

Isabella Heidinger

Das Prinzip Mütterlichkeit –  
Kulturleistung und soziale Ressource

Gegenstandstheoretische Perspektiven  
und handlungsorientierter Ansatz  
„Reflexive Elternbildung“

Dissertation

zur

Erlangung des akademischen Grades

Doktor der Sozialwissenschaften

in der Fakultät

für Sozial- und Verhaltenswissenschaften

der Eberhard-Karls-Universität Tübingen

2008

Gedruckt mit Genehmigung der  
Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften  
der Universität Tübingen

Hauptberichterstatter: Prof. Dr. Ludwig Liegle

Mitberichterstatter: Prof. Dr. Norbert Vogel

Dekan: Prof. Dr. Ansgar Thiel

Tag der mündlichen Prüfung: 6.11.2008

## Danksagung

Prof. Dr. Ludwig Liegle danke ich für die Übernahme der Hauptberichterstattung 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 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 Martina Bieller-Großkopf, Martien de Broekert, Elke Emrich, Götz Emrich, Christiane Lutz, Manuela Mertens, Verena von Ritter, Evelin Simon, Uwe Urbschat und Dr. Gisbert Weissenborn. Michaela Pfeffer-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.



Für Elena, Laila und Fabian

# Inhaltsverzeichnis

<b>Einleitung</b> .....	13
<b>I Erkenntnistheoretische Grundlagen</b> .....	19
<b>1 Konstruktivismus</b> .....	20
1.1 Der Konstruktivismus von Maturana und Varela.....	21
1.2 Pädagogischer Konstruktivismus .....	25
1.3 Konstruktivistische Erwachsenenbildung .....	29
<b>2 Eigener Zugang</b> .....	35
2.1 Inhaltlich anschlussfähige Aspekte des Konstruktivismus .....	35
2.2 Aspekte zum Selbstverständnis als Wissenschaftlerin und zur Vorgangsweise.....	40
<b>II Gegenstandstheoretische Grundlagen</b> .....	43
<b>3 Kind und Kindheit</b> .....	43
3.1 Das Kind .....	44
<b>3.1.1 Menschliche Basisbedürfnisse</b> .....	45
3.1.1.1 Maslows Motivationstheorie.....	45
3.1.1.2 Der Wille zum Sinn bei Frankl .....	48
3.1.1.3 Autonomie und Verbundenheit.....	54
<b>3.1.2 Weitere anthropologische Aspekte</b> .....	56
<b>3.1.3 Das Kind als Wesen in Entwicklung</b> .....	59
<b>3.1.4 Psychologische und ethologische Aspekte - Die Bindungstheorie von Bowlby und Ainsworth</b> .....	60
3.1.4.1 Entwicklung von Bindung.....	66
3.1.4.2 Die Qualität der Bindungsmuster.....	68
3.1.4.3 Bindung und soziale Entwicklung .....	69

3.1.4.4	Bindungs- und Explorationsverhalten .....	71
3.1.4.5	Zusammenfassende Bemerkungen zur Bindungstheorie .....	72
<b>3.1.5</b>	<b>Weitere intrapersonale Aspekte.....</b>	<b>74</b>
3.2	Kindheit.....	78
<b>3.2.1</b>	<b>Kindheit als Konstrukt.....</b>	<b>79</b>
<b>3.2.2</b>	<b>Kindheit im Spiegel der Politik.....</b>	<b>81</b>
3.2.2.1	Zehnter Kinder- und Jugendbericht .....	82
3.2.2.2	Elfter Kinder- und Jugendbericht.....	83
3.2.2.3	Zwölfter Kinder- und Jugendbericht.....	84
<b>3.2.3</b>	<b>„Kindheit“ im Spiegel der Medien .....</b>	<b>87</b>
<b>3.2.4</b>	<b>Soziologische Aspekte.....</b>	<b>90</b>
3.2.4.1	Individualisierung.....	90
3.2.4.2	Überlegungen zur Schattenseite des Individualisierungsprozesses.....	95
3.3	Schlussfolgerungen .....	100
<b>4</b>	<b>Sozialisation und Erziehung.....</b>	<b>103</b>
4.1	Sozialisation .....	103
<b>4.1.1</b>	<b>Klärung des Begriffs „Sozialisation“ .....</b>	<b>103</b>
<b>4.1.2</b>	<b>„Die Ökologie der menschlichen Entwicklung“ von Bronfenbrenner .....</b>	<b>106</b>
<b>4.1.3</b>	<b>Erweiterung - Das bio-psycho-sozial-spirituelle Entwicklungsmodell .....</b>	<b>108</b>
4.2	Erziehung.....	111
<b>5</b>	<b>Familienleben.....</b>	<b>116</b>

5.1	Definitionen von „Familie“.....	117
5.2	Wozu braucht das Kind „Familie“?.....	125
5.3	Eigener Definitionsvorschlag für den Begriff „Familie“ .....	129
5.4	Familie als soziales Konstrukt.....	130
<b>5.4.1</b>	<b>Stellung der Familie in der Gesellschaft .....</b>	<b>131</b>
<b>5.4.2</b>	<b>Familie im Wandel.....</b>	<b>135</b>
5.5	Überlegungen zu Strategien für die „Familie der Zukunft“ .....	146
<b>5.5.1</b>	<b>Familienberichte .....</b>	<b>146</b>
5.5.1.1	Der Fünfte Familienbericht .....	147
5.5.1.2	Der Siebte Familienbericht .....	149
<b>5.5.2</b>	<b>Weitere Aspekte zu Strategien für die „Familie der Zukunft“ .....</b>	<b>154</b>
5.6	Schlussfolgerungen .....	160
<b>6</b>	<b>Annäherung an den Themenkomplex „Mutter“ .....</b>	<b>163</b>
6.1	Gender-Aspekte zum Thema „Eltern - Mutter - Vater“ .....	163
6.2	Definition und Differenzierung des „Komplex M“ .....	173
6.3	„Mutter-Sein“ im Wandel der Zeit.....	179
<b>6.3.1</b>	<b>„Mutter-Sein“ in vorindustrieller Zeit bis ins 18. Jahrhundert .....</b>	<b>180</b>
<b>6.3.2</b>	<b>„Mutter-Sein“ im 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts... 183</b>	
<b>6.3.3</b>	<b>Mutterkult im deutschen Nationalsozialismus.....</b>	<b>191</b>
<b>6.3.4</b>	<b>„Mutter-Sein“ im 20. Jahrhundert.....</b>	<b>196</b>
<b>6.3.5</b>	<b>„Mutter-Sein“ im 21. Jahrhundert.....</b>	<b>210</b>
6.4	Theoretische und handlungsorientierte Ansätze im 20. und 21. Jahrhundert im Kontext von „Muttersein“ .....	213

<b>6.4.1</b>	<b>Beck-Gernsheims Forderung nach „Vermenschlichung“ der weiblichen Werte .....</b>	<b>213</b>
<b>6.4.2</b>	<b>Rerrichs arbeitswissenschaftlicher Ansatz.....</b>	<b>213</b>
<b>6.4.3</b>	<b>Pasquales Ansatz zur „Mutterarbeit“ .....</b>	<b>216</b>
<b>6.4.4</b>	<b>Sichtermanns „Deprofessionalisierung“ und „Reverhäuslichung“ der familiären Aufgaben.....</b>	<b>221</b>
<b>6.4.5</b>	<b>Benhabibs „Postmetaphysischer Universalismus“ .....</b>	<b>224</b>
<b>6.4.6</b>	<b>Liegles „Freie Assoziationen“.....</b>	<b>231</b>
<b>6.4.7</b>	<b>Leipert/Opielkas Erziehungsgehalt 2000.....</b>	<b>232</b>
<b>6.5</b>	<b>Überlegungen zum Phänomen „Mutterliebe“ .....</b>	<b>236</b>
<b>6.5.1</b>	<b>Historische Aspekte des Begriffs „Mutterliebe“ .....</b>	<b>237</b>
<b>6.5.2</b>	<b>„Mutterliebe“ im gesellschaftlichen Diskurs.....</b>	<b>240</b>
6.5.2.1	„Mutterliebe“ in der Wissenschaft.....	240
6.5.2.2	„Mutterliebe“ in der Literatur .....	241
6.5.2.3	„Mutterliebe“ in der öffentlichen Kommunikation .....	249
<b>6.6</b>	<b>Der „Komplex M“– eine Analyse .....</b>	<b>251</b>
<b>6.6.1</b>	<b>Die Kategorie „cultural lag“ bei Ogburn .....</b>	<b>251</b>
<b>6.6.2</b>	<b>Die Kategorie „Strukturbruch“ bei Kaufmann.....</b>	<b>253</b>
<b>6.6.3</b>	<b>Die Kategorie „Reflexive Modernisierung“ bei Beck .....</b>	<b>255</b>
<b>6.6.4</b>	<b>Anwendung der Kategorien „cultural lag“, „Strukturbruch“ und „Reflexive Modernisierung“ im Rahmen der Analyse .....</b>	<b>259</b>
<b>6.6.5</b>	<b>Gründe für den „cultural lag“ bezüglich „Frau-Sein“ und „Mutter-Sein“ .....</b>	<b>268</b>

6.6.6	<b>Auswirkungen des „cultural lag“</b> .....	271
6.7	Eigener Lösungsansatz: Gesellschaftliche „Wiederbelebung“ des „Komplex M“ .....	278
6.7.1	<b>Option für den Bereich „Mutterschaft“</b> .....	280
6.7.2	<b>Optionen für den Bereich „Mütterlichkeit“</b> .....	280
6.7.2.1	Konstruktion eines zeitgemäßen Mutterbildes .....	281
6.7.2.2	Versuch einer modifizierten Definition des Begriffs „Mütterlichkeit“ .....	282
6.7.3	<b>Optionen für den Bereich „Mutter-Sein“</b> .....	285
III	Handlungsorientierter Ansatz .....	286
7	<b>Elternbildung</b> .....	286
7.1	Elternbildung – ein Randthema der Erziehungswissenschaft .....	286
7.2	Elternbildung als erwachsenenpädagogische Aufgabe .....	289
7.3	Zur Situation von Beratung und Bildung für Eltern in Deutschland.....	295
7.3.1	<b>Abgrenzung zwischen Beratung und Bildung</b> .....	297
7.3.2	<b>Zur aktuellen Situation der Elternbildung im Rahmen der Erziehungsberatungsstellen</b> .....	301
7.3.3	<b>Innovationen in Einrichtungen der Familienbildung</b> .....	307
7.4	Reflexive Elternbildung .....	311
7.4.1	<b>Relevante Konzeptionen</b> .....	318
7.4.1.1	Freieres „Pädagogik der Unterdrückten“ .....	319
7.4.1.2	Bewertung .....	332
7.4.1.3	Bubers dialogisches Prinzip .....	337
7.4.1.4	Bewertung .....	347

<b>7.4.2</b>	<b>Konzept „Reflexive Elternbildung“</b> .....	349
7.4.2.1	Ziele der „Reflexiven Elternbildung“ .....	349
7.4.2.2	Struktur der „Reflexiven Elternbildung“ .....	350
7.4.2.3	Bezug der Strukturelemente der „Reflexiven Elternbildung“ auf die relevanten Konzeptionen .....	353
<b>7.4.3</b>	<b>Didaktische Reflexion aus systemisch-konstruktivistischer Sicht</b> .....	357
<b>7.4.4</b>	<b>Kritisch resümierende Reflexion des Konzepts „Reflexive Elternbildung“</b> .....	366
	<b>Resümee und Ausblick</b> .....	374
	<b>Literaturverzeichnis</b> .....	382
	<b>Internetquellen:</b> .....	393
	<b>Zeitschriften</b> .....	395
	<b>Anhang</b> .....	396
	Entwicklungsgeschichte und Erprobung des Konzepts „Reflexive Elternbildung“ .....	396
	<b>Beginn der Überlegungen</b> .....	396
	<b>Kontaktaufnahme mit der Weleda AG</b> .....	396
	<b>Einbindung des Konzepts in den betrieblichen Kontext</b> .....	397
	<b>Kritische Bewertung der Maßnahme „Elternfortbildung im Unternehmen“</b> .....	398
	<b>Lebenslauf</b> .....	402



## 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)<sup>1</sup>. 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.<sup>2</sup> 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 Kin-

---

<sup>1</sup> Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (1998 b)

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

der 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 mehr Frauen in ihrer Rolle als Mutter belastet oder überfordert. Dies bestätigen die Ergebnisse einiger Studien.<sup>3</sup> 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 Be-

---

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

darf 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.

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 familiä-

ren 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.<sup>4</sup> 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

---

<sup>4</sup> 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.

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.

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 begleiten – hier vor allem die Mütter. 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) und Aspekte des pädagogischen Konstruktivismus skizzieren. Im Anschluss daran stelle ich Bezüge zu meinen Überlegungen her. Dabei unterscheide ich Aspekte des Konstruktivismus, an die meine Überlegungen auf der inhaltlichen Ebene anchlussfähig sind und solche, die mein Selbstverständnis als Wissenschaftlerin betreffen.

# 1 Konstruktivismus

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

Beispiele sind die Ansätze von Kuhn und Feyerabend, die Theorie autopoietischer Systeme von Maturana/Varela, der Operative Konstruktivismus von Luhmann, der Radikale Konstruktivismus von von Glasersfeld und von von Foerster, Bateson, Watzlawick, Roth, Stierlin, der interaktionistische Konstruktivismus von Reich und andere postmoderne Ansätze wie Lyotard, Derrida oder Foucault.

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 nur 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.

"Tradition ist nicht nur eine Weise zu sehen und zu handeln, sondern auch eine Weise zu verbergen. Eine Tradition basiert auf all jenen Verhaltensweisen, die in der Geschichte eines sozialen Systems selbstverständlich, regelmäßig und annehmbar geworden sind." (ebd., S. 261)

Für die „strukturelle Koppelung“ ist Kommunikation notwendig, die als das gegenseitige Auslösen von koordinierten Verhaltensweisen unter den Mitgliedern einer sozialen Einheit verstanden wird. Im Bereich der Kommunikation unterscheiden sie zwischen angeborenem und erlerntem Verhalten. Erlerntes kommunikatives Verhalten definieren sie als "sprachlichen Bereich" - die Grundlage für Sprache (vgl. ebd., S. 224). Sprachliches Verhalten ist Kommunikation, die in der ontogenetischen Strukturkoppelung entsteht.

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. Auch dies wird als Handlung definiert - eine Handlung, bei der wir auf uns selbst zurückgreifen. 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. Der Konstruktivismus ist eine Erkenntnis- und Handlungstheorie. Erkennen und Handeln sind untrennbar miteinander verbunden, jedoch nicht identisch.

„*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 Identitätslernens...

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“ (Interaktion, die Zustandsveränderungen auslöst, vgl. Maturana/Varela, 1987, S. 106 ff), d. h. Konfrontation mit Neuem, Fremdem und Differenzenerfahrung. 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 Gla-

sersfeld 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“ (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.

