

I.2 Partizipation als pädagogisches Ziel und selbstbestimmtes Handeln von Eltern

Der Blick auf die Weiterentwicklung der gesetzlichen Grundlage der Jugendhilfe zeigt deutlich die Notwendigkeit einer Diskussion über Partizipation der Klienten, zunächst einmal losgelöst vom hohen Anspruch der Konkretisierung und Umsetzung. Am 01.01.1991 trat das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) in Kraft und löste als neue rechtliche Grundlage der Jugendhilfe in der Bundesrepublik das noch stark an einem ordnungsrechtlichen Hilfe-, Kontroll- und Eingriffsverständnis von Jugendhilfe orientierte Jugendwohlfahrtsgesetz ab. Das KJHG versteht sich als Sozialleistungsgesetz, auf dessen Leistungen junge Menschen und ihre Familien bei Vorliegen der entsprechenden Voraussetzungen einen Rechtsanspruch haben.

In Abschnitt 4 des KJHG sind die Hilfen zur Erziehung geregelt. Anders als im JWG stehen hier nicht repressive Interventionsstrategien im Mittelpunkt, sondern ein differenziertes Leistungsangebot, das sich an Kinder und Jugendliche und deren Eltern oder andere Sorgeberechtigte richtet und deren Recht auf Mitwirkung und Beteiligung gesetzlich festlegt, um individuelle Bedürfnisse der Adressaten, ihre Ziele und Erwartungen in den Prozess der Hilfe- und Maßnahmenplanung einzubeziehen. Der 8. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung benennt ausdrücklich Partizipation, also Mitwirkung und Mitgestaltung durch Kinder, Jugendliche und ihre Eltern, als „konstitutives Moment“ einer Jugendhilfe, die darauf zielt, „dass Menschen sich als Subjekte ihres eigenen Lebens erfahren“ (BMJFFG 1990, S.88). Diese Vorgaben des KJHG werden besonders deutlich in §36 KJHG, in dem das Hilfeplanverfahren geregelt ist: §36 KJHG verpflichtet die Fachkräfte der Jugendhilfe, die gewünschten und gebotenen Leistungen nicht einfach vorzugeben, sondern diese in einem Aushandlungs- und Verständigungsprozess unter weitestgehender Berücksichtigung der Interessen der Beteiligten zu konkretisieren. Das Ziel des sozialpädagogischen Bemühens liegt also darin, im Konsens mit allen Beteiligten die Auswahl der Hilfe zu treffen und deren konkrete Ausgestaltung zu vereinbaren (vgl. Münder 1998, S.324).

Die zunehmende Beachtung und Forderung von Partizipation der Adressaten gründet sich auf den Perspektivenwandel in der Jugendhilfe, der in der Neuordnung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes seinen Ausdruck fand, und der auf eine veränderte Wahrnehmung der Adressaten- und Expertenrolle und eine damit verbundene Machtverschiebung in der Helfer-Klient-Beziehung zielt: Abkehr von der (übermäßigen) Wertschätzung pädagogischen Wissens hin zu einer Wahrnehmung von Klienten als Experten ihrer eigenen Lebenssituation. So formuliert Thiersch, dass Menschen, die mit der Zumutung eigenverantwortlicher Lebensplanung leben müssen, also

Menschen, denen demokratische Rechte und Möglichkeiten der Selbstbestimmung in ihren Problemen selbstverständlich sind, ein Recht auf Partizipation haben, indem sie entscheiden, widersprechen und gestalten (Thiersch 2001, S.229). Es wurde postuliert, dass die Adressaten die Möglichkeit haben müssen, sich in ihren Rechten, Problemen und Einspruchsmöglichkeiten Gehör zu verschaffen und aktiv an der Gestaltung der Hilfe mitzuwirken. (vgl. BMJFFG 1990; Thiersch 1997). Dieser Paradigmenwechsel in der Jugendhilfe hängt mit der Entwicklung zentraler Konzepte zur sozialen Arbeit zusammen: Das Konzept Lebensweltorientierung nimmt Klienten als Experten ihres eigenen Alltags wahr, deren Lebensbewältigungsstrategien als Ausdruck von Individualität, von Eigensinnigkeit und von Subjektivität begriffen werden müssen. Ihre Bedürfnisse und die Dienlichkeit von Hilfskonzepten für einen gelingenderen Alltag bestimmen die Hilfe. Im Konzept der sozialen Dienstleistung gelten Klienten als Koproduzenten, ohne deren Mitwirkung effektive Hilfe nicht zu gestalten ist. Klienten werden als gleichwertige und gleichberechtigte Partner respektiert und in die Verantwortung genommen.

