieren zu können, wird mit Hilfe der „Grundarten von Beziehungen“ (von Thun 1981, S.181) das Verhältnis der beiden Rollenin-

haber Elternteil und Pädagoge zueinander beschrieben. Im Hinblick auf unsere Fragestellung erscheinen uns zwei Grundarten von Beziehungen zwischen Menschen relevant:

A) Symmetrische Beziehungen

In der symmetrischen Beziehung stehen sich zwei gleichberechtigte und gleichwertige Partner gegenüber, d.h. die Beziehungspartner definieren sich in einer Rolle, die der Rolle des Gegenübers bezüglich der Freiheiten und Pflichten entspricht. Beide Partner können dem anderen gegenüber das gleiche Verhalten zeigen, wie etwa Vorschläge machen, kritisieren oder Ratschläge geben (ebda.).

B) Asymmetrische oder Komplementärbeziehungen

Asymmetrische Beziehungen werden im Rahmen dieser Arbeit als Komplementärbeziehungen aufgefasst, in der von der Struktur der Beziehung her ein Machtgefälle zwischen den Beziehungspartnern besteht, welches durch strukturelle Gegebenheiten aber auch durch Eigendefinition der Rolleninhaber gegeben sein kann: „Komplementär ist eine Beziehung dann, wenn A andere Verhaltensweisen zeigt als B, die beiden Verhaltensweisen sich aber ergänzen und gleichsam aufeinander zugeschnitten sind“ (ebda.).

Innerhalb der symmetrischen und der asymmetrischen Beziehung sind unterschiedliche Rollendefinitionen möglich.

Die im Rahmen dieser Arbeit explorierten Eigendefinitionen der Rollen innerhalb der Helfer-Klient-Beziehung ergeben sich zum einen aus der identifizierten Grundart der Beziehung und aus den Verhaltenserwartungen, Aufgaben, Rechte und Pflichten, die an die jeweiligen Beziehungspartner gestellt werden. Die Frage, die diesem Teil der Arbeit zugrunde liegt lautet, welche Rollendefinitionen von sich selbst und den Pädagogen die Eltern vor bzw.- wie sie sich und die Pädagogen wahrnehmen und welche Verhaltenserwartungen sie daran knüpfen. Die explorierten Rollendefinitionen der Eltern lassen sich in drei Kategorien fassen:

Kategorie I: Der Rolleninhaber wird als Träger und Vertreter individueller und gesellschaftlicher Werte definiert, für deren Einhaltung er Sorge trägt. Gleichzeitig übernimmt er die Verantwortung für sein Gegenüber: Die wesentlichen Elemente dieser Rolle stellen sich als das kritisch verurteilende, das fürsorgliche und das fordernde Element dar. Im Rahmen dieser Arbeit zeigen sich empirisch entsprechende Rollendefinitionen seitens der Eltern, in welchen sie die pädagogischen Fachkräfte z.B. als moralische, mächtige und als „bemutternde“ Instanz erleben, ihre eigene Rolle komplementär als untergeordnet, inkompetent oder schutz- und pflegebedürftig (Kategorie II) definieren. Ein weiteres Element, welches die Rollen innerhalb der Kategorie I aus-

zeichnet, ist die wahrgenommene Fachkompetenz und Funktionalität aus deren Vorhandensein sich die Berechtigung zur Forderung bestimmter Verhaltensweisen beim Gegenüber ableitet.

Kategorie II: Die Rollen innerhalb dieser Kategorie ergeben sich aus der Orientierung an den eigenen Bedürfnissen, der Äußerung spontaner unreflektierter Gefühle innerhalb der Beziehung und auf die Tendenz zur Anpassung bzw. Unterordnung und Abgabe der Verantwortung. Auch Unsicherheit und die Neigung, Sicherheit in als richtig angenommenen Verhalten und Normen des Gegenübers zu suchen, zeigen sich als typisch. Das Empfinden von Fremdbestimmtheit und eine daraus entstehende Entlastung, aber auch Resignation und Gefühle von Wut konnten als bestimmende Faktoren exploriert werden. Diese Rollendefinition zeigte sich auch dann als angemessen, wenn eher spontan auf Situationen und Menschen reagiert wurde und diese Reaktion (noch) nicht reflektiert werden konnte.

Die Zuordnung der Pädagogen unter Kategorie II (vgl. Beziehung Dienstleister-Kunde) ergibt sich aber ausschließlich aus der ihnen von Seiten der Eltern zugeschriebenen Rolle als Befehlsempfänger.

Kategorie III: Die Rollen innerhalb dieser Kategorie zeichnen sich durch Reife und fortgeschrittene Persönlichkeitsentwicklung aus. Wichtige Parameter der Rolle innerhalb dieser Kategorie stellen die wahrgenommene Gleichwertigkeit zum Gegenüber, die emotionale Bindung, empfundene Partnerschaftlichkeit und Respekt sowie Reflexionsvermögen dar. Besonders in partnerschaftlichen Beziehungsdefinitionen definieren Eltern sich und die Pädagogen als respektierte verantwortliche Erwachsene. Die Rolleninhaber sehen sich und ihr Gegenüber in der Lage, die Vorkommnisse der Realität auszuwerten und die Impulse und möglichen Reaktionsformen auf ihre Angemessenheit zu überprüfen. Wesentlich für die Rolleneinnahme erscheint die Bereitschaft, Verantwortung für die eigene Entwicklung und gegebenenfalls für das Gegenüber zu übernehmen und Konsequenzen zu tragen.

Folgende Rollendefinitionen innerhalb der Helfer-Klient-Beziehung konnten abgeleitet werden:

1. Als asymmetrisch empfundene Komplementärbeziehungen:

1.A) Beziehung zwischen Pädagogen (Kategorie I) und Eltern (Kategorie II)

Erzieher/ Lehrer – Zögling/ Schüler

Mutter/ Vater – Kind

Experte-Laie

1.B) Beziehung zwischen Pädagogen (Kategorie II) und Eltern (Kategorie I)

Dienstleister- Kunde

2. Als symmetrisch empfundene Beziehungen:

2.A) Beziehung zwischen Pädagogen (Kategorie III) und Eltern (Kategorie III)

Zweckbündnis

freundschaftliche Partnerschaft/ Scheinfreundschaft

Beratungsbeziehung

2.B) Beziehung zwischen Pädagogen (Kategorie II) und Eltern (Kategorie II)

Kampfgenossen

Gegner/ Konkurrenten

Die Rollendefinitionen der Eltern und die jeweiligen Beziehungscharakteristika erschlossen wir über folgende Leitfragen:

- a) Welche Struktur hat die Beziehung, wird sie als symmetrisch oder asymmetrisch empfunden?
- b) Welche subjektiv empfundenen Handlungsmöglichkeiten sehen Eltern, welche Aktivitäten üben sie tatsächlich aus?
- c) Welcher subjektiv empfundene Gewinn ergibt sich aus der Art der Beziehung bzw. Rollengestaltung.
- d) Welche Wirkung auf die Möglichkeit selbstbestimmten Handelns ergibt sich aus der Rollengestaltung?

1. Als asymmetrisch erlebte Beziehungen

1.A) Beziehung zwischen Pädagogen (Kategorie I) und Eltern (Kategorie II)

Pädagogen als Erzieher/Lehrer – Eltern als Zöglinge/ Schüler

Charakteristika der Beziehung

- a) **Struktur:** Pädagoge in der Rolle des Erziehers oder Lehrers/ Eltern in der Rolle des Zöglings bzw. Schülers, Grundart der Beziehung: Komplementärbeziehung, Asymmetrie
- b) **Handlungsmöglichkeiten** für Klienten vorgegeben bzw. Empfinden von fremdbestimmtem Handeln, jegliches Beziehungshandeln der Pädagogen wird als Verfolgung eines pädagogischen Ziels wahrgenommen
- c) **Gewinn:** Anregungen für Umgang mit Problemen, die entindividualisiert gerade solche Eltern als hilfreich empfinden, für die Auseinandersetzung mit den eigenen Problemen (noch) nicht möglich ist, Bedienung des Bedürfnisses nach äußerer Sicherheit und Strukturgebung, Definition eines angenommenen „richtigen“ Erziehungsverhaltens, Gewinn pädagogischer Anerkennung

- d) **Wirkung:** Einschränkung der Freiheiten bzw. ein widerwilliges Sich-Unterordnen, Gefühl des Nicht-Ernst-Genommen-Werdens, Empfinden von Druck, letztlich Resignation

Beziehung dieser Art zwischen Helfer und Klient (Erzieher-Zögling) bedienen das elterliche Bedürfnis nach Struktur und Führung und ermöglichen gleichzeitig den Pädagogen eine Gestaltung der Beziehung und des Hilfealltags bzw. Hilfeprozesses gemäß ihrer als angemessen definierten Vorgehensweise. Im Rahmen dieser Beziehungsform bzw. Art der Rollengestaltung haben Eltern das Empfinden, dass sie selbst in einer kindlichen Rolle einer pädagogischen Einflussnahme auf die ganze Person ausgesetzt sind. Die Beziehungen zeichnen sich aus durch eine komplementäre Rollengestaltung: Eine Person (pädagogische Fachkraft) verfügt nach gemeinschaftlicher Definition über einen Wissens- und Wertekanon gleich einer Eltern- oder Erziehungsperson, der als gesellschaftlich anerkannt gewertet wird und damit für die Eltern annehmbar erscheint. Wichtig ist, dass dieser Wissens- und Wertekanon im Bewusstsein der Beteiligten als „richtig“ definiert wird und Eltern aus diesem Grund anstreben, dieses Wissen und diese Verhaltensweisen zu übernehmen, um sich „auf der sicheren Seite“ zu bewegen und einen Weg aus ihrer Krise zu finden. Pädagogen werden nicht nur als Experten für die Erziehung schwieriger Kinder wahrgenommen, sondern auch als Repräsentanten der Gesellschaft, der „normalen“ Welt und sie vertreten im Bewusstsein der Eltern die Gesellschaftsnormen. Erziehungsmaßnahmen, die durch die Pädagogen abgesegnet sind, entsprechen mit Sicherheit den gesellschaftlichen Normen und Konventionen. Die andere Person (Elternteil) übernimmt die Rolle des Lernenden bzw. zu Erziehenden. Ihre eigenen Werte und Wissensbestände werden von ihr selbst als nachrangig gewertet und oft als „falsch“ bzw. unwirksam empfunden. Eltern nehmen daher gerne Ratschläge und Verhaltensanweisungen entgegen und versuchen, ihr Verhalten danach auszurichten. Dennoch fühlt sich das Erworbene ungewohnt an und entspricht teilweise nicht den Erfahrungen und Bedürfnissen der Eltern, so dass z.B. bei der Übernahme des pädagogisch intendierten Wissens und entsprechender Verhaltensweisen eine starke Unsicherheit herrscht und Eltern das Gefühl haben, auf unsicherem Boden zu stehen. Diese Unsicherheit zeigt sich in Situationen, die mit der Erziehung des Kindes zu tun haben und auch bei der Eroberung neuer Felder, wie z.B. der Übernahme der Leitung einer Gruppensitzung:

I: Da sollten Sie die Gruppe übernehmen. Wie ist es denn da, wie haben Sie sich die dabei gefühlt?

M: (...) Mhm, sagen wir mal so, ich bin so 'n Mensch, ich kann eigentlich vor anderen Leuten nicht so auftreten.

I: Mhm.

M: Es ging eigentlich bei Frau Keppler dadurch, dass ich die Frau irgendwo schon kannte und Frau Müller eigentlich auch so (Pädagogin, Anm. der Verf.) auch so sehr offen ist und die Frau Marbach, also ging es mir eigentlich, aber ich hab 'ne ganze Woche da dran eben halt wirklich gegessen, und hab immer überlegt, hab mir auch den Zettel geben lassen und hab auch durchge-, ähm, durchgeschrieben noch mal und durchgestrichen und so, wie ich das selber machen könnte. Ähm, ich hab eben halt die Gruppe denn gemacht.

I: Aha.

M: Nach diesem Zettel von der Frau Müller. Hab das aber so schnell runter, weil ich das so schnell weg haben wollte, aber ich hab gemerkt, mir ging es danach dann eben halt auch nicht, war für mich eben halt irgendwo, belastend irgendwo. Aber ich wollt es irgendwo doch, weil ich gesagt habe, doch, das schaffst Du, Du musst es ja hier, Du kannst es ja abrechnen, irgendwie so, ne. Aber es war für mich doch schon irgendwo anstrengend. Und ich hab es auch so schnell runter, dass die gesagt haben, also es war schon doch, man konnte sich nicht so entspannen. Es ging einfach zu schnell. Aber ich wollt das einfach weg haben. Ich hab's probiert, aber gut, das war, hat eben halt nicht so geklappt.

I: Mhm. Würden Sie das noch mal machen wollen?

M: Wollen nicht. Also wenn Frau Müller jetzt sagt, es, es kommt ja noch mal auf uns zu, also wir machen ja nach den Ferien wieder diese Gruppe weiter, denn kommt 'ne neue Form (...) Und denn sollten wir das schon mal. (...)(Frau Brandt 1652-1688)

Eltern, die ihre Beziehung zu Pädagogen als eine Erzieher-Zögling-Beziehung definieren, scheinen in Bezug auf eigene Werte und Vorstellungen wenig Eigenes anzubieten zu haben oder ihren eigenen Wertvorstellungen nicht zu trauen. Daher wird eine Leitung und Führung von außen trotz des Gefühls der Einschränkung und Objektivierung, begrüßt und eine entsprechende Rolle eingenommen. Wenn sich ein möglicherweise pädagogisch intendierter Lernerfolg zeigt, indem Eltern im Rahmen der Tagesgruppenarbeit handeln wie erwünscht und subjektiv durch die positive Rückmeldung daraus einen Gewinn ziehen können und Ermutigung erfahren –denkbar wäre die Würdigung der Bereitschaft, die vorhandenen Ängste zu überwinden und die Gruppenleitung zu übernehmen- kann dies durchaus zu einer Steigerung der Kompetenzen beitragen. Erfahren Eltern eher kritische Rückmeldungen, so bleibt ein ambivalentes Gefühl zurück mit einer Tendenz, die eigene Leistung abzuwerten. Bei einer Rollenverteilung in der Beziehung, die darauf ausgerichtet ist, dass ein Akteur positiv bzw. negativ verstärkend Verhaltensweisen beeinflussen darf, der andere Akteur sich dieser Bewertung und der damit einhergehenden Normativität unterordnen muss, besteht die Gefahr der Missachtung des Klienten, seiner Bedürfnisse und seiner Ressourcen und damit die Gefahr der Überforderung.

Problematisch erscheint die komplementäre Rollenverteilung in Bezug auf das sowohl pädagogisch als auch gesetzlich anzustrebende Ziel der Entwicklung hin zu einem selbstbestimmten und

verantwortungsbewussten Menschen. In diesem Fall wird die führende Rolle der Pädagogen durch Eltern nicht begrüßt. Eltern geraten in Konflikt mit der Struktur und den Regeln der Tagesgruppe, da sie außerhalb der Organisation andere Rollen einnehmen, in denen sie als Erwachsene verantwortungsvolle Menschen wahrgenommen werden. Sie tragen diese Rollenerwartung in die Tagesgruppe hinein und begegnen dort anderen Rollendefinitionen der Elternrolle. Sie nehmen die Pädagogen in ihrer Rolle des Lehrenden/ Führenden an und ordnen sich unter, fühlen sich bei Fehlverhalten oder kritischer Haltung zum Geschehen negativen Sanktionen oder bei konformem Verhalten positiven Sanktionen ausgesetzt. Eltern können sich auch in die Rolle des Zöglings bzw. Schülers ergeben und die von außen herangetragene Rolle widerwillig akzeptieren. Es kann zu einer resignativen Haltung kommen, da Eltern sich wiederholt als machtlos erfahren haben d.h. ihre subjektiv empfundenen Handlungsmöglichkeiten – hier im Sinne einer Veränderung von Regeln – als sehr gering einschätzen.

