

Isabella Heidinger

Das Prinzip Mütterlichkeit –
geschlechterübergreifende soziale Ressource

Isabella Heidinger

Das Prinzip Mütterlichkeit – geschlechterübergreifende soziale Ressource

Gegenstandstheoretische und
handlungsorientierte Perspektiven

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

Es handelt sich um eine gekürzte Fassung der zugleich bei der Eberhard Karls Universität Tübingen 2008 erschienenen Dissertation mit dem Titel „Das Prinzip Mütterlichkeit – Kulturleistung und soziale Ressource. Gegenstandstheoretische Perspektiven und handlungsorientierter Ansatz ‚Reflexive Elternbildung‘“.

1. Auflage 2010

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2010

Lektorat: Dorothee Koch / Sabine Schöller

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist eine Marke von Springer Fachmedien.

Springer Fachmedien ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.

www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Druck und buchbinderische Verarbeitung: STRAUSS GMBH, Mörlenbach

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in Germany

ISBN 978-3-531-17458-7

Danksagung

Prof. Dr. Ludwig Liegle danke ich für die Übernahme der Hauptberichterstattung bei der Dissertation und dafür, dass er mich in all den Jahren mit vielen konstruktiven und anregenden Gesprächen wissenschaftlich begleitet hat. Er ist mir zum Vorbild geworden.

Mein weiterer verbindlicher Dank gilt dem Mitberichterstatter Prof. Dr. Norbert Vogel.

Prof. Dr. Dr. h.c. Rosemarie von Schweitzer danke ich für die inspirierenden Gespräche in der Anfangsphase.

Dem Unternehmen Weleda AG in Schwäbisch Gmünd und insbesondere dem damaligen Vorsitzenden der Geschäftsleitung Rudolf Frisch danke ich für die Bereitschaft zur Zusammenarbeit und die vielfältige Unterstützung bei der Bearbeitung des Themas „Elternkompetenzen“ im Unternehmenskontext.

Meine Eltern Rosemarie und Prof. Dr. Peter F. Heidinger haben mich mit all ihren Kräften liebevoll ermutigt und unterstützt. Ich bin ihnen in tiefer Dankbarkeit verbunden.

Dankbar bin ich auch meinen Freunden und Geschwistern, die mir im langwierigen Entstehungsprozess dieser Arbeit als hilfreiche Weggefährten zur Seite gestanden sind. Besonders erwähnen möchte ich meinen Partner Uwe Urbschat, Martien de Broekert, Elke Emrich, Götz Emrich, Christiane Lutz, Manuela Mertens, Verena von Ritter, Evelin Simon, und Dr. Gisbert Weißenborn. Michaela Pfeffer-Romeikat und Maik Romeikat danke ich für ihren engagierten Einsatz in der letzten Korrekturphase.

Meinen Kindern Elena, Laila und Fabian danke ich von Herzen für ihre liebevolle Solidarität all die Jahre hindurch. Ihnen ist die Arbeit gewidmet.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	11
Einleitung	13
I. Erkenntnistheoretische Grundlagen	17
1 Konstruktivismus	19
1.1 Der Konstruktivismus von Maturana und Varela	19
1.2 Pädagogischer Konstruktivismus	22
1.3 Konstruktivistische Erwachsenenbildung	25
2 Aspekte zum Selbstverständnis als Wissenschaftlerin	29
II. Gegenstandstheoretische Grundlagen	31
3 Kind und Kindheit	33
3.1 Das Kind	34
3.1.1 Menschliche Basisbedürfnisse	35
3.1.2 Weitere anthropologische Aspekte	42
3.1.3 Das Kind als Wesen in Entwicklung	44
3.1.4 Psychologische und ethologische Aspekte – Die Bindungstheorie von Bowlby und Ainsworth	45
3.1.5 Weitere intrapersonale Aspekte	54
3.2 Kindheit	56
3.2.1 Kindheit als Konstrukt	57
3.2.2 Kindheit im Spiegel der Politik	58
3.2.3 „Kindheit“ im Spiegel der Medien	63
3.2.4 Soziologische Aspekte	65
3.3 Schlussfolgerungen	72
4 Sozialisation und Erziehung	73
4.1 Sozialisation	73
4.1.1 Klärung des Begriffs „Sozialisation“	73
4.1.2 „Die Ökologie der menschlichen Entwicklung“ von Bronfenbrenner	75
4.1.3 Erweiterung – Das bio-psycho-sozial-spirituelle Entwicklungsmodell	77
4.2 Erziehung	78

5	Familienleben	83
5.1	Definitionen von „Familie“	84
5.2	Wozu braucht das Kind „Familie“?	89
5.3	Eigener Definitionsvorschlag für den Begriff „Familie“	91
5.4	Familie als soziales Konstrukt	92
5.4.1	Stellung der Familie in der Gesellschaft	93
5.4.2	Familie im Wandel	96
5.5	Überlegungen zu Strategien für die „Familie der Zukunft“	103
5.5.1	Familienberichte	103
5.5.2	Weitere Aspekte zu Strategien für die „Familie der Zukunft“	108
5.6	Schlussfolgerungen	112
6	Annäherung an den Themenkomplex „Mutter“	115
6.1	Gender-Aspekte zum Thema „Eltern – Mutter – Vater“	115
6.2	Definition und Differenzierung des „Komplex M“	122
6.3	„Mutter-Sein“ im Wandel der Zeit	126
6.3.1	„Mutter-Sein“ in vorindustrieller Zeit bis ins 18. Jahrhundert	127
6.3.2	„Mutter-Sein“ im 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts	129
6.3.3	Mutterkult im deutschen Nationalsozialismus	134
6.3.4	„Mutter-Sein“ im 20. Jahrhundert	137
6.3.5	„Mutter-Sein“ im 21. Jahrhundert	147
6.4	Theoretische und handlungsorientierte Ansätze im 20. und 21. Jahrhundert im Kontext von „Muttersein“	148
6.4.1	Beck-Gernsheims Forderung nach „Vermenschlichung“ der weiblichen Werte	148
6.4.2	Rerrichs arbeitswissenschaftlicher Ansatz	149
6.4.3	Pasquales Ansatz zur „Mutterarbeit“	150
6.4.4	Sichtermanns „Deprofessionalisierung“ und „Reverhäuslichung“ der familiären Aufgaben	154
6.4.5	Benhabibs „Postmetaphysischer Universalismus“	156
6.4.6	Liegles „Freie Assoziationen“	160
6.4.7	Leipert/Opielkas Erziehungsgehalt 2000	161
6.5	Überlegungen zum Phänomen „Mutterliebe“	163
6.5.1	Historische Aspekte des Begriffs „Mutterliebe“	164
6.5.2	„Mutterliebe“ im gesellschaftlichen Diskurs	166
6.6	Der „Komplex M“ – eine Analyse	174
6.6.1	Die Kategorie „cultural lag“ bei Ogburn	174
6.6.2	Die Kategorie „Strukturbruch“ bei Kaufmann	175
6.6.3	Die Kategorie „Reflexive Modernisierung“ bei Beck	176
6.6.4	Anwendung der Kategorien „cultural lag“, „Strukturbruch“ und „Reflexive Modernisierung“ im Rahmen der Analyse	179