Es wird deutlich, dass Partizipation zwar als anzustrebendes Ideal gilt, welches bei konsequenter Umsetzung eine Demokratisierung und vollständige Gleichberechtigung aller Beteiligten nach sich ziehen sollte. Die Begrenzung durch die strukturelle Situation, die sich aus der Aufgabe der öffentlichen Jugendhilfe ergibt, wird aber nicht konsequent diskutiert. Vielfach wird beschworen, wie effektiv eine rein auf Aushandlung und Kompromissen beruhende Hilfe sein könnte, doch die Grenzen der Freiheit, der die Pädagogen und Eltern durch das doppelte Mandat von Hilfe und Kontrolle unterliegen, schränken Selbstbestimmung von Klienten und Abgabe der Verantwortung von Pädagogen ein. So wird der Begriff Partizipation vielfach zur Harmonisierung des Prozesses gebraucht und soll Eingriffe in das Leben der Klienten mit Hinweis auf deren Beteiligung legitimieren. Partizipation so gebraucht gaukelt nicht nur den Eltern, sondern auch den beteiligten Fachkräften eine Gleichheit vor, die die realen Bedingungen des strukturellen Machtüberhangs auf Seiten der Fachkräfte jedoch verschleiert. Dennoch kann auf Partizipation in den Hilfen zur Erziehung nicht verzichtet werden. Das Ideal „Selbstbestimmung des Einzelnen“ stößt in einer Gesellschaft immer an Grenzen, insbesondere, wenn sich der Einzelne in eine Institution (Jugendhilfe) und eine ihr zugehörige Organisation (Tagesgruppe) begibt. Auch der Versuch, Partizipation innerhalb institutioneller und organisationeller Grenzen umzusetzen, die Erfahrung der hierbei entstehenden Konflikte, die Auseinandersetzung um die Erweiterung und Akzeptanz von Grenzen stellt auch bei nicht Erreichen des Idealzustandes „Gleichheit für alle“ eine wichtige Erfahrung für Klienten und Pädagogen dar. Partizipation kann nicht mit dem Maßstab „ganz oder gar nicht“ bewertet werden, denn ein Ideal wird in der Realität nie zu erreichen

sein. Auch die Perspektive „Partizipation als selbstbestimmter Lern- und Erfahrungsprozess“ kann nicht als normativer Anspruch gelten, sondern soll vielmehr eine Aufforderung an Eltern und Fachkräfte sein, sich ehrlich aufeinander einzulassen.

An dieser Stelle soll geklärt werden, wie sich die Bedingungen für eine Umsetzung von Partizipation, verstanden als Einflussnahme durch selbstbestimmtes Handeln von Eltern, darstellen. Die gleichen Bedingungen, die pädagogisch angestrebte Partizipation zum Paradox werden lässt, gelten auch für selbstbestimmtes Handeln von Seiten der Eltern. Um zu klären, inwieweit Begrenzungen für den selbstbestimmt gestalteten Lern- und Entwicklungsprozess der Eltern wirksam werden, bedarf es eines Blickes auf die strukturellen Bedingungen der Institution Jugendhilfe, auf die fachlich-konzeptionellen Bedingungen pädagogischen Arbeitens und die personenbezogenen Voraussetzungen, die Eltern und Pädagogen mitbringen.

Mit Blick auf die strukturelle Ebene lässt sich feststellen, dass eine besondere Problematik in der Spannung zwischen Hilfe und Kontrolle (Merchel 1998) und in der möglichen Spannung zwischen Expertenwissen/ Fachlichkeit auf der einen Seite und Bedürfnissen und Wünschen von Adressaten auf der anderen Seite liegt (Münder 1998, S.325), so dass die Herausforderung bei der Umsetzung der Partizipation im kommunikativ gesteuerten Aushandlungsverfahren des KJHG zu sehen ist (BMFSFJ 1998): Eltern, obwohl als Anspruchsberechtigte einer Dienstleistung definiert, erleben sich im Rahmen der Hilfe in einer weniger mächtigen Position als ihre Helfer. Sie verfügen zwar über ein Wunsch- und Wahlrecht, auch ihre Mitgestaltungsmöglichkeiten im Rahmen der Hilfe sind gesetzlich festgeschrieben, doch sind sie nicht frei in der Wahl der Hilfe und in ihrer Ausgestaltung. Ihre Entscheidung wird im Zusammenwirken mit pädagogischen Fachkräften getroffen, die neben ihrem Hilfeauftrag auch einen gesetzlichen Kontrollauftrag haben. Im KJHG 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. Dieser Auftrag bindet die Fachkräfte an eigene Wertmaßstäbe und gesellschaftliche Normen, die mit denen der Eltern konkurrieren. Letztendlich wird das Kindeswohl, vertreten durch die pädagogischen Fachkräfte, als Leitlinie für die Ausgestaltung der Hilfe und als Maßgabe für die Reichweite elterlicher Partizipation genutzt. Vorhandene Spielräume werden genau dort eingegrenzt bzw. gesteuert, wo elterliche Vorstellungen aus pädagogischer Sicht nicht dem Kindeswohl dienlich sind. Diese Voraussetzungen