„Das ist die Ebene, auf der wir uns berechtigt fühlen, von „bestätigten Tatsachen“, von „Gesellschaft“, von „sozialer Interaktion“ und von „gemeinsamem Wissen“ zu sprechen.“ (ebd., S. 197 f)

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“ (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, der 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 auto-poietischer, 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 Zu-

gänge 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. 6f) 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, autonom 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, Kontextabhängig-

keit, 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 Differenz-erfahrung“ (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 Situiertheit 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: Deutungsmusteran-

satz, 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 Eigener Zugang

Im Folgenden werden einige Aspekte der konstruktivistischen Theorie angeführt, die im Rahmen dieser Arbeit besonders relevant sind. Daran schließen sich Überlegungen zum Selbstverständnis als Wissenschaftlerin sowie zur Vorgehensweise an.

### 2.1 Inhaltlich anschlussfähige Aspekte des Konstruktivismus

Im gegenstandstheoretischen Teil der Arbeit finden sich Anschlüsse an den Konstruktivismus. Das sozialökologische Konzept von Sozialisation als Interaktionsprozess mit gegenseitiger Beeinflussung der Beteiligten findet seine Entsprechung im konstruktivistischen Ansatz der strukturellen Koppelung autopoietischer Systeme (vgl. Kapitel 4.1.2). Hier wird auch die Grundannahme des existenziellen Angewiesenseins des Kindes auf seine Umwelt deutlich (vgl. Kap. 3.1.1.3 und Kap. 3.1.4).

Ein weiterer Aspekt ist die Bedeutung von Reflexion im konstruktivistischen Ansatz. Reflexion ist hier eine Voraussetzung für Entstehung von Bewusstsein. Dies ist anschlussfähig an Freires Konzept der Dialektik von Reflexion und Aktion als Basis für ein „kritisches transitives Bewusstsein“ (Freire, 1977, S. 24) - für ihn eine Voraussetzung für menschenwürdiges Leben (vgl. Kap. 7.4.1.1). Im Kontext meiner Überlegungen spielt Bewusstseinsbildung eine bedeutende Rolle. Dies wird im Konzept „Reflexive Elternbildung“ dargestellt und erörtert.

Die Kategorie „cultural lag“ von Ogburn, die in Kapitel 6.6.1 im Zusammenhang mit Überlegungen zur gegenwärtigen gesellschaftlichen Verortung von „Muttersein“ angewendet wird, findet eine Entsprechung im Traditionsbegriff von Maturana/Varela. Sie sprechen davon, dass Tradition innerhalb

einer Kultur nicht nur eine Weise zu handeln, sondern auch eine Weise zu verbergen ist (vgl. Maturana/Varela, 1987, S. 261).

Die konstruktivistische Annahme, dass wir in der Welt existieren, die wir uns zusammen mit anderen schaffen, und die auf uns zurückwirkt, liegt den Kategorien „Kindheit“, „Muttersein“ und „Familie“ als soziale Konstrukte zugrunde. Hier wird deutlich, dass sowohl Kindheit als auch „Muttersein“ und Familienleben nicht nur in einen gesellschaftlichen Kontext eingewoben, sondern durch ihn auch mit konstruiert sind. Auf der einen Seite werden die Komplexität dieser gesellschaftlichen Institutionen und ihre dialektische Verschränkung hervorgehoben. Es wird aber auch auf der anderen Seite deutlich, dass die Konstrukte veränderbar sind. Dies ist m. E. eine Voraussetzung für eine realistisch-optimistische Einstellung gegenüber der Sinnhaftigkeit und Machbarkeit von gesellschaftlichen Veränderungsprozessen.

Für die Entwicklung des Kindes gilt das konstruktivistische Paradigma, dass es nur das als Lerninhalt aufnimmt, was es in seinem autopoietischen, selbstreferenziellen System als dienlich und tauglich erkennt. Bedeutung und Sinn können nicht direkt vermittelt werden.

Ein anderer Aspekt, der hier bedeutsam ist, betrifft die Argumentation von Maturana/Varela bezüglich Liebe als Voraussetzung für menschliche Koexistenz. Die Argumentationslinie lautet: Menschen sind existenziell auf andere Menschen angewiesen, um selbst am Leben bleiben zu können. Menschen können nur nebeneinander existieren, wenn sie in konstruktiver Weise miteinander agieren und sich gegenseitig den nötigen Raum neben sich geben. Dies ist ein Akt der Liebe. Folglich hat Liebe letztendlich eine biologische Basis und ist Voraussetzung für soziale Prozesse.

„Wir sind hier auf eine soziale Dynamik gestoßen, die auf einen grundlegenden ontologischen Zug der *Conditio humana* hinweist, der nun nicht

mehr eine bloße Annahme ist: *Wir haben nur die Welt, die wir zusammen mit anderen hervorbringen, und nur Liebe ermöglicht uns, diese Welt hervorzubringen.*“ (Maturana/Varela, 1987, S. 267 f)

Der Ansatz von Maturana/Varela lässt sich mit der Argumentationslinie des bindungstheoretischen Konzepts von Bowlby (1975) verknüpfen. In beiden Konzepten wird das Angenommensein vom Anderen als notwendige Voraussetzung für menschliche Entwicklung und Existenz beschrieben (vgl. Maturana/Varela, 1987, S. 266 ff und Ainsworth, u. a., 1974, S. 268). Eine biologische Grundlage für die Kategorie „Liebe“ anzunehmen, mag befremdend anmuten. Das liegt u. a. daran, dass Liebe oft als Gefühl definiert wird. Ich folge in meiner Argumentation bezüglich „Mutterliebe“ der konstruktivistischen und bindungstheoretischen Definition von Liebe als einer spezifischen Haltung einem anderen Menschen gegenüber, die für diesen sowohl für seine Entwicklung als auch für seine Existenz substantziell ist (vgl. Kap. 6.7.2.2).

Im handlungsorientierten Teil der Arbeit schlagen sich wesentliche Aspekte der konstruktivistischen Erwachsenenbildung nieder. Zum einen gilt dies für die Kategorien „Lernen“ und „Bildung“. Das Konzept „Reflexive Elternbildung“ basiert auf einem konstruktivistischen, subjekt- und entwicklungsorientierten Lernbegriff. Der zugrunde gelegte Bildungsbegriff ist der Kategorie „kritisch-reflexiv“ zuzuordnen (vgl. Ludwig, 2004, S. 41), da er sowohl die Aneignung gesellschaftlicher Wissensbestände als auch deren Kritik und Transformation zum Inhalt hat. Hiermit schließe ich an Vogel an, der die Idee der Bildung als kritische, reflexive Kategorie definiert (Vogel, 2000, S. 40).

„Bildung kann somit als Akt der Wandlung verstanden werden, der sich durch Veränderungen im Verhältnis von Selbst- und Weltverständnis

vollzieht (vgl. Kokemohr/Marotzki 1989, S. 8). Bildung setzt in diesem Sinne nicht nur eine aktive Auseinandersetzung des Subjekts mit sich selbst, sondern immer auch eine lernende Aneignung von Welt voraus. ... Dem Bildungsbegriff kommt hierbei die Funktion eines Regulativs zwischen Individualität und Universalität zu, das dem komplexen Interdependenzgefüge zwischen individueller und gesellschaftlicher Entwicklung Rechnung zu tragen vermag.“ (Vogel, 2000, S. 40 f)

Bedeutsam ist auch der ethische Aspekt von Bildung, den Siebert in der Definition von Bildung als „eine verantwortungsvolle Haltung zur Welt, zur Gesellschaft, zu sich selbst“ (Siebert, 2005, S. 41) einbringt. Vogel weist auf die Chance der Erwachsenenbildung hin, zur „ethisch-diskursiven Verständigung in unserer Gesellschaft“ beizutragen, indem sie individualisiertes Lernen in soziale „Bildungskontexte“ einbettet (vgl. Vogel, 2000, S. 41).

Der Aspekt der Transzendenz bzw. Transformation von Wissensbeständen und gesellschaftlicher Wirklichkeit, der im Konzept „Reflexive Elternbildung“ von Bedeutung ist, wird auch im konstruktivistischen Ansatz von Siebert begründet, der darauf hinweist, dass das Gehirn fähig ist, zunehmend komplexere Theorien aufzustellen und damit antizipatorisch zu denken. Dieses proaktive Lernen ist notwendig, um Zukünftiges zu antizipieren und Visionen zu entwickeln. Siebert beschreibt im Anschluss an Klingholz die angeborene Fähigkeit des Menschen zur Theoriebildung (Siebert, 2005, S. 38). Lernen ist also ein Prozess der Theoriekonstruktion, die zunehmend komplexer wird, verbunden mit ständigem Abgleich mit der Erfahrung. Hier ist auch Frankls Ansatz anschlussfähig, der von der Fähigkeit zur Transzendenz spricht. Menschsein weist nach Frankl über sich selbst hinaus: „die Transzendenz ihrer selbst ist die Essenz menschlicher Existenz“ (vgl. Frankl, 2002, S. 100). Tietgens „Horizontenerweiterung“ korreliert mit der zentralen

Kategorie „Bewusstseinsbildung“ als ein Ziel von „Reflexiver Elternbildung“ für die zunehmend selbstbestimmte, selbstbewusste und sozialfähige Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen. Der Prozess der Bildung von „kritischem transitiven Bewusstsein“ (vgl. Freire, 1977, S. 24) ist anschlussfähig an Arnolds Kategorie „transformatives Lernen“, das „ein wahrhaft expansives, d.h. die Wirklichkeitsverfügung und Gestaltungshoheit des Subjektes erweiterndes Lernen“ ist (vgl. Arnold, 2004, S. 245). Arnold proklamiert ein solches Konzept des „transformativen Lernens“ als eine noch ausstehende Aufgabe der Erwachsenenpädagogik, in dem „die Frage nach der prägenden Kraft innerer Erfahrungen für das wirklichkeitskonstellierende Wahrnehmen, Denken und Verhalten der Subjekte in den Blick“ (ebd., S. 245) genommen werden könnte. Die Dialektik der gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen die Subjekte leben und der gesellschaftlichen Realitätskonstruktion durch diese selbst wird dadurch in den Fokus gerückt. Dies weist Entsprechungen mit Freires Bildungskonzept auf, in dem er durch die Methode der Bewusstseinsbildung die Menschen ermutigt, ihr „in der Welt sein“ zu durchschauen und so für Entwicklungsprozesse fähig zu werden (vgl. Kap. 7.3.1.1). Dieses Bildungskonzept bildet einen wesentlichen Teil der Begründung meines handlungsorientierten Ansatzes „Reflexive Elternbildung“.

Für die didaktische Begründung des Konzepts „Reflexive Elternbildung“ sind didaktische Ansätze aus systemisch-konstruktivistischer Sicht relevant (vgl. Kap. 1.2 und 1.3). Im Konzept sollen sich die fünfzehn Prinzipien, die Siebert (2006, S. 92 ff) aufgestellt hat, widerspiegeln (vgl. Kap. 7.4.3).

Konstruktivistische Pädagogik beinhaltet eine spezifische Haltung. Arnold hat sie als „pragmatische Gelassenheit“ bezeichnet (Arnold/Siebert, 2006, S. 21). Diese Haltung ist m. E. von besonderer Bedeutung für Elternbildung. Sie ist zum einen bei der Bewältigung der lebensweltlichen Herausforderun-

gen als Eltern geeignet, die oft kräftezehrend und verunsichernd sind. Zum anderen ist Gelassenheit Voraussetzung dafür, die Aufgabe zu erfüllen, dem Kind einerseits die Gruppenanpassung zu ermöglichen und es andererseits bei der Entwicklung seiner eigenen Identität und Individualität zu unterstützen. Gelassenheit sehe ich als eine zentrale Grundhaltung bei der Aufgabe, einen entwicklungsfördernden Kontext für das Kind zu schaffen.

Diese Grundhaltung ist auch für mich als Wissenschaftlerin 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.

## 2.2 Aspekte zum Selbstverständnis als Wissenschaftlerin und zur Vorgangsweise

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, wenn 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 nimmt. 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.

Ich bearbeite die Frage "Was braucht das Kind?" seit Beginn meiner Tätigkeit als Pädagogen in der Praxis vor 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 teils meiner intellektuellen Grenzen geschuldet, teils jedoch auch dem vielfachen Gebrochensein des roten Fadens durch das Leben (Praxis) selbst. Es geht mir 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.<sup>5</sup> 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,

---

<sup>5</sup> Sozialgesetzbuch, Achstes Buch, erstes Kapitel (1)

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“.

### 3.1 Das Kind

Als „Kind“ wird ein Mensch bezeichnet, der das achtzehnte Lebensjahr noch nicht vollendet hat. Ich beziehe mich hiermit auf die UN-Konvention über die Rechte des Kindes.<sup>6</sup> Kindheit ist demnach die Phase der ersten 18 Jahre eines Menschen. Das KJHG nimmt eine Differenzierung vor, indem es ab dem vierzehnten Lebensjahr vom Jugendlichen spricht. In der deutschen Rechtsprechung wird also zwischen Kindheit und Jugend unterschieden. Der Zehnte Kinder- und Jugendbericht definiert Kindheit als die Alterspanne von 0 – 14 Jahren. Dies entspricht nach Stecher/Zinnecker auch den entwicklungspsychologischen Befunden über die Selbstdarstellung von Kindern und Jugendlichen (Stecher/Zinnecker in Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Hrsg. 1998 b, S. 13).

---

<sup>6</sup> UN-Konvention über die Rechte des Kindes (1990, online) in [www.unicef.lu/fr/youth/rights/convention\\_de.pdf](http://www.unicef.lu/fr/youth/rights/convention_de.pdf)

Im Folgenden werde ich die Definition der UN-Konvention übernehmen und nicht weiter differenzieren. Dies ist m. E. im Kontext meiner Überlegungen nicht notwendig, da es um grundlegende Aspekte der Phase des Heranwachsendens geht, die den Bezugsrahmen für die Übernahme von Elternverantwortung bilden sollen.

Dieser Bezugsrahmen wird hergestellt, indem die Frage: „Was braucht ein Kind?“ in den Mittelpunkt der Überlegungen gerückt wird. Aus dieser Frage muss sich erzieherisches Handeln ableiten, damit dem Kind und seinen Bedürfnissen Rechnung getragen werden kann.

„Es muss demnach in jeder Gesellschaft ein auf die Angewiesenheit der Kinder antwortendes Handeln geben.“ (Liegle, 2001, S. 336)

Die Diskussion menschlicher Grundbedürfnisse erfolgt hier also mit dem Ziel, Prämissen und Anforderungen an Muttersein und Mütterlichkeit aufzuzeigen. Die Konstruktion eines zeitgemäßen Mutterbildes erfordert es m. E., transparent zu machen, wozu diese Qualität „Mütterlichkeit“ dienen soll bzw. warum die Gesellschaft und jeder Einzelne darauf angewiesen sind.

