

Thema: Vom Nutzen der Partizipation in der Erziehungshilfe – Profilbildung und Umsetzungsperspektiven

Vier Fachbeiträge

Im Nachfolgenden drucken wir die vier Hauptbeiträge aus der oben genannten Fachtagung ab, die der AFET in Kooperation mit der IGfH, dem Diakonieverbund Schweicheln und dem Diakonischen Werk Westfalen am 21./22. Februar 2006 in Bielefeld durchgeführt hat.

In den Beiträgen geht es um die Auseinandersetzung mit dem Thema Partizipation aus pädagogischer, soziologischer und neurobiologischer Sicht. Sie fragen ganz konkret danach, was es heißt, wenn der Begriff Partizipation im Alltag erzieherischer Maßnahmen nicht nur als Wort benutzt, sondern auch umgesetzt wird.

Das Modellprojekt des Diakonieverbund Schweicheln "Erziehung braucht eine Kultur der Partizipation" haben wir Ihnen im DIALOG 3/2005 beschrieben (vgl. Kriener, M., S. 19); in diesem Zusammenhang möchten wir nun auf den in diesem Heft vorgestellten Titel „Erziehung braucht eine Kultur der Partizipation. Umsetzung und Ergebnisse eines Modellprojekts in der Erziehungshilfe“ verweisen (s. S. 78).

Remi Stork

Partizipation will gelernt sein – Partizipation als Bildungsziel in der Erziehungshilfe

Vom Nutzen der Partizipation aus pädagogischer Sicht

Wer sich heute als sozialpädagogisch tätiger Erwachsener nach dem Nutzen der Partizipation aus pädagogischer Sicht fragt, kann in der Regel an eigene Erfahrungen der Interessenvertretung anknüpfen: Was habe ich damals gelernt, als ich Klassensprecherin, Kapitän der Fußballmannschaft, Vertreterin der Jugendlichen im Jugendausschuss der Pfarrgemeinde o.ä. war? Denn viele von uns, die heute professionell mit Mädchen und Jungen in stationären Erziehungshilfen beschäftigt sind, haben biografisch relevante Erfahrungen mit Partizipation im eigenen Jugendalter sammeln können. Der Nutzen dieser Erfahrungen aus pädagogischer Sicht liegt auf der Hand: Man konnte lernen, für andere Verantwortung zu übernehmen, vor Gruppen aufzutreten und zu sprechen, zu organisieren bzw. zu „managen“, man war gezwungen, die Perspektiven anderer anzuerkennen, um eigene Ansichten letztlich um- und durchsetzen zu können. Nicht zuletzt lernte man vieles, was heute im beruflichen Alltag von einigem Wert ist.

Der Nutzen der Partizipation aus pädagogischer Sicht kann insofern gar nicht groß genug eingeschätzt werden. Wenn es gelänge, auch im Rahmen stationärer Erziehung alle Kinder und Jugendlichen entsprechende Partizipationserfahrungen machen zu lassen, wären pädagogische Erfolge garantiert. Doch Vorsicht: Der pädagogische Nutzen von Partizipation kann zwar mitunter enorm sein aber dennoch gilt, dass Partizipation nicht vorrangig als Bildungsprojekt konzipiert werden sollte. Bei ernsthafter Partizipation ist der pädagogische Nutzen zwar ein wichtiger Nebeneffekt, und ich will im Folgenden danach fragen, inwiefern Partizipation durch pädagogisches Nachdenken und Tun unterstützt werden kann. Es bleibt dabei aber unangetastet, dass Partizipation in erster Linie kein Bildungsziel ist und sein soll, sondern vielmehr als (institutions-)politischer Anspruch die Erziehungs- und Bildungsidee der Pädagogen begrenzen muss, indem die Machtfrage gestellt wird. D.h. im Rahmen eines pädagogisch verantwortete-

ten Zusammenlebens wird neben dem erzieherischen Verhältnis ein politisches Mitgliederverhältnis eingeführt, in dem alle Beteiligten gleiche Rechte haben sollen. Etwas noch nicht zu dürfen oder nicht zu können soll hier keine Rolle spielen!

Ein weiteres Argument relativiert die pädagogische Bedeutung des Themas Partizipation: Zu Recht weisen nämlich Praktikerinnen und Praktiker darauf hin, dass Partizipation im Rahmen von erzieherischen Verhältnissen ein „alter Hut“ ist. In der Tat ist moderne Erziehungshilfe ohne Partizipation undenkbar. Wenn es nämlich nicht gelingt, den Erziehungsprozess gemeinschaftlich mit den Jugendlichen zu gestalten, d.h. auf ihre Wünsche, Ideen und Bedürfnisse einzugehen, dann werden Erziehung und Bildung kaum erfolgreich sein können. Schließlich nehmen wir alle seit rund 30 Jahren wahr, dass das Verhältnis der Generationen sich grundlegend wandelt. Schon in den 80er Jahren wurde in den Familien ein Wandel

vom Befehls- zum Verhandlungshaus- halt konstatiert. Wenn wir nun heute im Rahmen institutioneller Jugendhilfe dennoch über Partizipation als neue Herausforderung nachdenken, müssen wir anerkennen, dass im alltäglichen Beziehungs- und Erziehungsgeschäft schon sehr viel an meist informeller Einbeziehung und Mitbestimmung festzustellen ist. Partizipation bleibt also eine institutionelle Herausforderung, aber nicht so sehr eine Anfrage an das erzieherische Verhältnis an sich.