wirken sich so auf die Interaktion zwischen Eltern und Pädagogen aus, dass Partizipation im Sinne einer weitgehend selbstbestimmten Gestaltung des Hilfealltags kaum möglich scheint. Die Erziehungshilfe ist von ihrer Tradition her geprägt durch Situationen, die entweder eindeutig Maßnahmen des Eingriffes nach sich ziehen oder in denen zumindest das Spannungsverhältnis zwischen Hilfe und Kontrolle für alle Beteiligten deutlich spürbar wird. Die Dienstleistungsorientierung des KJHG stellt zwar Beratung und Unterstützung als handlungsleitende Orientierungen in den Vordergrund, vermag aber letztlich dieses Spannungsverhältnis nicht aufzulösen: Das Element Eingriff als notwendiger Bestandteil einer Arbeit zum Schutz des Kindes bleibt erhalten und die Kontrollfunktion der pädagogischen Fachkräfte ist im Bewusstsein der Eltern gegenwärtig. Es besteht eine ungleiche Machtverteilung zwischen den Eltern als Leistungsempfängern und den pädagogischen Fachkräften als Leistungsgewährern, also ein struktureller Machtüberhang zuungunsten der Klienten. Trotz des Paradigmenwechsels, der Erziehungshilfe als Dienstleistung und Eltern als gleichberechtigte Partner innerhalb dieses Dienstleistungsprozesses verstehen will, bleiben Statusunterschiede sowie eine nicht selten als Bevormundung und Kontrolle verstandene Hilfe bestimmende Momente. Hinzu kommen als Barrieren im Zugang zu Partizipationsmöglichkeiten wirksame Faktoren, wie z.B. Geschlecht, Kultur, Sprache und Bildungsstand.

Der strukturelle Machtüberhang der pädagogischen Fachkräfte setzt sich auf der fachlich-konzeptionellen Ebene sozialpädagogischer Arbeit fort. Die Zielsetzungen sozialpädagogischen Arbeitens bestehen nicht zuletzt in einer Stärkung des Subjektstatus und der Ressourcen des Individuums. Für Eltern in den Hilfen zur Erziehung heißt dies, sie in der selbstbestimmten Gestaltung ihres Lebens zu unterstützen, indem ihre Handlungsfähigkeit (wieder)hergestellt, gefördert und verbessert sowie die Verfügbarkeit und Anwendung von angemessenen Verhaltensweisen ermöglicht werden. Eine sozialpädagogische Arbeit, die sich an der Prämisse Partizipation orientiert bedeutet, dass der Klient nicht entmündigt, sondern im Sinne einer Hilfe zur Selbsthilfe (Martin 1992, S.16) in Selbstverantwortlichkeit, Persönlichkeits- und Identitätsbildung gestärkt und von der Hilfe unabhängig wird. Sehr wesentlich und für die Hilfe 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, für seine Bildung und seine Persönlichkeitsentfaltung selbst verantwortlich ist und nicht Objekt pädagogischer Bemühungen ist (Giesecke 1992, S.28): „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 Selbstver-

antwortung der Erziehungsberechtigten und die Autonomie der Familien gestärkt und es wird der Einbezug junger Menschen und ihrer Angehörigen in den Entscheidungs- und Hilfeprozess gefordert“ (BMFSFJ 1999, S.23).