### **3.1.1 Menschliche Basisbedürfnisse**

#### **3.1.1.1 Maslows Motivationstheorie**

Der Frage nach Grundbedürfnissen eines Kindes kann man näher kommen, indem man nach den menschlichen Basisbedürfnissen fragt. Maslow (2005) hat grundlegende menschliche Bedürfnisse in einer fünfstufigen Bedürfnishierarchie, quasi als Pyramide, abgebildet. Er gehört zusammen mit Rogers und Fromm zu den Begründern und wichtigsten Vertretern der Humanistischen Psychologie. Seine Motivationstheorie geht von einem positiven, ganzheitlichen Menschenbild aus. Nach Maslow stehen auf der untersten

Stufe die physiologischen Bedürfnisse: Essen, Trinken, Schlaf, angemessene Wärme, Sexualität. Diese sind nach Maslow die „mächtigsten“ unter allen (vgl. Maslow, 2005, S. 63). Die zweite Stufe umfasst das Ensemble Sicherheitsbedürfnisse: Stabilität, Sicherheit, Geborgenheit, Schutz, Angstfreiheit, Bedürfnis nach Struktur, Ordnung, Gesetz, Grenzen, Schutzkraft, usw. (vgl. ebd., S. 66). Auf der dritten Stufe sind die Bedürfnisse nach Liebe, Zuneigung, Zugehörigkeit angesiedelt. Die vierte Stufe umfasst Bedürfnisse nach Achtung in zwei Untergruppen: das Bedürfnis nach Stärke, Leistung und Kompetenz sowie das Bedürfnis nach Prestige, einem guten Ruf, Respekt, Status, Anerkennung, Würde, usw. Auf der fünften Stufe liegt das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung.

„Was ein Mensch sein *kann*, *muß* er sein.“ (ebd., S. 74)

Der Begriff „Selbstverwirklichung“ bezieht sich auf das Verlangen nach Selbsterfüllung, auf die Aktualisierung dessen, was der Einzelne an Möglichkeiten besitzt. Er nimmt an, dass

„die einzige vernünftige und tragfähige Basis, auf der man irgendeine Klassifizierung des Motivationslebens errichten kann, aus den grundlegenden Zielen oder Bedürfnissen besteht, nicht aus irgendeiner Aufzählung von Trieben im gewöhnlichen Sinn von Antrieben („Ziehen“ mehr als „Drängen“).“ (ebd., S.53)

Diese grundlegenden Bedürfnisse stehen untereinander in Beziehung: Wenn ein Bedürfnis erfüllt ist, taucht das nächst höhere auf. Je höher das Bedürfnis in der Hierarchie, desto weniger wichtig ist es für die Existenzsicherung. Wenn z.B. das Bedürfnis nach Sicherheit befriedigt ist, kümmert sich der Mensch um seine sozialen Bedürfnisse. Ein hungriger Mensch nimmt Sicherheitsrisiken in Kauf. Akute Bedürfnisse auf einer Stufe blenden also nach Maslow die höheren Bedürfnisstufen aus. Er empfiehlt, folgenden bei-

den Tatsachen Rechnung zu tragen:

„...erstens, daß das menschliche Wesen niemals befriedigt ist, außer in einer relativen, stufenweisen Art, und zweitens, daß sich Bedürfnisse selbst in einer Art Hierarchie der Vormacht ordnen.“ (Maslow, 2005, S. 52)

Die Hierarchie der Bedürfnispyramide ist nicht starr. Laut Maslow erfahren zwar die meisten Menschen ihre Grundbedürfnisse ungefähr in der genannten Rangordnung. Es gibt jedoch auch viele Ausnahmen und Differenzierungen (vgl. Maslow, 2005, S.79 f). Meines Erachtens ist es zwar so, dass es existenzielle Bedürfnisse gibt, die zuerst befriedigt werden müssen, um das Überleben zu sichern. Im Rahmen der übrigen Bedürfnisse können jedoch dialektische Zusammenhänge angenommen werden, welche die einfache Darstellung als Pyramide als nicht nur vereinfachend, sondern auch als verfälschend identifizieren. In diesem Kontext kann die Bedürfnispyramide nach Maslow dennoch hilfreich sein, um aufzuzeigen, dass Menschen grundsätzlich im Spannungsfeld von physischen, psychischen und mentalen Bedürfnissen stehen. Bedeutsam ist auch die Grundannahme, dass menschliche Grundbedürfnisse nicht nur auf der physischen Ebene angesiedelt sind.

Die Überlegungen zur Erfüllung von Basisbedürfnissen eines Kindes, deren komplexen Zusammenhängen und Auswirkungen auf dessen Entwicklung, sind von Bedeutung, wenn es darum geht, aufzuzeigen, welche Anforderungen an die Übernahme von elterlicher Verantwortung gestellt sind. Maslow vermutet, dass der Grad an Befriedigung der Grundbedürfnisse positiv mit dem Grad psychologischer Gesundheit korreliert. Er nimmt an, dass sich die menschliche Entwicklung an den Stufen der Bedürfnishierarchie orientiert. Eltern spielen nach Maslow eine bedeutsame Rolle in der Entwicklung des Kindes hinsichtlich ihrer Fähigkeit, dessen grundlegende Bedürfnisse zu er-

füllen. Die physiologischen Bedürfnisse, die Sicherheitsbedürfnisse und die Bedürfnisse nach Liebe spielen in den ersten Lebensjahren eine besondere Rolle. Die Erfüllung der grundlegenden Bedürfnisse in der frühen Kindheit ist u. a. auch die Basis für Frustrationstoleranz in späteren Jahren (vgl. ebd., S. 65).

„Das Kind scheint nach einer voraussagbaren, geregelten, ordentlichen Welt zu verlangen. Ungerechtigkeit, Unehrlichkeit oder Inkonsistenz bei den Eltern scheint das Kind ängstlich und unsicher zu machen. Diese Haltung ergibt sich nicht so sehr wegen der Ungerechtigkeit an sich..., sondern weil eine solche Behandlung die Welt unzuverlässig, unsicher oder unvorhersehbar erscheinen lässt. ...Die zentrale Rolle der Eltern und der normalen Familienstruktur ist nicht zu bestreiten.“ (ebd., S. 67)

Diese Annahme Maslows ist anschlussfähig an Bowlbys Aussagen über eine „sichere Bindung“ (Bowlby, 1991, S. 63 f), welche die Basis für die Fähigkeit des Kindes zur Welterkundung darstellt. Es ergeben sich auch Anschlüsse an das Konzept des Kohärenzgefühls von Antonovsky, in dem er das Vertrauen in die Strukturiertheit, Vorhersehbarkeit und Erklärbarkeit der Stimuli, die sich im Verlauf des Lebens aus der inneren und äußeren Umgebung ergeben, als gesundheitsfördernd erklärt (vgl. Antonovsky; 1997, S. 36)<sup>7</sup>. Hier wird m. E. deutlich, dass Elternbildung u. a. als „modernisierende Wissensvermittlung“ sinnvoll und notwendig ist (vgl. Liebenow, 2006).

### 3.1.1.2 Der Wille zum Sinn bei Frankl

Frankl hat in den 50er Jahren des letzten Jahrhunderts ein motivationstheore-

---

<sup>7</sup> Vgl. Kap. 3.2.4.1, Fußnote 19

tisches Konzept eines „Willens zum Sinn“ und die Logotherapie entwickelt (Frankl, 2002, 2005 a, 2005 b). Im Kontext der menschlichen Basisbedürfnisse sind seine Grundannahmen m. E. relevant, da er annimmt, dass die Selbsttranszendenz menschlicher Existenz ein fundamental anthropologisches Phänomen sei.

Er führt den Glauben an einen Sinn als transzendente Kategorie ein, die den Menschen im Handeln leitet (vgl. Frankl, 2005 a, S. 66 ff). Laut Frankl ist der Mensch ein Wesen, das letztlich und eigentlich immer auf der Suche nach dem Sinn ist. Er ist hingeordnet auf etwas, das nicht er selbst ist, auf einen Sinn, den er erfüllen kann oder ein menschliches Sein, dem er begegnet.

„Menschsein weist immer schon über sich selbst hinaus, und die Transzendenz ihrer selbst ist die Essenz menschlicher Existenz.“ (Frankl, 2002, S. 100)

Frankl hat sich sein Forscherleben hindurch der Existenzanalyse und der Frage nach dem Sinn menschlicher Existenz gewidmet. Die Frage nach dem Sinn des Lebens bezeichnet er als eine eigentlich menschliche Frage. Er differenziert den Begriff „Sinn“ und führt die Kategorie „Übersinn“ ein, um jenen Aspekt des Begriffs „Sinn“ auszuschließen, welcher dem „Reservat des Glaubens“ zugeordnet ist (vgl. ebd., S. 72). Mit der Kategorie „Übersinn“ meint er den fraglichen Sinn alles Geschehens wie den fraglichen Zweck bzw. das Ziel der Welt im Ganzen oder die Frage nach dem Sinn des Schicksals. Nach Frankl ist die Zweckkategorie transzendent, da der Zweck außerhalb dessen liegt, das ihn „hat“. Er schlägt deshalb vor, den Sinn des Weltganzen als so genannten Grenzbegriff, als „Über-Sinn“ zu fassen. Worum es ihm geht, ist die Frage nach dem Sinn des Einzelnen, seines persönlichen Lebens. Seine Existenzanalyse geht von den Fragen aus, die das Leben

an den Menschen stellt. Auf diese Fragen kann der Mensch mit seiner Existenz, mit seinem gelebten Leben, antworten. Nach Frankl bemüht sich die Logotherapie um „Bewusstmachen von Geistigem“ (Frankl, 2005 a, S. 66) Im Rahmen der Existenzanalyse wird versucht, dem Menschen das Verantwortlichsein „als Wesensgrund der menschlichen Existenz“ (ebd., S. 66) bewusst zu machen.

Zentrale These seines Ansatzes ist es, dass der Mensch als Basisbedürfnis einen Willen zum Sinn hat. Frankl beschreibt, dass der Mensch letzten Endes nicht das Glück, sondern einen Grund zum Glücklichsein sucht. Das Glück und die Erfüllung sind somit die Nebenwirkung der Sinnerfüllung. Sinn wird nicht gegeben, sondern er muss gefunden werden. Als „Sinn-Organ“ (Frankl, 2002, S. 156) nennt Frankl das Gewissen als die Fähigkeit, den Sinn in jeder Situation aufzuspüren. Dieses kann den Menschen jedoch auch irreführen.

„Mag das Gewissen auch noch so sehr den Menschen im Ungewissen lassen über die Frage, ob er den Sinn seines Lebens erfaßt und ergriffen hat – solche „Ungewißheit“ enthebt ihn nicht des „Wagnisses“, seinem Gewissen zu gehorchen oder zunächst einmal auf diese Stimme zu horchen.“ (Frank, 2002, S. 156)

Frankl weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass ein Erziehungsziel darin besteht, das Gewissen zu verfeinern und zu Verantwortung zu erziehen (vgl. ebd., S.156 f).

Die Person hat den Sinn zu erfassen, zu ergreifen, wahrzunehmen und wahr zu machen, also zu verwirklichen. Dieser erfüllt sich in der Hingabe an ein Werk, dem man sich widmet, an einen Menschen, den man liebt oder durch

Hingabe an das eigene Schicksal (vgl. Frankl 2002, S. 27).<sup>8</sup>

Hier differenziert er drei Wertekategorien (vgl. Frankl, 2005 b, S. 27 f): Zunächst gibt es den „schöpferischen Wert“, der sich durch ein Schaffen, durch die Hingabe an eine Sache bzw. an eine Aufgabe, verwirklichen lässt. Ein zweiter Wert ist der „Erlebniswert“, der durch das Aufnehmen der Welt, z. B. in der Hingabe an die Schönheit von Natur oder Kunst, realisiert wird. Die dritte Kategorie nennt er „Einstellungswert“. Dieser wird verwirklicht durch die Hingabe an sein Schicksal. Es geht um Haltungen wie Tapferkeit im Leiden und Würde auch in schwierigen Lebenssituationen.

Sinn ist nach Frankl etwas Objektives.

„Was ich den Willen zum Sinn nenne, läuft anscheinend auf ein Gestalterfassen hinaus.“ (Frankl, 2005 b, S. 24)

Diese Objektivität schließt jedoch die Subjektivität und die Relativität von Sinn nicht aus. Vielmehr definiert er Sinn insofern als subjektiv, als es nicht für alle Menschen ein und denselben Sinn gibt, sondern für jeden einen anderen. Relativ ist Sinn insofern, dass er in Relation zu einer Person und zur Situation, in der diese sich befindet, steht.

Er formuliert als grundsätzliches Argument, dass Verantwortung ein Wesensgrund menschlicher Existenz ist, und zwar Verantwortung gegenüber dem Sinn des jeweils individuellen Lebens. Verantwortung definiert er als

„dasjenige, wozu man „gezogen“ wird, und – dem man sich „entzieht“.  
...es ist etwas *Furchtbares* um die Verantwortung des Menschen – doch

---

<sup>8</sup> Vgl. Ritter, Susanne (2008, online): Grundzug der Logotherapie und Existenzanalyse in: [http://www.exisem.de/Grundzug\\_L\\_E.html](http://www.exisem.de/Grundzug_L_E.html)

zugleich etwas *Herrliches! Furchtbar* ist es: zu wissen, daß ich in jedem Augenblick die Verantwortung trage für den nächsten; daß jede Entscheidung, die kleinste wie die größte, eine Entscheidung ist „für alle Ewigkeit“; daß ich in jedem Augenblick eine Möglichkeit, die Möglichkeit eben des einen Augenblicks, verwirkliche oder verwirke. ... Doch *herrlich* ist es: zu wissen, daß die Zukunft, meine eigene und mit ihr die Zukunft der Dinge, der Menschen um mich, irgendwie – wenn auch in noch so geringem Maße – abhängig ist von meiner Entscheidung in jedem Augenblick. Was ich durch sie verwirkliche, was ich durch sie „in die Welt schaffe“, das rette ich in die Wirklichkeit hinein und bewahre es so vor der Vergänglichkeit.“ (Frankl, 2005 a, S. 77 f)

Er widerspricht Maslow, der den Willen zum Sinn im höchsten Bedürfnis „Selbstverwirklichung“ integriert hat insofern, als er der Ansicht ist, dass der Wille zum Sinn in keiner Bedürfnishierarchie auftaucht. Vielmehr ist laut Frankl der Wille zum Sinn „eine Motivation sui generis“, welche weder auf andere Bedürfnisse zurückzuführen ist, noch sich von ihnen herleiten lässt (vgl. Frankl, 2002, S. 146 f).

Mit seinen Überlegungen zum Aspekt der Begegnung schließt Frankl an Buber an. Er differenziert Bubers Charakterisierung von „Dialog“, indem er die These aufstellt, dass ein echter Dialog nur zustande kommt, wenn „die Dimension des Logos betreten wird“.

Er zieht als Beispiel die Sprachtheorie von Bühler mit dessen Unterscheidung einer dreifachen Sprachfunktion heran: Ausdrucksfunktion (hinsichtlich des Sprechenden), Appellfunktion (hinsichtlich des Angesprochenen) und Darstellungsfunktion (hinsichtlich der jeweils besprochenen Tatsachen und Sachverhalte) (vgl. Frankl, 2002, S. 35). Die Dimension der Darstellungsfunktion hat auch in der menschlichen Begegnung laut Frankl eine gro-

ße Bedeutung.