6.6.5	Gründe für den „cultural lag“ bezüglich „Frau-Sein“ und „Mutter-Sein“	185
6.6.6	Auswirkungen des „cultural lag“	187
6.7	Eigener Lösungsansatz: Gesellschaftliche „Wiederbelebung“ des „Komplex M“	191
6.7.1	Option für den Bereich „Mutterschaft“	193
6.7.2	Optionen für den Bereich „Mütterlichkeit“	193
6.7.3	Optionen für den Bereich „Mutter-Sein“	196
III.	Handlungsorientierter Ansatz	199
7	Elternbildung	201
7.1	Elternbildung – ein Randthema der Erziehungswissenschaft	201
7.2	Elternbildung als erwachsenenpädagogische Aufgabe	203
7.3	Zur Situation von Beratung und Bildung für Eltern in Deutschland	207
7.3.1	Abgrenzung zwischen Beratung und Bildung	209
7.3.2	Zur aktuellen Situation der Elternbildung im Rahmen der Erziehungsberatungsstellen	211
7.3.3	Innovationen in Einrichtungen der Familienbildung	215
7.4	Reflexive Elternbildung	218
7.4.1	Relevante Konzeptionen	223
7.4.2	Konzept „Reflexive Elternbildung“	244
7.4.3	Didaktische Reflexion aus systemisch-konstruktivistischer Sicht ..	249
7.4.4	Kritisch resümierende Reflexion des Konzepts „Reflexive Elternbildung“	256
	Resümee und Ausblick	263
	Literaturverzeichnis	269
	Internetquellen	277
	Zeitschriften	279

Vorwort

Ein Buch über Mütterlichkeit und ein Aufruf zum Perspektiven- und Paradigmenwechsel. Kann das gutgehen? Von vielen Seiten gab es Bedenken: Dieses Thema ist vergangenheitsbelastet, für junge Leute schon gar nicht interessant – ein Thema, bei dem höchstens Beifall von der falschen Seite zu erwarten wäre und das in kurzer Zeit in der öffentlichen Diskussion zwischen Fronten geriete und dabei unterginge.

Die Warnungen und Argumente waren ein Indiz für mich dafür, dass das Thema „Mütterlichkeit“ höchst emotional besetzt und vielleicht sogar tabuisiert ist. Sie haben mich eher noch darin bestärkt, dass es sinnvoll ist, an die Arbeit zu gehen.

Es geht um eine Verwandlung. Das alte Prinzip Mütterlichkeit soll in eine neue zukunftsfähige, wertgeschätzte Qualität transformiert werden. Eine Transformation, die uns alle angeht: Männer und Frauen! Mütterlichkeit ist eine kostbare existenzielle menschliche Qualität, auf die wir alle unser ganzes Leben lang angewiesen sind, das wird zu belegen sein.

Noch ist in Deutschland Mütterlichkeit altmodisch, anstrengend und unattraktiv. Warum ist das so? Im Verlauf von zwei Jahrzehnten Mütterberatung und Miterleben als Mutter mit Müttern habe ich entdeckt, dass sich ein roter Faden durch all die individuellen persönlichen Mutterbiografien zieht. Diesen roten Faden galt es, sichtbar zu machen, ihn zu reflektieren. Erstes Motiv für die Dissertation - Grundlage für das Buch, das Sie jetzt in der Hand halten - war es, heraus zu finden, welches die Ursachen für die zunehmende Unsicherheit sowie das mangelnde Selbstbewusstsein von Müttern sind und wie das zu ändern wäre. Der Alltag mütterlicher Menschen bricht sich an strukturellen Phänomenen – so war die Vermutung – Strukturen als Stolperfallen, die einer gelingenden Mütterlichkeit im Weg stehen. Und das hat gravierende Folgen für die ganze Gesellschaft.

In der vorliegenden Arbeit wird das Prinzip „Mütterlichkeit“ sichtbar und von der überkommenen Koppelung an das weibliche Geschlecht losgelöst. Das komplexe Thema „Mutter“ soll besprechbar werden. Die Überlegungen und Hypothesen sind eine Chance für sorgfältige öffentliche Diskussion und notwendig für die Verständigung über das Prinzip „Mütterlichkeit“, ihre zukunfts-

fähige Neubewertung und die Entwicklung von tragfähigen Konzepten. Dafür bietet die „Reflexive Elternbildung“ Perspektiven. Sie ist in Unternehmen als Elternfortbildungsangebot bereits praxiserprobt.

Der angesprochene Perspektiven- und Paradigmenwechsel, der in diesem Buch aufgezeigt wird, ist eine „Zu-Mutung“. Er soll auf geklärter Grundlage Lust wecken und Mut machen, ein neues Prinzip Mütterlichkeit in unser gesellschaftliches Leben hinein zu modellieren.

Einleitung

Es kann als ein wichtiges pragmatisches Anliegen der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Forschung gelten, Erkenntnisse hervorzubringen, die dazu beitragen können, dass in der Gesellschaft eine „Kultur des Aufwachsens“ für Kinder entsteht (vgl. Zehnter Kinder- und Jugendbericht, S. 297 f)¹. Damit ist gemeint, dass die Sorge für Kinder als ein zentraler Gegenstand privater und öffentlicher Verantwortung anerkannt wird und Voraussetzungen und Wege für die Wahrnehmung und Gestaltung dieser Aufgabe identifiziert werden. Die wichtigsten Bezugspunkte sind dabei die Rechte und Bedürfnisse der Kinder sowie ihre Chance, sich zu eigenständigen und gemeinschaftsfähigen Erwachsenen zu entwickeln.

Kindsein ist zwar in das soziale Konstrukt „Kindheit“ eingebettet, weist aber auch quasiuniversale Elemente auf.² Es ist notwendig, einerseits diese Elemente als Grundbedürfnisse eines Kindes herauszukristallisieren. Andererseits soll ihrer grundlegenden Bedeutung Rechnung getragen werden, indem nach gesellschaftlichen Bedingungen gefragt wird, unter denen Kindern, die in der heutigen Zeit aufwachsen, diese kindlichen Grundbedürfnisse erfüllt werden können. Aufgrund der anthropologischen Voraussetzung des sozialen Angewiesenseins besteht ein Basisbedürfnis des Kindes in der verlässlichen dauerhaften Begleitung durch einen Älteren. Somit ist es für die förderliche Entwicklung des Kindes von großer Bedeutung, in welcher Qualität diese Begleitung erfolgt. Deshalb ist es auch für die Erziehungswissenschaft von Interesse, diejenige Personengruppe in den Fokus zu nehmen, die Kinder auf ihrem Weg zum Erwachsensein führt und begleitet. Daraus leitet sich dann das Interesse nach folgender Frage ab: „Was brauchen die Menschen, die Kinder in ihrer Entwicklung begleiten?“

In den letzten Jahrzehnten sind in diesem Themenkomplex einige Phänomene beobachtbar. Zum einen entscheiden sich immer weniger Frauen dafür, ein Kind oder gar mehrere Kinder zur Welt zu bringen und zum anderen fühlen sich immer

1 Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (1998 b)

2 Liegle spricht in diesem Zusammenhang davon, dass Kindheit eine „universale Entwicklungstatsache“ ist (Liegle, 1987, S. 20).

mehr Frauen in ihrer Rolle als Mutter belastet oder überfordert. Dies bestätigen die Ergebnisse einiger Studien.³ Hilfsangebote scheinen nicht den gewünschten Unterstützungseffekt zu erzielen. Weiterhin ist zu beobachten, dass Mutterschaft in der Gesellschaft wenig Wertschätzung und Anerkennung genießt. Mütterlichkeit scheint im Zeitgeist keinen anerkannten Platz zu haben. Es hat sich in langjähriger Praxiserfahrung auch herauskristallisiert, dass bei vielen Frauen das Selbstbewusstsein sowie das Selbstwertgefühl in der Rolle als Mutter nur schwach ausgeprägt ist bzw. bei manchen völlig fehlt. Auffallend ist, dass viele kompetente Frauen, die ihr Leben souverän meistern, ihr Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl quasi an der „Tür zur Mutterschaft“ abgeben. Die Unzufriedenheit und Not von Müttern bezüglich der gesellschaftlichen Anerkennung ihrer Leistungen ist beträchtlich. Sie erleben sich jedoch auch selbst oft in ihrer Mutterrolle als bedürftig und inkompetent und sind auf der Suche nach Experten, die ihnen Ratschläge erteilen und Orientierung ermöglichen. Der Boom der Erziehungsratgeber-Literatur und der Beliebtheitsgrad von „Edutainment“-Sendungen im Fernsehen können als Argument dafür gewertet werden, dass ein großer Bedarf an Orientierungsmaßnahmen bei Eltern besteht.