Sowohl positive wie auch negative Sanktionen haben bezüglich der untergeordneten Rollendefinition eine ähnliche Wirkung auf die Eltern, weil der Pädagoge sich in der Position befindet, sie zu beurteilen. Auch hier muss angemerkt werden, dass die Konfrontation der Eltern mit alternativen Werten dann entwicklungsfördernd wirken kann, wenn durch eine konstruktive Auseinandersetzung mit den Vertretern dieser Werte Eltern sich im Austragen von Konflikten üben können, wenn sie sich an diesen Werten orientieren können, um letztlich eigene Werte zu entwickeln oder zu modifizieren.

V: Weil, ich fand's halt immer 'n bisschen schlecht, wenn ich halt nun mal was vorhabe, dass ich dann immer bittebitte sagen muss, oder irgendwie was, und da vielleicht vorher mir ähm, 'ne schriftliche Genehmigung holen muss, war nicht der Fall, also ich hab's auch nur 'ne sehr kurze Zeit mitgekriegt, ne, halt. Aber das haben die eben nicht so gerne gesehen, halt. Man kann ähm, auch samstags seine Erledigungen machen, vielleicht, muss man nicht unbedingt freitags. Naja, 'n Paar Schuhe kaufen, da muss ich nicht unbedingt samstags los, da kann ich halt auch meine Kinder mal 'ne Stunde früher abholen. (...)

I: Und das war damals dann nicht möglich?

V: Nee, da war das ziemlich, ziemlich hart, in dem -, da hab ich mich auch so als Erwachsener gefühlt, wenn ich da halt nicht mitgemacht habe, denn hab ich da schon schlechte Karten immer gehabt, so.

I: Mhm. Was heißt, schlechte Karten gehabt?

V: Naja, 'n Beispiel hab ich jetzt nicht direkt, aber ähm, ich hab so das Gefühl gehabt, also, man, man muss sich da jetzt super-genau benehmen, also man darf da nicht mal 'ne menschliche Seite zeigen, und ähm, und -, ja. (Herr Krüger 909-930)

Im Rahmen dieser Rollendefinition haben Eltern durchaus ein Gefühl für die notwendige Erweiterung ihrer Kompetenzen. Eltern fassen die Konfrontation mit anderen Werten trotz anfänglichen Widerstrebens als Ansporn auf, sich mit den eigenen Verhaltensweisen kritisch auseinanderzusetzen. Im Rahmen der Erziehung ihrer eigenen Kinder zeigen sie Verhaltensweisen, die das Eingreifen durch Pädagogen notwendig erscheinen lassen. Das Wissens—und Kompetenzdefizit der Eltern, von welchem sie selbst ausgehen, stellt für die Eltern in manchen Fällen keine Kränkung dar und sie begrüßen pädagogische Verhaltensanweisungen, die oft als Tipps oder Ratschläge aufgefasst werden. Sie beziehen diese Einschätzung ihrer Person auf konkret abgrenzbare Bereiche, in denen sie selbst nicht nur einen Mangel verspüren, sondern diesen beheben möchten. Die Definition ihrer Rolle in der Beziehung entspricht diesem Bedürfnis. Dabei bleibt die Rollenverteilung innerhalb dieser Beziehung auf den konkreten Problembereich beschränkt und daher wird die Identität als Mutter oder Vater als nicht in Frage gestellt empfunden. Vielmehr geht es um ein Training hilfreicher Strategien, deren Notwendigkeit die Eltern selbst einsehen oder um Wissensvermittlung, die Eltern anregt, ihr Kind oder andere Lebensbereiche aus einer neuen Perspektive anzuschauen.

„Also-, auch die Elterngespräche mit den (Pause) Pädagogen da, also muss ich sagen, sind auch sehr interessant, sehr lehrreich, man lernt auch vieles, man merkt, man lernt auch alles, als Mutter vieles aus `ner andern Perspektive zu sehen. Und zwar aus der Perspektive des Kindes. Was ich sehr wichtig finde. Was viele Eltern eigentlich auch lernen sollten.“ (Frau Knut 106-113)

Die Definitionsmacht für „richtiges“ Verhalten verbleibt hier bei den Pädagogen. Hierdurch wird eine Erwartung bei Eltern genährt, dass es einen „richtigen“ Weg in der Erziehung gäbe, der nur erlernt werden müsse. Daher verbleiben sie in einer passiven konsumierenden Rolle. Diese Rolle wird von den Eltern nicht immer als positiv empfunden und zwar dann, wenn das vermittelte Wissen nicht als hilfreich für den eigenen Alltag empfunden wird oder Eltern sich durch die Rollendefinition „klein“ gemacht fühlen. Im Rahmen der Hilfen zur Erziehung werden neben systematischen Elterngesprächen als sehr häufige Form der Elternarbeit Elternabende durchgeführt. Sie dienen u.a. der Vermittlung von Wissen zu Eltern interessierenden Themen, nicht selten werden Experten zu bestimmten Themen eingeladen. Diese Elternabende stellen fach- bzw. themenorientierte Bildungsangebote dar. Im Rahmen eines solchen Elternabends sollen Eltern überdies dazu angeregt werden, über die allgemeine Diskussion des Themas, auch ihre eigene Problematik zu überdenken, neue Anregungen mitzunehmen und mit anderen Eltern über die Problematik ins Gespräch zu kommen. Elternabende können die Tendenz zeigen, Eltern aus deren gewohnten Lebenszusammenhang herauszulösen und auf Inseln des Wissens und des Erfah-

rungsaustausches Wissen aus fremdem Raum zu vermitteln (vgl. Kaufhold-Wagenfeld 1996, S. 185). Die Lösungen für die im folgenden Beispiel diskutierte Problematik ADS entsprechen den Vorstellungen der anwesenden Pädagoginnen und Psychologinnen. Sie definieren, wo das Problem für ADS liegen könnte und wie die Eltern es bewältigen sollten. Inhaltlich sprechen die Themen möglicherweise an, es bleibt jedoch fraglich, ob das von den Experten vermittelte Wissen dem Erfahrungsraum der einzelnen Frauen entspricht und ob es in die Praxis transferiert werden kann, da die individuelle Situation der Eltern nicht mit einbezogen wird. Neben der von Mutterseite erlebten Verkennung der individuellen komplexen Situation wird eine Normativität auf Seiten der Psychologinnen wahrgenommen. Die gutgemeinten und in anderen Zusammenhängen sicherlich hilfreichen Strategien der Experten wirken auf die Eltern wirklichkeitsfremd. Auf die durch die Experten vorgenommene Rollendefinition „gelehrige Mutter“ reagieren die Eltern mit Abwertung, um der subjektiv empfundenen Abwertung durch die Lehrpersonen zu begegnen. Dadurch verschließen sie sich möglichen hilfreichen Inhalten oder Möglichkeiten der Diskussion. Diese Reaktionsweise entspricht nicht der verantwortungsvoller kritikfähiger Erwachsener, sondern ihrer situativen Rolle als zu Erziehende oder zu Belehrende.

In der Reflexion des Elternabends in seiner Bedeutung bezüglich einer Wirkung auf das Grundproblem wertet eine Mutter diese als niedrig. Die Lehrpersonen boten aus ihrer Sicht eindimensionale Lösungen für ein komplexes Problem. Obwohl die anwesenden Psychologinnen und Pädagoginnen mit Erfahrungen im Bereich ADS nicht zu unrecht als Experten für ihren Bereich anerkannt werden, da sie über umfassendes Fachwissen zum Themenbereich verfügen, führt das nicht an der aktuellen Situation und an den Bedürfnissen der Eltern orientierte Vorgehen zu einer Verweigerungshaltung. In diesem Fall begehrt eine Mutter gegen die ihr zugewiesene untergeordnete „kindliche“ Rolle auf.

M: Na, an diesem Abend war rege Beteiligung, ja. Eben, die Psychologinnen, die mussten denn öfter ums Wort bitten.

I: Ah ja. (lacht)

M: Weil, ja, naja klar, ich denke, das ist wirklich -, konnten sie vielleicht auch gar nicht verstehen. So, weil diese Vorschläge, die denn gemacht wurden, ich meine, wir mussten da drüber nur lachen, weiß ich, um simple Dinge bei den Kindern hinzukriegen, am Tisch sitzen zu bleiben oder so, sollten irgendwelche Stoppschilder gemalt werden, haben sie so als Anregung gegeben, und die sollte man denn hochhalten. Also das war denn doch schon 'n bisschen affig, ja.

I: Mhm.

M: Weil, ist nicht in die Tat umzusetzen. Nicht für 'ne normale Frau oder Mutter, die eben arbeiten muss und die nicht nur ein Kind vielleicht hat, sondern die gleich mehrere, und wenn ich mir vorstelle, ich soll dreimal, bei meinem Sohn hier mit 'm Stoppschild rumrennen, dass er die Grenzen überschrei-

ten, überschritten hat, na ich glaub, der würd mir 'n Vogel zeigen. Das würd ich dann auch vollkommen verstehen. Also ist nicht geistig nachvollziehbar irgendwie, ja.

I: Mhm, mhm.

M: Das hilft vielleicht bei kleinen Kindern, aber nicht bei Teenagern oder Heranwachsenden. Nee. (Pause) Ja, man wird, mit seiner Hilflosigkeit eigentlich so -, man bleibt halt alleine.

(...)zu diesem Thema ADS konnt ich halt auch 'ne Menge raushauen. Und ich weiß nicht, ob ich die Damen da geschockt habe. Aber es war mir in dem Moment auch egal, weil es war einfach nichts bei, was sie uns erzählt haben, und wollten uns das einfach für neu verkaufen, so hatt ich den Eindruck. Ja. (...) Und es geht ja schließlich um mein Kind. Und wenn die andern Mütter denn eben dazu nichts sagen, naja, gut, aber ich denke schon, dass es für mich wichtig ist, um denen zu zeigen, he Leute, ich krieg auch noch was mit, auch wenn ich nicht studiert bin.(...) Das ist einfach das Ding, was so oft rüberkommt, ja. So, mmm, weil man eben vielleicht Hausfrau ist oder sonst irgendwas ist, denk ich mir mal, wollen sie einem irgendwas erzählen, in der Hoffnung, dass es nicht wirklich auffällt. (Frau Dietrich 316-333)

Selbstverständlich beinhaltet eine Beziehungsdefinition Lehrer- Schüler eine Ungleichheit zwischen den Rolleninhabern, eine „offene Asymmetrie“ zwischen Lehrer und Schüler bzw. Erzieher und Zögling gehört zur Grundstruktur dieser Form helfender Beziehungen (vgl. Szczyrba 2003, S.16). Durch eine dieser Beziehung entsprechende Konzeption der „Lernsituation Elternabend“ -Vorlesungsstil, Auswahl des engeren Themas und der Experten durch andere- fühlen sich die anwesenden Eltern auf ihre pädagogisch intendierte Rolle reduziert und nicht in ihrer eigenen Expertenschaft gewürdigt. Die Gestaltung des Elternabends durch Einladung von Experten zu dem speziellen Thema erfolgte tatsächlich auf Wunsch von Eltern, die im Vorfeld das Bedürfnis nach mehr Informationen zum Thema äußerten. Sie überließen aber den Pädagogen bereitwillig die Arbeit der „Befriedigung“, indem sie die Verantwortung für die Gestaltung des Abends nicht übernahmen. Aus einem solcherart konzipierten Elternarbeitsangebot als Bildungsangebot können Eltern sich eher allgemeines Wissen aneignen als Handlungsfähigkeit oder ein Bewusstsein darüber, was die Auffälligkeiten des Kindes bei ihnen selbst auslösen und welche Emotionen den Umgang mit dem Kind bestimmen. Eltern nehmen möglicherweise das Gefühl mit, nicht richtig mit den Verhaltensauffälligkeiten des Kindes umgehen zu können bzw. sich über das Thema noch nicht genügend Expertenwissen angeeignet zu haben, woraus sich die Illusion ergeben kann, dass bei genügend Anhäufung desselben eine Besserung notwendigerweise eintritt. Elternabenden dieser Art kommt dennoch eine hohe Bedeutung zu: Die Eltern können mit Hilfe allgemeinen Wissens zur Problematik und neuen Anregungen möglicherweise ihre eigene Situation besser reflektieren. Darüber hinaus erkennen Eltern, dass sie nicht allein mit ihrem Problem sind. Für manche Eltern kann es auch sehr hilfreich sein, ihr Problem quasi anonymisiert verhandeln.

Eine kritische Betrachtung der Erzieher-Zögling-ähnlichen bzw. Lehrer-Schüler-ähnlichen Helfer-Klient-Beziehung muss immer die Nachhaltigkeit der Klientenentwicklung in Bezug auf eine Änderung hin zum gelingenderen Alltag im Auge haben. Es stellt sich die Frage, inwieweit erlernte Verhaltensmuster und Übernahme fremder Werte helfen, ein subjektiv besseres Gefühl hinsichtlich des eigenen Lebens als Mutter bzw. Vater zu entwickeln und zu bewahren.

Pädagogen als Mutter/ Vater- Eltern als Kind

Charakteristika der Beziehung

- a) **Struktur:** Pädagoge in der Rolle der Mutter bzw. des Vaters, Eltern in der Rolle des Kindes; Grundart der Beziehung: Komplementärbeziehung, Asymmetrie
- b) **Handlungsmöglichkeiten:** kein Bedürfnis nach selbstbestimmtem Handeln von Seiten der Eltern, Anpassung an Handlungsvorschläge der Pädagogen,
- c) **Gewinn:** Schutz, Akzeptanz, Annahme, Abgabe von Verantwortung (Entlastung)
- d) **Wirkung:** Unerfüllbarkeit von Beziehungswünschen der Eltern führt zu Frustrationen, Gefühl der Einschränkung – Unbehagen mit der kindlichen Rolle

In Rahmen dieser Beziehungsdefinition wird das Bestreben der Eltern sichtbar, die professionelle Arbeitsbeziehung um den Aspekt einer inneren starken Verbundenheit zu bereichern und damit den funktionalen Aspekt der sozialpädagogischen Arbeitsbeziehung zu mildern. In der obigen Unterscheidung von Alltagsbeziehung und professioneller Beziehung wird darauf hingewiesen, dass Eltern die reine Funktionalität selbstverständlich in Frage stellen dürfen, da sie normalerweise in Alltagsbeziehungen leben und das im Alltag verwendete Deutungsschema zwischenmenschlichen Verhaltens auf zweckgebundene Beziehungen übertragen. Die aus ihrer Sicht bestehende Reduktion der Beziehung bzw. Abgrenzung der Pädagogen gründet sich auf Pädagogen-seite auf fachliches Wissen über Gesetzmäßigkeiten der helfenden Beziehung, deren Gestaltung bestimmten Regeln unterworfen ist und eine „kunstvolle stark regelgeleitete Beziehungsarbeit“ (Szczyrba 2003, S.17) darstellt. Die Funktionalität, die die Abgrenzung seitens der Pädagogen mit sich bringt, kann von Eltern oftmals nicht nachvollzogen werden. Die von uns auf die Helfer-Klient-Beziehung bezogene Typisierung als „Eltern-Kind-Beziehung“ lässt sich aufgliedern hinsichtlich dreier zentraler Aufgaben, die die Eltern den Pädagogen zuschreiben:

- a. Umsorgen bzw. Versorgen (Behausen), Schützen
- b. Gütiges Verstehen, Annehmen
- c. Erziehen und Kontrollieren

Umsorgen bzw. versorgen, schützen: Die umsorgende schützende „Eltern-Kind“-Beziehung bietet den Eltern Halt in ungewohnten Situationen, die für sie den Charakter einer Prüfung haben. Bei Untersuchungen, Hilfefunktionen oder Schulterminen werden Eltern in die Problemdiagnostik als auch in den Hilfe- bzw. Therapieplan einbezogen. Die für Experten selbstverständliche Frage nach den Ursachen von Problemen wird von Eltern trotz der Einsicht in die Notwendigkeit eigener Mitarbeit subjektiv als Verantwortung und Schuldzuweisung für den Verlauf der kindlichen Entwicklung empfunden. Jeder neue Termin stellt ja tatsächlich eine Überprüfung dar, die notwendig ist, um Modifikationen am Hilfe- bzw. Therapieverlauf –dazu gehört auch das elterliche Verhalten- vornehmen zu können. Eltern vertrauen sich in diesen angstbesetzten Situationen den Pädagogen an und erhalten situativ den für sie wichtigen Beistand. Auch die ständige Verfügbarkeit und vorausschauende Bereitschaft der Pädagogen, den Eltern beizustehen, erinnert an eine Eltern-Kind-Beziehung.