„Wir meinen die Dimension, in die, Brentano und Husserl zufolge, die „geistigen Akte“ bis zu ihren „intentionalen Gegenständen“ vorstoßen. (Frankl, 2002, S. 35)

Der Gesamtbereich der intentionalen Gegenstände ist identisch mit der Welt. Menschliches Dasein im Sinne von „in der Welt sein“ wird von der Welt umfasst.

Diese Struktur menschlichen Daseins wird von Frankl als Begründung dafür angegeben, dass der Mensch sich transzendiert, über sich selbst hinaus greift nach etwas,

„das nicht wieder er selbst ist, nämlich entweder nach einem Sinn, den zu erfüllen es gilt, oder nach einem anderen menschlichen Sein, dem zu begegnen und das zu lieben es gilt. Mit anderen Worten, der Mensch transzendiert sich selbst in die Welt hinein, auf den Sinn hin, auf den Logos hin.“ (ebd., S. 35 f)

Im Kontext der Frage nach kindlichen Basisbedürfnissen und deren Erfüllung als Voraussetzung für seine Entwicklung kann Frankls Ansatz hilfreich sein, um die Komplexität kindlicher Persönlichkeitsentwicklung aufzuzeigen. Es wird deutlich, dass die Übernahme von elterlicher Verantwortung die Herausforderung bedeutet, dieser Komplexität gerecht zu werden. In Kapitel 4.1.3 wird begründet, dass metaphysische Aspekte von Menschsein in ein erweitertes Modell von Entwicklung einbezogen werden sollten. Es ist m. E. von Bedeutung, dass Eltern Bewusstsein von anthropologisch begründeten kindlichen Basisbedürfnissen entwickeln. Hier kann Elternbildung einen Beitrag leisten.

### 3.1.1.3 Autonomie und Verbundenheit

Der Mensch ist eine Einheit von Individualität und sozialem Wesen. Innerhalb des Spannungsfeldes dieser beiden Pole vollzieht sich der menschliche Lebenslauf. Es gibt zahlreiche Erklärungsversuche für das Motiv bzw. den Antrieb menschlicher Entwicklung und menschlichen Handelns. Philosophische Wurzeln findet man im Bild der beiden Energieformen „Liebe und Streit“, die Empedokles zur Erklärung für das Phänomen „Veränderung“ heranzieht (in Röd, in Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Hrsg., 1998 a, S. 117). Diese Grundmotive findet man in der neueren Psychologie in unterschiedlicher Definition. Der Wissenschaftliche Beirat definiert die zwei Motive als „Autonomie und Verbundenheit“ (vgl. ebd., S. 118). Er führt aus, dass diese Grundthemen eine motivationale Basis haben, eng mit Emotionen verknüpft sind, von entsprechenden Überzeugungen getragen sind und sich in konkreten Handlungen äußern. Sie werden als zwei Themen angesehen, die sich als Basisbedürfnisse in jeweils unterschiedlicher Ausprägung durch den Lebenslauf eines jeden Menschen ziehen. Man findet heute häufig in Darstellungen, Ansätzen und Programmen, die sich mit menschlicher Entwicklung befassen, die Begriffe „Autonomie“ und „Verbundenheit“ finden. Sie können als menschliche Grundbedürfnisse aufgefasst werden. Gleichzeitig ergeben sich daraus die Bedingungen für gelingende Kindheit. Wir können davon ausgehen, dass Kinder sich Fähigkeiten aneignen wollen und müssen, die sie zur eigenständigen, selbstverantwortlichen Teilhabe am gesellschaftlichen Leben brauchen.

Buber hat in seinen Ausführungen über das dialogische Prinzip die Dialektik von „Ich“ und „Du“ beschrieben:

„Es ist eben nicht so, daß das Kind erst einen Gegenstand wahrnehme, dann etwa sich dazu in Beziehung setzte; sondern das Beziehungsstreben

ist das erste, die aufgewölbte Hand, in die sich das Gegenüber schmiegt; die Beziehung zu diesem, eine wortlose Vorstalt des Dusagens, das zweite; das Dingwerden aber ein spätes Produkt, aus der Zerschneidung der Urerlebnisse, der Trennung der verbundenen Partner hervorgegangen – wie das Ichwerden. Im Anfang ist die Beziehung: als Kategorie des Wesens, als Bereitschaft, fassende Form, Seelenmodell; das Apriori der Beziehung; *das eingeborene Du.*“ (Buber, 1995, S. 27)

Anfänglich ist der „Kontakttrieb“ - nur als Bedürfnis zu berühren - zu beobachten. Bald kommt der „Urhebertrieb“ als Bedürfnis, Dinge synthetisch oder, falls dies nicht gelingt, analytisch durch Zerreißen und Zerlegen herzustellen) hinzu. Beide sind dadurch bestimmt, dass das „eingeborene Du“, die Gegenseitigkeit, sich auswirkt (vgl. Buber, 1995, S. 28). Das Kind tritt in Beziehung mit der Welt und eignet sie sich dadurch an.

„Die Entwicklung der Seele im Kinde hängt unauflösbar zusammen mit der des Verlangens nach dem Du, den Erfüllungen und Enttäuschungen dieses Verlangens, dem Spiel seiner Experimente und dem tragischen Ernst seiner Ratlosigkeit.“ (ebd., S. 28)

Liegle identifiziert das Grundbedürfnis „Verbundenheit“ in Bubers Ausführungen über das Angewiesensein des Kindes auf Beziehung und „Autonomie“ in dessen Definition des „Urhebertriebs“.<sup>9</sup> Nach Liegle gehören das

---

<sup>9</sup> Liegle (1999, S. 206) wählt zwei Zitate von Buber:

„Das Kind, das halbgeschlossener Augen daliegend, mit ausgespannter Seele harret, daß die Mutter es anspreche, - das Geheimnis seines Willens geht (...) darauf, im Angesicht der einsamen Nacht, die hinterm Fenster sich breitet und einzudringen droht, die Verbundenheit zu erfahren.“ (Buber, 2005, S. 20 f)

„Der Mensch, das Menschenkind will Dinge machen. Das ist nicht bloße Schaulust an dem Entstehen einer Form aus einer eben noch formlos anmutenden Materie: wonach das Kind verlangt, ist der eigne Anteil an diesem Werden der Dinge; (...) worauf es ankommt, ist, daß

Streben nach Verbundenheit und das Streben nach Autonomie „zur genetischen Ausstattung des Menschen“. Sie sind gleichsam „Antriebskräfte der Entwicklung“ (vgl. Liegle, 1999, S. 207). Man kann davon ausgehen, dass die Befriedigung dieser Bedürfnisse existenziell ist. So ergibt sich daraus die Entwicklungsaufgabe. Das Kind braucht jedoch zur Ausbildung der entsprechenden Qualität und Fähigkeit die entwicklungsfördernde Umwelt.

Die beiden Grundmotive im menschlichen Leben sind zugleich gegensätzlich und dialektisch verknüpft. Die Bindungstheorie Bowlbys, die in Kapitel 3.1.4 dargestellt wird, bietet einen theoretischen Erklärungsversuch an, der m. E. der Komplexität der Individualität und Person-Entwicklung gerecht werden kann. Obwohl man annimmt, dass die Motive „Autonomie und Verbundenheit“ zum Zeitpunkt der Theoriebildung noch nicht formuliert waren, kann man in der Bindungstheorie die Entsprechungen für die beiden Grundmotive in den Kategorien „Bindung“ und „Exploration“ finden vgl. Kap. 3.1.4.4). Außerdem bietet die Theorie wertvolle Hinweise auf die Erziehungsaufgabe, die sich aus der Entwicklungsaufgabe ableiten lässt.

### **3.1.2 Weitere anthropologische Aspekte**

Der Mensch ist ein Wesen mit Bewusstsein, Verstand, Gedächtnis, Begriffssprache sowie Reflexionsfähigkeit.

Der wissenschaftliche Beirat für Familienfragen hat folgende Kategorien hervorgehoben (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 1998 a):

durch die intensiv empfundene Handlung etwas entsteht, was es vorhin, was es eben erst noch nicht gegeben hat.“ (Buber, 2005, S. 15 f))

Lernfähigkeit: Der Mensch ist ein lernfähiges, aber auch lernbedürftiges Wesen. Der ganz junge Mensch ist der hilfloseste aller Säuglinge. Die Entwicklungszeit ist länger als bei allen anderen Lebewesen. Als Anfangsausstattung hat er kaum fertige Leistungsformen oder Verhaltensweisen. Seine spezielle Hirnstruktur macht den Menschen sehr lernfähig und erziehbar. Die Hirnfunktionen entfalten sich nicht ausschließlich von selbst, sondern bedürfen der Anregung und Hilfe von außen.

Ein weiterer Grund für seine Lernfähigkeit und Lernbedürftigkeit liegt in seiner Instinktarmut.

„Instinkte sind ererbte Verhaltensweisen, die durch entsprechende Reize, so genannte Schlüsselreize, ausgelöst werden und stets gleichförmig und automatisch ablaufen. Sie dienen der Selbst- und Arterhaltung.“ (Hobmair in Fritze, 1996, S. 30)

Tinbergen prägte den Begriff des Menschen als „instinktreduziertes Wesen“ (in ebd., S. 30). Diese Instinktarmut stellt die Voraussetzung für seine Bildbarkeit und Soziabilisierbarkeit dar. Gehlen (in ebd., S. 32) spricht vom Menschen als einem „unspezialisierten Mängelwesen“. Der Mensch ist dadurch darauf angewiesen, weltoffen zu sein und durch Lernen und Übung Fertigkeiten zu entwickeln, die ihm bei der Lebensbewältigung dienlich sind. Er ist also nicht ausschließlich auf „naturegegebene“ Lebensbedingungen festgelegt, sondern er kann und muss selbst kulturschaffend, das heißt Umwelt gestaltend, tätig werden.

Ein weiterer Aspekt ist die Tatsache, dass der Mensch eine „physiologische Frühgeburt“ ist, wie es Portmann (1956) bezeichnet hat. Er ist ein so genannter „sekundärer Nesthocker“ (Portmann), da bei Geburt nur die Sinnesorgane funktionieren, während andere spezifisch menschliche Verhaltensweisen noch fehlen wie der aufrechte Gang, die Sprache sowie Denken und Han-

deln. Erst gegen Ende seines ersten Lebensjahres erreicht der Mensch den Entwicklungsstand, den die übrigen höheren Säuger bereits bei der Geburt erreicht haben, nämlich die Fähigkeit, sich artgemäß zu verhalten. Der Mensch entwickelt typisch menschliche Eigenschaften und Verhaltenweisen also in seiner „extrauterinen Frühzeit“ (Portmann) in völligem Angewiesensein auf Begleitung.

Soziales Angewiesensein: Der Mensch kommt als unfertiges Wesen auf die Welt und ist relativ lang auf Schutz und Pflege älterer Personen angewiesen.

Erfahrungsbildung: Der Mensch hat die Fähigkeit zur Erfahrungsbildung. Das bedeutet, dass die Lebensumstände psychische Wirkungen hervorrufen. Es wird unterstellt, dass Lernen ein aktiver Aneignungsvorgang ist. Dies setzt voraus, dass der menschliche Organismus bedürfnisorientiert, wahrnehmungsaktiv und verhaltensaktiv ist. Wie das Lernen in den einzelnen Lebensphasen abläuft und mit welcher Wirkung, hängt vom Reifungsniveau, der vorherigen Erfahrung und den ihn beeinflussenden soziokulturellen Lebensumständen ab.

Interne Erfahrungsrepräsentation: an geht davon aus, dass die gewonnenen Erfahrungen personintern aufbewahrt werden, und zwar auf drei Ebenen: auf der unbewussten, auf der des unmittelbaren Erlebens und auf der Ebene des reflexiven Bewusstseins, das sich vor allem auf Sprache stützt. Sprache ermöglicht dem Menschen äußere Verständigung und innere Verständigung über sich und die Welt sowie die gedankliche Vorwegnahme der Zukunft.

„Sprache ist Voraussetzung für Handeln im Sinne einer absichtsvollen zielgerichteten Aktivität, sei es individuell oder gemeinschaftlich. Zugleich beinhaltet Handlungsfähigkeit auch, zwischen verschiedenen Handlungswegen wählen und entscheiden zu können. Diese grundlegende Handlungsfähigkeit stellt die Basis für menschliche Autonomie und

Freiheit dar.“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Hrsg. 1998 a, S. 104).

### **3.1.3 Das Kind als Wesen in Entwicklung**

Der Bezug zur Fragestellung macht es notwendig, Kindheit unter dem Aspekt der Entwicklung zu betrachten. Es ist zuallererst zu klären, was unter dem Begriff „Entwicklung“ verstanden wird. Liegle definiert menschliche Entwicklung als einen „Weg von vorgegebenen Möglichkeiten zu (selbst)gestalteter Wirklichkeit der Person“ (vgl. Liegle, 1999, S. 210).

Lievegoed (1979) unterscheidet drei Begriffe: Veränderung, Wachstum und Entwicklung. Veränderung bedeutet nur, dass es keinen Stillstand gibt, dass sich alles bewegt im Strom der Zeit. Wenn Veränderung nach einem bestimmten System erfolgt, kann man von Wachstum sprechen. Wachstum ist also systematische Veränderung, wobei innerhalb des Systems ein Faktor quantitativ zunimmt. Entwicklung definiert er als Wachstum, bei dem im Gesamtsystem an kritischen Punkten strukturelle qualitative Veränderungen auftreten. Entwicklungsprozesse verlaufen nach Lievegoed diskontinuierlich:

„Entwicklung ist von Strukturkrise zu Strukturkrise sich vollziehendes Wachstum“ (ebd., S. 20).

Entwicklung durchläuft mehrere Phasen: Wachstum des Gesamtorganismus, Differenzierung und Organbildung, Hierarchisierung, Integration zu einem neuen System auf höherem Niveau.

Theorien über Entwicklung sind immer Konstruktionen einzelner Personen oder Personengruppen. Damit sind sie mit den persönlichen Menschenbildern und persönlichen Überzeugungen hinterlegt. Es gibt in der Forschungs-

landschaft einen Dissens darüber, wie groß der gestaltende Einfluss der Umwelten auf die Entwicklung von Personen ist und ob Personen ihre Umwelten selbst aktiv mit gestalten.

Es werden vier prototypische Theoriefamilien der Entwicklung von Personen in ihren Umwelten unterschieden: die exogenistische, endogenistische, die Selbstgestaltungstheorie und die interaktionistische Theorie.

Als theoretischer Bezugsrahmen hat sich in den letzten Jahren mehr und mehr eine Präferenz für interaktionistische oder transaktionale Theorien der menschlichen Entwicklung herauskristallisiert. Prominenter Vertreter ist hier Bronfenbrenner (1981), dessen Konzept in Kapitel 4.1.2 dargestellt wird.

In der interaktionistischen Entwicklungstheorie wird Entwicklung als ein System wechselseitiger Einflüsse von Person und Umwelt, die miteinander verschränkt sind, definiert. Personen eignen sich ihre Umwelt aktiv an und verändern diese auch. Die Umwelt wirkt ihrerseits auf die Person. Dies gilt für die materielle wie auch für die soziale Umwelt.