Es gab in den letzten Jahren im wissenschaftlichen Bereich einige grundlegende, konstruktive Arbeiten zum Thema „Mutter“, wie z.B. von Pasquale (1998) oder Vinken (2001). Sie führten aber nicht dazu, dass das Thema im wissenschaftlichen Diskurs vertieft wurde oder in der öffentlichen Diskussion auftauchte. Bis zum Ende des letzten Jahrhunderts wurden auch die Themen „Familie“ und „Elternschaft“ in der wissenschaftlichen und der öffentlichen Debatte nur randständig behandelt. Dies hat sich mittlerweile deutlich verändert. Es sind Aspekte dieser Themen ins Zentrum des öffentlichen Interesses gerückt. Die Wahrnehmung von Elternschaft ist nicht mehr nur ein privates Problem, sondern nun auch ein gesellschaftliches geworden. Zwei zentrale Aspekte sind hier die gesellschaftliche Bedeutung der Leistungen, die in der Familie erbracht werden und die Notwendigkeit der Kompetenzförderung für Eltern. Auffallend ist, dass im öffentlichen Diskurs über die Geburtenrate und das Thema „Familie“ mit allen Facetten ein bedeutender Teilbereich weitgehend fehlt: die Diskussion über die Hauptakteure und deren Bedingungen, nämlich die Mütter. Sie bringen die Kinder auf die Welt und sind auch danach in den meisten Familien die Hauptverantwortlichen für die Familienarbeit. Das Thema „Mutter“ spielt nur im Kontext von „Vereinbarkeit von Beruf und Familie“ eine Rolle und wenn es um das Outsourcen von elterlichen und damit auch mütterlichen Pflichten geht, damit Mütter ihre Erwerbsarbeit möglichst störungsarm gestalten können.

3 vgl. z. B. Hurrelmann, der in einem WDR-Interview (2003) davon sprach, dass ca. ein Drittel der Eltern mit der Erziehungsaufgabe „restlos überfordert“ ist.

Die Erziehung und Begleitung von Kindern ist eine Aufgabe, welche die Beteiligten in fundamentaler Weise fordert. Man wird in professionellen pädagogischen Zusammenhängen kaum diese Dimension des "Ausgesetzt seins", der existenziellen Verunsicherung, des Gefühls „ohne Netz und doppeltem Boden“ zu agieren, in dem Ausmaß finden, in dem sie einem bei der familiären Arbeit mit Kindern begegnet. Dafür lassen sich Erklärungen finden, die mit der „Mutter-Aufgabe“ und ihrer sicherlich besonderen Qualität, die vielleicht auch quasiuniversalen, gleichsam archaischen Charakter hat, zusammen hängen.⁴ Aufgrund von Beobachtungen, Gesprächen und Reflexionen in über 20jähriger Arbeit mit Müttern und in der eigenen Mutterrolle hat sich die Vermutung herauskristallisiert, dass neben diesen spezifischen Bedingungen der Mutterrolle noch andere, soziokulturelle Aspekte zur Wirkung kommen. Ich vermute, dass der Komplex rund um das Thema „Mutter“ quasi tabuisiert ist und nicht zeitgemäß modernisiert wurde und dass dies sowohl Einfluss auf das Selbstverständnis als auch auf die Lebenspraxis von Müttern und damit auch auf die Qualität der Erziehung und Begleitung der Kinder hat. Dadurch wird außerdem m. E. die Bereitschaft von jungen Frauen beeinflusst, Elternverantwortung zu übernehmen.

Die beschriebenen Phänomene und die Vermutung, dass es hier Zusammenhänge gibt und dass es sich um komplexe, sich gegenseitig beeinflussende, Aspekte handelt, bildeten den Anlass zur erziehungswissenschaftlichen Reflexion. „Muttersein“ wird als gesellschaftliche Antwort auf die Basisbedürfnisse des Kindes betrachtet. Deshalb ist der Blickwinkel darauf hin ausgerichtet. In Teil I dieser Arbeit werden erkenntnistheoretische Aspekte dargestellt. Danach werden in Teil II auf gegenstandstheoretischer Ebene aus der Vielfalt von Deutungsmustern und Begriffen diejenigen zum „Forschungsgegenstand“ „Kind“ mit seinen relevanten Bereichen „Familienleben“, „Erziehung“ und „Sozialisation“ ausgewählt und geklärt, die für diesen Kontext als besonders fruchtbar erachtet werden. Im Zentrum steht die gegenstandstheoretische Betrachtung des Themenkomplexes „Mutter“. Hierzu wird versucht, die Qualität „Mütterlichkeit“ als Prinzip aus der Ideologie quasi heraus zu waschen, vom Frausein los zu koppeln, um den Blick auf das werfen zu können, was Mütterlichkeit im Kern ist: eine soziale Ressource und ein existenzielles Bedürfnis von Kindern. Dieser Themenkomplex wird mit Theorieaspekten konfrontiert. Ziel der Analyse ist es, eine Diagnose zu stellen.

4 Diese Aussage riskiert den Vorwurf der Rückständigkeit, soll jedoch dennoch hier genannt werden. Auf die emotionale und ideologische Besetzung des ganzen Komplexes „Mutter“ soll in Kap. 6 näher eingegangen werden.

Im Rückschluss daraus werden Hypothesen formuliert. Diese dienen als Basis für Teil III der Arbeit, der als handlungsorientierter Ansatz begriffen wird. Vorschläge werden entwickelt und erörtert, die zu einer zukunftsorientierten und -fähigen Weiterentwicklung des Komplexes „Mutter“ führen sollen. Letztendlich soll dies einen Beitrag dafür leisten, die Begleitung von Kindern zeitgemäß und zukunftsorientiert zu gestalten. Es geht darum, den Komplex „Mutter“ gesellschaftlich quasi wiederzubeleben. Die Entwicklung eines Grundkonzeptes „Reflexive Elternbildung“ als Instrument und Prozess neuer Bewusstseinsbildung - ein Konzept, das bereits in der Erwachsenenbildungspraxis erprobt und ständig überarbeitet wird - ist als Versuch zu verstehen, die Schlussfolgerungen aus der analytischen und argumentativen Reflexion des Themenkomplexes „Mutter“ umzusetzen - eine Option, Menschen für die anspruchsvolle Kulturleistung der Begleitung von Kindern auf ihrem Lebensweg zu befähigen und zu ermutigen. „Reflexive Elternbildung“ soll Elternkompetenzen stärken und gleichzeitig Bewusstsein für die Verantwortung dem Kind gegenüber sowie für die Kulturleistung „Familienarbeit“ bilden.

In dieser Arbeit kommt ein besonderer Umstand zum Tragen. Das Thema „Mutter“ ist für uns alle ein essentieller Bestandteil des Lebens. Jeder hat hierbei eigene Erfahrungen, Erinnerungen und Emotionen. Man wird kaum einen „Gegenstand“ finden, der in solchem Ausmaß Assoziationen auslöst, die emotional aufgeladen sind. Damit ist auch klar, dass eine wissenschaftliche Arbeit, die dieses subjektiv emotional besetzte Thema zum Inhalt hat, ins Kreuzfeuer geraten wird. Dies wird nicht nur in Kauf genommen, sondern als fruchtbar für die Intention der Arbeit erachtet. Der Themenkomplex „Mutter“ soll nicht nur enttabuisiert und damit besprechbar gemacht werden, sondern in den Fokus des gesellschaftlichen Diskurses geraten. Ich bin mir der Vorläufigkeit und Fragilität des „Gedankengebäudes“ bewusst und hoffe, dass auch und gerade in der Kritik und Reibung an den erstellten Hypothesen und Konstrukten eine fruchtbare und konstruktive Diskussion einsetzt, die der zukunftsorientierten Entwicklung von „Muttersein“ förderlich ist.