1. Der pädagogische Anspruch von Partizipation

Auch wenn die Pädagogik beim Thema Partizipation zu Recht nicht die einflussreichste Disziplin ist, so gibt es doch auch pädagogische Ansprüche, die eine wichtige Rolle bei der Ausgestaltung von Partizipationsprozessen spielen können. Zunächst kann man aus pädagogischer Perspektive relativ allgemein fragen, was Kinder und Jugendliche eigentlich bei Partizipationsprozessen lernen. Schon diese Frage taucht in der Partizipationsliteratur in der Regel nicht auf. Es dominieren soziologische Ideen, bei denen Strukturen, Regeln und Verfahren im Mittelpunkt stehen. In dem sehr zu empfehlenden Buch „Partizipation als Qualitätsmerkmal in der Heimerziehung“ von Jürgen Blandow, Ullrich Gintzel und Peter Hansbauer (Blandow u.a. 1999) werden sehr umfassend die möglichen Themen von Partizipationsprozessen herausgearbeitet und die Rahmenbedingungen erörtert. Sie liefern eine Übersicht über mögliche Gremien und deren Arbeitsaufträge und besonders interessieren sie sich für die Stärke der jugendlichen Mitbestimmung. Mit diesem Gedankengang knüpfen sie an die wichtigsten Arbeiten zum Thema Partizipation an, die meistens genau diese Frage in den Mittelpunkt rücken. So entwickelte S. R. Arnstein

bereits 1969 eine „Ladder of Participation“, die bis zum heutigen Tag etliche KollegInnen zu ähnlichen Über-sichten inspiriert hat:

Stufen der Partizipation (nach Arnstein)¹

Beteiligung

- Bürgerkontrolle/Autonomie
(*Komplette Selbstverwaltung*)
- Delegation von Entscheidungen
(*z.B. selbstverwaltete Bereiche*)

Quasi-Beteiligung

- Partnerschaft
(*z.B. Heimrat oder Vollversammlung mit deutlichen Mitentscheidungsrechten*)
- Beschwichtigung
(*z.B. Kinder-Sprechstunden beim Heimleiter oder Jugendbeirat*)
- Konsultation/Beratung
(*z.B. Ideenwettbewerbe*)
- Information
(*z.B. Heimzeitung*)

Nicht-Beteiligung

- Therapie
(*z.B. Rhetorik und Selbstbehauptungskurse*)
- Manipulation
(*z.B. auf der Basis von Fragebögen oder ähnlichen Beteiligungsinstrumenten*)

Die in den letzten Jahren überwiegend aus soziologischer Sicht geführte Diskussion über Partizipation neigte dazu, die unterschiedlichen Partizipationsverfahren bzw. Methoden in solche hierarchischen Modelle einzuteilen. Dabei wurde m.E. vernachlässigt, aus pädagogischer Sicht genauer danach zu fragen, was Jugendliche bei Beteiligungsmodellen eigentlich lernen und wie sie sich auf den erzieherischen Alltag auswirken. Im Rahmen einer wissenschaftlichen Untersuchung konnte ich in zwei Wohngruppen an einigen Gruppenabenden beobachtend teilnehmen. Dabei wur-

de mir deutlich, dass pädagogische Aspekte der Gestaltung solcher Gremien von erheblicher Bedeutung sind. Wie bspw. die Themen gesammelt und ausgewählt werden, wie moderiert wird und wer dies tut, wie mit Minderheitenmeinungen umgegangen wird und wie Entscheidungen zustande kommen, diese Fragen sind mitunter von größerer Bedeutung als die formale Klärung, wer eigentlich wie und worüber abstimmen darf.