„Die Entwicklung der Persönlichkeit wird in dieser Sicht als ein dialektischer Prozess von Umweltaneignung und Selbstkonstruktion unter der Voraussetzung individueller Anlagen verstanden.“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Hrsg., 1998 a, S. 14).

### **3.1.4 Psychologische und ethologische Aspekte - Die Bindungstheorie von Bowlby und Ainsworth**

Der bindungstheoretische Ansatz wird vom Wissenschaftlichen Beirat für Familienfragen als sinnvoll für die Analyse von Autonomie und Verbundenheit angesehen (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Hrsg., 1998 a, S. 118). Demnach ist das kindliche Bindungs- und

das elterliche Versorgungsverhalten ein Regulationssystem, das evolutionär für die Nachwuchssicherung entwickelt worden ist. Eine Schutz gewährende Basis durch sichere Bindungen an Bezugspersonen ist Voraussetzung für die Fähigkeit, sich aktiv in die Umwelt einzubringen. Die Qualität der Verbundenheit ist also eng verbunden mit der Entstehung von Autonomie.

Im Folgenden werde ich die Grundzüge dieser Theorie skizzieren, um Schlussfolgerungen für die Betreuung und Erziehung von Kindern ableiten zu können. Die Bindungstheorie von Bowlby und Ainsworth hat aufgrund der ethologisch-evolutionären Ausrichtung anthropologische Relevanz, bietet differenzierte und handhabbare Kriterien für die Begleitung von Kindern und gilt als konsensfähig.<sup>10</sup>

Die Bindungstheorie entstand in der Auseinandersetzung mit der Psychoanalyse in der Mitte des 20. Jahrhunderts. Bowlby kritisierte, dass die Psychoanalyse zwar die richtigen Fragen stelle, aber teilweise falsche Antworten darauf gäbe. Er führte dies darauf zurück, dass statt empirischer Überprüfung der Behauptungen Glaubensbekenntnisse und Schulbildungen erfolgten. Bowlby propagierte deshalb eine empirische Neuorientierung, was laut Grossmann/Grossmann, Hrsg. (2003) die schwierigste, revolutionärste und kreativste Leistung Bowlbys war. Die praktische Umsetzung dieser Orientierung gelang Mary Ainsworth, die Feldbeobachtungen an Müttern und deren kleinen Kindern in Uganda durchführte. Beiden war eine offene, induktive, empirische Grundhaltung wichtig, welche sich weniger an abstrakten Theorien orientierte. Vielmehr wurde als Basis die genaue Beobachtung der Entwicklung von Kindern für wichtig erachtet.

---

<sup>10</sup> Vgl. Grossmann/Grossmann, Hrsg. (2003)

Bowlby orientierte sich an der Verhaltensbiologie – der Naturwissenschaft vom Lebendigen - die damals neue Einsichten zu Fragen der Anpassung von Arten und Individuen ermöglichte. Konrad Lorenz und Niko Tinbergen waren Vertreter dieser Disziplin, die sich an Charles Darwin orientierten. So sind die Wurzeln der Bindungstheorie in dessen evolutionären Weltbild vom Lebendigen zu finden, was ihr eine anthropologische Bedeutung verleiht. Darwin stellte Primatenkinder, vor allem menschliche Neugeborene, als genetisch darauf programmiert dar, enge bindungsartige Beziehungen zu erwachsenen Menschen einzugehen, die in der Lage sind, sie zu versorgen (vgl. ebd., S. 7). Bowlby hat die Qualität dieses Bandes und die Auswirkungen auf das ganze Spektrum der psychologischen Anpassung über den individuellen Lebenslauf hinweg zum Inhalt seiner Theorie gemacht.

Bowlby und Ainsworth nutzten für die Bindungstheorie das naturwissenschaftliche Denkmodell und stellten sich damit gegen die damalige Ausrichtung der akademischen Psychologie am physikalischen Weltbild des 19. Jahrhunderts. Ihr Interesse galt also eher der Naturwissenschaft vom Lebendigen als der Naturwissenschaft von der Materie. Es ging ihnen bei der naturwissenschaftlichen Begründung der Bindungstheorie

„nicht um einzelne Variablen, sondern um die Entwicklung grundlegender Qualitäten des formenden Umgangs mit zentralen Lebensaufgaben in einer Welt evolutionärer Anpasstheit.“ (Grossmann/Grossmann, Hrsg., 2003, S. 17)

Nach Grossmann/Grossmann, Hrsg., (2003) belegt die Bindungstheorie, dass Bindungen ein menschliches Grundbedürfnis und eine „Quelle der emotionalen, sozialen und sogar kulturellen Integrität des Menschen“ sind (vgl. ebd., S. 17).

Die Bindungstheorie verknüpft drei große, traditionsreiche Themen, die in

der geisteswissenschaftlichen Literatur verankert sind: die Tradition des Nachdenkens über den eigenen Lebenslauf, die Methode der Beobachtung und der ethologische Bezugsrahmen der Verhaltensforschung.

„Der Organismus vergleicht seine Bedürfnislage mit der gegebenen Situation (Sollwert/Istwert), um so Informationen über die Wirksamkeit seiner Aktionen auf die Umwelt bzw. über den Einfluss der Umwelt auf den Organismus zu erhalten.“ (ebd., S. 32)

Nach Bowlby sind Gefühle Bewertungsprozesse des Individuums bzw. intuitive Einschätzungen bestehender oder sich verändernder Zustände. Sie existieren nicht unabhängig vom Verhalten, sondern sind Phasen der Verhaltensprozesse – Schnittstelle zwischen Verhalten und Wirkung, die das Verhalten in der Lebensumwelt hat. Daraus folgen weitere Steuerungsanleitungen der Verhaltenssysteme.

„Bindung kann definiert werden als das gefühlsmäßige Band, welches eine Person oder ein Tier zwischen sich selbst und einem bestimmten anderen knüpft - ein Band, das sie räumlich verbindet und das zeitlich überdauert. Kennzeichnend für Bindung ist ein Verhalten, das darauf ausgerichtet ist, einen bestimmten Grad an Nähe zu dem Objekt der Bindung herzustellen und aufrechtzuerhalten, was, je nach den Umständen, von nahem körperlichen Kontakt bis zur Kommunikation über größere Entfernungen reichen kann. Bindungsverhaltensweisen sind solche Verhaltensweisen, die Nähe oder Kontakt fördern.“ (Ainsworth, Bell, Stayton, 1974, S. 243)

Es wird also zwischen Bindung und Bindungsverhalten unterschieden. Bindung wird in der Bindungstheorie als ein hypothetisches Konstrukt betrachtet, das nicht unmittelbar beobachtbar ist. Dieses Konstrukt repräsentiert die innere Organisation des Bindungsverhaltenssystems und der dazugehörigen

Gefühle. Dieses gefühlsmäßige Band entwickelt sich zwischen einem Kind und einer Person, die sich um es kümmert. Am häufigsten, aber nicht zwingend, ist dies nach Ansicht von Bowlby die „natürliche Mutter“. Er spricht abwechselnd von „Mutter“, „Mutterperson“, „Mutterersatz“, „Mutterfigur“, „Bindungsperson“, „Bindungsfigur“ oder „Elternfigur“ (vgl. z. B. Bowlby, 1980, S. 41 u. S. 47, Bowlby, 1991, S. 57). Im Folgenden werde ich diese Begriffe synonym verwenden

Bindungsverhalten dagegen wird als eine Klasse von variablen und bedingt austauschbaren Verhaltensweisen oder Signalen definiert, die dazu dienen sollen, das Kind mit seiner Bindungsperson in Verbindung zu bringen. Diese Signale werden nur dann geäußert, wenn das Bindungsverhaltenssystem aktiviert wurde. Bindungsverhalten kann also nicht als Index für die Existenz einer Bindung verwendet werden und schon gar nicht für seine Intensität.

Im Verlauf einer gesunden Entwicklung führt Bindungsverhalten zum Entstehen von affektiven Bindungen. Die Verhaltensformen und die Bindungen, zu denen sie führen, sind über das ganze Leben hin gegenwärtig und aktiv. Die wichtigsten Faktoren, die darüber entscheiden, wie sich das Bindungsverhalten eines Individuums entwickelt, und über das Verhaltensmuster, in dem es organisiert wird, sind Erfahrungen mit Bindungspersonen in den Jahren der Kindheit und Adoleszenz. Die Art und Weise der Organisation von Bindungsverhalten innerhalb der Persönlichkeit beeinflusst die Muster der später aufgebauten Bindungen.

Eine zentrale Grundannahme der Bindungstheorie ist, dass Kinder genetisch für die Interaktion mit Menschen vorbereitet sind. Dies bedeutet eine Voranpassung an die soziale Welt. In diesem Sinne sind Kinder von Anfang an sozial. Säuglinge bringen also als phylogenetisches Erbe von Geburt an grundlegende kommunikative Fähigkeiten mit, die dazu geeignet sind, ihre

Bedürfnisse verständlich zu machen. Der menschliche Säugling kommt mit einer genetischen Ausstattung auf die Welt, die es ihm ermöglicht, Verhaltensmuster zu entwickeln, die zum Ergebnis haben, die Nähe zu einer versorgenden Person aufrecht zu erhalten. Selbst wenn sich aktive nähe- und kontaktsuchende Verhaltensweisen beim Kind noch nicht entwickelt haben, verfügt es bereits über ein Repertoire an reflexartigem Verhalten, das dem Erhalt von Kontakt dient, wie z. B. Saugreflex, Nuckeln, Greifen und Anpassen der Haltung, wenn das Kind auf den Arm genommen wird. Dieses „Nähe-Halten“ im Verhalten eines Kindes, genannt „Bindungsverhalten“ (ebd., S. 246 f) hat eine wichtige biologische Funktion, nämlich die des Schutzes. Die Hypothese ist also einerseits, dass kindliche Verhaltensweisen, die bei der Geburt oder kurz danach bereits wirksam sind, wie auch artspezifische, die sich später entwickeln, genetisch vorprogrammiert sind. Andererseits wird angenommen, dass Erwachsene grundsätzlich darauf eingestellt sind, auf die artspezifischen Signale eines Kindes auch artspezifisch zu reagieren. Hier gibt es allerdings individuelle Unterschiede in den Reaktionsweisen, da die artspezifische Reaktion massiv durch erlerntes Verhalten überlagert wird. Man geht also davon aus, dass

„die auf Bindung gerichteten Verhaltensweisen des Säuglings auf reziproke mütterliche Verhaltensweisen adaptiert sind und daß eine Mutter, die auf die Signale des Kindes eingeht, ein hervorspringendes Merkmal in der Umwelt der evolutionären Angepaßtheit ist, daß nicht antwortbereite Mütter als das Ergebnis von Anomalien in der Entwicklung angesehen werden können und daß es wahrscheinlich ist, daß sie ihrerseits eine anomale Entwicklung bei ihren Kindern begünstigen werden.“ (Ainsworth, Bell, Stayton, 1974., S. 244)

Komplementär und ergänzend zum Bindungsverhalten des Kindes ist also

das Fürsorgeverhalten des Erwachsenen. Bowlby betont die Bedeutung einer „engen dyadischen Bezogenheit“ zwischen Kind und Bezugsperson für die Entwicklung einer Bindung. Er geht aber davon aus, dass es eine große Bandbreite von kindlichen Signalen und angemessener Zuwendung gibt, die dem Kind verschiedene Qualitäten von Bindung vermittelt. Er widerspricht der damals gültigen Erklärung des Bandes zwischen Mutter und Kind, die als Begründung angab, das Kind entwickle Interesse an seiner Mutter, weil diese das Kind füttert. Es wurden zwei Arten von Trieben bestimmt: ein primärer, z. B. auf Nahrung gerichtet und ein sekundärer – auf Beziehung gerichtet, der als Abhängigkeit bezeichnet wird. Die Alternative findet er im Phänomen der „Prägung“ bei Konrad Lorenz. Es zeigte sich bei dessen Untersuchungen, dass sich bei manchen Tierarten unabhängig von einer Vermittlung durch Futter während einer sensitiven Phase früh im Leben schnell ein starkes Band zu einer Mutterperson entwickelt, das dazu neigte, Bestand zu haben. Diese Überlegungen waren geeignet, ein neues Modell zu entwickeln. Es gibt eine präadaptive Anpassung des Ausdrucks der Bedürfnisse und des mütterlichen Pflegeverhaltenssystems. Diese bildet die Grundlage zur Ausbildung einer sozio-emotionalen Beziehung. Die Bindungstheorie ist nach Bowlby ein Konzept emotionaler Kohärenz und Integrität. Angemessene Beantwortung der vom Säugling geäußerten Bedürfnisse durch die Mutter unterstützt die Entwicklung einer sicheren Organisation von Emotionen in Übereinstimmung mit seinen wirklichen Erfahrungen. Diese ist der Anfang der Entwicklung von Selbst und Selbstwertgefühl. Menschliche Bindung hat auch die Funktion, ein Gefühl von Vertrauen und Sicherheit zu vermitteln.

#### 3.1.4.1 Entwicklung von Bindung

Die genetische Voranpassung des Kindes für Interaktion mit Erwachsenen

ist die Voraussetzung für die Entwicklung einer Bindung. Hierbei spielt dann das Lernen eine bedeutende Rolle. Man geht davon aus, dass das Kind zunächst an niemanden gebunden ist. Wird es in einer sozialen Umwelt betreut, in dem mindestens ein Erwachsener (oder mehrere) beständig für das Kind erreichbar ist, wird es ungefähr in der Mitte des ersten Lebensjahres an eine oder mehrere spezifische Personen gebunden sein. Man nimmt an, dass die Bindung mit den Personen erfolgt, mit denen es am meisten interagiert.

Die Komponente „Lernen“ im Kontext von Bindung erkennt man zunächst daran, dass das Kind fähig wird, Bezugspersonen von anderen Personen zu unterscheiden. Das Bindungsverhalten wird differenzierter und spezifisch auf die jeweilige Person ausgerichtet und erlaubt es dem Kind, verschiedene Bezugspersonen voneinander zu unterscheiden. Darüber hinaus kann man einen Lernprozess darin feststellen, dass das Kind effizienter wird, eigenständig Kontakt zur Bezugsperson zu suchen. Es wird auch zunehmend fähiger, Interaktionen über einige Distanz aufrechtzuerhalten. Im Verlauf der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres wird das Bindungsverhalten zunehmend zielkorrigiert. Das bedeutet, dass das Kind dann ein gesetztes Ziel der Nähe zu einer Bindungsfigur hat. Sowie sich die Distanz vergrößert, wird das Bindungsverhalten aktiviert. Die Systeme von Bindungsverhalten sind zu diesem Zeitpunkt bereits austauschbar geworden; sie können in neuen Mustern organisiert werden, d. h. sie sind anpassungsfähig und werden ständig korrigiert, um das gesetzte Ziel zu erreichen. Piaget spricht von Schemata, die flexibel werden, wenn das Kind in der Lage ist, zwischen Mittel und Zweck zu unterscheiden. Er beschreibt die Entwicklung des Objektbegriffs als einen Prozess in sechs Phasen, an dessen Ende eine Vorstellung der „Permanenz des Objekts“ gegeben ist (vgl. Piaget, 1975, S. 14 ff). Das Kind entwickelt eine Vorstellung davon, dass ein Objekt existiert, obwohl es sich

nicht in seinem Wahrnehmungsfeld befindet. Dies bedeutet einen Qualitätssprung in der Mutter-Kind-Beziehung. Diese kognitive Fähigkeit ist die Voraussetzung für eine den Raum und die Zeit überwindende Qualität von Bindung.