I. Erkenntnistheoretische Grundlagen

Erkenntnistheoretische Aspekte sind im Kontext dieser Arbeit in dreifacher Hinsicht von Bedeutung. Zum einen ist dies wie in jeder wissenschaftlichen Arbeit der Aspekt des eigenen theoretischen Zugangs. Zum anderen bedingt der „Forschungsgegenstand“ „Kind“ als sich entwickelnder, lernfähiger und lernbedürftiger Mensch das Interesse an Theorien über die Art und Weise, wie und unter welchen Bedingungen Erkenntnis gewonnen wird. Der dritte Aspekt berührt die Personen, die für Kinder entwicklungsförderliche Lebenswelten konstruieren und sie begleiten. Dass die Kompetenzen für Entwicklungsbegleitung von Kindern in der heutigen Zeit nicht als quasi „naturwüchsig“ vorausgesetzt werden können, soll in dieser Arbeit begründet werden. Demnach ist es notwendig, dass Eltern im Rahmen von Erwachsenenbildung die Möglichkeit erhalten, Kompetenzen zu entwickeln und zu stärken. Gleichzeitig soll dieses Lernfeld so gestaltet werden, dass Eltern im Rahmen des Bildungsprozesses „kritisches transitives“ Bewusstsein (Freire, 1977, S. 24) über ihr Arbeitsfeld als Eltern und dessen gesellschaftliche Bedeutung entwickeln können (vgl. Kapitel 7.3.1.1). Auch hier ist die Frage nach Erkenntnisgewinn von zentraler Bedeutung. Der Konstruktivismus als Erkenntnis- und Handlungstheorie bietet m. E. einen adäquaten theoretischen Zugang zur Reflexion der Fragen, die im Kontext dieser Arbeit entstehen. Im Folgenden werde ich einige Grundzüge des Konstruktivismus, den Ansatz von Maturana/Varela (1987), Aspekte des pädagogischen Konstruktivismus sowie der konstruktivistischen Erwachsenenbildung skizzieren.

1 Konstruktivismus

Der Konstruktivismus ist eine Erkenntnistheorie mit langer erkenntniskritischer Tradition in verschiedenen Ansätzen in unterschiedlichen Disziplinen.

Man kann einige Aspekte finden, die konstruktivistischen Ansätzen, wenn auch mit Abstufungen, gemeinsam sind:

Es gibt keine subjektunabhängige Wirklichkeit.

Man geht davon aus, dass die Welt nicht direkt, sondern mit inneren Filtern wahrgenommen wird, die beim Wahrnehmen innerlich mit konstruiert werden.

Wahrnehmen ist keine bloße Widerspiegelung von äußeren Ereignissen, sondern ein selektiver und kreativ ablaufender Prozess, in dem frühere Erwartungen, Erfahrungen und Emotionen eingehen.

Konstrukte für das Handeln, Ideen, Bilder, Deutungen, Vorstellungen, Reflexionen, die Menschen individuell und kollektiv bilden, sind in hohem Maße handlungsrelevant. Sie bringen quasi die Welten hervor, in denen sich Menschen befinden. Verhalten ist nicht nur eine Reaktion auf äußere Umstände, sondern hängt auch von der inneren Struktur ab, z.B. von den Modellen, die Menschen von ihrer eigenen Welt haben.

1.1 Der Konstruktivismus von Maturana und Varela

Der erkenntnistheoretische Ansatz von Maturana und Varela (1987) ist als Beitrag zur Konvergenz der Natur- und Geisteswissenschaften zu verstehen. Sie versuchen, einen Bogen zwischen den biologischen Grundlagen menschlichen Seins und den sozialen Phänomenen zu schlagen.

Sie charakterisieren Lebewesen durch deren autopoietische Organisation. Das bedeutet, dass diese sich andauernd selbst erzeugen. Lebewesen sind also Systeme, deren Produkt sie selbst sind. Es gibt keine Trennung zwischen Erzeuger und Erzeugnis. Verschiedene Lebewesen unterscheiden sich durch verschiedene Strukturen.

Bei jedem Menschen findet ein andauernder Strukturwandel ohne Verlust der Organisation durch Interaktionen aus dem Milieu oder durch die innere Dynamik eines Lebewesens statt. Ziel dieses Strukturwandels ist Anpassung und damit Erhalt der Organisation. Da jede Einheit mit einer besonderen Struktur

ausgestattet ist, geht man davon aus, dass Interaktionen „reziproke Perturbationen“ (ebd., S. 85), sprich wechselseitig Verhaltensänderung auslösend, sind. Die Strukturveränderungen werden nur ausgelöst und nicht von außen determiniert oder vorgeschrieben. Determinierung erfolgt ausschließlich über die jeweils eigene Struktur. Diese wechselseitigen Strukturveränderungen nennen Maturana/Varela „strukturelle Koppelung“ (ebd., S. 85) – eine Voraussetzung für Lebenserhalt. Sie erklären diesen Ansatz anhand biologischer Phänomene und übertragen ihn auf menschliche Bereiche. Nach Maturana/Varela ist es möglich,

„dass die Interaktionen zwischen Organismen im Verlauf ihrer Ontogenese einen *rekursiven* Charakter annehmen. Das führt notwendig zum gemeinsamen strukturellen Driften dieser Organismen: einer Ko-Ontogenese, an der die Organismen durch ihre gegenseitige strukturelle Koppelung beide beteiligt sind, wobei jeder seine Anpassung und Organisation bewahrt.“ (Maturana /Varela, 1987, S. 196)

Menschen sind also einem beständigen Strukturwandel ausgesetzt, der in „struktureller Koppelung“ mit anderen Menschen und dem Milieu erfolgt. Jeder Mensch hat sein eigenes autopoietisches System, beeinflusst andere Systeme und wird von ihnen beeinflusst. Determinierend wirkt jeweils die Struktur des Einzelnen. Interaktionen sind also immer nur Stimuli, die der Einzelne aufnimmt, einordnet und koordiniert. Jeder bringt seine eigene Welt hervor und ist darauf angewiesen, diese mit der Welt der anderen zu koordinieren. Es entsteht ein Satz von Regelmäßigkeiten - die biologische und kulturelle Tradition.

Für die „strukturelle Koppelung“ ist Kommunikation notwendig, die als das gegenseitige Auslösen von koordinierten Verhaltensweisen unter den Mitgliedern einer sozialen Einheit verstanden wird.

Nach Maturana/Varela ist das Grundmerkmal der Sprache, dass sie es dem Menschen ermöglicht, sich selbst und die Umstände seiner Existenz zu beschreiben. Dabei entstehen die Phänomene „Reflexion“ und „Bewusstsein“. Bewusstsein wird als „andauernder Fluss von Reflexionen“ bezeichnet und wird nach Maturana/Varela mit Identität assoziiert (vgl. ebd., S. 250).

„Indem es in der Sprache mit anderen Beobachtern operiert, erzeugt dieses Wesen das Ich und seine Umstände als sprachliche Unterscheidung im Rahmen seiner Teilnahme an einem sprachlichen Bereich. Auf diese Weise entsteht Bedeutung (Sinn) als eine Beziehung von sprachlichen Unterscheidungen. Und Bedeutung /Sinn wird Teil unseres Bereiches der Erhaltung der Anpassung.“ (ebd., S. 228)

Selbstbewusstsein, Bewusstsein, Geist sind nach Maturana/Varela Phänomene, die ohne die Sprache nicht möglich sind und sich somit nicht im Gehirn des

Einzelnen befinden. Sie gehören dem „Bereich sozialer Koppelung“ an und kommen dort zum Tragen (vgl. ebd., S. 252).