Auch die Gestaltung der zentralen Partizipationssituation „Hilfeplangespräch“ ist nach dem Willen des Gesetzgebers idealtypisch als ein Klärungs- und Einschätzungsprozess gedacht, in welchem Probleme, Ressourcen, Mittel und Ziele gemeinsam ausgehandelt werden. Die vereinbarten Ziele sollen mit Hilfe sozialpädagogischer Methoden erreicht werden, wobei ausgeblendet wird, dass grundsätzliche Schwierigkeiten in der Sozialpädagogischen Arbeit dennoch bestehen bleiben:: das asymmetrische Verhältnis zwischen Sozialpädagogen und Klienten und die der Interaktionsstruktur professioneller Hilfe grundsätzlich innewohnenden Paradoxien (vgl. Gildemeister 1983, S.64ff), die u.a. im gegensätzlichen Status der Klienten sowohl als Subjekt als auch als Objekt im pädagogischen Prozess liegen. Zwischen Sozialpädagoge und Klient herrscht eine grundsätzliche Differenz, aufgrund derer sich beide erst zusammen finden: Expertenwissen, einschlägige Informationen über Hilfemöglichkeiten, relevante Kontakte auf der einen Seite, individuelles Leid, empfundene Inkompetenz oder einfach ein Wissens- und Informationsdefizit auf der anderen Seite (vgl. Haasis 2002, S.9). Diese Differenz sollte sich nach modernem sozialpädagogischem Verständnis nicht in einer Höherbewertung von Expertenwissen und in einer degradierenden Einschätzung von Klienten als „Laien“ niederschlagen, sondern als pädagogische Begleitung wirksam werden, die den Klienten auf seinem selbstbestimmten Weg durch situations- und bedürfnisangemessene Nutzung der sozialpädagogischen Wissensbestände unterstützt.

Unserem Verständnis nach bedeutet Partizipation in Bezug auf die Konzeption pädagogischen Arbeitens die Respektierung der Klienten als aktiv mitgestaltende Subjekte, die sich mit Hilfe „sozialer Assistenz“ (Müller 2004, S.193) notwendige Kenntnisse (im umfassenden Sinn) gemäß ihren Bedürfnissen selbst aneignen. „Jegliche Einflussnahme von Seiten der sozialen Arbeit hat jedoch den Zweck einer Veränderung und stellt zumindest tendenziell eine fremdbestimmte Handlung dar. Jede Intervention seitens der sozialen Arbeit sagt etwas darüber aus, wie der Betroffene sich verhalten sollte oder wie er überhaupt leben sollte, denn nur so lässt sich eine Intervention sinnvoll begründen“ (Schlüter 1995, S.43, zitiert nach Eugster u.a. 1997, S.36). Mollenhauer sieht in diesem asymmetrischen Verhältnis das Charakteristikum der Beziehung zwischen Pädagoge und Adressat und wertet es als Herrschaftsverhältnis: „Aber gerade dies ist für die pädagogische Situation charakteristisch: dass einer der Partner, derjenige nämlich, der sich in der Rolle des ‚Pädagogen‘ definiert, für sich in Anspruch nimmt, Situationen zu strukturieren, und zwar so, dass seine Chance der Einflussnahme in der Situation größer ist als die der anderen

Partner. Er nimmt sogar (...) für sich in Anspruch, dass ihm selbst, wenn nicht ein Monopol, so doch ein entscheidendes Übergewicht institutionell gesichert wird, um Situationen überhaupt vorweg und nicht erst in der Situation selbst zu strukturieren. Das macht das spezifische Herrschaftsgefälle aus, das wir in der Erziehungswirklichkeit antreffen“ (Mollenhauer 1972, S.120f). Es stellt sich daher aus sozialpädagogischer Sicht die Frage, inwieweit Klienten selbstbestimmt in das pädagogische Geschehen eingreifen und auf diese Weise aktiv am Hilfeprozess mitarbeiten können.