#### 3.1.4.2 Die Qualität der Bindungsmuster

Bowlby identifiziert drei Bindungsmuster (vgl. Bowlby, 1991, S. 63 ff). Das erste definiert er als das Muster, das zu einer gesunden Entwicklung gehört, als „sichere Bindung“. Das Kind ist zuversichtlich, dass eine Elternfigur „in widrigen oder Furcht einflößenden Situationen verfügbar, antwortbereit und hilfreich“ ist. Mit dieser Gewissheit fühlt sich das Kind ermutigt, die Welt zu entdecken und auch fähig, mit ihr umzugehen. Dieses Bindungsmuster kann sich entwickeln, wenn eine Bindungsfigur drei Kriterien erfüllt: Kooperation, Feinfühligkeit und Annahme des Kindes (vgl. Grossmann/Grossmann, Hrsg., S. 213). Diese drei Aspekte wurden in den Untersuchungen in Skalen zur Erfassung mütterlichen Verhaltens gegenüber den Signalen des Kindes ausführlich dargestellt.

Ein zweites Muster wird als „ängstlich-widerstrebende (resistente) Bindung“ definiert. In diesem Fall ist das Kind unsicher, ob die Bindungsperson verfügbar, ansprechbar und hilfreich ist, falls es darauf angewiesen wäre. Deshalb ist das Kind anfällig für Trennungsangst, neigt zu Anklammern und ist in der Erkundung der Welt ängstlich. Dieses Muster entsteht, wenn die Elternfigur nicht verlässlich verfügbar und hilfreich ist, etwa durch Trennungen und später besonders durch Androhungen, das Kind zu verlassen.

Das dritte Bindungsmuster ist die „ängstlich-vermeidende Bindung“. Das Kind hat keine Zuversicht, dass es Hilfe erhält, wenn es Fürsorge sucht. Es

erwartet sogar die Zurückweisung. Kinder mit diesem Bindungsmuster versuchen, ihr Leben ohne die Fürsorge von anderen Menschen zu meistern.

#### 3.1.4.3 Bindung und soziale Entwicklung

Das Kind ist von Anfang an sozial. Diese Grundannahme postulieren Bowlby und Ainsworth als ein Ergebnis ihrer Beobachtungen und der formulierten Bindungstheorie (vgl. Ainsworth, Bell, Stayton, 1974, S. 266). Säuglinge müssen nicht erst lernen, Signale zu geben, damit jemand sich ihnen zuwendet. Die frühkindlichen Signale sind nicht etwa Verhaltensweisen, die Ausdruck von Egoismus sind, die im Sozialisationsprozess verändert oder abgewöhnt werden müssen. Vielmehr gelten sie in dieser Theorie als Funktion, die das Überleben sichert und dem Kind die Integration in eine größere soziale Gruppe erst ermöglicht. Laut Bindungstheorie hängt der Erfolg dieser Integration entscheidend davon ab, ob es der Mutterperson gelingt, in ihrer Haltung dem Kind gegenüber feinfühlig, kooperativ und akzeptierend zu sein.

Das Kind bringt die Disposition zum Gehorsam, d. h. zur Einordnung in die soziale Gruppe mit. Das Wort „Gehorsam“ ist im deutschen Sprachgebrauch belastet, da es oft mit Disziplin bzw. Disziplinierung und Härte assoziiert wird. „Gehorsam“ ist die deutsche Übersetzung des Wortes „compliance“, welches die Einwilligung und die Bereitschaft zur Kooperation mit einschließt. Das Wort „Gehorsam“ wird hier ausschließlich in diesem Sinne verwendet. Dieser Gehorsam ist als „Beispiel von Präadaption, von vorangepasster innerer Bereitschaft zu verstehen“ (vgl. Ainsworth, Bell, Stayton, 1974, S. 260). Er kann zuerst in Form von Fügsamkeit gegenüber Signalen von Erwachsenen beobachtet werden, welche klar und eindringlich geäußert werden. Diese sind vermutlich semantisch vom Kind noch nicht erfassbar

und bedeutsam. Es reagiert auf den Tonfall, die Mimik und die Haltung des Erwachsenen. Ainsworth vermutet hier die Präadaption, auf Signale zu reagieren, die eine Schutzfunktion haben. Gehorsam kann normalerweise erst in der Zeit beobachtet werden, wenn das Kind beginnt, sich fortzubewegen und damit in der Lage ist, sich von seiner Mutter zu entfernen. Dann wird es für das Kind überlebensnotwendig, dass seine Handlungen durch eine beschützende Person mittels Signalen gesteuert werden können. Gehorsam auf Signale kann also als Ergänzung zum Bindungsverhalten betrachtet werden, indem er eine biologische Schutzfunktion aufweist, die dem Kind besonders in seiner Explorationsphase dienlich ist.

Bei der Disposition zum Gehorsam, die als wesentliche Manifestation der Bindungsbeziehung zwischen Mutterperson und Kind zu betrachten ist, spielt Lernen zwar eine bedeutende Rolle. Ainsworth geht jedoch davon aus, dass es ein Ergebnis von Bindung ist, dass das Kind dazu neigt, Signale der Bindungsperson zu befolgen. Diese anfängliche Bereitschaft zur Fügsamkeit ist Basis für die Sozialisation (vgl. ebd., S. 271). Das Kind muss also den Wunsch, gehorsam zu sein, nicht lernen, obwohl es später den spezifischen Inhalt dessen erlernen muss, was von ihm erwartet wird. In welcher Weise dies nach dem ersten Lebensjahr geschieht, kann aus den Beobachtungen nicht abgeleitet werden, da diese nur das erste Jahr umfassen. Ainsworth u. a. formulieren die Hypothese, dass ein Kind, dessen Bezugsperson akzeptierend, kooperativ und feinfühlig gegenüber seinen Signalen reagiert, tendenziell ihren verbalen Befehlen und Verboten konsequenter gehorchen wird, als ein Kind, dessen Bezugsperson zurückweisend, beeinträchtigend und unfeinfühlig ist, und dass diese Tendenz unabhängig von spezifischen Sozialisationsmethoden oder disziplinarischen Maßnahmen ist. Es wurden zwei kindliche Verhaltensweisen analysiert: Folgsamkeit gegenüber Befehlen und

internalisierte Kontrolle. Die Ergebnisse zeigten, dass die Qualität der mütterlichen Fürsorge (Feinfühligkeit, Annahme und Zusammenspiel) positiv in Beziehung mit der Folgsamkeit gegenüber Befehlen und internalisierter Kontrolle steht. Nach Ainsworth müssen frühe Bindungen in Betracht gezogen werden, um die Entwicklung und das Aufrechterhalten moralischen Verhaltens verstehen zu können (vgl. Ainsworth, Bell, Stayton, 1974, S. 261 f).

#### 3.1.4.4 Bindungs- und Explorationsverhalten

Aus den Studien von Ainsworth und Bowlby und auch aus Feldstudien mit nicht-menschlichen Primaten wird abgeleitet, dass das Kind darauf ausgerichtet ist, die Mutterperson zu verlassen, um die Welt zu entdecken, sobald es dazu fähig ist. Die „sichere Bindung“ bietet Schutz als existenzielle Notwendigkeit für das Kind in seiner „unreifen abhängigen Sicherheit“.<sup>11</sup> Das Bedürfnis und die Notwendigkeit der Exploration bringt Unsicherheit mit sich. Diese kann vom Kind vorübergehend ertragen werden, wenn es in einer „sicheren Bindung“ lebt. Demnach ist eine „sichere Bindung“ Voraussetzung dafür, dass das Kind Erkundungen in der Welt vornehmen kann. Die „sichere Bindung“ bietet den sicheren Hafen, bzw. die stabile Basis. Von dort aus wagt es sich in dem Maße in die Welt, wie es sich in Sicherheit

---

<sup>11</sup> Ainsworth ging bei ihren Forschungen zur Dissertation in Toronto von der „Theorie der Sicherheit“ von William E. Blatz aus und integrierte einige Aspekte daraus in die Bindungstheorie. „Security“ hat die lateinischen Wurzeln „sine cura“ und bedeutet „ohne Sorge“. Laut Blatz gibt es verschiedene Formen von Sicherheit: „unreife abhängige Sicherheit“ und unabhängige Sicherheit. Diese wird bei Erwachsenen in einer „Geben-und-Nehmen-Beziehung“ innerhalb der gleichen Generation durch „reife abhängige Sicherheit“ ergänzt, da Blatz davon ausgeht, dass auch Erwachsene in gewisser Hinsicht aufeinander angewiesen bleiben (vgl. Ainsworth/Bowlby, 1991, S. 72 f).

wähnt. Dieses Phänomen der sicheren Basis kann im Kontext mit Bowlbys „Steuerungssystemmodell des Bindungsverhaltens“ betrachtet werden (vgl. Bowlby, 1975, Ainsworth, Bell, 1974, S. 232). Zwei Verhaltenssysteme stehen miteinander in einem dynamischen Gleichgewicht: das Bindungsverhalten und das Explorationsverhalten. Das dynamische Gleichgewicht von Bindungs- und Explorationsverhalten ist mit den Basisbedürfnissen „Autonomie“ und „Verbundenheit“ korrelierbar. Bindungsverhalten fördert die Nähe zur Bindungsperson und hat die Funktion des Schutzes und der Vermittlung von Sicherheit und korreliert mit „Verbundenheit“. Explorationsverhalten fördert und ermöglicht den Erwerb von Wissen über die Umwelt und die Anpassung an diese und ermöglicht es, das Basisbedürfnis „Autonomie“ zu befriedigen.

Ein optimales Gleichgewicht zwischen Explorations- und Bindungsverhalten scheint für die kognitive und emotionale Entwicklung und damit für die Kompetenzentwicklung eine günstige Bedingung darzustellen.

#### 3.1.4.5 Zusammenfassende Bemerkungen zur Bindungstheorie

Zusammenfassend werden einige Hypothesen dargestellt, die aus der Bindungstheorie abgeleitet werden können.

Bindung ist ein menschliches Grundbedürfnis.

Das Kind ist genetisch auf die Interaktion mit Menschen vorbereitet.

Bindung hat eine ethologisch begründete Schutzfunktion für das Kind.

Die auf Bindung gerichteten Verhaltensweisen des Säuglings sind auf reziproke fürsorgliche Verhaltensweisen eines Erwachsenen adaptiert.

Bindung ist eine Quelle der sozialen, emotionalen und kulturellen Integrität des Menschen.

Bindungsmuster entwickeln sich im ersten Lebensjahr eines Kindes.

Die Qualität der Bindungserfahrungen mit einer Mutterperson stellt einen wesentlichen Faktor für die kindliche Persönlichkeitsentwicklung dar.

Eine „sichere Bindung“ zeichnet sich dadurch aus, dass das Kind das Vertrauen und die Zuversicht hat, dass ihm verlässlich eine verfügbare, antwortbereite und hilfreiche Bezugsperson zur Verfügung steht.

Für den Aufbau einer „sicheren Bindung“ sind die Kooperation mit dem Kind, die Feinfühligkeit im Umgang mit ihm und die Bereitschaft der Bindungsperson, das Kind anzunehmen, entscheidende Kriterien.

Der Aufbau einer „sicheren Bindung“ des Kindes zu einer Bezugsperson ist Voraussetzung für die Entwicklung von Vertrauen des Kindes zur Welt und zu sich selbst sowie zur Entwicklung von Kompetenz und zur Explorationsbereitschaft- und -fähigkeit.

Man kann annehmen, dass für das Kind die Qualität der Bindung und nicht der Verwandtschaftsgrad entscheidend ist. Die Bezugsperson muss also nicht zwingend die leibliche Mutter sein.

Das Verhalten der Mutterperson beeinflusst die Entwicklung von Fähigkeiten beim Kind, die im Umgang mit seiner Umwelt direkt relevant sind.

Die Mutterperson beeinflusst die Entwicklung, indem sie Bedingungen schafft, die entwicklungsfördernd sind, z. B. Gestaltung der Umgebung, Wickeltechnik, Gewähren lassen, usw.

Die Bezugsperson nimmt indirekt Einfluss darauf, wie das Kind mit seiner weiteren Umwelt umgeht, indem sie beeinflusst, inwieweit es Vertrauen entwickelt. Dieses Vertrauen hat zwei Aspekte: Vertrauen in den anderen und in sich selbst. Letzteres entwickelt sich, wenn das Kind beständig erlebt, dass es über eigene Aktivität wirksam kontrollieren kann, was ihm ge-

schieht, d. h. dass es die Erfahrung machen kann, einen eigenen Einfluss darauf zu haben.

Die anfängliche Hilflosigkeit und Abhängigkeit des Kindes erfordern die Übernahme von Verantwortung für das Kind durch einen Erwachsenen.

### **3.1.5 Weitere intrapersonale Aspekte**

Die Dimension der „Personwerdung“ ist schwer zu greifen. Es gibt zahlreiche Forschungsergebnisse aus der fächerübergreifenden Kindheitsforschung, die Hinweise darauf geben, was einem Kind dienlich sein kann, seine Individualität zu entfalten (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Hrsg., 1998 a). Doch eben dieser Umstand, dass sich hier etwas entfalten soll, das einzigartig ist, macht die Identifikation und Verallgemeinerung von Bedürfniskriterien und auch deren Operationalisierung schwierig.

„Ich will lehren, das wunderbare, von Leben und faszinierenden Überraschungen erfüllte schöpferische „Ich-weiß-nicht“ der modernen Wissenschaft vom Verhältnis zum Kinde zu verstehen und zu lieben.“ (Korczak, 1987, S. 1)

Ich halte es für sinnvoll, im Folgenden den pädagogischen Ansatz von Köhler (1997, 2000) zu skizzieren, um der Individual-Dimension im Kontext von Kindsein und Kindheit Raum zu geben, der m. E. nötig ist, um der Komplexität der Frage „Was braucht ein Kind?“ gerecht zu werden.