„Das war nun das Abschlussgespräch. Ja, hat sie sich dann Notizen und, ähm, das Abschlussgespräch wurde ja auch aufgeschrieben, so, das haben wir dann abgegeben, ne. War ich auch nicht alleine, ist natürlich auch einer mitgekommen von der Tagesgruppe. Die sind auch mit in die Schule gegangen. Ganz klar, mit ins Krankenhaus gegangen. Wirklich, ja, haben immer vorher gefragt, sollen wir mitkommen? Oder sollen wir nicht mitkommen? Und so. Bei der, ähm, Helferkonferenz waren sie auch mit bei. Ganz toll, also nie alleine, man hat sich nie alleine gefühlt, ja. Die haben es entweder immer angeboten und man hat dann, auch wenn sie es nicht angeboten hätten, immer das Gefühl gehabt, man kann hingehen, ähm, einem wird geholfen.“ (Frau Mohr 1278-1297).

Es bleibt offen, ob die Eltern so stark geschützt und umsorgt werden wollen, dass sie sich im Grunde als nicht fähig erleben, eine schwierige Situation als Erwachsener eigenständig zu bewältigen oder ob sie unter den „liebvollen parteilichen Elternaugen“ selbständige Schritte tun, die ihre Entwicklung fördern. Die von den Eltern empfundene Fürsorge der Pädagogen zeigt sich auch in der Herstellung von Situationen, die auf die Bedürfnisse, umsorgt und gehegt zu werden, seitens der Eltern reagieren: Diese Situationen (gemeinsame Aktivitäten mit Eltern außerhalb der professionellen Arbeitsbeziehung, z.B. ein lockeres Beisammensein) zeichnen sich dadurch aus, dass die Eltern von allen gestaltenden bzw. verantwortlichen Elementen entbunden sind. Die Pädagogen gehen davon aus, dass es Eltern, gerade allein Erziehenden, an dieser Fürsorge mangelt und bereiten ihnen z.B. ein Frühstück. Eltern wird die Möglichkeit gegeben, zu entspannen und ohne Kinder einfach ihre Zeit miteinander zu genießen. Eltern nehmen diese Art der Elternarbeit gerne an. Sie überlassen sich vertrauensvoll den Pädagogen, und die Asymmetrie in der Beziehung wird hinsichtlich ihres entlastenden Aspekts als wohltuend wahrgenommen. Die subjektiv empfundenen Handlungsmöglichkeiten sehen sie allerdings begrenzt. Die Regel des

„Nichtstuns“ kann nicht aufgebrochen werden auch wenn manche Eltern einen Drang dazu verspüren, weil es ihnen z.B. schwer fällt, dieses „Geschenk“ anzunehmen.

I: Sie haben von dem Elternfrühstück geredet, das hat Ihnen gefallen. Was hat Ihnen da gefallen?

M: Na, dass man einfach da hinkommen konnte, sich hinsetzen konnte und frühstücken konnte.

I: Ja, ja.

M: Dass man also nicht erst noch alles vorbereiten musste. Also das, was man sowieso immer zu Hause schon macht. Man konnte dort hingehen, sich hinsetzen und frühstücken. Und denn halt sich noch gemütlich unterhalten, denn, das war ja denn, jeder hat irgendwas erzählt -

I: Mhm.

M: Das war halt nett.

I: Mhm. Also einfach mal verwöhnt.

M: Genau. Das war 'n Vergnügen, kann man so sagen. (Frau Henning 1081-1094)

I: Können Sie einfach mal beschreiben (...) wie so ein Treffen abläuft?

M: Ja.

I: So das letzte, wie das letzte Treffen ablief?

M: Ja, wir kommen einfach da hin. Dann wurde schon Kaffee gemacht. (lacht) Gab dann öfter Keksen oder so. Ja, und dann setzen wir uns und erzählen, wie es halt von dem einem Treffen zum anderen, wie es halt war, mit den Kindern. Oder auch in der Familie. Ob irgendwas vorgefallen ist. Wie es den Kindern ergangen ist, ohne Tagesgruppe. (Frau Mohr 589-600)

Gütiges verstehendes Annehmen: Ein anderer wichtiger Aspekt jeglicher helfenden Beziehung ist die bedingungslose Akzeptanz und Wertschätzung des Klienten, so wie Eltern in der Regel ihr eigenes Kind bedingungslos und umfassend annehmen. Funktionale wie dysfunktionale Aspekte seines „So-Seins“ werden als individuelle – dem bisherigen Entwicklungsstand angemessene - Bewältigungsstrategien für seinen Alltag und für Probleme seines Alltags akzeptiert. In dieser Beziehungsdefinition leben Eltern die Phantasie, dass sie, gleich welcher Art ihre Schwächen zu Tage treten, keinesfalls die Wertschätzung – empfundene „Liebe“ - der Pädagogen verlieren können. Sie haben gleichfalls das Bild, dass den Pädagogen persönlich an ihrer Entwicklung liegt und gehen daher davon aus, dass alle von den Pädagogen an sie heran getragenen Ansprüche letztlich für sie dienlich und entwicklungsfördernd sind, auch wenn sie das in der Situation bisweilen nicht sehen können. Aufgrund des individuellen als auch des gesellschaftlichen Mandats sind Pädagogen berechtigt „professionsspezifische Handlungs- und Anwendungsverfahren“ anzuwenden, die „für die Anbefohlenen der Professionen mit Unannehmlichkeiten und Verdruss verbunden sein können“ (Schütze 1997, S.183f). Bezüglich der Struktur der Beziehung kann auch hier von einer Asymmetrie ausgegangen werden, in welcher die Verantwortung einseitig

auf der Expertenseite gesehen wird, Eltern sich hingegen fallen lassen können. Eltern definieren sich gerade in Situationen der Überlastung als hilflos und treten den Pädagogen in der Rolle des zu behütenden Kindes gegenüber, weil ihr Bedürfnis nach Beruhigung, Hilfe, Trost oder einem konkreten Ratschlag, der sie selbst von der Verantwortung für ihr Handeln entbindet, sehr mächtig zu sein scheint.

„Ich hab ja vollstes Vertrauen zu Herrn R. Dem vertrau ich wirklich, dem vertrau ich alles an. Also da kann ich nichts, sag ich auch nichts, und der hat mir so viel geholfen, und hat, war immer da, wenn ich ihn gebraucht habe, und -, da kann ich nur Gutes sagen über ihn. (...) Ja. (...) Da ist auch ein besonderes Verhältnis schon vorhanden. Das ist schon so was wie 'n zweiter Papa für mich. (...) Weil, mit ihm kann man auch reden, er hört zu, man, er hat Verständnis, das ist so was meine Eltern nicht so haben für so was. Die kommen halt noch aus'm alten Schlag (...).“ (Frau Knut 388-409)

M: (...) Und das sind, das sind so Sachen, wo ich mir denn manchmal wünsche, da müsste jetzt wieder dasein einer, der mir helfen könnte. Der mich unterstützt.

I: Das heißt, das haben Sie bei der Tagesgruppe gefunden?

M: Das hatt ich bei der Tagesgruppe, ja, dass ich dann einfach mal -, machen Sie's so, oder Mensch, nehmen Sie's nicht so eng, oder -, aber da war 'n, ja, ich weiß nicht, wie ich das erklären kann. Also ich fühlte mich da angenommen, und ich musste da auch nicht perfekt sein.“ (Frau Reiter 651-660)

Gerade Eltern, die allein erziehend sind oder selbst ihre eigenen Eltern schon verloren haben, scheinen in der Helfer-Klient-Beziehung diese situativ auftretenden Bedürfnisse ausleben zu wollen. Sie scheinen sich im Rahmen dieser Beziehungsdefinition nicht entmachteter zu fühlen, weil sie durch ihr Handeln und ihre Rollendefinition die Pädagogen dazu bringen, die Komplementärrolle einzunehmen. Sie scheinen dennoch nicht auf diese Rolle festgelegt, sondern können gleichwohl in anderen Situationen, in denen sie sich besser in der Lage sehen, Verantwortung zu übernehmen, selbstbestimmt handeln. Es bleibt im Laufe des Hilfeprozesses jeweils abzuwarten, ob diese Rolle oder eine andere als beziehungs-determinierend verstanden werden kann. Die fürsorgliche Grundhaltung der Pädagogen vermittelt nur wenig Kompetenzen zur Bewältigung der Erziehungsprobleme. Klienten können aber Beziehungen eingehen, die vielleicht an sich keine Funktion in der Bewältigung des Erziehungsalltages haben, aber dennoch heilsam und motivierend wirken können. Eine zu starke Betonung des fürsorglichen Aspektes scheint die Motivation zur Eigenaktivität, das Vertrauen in die eigene Kompetenz aber auch schwächen zu können.

Erziehen, kontrollieren: Die dritte Variante der Eltern-Kind-ähnlichen Helfer-Klient-Beziehung ergibt sich aus dem erziehenden Aspekt, der im Sinne von Kontrolle verstanden wird und sich von der Erzieher-Zögling-ähnlichen Beziehung dadurch unterscheidet, dass die Machtposition der Pädagogen sich nicht auf zugestandene Bildungs- und Wissensvorsprünge bezieht, sondern ausschließlich auf eine empfundene Autorität. Gingen im ersten Fall die Eltern mit den Pädagogen darin konform, dass sie selbst eigene Inkompetenzen auszugleichen hätten, kann in diesem Fall eher eine deutlich kritische Haltung gegenüber pädagogischen Wertvorstellungen und Vorgehensweisen bemerkt werden. Die Kontrollfunktion äußert sich darin, dass Pädagogen Verhalten von Eltern bewerten und es auf ihre Regelkonformität hin überprüfen. Hier wird nicht die Frage nach dem situativen Sinn von Elternhandeln oder möglichen Emotionen, die das Handeln der Eltern beeinflussen können gestellt.

„Da ist, also, wo ich denn manchmal denn selber nicht weiß, was machst Du jetzt richtig, was machst Du falsch? Für Herrn Mayr (Pädagoge, Anm. der Verf.)) wär das richtig, aber wenn Frau Müller (Pädagogin, Anm. der Verf.)) mich jetzt so sehen würde, denn würde sie sagen, das ist falsch. Also da fühle ich mich manchmal auch, dass ich nicht weiß, wann ich das machen soll.“ (Frau Brandt 2577-2582)

Im Rahmen dieser Beziehungsdefinition nehmen Eltern sich als Menschen wahr, die sich mit strengen Elternpersonen auseinandersetzen müssen, ähnlich einer autoritären Erziehungssituation. Dieses oft nur Teilbereiche des Hilfealltags betreffende Festhalten an Regeln und bestimmten Abläufen hat von pädagogischer Seite aus gesehen einen Sinn: Es kann möglicherweise als konzeptionelle und individuelle Antwort auf die in der Organisation Tagesgruppe herrschende Rollenvielfalt und die damit einhergehenden unterschiedlichen, sich teilweise widersprechenden Anforderungen und Aufgaben interpretiert werden. Pädagogische Fachkräfte in der Tagesgruppe nehmen im Verlauf ihrer Arbeit gegenüber Eltern unterschiedliche Rollen ein und spüren den den Hilfen zur Erziehung inhärenten Widerspruch zwischen Hilfe und Kontrolle am eigenen Leib. Es bedarf daher möglicherweise der Einnahme einer Grundposition in der pädagogischen Arbeit, eine Konzentration auf einen Pol, um die innere Ambivalenz der Fachkräfte zu erleichtern. Pädagogische Konzeptionen und Regeln, die diese Grundentscheidung abbilden, bieten Pädagogen einen Schutz vor Unsicherheit und vermitteln ihnen die Illusion einer endgültigen Kontrolle über das Geschehen. Das Festhalten an einer Konzeption und sich daraus ergebenden Situationsregeln bieten also eine übergeordnete handlungsleitende Orientierung, die für alle Ebe-

nen der Arbeit eine Grundlage bildet. Diese Sicherheit kann auf Kosten einer situationsangemessenen Flexibilität gehen.

Die Pädagogen deuten ihre Aufmerksamkeit gegenüber angemessenem Rollenverhalten als Konsequenz, Eltern empfinden dieses Vorgehen als Strenge. Diese subjektive Deutung des pädagogischen Vorgehens wirkt sich auf die von Eltern wahrgenommene Möglichkeit selbstbestimmten Handelns unterschiedlich aus. Konsequenz setzt eine Begründung und Zielgerichtetheit des Handelns voraus. Damit verbleibt der konsequent Handelnde zwar in einer übergeordneten Position, weil er das Recht hat, aufgrund der logisch nachvollziehbaren Begründung diese Position einzunehmen. Bei der „Strenge“ fehlt das Moment der Begründung, so dass der Machtaspekt überbetont wird und das Handeln einen willkürlichen Charakter annimmt und die streng behandelten Personen ohne Einsicht in die Gründe den Anweisungen folgen. Diese Form der situativen Beziehungsgestaltung wirkt sich in erster Linie negativ auf Partizipationsmöglichkeiten und selbstbestimmtes Handeln von Eltern aus:

- Ein begründetes, situations- und individuumsgerechtes Eingehen von Pädagogenseite auf Eltern und Kinder scheint nicht möglich und nicht erwünscht. Der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zwischen Eltern und Pädagogen wird dadurch erschwert, eine Distanz erhalten.
- Individuelles spontanes Verhalten wird in vielen Fällen nicht mit Regeln übereinstimmen und daher leicht als Störung gewertet. Eltern fühlen sich unsicher und verlieren ihr Vertrauen in sich selbst.
- Stark verregelte Situationen provozieren Konflikte und böten daher gute Übungsfelder für partizipatives Handeln von Eltern. Dies verlangt wiederum eine Offenheit auf Seiten der Pädagogen, die diese in diesen Situationen nicht anbieten möchten. Daher bleibt den Eltern nur übrig, sich unterzuordnen.
- Die starke Verregelung führt bei Eltern zum Empfinden des Gelenkt-Werdens, sie fühlen sich fremdbestimmt. Ihre eigenen situativen Bedürfnisse scheinen kein Gewicht zu haben. Die Einnahme der kindlichen Rolle zeigen Eltern auch durch ihre Wortwahl: Sie fragen sich, was darf ich, was darf ich nicht.