Auch auf der personenbezogenen Ebene unterliegt selbstbestimmte Partizipation bestimmten Voraussetzungen, wie beispielsweise Kommunikationsfähigkeit oder einer positive Einstellung zu Beteiligung von Seiten der Fachkräfte und Eltern. In Familien, die über eine längere Zeit einer belastenden Situation ausgesetzt sind, verfügen Eltern und Kinder oft nicht über ausreichende Kompetenzen und Kenntnisse, ihre Beteiligungsrechte wahrzunehmen. Leube (1996 S.160) stellt fest, dass gerade Eltern aus unteren Bildungs- und Einkommenschichten, die einen großen Teil der Klientel der Jugendhilfe ausmachen, die Mitarbeit an vielen Angeboten der Elternarbeit ablehnen. Die Lebenssituation der Klienten in den Hilfen zur Erziehung ist häufig geprägt durch starke Belastungen wie Armut, Arbeitslosigkeit oder Trennung/Scheidung. Existenzängste, Stigmatisierungs- und Ausgrenzungserfahrungen, die mit sozialen Problemen häufig einhergehen (ebda.), verringern die Möglichkeit, am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und fördern Resignation und Rückzug. Zu hohe oder an den Bedürfnissen der Klienten vorbei gehende qualitative und quantitative Ansprüche an die Eltern bezüglich ihrer Mitarbeit können dazu führen, dass die Elternarbeit, die eigentlich der Unterstützung und Entlastung dienen soll, als Überforderung empfunden wird. Eltern, die sich in starken Belastungssituationen befinden, sind für viele Angebote der Partizipation wenig zu mobilisieren. Mangelnde Bereitschaft zur Mitgestaltung seitens der Eltern kann aber nicht nur in der oftmals vorliegenden kumulativen Belastungssituation oder der fehlenden Freiwilligkeit bei der Inanspruchnahme der Hilfeleistung begründet sein, sondern möglicherweise werden die Eltern in den Hilfen zur Erziehung überfordert. Sander, der die Situation der Elternarbeit in Schulen für Lernbehinderte beschreibt, in denen auch viele Eltern ein eher negatives Bildungsschicksal haben, sieht in falschen Ansätzen der Elternarbeit eine Ursache für mangelnde Bereitschaft zur Mitarbeit: Nicht mangelnde Erziehungsfähigkeit, die entsprechend kompensiert werden muss, sei Grund für die Verweigerung, sondern unangemessene Erwartungen der pädagogischen Mitarbeiter an die Eltern (vgl. Iben 1984, S.33). Hinzu kommt, dass die speziellen Problemlagen der Eltern oft aus dem Hilfeprozess, der sich in erster Linie auf den Erziehungsprozess der Kinder konzentriert, ausgeklammert werden und die Eltern sich in

ihrer eigenen Bedürftigkeit nicht angenommen fühlen. Findet die Hilfe im sogenannten Zwangskontext statt, werden Eltern also unter Androhung von Konsequenzen zur Inanspruchnahme der Hilfe verpflichtet, bestätigt sich für sie einmal mehr die Erfahrung der eigenen Machtlosigkeit, so unverzichtbar aus sozialpädagogischer Sicht die Hilfe auch sei. Der institutionelle, herrschaftlich-öffentliche Charakter der erzieherischen Hilfen mit seiner Anfälligkeit für Bevormundung verstärkt diese Erfahrungen, sofern nicht eine umfassende Beteiligung der Klienten an der Entscheidung für eine Hilfe bzw. an der Ausgestaltung des Hilfeprozesses als Korrektiv wirksam wird. Die Adressaten der Hilfe befinden sich in einer Situation, in der über ein als Defizit empfundenen Problem auf ihrer Seite verhandelt wird, mit der Folge, dass sie sich in den konkreten Interaktionen häufig in einer Position erleben, die es ihnen schwer macht, eigene Vorstellungen selbstbewusst einzubringen, vor allem in der direkten Auseinandersetzung mit pädagogischen Fachkräften und Vertretern amtlicher Institutionen. Sie erleben sich häufig als Laien in einer ungewohnten Verhandlungssituation und verfügen nicht über die Informationen, die für einen gleichberechtigten Aushandlungsprozess nötig sind. Die pädagogischen Fachkräfte verfügen über einen Vorsprung, der sich z.B. in fachlicher wie auch sprachlicher Expertenschaft spiegelt und der die Adressaten einschüchtert.