Wenn man Partizipation nicht nur als politisches Modell der Machtbeteiligung versteht, sondern auch als pädagogischen Lernprozess, so lassen sich zwei Ziele besonders in den Blick nehmen: Demokratie und Entwicklungsförderung. Dabei muss man allerdings zunächst konstatieren, dass gerade die Demokratieerziehung und die politische Bildung allgemein im Rahmen stationärer Erziehungshilfen in den letzten 30 Jahren (nach den relativ erfolglosen Versuchen von Frankfurter und Berliner Studenten in Wohngemeinschaften mit ehemaligen Heimzöglingen zu leben und Politik zu machen) keine Rolle spielte. Dass das nicht immer so war, lehrte uns eine ausführliche Studie von Johannes Kamp über die sog. „Kinderrepubliken“, die er vor ca. 10 Jahren vorlegte (Kamp 1995). Bei den Kinderrepubliken handelte es sich um ehemalige Fürsorgeheime, die zu Beginn des letzten Jahrhunderts bis in die 1930er Jahre hinein zu demokratischen Erziehungseinrichtungen umgewandelt wurden. Man kann von Kamp lernen, dass es sich bei den berühmten Kolonien Makarenkos, Bernfelds Kinderheim Baumgarten und Neills Summerhill nicht nur um einzelne spannende Experimente handelte, sondern dass es eine recht breite internationale Bewegung in Europa und den USA gab, die solche demokratischen Alternativen entwickelte. Von der öffentlichen Erziehung gingen zur damaligen Zeit wichtige Impulse für die Demokratieerziehung in

Familie und Schule aus. Mehrere der damaligen Beiträge gelten heute als Klassiker der Pädagogik, so z.B. Janusz Korczak mit seinen Warschauer Waisenhäusern, in denen die Idee der Selbstregierung eine wichtige Rolle spielte. So findet man in Korczaks Einrichtungen z.B. eine Verfassung, ein Parlament, ein Kindergericht und eine vorbildliche demokratische Öffentlichkeit mit Zeitungen, schwarzem Brett, Theateraufführungen etc..

Die Klassiker der demokratischen Heimerziehung zeichneten sich durch ein Verständnis von Demokratieerziehung aus, das mit Demokratie eine Lebensform und damit wesentlich mehr als eine Staats- oder Regierungsform verbindet. Die Idee ist eigentlich ganz einfach: Wenn man Demokratie im Kleinen, d.h. im alltäglichen Lebenszusammenhang erfährt und einübt, dann kann man sie später auch in der Gesellschaft praktizieren. Der amerikanische Reformpädagoge John Dewey prägte für demokratische Institutionen den Begriff der „embryonic society“, d.h. einer kompletten demokratischen Gesellschaft im Miniaturformat, in der der Alltag, d.h. auch die Formen des Lernens und Kommunizierens den Ansprüchen der Demokratie standhält. Für die Heimerziehung bedeutet das, dass nicht nur die Jugendlichen ihre Interessen und Wünsche demokratisch aushandeln, sondern auch die Arbeit des Erzieherteams und der Einrichtungsleitung demokratischen Ansprüchen genügen sollten. Nicht zuletzt wäre zu prüfen, inwiefern die Idee der Lebensweltorientierung in demokratischem Engagement im Gemeinwesen konkretisiert werden könnte. Neben einem demokratisierten Alltag zählt zu den Aufgaben einer Demokratieerziehung aber auch die Vorbereitung auf das Leben in einer pluralistischen Gesellschaft, auf die öffentliche Austragung von Konflikten und die Beteiligung an zivilgesellschaftlichen Aktivitäten. Im Mittelpunkt einer solchen

Demokratieerziehung steht das Habermas'sche Diskurs- und Demokratieerziehungsmodell, dessen Kern das Prinzip der „Deliberation“ bildet.

Unter Deliberation versteht man das „vernunftgeleitete und freie Sprechen mit dem Ziel der schrittweisen Verständigung über die Präferenzen einzelner beteiligter Individuen.“ (Sliwka 2004, S. 127). Deliberation wird vom lateinischen Wort ‚libra‘ (Waage) abgeleitet. Ihr liegt die Idee zugrunde, dass die Qualität der Entscheidungen in demokratischen Systemen maßgeblich von der Qualität der Aushandlungsprozesse abhängt: Bevor Individuen an Entscheidungen von kollektiver Bedeutung teilnehmen, testen sie ihre eigenen Interessen und Argumente in einem öffentlichen Forum. Demokratie, wenn sie sich am Habermas'schen Diskursmodell orientiert, kommt nicht nur zu den sachlich besten Ergebnissen, sondern dient zudem als „moralischer Filter“. Das bedeutet, dass die Beteiligten im öffentlichen Diskurs laut Habermas „nicht nur ihre Eigeninteressen in den politischen Prozess einspeisen, sondern auch ihre Vorstellung von dem, was sie für das Gemeinwohl halten. (...) Danach können nur solche Normen Geltung beanspruchen, die für alle direkt oder indirekt Beteiligten zustimmungsfähig sind. Zustimmungsfähig ist näher qualifiziert als das Resultat eines Deliberationsprozesses, der den Bedingungen der Gleichheit aller Teilnehmer, der Offenheit einer Agenda und der Möglichkeit der Infragestellung geltender Diskursregeln unterliegt. Das Ziel des demokratischen Deliberationsprozesses ist es nicht, eine feststehende moralisch richtige Lösung freizulegen, sondern gemeinsam all die Argumente aus dem politischen Prozess herauszuhalten, die allein der Verfolgung privaten Nutzens dienen.“ (zit. nach Buchstein 2002, S. 259).