Pädagogen als Experten- Eltern als Laien

Charakteristika der Beziehung

- a) **Struktur:** Pädagogen in der Rolle des Experten, Eltern in der Rolle der Laien; Grundart der Beziehung: Komplementärbeziehung/ Asymmetrie
- b) **Handlungsmöglichkeiten** der Eltern werden vorgegeben, allerdings mit deren Einverständnis, Einflussnahme auf einen klar abgegrenzten Bereich des Elternlebens, Gegenwehr der Eltern gegen als überheblich empfundenenes Expertenverhalten
- c) **Gewinn:** Anregungen für Umgang mit Problemen, die sich nur auf einen Teilbereich des Elternlebens beziehen, ermöglichen es Eltern, trotzdem Kompetenzerfahrung in anderen Bereichen zu machen, Bedienung des Bedürfnisses nach äußerer Sicherheit und Strukturgebung, Definition eines angenommenen „richtigen“ Erziehungsverhaltens bringt Sicherheit, Entlastung von Verantwortung
- d) **Wirkung:** Keine Entwicklung eigener Handlungskompetenzen, Idealisierung von Experten mindert Vertrauen in eigene Fähigkeiten, teilweise Gefühl des Nicht-Ernst-Genommen-Werdens

In dieser Rollendefinition wird deutlich, dass Eltern sich eher in einer hilflosen Lebenssituation empfinden und sich zur Verbesserung derselben einem Experten anvertrauen, der ihre Probleme „richtig“ diagnostiziert und geeignete Mittel weiß, sie zu lösen. Experten werden dann beansprucht, wenn ein für Laien nicht zugängliches Fachwissen benötigt wird. Eltern sprechen Pädagogen und anderen Experten qua ihrer Ausbildung Kompetenz zu und verbinden diese Kompetenz mit einer Art von „Weisungsbefugnis“, der sie sich unterordnen. Diese Rollendefinition leitet sich aus einer als stark empfundenen Inkompetenz oder eines Mangels an Wissen auf Seiten der Eltern her. Eltern empfinden die Hilfe des Experten als unterschiedlich hilfreich. Zum einen bedeutet Expertenhilfe für sie schnelle gute Hilfe. Spezialisten – Pädagogen, Ergotherapeuten, Ärzte – behandeln das Kind, so gut es geht, die Eltern haben die Aufgabe, dem Kind diese Ressourcen zu erschließen. In diesem Fall könnte man zwar davon sprechen, dass zwischen Eltern und Experte eine asymmetrische Beziehung besteht, weil eine Person die Berechtigung und Verpflichtung hat, ihr Wissen weiterzugeben und die andere Person sich durch die Inanspruchnahme des Experten freiwillig in die Rolle des Annehmenden begibt. Aufgrund dieser Freiwilligkeit trägt die Beziehung aber trotz Asymmetrie einen partnerschaftlichen Charakter. Handlungsvorschläge, die sich auf das Verhalten der Eltern beziehen, werden als notwendiger Teil der Hilfeleistung wertgeschätzt und nicht in Frage gestellt. Eltern empfinden hierdurch eine Sicherheit und durch die Abgabe der Verantwortung Entlastung. Die Rollendefinition als untergeordnete

ter Beziehungspartner (Kategorie II) geht auf die Abgabe von Verantwortung zurück und die Tendenz, vor problembeeinflussender elterlicher Verantwortung die Augen zu verschließen und den Expertenmeinungen geradezu gläubig gegenüber zu stehen.

M: Die, die Themen, die wurden von den Erzieherinnen -, waren ja mehrere Punkte gewesen. Also ich denke mal, da, ähm, die, die haben ja auch immer gepasst.

I: Mhm.

M: Ja. Die waren nicht irgendwie jetzt aus der Luft gegriffen oder so. Das waren tatsächlich Punkte gewesen, die ähm, schon genau n-, gestimmt haben.

I: Mhm. (Pause)

M: Da -, wieso sollten wir jetzt diese Punkte ähm, die Erzieher waren ja den ganzen Tag mit den Kindern zusammen, und die sind ja ähm, sind ja nun geschult, für solche Kinder, und die, die, die müssen ja am besten wissen, was sie sich mit uns unterhalten über die Kinder.

I: Mhm.

M: Ja?

I: Mhm.

M: Also da hätt ich also auch nie gesagt, also ich möchte jetzt diesen oder diesen oder diesen Punkt jetzt hier. (Frau Bachmann 921-937)

„Die (Sozialarbeiter des Jugendamt, Anm. der Verf.) haben mir den Ratschlag gegeben, und, und ähm, wir haben uns drüber unterhalten, was das für Hilfe noch geben könnte, naja, und denn hab ich eben zugegriffen, und wenn, wenn Sie 'nen andern Elternteil so 'n Angebot gemacht haben, und die haben nicht zugegriffen, denn sind sie meiner Meinung nach selber Schuld.“ (Frau Bachmann 959-963)

In diesem Fall stimmen Experten und Elternteil in ihrer Sicht auf das Problem und den angemessenen Behandlungsweg überein, daher kommt es zu keinerlei Unsicherheit auf der Seite der Eltern. Der eigenen Problemeinschätzung und der eigenen Fähigkeit, mit ihrem Kind umzugehen, trauen Eltern weniger als der Einschätzung und den Strategien der Experten: Im Rahmen des Tagesgruppenalltags kommt es immer wieder zu Situationen, die Eltern aus ihrem häuslichen Alltag mit ihren Kindern gut kennen. Erwachsene und Kinder wollen Unterschiedliches. Kinder handeln spontan und bedürfnisbezogen, Erwachsene folgen einem bestimmten Tagesplan und haben die Erfüllung dieses Plans zu ihrer Aufgabe gemacht und den Tag entsprechend strukturiert. Experten müssen sich in den hieraus entstehenden Konfliktsituationen oftmals gegen die Kinder durchsetzen. Dies gelingt ihnen anscheinend „besser“ - d.h. Eltern sehen, dass Kinder ihnen gehorchen- als den Eltern zu Hause. Aufgrund des Experten zugestandenen Fachwissens kommt den Eltern nicht in den Sinn, die Konfliktsituation zwischen Experte (Pädagoge) und Kind zu hinterfragen, z.B. bezüglich der Angemessenheit des Tagesplans oder bezüglich der Bedürfnisse des Kindes und des pädagogischen Umgangs mit ihnen. Auf Eltern wirkt es häufig sehr

beeindruckend, wenn Experten sich scheinbar mühelos bei ihren Kindern durchsetzen, oft genug versuchen sie ein entsprechendes Verhalten zu Hause zu kopieren, ohne zu reflektieren, dass sie in einer gänzlich anderen Beziehung zu ihrem Kind stehen als die Experten, die dieser Aufgabe innerhalb klarer Grenzen (emotional und institutionell) nachkommen. Da Eltern sich in einer Zuschauerrolle befinden, haben sie an der Veränderung des Kindes nicht aktiv teil und können die notwendigen Schritte nicht nachvollziehen oder ihre eigene Rolle in der Kommunikation mit dem Kind hinterfragen.

„Naja, die ganze Zeit, man konnte ihn nicht zum Lesen bringen. Ich hab mir von weiß ich wem, von den Pädagogen hab ich mir auch Tricks geholt, das hat nichts gebracht. Wenn er jetzt zum Beispiel, als ich aufgeschrieben habe, Du darfst Dir 'nen Lutscher nehmen. So, hab ich ihm 'n Zettel hingelegt. So, dann kam er an mit dem Zettel. Wenn ich ihn vorgelesen habe, na, dann war ihm das auch egal.“
(Frau Walther 1451-1456)

„Auf einmal war Risiko sein Lieblingsspiel. Der konnte sich stundenlang darauf konzentrieren, ne. Ich weiß nicht, wie sie das gemacht haben. Ob sie ihm einen Zaubertrank gegeben haben, oder (lacht) so 'n kleiner Haken? Das find ich ganz toll, dass sie das irgendwo rein gekriegt haben. Und dass er nicht mehr so aggressiv ist.“ (Frau Mohr 1161-1167)

Hat ein Elternteil aber weniger Vertrauen in Experten oder fühlt sich selbst als Experte in eigener Sache nicht ernst genommen, wird das Vorgehen zwar akzeptiert, aber auch kritisiert, vor allem, wenn sich kein Erfolg durch die Expertenbehandlung einstellt. Dies kann z.B. geschehen, wenn das Elternteil keine Erleichterung des Leidensdrucks erfährt, da sich der Experte gemäß seines Auftrages auf das aus seiner Sicht zu lösende Problem begrenzt. Hierdurch fehlt ihm die Einsicht in andere problembeeinflussende Umstände, beispielsweise eine belastende Lebenssituation. Die Problemdefinition und Lösung kann daher an den realen Problemen der Eltern vorbeigehen und für das Elternteil keine Hilfe bedeuten. Aus Respekt vor den Experten und aus der Erfahrung heraus, nicht ernst genommen zu werden, zögern Eltern, ihre Sichtweise darzulegen oder den Experten zu wechseln bzw. andere Lösungsmöglichkeiten zu suchen. Als Gegenstrategie wird den Experten die Kompetenz abgesprochen. Besonders belastend für Eltern ist das Auftreten vieler, sich oft auch widersprechender Expertenmeinungen. Eltern nehmen im Laufe ihrer Leidensgeschichte zu den unterschiedlichsten Experten Kontakt auf (Ärzte, Pädagogen des Jugendamtes, Pädagogen der Tagesgruppe, Lehrer, Sozialpsychiatrischer Dienst). Oft geraten sie in eine paradoxe Situation, weil die Anweisungen der Experten einander widersprechen. Die Folge kann ein Vertrauensverlust in professionelle Hilfemöglichkeiten sein.

„Ja. Ja. Ist nichts anderes. Das Kind wird mit voller Absicht unter Drogeneinfluss gesetzt irgendwo, so für mich. Obwohl das ja immer nur zu seinem Besten sein soll. Wie denn gleich bestätigt wird, von mehreren, in unserem Fall. Ja, nur zum Besten, und, und die haben wirklich keinen blassen Schimmer. Das ist auch wirklich nicht nur meine Erfahrung, das ist auch wirklich von vielen anderen Müttern so gewesen. Die erzählen, ADS, Hyperaktivität, und wissen gar nicht, was Fakt ist. Machen sich nicht mal die Mühe, irgend 'n Buch zur Hand zu nehmen. Also, nicht weil sie vielleicht nicht nur die Zeit nicht haben, aber weil, ich hab mir auch so 'n Buch besorgt, und ich hab mich auch, obwohl ich wenig Zeit hatte, hab ich mich trotzdem kurzfristig damit befasst. Dass ist 'ne Sache, mit der man sich kurzfristig befassen kann und dass dann auch gleich begreift, wa, eben nicht so 'n hochkompliziertes Doktorbuch oder sowas. War eben wirklich von Laien geschrieben. Naja. Und da sieht man einfach, dass die Lehrer gar nicht wissen, eben zum Beispiel, hyperaktive Kinder sollen eben nicht ganz nach hinten gesetzt werden, weil sie sowieso schon abgelenkt werden eben, und wenn sie hinten sitzen, können sie mehr Faxen machen und das fällt nicht gleich auf. Genau. Naja.“ (Frau Dietrich 633- 653)

Ein wichtiges Kriterium für die subjektiv als gering empfundenen Handlungsmöglichkeiten von Eltern bildet die mangelnde Möglichkeit, Entscheidungen zu treffen, die auf sorgsamer Erwägung der Vor- und Nachteile sowie auf einer Erwägung der persönlichen Vorbehalte bezüglich eines Themas basieren. Gerade in der Experte- Laien- ähnlichen –Helfer-Klient-Beziehung werden Entscheidungen auf der Basis von gesellschaftlich anerkanntem Fachwissen getroffen, gegen welches das Erfahrungswissen und das „Bauchgefühl“ der Eltern eine zuarbeitende Funktion, keinesfalls eine entscheidungstragende haben. Die von den Experten getroffenen Entscheidungen müssen aber dennoch im Alltag von den Eltern getragen werden, (hier z.B. Ritalin-Gabe). Der für die verantwortliche Übernahme der Konsequenzen der Entscheidung durch Eltern wichtige Prozess der partnerschaftlichen vertrauensvollen Zusammenarbeit und gegenseitigen Anerkennung des exklusiven Expertenwissens scheint zu entfallen. Es bleibt ein Gefühl der mangelnden Einflussmöglichkeit, die den Eltern die getroffene Entscheidung als fremdbestimmt erscheinen lässt. Daher wehren sie sich bei ausbleibendem Erfolg gegen eine Mitverantwortung. Die Bearbeitung des eigentlichen Problems scheint vor der Bearbeitung des empfundenen Ohnmachtgefühls in den Hintergrund zu treten. Eltern sehen sich gezwungen, nicht nur den problembelasteten Alltag zu bewältigen, sie müssen sich zusätzlich mit unwillkommenen Erfahrungen von Fremdbestimmung belasten.

Eltern sind auch in der Experten-Laien-Beziehung sehr daran interessiert, sich konstruktiv mit ihrem Problem auseinanderzusetzen. Zieht eine gemeinsam getroffene Entscheidung positive Konsequenzen nach sich, erleben Eltern dies auch als ihren Erfolg. Gemeinsam getroffene Entscheidungen ermöglichen es den Fachkräften und den Eltern, mit vereinten Kräften an einem gemeinsamen Ziel zu arbeiten. In den Interviews wurde deutlich, dass viele Eltern sich als hilflos

und ohnmächtig wahrnehmen und sich häufig außerstande fühlen, Entscheidungen die Hilfe betreffend zu fällen. In dieser Selbstdefinition treten sie den Experten gegenüber und fordern die Komplementärrolle des kompetenten Helfenden heraus. Der Experte selbst kann dadurch einen Handlungsdruck empfinden, schnelle Hilfe aufgrund seiner Fachkenntnis anzubieten und anstelle der Eltern zu entscheiden. Dies gilt besonders für die Auswahl einer geeigneten Hilfe.

„Ganz gleich, ob da (Tagesgruppe, Anm. der Verf.) jetzt jemand hin gehört, oder nicht hin gehört. Das kann man als Eltern ja auch gar nicht entscheiden, würd ich sagen. Ich zum Beispiel kann das nicht entscheiden, ja. Ich hab mich auch nicht dagegen gewehrt, dass sie ihn jetzt nicht, sondern ich hab das einfach so mitgemacht.“ (Herr Jäger 191-196)

I: Mhm. Wer hatte damals die Idee, dass sie in die Tagesgruppe kommen soll?