Die Realität ergibt sich aus dem erkennenden Tun des Beobachters, der Unterscheidungen trifft. Dadurch wird den von ihm beobachteten Einheiten Existenz verliehen. Realität erweist sich somit als Konzept. Sie ist ein subjektgebundenes Konstrukt, das den Charakter des Realen, bzw. vom Subjekt unabhängig Existierenden, erhält, wenn es mit anderen Menschen abgestimmt ist.

Maturana/Varela entwerfen mit diesen Voraussetzungen einen Ansatz zum Verständnis der biologischen Wurzeln des Erkennens. Sie verstehen das Erkennen nicht als Repräsentation der Welt, sondern als einen Lebensprozess, der andauernd eine Welt hervorbringt. Erkennen ist eine effektive Handlung, die es einem Lebewesen in einem bestimmten Milieu erlaubt, seine Existenz darin fortzusetzen, indem es dort seine Welt einbringt. Jede strukturelle Veränderung, jedes Verhalten des Menschen, wird als erkennendes Tun gewertet. Das Kriterium für die Beobachtung von Erkenntnis ist die Frage, die gestellt wurde. Das bedeutet, wir erwarten ein wirksames Verhalten in einem Zusammenhang, den wir durch die Fragestellung abstecken. So ist es möglich, dass zwei Beobachtungen desselben Vorgangs unter unterschiedlichen Fragestellungen zu unterschiedlicher Bewertung führen.

Maturana/Varela definieren „Erkennen“ als eine

„effektive Handlung, das heißt, operationale Effektivität im Existenzbereich des Lebewesens.“ (ebd., S. 35)

Das Phänomen des Erkennens kann nicht so begriffen werden, als existierten Tatsachen und Objekte draußen, welche man nur aufgreifen muss.

„Die Erfahrung von jedem Ding ‚da draußen‘ wird auf eine spezifische Weise durch die menschliche Struktur konfiguriert, welche ‚das Ding‘, das in der Beschreibung entsteht, erst möglich macht.“ (Maturana/Varela, 1987, S. 31)

Sie sprechen von „Zirkularität“ (ebd., S. 31) als einer Verkettung von Handlungen und Erfahrungen und begründen damit das Argument, dass jeder Akt des Erkennens eine Welt hervorbringt. Reflexion wird hier als ein Prozess beschrieben, indem wir erkennen, wie wir erkennen.

Maturana/Varela betonen, dass „das Erkennen des Erkennens“ verpflichtet (vgl. ebd., S. 268).

„Sie verpflichtet uns zu einer Haltung ständiger Wachsamkeit gegenüber der Versuchung der Gewissheit. Sie verpflichtet uns dazu einzusehen, daß unsere Gewissheiten keine Beweise der Wahrheit sind, daß die Welt, die jedermann sieht, nicht *die*

Welt ist, sondern *eine* Welt, die wir mit anderen hervorbringen. Sie verpflichtet uns dazu, zu sehen, daß die Welt sich nur ändern wird, wenn wir anders leben.“ (ebd., S. 263 f)

Mit diesen Argumenten begründen sie eine Ethik. Reflexion, die „das Menschliche ausmacht“, wird als „ein konstitutives soziales Phänomen“ definiert und in den Mittelpunkt gestellt (ebd., S. 264). Ethik gilt hier als „Reflexion über die Berechtigung der Anwesenheit des Anderen“ (ebd., S. 265). Die „Anwesenheit des Anderen“ wurde in ihrem Konzept als eine existenzielle Voraussetzung für jeden Einzelnen definiert, da das „sich Erhalten und Erzeugen“ nur unter Beteiligung anderer Menschen, der „strukturellen Koppelung“, d. h. der Interaktion mit diesen, gewährleistet ist. Die Existenz des Einzelnen setzt also Akzeptanz der Existenz des Anderen voraus. In diesem Kontext sprechen sie von der Notwendigkeit von „Liebe“ als Akt der „Begegnung mit einem Fremden als einem Gleichen“ bzw. als das

„Erleben einer biologischen interpersonellen Kongruenz, die uns den anderen *sehen* lässt und dazu führt, daß wir für sie oder für ihn einen Daseinsraum neben uns öffnen.“ (ebd., S. 266)

1.2 Pädagogischer Konstruktivismus

Im Kontext der Überlegungen zur Erziehung von Kindern und zur „Erziehung der Erzieher“ (Adorno, 1971) ist, wie bereits erwähnt, die Rezeption des konstruktivistischen Paradigmas in der Pädagogik von Bedeutung. Der pädagogische Konstruktivismus hat sich mittlerweile als eigenständige Theorie der Bildungsarbeit etabliert. Hier wird vor allem auf Sieberts Ansatz Bezug genommen (vgl. Siebert, 1995, 2005).

Im Folgenden werde ich relevante Schlüsselbegriffe skizzieren.

„*Erkennen* ist eine individuelle, „systeminterne“ sensorische und mentale Aktivität des Menschen“. *Erkennen* ist eine autopoietische Tätigkeit des menschlichen Gehirns, die in der Regel für andere unsichtbar bleibt. *Handeln* ist dagegen eine für andere beobachtbare Tätigkeit, die nicht nur in sozialen Kontexten stattfindet, sondern von der die soziale Mitwelt und die ökologische Umwelt betroffen sind.“ (Siebert, 2005, S. 21)

Die Konstruktion von Wirklichkeit ist in der konstruktivistischen Sichtweise ein lebenslanger Lernprozess. Die Kategorie „Lernen“ ist also ein zentraler Schlüsselbegriff.

Dazu hat Siebert (2005) einige Aussagen gemacht:

„Die Wirklichkeit besteht aus dem, was wir gelernt haben...Diese gelernte und erlebte Wirklichkeit ist unsere Lebenswelt... Auch wir *sind*, was wir gelernt haben ... Selbstbild und Weltbild sind untrennbar verknüpft... Erzählen und Reflektieren sind Elemente eines Identitätslernen...Lernen ist als sinnhafte Selbst- und Weltkonstruktion ein lebenslanger Prozess...Miteinander leben heißt Perspektivenverschränkungen einüben...“ (ebd., S. 29 f)

Lernen ist ein strukturdeterminierter selektiver Vorgang. Er erfolgt durch „Perturbation“, also Interaktion, die Zustandsveränderungen auslöst (vgl. Maturana/Varela, 1987, S. 106 ff), d. h. Konfrontation mit Neuem, Fremdem und Differenzerfahrung. Das „autopoietische System“ entscheidet, ob aus dem entgegengebrachten Lerngegenstand ein Lerninhalt wird. Dies hängt von mehreren Faktoren ab. Schlüsselbegriffe sind hier „Anschlussfähigkeit“ und „Viabilität“ (Tauglichkeit). Der Lerngegenstand muss an systemimmanente Aspekte anschlussfähig sein und als tauglich bzw. dienlich befunden werden. Individuelle Viabilität ist nicht unbedingt auch sozialverträglich. Von Glasersfeld differenziert hier deshalb und spricht von „Viabilität II. Ordnung“ (von Glasersfeld, 1997, S. 197). Damit ist die Viabilität von Konstruktionen gemeint, die auch auf ihre Sozialverträglichkeit geprüft wurde. Sie ist hilfreich dabei, eine Ebene der „Intersubjektivität“ (vgl. ebd., S. 197) aufgrund von Bekräftigung durch andere zu erreichen, auf der es glaubhaft scheint, dass Ziele, Begriffe und auch Gefühle „realer“ sind, als die ausschließlich individuell erlebten.