Köhler ist Heilpädagoge und reflektiert und analysiert Fragen des Kindseins. Er geht in seinen Büchern und Vorträgen vorwiegend der Frage nach, was sinnhaftes Dasein ist und was pädagogisch notwendig ist, um Kindern eine Umgebung zu schaffen, in der sie so aufwachsen können, dass sie ihr Leben

als sinnhaft erfahren können. Im Zentrum seiner Betrachtung steht das Kind.<sup>12</sup>

Sein pädagogischer Ansatz bezieht sich in wesentlichen Grundsätzen auf das Werk von Korczak (vgl. Korczak, 1987, Dauzenroth, 1996). Dieser entwickelte in seinem Lebenswerk, das er bis zu seinem Tod den Kindern gewidmet hatte, drei handlungsleitende Grundsätze:

Der erste ist sein individualistischer Ansatz:

„Die Kinder in einer so allgemeinen Form gibt es eigentlich gar nicht! Es gibt eine Kindheit, und für jedes einzelne Menschenkind ist das etwas ganz anderes, etwas ganz Besonderes, etwas ganz Eigenartiges und Unverwechselbares. Und wir verstehen niemals „die Kinder“, sondern immer nur das jeweilige Kind das uns anvertraut ist, in dem Augenblick, wo wir es anschauen“ (Korczak in Köhler, 2000, S. 15).

Diesen individualistischen Ansatz, den Köhler sich zu eigen gemacht hat, verbindet Korczak mit dem Gleichberechtigungspostulat: Ein Kind ist ein vollwertiger Mensch von Beginn an.

Der zweite Grundsatz ist das Motiv des Respekts vor dem Schicksal. Korczak sagt dazu:

“Das Neugeborene ist wie ein Blatt, das mit tausend kleinen Hieroglyphen beschriftet ist, von denen wir viele nicht entziffern können.“ (Korczak in ebd., S. 16 f)

Er geht sogar soweit, zu sagen, dass jedes Kind das Recht auf den eigenen Tod hat. Dies betont den großen Respekt vor dem jeweiligen Schicksal und

---

<sup>12</sup> Köhlers Ansatz ist anschlussfähig an Frankls Konzept eines „Willens zum Sinn“ (vgl. Kapitel 3.1.1.2).

begrenzt die Möglichkeiten des Erziehers, auf das Leben des Kindes einzuwirken.

Der dritte Grundsatz Korczaks ist die Dankbarkeitsforderung. Korczak hat die Blickrichtung umgekehrt: Nicht das Kind schuldet dem Erwachsenen Dankbarkeit.

„Vielmehr haben wir ihnen dankbar dafür zu sein, daß sie sich uns anvertrauen und unser Leben mit Licht erfüllen.“ (Korczak in ebd. S. 19. Vgl. auch Dauzenroth, 1996).

Wird der individualistische Ansatz als Grundlage genommen und damit vorausgesetzt, dass das Kind mit einem eigenen, unverwechselbaren Wesen zur Welt kommt, so relativiert sich laut Köhler der Gedanke von genetischer Programmierung und Umweltprägung. Das materialistische Menschenbild wandelt sich dann in ein spirituelles.

Er fordert, das Individuum, das Ureigene des einzelnen Menschen, zum Forschungsthema zu machen. Köhler greift Montessoris Konzept auf. Sie geht soweit, darüber nachzudenken, dass das Kind schon vor der Geburt ein Seelenleben besitzt. Durch Montessori kommt der Begriff „Inkarnation“ in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Wer diesen Begriff akzeptiert, muss davon ausgehen, dass

„die geistig-seelische Individualität, die sich im Empfängnis- und Geburtsgeschehen „verkörpert“, vor diesem Verkörperungsvorgang in einem präkonzeptionellen Seinszustand als Individualität schon anwesend war... Das würde also heißen, dass ein Kind nicht erst entsteht, wenn es geboren ist, sondern dass es die Seins-Ebene wechselt“. (Köhler, 2000, S. 27, vgl. Montessori, 1952 und 1973)

Köhler verweist in diesem Kontext auch auf Hillmann, der einen Paradig-

menwechsel feststellt. Die Menschen sind nach Hillmann nicht mehr zufrieden damit, ihre persönliche Geschichte als eine Geschichte von Kausalitäten zu betrachten. Diese Betrachtungsweise trägt nicht dazu bei, Sinnfragen näher zu kommen. Die herrschende Psychologie ist eine Psychologie der Ableitungen. Menschen sind demnach nichts anderes als ein Resultat. Er ist der Überzeugung, dass dieses Denkmodell sich auflöst und dass der universale, in den meisten Weltkulturen anzutreffende Mythos von Bedeutung ist, der besagt, dass ein Kind die Welt mit einer Berufung, mit einem individuellen Schicksal, betritt (vgl. Hillmann, 1998).

Die pädagogische Konsequenz daraus ist, dass der Erzieher eine Schicksalsführung zu akzeptieren hat. Es gibt nach Köhler etwas, das dem Menschen zugewiesen ist als sein ureigenster Wille, den er mit auf die Welt bringt. Dieser wird in geistiger Weise geleitet und gehütet. Daraus ergibt sich eine andere Sichtweise auf die „Eigenarten“ des Kindes. Es sind dann keine Störungen, sondern Besonderheiten, die eng verbunden sind mit dem Weg des Kindes und den dazu erforderlichen Fähigkeiten. Auch Montessori spricht immer wieder von dem Geheimnis, vor dem die Erzieher den nötigen Respekt aufbringen müssen (vgl. Montessori, 1967).

Das Kind hat nach Köhler das Recht auf *seinen* Weg. Erwachsene können hier „hilfreiche Begleiter“ bei Aufgabe des Kindes sein,

„sein *ganz und gar Eigenes* zu enthüllen und in die Welt hineinzutragen“  
(Köhler, 2000, S. 66).

Im Rahmen der Überlegungen für ein erweitertes Entwicklungsmodell, das spirituelle Aspekte integriert, wird es hilfreich sein, Köhlers Ansatz mit einzubeziehen (vgl. Kap. 4.1.3).

## 3.2 Kindheit

Ein historischer Abriss ist sinnvoll, um sich dem Thema annähern zu können. Kindheit und „Muttersein“ lassen sich nicht wirklich voneinander trennen. Da die Geschichte vom „Kindsein“ in Kapitel 6.3 „Mutter-Sein“ im Wandel der Zeit“ mit dargestellt wird, verzichte ich an dieser Stelle weitgehend darauf, das Thema „Kindheit im Wandel der Zeit“ näher auszuführen.

Kindheit ist keineswegs ein selbstverständliches Element des gesellschaftlichen Lebens, über das eine einheitlich anerkannte Vorstellung existiert. In den letzten 200 Jahren ist in Deutschland Kindheit als Lebensphase zunehmend institutionalisiert worden. Sie ist zwar eingebunden in den privaten Rahmen der familialen Lebenswelt. Zentraler Ort, in dem Kindheit stattfindet, ist nach wie vor die Familie. Im Zuge der Institutionalisierung haben sich jedoch charakteristische Räume und Institutionen für Kinder herausgebildet. Das Erziehungs- und Bildungswesen wurde seither zunehmend auch zur öffentlichen Angelegenheit. Folge davon war die Entstehung und der Bedeutungszuwachs wissenschaftlicher Teilgebiete, die sich darauf spezialisierten, wie Erziehungswissenschaft, Entwicklungspsychologie, Kinderpsychiatrie oder Kinderheilkunde. So ist eine Vergesellschaftung und Verwissenschaftlichung der Kindheit zu beobachten.

Die Forschung und ihre jeweiligen Theorien über Kindheit präferieren je nach ihrer paradigmatischen Ausrichtung zwei verschiedene Hauptansätze: Eine Richtung der Kinderforschung betont die aktive Aneignung der Umwelt durch die Kinder, während eine andere den Einfluss der gesellschaftlichen Lebensbedingungen auf kindliche Verhaltensmuster herausarbeitet. Während auf der einen Seite Kinder als Subjekte und Akteure ihrer Lebenswelt in einer vielleicht auch widrigen Umwelt gesehen werden, wird auf der

anderen Seite Kindheit als Produkt gesellschaftlicher Definitionsprozesse gesehen. Manche sprechen vom Verschwinden der Kindheit oder davon, dass Kinder in Randzonen gesellschaftlichen Leben vertrieben werden (vgl. Postman, 1999). Es ist anzunehmen, dass wir insgesamt noch wenig von Kindern und ihrer Lebenswelt verstehen.

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.

### **3.2.1 Kindheit als Konstrukt**

Kinder in die Gesellschaft zu integrieren und sie zu befähigen, eigenverantwortliche und leistungsbereite Teilhabe am Gemeinschaftsleben zu erringen, ist eine legitime und für die Gesellschaft existenziell notwendige Aufgabe. Die anthropologischen Voraussetzungen - das Angewiesensein der Kinder auf „Entwicklungshilfe“ - setzen hier den Maßstab. Deshalb ist es auch legitim und sinnvoll, zu fragen, welche Interessen eine Gesellschaft hat, welche die Entwicklung des Kindes dann auch steuern. Es sind also Bedürfnisse der Gemeinschaft, die den anderen Pol zur Entfaltung der Individualität und Autonomie des Einzelnen bilden. Liegle formuliert hierzu ein grundsätzliches

Argument:

„Nicht nur werden Kinder ohne ihren Willen in die Welt gesetzt, vielmehr sind es immer die Erwachsenen, welche die Bedürfnisse von Kindern definieren und die Formen der Befriedigung dieser Bedürfnisse festlegen.“ (Liegle, 2001, S. 337)

Es wird deutlich, dass Kindheit aus diesem Blickwinkel heraus ein Konstrukt ist. Kindheit ist laut Gutachten des Wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen eine Lebensphase, eine Zeit des Wachsens, die nach den Grundsätzen der interaktionistischen sozialökologischen Entwicklung verläuft. Der Ansatz der „Sozialökologie der Kindheit“ verbindet die gesellschaftliche Wahrnehmung von Kindheit und die Gestaltung deren Rahmenbedingungen (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Hrsg., 1998 a, S. 13).

Kindheit wird in modernen Gesellschaften immer mehr zu einem eigenständigen Lebensabschnitt und sozialen Status, der vom Familienkontext getrennt verortet wird. Der moderne Kinderalltag ist Gegenstand von Forschung und politischer Aktivität geworden. Die gesellschaftliche Verortung von Kindheit zeigt, wie bereits erwähnt, die Tendenz zur Institutionalisierung. In den 90er Jahren kam – sicher auch beeinflusst durch den politischen Schritt der Unterzeichnung der UN-Kinderrechtskonvention im Jahre 1992 - die Diskussion über Kinderrechte und Kinderpolitik auch in der öffentlichen Diskussion auf.<sup>13</sup> Die Bundesrepublik hat sich durch die Unterzeichnung verpflichtet, die Konvention im eigenen Land umzusetzen. Dem Recht des Kindes und den Bedingungen für „Kindheit“ wurde vermehrt Aufmerksam-

---

<sup>13</sup> vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2001)

keit geschenkt. Vielfältige Aktivitäten Ende der 90er Jahre sollten der Verwirklichung der Konvention dienen. So fand beispielsweise 1998 die „Karawane für mehr Kinderfreundlichkeit“, die bis dahin größte Kampagne für Kinderrechte und Kinderpolitik in Deutschland in 50 Städten und Gemeinden statt. Es entstand eine eigenständige Kinderrechtsbewegung.

### **3.2.2 Kindheit im Spiegel der Politik**

Seit der letzten Jahrhundertwende ist zu beobachten, dass zunehmend das Thema „Kindheit“ wieder im Kontext von Familienleben gesehen wird, sogar quasi darin aufgeht. Die Kinderrechtsbewegung hat sich nicht weiter verstärkt. Der wissenschaftliche Beirat für Familienfragen hat 1998 ein Plädoyer für die Integration von Kinderpolitik und Familienpolitik veröffentlicht (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1998 a, S. 19 ff). Begründet wird diese Empfehlung damit, dass trotz Institutionalisierungstendenz und Entstehung ausdifferenzierter Erfahrungswelten von Kindern die Familie als solidarischer Schutz- und Entwicklungsraum für das Kind unersetzlich ist. Politische Entscheidungen müssen deshalb immer beide Aspekte – Familie und Kind – berücksichtigen. Vielleicht hat diese Empfehlung des Beirats, der von der Bundesregierung beauftragt war, ihre Wirkung gezeigt.

Seit das Thema „Familie“ in der öffentlichen politischen Diskussion einen breiten Raum einnimmt, taucht das Thema „Kindheit“ dort kaum mehr als selbständiges auf. Es ist zu vermuten, dass die öffentliche Diskussion und Sorge über die wirtschaftliche Lage Deutschlands, die demografische Situation und die Ergebnisse der Pisa-Studie die Familie als sozialen Nahraum für das Aufwachsen der Kinder in den Vordergrund katapultiert hat.

Es scheint zwischen der politischen Landschaft und der Rezeption in der Praxis ein Gefälle zu bestehen. Während das Thema „Kindheit“ für die interessierte Öffentlichkeit kaum mehr als politisches Thema mit entsprechenden Diskussionen und Maßnahmen auftaucht, ist in der Bundespolitik eine intensive Beschäftigung mit dem Thema zu vermerken, und zwar u. a. durch die Kinder- und Jugendberichte (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1998 b und 2002). Hierfür wird alle 4 Jahre eine Sachverständigen-Kommission ausgewählt. Sie erstellt einen Bericht zur Lage junger Menschen in Deutschland sowie zu den Bestrebungen und Leistungen in Kinder- und Jugendhilfe. Neben der Bestandsaufnahme sollen Vorschläge zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe enthalten sein. Die Bundesregierung veröffentlicht dazu eine Stellungnahme. Schlaglichtartig sollen im Folgenden die drei letzten Kinder- und Jugendberichte beleuchtet werden mit dem Ziel, aufzuzeigen, unter welchem Fokus „Kindheit“ im politischen Kontext in den letzten Jahren bearbeitet wurde.

### 3.2.2.1 Zehnter Kinder- und Jugendbericht

Dies ist der erste Bericht, der sich auf die Lebenssituationen der Kinder und auf die Kinder- und Jugendhilfe konzentriert (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 1998 b). Er bezieht sich auf 12,3 Millionen Kinder bis zum vollendeten 13. Lebensjahr. In diesem Bericht geht man von einem umfassenden und übergreifenden Ansatz aus, der unterschiedliche Lebenssituationen und Sichtweisen einbezieht. Er konzentriert sich darauf, für eine „Kultur des Aufwachsens“ zu werben, in der Kinder die Grundvoraussetzungen eines sinnerfüllten Lebens mit anderen erwerben können (vgl. ebd., S. 19). Der Bericht stellt fest, dass es verschiedene Auffassungen über Kindheit in unserer Gesellschaft gibt. Die Kommission definiert Kindheit

nicht explizit. Als Fazit aus den verschiedenen Kapiteln lässt sich ziehen, dass Kindheit eine Phase des Aufwachsens ist, in denen das Kind in einem „weit gespannten Netz von Personen und Einrichtungen“ (ebd., S. 19) die Versorgung, Betreuung, Anregung und Belehrung bekommt, um sich das aneignen zu können, was es zum selbständigen Leben braucht. Corsaros Begriff der „interpretativen Reproduktion“ wird angeführt, um deutlich zu machen, dass die nachwachsende Generation sich die Kultur in gewissem Sinne neu erarbeiten muss (ebd., S. 18). Leitmotiv für Analyse und Überlegungen soll die Subjektstellung, die dem Kind zugewiesen wird, sein. Es ist also nicht primär auf die Erwartungen der Erwachsenen zu beziehen, sondern ist durch die Perspektive des Kindes geprägt. Kinder werden ausdrücklich in ihrer Bedeutung für die Gesellschaft als zukünftige Leistungsträger und Produzenten gewürdigt. Für die überwiegende Mehrheit der Kinder wird die Familie als Ort der Kindheit identifiziert. Kinder und Familien haben laut Stellungnahme der Arbeitsgruppe eine bedeutende Rolle für die Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft.