M: Das war Herr T. vom Familienfürsorgeamt. (...)Der hatte das denn vorgeschlagen. Hat denn gesagt, hat mich angerufen, hat mir gesagt, das geht so nicht weiter, und denn hat er mich angerufen, hat gesagt, er hätt' 'ne Lösung, und zwar geht das um die Tagesgruppe . (Frau Knut 51-58)

Betrachten Eltern die Tagesgruppe als Territorium der Experten, definieren sie sich selbst als außenstehende Laien, die aufgrund mangelnden Fachwissens keinerlei Einfluss auf den Tagesgruppenalltag und damit auch auf den Hilfeprozess ihres Kindes nehmen können. Eine häufig beobachtete Verweigerung der Mitarbeit oder Reduzierung der Mitarbeit auf die notwendigsten Pflichttermine resultiert also nicht unbedingt aus einer Unlust der Eltern, sich ihrer Verantwortung zu stellen, sondern folgt eher aus der Wahrnehmung der Pädagogen als „Experten in Sachen Erziehung“. Mitbestimmung wird von Eltern in einem eher negativen Sinne aufgefasst: Sie scheinen anzunehmen, dass eigene Ideen und Vorschläge seitens der Eltern nur dann auftreten, wenn die Experten ihrer Aufgabe ungenügend nachkommen. Aktive Partizipation oder nur der Wunsch nach Beteiligung kommt dann einer Kritik gleich, zu der sich Eltern nicht berechtigt fühlen, da sie sich nicht als Experten fühlen. Die Rolle des Laien enthält in der Selbstdefinition der Eltern also ein Tabu: Expertenwissen wird nicht hinterfragt und ist nicht hinterfragbar. Hier zeigt sich ein wichtiger Unterschied zur Rolle der Eltern, deren Handeln jederzeit hinterfragbar ist. Nicht nur aktive Kritik, sondern jedes eigenständige Handeln in einer Situation, welches nicht mit dem Modellhandeln der Pädagogen als Experten übereinstimmt, kann bei stark regelorientierten Konzepten als (noch) nicht richtiges Handeln aufgefasst werden.

I: Haben Sie das Gefühl, dass Sie an irgendwelchen Punkten, was die Gestaltung der Tagesgruppenarbeit angeht, mitgestalten, mitar-, mitbestimmen könnten?

V: Wenn ich wollte, könnt ich das, glaub ich, schon.

I: Ja, wo zum Beispiel?

V: Na, weiß ich nicht. (lachen beide) Ich weiß nicht, ob das vorgesehen ist oder möglich wäre.

I: Ja, ja.

V: Ähm, kann ich jetzt nicht sagen. Weil ich bisher nicht auf die Idee gekommen bin, irgendwie zu, zu sagen, da, man müsste das oder das ähm, machen. Weil ich bin eigentlich der Ansicht, dass, dass, na, wie soll ich das jetzt sagen, eben die Arbeit der Erzieher oder eben deren Wissen und deren Beruf auch ist, eben diese Betreuung zu organisieren, was so den Tagesablauf betrifft, und ähm, ich dann also auch der Meinung bin, man sollte die Leute, die wissen, worum es geht, auch das machen lassen.

I: Mhm.

V: Zumindest jetzt in so 'nem Fall. Man soll natürlich nicht immer jeden machen lassen, wie er denkt, aber ähm, da muss ich einfach sagen, dass ist deren Erfahrung und deren Beruf, eben so 'ne Kinderbetreuung zu machen. (Herr Brandt 951-972)

1.B) Beziehung zwischen Pädagogen (Kategorie II) und Eltern (Kategorie I)

Pädagogen als Dienstleister- Eltern als Kunden

Charakteristika der Beziehung

- a) **Struktur:** Pädagoge in der Rolle des Untergebenen, Eltern in der Rolle des Auftraggebers; Grundart der Beziehung: komplementär, asymmetrisch
- b) **Handlungsmöglichkeiten:** Anspruch an Möglichkeit der Steuerung der Dienstleistung als Kunde bzw. Kundin nach eigenen Erwartungen, Selbstbewusstsein auf Seiten der Eltern und Funktionalität der Beziehung ohne emotionale Beteiligung der Beziehungspartner macht das Durchsetzen von Forderungen leichter
- c) **Gewinn:** Entlastung von konkreten Aufgaben, Entlastung von Verantwortung
- d) **Wirkung:** Wenig Einfluss auf Verlauf der Hilfe, da selbst nicht mitgearbeitet wird

Im Rahmen dieser Rollendefinition drehen Eltern „den Spieß um“: Sie sehen sich selbst als Auftraggeber einer Dienstleistung, auf die sie einen berechtigten Anspruch haben.

Eltern werden in modernen Dienstleistungsansätzen als Konsumenten bzw. Koproduzenten der personenbezogenen Dienstleistung aufgefasst. Hierdurch sollen sie aus der untergeordneten Position herausgehoben werden. Die Definition der Eltern als Koproduzenten oder gar als primären Produzenten verweist sie auf ihre Verantwortung hinsichtlich einer angestrebten Veränderung. Darüber hinaus soll durch diese Beziehungsdefinition eine Bedürfnisbezogenheit der Dienstleistungsangebote erreicht (Nachfragesteuerung durch Klienten) und der Autonomieanspruch der Klienten verdeutlicht werden (Karsten 1995, S.48). Die Definition sagt noch nichts darüber aus, ob Eltern sich tatsächlich in der Rolle des Koproduzenten sehen. Der gesellschaftliche Auftrag der Hilfen zur Erziehung, die sich daraus ergebenden Ziele und eine entsprechende „Steuerung“

der Klienten bilden weiterhin einen beziehungsdefinierenden Hintergrund. Auch können sich viele Eltern durch die Anforderung gleichberechtigter, verantwortungsvoller Mitarbeit überfordert sehen. Die von uns befragten Eltern nahmen sich mitnichten in der Rolle eines am Hilfeprozess mitarbeitenden Koproduzenten wahr: Eltern, die sich als Kunden eines Dienstleisters definieren, sehen Pädagogen oder andere Experten als Personen, die sich durch die Wahl ihrer Profession zur Befriedigung der Kundenwünsche verpflichtet haben. Als Kunden sehen sich Eltern in der Position, das Maß ihrer Mitarbeit an ihren Bedürfnissen und Vorstellungen zu orientieren und gegebenenfalls diesbezügliche Grenzen zu setzen. Am häufigsten sehen sich Eltern in ihrer Kunden- Rolle in Zusammenhang mit der Betreuung des Kindes über den Tag. Das Kind steht am Nachmittag unter der Aufsicht der Pädagogen. Zu den wesentlichen Aufgaben, die Eltern von den Pädagogen erledigt wissen wollen, gehört die Betreuung der Kinder bei den Schularbeiten. Durch die Tagesstruktur der Tagesgruppe (in der Regel sind diese bis 17.00 oder 18.00 geöffnet) haben Eltern kaum die Möglichkeit, den Schularbeiten beizuwohnen oder sie abends noch gemeinsam mit den Kindern zu erledigen, wodurch im Laufe der Zeit die Abgabe der Verantwortung für die Schularbeiten erfolgt und Eltern sich dafür nicht mehr zuständig fühlen. Die Abgabe von Verantwortung kann sich auf andere Bereiche über die Hausaufgabensituation hinaus ausdehnen. Der Bereich „Erziehung des problematischen Kindes“ wird aus dann dem Alltag ausgeblendet. So nehmen sich die Eltern die Möglichkeit, eigene Kenntnisse und Kompetenzen in diesem Bereich zu erweitern.

„Aber ich kann eigentlich, ich kann eigentlich nur Positives sagen über diese -, da ist nichts geschehen, was jetzt weltbewegend gewesen wäre, ne. Ähm, man spricht ja heut ähm, viel von ähm, Ganztagschulen, ne, ... Ein Service einfach. Denn die haben, die haben sich äh, sehr intensiv um die Schularbeiten gekümmert, ne, um dere Kinder, ne. Das war immer , ne. Und das haben die ganz toll gemacht, ja. Denn er hat ja ein riesengutes Zeugnis. Mit der Hilfe von der Tagesgruppe, ne. Und da war die Tagesgruppe ja mit neunundneunzig Prozent beteiligt, da die Hausaufgaben ja nicht zu Hause gelaufen sind, sondern in der Gruppe.“ (Herr Jäger 221-231)

Die meisten Eltern halten sich tagsüber nicht in der Tagesgruppe auf. Sie können keinen Anteil am Alltag ihres Kindes nehmen und empfinden diese Zeit auch als Freiraum vom Kind. Gleichwohl möchten sie Einfluss auf die Art und Weise der Betreuung haben. Begreift sich ein Elternteil als Kunde, scheint es leichter zu fallen, Kritik zu üben oder eigene Anregungen einzubringen, auch die manchmal zu beobachtende Tendenz, sich unterzuordnen, eine Art Unterwürfigkeit gegenüber Experten, scheint sich zu verringern.

„Naja, doch, ein-, das eine Mal, da hab ich mich auch bei der Tagesgruppe beschwert. Doch, das stimmt. Also, weil ich gerade so überlege jetzt hier, mit meinem Kind, Da hatt ich angerufen, und hatte Bescheid gesagt, dass mein Kind von der Tagesgruppe zu meine Freundin hinkommen soll. Die wohnt B-straße. Weil ich ja da war, und die hatten vergessen, ihm das zu sagen. Und ich natürlich da gewartet, habe denn immer auf die Uhr geguckt, so, dann hab ich bei den Spatzen angerufen, da war aber denn keiner mehr –(...) Und er saß zu Hause vor der Tür, hat den Briefschlitz - , er hat geheult. War kurz davor, er wollt die Feuerwehr rufen Weil ihm keiner Bescheid gesagt hatte, (...)und da hab ich den nächsten Tag auch bei der Tagesgruppe angerufen und hab dann mich beschwert. Naja, weil er war total fix und fertig.“ (Frau Walther 1144-1179)

Auch ein Widerspruch gegenüber Expertenempfehlungen scheint sich im Rahmen der Selbstdefinition als Kunde leichter vornehmen zu lassen.

„Also weil, die vom Jugendamt, weil, ich hab jetzt 'ne andere, Frau S. glaub ich, heißt die, die ich jetzt habe, sie hat ja ähm, hier in der Straße, da ist wohl so zwei Mal die Woche (Therapie, Anm. der Verf.), hatte sie ja vorgeschlagen, und ich hatte mit meinem Kind drüber geredet. Da hat er halt gesagt, er möcht mal 'ne Pause. Er möchte nicht wieder so diesen Druck im Grunde genommen, wo er hin muss oder so, es wär zwar nur zwei Mal die Woche gewesen, aber er hatte gesagt, er möcht halt 'ne Pause. Und der Psychologe war auch nicht begeistert, (...) wie der nun heißt, und ähm, Frau S. auch nicht. Und da hab ich gesagt, na, wenn ich ihn dazu zwinge, und das ist ja dann dieser Trotzreaktion, ich sag, denn blockt er sowieso ab. Und das bringt nichts. Naja, also, hab ich denn mit Herrn P. noch mal gesprochen, (...) Ja, damit er auch, also er selber auch, wie gesagt, so 'ne Zeit für sich hat.“ (Frau Walther 764-782)

Eltern sehen sich in ihrer Rolle als Kunden dazu berechtigt, Forderungen zu stellen und Kritik zu üben. Sie haben eine bestimmte Vorstellung von Dienstleistungshandeln, welches sich an ihren Bedürfnissen als Kunden orientieren sollte. Eltern setzen mit der Selbstdefinition als Kunde einen Gegenpol zur Selbstwahrnehmung als hilfloser Laie. Dennoch stehen sie institutionellen Abläufen oder „uneinsichtigen“ Experten auch ohnmächtig gegenüber, da sie in der Realität oft nicht die Macht besitzen, die ihnen nach eigenem Selbstverständnis zukommt. Diese empfundene Machtlosigkeit entsteht u.a. aus einem Mangel an Informationen.

„Das Rad fing erst an zu laufen, als das mit den Tabletten war, als die Lehrerin umgewechselt, ich glaube, in der vierten oder so, kam die neue Lehrerin. Da fing das Rad erst an zu laufen. Also irgendwie alles zu spät. Ganz merkwürdig. Das hat alles Ewigkeiten gedauert, ja. Nicht. Manchmal dauert ja auch, wenn irgendwas ist mit seinem Kind, sowieso, da dauert ein Tag manchmal eine Ewigkeit, aber das hat wirklich Ewigkeiten gedauert. (...) Jetzt ist man schlauer, man hätte vielleicht andere Wege gehen können oder sonst irgendwas, ne. Aber wenn man als Hilflo-, loser, ja, (lacht) wo man keine Ahnung hat, ja. Das ist einfach da (unverständlich) war betrüblich, ja.“ (Frau Mohr 916-952)

Es wird deutlich, dass Eltern Experten als Beziehungspartner wahrnehmen, die die Aufgabe haben, ihren Auftrag auszuführen. Die Experten stellen sich für diese Rollendefinition aber nicht zur Verfügung. Sie sehen sich in der Pflicht, ihr Experten- und Erfahrungswissen in die Behandlung bzw. den Hilfeprozess einfließen zu lassen. So entsteht aus einer nicht komplementären Rollendefinition der Beziehungspartner eine Konfliktsituation, die gemeinsames funktionales Handeln verhindert. Der Experte, der sich als Experte mit Weisungsbefugnis definiert, bedarf eines Laien als Komplementärrolle. Eltern als Auftraggeber mit empfundener Weisungsbefugnis bedürfen eines kundenorientierten Dienstleisters. Eltern nehmen sich also eher in der Rolle des Konsumenten wahr. Eine aktive Rolle als primärer Produzent scheint ihrer Selbstdefinition nicht zu entsprechen. Eltern scheinen die Rahmenbedingungen der Hilfen zur Erziehung, also den Kontrollauftrag und eine daraus resultierende steuernde Einflussnahme der Pädagogen, weitgehend auszublenden. Die Rolle des Konsumenten scheint die Rolle zu sein, die im Gegensatz zu der des Koproduzenten am wenigsten Gefahr birgt, Konflikte zwischen Experten und Eltern heraufzubeschwören, weil sie die Verantwortung für die Gestaltung der Dienstleistung an die Experten delegieren können.

Die Dienstleister-Kunden-Definition der Helfer-Klient-Beziehung kann als Zweckbündnis Beziehungsbedürfnisse nicht befriedigen. Für fast alle befragten Eltern lässt sich sagen, dass die entlastende Rolle des Kunden mit einer Frustration der eigenen emotionalen Bedürfnisse nach Zuwendung und exklusiver Beziehung bezahlt wird. Mit Rückgriff auf die hohe Bedeutung, die einer vertrauensvollen Helfer - Beziehung für das Gelingen der Hilfe zugemessen wird, muss die Selbstdefinition von Eltern als Kunden, sollte sie sich im Verlauf der Hilfe nicht verändern, als Hindernis sowohl für Elternpartizipation und den gelingenden Hilfeprozess aufgefasst werden.