Die Idee der deliberativen Demokratie

erinnert an das Kohlberg'sche Modell der „Gerechten Gemeinschaften“, ein dezidiertes Partizipationskonzept für pädagogische Institutionen, bei dem eine Balance von Demokratieerziehung und moralischer Entwicklungsförderung angestrebt wird. Kohlberg konnte anhand zahlreicher empirischer Studien nachweisen, dass bei der Umsetzung seines konsensorientierten Aushandlungsmodells erhebliche pädagogische Wirkungen feststellbar sind (Kohlberg 1996). Es zeigt sich, dass die Einübung demokratischer Praktiken durch die Verpflichtung zu gegenseitiger Perspektivübernahme zugleich moralische Entwicklungen unterstützt. Dass nebenbei die kognitiven und sprachlichen Kompetenzen ebenso gefördert werden wie das Selbstbewusstsein, deutet darauf hin, dass „Demokratie leben“ ein anspruchsvolles erzieherisches Programm sein könnte, das aber derzeit im Bereich der Hilfen zur Erziehung wenig Konjunktur hat. Wenn die Hilfeplanziele nicht erreicht werden, nützt es den Fachkräften der Einrichtungen nicht viel, wenn sie beteuern, dass Jugendliche enorme demokratische Kompetenzen erworben hätten und in der Lage seien, Gruppengespräche zu moderieren oder in anderer Form für die Gruppe Verantwortung zu übernehmen.

2. Methodische Herausforderungen für Partizipationsvorhaben

Der methodische Kern moderner Erziehungshilfen ist das differenzierte und weitgehend individualisierte Beziehungsangebot, das in Wohngruppen, Einzelwohnen und Wohngemeinschaften unterbreitet wird. Für das Thema Partizipation bedeutet das, dass die Jugendlichen ihre Interessen, Wünsche und Bedürfnisse überwiegend vermittelt durch einzelne Fachkräfte, z.B. die BezugserzieherInnen in Abstimmungs- und Entscheidungsprozesse einbringen. Die individuelle

Beziehung, die in moderner Erziehung so bedeutsam ist, erweist sich somit als Schleuse und Filter für Partizipation. In individuellen Gesprächen wird vorsortiert, welche Anliegen der Jugendlichen aufgegriffen werden können und welche wieder verworfen werden, bevor sie Eingang in Gruppengespräche o.ä. finden. Im Beziehungshandeln bieten sich die Fachkräfte als Vertraute und zugleich als Experten an. Sie kennen die persönlichen Fähigkeiten, Möglichkeiten und Motive der Jugendlichen und können Brücken bauen, auf denen die Jugendlichen Zugänge zu den Themen der Anderen und der Institution fin-

den können. In meinen Interviews mit Jugendlichen aus vier Wohngruppen zeigte sich denn auch, dass diese die Individualität der Betreuung sehr schätzen und Partizipation ohne diesen indirekten Zugang via Bezugs- oder Vertrauenserzieher für sie nicht denkbar ist. Die Jugendlichen äußerten sich in der Regel sehr positiv über diese Form der indirekten Partizipation, die meist so abläuft, dass die Jugendlichen ihre Vorstellungen und Wünsche im persönlichen Gespräch mit ihrer Erziehungsperson ansprechen und diese die Anliegen dann in die Teamsitzung oder aber den Gruppenabend einspeist.

Diese Beziehungsfokussierung ist jedoch nicht nur Chance, sondern auch Belastung und Gefahr für die öffentliche Erziehung. Bevor ich auf die konkreten Probleme der Beziehungslastigkeit für das Thema Partizipation eingehe, möchte ich etwas allgemeiner thematisieren, dass die Beziehungen im Kontext von Heimerziehung als Zwitter zwischen familialen und organisationalen Beziehungsformen angesehen werden müssen. Die Soziologen Niederberger und Bühler-Niederberger haben bereits vor einigen Jahren folgende Gegenüberstellung erarbeitet und erläutert:²

| Beziehungen in Organisationen | Beziehungen in Familien |
|-------------------------------|-------------------------|
| Kündbarkeit | Dauerhaftigkeit |
| Schemenhaftigkeit | Körperlichkeit |
| Austauschbarkeit | Einmaligkeit |
| Explizitheit | Implizitheit |