Lernen ist biografieabhängig. Emotionen spielen eine große Rolle. Siebert zitiert Ciompis „Affektlogik“ beim Denken und Lernen. Nachhaltige Themen, wie z. B. Umweltschutz, gesunde Ernährung, usw. sind „Denk-Fühl-Verhaltensprogramme“ (vgl. Ciompi in Siebert, 2005, S. 35 f). Konstruktiv kognitive Lernprozesse sind immer emotional eingebettet. Ein bedeutsames Kriterium ist auch der Sinn, der gefunden und erlebt werden kann. Dies ist immer auch ein emotionaler Prozess. Hier ist Frankls Konzept anschlussfähig, in dem er beschreibt, dass Sinn nicht gegeben sondern nur selbst gefunden werden kann und als menschliches, anthropologisch begründetes Grundbedürfnis definiert wird (vgl. Kapitel 3.1.1.2). Mit dem Begriff „Sinn“ ist hier nicht nur pragmatische Bedeutsamkeit sondern auch Relevanz für die Identitätsentwicklung gemeint.

Lernen findet in sozialen Kontexten statt. Lernen ist also kontextgebunden, d. h. situiert (vgl. Holzkamp, 1995, S. 252 ff). Eine konstruktivistische Kernfrage lautet: Wie können Systeme, die autopoietisch organisiert sind, mit anderen Systemen interagieren? Die Antwort darauf ist im Schlüsselbegriff „strukturelle Koppelung“ zu finden. Maturana/Varela verweisen darauf, dass menschliche Existenz nur als Koexistenz mit anderen Menschen denkbar ist (vgl. Maturana/Varela, 1987, S. 263 ff). Kognition ist immer auch soziales Handeln – eine Leistung, die viable Welten erzeugt (vgl. Siebert, 2005, S. 78). Welten sind

jedoch nur dann viabel, wenn sie konsensfähig sind. Hier wird von Siebert ein weiterer Schlüsselbegriff eingeführt, die „Koevolution“, womit die Chance für das gemeinsame sich Entwickeln in einer Verständigungsgemeinschaft gemeint ist (vgl. ebd., S. 51 f). Dies erfordert eine „Perspektivenverschränkung“ (vgl. ebd., S. 119). Sie ist notwendig, damit im sozialen Kontext Lernen und Handeln möglich wird. Die Verschränkung von Perspektiven ist eine Möglichkeit, sozial zu handeln, ohne auf die eigene kognitive Autonomie zu verzichten.

Siebert stellt das Thema „Lernen“ in den Kontext von Bildung. Der Begriff „Bildung“ beinhaltet eine Orientierung für sozial- und umweltverträgliches Handeln.

„Bildung ist eine verantwortungsvolle Haltung zur Welt, zur Gesellschaft, zu sich selbst. Zur Bildung gehört die Reflexion der eigenen Wirklichkeitskonstruktion, das Bewusstsein der Relativität der eigenen Weltbilder, die Aufgeschlossenheit für fremde und neue Perspektiven, die Verantwortung für das eigene Denken, ein Interesse an der Welt...“ (Siebert, 2005, S. 41)

Sie ist nach Siebert also Selbstaufklärung, die nicht nur Wissen über die Welt, sondern auch das Wissen über sich selbst erfordert und kann als autopoietischer, biografisch und lebensweltlich verankerter Lernprozess beschrieben werden, der selbstgesteuert, selbstreferenziell und individuell ist. In unserer Zeit mit fortschreitender Individualisierung und Pluralisierung der Lebensformen kann es jedoch keinen für alle verbindlichen Bildungskanon mehr geben. Was jedoch für alle gilt, ist das Richtziel „Bildung“. Die Zugänge und bildungsrelevanten Themen jedoch sind jeweils unterschiedlich.

Entscheidend ist die Nachhaltigkeit des Lernens, damit Erkenntnisse zu pragmatischem, vernünftigem und entwicklungsförderlichem Handeln führen können. Freire hat in diesem Zusammenhang den Begriff „generative Themen“ geprägt (vgl. Freire, 1973, S. 79 f). Er geht davon aus, dass der Komplex an Ideen, Konzepten, Werten und Herausforderungen, der in jeder Gesellschaft in jeder Epoche existiert, seinen Ausdruck in einem „Universum von Themen“ findet. Jedes Mitglied der Gesellschaft steht in jeweils eigener Beziehung zu diesen Themen. Bildung, die nachhaltiges Lernen anstrebt, muss es ermöglichen, solche „generativen Themen“ und die immanenten „Grenzsituationen“ zu identifizieren sowie die Aufgaben, die sich aus den Themen ergeben, als „Grenzakte“ zu begreifen (vgl. Freire, 1973, S. 79 ff).

Nachhaltigkeit lässt sich nicht herstellen, es können jedoch Voraussetzungen dafür hergestellt werden. Siebert nennt als Faktoren der Nachhaltigkeit von Lernen folgende Aspekte: Bedeutsamkeit des Themas, Praxisrelevanz, Anschlussfähigkeit, Flow-Gefühl, Vielfalt der Lernwege, angenehme Lernatmosphäre, metakognitive Reflexion (vgl. Siebert, 2005, S. 37).

1.3 Konstruktivistische Erwachsenenbildung

Erwachsenenbildung stellt sich als Deutungslernen, „...d. h. als die systematische, mehrfachreflexive und auf Selbsttätigkeit verwiesene Auseinandersetzung des Erwachsenen mit eigenen und fremden Deutungen dar.“ (Arnold/Siebert, 2006, S. 5)

In dieser Perspektive ist Erwachsenenbildung ein „zutiefst konstruktivistisches Unterfangen“ (ebd., S. 4). Erwachsenenlernen beinhaltet danach nicht nur Aneignung von neuem Wissen, sondern auch die Überprüfung bereits vorhandener Deutungen auf die Tragfähigkeit und Gültigkeit, sowie gegebenenfalls die Modifizierung. Das bedeutet, dass Erwachsenenbildung die Aufgabe hat, Reflexion und Offenheit für Umdeutungen zu ermöglichen, bzw. zu fördern. Bildungsergebnisse sind nach dieser Auffassung nicht herstellbar, sondern allenfalls durch „Gestaltung einer anregenden Umgebung sowie fördernd-indirekte Impulse“ (Arnold/Siebert, 2006, S. 6 f) zu ermöglichen (vgl. auch Wahl, 2006, Arnold/Tutor, 2007). Nach Arnold/Siebert ergibt sich eine solche Sichtweise auf Didaktik als direkte Konsequenz einer systemisch-konstruktivistischen Sicht des Erwachsenenlernens. Die Autoren empfehlen, die Entwicklung einer „evolutionäre Didaktik“ (Arnold/Siebert, 2006, S. 7), die sowohl in der Erwachsenenbildungstheorie als auch in der Praxis die „bifokale Perspektive“ (ebd., S. 7) eröffnet. Diese verbindet die Idee der Selbstorganisation mit dem Deutungsaspekt, d. h. Lehrende und Lernende sind als lebendige, autonome und selbstreferenziell agierende Systeme anzusehen, welche jeweils eine eigene Wirklichkeit konstruieren und auf deren Grundlage handeln bzw. lehren und lernen.

In der konstruktivistischen Didaktik ist ein Perspektivenwechsel von einer „Erzeugungsdidaktik“ zu einer „Ermöglichungsdidaktik“ zu verzeichnen (vgl. Arnold/Tutor, 2007, S. 95). Dies bedeutet einen Wechsel der Auffassung darüber, was man unter dem Begriff „Vermittlung“ versteht. Die Ermöglichungsdidaktik folgt der Idee, Inhalte für die Aneignung zur Verfügung zu stellen und konzentriert sich daher auf die Gestaltung von Lernumgebungen. Dies beinhaltet eine Verlagerung des Fokus auf den Lernenden, der die Entscheidungsbefugnis innehat und die Aktivität aufbringt. Als Merkmale einer solchen „Ermöglichungsdidaktik“ gelten: Situiertheit, Anschlussfähigkeit, Selbststeuerung, Biografieorientierung, Kontextabhängigkeit, Emotionalität, Prozessorientierung und Lernberatung (vgl. Siebert, 2006, S. 89).