2. Als symmetrisch empfundene Beziehungen

2.A) Beziehung zwischen Pädagogen (Kategorie III) und Eltern (Kategorie III)

Pädagogen als Experten – Eltern als Partner der Experten

Charakteristika der Beziehung

- a) **Struktur:** Pädagoge und Klient in der Rolle des Experten und seines kompetenten Partners, Zweckbündnis. Grundart der Beziehung: symmetrisch
- b) **Handlungsmöglichkeiten** bleiben auf den Problembereich beschränkt, eine Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten über den Problembereich hinaus wird nicht angestrebt, Funktionalität ohne emotionale Beteiligung beider Beziehungspartner
- c) **Gewinn:** Problem kann auf einen Lebensbereich beschränkt werden, da ein Zusammenhängen mit anderen Lebensbereichen ausgeschlossen wird. Hierdurch Gefühl von Entlastung der Eltern, niedriger Leidensdruck, empfundene Inkompetenz nur in einem Lebensbereich
- d) **Wirkung:** Emotionale Distanz, kein Vertrauensverhältnis, durch eingeschränkte Definition keine Möglichkeit der Veränderung der problemdeterminierenden Umstände, die außerhalb des Grenzbereiches liegen, z.B. Arbeitslosigkeit, Familienkommunikation

Im Rahmen dieser funktionalen Verbindung definieren Eltern ihre Rolle als Partner des Experten. Das Verhältnis zwischen beiden Beziehungspartnern wird von den Eltern als partnerschaftlich und in den meisten Fällen als gleichwertig empfunden. Die zweckgebundene Beziehungsform kann sich auf jegliche im Rahmen des Hilfeprozesses entstehende Beziehung zwischen Helfer und Klient beziehen: Eltern und Experten – Pädagogen, Mitarbeiter des Jugendamtes, Lehrerinnen, Ärzte. Charakteristisch für diese Beziehung ist die strenge quantitative und inhaltliche Begrenzung des Kontaktes auf die zur Lösung des Problems relevanten Bereiche. Häufig handelt es sich bei diesen Problemen um Auffälligkeiten des Kindes, z.B. ADS. Die Störung des Kindes wie auch der daraus resultierende problematische Alltag werden als Folge einer Krankheit definiert. Die Einbeziehung anderer Lebensbereiche der Klienten steht nicht zur Debatte und käme einer Grenzüberschreitung gleich. Zweckbündnisse klammern weitgehend die emotionale Dimension der Beziehung aus und konzentrieren sich auf die funktionale Dimension d.h. zwischen Helfer und Klient besteht keine emotionale Verbindung oder sie wird als nachrangig erlebt. Problemlösende Interventionen sind aus Sicht der Eltern daher nicht personengebunden. Die helfende Person wird austauschbar.

„Ach, das sind eigentlich alle jetzt. Also ob es jetzt Herr Mayr ist, oder Frau Müller, jetzt der Praktikant ist auch sehr nett. Also man kann mit denen reden, wenn man Probleme hat. Also man kann wirklich hinkommen. Ich hab's auch meinem Sohn gesagt, wenn er irgendwelche Probleme hat, mit Papa oder mit mir, und er kann mit uns darüber nicht reden, soll er eben halt wirklich da hin gehen. Weil, ist ja nun mal auch ein Ansprechpartner. Aber sonst, so, kann ich eigentlich, also man kommt gut mit denen klar. Man kann mit denen reden. Man kann mal irgendwie so Spaß irgendwie so rüber bringen. (...) Ja, nee, also, komm ich ganz gut klar eben halt mit Frau Müller., mit Herrn Mayr, jetzt mit dem Praktikanten auch.“ (Frau Brandt 1243-1261)

I: Haben Sie denn irgendwie unter den Pädagogen eine Vertrauensperson, eine bestimmte, oder ist das eher so egal, wer so -

V: Nee, also wenn, wenn, wenn was ist, erwischt's den, der gerade da ist sozusagen.

I: Ja. (lacht)

V: Also, es sind ja eigentlich meistens Frau Müller oder Herr Mayr (Pädagogen, Anm. der Verf.) (Herr Brandt 858-865)

Im Rahmen dieses Zweckbündnisses herrscht aus Sicht der Eltern eine symmetrische Struktur, zwei sich gleichberechtigt und gleichwertig gegenüberstehende Partner vollbringen gemeinsam eine Leistung. Durch die Begrenzung bleibt die Möglichkeit der Mitarbeit auf diesen Teilbereich beschränkt. Innerhalb dieses Bereiches scheinen die Möglichkeiten des selbstbestimmten Handelns zweckgebunden gegeben. Da es sich bei dieser Beziehungsform um eine symmetrische Form handelt, in der zwei sich als gleichermaßen kompetent definierende Personen begegnen, sieht sich keine der beiden Personen in der Position, etwas Belehrendes zu von sich zu geben oder anzunehmen. Da die Auseinandersetzung fehlt kommt es kaum zu Momenten der Berührung und es fehlt die Möglichkeit, sich näher kennen zu lernen, so dass die Beziehung auf einer neutralen, distanzierten Ebene bleibt, die keine tieferen Eindrücke hinterlässt.

Freundschaftliche Partnerschaft

Charakteristika der Beziehung

- a) **Struktur:** Pädagoge und Eltern in der Rolle von guten Bekannten, Nachbarn; Grundart der Beziehung: symmetrisch
- b) Erweiterung der eigenen **Handlungsmöglichkeiten** durch erfahrene Ermutigung, Reflexion der Beziehung möglich
- c) **Gewinn:** Entlastung von Verantwortung, Erfahren alternativer Strategien, Reduktion der Probleme, Spontaneität möglich, Eingehen einer emotionalen Verbindung

- d) **Wirkung:** Möglichkeit des Verbleibs auf nicht-verantwortlicher Ebene, Begrenzung der Beziehung auf die Organisation – keine „echte“ Freundschaft, Entsolidarisierung der Eltern untereinander

Im Rahmen der elterlichen Beziehungsdefinition „freundschaftliche Partnerschaft“ empfinden Eltern ihre pädagogischen Beziehungspartner auf einer gleichberechtigten und gleichwertigen Ebene und nehmen sie wie in einer Alltagsbeziehung wahr. Sie definieren sie als gute Nachbarn oder lose Freunde, die bei Problemen durchaus Hilfe anbieten können und beraten dürfen. Die relativ lose Beziehung stellt den Eltern frei, ob sie sich auf die Beratung einlassen und inwieweit sie entsprechende Veränderungen anstreben. Charakteristische Situationen, in denen diese Beziehungsdefinition deutlich hervortritt, stellen spontane informelle Gespräche zwischen Pädagogen und Eltern dar z.B. in Bringe- und Abholsituationen, bei gemeinsamen Aktivitäten oder während spontaner Krisengespräche. Da innerhalb des kurzen Kontaktes keine längeren Beratungen durchgeführt werden können, sprechen Eltern sehr auf Tipps und Ratschläge der Pädagogen an: Die Ratschläge der Pädagogen entlasten von alleiniger Verantwortung und werden als Ermutigung empfunden. Ihre Ratschläge wirken als überprüfte allgemeine Wahrheiten und als alternative Perspektive, außer Acht lassend, dass sie lediglich eine Möglichkeit des Handelns darstellen. So dienen sie Eltern als Orientierung, werden aber im Gegensatz zur Lehrer-Schüler-ähnlichen Beziehung nicht als Handlungsanweisung erlebt. Da sich beide Beziehungspartner in der Rolle Erwachsener gegenüber stehen, dient den Eltern die situative Fähigkeit zur Reflexion als Möglichkeit der Überprüfung der eigenen kindlichen Reaktionen wie Ängste vor Unbekanntem oder Respekt vor übergeordneten Moralvorstellungen, die Eltern in asymmetrischen Beziehungsformen zu bestimmten Handlungsweisen treiben können. Die Ebene der gleichberechtigten Erwachsenen macht es Eltern möglich, aufgrund eigener Kompetenzen den Pädagogen bei der Lösung diverser Probleme beizustehen, indem sie ihnen auf freundschaftlicher Ebene in bestimmten Bereichen ebenfalls Ratschläge erteilen und die pädagogische Perspektive zu erweitern suchen. Einige Eltern, die die Angebote des freundschaftlichen Beisammenseins oft nutzen, gehen mit den Pädagogen eine Verbindung ein, die als auf Gegenseitigkeit beruhend wahrgenommen wird. Eltern empfinden sich dann als mitverantwortlich für das Gelingen von Veranstaltungen, z.B. den Aufbau einer Selbsthilfegruppe. Eltern zeigen sich sehr empfänglich für eine Hilfeanfrage seitens der Pädagogen im Hinblick auf wichtige Informationen aus Themenbereichen, in denen sie sich von den Pädagogen als Experten wahrgenommen fühlen. Das Empfinden von Ähnlichkeit mit den Pädagogen macht es Eltern besonders leicht, sich als gute Nachbarn oder Freunde zu definieren. Eltern unterstellen, dass bei ähnlichen Lebenslagen gleichzeitig ähnliche Probleme,

Erfahrungen und Empfindungen vorliegen, die Beziehungspartner Pädagoge und Elternteil einander helfen können und das Erkannte für beide Seiten neue hilfreiche Aspekte enthält. Durch die angenommene Ähnlichkeit der Erfahrungen mindert sich zudem das Gefühl der Scham, wenn empfundene Inkompetenzen offensichtlich werden und auch die Angst vor einer Verurteilung schwindet. Im Grunde, so empfindet es ein Vater, zwingt die Eingebundenheit in Institution und Organisation den Beziehungspartnern eine Rolle als Helfer und Klient auf, richtig aber wäre die „freundschaftliche“ Beziehungsdefinition. Für Eltern scheint es sehr wichtig zu sein, dass Pädagogen sie als gleichberechtigte Partner im Hilfeprozess wahrnehmen, so fällt es ihnen leicht, die Expertenschaft und Kompetenz der Pädagogen anzuerkennen, ohne sich im Gegenzug als inkompetent zu fühlen. Sie führen dies auf die Kunst der Pädagogen zurück, sich auf die Eltern individuell einzulassen: Jedes Elternteil wird mit seinen Ressourcen angenommen, Kompetenzen der Pädagogen werden nicht höher bewertet als die der Eltern, vor allem wird jedem Elternteil für sein Kind im Hilfeprozess eine Bedeutung zugemessen, die nicht von Pädagogen übernommen werden kann. Die Eltern fühlen sich in ihrer Rolle als Eltern respektiert, sie fühlen sich wertvoll.

„Das, was ich an den Elternabenden mitbekommen war, war, es war nie abgehoben, dass es für Eltern nicht verständlich war. Es war von allen, die da gearbeitet haben, mmm, zu merken, dass ihnen ganz klar war, sie kriegen die Kinder nur über die Eltern. Das heißt also, sie haben wirklich alles, was ich erlebt habe, getan, um 'nen guten Kontakt zu den Eltern zu haben, 'ne gute Vertrauensbasis, ohne Anbieterei. Also das ist, also ohne sich irgendwo einzuschleimen oder sonst irgendwas - Also wirklich ohne Anbieterei, individuell zu jedem Elternteil 'n gutes Verhältnis zu haben. Um den Kindern zu helfen (Frau Reiter 757-771) (...)da (haben, Anm. der Verf.)alle Leute Kompetenz ausgestrahlt. Weil sie wissen, was sie machen. Und dass sie's wissen, wo sie's machen, ohne einem zu vermitteln, dass sie perfekt sind. Also diese Gratwanderung find ich enorm. Also ich denke mal, das kann ja auch passieren, wenn ich Kompetenz ausstrahle, dass ich, dass mal der andere so gegenüber denkt, oh Gott, derjenige ist perfekt und ich bin gar nichts.“(Frau Reiter 1010-1016)

Ein weiterer wichtiger Aspekt der hier besprochenen Beziehungsdefinition und Rollenwahrnehmung der Eltern als gute Nachbarn oder Freunde der Pädagogen stellt die Qualität des Kontaktes dar, die an eine Alltagsbeziehung erinnert. Hier kommen diejenigen Beziehungsaspekte zum Tragen, die nicht als wesentlicher Teil der professionellen Arbeitsbeziehung gelten: Spontaneität, Emotionalität, keine spezielle Zieldefinition und Freiwilligkeit. Das Empfinden der Möglichkeit spontanen Handelns führt gleichzeitig zur Erfahrung der Selbstbestimmtheit. Spontanes Handeln entspringt dem empfundenen Druck eine Situation herbeiführen oder so verändern zu wollen, dass sie dem eigenen Bedürfnis entspricht. Im Rahmen der Helfer-Klient-Beziehung äußert sich Spontaneität häufig in ungeplanten Besuchen, die ein Bedürfnis nach Nähe oder empfundenen

Leidensdruck zeigen. Durch das Angebot der Pädagogen an die Eltern, jederzeit für ein Gespräch zur Verfügung zu stehen, empfinden sich Eltern innerhalb der Beziehung in einer Position, die über die Klientenrolle hinausgeht. Sich willkommen zu fühlen, bedeutet für Eltern, dass sie den Pädagogen nicht nur als Mitarbeiter im Hilfeprozess wichtig sind, sondern auch als Menschen. Dieses Gefühl der Akzeptanz kann sogar dazu führen, dass die Beziehung und damit die Tagesgruppenzugehörigkeit für das Elternteil mehr Bedeutung und positive Effekte haben kann als für das Kind. Die Bedeutung der Beziehung scheint für Eltern so groß, dass sie zeitweise ihre Bedürfnisse nach Nähe über die Bedürfnisse des Kindes stellen.

„Meinem Kind hatte es, hat das ja eigentlich nicht da gefallen, und ähm, ich sage, aber mir hat's da gut gefallen. Und denn war ich ja auch, ähm, 99 ist mein Mann ja weggegangen, also haben wir getrennt gelebt, und hatt ich also viel ähm, Probleme und so weiter um die Ohren, und denn hatten wir auch so zwischendurch immer noch 'n bisschen darüber gesprochen. Und da sagt ich, eigentlich würd ich ja ganz gerne mal zwischendurch mal herkommen, und ob man sich denn nicht weiter drüber unterhalten kann. Und das fand ich ganz toll, ach, haben die mich denn, Christine (Pädagogin, Anm. der Ver.), haben die mich denn, sagte denn, ja, Frau D., wir könnten ja versuchen über's Jugendamt, ob Sie vielleicht 'ne Verlängerung bekommen. (lacht) Und das haben sie denn auch genehmigt. (Frau Bachmann 124-138) (...)ich hab, hab hier 'ne Nebenstelle, die ist ja gerade mal zwei Haltestellen weiter weg von der Tagesgruppe, und wenn ich denn mit meiner Arbeit fertig war, hab ich gedacht, Mensch, kannst ja eigentlich mal aussteigen und kannst mal vorbeigehen.“ (Frau Bachmann 374-377)

„Überhaupt so, also, auch so die Atmosphäre. Weil, also ich hab auch nicht mit die Eltern großartig Kontakt, dass die da nun in der Klasse, außer mit eine Mutter. (...)Aber überhaupt so, also die sind alle so ich-bezogen. Und ich weiß nicht, also, das ist bei der (Tagesgruppe) anders. Ja, da ist die ganze Atmosphäre auch nicht so st-, steril, so mehr so freundschaftlich.

(...)Weil, bei der Schule, wenn da irgendwas ist, also, bin ich immer froh, wenn das vorbei ist. Sag, ähm, ich sag zwar immer, ah nee, ich geh nicht hin, aber ich will denn auch nicht (mein Kind) enttäuschen. Und bei den (Pädagogen), also, da geh ich gerne hin. Auch jetzt, nächste Wochen haben wir wieder 'n Termin, um halb vier, also weil Ferien sind, ist das auf'n Nachmittag verlegt, und ähm, den lass ich mir auch nicht nehmen, also, auch wenn mein Kind jetzt ähm, sagt, nöö, öh, na denn muss er halt hier alleine bleiben die Stunde oder zwei Stunden. Also das ist mir denn auch egal. Ähm, diesen -, weil das bringt mir auch, weil, da kann ich denn wieder Erfahrungsaustausch machen, und wie ich vorhin schon sagte, da kann ich reden über ihn, also ich mein jetzt über sein Verhalten, und die ändern, also die andre Mutter, oder die (Pädagogen) jetzt, die verstehen, von was ich rede.“ (Frau Walther 1042-1078).