Die der Organisation zugeschriebenen Substantive „Kündbarkeit, Schemenhaftigkeit, Austauschbarkeit und Explizitheit“ weisen darauf hin, dass man einer Organisation im Gegensatz zur Familie nicht mit der vollen Persönlichkeit angehört. Jedes Mitglied existiert auch außerhalb der Organisation. Die Rollen in Organisationen unterscheiden sich denn auch von denen in Familien. Zwar werden in allen Wohngruppen Menschen gebraucht, die bspw. als ErzieherInnen dort tätig sind, aber sie sind austauschbar; die Organisation orientiert sich nicht vorrangig an ihren Bedürfnissen. Nach Einschätzung von Niederberger und Bühler-Niederberger „programmieren (Organisationen) einen eigenen Zeitverlauf, setzen eigene Interpunktionen, jenseits von Entstehung, Aufbau und Vergehen des natürlichen Lebens.“ (ebd.: S. 34) Familien und fami-

liale Wohnformen hingegen sind über die Personen, d.h. Kinder und Erwachsene an ‚Körper‘ gebunden. Sie sind einmalig und unverwechselbar. Wenn die Familie z.B. ein Mitglied verliert, muss sie etwas ändern, denn: „Die Lücke muss zur Kenntnis genommen werden; sie verlangt Neuorientierung, Neudefinition und Neustrukturierung des Rollen- und Sinngefüges. Das ist der Unterschied zur Organisation, die auf personalen Verlust mit personalem Ersatz reagiert.“ (ebd.)

Neben den Beziehungsmustern ist auch der Zweck von Familien und Organisationen verschieden. Wohngruppen als Organisationen benötigen eine Begründung ihres Daseins, einen gesetzlichen Auftrag und ein Konzept. Die Alltagshandlungen in Wohngruppen ergeben nur dann einen Sinn, wenn sie diesem Zweck

entsprechen. In Familien hingegen ist dieses Verhältnis zwischen Zweck und Alltagshandeln anders. Das Alltagshandeln bedarf dort keines übergeordneten pädagogischen Zweckes. Mit anderen Worten: Man isst dort zusammen um zu essen, während man in Wohngruppen isst, um eine Gemeinschaft zu sein, oder sich auszutauschen oder sich kennen zu lernen etc.. Die Familie hingegen entwirft für ihren Alltag normalerweise kein Curriculum; sie erzieht implizit. D.h. die Erwachsenen erziehen die Kinder in Familien im Alltag weniger auf ein bestimmtes, womöglich schriftlich fixiertes Ziel hin. Die Familienmitglieder leben vorrangig vom Affektaustausch, d.h. die Eltern schimpfen mit den Kindern, wenn sie sich ärgern, es ihnen zu laut oder zu schmutzig ist etc.. Sie tun dies aber nicht primär in erzieherischer Absicht,

um das Kind in der Situation auf die Zukunft vorzubereiten, es zur Sauberkeit oder zu gemeinschaftlichem Verhalten zu erziehen.

Ich möchte mit diesem kleinen familiensoziologischen Exkurs darauf hinweisen, dass die einseitige Orientierung an familialen Beziehungsmustern im Rahmen öffentlicher Erziehung nicht sinnvoll und auch nicht möglich ist. Besonders für die Partizipationsidee ist die Nachahmung familialen Erziehungsverhaltens als problematisch zu betrachten. Denn letztlich muss man konstatieren, dass es im Bereich der familialen Erziehung kompliziert ist, überhaupt von Partizipation zu sprechen. Die Ansätze demokratischer Familienerziehung, die noch in den 1980er Jahren durch Rudolf Dreikurs (Familienrat) und Thomas Gordon (Familienkonferenz) in den Alltag mancher Familien Einzug fanden, haben sich nicht durchgesetzt und finden in aktuelle Erziehungsratgeber keinen Eingang mehr, da sie zu stark formalisiert und schematisiert, eben auf Nachahmung von Organisationen ausgerichtet waren. Die Gefahren der Nachahmung familialer Erziehung in Einrichtungen der Erziehungshilfe in Bezug auf den Partizipationsanspruch lassen sich in vier Punkten zusammenfassen:

a) Die Überbetonung der Individualität der ErzieherInnen und der Jugendlichen

Die weitgehende Aufteilung des Erziehungsgeschäftes auf die einzelnen Teammitglieder führt dazu, dass sie, wenn sie – meist allein – im Dienst sind, entsprechend ihrer persönlichen Stärken, Wünsche und Vorlieben agieren. Als auf einem Gruppenabend eine neue Regelung bzgl. des abendlichen Fernsehens diskutiert wurde, sagte ein Erzieher sinngemäß: „Ihr könnt machen, was ihr wollt, wenn ich Dienst habe, bleibt alles beim Alten.“ Auch unter den Jugendlichen haben sich im stark individualisierten

Alltag Hierarchien ausgebildet, die im Rahmen von Gruppenbesprechungen nicht ohne weiteres aufgehoben werden können. Dabei müsste Partizipation eigentlich bedeuten, dass diesem Alltagshandeln Orte entgegengestellt werden, wo alle Anwesenden vom ersten Tage an über gleiche Rechte verfügen. Analog zu Korczak müsste gelten, dass der Platz in der Gemeinschaft nicht dadurch bedroht sein dürfte, dass man etwas noch nicht kann oder darf.