Auch auf der Seite der pädagogischen Fachkräfte wirken personenbezogene Voraussetzungen einer umfassenden Beteiligung der Eltern entgegen. Die im gesellschaftlichen Auftrag handelnden Sozialpädagogen sind nicht nur ihren eigenen Wertmaßstäben verpflichtet, sie wachen in gesetzlichem Auftrag über das Kindeswohl. Sie fühlen sich in hohem Maße für deren Wohlergehen verantwortlich. Eine umfassende Beteiligung von Eltern, also deren Möglichkeit, den Hilfeprozess zu beeinflussen, geht einher mit einem Kontrollverlust seitens der Fachkräfte. Sie müssen ihre eigene Erfahrung und Menschenkenntnis einsetzen, einen Teil ihrer Verantwortung an die Eltern zurückgeben und den Klienten ein Vertrauen entgegenbringen, welches sie aufgrund ihrer Berufserfahrung oder der Kürze der Helfer-Klient-Beziehung nicht haben. Dies scheint ein schwieriger, mit Ängsten verbundener Prozess zu sein. Das Maß und die Qualität, mit denen Fachkräfte Elternbeteiligung zulassen, hängt mit deren Wahrnehmung der Rolle der Eltern im Hilfeprozess und der Helfer-Klient-Beziehung zusammen: Die Interaktion zwischen Pädagogen und Eltern kann durch pädagogische Rollenvorstellungen in der Tat maßgeblich beeinflusst werden, entsprechen diese doch der Bedeutung, die die Pädagogen den Eltern bei der Erreichung der Arbeitsziele verleihen. In diesem Zusammenhang sind unterschiedliche Rollendefinitionen vorfindbar:

a) Pädagogen nehmen Eltern als Leistungsberechtigte und Auftraggeber wahr: Wird die Elternrolle auf diese Weise interpretiert, nehmen die Eltern den Status von kontrollberechtigten Personen ein, die die geleistete Arbeit auf ihre Effektivität bezüglich des Problems bewerten und ihre Zufriedenheit oder Unzufriedenheit äußern und mit Konsequenzen belegen können. Pädagogen passen ihre pädagogische Arbeit den Elternwünschen und -bedürfnissen an und ordnen sich damit dem Dienstleistungsgedanken unter.

b) Pädagogen nehmen Eltern als Partner bei der Erfüllung eines gemeinsamen Erziehungsauftrages wahr: In diesem Falle wird die Zusammenarbeit von Eltern und Pädagogen durch das Moment des permanenten Aushandelns und Verständigens gekennzeichnet. Alle Beteiligten sind gleichberechtigt und könnten das Gegenüber als Experten für einen bestimmten Bereich des zu bearbeitenden Themenfeldes anerkennen.

c) Pädagogen nehmen Eltern als Problemverursacher für die Schwierigkeiten des Kindes wahr: Dieser Perspektive liegt eine defizitäre Sicht auf Eltern zugrunde, deren pädagogische Konsequenz in einer Überbetonung des bestimmenden und kontrollierenden Aspektes des Helfers in der Helfer- Klient- Beziehung zu suchen ist (vgl. Späth 2001a, S. 586).

Die hohe Bedeutung der Rollendefinitionen der Fachkräfte verlangt nach einer intensiven Reflexion derselben.

Für die Planung der Hilfe und für die weitere Ausgestaltung und Konkretisierung im Prozess der Hilfe selbst scheint es also außerordentlich bedeutsam, bei Zielfindung und -formulierung, bei der Planung und Durchführung den intensiven und kontinuierlichen Kontakt mit Hilfenehmern zu suchen, um einseitig vorgefassten Rollenvorstellungen und damit verbundenen Vordefinitionen von Hilfezielen und -methoden entgegenzuwirken. Denn die Motivation der Adressaten, mitzugestalten, sinkt oder verschwindet nur allzu leicht durch Fremddefinition, also von außen vorgegebenen Zielen und Mitteln, und die erhoffte Wirkung der Hilfe bleibt aus.

Eine wichtige Voraussetzung für eine Partizipation scheint also eine positive Haltung der Fachkräfte gegenüber der partnerschaftlichen Form von Zusammenarbeit mit Eltern zu sein. Wie offensiv die Fachkräfte die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen auslegen und wie sie sie jeweils ausgestalten, hängt natürlich auch vom Verständnis dessen ab, was unter Partizipation verstanden wird (vgl. BMFSFJ 1998, S.155). Da dieses Verständnis von Fachkraft zu Fachkraft variiert, kann leicht die Gefahr der Beliebigkeit und Willkür im Umgang mit Partizipation von Eltern auftreten: „An der konsequenten Beachtung partizipativer Elemente sowohl in der Hilfeplanung, als auch im Lebens- und Betreuungsalltag erweist sich, wie ernst es den Fachkräften ist, Hilfeprozesse so weit wie möglich zu demokratisieren“ (Schwabe 2000, S.198). Auch feh-

lendes Know-how auf Seiten der Fachkräfte, was die Implementierung formaler Partizipationsmöglichkeiten angeht, aber auch fehlende finanzielle oder zeitliche Ressourcen wirken sich negativ auf eine von Eltern und Pädagogen gleichberechtigt gestaltete Interaktion aus.