In der didaktischen Diskussion um Möglichkeiten der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen vollzieht sich nach Arnold/Siebert auch eine Paradigmen-Erweiterung. Die objektivistische Vorstellung, Wissensstrukturen ließen sich identifizieren und den Lernenden vermitteln und diese seien dann in der Lage, die übernommenen Wissensstrukturen in anderen Situationen anzuwenden, wird

zunehmend in Frage gestellt (vgl. Arnold/Siebert, 2006, S. 146 ff). Vielmehr geht man davon aus, dass Wissen von den Lernenden in konkreten Situationen auf der Grundlage der eigenen Erfahrung konstruiert wird. Deutungsmuster werden von den Handelnden selbst in ihrer Viabilität beurteilt. So hat Didaktik die Aufgabe, Lernprozesse durch „Distanz- und Differenzerfahrung“ (Arnold/Siebert, 2006, S. 147) zu ermöglichen. Tietgens differenziert den Veränderungsanspruch der Erwachsenenbildung, indem er von „Horizontenerweiterung“ spricht (Tietgens, 1986, S. 125).

„Damit wird ein Ziel anvisiert, durch das die Adressaten als Lernende nicht gänzlich aus dem Vorstellungskontext herausgeholt, sondern mit dem eine größere kognitive Beweglichkeit bei der Informationsverarbeitung im weitesten Sinne angestrebt wird. Bei einer solchen Intention des allmählich Sich-Transzendierens als Bildungsprozeß ist es naheliegend, Suchbewegung und Deutungsmusteransatz in einem engen Verhältnis zueinander zu sehen.“ (Tietgens, 1986, S. 125)

Die Orientierung an den lernenden Subjekten, die für die konstruktivistische Didaktik kennzeichnend ist, bildet auch die Grundlage der lerntheoretischen Ansätze von Holzkamp (1995) und Wahl (2006). Holzkamp geht davon aus, dass Lernen eine gegenüber dem Alltagshandeln distanzierte Haltung ist, aus der heraus problematisch gewordene Aspekte reflektiert werden. Er versucht aufzuweisen, dass

„menschliches Lernen tatsächlich als eine zwar auf die Lernbedingungen bezogene, aber dennoch diesen *gegenüber* eigenständige Aktivität konzeptualisierbar ist. Dazu versuchte ich „Lernen“ als einen Aspekt des aus den Lebensinteressen des Subjekts begründeten Handelns zu explizieren: Zum Lernen kommt es immer dann, wenn das Subjekt in seinem normalen Handlungsvollzug auf Hindernisse oder Widerstände gestoßen ist und sich dabei vor einer „Handlungsproblematik“ sieht, die es nicht mit den aktuell verfügbaren Mitteln und Fähigkeiten, sondern nur durch den Zwischenschritt oder (produktiven) Umweg des Einschaltens einer „Lernschleife“ überwinden kann.“ (Holzkamp, 1995 a, S. 21)

Holzkamp definiert das Individuum als „Intentionalitätszentrum“ (Holzkamp, 1995, S. 21), das personal, mental-sprachlich und körperlich situiert ist (vgl. ebd., S. 253 ff). Diese Situiiertheit als Standort des Individuums („Subjektstandpunkt“, Holzkamp, 1995, S. 252) in seinem „lebenspraktischen Bedeutungszusammenhang“ (ebd., S. 252) ist für das Lernen relevant. Das biografisch erworbene Wissen ist gespeichert. Wahl spricht von „subjektiven Theorien“ (Wahl, 2006, S. 19 ff) und unterscheidet solche Wissensbestände, die das Handeln leiten und solche, die diese Aufgabe noch oder noch nicht wahrnehmen. Die „subjektiven Theorien großer und mittlerer Reichweite“ beinhalten

Konstrukte, Hypothesen und eine Argumentationsstruktur und werden als „komplexe Kognitionen der Selbst- und Weltsicht“ (ebd., S. 20) betrachtet. Sie sind nicht direkt an der Steuerung des Handelns beteiligt, aufgrund ihres hohen kognitiven Anteils jedoch leicht veränderbar. Die „subjektiven Theorien geringer Reichweite“ leiten das Handeln. Diese sind nach Wahl nur schwer zugänglich und den Individuen teilweise gar nicht bewusst und im täglichen Handeln kaum veränderbar. Daraus erklärt sich nach Wahl „der weite Weg vom Wissen zum Handeln“ (ebd., S. 28), für den eine angemessene Lernumgebung entwickelt werden muss. „Subjektive Theorien geringer Reichweite“ werden durch spezielle Verfahren auf eine Ebene gehoben, die der Reflexion zugänglich ist. Der Lernende unterbricht das Alltagshandeln und wird durch verschiedene Konfrontationsformen zur Reflexion angeregt. In einem zweiten Lernschritt kommt es zu einer Konfrontation zwischen diesen „subjektiven Theorien“ und wissenschaftlichem Wissen. Neues Handeln wird dann in einem dritten Lernschritt in Gang gebracht. Diese Lernschritte werden von eingeschobenen Erprobungs- und Praxisphasen begleitet („Sandwich-Struktur“, ebd., S. 37). Wahl ordnet sein Konzept der „innovativen Lernumgebung“ in den Rahmen des „Forschungsprogramms Subjektive Theorien“ (ebd., S. 38) ein, das er mitbegründet hat.

„Die skizzierte Lernumgebung soll dazu beitragen, dass sich die teilnehmenden Personen (ErwachsenenbildnerInnen, HochschullehrerInnen, LehrerInnen, Studierende, SchülerInnen usw.) in Richtung höherer Reflexionsfähigkeit, höherer Autonomiefähigkeit, höherer Kommunikationsfähigkeit und höherer Handlungsfähigkeit entwickeln. Letztendlich geht es um die konstruktive Weiterentwicklung der gesamten Persönlichkeit des handelnden Subjekts.“ (Wahl, 2006, S. 39)

Siebert nennt fünfzehn Prinzipien für didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung aus konstruktivistischer Sicht. Er differenziert sie nach Subjekt- und Sachbezug und definiert auch einige Prinzipien, die beide Bezüge aufweisen. Folgende Prinzipien ordnet er dem Subjektbezug zu: Zielgruppenorientierung, Teilnehmerorientierung, Selbstgesteuertes Lernen, Metakognition, Emotionalität, Humor.

Unter der Rubrik „Sachbezug“ nennt er die Prinzipien: Deutungsmusteransatz, Lernzielorientierung, Inhaltlichkeit, Integration allgemeiner, politischer und beruflicher Bildung, Ästhetisierung. Die Prinzipien Sprache, Perspektivverschränkung, Handlungsrelevanz und Zeitlichkeit sind beiden Bezügen zugeordnet (vgl. Siebert, 2006, S. 92). Die allgemeinen Prämissen sowie die didaktischen Prinzipien der konstruktivistischen Didaktik bilden eine wichtige Grundlage für die Entwicklung des Konzepts „Reflexive Elternbildung“ (vgl. Kap. 7.4).

2 Aspekte zum Selbstverständnis als Wissenschaftlerin

Im Folgenden werden einige Überlegungen zum Selbstverständnis als Wissenschaftlerin sowie zur Vorgehensweise angestellt.

Konstruktivistische Pädagogik beinhaltet eine spezifische Haltung. Arnold hat sie als „pragmatische Gelassenheit“ bezeichnet (Arnold/Siebert, 2006, S. 21). Diese Grundhaltung ist auch im wissenschaftlichen Kontext angemessen und erstrebenswert – in der Überzeugung, dass eigene Überlegungen als Konstruktionen fragil und irrtumsgefährdet sind, dass es mehrere mögliche Deutungsmuster gibt und dass die Erkenntnisprozesse immer vorläufiges Wissen erzeugen.