b) Die Einschränkung der Anerkennungsformen

Die Pädagogik der Anerkennung in Anlehnung an den Sozialphilosophen Axel Honneth (Honneth 1992) macht deutlich, dass Partizipation motivational auf Anerkennung aufbaut. Dabei unterscheidet Honneth zwischen den drei Anerkennungsformen Liebe (emotionale Anerkennung), (Gruppen-)Solidarität und Recht. Während in der Familie eindeutig die emotionale Anerkennung im Mittelpunkt der Beziehungen steht, ist es im Rahmen öffentlicher Erziehung durchaus möglich, auch die beiden anderen Anerkennungsformen zu entwickeln und zu fördern. Dies bedarf jedoch entsprechender Formen der Gruppenpädagogik.

c) Die Koppelung von Rechten an Wohlverhalten

Während es in Familien als normal anzusehen ist, dass die individuellen Rechte der Minderjährigen an normenkonformes und prosoziales Verhalten gebunden sind (z.B. Ausgangszeiten am Abend), ist dies in öffentlichen Einrichtungen problematisch. Die Grundrechte stehen prinzipiell allen zu und sind nicht verhandelbar. Dazu gehört auch das Grundrecht auf Mitbestimmung, das aber nach meinen Erfahrungen in Wohngruppen durchaus auch zur Disposition steht.

d) Der Liebes- und Privilegienentzug bei Beziehungsenttäuschungen

Zu den besonderen Nachteilen des Aufwachsens in Familien zählt auch die Praxis des Liebes- und Privilegienentzuges bei Beziehungsenttäuschungen. Hier gilt nach wie vor die alte psychoanalytische Kritik von Siegfried Bernfeld, der in der Paargruppe (Mutter-Kind oder Vater-Kind) letztlich eine nicht reformierbare Konstante der Erziehung sieht. Aufgrund affektiver, in allen Paarbeziehungen auftretender Konflikte gibt es wenig Spielraum für variables Erzieherverhalten. Bei Konflikten fallen nach Bernfeld „in der isolierten Paargruppe alle hemmenden Instanzen fort (...). Der Affekt hat seinen Lauf, auch dann, wenn er nicht rational ist, der Zweck nicht garantiert, ja selbst ausgeschlossen ist, denn alle Zwecke erlöschen vor dem Affekt.“ (Bernfeld 1973, S. 55) Dies nennt Bernfeld die psychische Grenze jeder Erziehung, die besonders in familialen Kontexten, aber auch bei deren Nachahmung im Kontext von Erziehungshilfen zur Geltung kommt.

Damit nun gesichert ist, dass Partizipation nicht einseitig an individuelle Beziehungen gekoppelt wird, ist es dringend erforderlich, im Rahmen öffentlicher Erziehung parallel und als Korrektiv der Beziehungsarbeit konstitutive, d.h. verbindlich geregelte Partizipationsverfahren einzuführen und qualifiziert umzusetzen. Um die in solchen Verfahren und Prozessen schlummernden Lernmöglichkeiten entfalten zu können, ist es erforderlich, die gute alte „Gruppenpädagogik“ zu rehabilitieren und zu reaktivieren. Die Gruppe bietet sich als zentraler Raum für Partizipation an, da repräsentative Modelle (Gruppensprecher) in kleinen, überschaubaren und dezentralen Settings wenig Sinn machen. Die Entscheidung für gruppenorientierte Partizipationsmodelle bedeutet zugleich eine Entscheidung für basisdemokratische, deliberative Partizipationsmodelle, in denen auf prozessuale Lerneffekte (moralische Ent-

wicklungsförderung) ebenso viel Wert gelegt wird, wie auf die Neujustierung von Entscheidungsmacht. Die Gruppenpädagogik spielt allerdings derzeit in den Hilfen zur Erziehung nur eine randständige Rolle. In den meisten Konzepten taucht sie gar nicht auf und die Fachkräfte trauen ihr zumeist nicht viel zu. Sie muss insofern im Zusammenhang mit Partizipation neu belebt bzw. konzeptionell weiterentwickelt werden. Eine pädagogische Entscheidung für Gruppenarbeit bedeutet eine Reform des pädagogischen Handelns überhaupt: Weniger Bedeutung, Einfluss und Macht über Beziehungshandeln auszuüben und mehr in die Gruppe zu investieren. Es bedeutet eine Entscheidung für die Stärkung ökologischer und moralischer Modelle der Entwicklungsförderung und eine Schwächung der individualisierenden Erziehungsmodelle, die derzeit hoch im Kurs stehen.