Die Nähe der „freundschaftlichen“ Beziehung zwischen Eltern und Pädagogen zur alltäglichen Freundschaftsbeziehung führt dazu, dass manche Eltern diese mit einer echten gewachsenen Beziehung verwechseln und ausschließlich hier ihre emotionalen Bedürfnisse nach Nähe ausleben.

Gerade allein erziehende Eltern nutzen Pädagogen fast im Sinne eines Partners, indem sie Rollenanteile einer Lebens- und Erziehungsgemeinschaft in der Helfer-Klient-Beziehung suchen. Diese Rollendefinition führt zu einer Wahrnehmung der Pädagogen als selbstverständliche Begleiter in fast allen Lebensbereichen, z.B. in der gemeinsam verbrachten Freizeit. Unternehmungen, die von Pädagogen als Gruppenaktivitäten mit möglicher Elternbegleitung angeboten werden, bieten für einige Eltern die Möglichkeit, ihre oft isoliert verbrachte Zeit gemeinsam mit anderen zu verbringen und sich auf diese Weise der Illusion einer gesellschaftlichen Eingebundenheit hinzugeben: Sie fühlen sich einer Gruppe von Menschen zugehörig und blenden dabei die Künstlichkeit und den professionellen Charakter der Beziehung aus. Bei gemeinsamen Freizeitaktivitäten, die von den Eltern nicht als pädagogisch strukturierte Angebote wahrgenommen werden, treffen sich Eltern und Pädagogen tatsächlich zwar innerhalb einer klar begrenzten professionellen Arbeitsbeziehung, die aber mit Wärme und Menschlichkeit gestaltet wird, in der also Emotionen eine wichtige Rolle spielen. Die Pädagogen bieten sich den Eltern innerhalb einer Beziehung für die Übung sozialen Verhaltens, die Erfahrung von Nähe und Vertrauen an und verhelfen ihnen damit zu einem Gefühl der Sicherheit. Die Pädagogen bieten den Eltern quasi-familiäre Beziehungen, was gerade in Zeiten, die traditionell auf Familie ausgerichtet sind (Weihnachten, Ostern), die Erfahrung familiärer Eingebundenheit der Eltern noch verstärkt.

„Aber dass ich, so hatt ich immer 'n Ziel, wo ich hingehen konnte. Weil so, also abends so weggehen oder so, mach ich ja nicht. Und so hatt ich wenigstens 'n Anlaufpunkt.“ (Frau Walther 1619-1622)

Eltern empfinden sich durch ihre Beziehungen zu den Pädagogen in ihrer Individualität wahrgenommen, da sie Interesse und echte Anteilnahme spüren. Gerne geben sie sich der Phantasie hin, dass sie für die Pädagogen eine höhere Bedeutung haben, als die anderen Eltern.

„Also, weiß ich nicht, wie, weil wir ja auch immer die Rückmeldung bekommen haben, wir waren da doch etwas besondere Eltern, also die da so, ganz anders auch mit gearbeitet haben.“ (Frau Reiter 584-586)

Durch die Beschränkung sozialer Kontakte von Eltern auf die Pädagogen der Tagesgruppe, entgehen ihnen die Anforderungen der alltäglichen nicht-professionellen Beziehungen. Die Helfer-Klient-Beziehung birgt keine Gefahren: Pädagogen verbleiben auch bei Konflikten in ihrer professionellen Haltung. Eine Beziehung zum Pädagogen ist eine sichere Beziehung. Ein wichtiges Element stellt auch die Aufgabenverteilung der Helfer-Klient-Beziehung dar. Pädagogen helfen, unterstützen, Eltern bekommen Hilfe. Dies erleben sie als äußerst entlastend, eine „natürliche“ Beziehung hingegen fordert Eltern diesbezüglich ungleich stärker, die Probleme der anderen

Eltern scheinen die empfundene Belastung mit der eigenen Situation noch zu verstärken. Daher werden engere Beziehungen zu anderen Eltern nach Möglichkeit vermieden. Umgekehrt glauben Eltern, in der Alltagsbeziehung nicht den Widerhall finden zu können, den sie suchen. Sie befinden sich in einer schwierigen Lebenssituation und haben das Bedürfnis, sich anderen mitzuteilen. Hier besteht die Angst, andere mit den eigenen Problemen zu überfordern. Ein weiterer Aspekt, der die Bevorzugung der professionellen Beziehung vor der natürlichen bedingt, ist die relativ hohe gesellschaftliche Stellung, die Eltern bei Sozialpädagogen phantasieren. Durch diesen „Rang“ fühlen viele Eltern, die aus schwierigen sozialen Verhältnissen kommen, sich selbst erhöht. Sie lernen eine andere Welt kennen mit Kommunikationsregeln und Werten, die sie bisher nicht kannten und die ihnen zusagen. In der Person des Sozialpädagogen finden Klienten Verlässlichkeit und Sicherheit, Geborgenheit, Selbstsicherheit und Anerkennung. Hieraus lässt sich auch die starke Anhänglichkeit vieler Eltern über das Ende der Tagesgruppenzeit hinaus nachvollziehen. Wenn sie andere Sozialkontakte nicht aufgebaut oder nicht gepflegt haben, fühlen sie sich mit dem Ende der Hilfe plötzlich verlassen.

Pädagoge als Berater- Eltern als Beratene

Charakteristika der Beziehung

- a) **Struktur:** Pädagoge in der Rolle des kompetenten Beraters, Elternteil in der Rolle des kompetenten Klienten; Grundart der Beziehung: symmetrisch
- b) Erweiterung der eigenen **Handlungsmöglichkeiten** durch Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit, Reflexion der Beziehung möglich
- c) **Gewinn:** Erfahren alternativer Strategien, Reduktion der Probleme, Spontaneität möglich, Eingehen einer emotionalen Verbindung
- d) **Wirkung:** Hohe Motivation zur Mitarbeit, Übernahme von Verantwortung wird als selbstbestimmtes Einwirken auf den Beratungsprozess möglich

Die partnerschaftlich-freundschaftliche Beziehung, wie sie im vorherigen Abschnitt beschrieben wurde, scheint für Eltern die Voraussetzung zu bilden, sich auf beratende Gespräche einzulassen, in denen sie wahrhaftig die Bereitschaft zu Veränderung mitbringen und eine innere Entwicklung möglich scheint. Die Vertrautheit, die sich zwischen den Beziehungspartnern entwickelte, führt zur Verminderung von Angst. Mit der Erfahrung des Angenommenseins, die quasi die Basis für die weitere Arbeit bildet, wagen sich die Eltern in bisher nicht bearbeitete Bereiche vor und stellen sich drängenden persönlichen Fragen. Die lockere Freundschaftsbeziehung entwickelt sich zu einer Beziehung zwischen Berater und Klient. Den Aussagen der Pädagogen kommt nun ein hö-

heres Gewicht zu als in der Beziehung zum Experten. In der asymmetrischen Expertenbeziehung nehmen sich Eltern als inkompetent und ohnmächtig wahr, d.h. sie haben kein Vertrauen in ihre eigene Leistungsfähigkeit und entwickeln dies auch nicht selbst, da das Problem von jemand anderem gelöst wird, der davon offensichtlich mehr versteht. In der Beratungsbeziehung öffnen sich Eltern für die auch nur als begrenzt wahrgenommene Expertenschaft der Pädagogen, lassen die eigene Expertenschaft zu und nehmen die daraus resultierende Verantwortung zur Mitarbeit an. Diese veränderte Perspektive zeigt, dass hier eine Beziehungsart vorliegt, die Entwicklung ermöglicht, weil sie selbst erst aus der Überwindung fester Rollenvorstellungen entstanden ist. Eltern erfahren, dass im Gespräch neue Perspektiven entwickelt werden können. Für viele ist dies eine ungewohnte Erfahrung. Die Eltern können sich in die Beratungssituationen und ihre Rolle als Beratene gut hineinfinden, da sich diese von den informellen Situationen durch ein klares setting und eine eindeutige, vorher abgesprochene Rollenverteilung unterscheiden. Die Kontinuität hinsichtlich der Quantität der Beratungen und der teilnehmenden Personen hat für die Eltern eine hohe Bedeutung. Sie akzeptieren die Pädagogen als professionelle Helfer, denen sie auf gleicher Ebene gegenüberstehen. Die nur für sie stattfindende, verpflichtende Beratung wird in der Anfangszeit häufig als Zwang empfunden, das Empfinden von Gewinn und Bereicherung überwiegt aber im Laufe der Zeit. Eltern ziehen ihren Gewinn besonders aus der wachsenden Vertrautheit der Pädagogen mit der Persönlichkeit und Individualität der Eltern und dem Vertrauen, welches sie den Pädagogen entgegen bringen und das ihnen einen ehrlichen Blick auf sich selbst gestattet. Z.B. empfinden Eltern ab und zu Wut auf ihre Kinder, wenn diese trotz intensiver elterlicher Bemühungen ihr Verhalten nicht ändern. Im Rahmen der Beratung ist es erlaubt, dieser Wut Ausdruck zu verleihen, Eltern können sich relativ sicher sein, dass diese Wut nicht verurteilt wird, weil sie möglicherweise pädagogischen Vorstellungen von „gutem Elternsein“ zuwider läuft. In der Beratung können Eltern aber die eigene Verurteilung der Wut erkennen und bearbeiten. In der vertrauensvollen Beziehung wagen Eltern Initiativen, indem sie selbst Erziehungsvorschläge entwickeln und ausprobieren. Sie können sich auf unbekanntes Terrain begeben und verspüren hierbei eine ermutigende, Sicherheit bietende Begleitung. Eltern erleben ihre Beratungspartner gleichzeitig als Menschen mit Stärken und Schwächen. Sie empfinden sich durch Ehrlichkeit der Pädagogen in Bezug auf eigene Inkompetenzen ihrerseits als vertrauenswürdige Partner wertgeschätzt und erkennen, dass durch gegenseitige Aufrichtigkeit persönliche Begegnung stattfindet. Hierdurch wird die professionelle Arbeitsbeziehung lebendig und als befriedigend erlebt.

„(...) und was mir zu Anfang 'n bisschen viel erschien, die Gespräche, zu denen man da hinsollte, das war, war das, war alle vierzehn Tage, glaub ich. Immer 'ne Dreiviertelstunde. Hab ich zu Anfang ge-

dacht, (unverständlich), und da, und das Gespräch. Aber so nach zwei, drei Mal hab ich festgestellt, das ähm, bringt mich selber ähm, oder mich, oder bringt mir selber 'ne ganze Menge. Weil ähm, man konnte da selber auch alles irgendwo mal loslassen, oder sich, dass die, ähm, Sorgen, Probleme, oder so was, die man hatte, die konnte man da besprechen, und man hat da 'n offenes Wort gefunden. Das fand ich also, von der Sache her gesehen fand ich das also im Grunde genommen besser, darum bin ich immer sehr gern hingegangen und hab das wirklich auch ausgenutzt.“ (Herr Junkers 215-227)

„Da bin ich denn alle, na ich glaube, alle vierzehn Tage, weiß ich jetzt nicht mehr, alle vierzehn Tage, einmal die Woche war ich denn da, und denn haben wir Gespräche geführt, und ähm, denn sind so Sachen so zu Tage gekommen, wo man selber auch selber gar nicht dran gedacht hat, also beratende Gespräche haben sie da mit mir gemacht. Und das fand ich also ganz toll. (Frau Bachmann 140-145)

2. B) Beziehung zwischen Pädagogen (Kategorie II) und Eltern (Kategorie II)

Kampfgenossen

Charakteristika der Beziehung

- a) **Struktur:** Pädagogen und Eltern in der Rolle verbündeter Kämpfer für eine Sache
Grundart der Beziehung: symmetrisch
- b) Erweiterung der **Handlungsmöglichkeiten** durch gegenseitige Stärkung
- c) **Gewinn:** Teilen von negativen Erfahrungen mit Pädagogen und daraus resultierend Bildung einer Koalition, gemeinsame Übernahme von Verantwortung, Erprobung alternativer Handlungsstrategien, Üben von Auseinandersetzungen mit der Außenwelt, Eingehen einer emotionalen Verbindung, Erfahrung von Solidarität
- d) **Wirkung:** Emotionalität verhindert teilweise Reflexion; fällt der Pädagoge als Kampfpartner weg, fehlt Eltern die Stütze

Diese Rollen- und Beziehungsdefinition zeichnet sich durch spontanes emotionales Handeln und eine situativ sich einstellende „Verbrüderung“ der Beziehungspartner, die eintritt, wenn Pädagogen und Eltern sich mit Menschen auseinandersetzen müssen, die vernünftigen Argumenten nicht zugänglich scheinen: Dieser Umstand begegnet Pädagogen und Eltern bei unzureichendem Kooperationswillen der Lehrkräfte an Schulen, Willkürerfahrungen mit mächtigen Personen, bei stark belastendem Verhalten des Kindes zu Hause und in der Tagesgruppe, bei unbefriedigendem Kontakt mit Experten vorzugsweise Ärzten oder bei Konflikten mit dem Partner. Da die Pädagogen Eltern häufig bei Schul- oder Expertenkontakten begleiten und diese Menschen ebenso hautnah erleben wie die Eltern, kommt es bei den Beziehungspartnern zu vergleichbaren Erfahrungen.

„Na, ich hatte das Gefühl, ich kämpfe nicht mehr alleine für mein Kind. Da sind andere, die mir bei diesem Kampf helfen. Gerade gegen meinen -, also gegen meinen Mann, ja doch, in dem Moment hab ich gegen meinen Mann -, dieses, nimm doch endlich mal an hier, er ist, er ist dein Sohn, und er hat viel Sachen, die dir nicht gefallen, weil sie dir ähnlich sind.“ (Frau Reiter 685-692)

Eltern und Pädagogen merken, dass bestimmte Aufgaben nur gemeinsam gelöst werden können, „an einem Strang ziehen“ zeigt sich als häufig benutzte Redewendung in diesem Zusammenhang. Eltern empfinden sich durch die Aufgabe der gegenseitigen Begleitung und Stärkung bei diesem Kampf in einer bedeutenden Rolle. Erlittene Demütigung oder Enttäuschung wird durch die gemeinsame Erfahrung leichter erträglich. Eltern erfahren, dass nicht nur sie, sondern selbst professionelle Pädagogen Willkür ausgesetzt sind und dass dieses Verhalten keineswegs durch sie persönlich ausgelöst wurde, sondern mit Schwächen oder Inkompetenzen des gemeinsam aufgesuchten Experten zusammenhängen kann. Konflikte zwischen Lehrern und Lehrerinnen auf der einen Seite und Pädagogen und Eltern auf der anderen Seite werden des öfteren zum Anlass genommen, eine „Kampfkoalition“ zu bilden, wenn etwa Lehrer sich der Zusammenarbeit mit der Tagesgruppe entziehen und das Kind in der Schule Erfahrungen macht, die den positiven Erfahrungen in der Tagesgruppe zuwider laufen.