Wenn man davon ausgeht, dass jede Erkenntnis eine effektive Koordination von Verhalten ist und dass durch Herstellung neuer Dimensionen „struktureller Koppelung“ neue soziale Phänomene entstehen können, dann ist die Chance und Aufgabe von Wissenschaft offensichtlich. Die Rolle des Wissenschaftlers wird definiert als ein Mitglied eines Systems, das sich auch mit Hilfe wissenschaftlicher Kategorien und Methoden nicht daraus erheben kann. Die individuelle Denkleistung in Kombination mit Interaktion mit anderen, im gegenseitigen Austausch von Denksystemen, macht Erkenntnisgewinn, neues Bewusstsein und Entwicklung möglich. Indem er/sie Fragen stellt, Erkenntnisse gewinnt, steht er/sie in direktem Bezug zum ganzen System und bringt seine Welt darin ein. Nicht die Suche nach Wahrheit, nach möglichst reiner Abbildung und Reflexion einer vermeintlich repräsentativen Realität kann somit Ziel sein, sondern Erkenntnisgewinn als effektive Koordination von Verhalten im Sinne eines sinnvollen Fortschritts. Es macht Sinn, Fragen aufzuwerfen. In der Logik des Konstruktivismus ist die Wissenschaft also eine aktive gesellschaftlich wirksame Kraft, die den strukturellen Wandel unserer Gesellschaft und des beteiligten Einzelnen beeinflusst. Das bedeutet, dass Wissenschaftler Verantwortung für den Prozess tragen, den sie initiieren. Der Konstruktivismus ist keine Ethik. Er enthält jedoch ethische Implikationen. Auch dieser Aspekt ist für die Übernahme von Verantwortung innerhalb der Wissenschaft von Bedeutung. Erkenntnisprozesse sind nicht wertfrei und sollten deshalb in ihrer Zielsetzung offen gelegt werden.

Die Notwendigkeit interdisziplinärer Zusammenarbeit ist evident, nimmt man den Aspekt der strukturellen Koppelung (Zusammenarbeit mit anderen

Interessierten und Beteiligten im Sinne von „sich gegenseitig Beeinflussen“) als notwendige Voraussetzung für neues Bewusstsein ernst. Alle Disziplinen, die den Menschen fokussieren, auch die Theologie, sollten einbezogen werden. Meines Erachtens ist es im Kontext meiner Fragestellung zu diesem Zeitpunkt sinnvoll, Hypothesen generierend zu arbeiten und diese Hypothesen interessierten Kreisen für den Diskurs zur Verfügung zu stellen. Die Förderung neuen Bewusstseins kann eine Möglichkeit sein, strukturellen Problemen zu begegnen. Aus konstruktivistischer Sicht ist es außerdem notwendig, dass auch die Einzelnen, in diesem Fall die Eltern, neues Bewusstsein entwickeln.

Die Frage „Was braucht das Kind?“ bearbeite ich seit Beginn meiner Tätigkeit als Pädagogin in der Praxis seit über 20 Jahren. Dieses Thema hängt direkt mit der bisher stiefmütterlich behandelten Frage „Was brauchen Mütter?“ zusammen. Daraus entstand die Motivation, meine Reflexionen in die Forschungslandschaft einzubringen. Ich trete während dieser wissenschaftlichen Reflexionsphase jedoch nicht vollständig aus der Praxis heraus. Meine aktuelle pädagogische Praxis als Mutter sowie in der Eltern-Fortbildung und -beratung spezifiziert meine Chancen und Grenzen als Wissenschaftlerin. Dass Theorie und Praxis ständig ineinander fließen, ermöglicht auf wissenschaftlicher Ebene die Chance der Gesamtschau, birgt aber die Gefahr der Ungenauigkeit der Reflexion mangels Distanz. Ich bin mir dieser Gratwanderung bewusst. Meine Vorgehensweise birgt jede Menge Angriffsfläche. Die an manchen Stellen auftretende Unschärfe im Duktus ist intellektuellen Grenzen sowie auch dem vielfachen Gebrochensein des roten Fadens durch das Leben (Praxis) selbst geschuldet. Es geht in dieser Arbeit darum, eigene pädagogische, reflektierte Praxis und praktizierte Reflexion an die Überlegungen und Debatten in der Erziehungswissenschaft und anderer relevanter Disziplinen anzuschließen und in den gesellschaftlichen Diskurs mit dem erklärten Ziel einzubringen, dazu beizutragen, dass Kindheit ein geschützter, lebensbejahender Raum sein kann und dass sich eine „Kultur des Aufwachsens“ für Kinder entwickelt. Meine Aufgabe sehe ich darin, Fragen aufzuwerfen, neue Zusammenhänge zu knüpfen, eine Diagnose vorzunehmen, Hypothesen zu generieren, diese in ein Grundkonzept einzuarbeiten und in die Praxis zu stellen. Die Erkenntnisse, die dort im Diskurs mit den Beteiligten erworben werden, sind Gegenstand erneuter Reflexion und dienen als Basis für die Überarbeitung des Grundkonzepts. Diese kognitive Zirkularität erlaubt m. E. im konstruktivistischen Sinne Erkenntnisgewinn, Entwicklung von neuem Bewusstsein und damit von neuen sozialen Phänomenen, die, so hoffe ich, meiner pädagogischen Zielsetzung entgegenkommen.

II. Gegenstandstheoretische Grundlagen

3 Kind und Kindheit

Den Überlegungen im Rahmen dieser Dissertation liegt, wie bereits ausgeführt, als Basis das Interesse zugrunde, Kindheit heute als geschützten, lebensbejahenden Raum mit zu gestalten, in dem Kinder die Chance haben, in verlässlicher Begleitung zu sozialfähigen, eigenständigen Erwachsenen heranzuwachsen. Ich erweitere hierbei das Postulat des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) im SGB VIII, dass jedes Kind ein Recht auf „Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ hat.⁵ In der Formulierung im KJHG ist der Aspekt des Selbstbewusstseins und der Selbstsicherheit, der Eigenständigkeit nicht enthalten. Sie formuliert zwar die Rechte des Kindes, legt den Schwerpunkt jedoch auf die Gemeinschaftsfähigkeit. Der Begriff „Eigenverantwortung“ impliziert letztendlich den Aspekt „Eigenständigkeit“, ist aber nicht trennscharf formuliert. Ich halte es für sinnvoll, den Aspekt der Eigenständigkeit auch explizit zu benennen, da so die Polarität und Dialektik der beiden Basisbedürfnisse „Autonomie und Verbundenheit“ deutlich wird. Dies ermöglicht es dann auch, die entsprechenden Schlussfolgerungen für die „EntwicklungsbegleiterInnen“ von Kindern abzuleiten. Die zentrale Frage ist folgende: „Was brauchen Kinder?“ und zwar aus historisch-kultureller, gesellschaftlicher sowie auch aus anthropologischer Sicht.

Kindheit kann unter zweierlei Blickwinkeln als biografische Phase des Aufwachsens bezeichnet werden: Ein Kind bildet einerseits seine Persönlichkeit aus und wächst andererseits in die Gemeinschaft hinein. Es hat Bedürfnisse, die ganz individuell seiner persönlichen Reifung dienen und braucht neben der förderlichen Fürsorge für seine physische Entwicklung auch Unterstützung für diese Entwicklungsaufgabe. Dies ist die intrapersonale Dimension. Für das Hineinwachsen in die Gemeinschaft und das „Sozialwerden“ benötigt es andererseits ebenfalls die notwendige Unterstützung zur Erfüllung seiner Bedürfnisse als soziales Wesen, womit die interpersonale Dimension angesprochen ist. Im Folgenden werde ich Aspekte zur intrapersonalen Dimension unter dem Kapitel „Das Kind“ aufzeigen. Die interpersonale Dimension folgt dann im Kapitel „Kindheit“.

5 Sozialgesetzbuch, Achtes Buch, erstes Kapitel (1)