3. Partizipation als Anfrage an das pädagogische Professionsverständnis

Klaus Wolf sieht auch die moderne Heimerziehung vor die Alternative gestellt, lohnende, entwicklungsfördernde Orte zum Leben bereit zu stellen oder aber pädagogische Krankenhäuser zur gezielten Behandlung von Entwicklungsstörungen (Wolf 2003). Eine solche Alternative, bei der sich die Praxis allerdings nie zu 100% für das eine oder andere Extrem entscheiden kann, hat wesentliche Auswirkungen auf die Partizipationsmöglichkeiten, die sich in einer Organisation bieten. Es gibt dabei aktuell eine starke Tendenz, sich in den Einrichtungskonzeptionen über Diagnostik und Behandlung besondere Expertekünste zuzuschreiben. In manchen Konzepten wird der Behandlung von Störungen wesentlich mehr Raum zugestanden als der Entfaltung pädagogischer Ideen. In anderen Konzepten ist von Pädagogik gar nicht mehr die

Rede. Wenn aber die Pädagogik zum Anhängsel von Psychologie und Medizin wird, dann wird auch für Partizipation die Luft dünn. Denn wenn Erziehung als direkte Beeinflussung durch Experten verstanden wird, dann wird der Selbstbildung und der Selbstorganisation wenig zugetraut. Demokratieerziehung aber kann ebenso wenig in von Experten dominierten Trainingsrunden stattfinden wie moralische Entwicklungsförderung, die noch immer auf experimentelle Arrangements angewiesen sind, in denen den Jugendlichen kontrafaktisch mehr Mündigkeit zugetraut wird, als es dem Anschein nach angemessen wäre.

Die Beziehung zwischen – zumal minderjährigem – Klient und Experten ist prinzipiell asymmetrisch angelegt. Dem überforderten, gestörten, nicht mündigen Jugendlichen wird der mündige mit Expertenwissen ausgestattete Erwachsene gegenübergestellt, um zum Besten des Klienten zusammenzuwirken. In dieser Schiefelage ist für Partizipation nur ein kosmetischer Einfluss vorgesehen. Zudem sind auch die Lern-, bzw. Bildungsmöglichkeiten für die Jugendlichen drastisch reduziert. Das zeigt sich z.B. bei der Hilfeplanung, dem für das Gelingen von Erziehungshilfe zentralen Such- und Aushandlungsprozess vor Beginn einer stationären Erziehungshilfe. Nachdem diesem Prozess zu Beginn der 90er Jahre wesentliche Partizipationsmöglichkeiten zugetraut wurden, kommen empirische ForscherInnen wie auch PraktikerInnen immer mehr auf dem harten Boden der Realität an. Michael Winkler spricht bereits davon, dass „Partizipation an der Hilfeplanung auf die Verpflichtung reduziert zu sein scheint, an Prozessen mitwirken zu müssen, denen man sich freiwillig, als machtvolle Person niemals ausgesetzt hätte.“ (Winkler 2000, S. 204).

Eine neuere empirische Studie von Ulrike Urban kommt zu einem ähnlichen Ergebnis: Im Spannungsfeld von Hilfe und Kontrolle komme dem Kindeswillen letztlich nur eine geringe Bedeutung zu, da sich das fachliche Handeln letztlich fast immer an der fachlichen Selbsteinschätzung orientiere (Urban 2005). Es zeigt sich bei genauer Betrachtung von Hilfe- und auch Erziehungsplanprozessen, dass Unterstützung und Manipulation kaum trennscharf voneinander zu betrachten sind, d.h. der Partizipationsanspruch methodisch nicht sauber umzusetzen ist.

Damit Planungspartizipation möglich wird, braucht es erstens einen neuen, erweiterten Begriff von Zielorientierung – wie ihn Hans-Ulrich Krause und Reinhart Wolff kürzlich vorgeschlagen haben (Krause / Wolff 2005) – und zweitens neue Settings, die gemeinschaftliche Lernprozesse zulassen, indem z.B. die Jugendlichen Freunde mitbringen, mit denen sie erst einmal alleine ein Planungsdesign entwickeln.

4. Aushandlung und Dialog als pädagogische Alternativen zu familialen und formalen Partizipationskonzepten

Es mag sich widersprüchlich anhören: Aus pädagogischer Sicht sind viele Partizipationskonzepte zu kritisieren, weil sie zu informell und in der unpassenden Nachahmung familialer Beziehungsmodelle verhaftet sind. Andererseits sind die konstitutiven Partizipationsmöglichkeiten, die sich in Hilfe- und Erziehungsplanung einerseits sowie Gruppenbesprechungen andererseits bieten, bisher auch nicht gerade als offene Lern- und Entwicklungsräume zu beschreiben. Um Partizipation im Rahmen von Erziehungshilfen lernen zu können sind m.E. folgende Aspekte von zentraler Bedeutung:

- In Erziehungs- und Hilfeplanung brauchen wir ein offeneres Planungsverständnis (Planung als Design), um Jugendliche angemessen beteiligen zu können und die Expertenmacht zu begrenzen.
- In den Einrichtungen brauchen wir neue Formen der Gruppenmitbestimmung, um eine alternative Besprechungskultur entwickeln zu können. W. Isaacs spricht in diesem Zusammenhang von „Dialogcontainern“, d.h. haltgebenden Freiräumen, in denen Zuhören und gemeinsames Nachdenken und Planen möglich wird. Solche Beispiele lassen sich in der Alltagspraxis vieler Wohngruppen bereits finden, indem z.B. mehrere Wohngruppen sich zusammentun, um Jugendforen zu veranstalten, oder Jugendämter gemeinsam mit Einrichtungen Teilungsseminare veranstalten. Auch im Rahmen einzelner Wohngruppen gibt es immer wieder interessante Ideen, wie eine neue Besprechungs- und Beteiligungskultur entstehen kann, wenn z.B. Jugendliche die Gruppenbesprechungen selbst moderieren, Beteiligungstage durchgeführt werden etc..

Eine besondere Rolle kommt dem Umgang mit Konflikten zu. Allzuoft werden Konflikte einseitig als störend und nervig angesehen. Im Rahmen von Partizipation können sie aber auch als Lern- und Entwicklungschancen begriffen werden, wenn die Jugendlichen gemeinsam mit den Erwachsenen versuchen, die Konflikte zu verstehen und Lösungen zu entwickeln.

Wenn Partizipation in diesem Sinne gut gemacht wird, d.h. die politische

Beteiligungsidee mit Ideen von Bildung und Erziehung verbunden wird, kann sie eine Lernhilfe ersten Ranges sein. Der Nutzen der Partizipation könnte dann aus pädagogischer Sicht als ein doppelter beschrieben werden: Zum einen schafft Partizipation neue, kreative und gruppenorientierte Lernräume, in denen nicht nur Demokratie eingeübt wird. Und zweitens bietet das Nachdenken über entwicklungs- und bildungsfördernde Partizipation die Chance, über die Pädagogik der Erziehungshilfen neu nachzudenken. Wer Partizipation in der Praxis ernstnimmt, ist schon auf dem Weg zu einer anderen Pädagogik. Dies ist die Lernchance, d.h. der pädagogische Nutzen für Fachkräfte und Einrichtungen, die nur genutzt werden kann, wenn den Jugendlichen eine partnerschaftliche Stellung im Rahmen der Erziehungshilfe zugetraut wird.

Anmerkungen

¹ kursiv gedruckte Beispiele für die Heimerziehung von mir hinzugefügt.

² in Anlehnung an Niederberger/Bühler-Niederberger 1998.

Literatur

- Arnstein, S.R.: A Ladder of Citizen Participation. In: *Journal of the American Institute of Planner*. Vol. 35, July 1966, S. 216-224.
- Blandow, J. u.a. (Hrsg.): *Partizipation als Qualitätsmerkmal in der Heimerziehung*. Münster 1999.
- Buchstein, H./Habermas, J.: In: Massing, P. & Breit, G.: *Demokratietheorien*. Schwalbach/Ts. 2001, S. 253-260.
- Honneth, A.: *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a.M., 1992.
- Kamp, J.M.: *Kinderrepubliken. Geschichte, Praxis und Theorie radikaler Selbstregierung in Kinder- und Jugendheimen*. Opladen 1995.
- Kohlberg, L.: *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt/ M. 1996.
- Krause, H.U. / Wolff, R.: *Erziehung und Hilfeplanung: Über den untauglichen Versuch, Erziehungsprozesse gedankenlos zu rationalisieren*. In: *Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.): Hilfeplanung – reine Formsache? München 2005, S. 44-62.*
- Niederberger J.M. / Bühler-Niederberger, D.: *Formenvielfalt in der Fremderziehung. Zwischen Anlehnung und Konstruktion*. Stuttgart 1998.
- Sliwka, A.: *Räume und Formen demokratischen Sprechens in der Schule: Kooperatives Lernen – Deliberation im Klassenrat – Deliberationsformen*. In: Heinzel, F. & Geiling, U. (Hrsg.): *Demokratische Perspektiven in der Pädagogik*. Wiesbaden 2004, S. 127-141.
- Urban, U.: *Partizipation, Fachlichkeit und Entscheidungsmacht in der Sozialen Arbeit*. In: *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, Heft 2/2005, S. 173-184.
- Winkler, M.: *Diesseits der Macht. Partizipation in „Hilfen zur Erziehung“ – Annäherungen an ein komplexes Problem*. In: *Neue Sammlung* 2000, S. 187-209.
- Wolf, K.: *Und sie verändert sich immer noch: Entwicklungsprozesse in der Heimerziehung*. In: Struck, N. u.a. (Hrsg.): *Reform der Heimerziehung. Eine Bilanz*. Opladen 2003, S. 19-36.

Remi Stork
Landschaftsverband Westfalen-Lippe
Landesjugendamt u. Westf. Schulen
48133 Münster
<http://www.lja-wl.de>