„Das sind denn irgendwie so, wo Frau Frenzen letztes Jahr eben mitgekommen ist, weil das eben wirklich ging da drum, dass man am Tage in der Schule hinggerufen worden ist, wieder mal, hinzitiert eigentlich, mehr oder weniger, und da ist sie dann auch mitgekommen. So zur seelischen Unterstützung. (lacht) Doch, das war manchmal notwendig, ja. Der Schulleiter, letztes Jahr auf der Grundschule, wo er denn eben gewesen ist, das war auch 'n ziemliches Arschloch (lacht), und das hat also Frau Frenzen selbst auch bestätigt. Da sie ja doch neutraler ist als ich. Und er hat mit ihr auch irgend 'ne Show abgezogen, die keiner nachvollziehen konnte so, ich weiß nicht.“ (Frau Dietrich 445-457)

Manchmal stehen Eltern und Pädagogen hilflos vor Entscheidungen des Schulleiters oder der Schulkonferenz, z.B. bei der Auswahl eines geeigneten Schulplatzes. Besonders mit der schulischen Empfehlung „Sonderschule“ tun Pädagogen und Eltern sich schwer. Sie sehen strukturelle Mängel auf dem Rücken der Kinder ausgetragen und eine mangelnde Bereitschaft von Lehrern, sich individuell mit dem Kind auseinander zu setzen. Ein weiterer „Kampfplatz“ findet sich bisweilen im zuständigen Jugendamt. Der Gang zum Jugendamt stellt für viele Eltern eine belastende Situation dar, weil sie sich den Experten nicht gewachsen bzw. sich nicht ernst genommen fühlen. Auch wenn Mitarbeiter des Jugendamtes Eltern in keiner Weise benachteiligen wollen, erleben Eltern sich selbst in einer Rolle als „um ihr Recht auf Hilfe Kämpfende“.

Die gemeinsamen Erfahrungen können Eltern und Pädagogen häufig auch mit dem betreuten Kind machen. Oft haben Eltern und Pädagogen von einem Phänomen berichtet, welches sie als „gegeneinander ausspielen“ bezeichnen. In diesen Fällen versuche das Kind, Pädagogen und Eltern zu manipulieren, indem es als Informationsträger zwischen beiden „falsche“ Informationen weitergäbe, die im Zusammenhang mit verbotenen oder gebotenen Handlungen oder Vereinbarungen stehen. Hierdurch entstünden Missverständnisse, vor allem, wenn zwischen Eltern und Pädagogen wenig Kontakt bestehe. Eltern geraten dabei in eine widersprüchliche Situation. Einerseits stehen sie auf der Seite ihres Kindes, andererseits möchten sie die pädagogische Unterstützung nicht aufs Spiel setzen. Ihnen wird letztlich zugemutet, sich für eine Seite zu entscheiden. Beispielsweise besteht eine Strategie in einem Bündnis von Pädagogen und Eltern darin, Äußerungen des Kindes als unwahr zu definieren und immer auf ihren Wahrheitsgehalt zu überprüfen. Das Elternteil kann sich so die Entlastung der Tagesgruppe erhalten und erlangt gleichzeitig die Wertschätzung der Pädagogen als aktiver Partner im Hilfeprozess. Die Koalition von Eltern und Pädagogen bildet in der Beziehung zum Kind ein starkes Übergewicht. Seinen Bedürfnisäußerung wird Misstrauen entgegengebracht und sie werden auf ihre Passung hinsichtlich pädagogischer und elterlicher Wünsche und Vorstellungen bewertet. In der Tagesgruppe abgesprochene und dort wirksame „Kampfstrategien“ können selten in den häuslichen Alltag übertragen werden. Die Kinder wissen sehr genau zwischen Institution und zu Hause zu unterscheiden. Sie merken, wenn Eltern Pädagogen kopieren, ohne ihre eigenen Schwierigkeiten in der Erziehung bearbeitet und eine entsprechende Entwicklung vollzogen zu haben. Außerhalb der Tagesgruppe greifen manche Eltern dann auch wieder auf ihre persönlichen Strategien zurück und nehmen Partei für ihr Kind.

„Der erzählt mir jetzt schon mehr von der Tagesgruppe. Und Gutes, nicht nur Schlechtes, von wegen, ich musste mit 'nem Kind Schularbeiten machen und so was. Das kam schon mal vor, dass sie sich untereinander geholfen haben, aber, ähm, nicht so, wie mein Kind erzählt hat, ne. Und ich hab das eigentlich alles geglaubt, was er mir erzählt hat. Und jetzt eigentlich glaub ich ihm das nicht mehr, ich, ich regel das also, indem ich denn bei der Tagesgruppe anrufe und denn auch so manche Sachen erfahre, wo mein Kind denn wirklich lügt, ne.“ (Frau Schulze 155-165)

„Kann ich nur sagen, wir haben immer Hand in Hand gearbeitet. Also es hat immer super geklappt, also 'ne Zeitlang hat meine Tochter versucht da auszubüchsen, das hat aber nicht so geklappt, weil da haben wir ihr denn 'nen Strich durch die Rechnung gezogen. Ja. Sie wollte also nicht einfach mal hingehen, hab ich gesagt, das gibt es nicht. Ich sage, du gehst jetzt hin. Na, denn hab ich den Breitner (Päd. d. Tagesgruppe, Anm. d. Verf.) angerufen, hab ihm das erzählt, da hat er sein Telefon gehabt, und da hat er ihr nur gesagt, was habt ihr erzählt, und dann ist sie hingegangen. Da hab ich ja gelacht. Da hat sie doch klein beigegeben. Und jetzt macht sie's gar nicht mehr. Jetzt geht sie gerne hin. Ja. Ist

klar, dass das Kind immer 'n bisschen vom, denn, das kann man ja blocken, weil ja da alles gestimmt hat, weil sie konnte also keinen gegen den anderen ausspielen. Also das hat also überhaupt nicht geklappt, was sie wollte. Also da war sie ja immer böse drüber. (lacht) Und ich hab geschmunzelt.“
(Herr Breitner 787-804)

Die Definition des Kindes als „Gegner“ kann allerdings aus unserer Sicht keine Basis für ein dauerhaftes zufriedenstellendes Zusammenleben von Eltern und Kindern sein. Diese gewählte Rollendefinition stellt für Eltern nur vorübergehend eine Lösung dar, sie reißen sich ein in die Schar derjenigen, die ihrem Kind die Verantwortung für seine Auffälligkeiten zuschieben, und sie verschließen den Blick vor der eigenen und der pädagogischen Verantwortung. Zur Beziehungsklärung zwischen Eltern und Kindern kann dies wenig beitragen.

Gegner / Konkurrenten

Charakteristika der Beziehung

- a) **Struktur:** Pädagogen und Eltern in der Rolle von Feinden; Grundart der Beziehung: symmetrisch
- b) **Handlungsmöglichkeiten:** Gegenseitige Beschränkung der Entwicklungsmöglichkeiten durch dysfunktionale Konzentration auf und mangelnde Reflexion der Helfer-Klient-Beziehung. Negative Emotionen verhindern die Erweiterung von Handlungsspielräumen. Handeln durch Verweigerung möglich
- c) **Gewinn:** Üben von Auseinandersetzungen mit der Außenwelt, Erfahrung von Solidarität mit Leidensgenossen auf Seiten der Eltern
- d) **Wirkung:** Emotionalität verhindert teilweise Reflexion, Pädagoge als Konkurrent nährt Ängste der Eltern, trägt zu ihrer Verunsicherung bei, Gefühl von Ohnmacht

Die symmetrische gleichberechtigte Beziehung äußert sich nicht nur in gemeinsamer Arbeit, sie kann Pädagogen und Eltern auch zu Konkurrenten oder sogar unversöhnlichen Gegnern machen. Eltern geben trotz empfundener Probleme in der Erziehung ihr Bestes und sehen sich selbst in der Rolle derjenigen, die ihr Kind am besten kennen und für deren Entwicklung sie vom ersten Tag an verantwortlich sind. Sie haben Erziehungsvorstellungen und Gewohnheiten entwickelt und verfolgen im Zusammenhang mit ihren Kindern Ziele und Träume. Begeben sie sich auf den Weg des Infragestellens der eigenen Sichtweise, indem sie sich für eine Tagesgruppe oder eine andere Hilfeform entscheiden, werden sie mit anderen Zielen, Vorstellungen und Gewohnheiten in Bezug auf ihr Kind konfrontiert. Trotz rationaler Einsicht in die Notwendigkeit von Veränderung oder die Bereicherung durch andere Perspektiven, kommen Gefühle wie Eifersucht, Angst

vor Verlust von Einfluss auf das Kind und Konkurrenzgedanken auf. Eltern und Pädagogen stehen sich meistens auf gleicher Ebene gegenüber, weil sie in der Lage sind, diese Gefühle zu reflektieren, sich nicht der Eifersucht oder Wut hingeben und „kindliche“ Strategien des Kampfes oder der Vermeidung benutzen. Diese Gefühle können oft erfolgreich innerhalb einer Beratung bearbeitet werden. Manchmal aber gelingt es beiden Beziehungspartnern nicht, die gegenseitigen Emotionen als natürlichen Teil der Zusammenarbeit zu reflektieren und Eltern verbleiben dann in einer unversöhnlich, aber auch hilflos anmutenden Rolle als Gegner der Pädagogen. Hier ähnelt die Beziehung einem Kampf: Beide Partner definieren ihre jeweiligen Vorstellungen als richtig und scheinen sie dem „Gegner“ aufzwingen zu wollen. Der Kampfbeziehung fehlt die gegenseitige Akzeptanz des Gegners als Mensch mit berechtigten Vorstellungen und ein Vertrauen in seine Fähigkeiten. Die Verhärtung der Fronten macht eine Annäherung und Umwandlung in eine fruchtbare Arbeitsbeziehung unmöglich.

„Dieses pädagogische Angebot war sehr ambivalent, wegen persönlicher Geschichten, die Chemie hat nicht gestimmt, er (Pädagoge) kann da nichts für, es war für ihn auch quälend, er wurde vorwürfig, ich habe mich angegriffen gefühlt, das hat er mir vorgeworfen, ich empfand ihn nicht als beratend (...) ich habe 2 Jahre durchgehalten, so ging es da ständig, ich habe gedacht, was sitze ich hier, dann habe ich gesagt ich geh zum Sommer raus, nach den Ferien komme ich die 6 mal nicht mehr, da fing er wieder an zu mäkeln, dann wollte ich mit einem anderen Pädagogen reden, ob ich da die 6 Stunden noch sitzen muss, zwischen uns hat es nicht geklappt.“ (Frau Keppler S.16)

Eltern empfinden eine solche Beziehung als wenig hilfreich, da sie sich dem offenen Kampf aufgrund ihrer vielfältigen Problembelastung nicht gewachsen fühlen. Eltern meiden dann ein Zusammentreffen oder ihnen bleibt bei verhärteten Konflikten mit Pädagogen nur ein Wechsel des pädagogischen Angebots bzw. Schule übrig. Anzumerken ist, dass dieser „offene Kampf“ nur in zwei Fällen beschrieben wurde und aus unserer Sicht nicht problematischer zu werten ist als die Unterdrückung von Bedürfnissen und Wutgefühlen oder der bedingungslosen Anpassung an pädagogische Vorstellungen seitens der Eltern. Die offene Auseinandersetzung bietet zumindest die Möglichkeit, den Konflikt zu lösen.

IV.5.5 Resümee

In diesem Kapitel zur sozialpädagogischen Arbeitsbeziehung stand die Frage nach den Rollendefinitionen von Eltern und ihren damit verbundenen Partizipationsstrategien im Vordergrund. Es wurde deutlich, dass Eltern ihre eigene Rolle in der Tagesgruppe innerhalb ihrer Beziehung zu Pädagogen und anderen Experten vielfältig gestalten. Sie sind zwar als Eltern in der Institution „Hilfen zur Erziehung“ und in der Organisation Tagesgruppe auf die Rolle „Hilfempfänger“ festgelegt, es konnte aber gezeigt werden, dass Eltern bei allen Begrenzungen durch äußere Rahmenbedingungen und individuelle Bedürfnislagen einen großen Spielraum bezüglich ihrer Rollendefinition haben.

Die elterliche Rollendefinition wird in der Interaktion mit den Pädagogen aktuell, d.h. Eltern kommen zwar mit bestimmten Vorstellungen von ihren Aufgaben im Hilfeprozess in die Tagesgruppe, diese werden dann im Laufe der sich entwickelnden Beziehung zum Pädagogen modifiziert. Ihre Rollendefinition wird beeinflusst durch

- den jeweiligen pädagogischen Beziehungspartner
- das aktuelle Bedürfnis des Elternteils
- die empfundene Kompetenz und Inkompetenz in unterschiedlichen Bereichen
- die Phase des Hilfeprozesses
- die aktuelle Situation.

Die definierte Rolle der Eltern eröffnet ihnen Möglichkeiten der Partizipation, des persönlichen Gewinns, es entstehen aber auch spezifische Probleme. Gerade die symmetrisch angelegte Beziehung scheint einen positiven Einfluss auf selbstbestimmtes Handeln bzw. Partizipation von Eltern zu haben. Sie zeigt sich darin, dass Eltern sich als gleichberechtigte und gleichwertige Beziehungspartner fühlen, wohingegen die asymmetrische Form der Beziehung eine Beziehungsform darstellt, in der Eltern sich mehr oder weniger freiwillig der Führung und Anleitung der Pädagogen überlassen. Auch diese Beziehungsform hat Einfluss auf elterliche Partizipation: Gerade die Bearbeitung der Beziehungsbedürfnisse von Eltern kann als wichtige Voraussetzung für Partizipation gewertet werden, wenn Eltern ihre Bedürfnisse kennen, ausdrücken und deren Beachtung im Rahmen der Tagesgruppenarbeit einfordern können. Man kann hier auch von situations- und bedürfnisangemessener Rollenzuschreibung sprechen. Die Rollenvielfalt auf elterlicher und pädagogischer Seite kann auch zu Unsicherheiten führen, wenn innerhalb dieser Rollen gegensätzliche Erfahrungen gemacht werden. Es erscheint fast nicht möglich, sich in einer Situation als kontrolliertes Kind wahrzunehmen, in der nächsten Situation, beispielsweise einer Bera-

tungssitzung, als verantwortlicher Erwachsener. Das Hin- und Herspringen zwischen verschiedenen Rollendefinitionen läuft dem Bedürfnis nach Eindeutigkeit und Kontinuität zuwider, daher werden die Eltern sich eher einer bestimmten „Hauptrolle“ zuneigen. Manche bevorzugen die symmetrische verantwortungsvolle Beziehung, dies können Eltern sein, die schon länger im Hilfeprozess befindlich sind und bestimmte Kompetenzen einüben konnten, aber auch neue Eltern mit entsprechendem Selbstbewusstsein bevorzugen diese Rolle. Andere Eltern fühlen sich eher in der asymmetrischen Beziehung aufgehoben, lassen sich eher führen, leiten und „bemuttern“. Es bleibt im Laufe des Hilfeprozesses jeweils abzuwarten, ob diese Rolle oder eine andere als beziehungs determinierend verstanden werden kann. Die Tagesgruppe bietet sich aufgrund ihrer speziellen Struktur (flache Hierarchien, Rollenvielfalt der Pädagogen durch vielfältige Aufgaben und hieraus resultierende Vertrautheit mit den Eltern, Flexibilität bezüglich der Konzeptionsgestaltung) und die durch das KJHG geforderte Partizipation von Eltern als hervorragende Basis für das Einüben von Partizipationskompetenzen. Pädagogen stehen in der Verantwortung, die verschiedenen Rollendefinitionen der Eltern zuzulassen, letztlich aber im Sinne der Entwicklung einer verantwortungsvollen Persönlichkeit, die ein befriedigendes Familienleben gestalten kann, die Rolle des reflektierenden Erwachsenen zu fördern. Erfahrungen von Nachrangigkeit, minderm Wert, Anpassung durch Unterdrückung der eigenen Persönlichkeit, die Eltern im Alltag erleben, sollten daher nicht in der Beratungsbeziehung wiederholt werden.