### 3.2.2.2 Elfter Kinder- und Jugendbericht

Dieser Bericht ist der fünfte Gesamtbericht seit Einführung der Berichterstattung 1965, der einen Überblick über die Gesamtsituation der Kinder- und Jugendhilfe vermitteln soll (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2002).<sup>14</sup> Er verfolgt den Ansatz, die Lebenslagen junger Menschen in ihren wesentlichen Lebensbereichen zu beschreiben und daran die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe zu messen. Das Leitmo-

---

<sup>14</sup> Jeder dritte Bericht soll laut § 84 (SGB VIII) ein Gesamtbericht sein.

tiv ist „Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung“ (ebd., S. 3). Dem Thema „Bildung“ wird ein hoher Stellenwert beigemessen.

In diesem Bericht wird betont, dass Kindheit unter veränderten Rahmenbedingungen stattfindet. Der gesellschaftliche Umbruch – Globalisierung, Migration, Mobilität, soziale Ungleichheit, Heterogenität der Lebensumstände und eine Vielfalt der Lebensstile - prägt das Bild der heutigen Gesellschaft. Familie ist immer noch der zentrale Ort des Aufwachsens, hat aber laut Bericht ihre beherrschende Stellung verloren. Kindheit ist zu einer institutionalisierten Lebensphase geworden. Deshalb fordert die Kommission ein neues Verständnis von öffentlicher Verantwortung für das Aufwachsen der Kinder. Dies soll aber nicht Verstaatlichung von Erziehung und Bildung heißen, sondern im Gegenteil die Stärkung der Erziehungskompetenzen der Eltern befördern.

### 3.2.2.3 Zwölfter Kinder- und Jugendbericht

Der zwölfte Kinder- und Jugendbericht ist kein Bericht herkömmlicher Art, da er vor dem Hintergrund der Trias „Bildung, Betreuung und Erziehung“ konzipiert wurde (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2005 a, online, S. 25).<sup>15</sup> Deutschlands Nachholbedarf in diesen Feldern wird angemahnt. Bildung war viel zu lange im Aufgabenbereich der Schule verortet, während Betreuung und Erziehung in der Familie angesiedelt war. Schule und Familie bildeten quasi das Koordinatensystem für das Aufwachsen der Kinder. Diese „bundesrepublikanische Nachkriegskonstellation“ ist

---

<sup>15</sup> Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005 a, online) in: [http://www.bmfsfj.de/doku/kjb/data/download/kjb\\_060228\\_ak3.pdf](http://www.bmfsfj.de/doku/kjb/data/download/kjb_060228_ak3.pdf)

brüchig geworden. Deshalb widmete sich die Arbeitsgruppe in diesem Bericht der Bildung außerhalb der Schule. „Bildung von Anfang an“ ist einer der Leitgedanken, mittels dessen die Bildungsfrage in den ersten Lebensjahren in den Mittelpunkt gerückt werden soll. Das andere Leitmotiv ist: „Bildung ist mehr als Schule“ (vgl. ebd., S. 28 ff). Es sollte zum Ausdruck bringen, dass Bildungsprozesse jenseits und diesseits der Schule stattfinden. Es stellt sich also die Frage, wie Bildungsprozesse derart gestaltet werden können, dass Kinder und Jugendliche auf unterschiedlichen Wegen und in möglichst breiter Form erreicht werden können. Der Bericht war von der Idee geleitet,

„dass öffentliche Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote so organisiert werden müssen, dass dadurch nicht nur ein Aufwachsen in einem neuen Zusammenspiel von privater und öffentlicher Erziehung, von Familie und Kindertagesbetreuung, von Schule und außerschulischen, auch gewerblichen Angeboten ebenso verlässlich wie qualifiziert möglich wird, sondern dass dadurch auch nachhaltige familien- und kindheitspolitische Effekte zu erwarten sind. (ebd., S. 29)

In diesem Bericht stehen nicht die Bildungsinstanzen, sondern das Bildungsgeschehen aus dem Blickwinkel des kindlichen und jugendlichen Lebenslaufs im Mittelpunkt. Es wird analog zu neueren Forschungsergebnissen besonderer Wert auf die Entwicklungs- und Bildungsprozesse der ersten Lebensjahre und hier besonders auf den Zeitrahmen der ersten drei Jahre gelegt. Hier wird ein Modell der Entwicklung als Transaktionsprozess und dynamischer Interaktionsprozess zugrunde gelegt. Betont wird in diesem Zusammenhang das Angewiesensein des Kleinkindes auf verlässliche, pflegende und betreuende Beziehungen in beschützenden und verlässlichen Settings zu einigen wenigen Bezugspersonen. Bildung ist als sozialwissenschaftlich

fundierter Begriff definiert.

„Bildung ist ein umfassender Prozess der Entwicklung einer Persönlichkeit in der Auseinandersetzung mit sich und ihrer Umwelt. Das Subjekt bildet sich in einem aktiven Ko-Konstruktions- bzw. Ko-Produktionsprozess, eignet sich die Welt an und ist dabei auf bildende Gelegenheiten, Anregungen und Begegnungen angewiesen, um kulturelle, instrumentelle, soziale und personale Kompetenzen entwickeln und entfalten zu können.“ (ebd., S. 31)

Bildung wird in einem weiten Sinn benutzt, der es erlaubt, Prozesse der Betreuung und Erziehung einzulagern. Sie wird als Aneignung von Welt in den vier Bezügen „kulturelle Welt“, „materiell-dingliche Welt“, „soziale Welt“ und „subjektive Welt“ verstanden (vgl. ebd., S. 31 f). Sie ist ein Prozess des Aufbaus und der Vertiefung von Kompetenzen, die den vier Weltbezügen entsprechen.

Die konzeptuellen Grundlagen bilden sich aus fünf Leitlinien und skizzieren das Konzept einer öffentlichen Unterstützung der Familien in ihren Leistungen in Bildung, Erziehung und Betreuung:

- „1. Im Mittelpunkt stehen der Lebenslauf und die Bildungsbiografie der Kinder. Ausgangspunkt sind also nicht die Interessen und Erfordernisse der Systeme sondern ihre Wirkungen auf die Heranwachsenden...
2. Ausgangspunkt ist die Trias von Bildung, Erziehung und Betreuung. Diese sind so aufeinander abzustimmen, dass diese Dimensionen zu systematischen Bestandteilen von pädagogischen Konzepten werden....
3. Grundlegend ist ein erweitertes Bildungsverständnis mit einer Vielfalt von Orten, Gelegenheiten und Inhalten....
4. Es besteht eine öffentliche Gesamtverantwortung für eine „Bildung für

alle“....

5. Anzustreben sind tragfähige Zukunftskonzepte in einem verbesserten Zusammenspiel der drei Dimensionen Bildung, Betreuung und Erziehung sowie in Kooperation aller bildungs- und lernrelevanten Akteure.“ (ebd., S. 40 f)

Die Empfehlungen, die im Bericht ausgesprochen werden, legen einen deutlichen Schwerpunkt auf die öffentliche Verantwortung von Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern. In Punkt eins wird zwar das Ziel formuliert, die Familie in ihrer Erziehungs-, Betreuungs- und Bildungsaufgabe zu unterstützen. Es sollen unzumutbare Einbrüche im Haushaltsnettoeinkommen vermieden werden. Weiterhin wird empfohlen, Netzwerke zur Elternbildung und Unterstützung von Familien auszubauen. In den weiteren acht Empfehlungen geht es dann jedoch ausschließlich um den quantitativen und qualitativen Ausbau der öffentlichen Einrichtungen.

### **3.2.3 „Kindheit“ im Spiegel der Medien**

Welches Bild von „Kindheit“ wird in den Medien vermittelt? Im Zuge des epochalen Themas „Individualisierung“ erstaunt es, dass der Aspekt „Kind als Individuum“ wenig Raum in der öffentlichen Diskussion einnimmt. Vielmehr hat man den Eindruck, dass – vielleicht eben gerade im Kontext der Individualisierung - die Gruppenanpassung, die Sozialfähigkeit der Kinder stärker thematisiert wird. So kann man eher indirekt durch das Auftauchen von Erziehungsprogrammen und ihrem Beliebtheitsgrad Rückschlüsse auf „Kindheit heute“ ziehen. Anhand von öffentlich diskutierten und empfohlenen Erziehungskonzepten lässt sich folgender Trend ausmachen:

Kindheit ist eine Lebensphase, die geprägt ist von der Notwendigkeit der

Anpassung an die Gruppe. Kinder sind tendenziell kleine Tyrannen, die durch effektive Methoden an die Gruppe angepasst werden müssen.

Eltern sind tendenziell hilflose, hilfsbedürftige Teilnehmer im Gruppenleben – ratlos und orientierungslos. Sie werden offensichtlich auf der gleichen Ebene betrachtet und betreut wie die Kinder.

Sowohl im Spiegel der Wissenschaft als auch im Spiegel der Politik spielen die Medien selbstverständlich eine große Rolle, da sie genutzt werden, um die Themen in die Öffentlichkeit zu transportieren. Die Medien sind jedoch nicht nur Thementransport, sondern gestalten die Themen auch durch die Art der Berichterstattung aktiv mit. Dieser Aspekt sollte an anderer Stelle bearbeitet werden. Es spielt m. E. auch für die Motivation und den Mut junger Menschen für die Übernahme von Elternverantwortung eine Rolle, welches Bild in der Öffentlichkeit von Elternschaft gezeichnet wird.

Beispiel 1:

Positive Parenting Programm (Triple P): Seit einiger Zeit erfreut sich das „Positive Parenting Programm“ zunehmender Beliebtheit. In den Medien wurde vielfach darüber berichtet. Triple P wird auch in Erziehungsfachkreisen diskutiert und oft begeistert empfohlen, teilweise jedoch auch kritisiert.<sup>16</sup> Das in Australien entwickelte Programm für Elternkurse basiert auf dem behavioristischen Theoriekonzept. Es ist eine Differenzierung und mediengerechte Überarbeitung der Konzepte von Elterntrainings, welche auf die Experimente der Arbeitsgruppe um Patterson in den 80er Jahren zurückgehen.

---

<sup>16</sup> Deegener und Hurrelmann haben eine kritische Stellungnahme zu „Triple P“ verfasst. Zentrale Kritikpunkte sind: Fragwürdigkeit der empfohlenen Erziehungsmaßnahmen, Propagierung einer zu rigiden, dressurmäßigen, kochbuchhaften Erziehungshaltung, Setzung fragwürdiger Verhaltensnormen seitens der Kinder, enge Definition von Problemverhalten

Deren Wirksamkeit als wirksame präventive Ansätze wurde in vielen Studien nachgewiesen. Es ist für universelle, selektive und indizierte Prävention angelegt. Ziel des Programms ist es, Eltern günstiges Erziehungsverhalten zu vermitteln und nahe zu bringen und somit kindliche Verhaltensprobleme zu reduzieren oder zu verhindern.

„Triple P“ enthält fünf Interventionsebenen mit ansteigendem Intensitätsgrad zur flexiblen Unterstützung der Eltern. Begründet wird diese Struktur damit, dass Eltern nicht in allen Bereichen Defizite aufweisen und deshalb auf individuell zugeschnittene Maßnahmenkataloge angewiesen sind.<sup>17</sup>

Beispiel 2: „Super-Nanny“

Seit einiger Zeit erobert „Die Super-Nanny“ Quoten im abendlichen Fernsehprogramm. Unter dem Stichwort „Edutainment“ verspricht diese Sendung spannende Unterhaltung mit Familien, die massive Probleme im Alltag mit ihren Kindern haben. Verschiedene Pädagoginnen sind im Einsatz, um den Eltern Wege aufzuzeigen, wie sie ein harmonisches Familienleben führen können. Die Expertinnen leben einige Tage bei den Familien, beobachten, diagnostizieren und bieten dann konkrete Maßnahmen an, die erzieherisch wertvoll sein sollen.

Die Sendung ist offensichtlich auf der Grundlage des „Positive Parenting Programme“ konzipiert. Grundthemen sind: klare Ansprache, klare Regeln für alle, Konsequenz, Lob und Strafe, es darf nicht geschlagen werden,

(Deegener, Hurrelmann in Hahlweg, Kessemeier, 2003. S. 1)

<sup>17</sup> Stufe 1: Universelle Informationen über Erziehung, Kurzberatung für spezifische Erziehungsprobleme, Stufe 2 und 3: Kurzberatung (bis zu vier Einzelberatungen für Eltern, die durch Kinderärzte, Erzieher, Hebammen oder Lehrer durchgeführt werden), Stufe 4: Intensives Elterntaining, Stufe 5: Erweiterte Interventionen auf Familienebene. (Tschöpe-Scheffler, 2005, S. 56 f)

Raum für die freundliche Beschäftigung mit dem Kind, Rituale.

Die Kinder werden auch gefilmt, wenn sie allein im Raum sind, um ihr Verhalten beobachten und kontrollieren zu können. Die Pädagogin ist immer anwesend, agiert jedoch kaum, sondern weist an und gibt teilweise auch Sätze vor, welche die Eltern zu ihrem Kind sprechen sollen. Nach ein paar Tagen wird die Familie ihrem Schicksal überlassen, versucht sich im neu gelernten Erziehungsstil. Regelmäßig machen die Eltern aber wieder schwerwiegende Fehler, die von der Pädagogin per Video diagnostiziert werden. Sie kommt dann nochmals, um im zweiten Anlauf die Eltern erfolgreich anzuleiten, das Familienleben sinnvoll und gelingend zu gestalten.

Auf Form und Inhalt der Art von Edutainment soll an dieser Stelle nicht eingegangen werden. Abgesehen von moralischen Bedenken wäre hier auch zu begründen, warum diese Art von „Familienberatung“ nicht geeignet bzw. kontraproduktiv für die Erreichung der in dieser Arbeit formulierten Ziele bezüglich einer entwicklungsförderlichen „Kultur des Aufwachsens“ ist.

### **3.2.4 Soziologische Aspekte**

Meines Erachtens ist es im Rahmen der Fragestellung „Was braucht ein Kind?“ notwendig, auch soziologische Aspekte mit einzubeziehen.

#### **3.2.4.1 Individualisierung**

In neueren Studien wird häufig ein epochaler Prozess skizziert: der Prozess der Individualisierung. Während früher Aufwachsen eines Kindes in der Hauptsache das Hineinwachsen und sich Anpassen an die Gruppe war, besteht heute im Zeitalter der Individualisierung neben dieser Gruppenanpas-

sung als gleichwertige Entwicklungsaufgabe das „Personwerden“ - das Entwickeln der eigenen Identität, die als lebenslange „Identitätsarbeit“ gesehen wird.<sup>18</sup> Die Entwicklung der Persönlichkeit bezeichnet man als ein „reflexiven und im Medium der zwischenmenschlichen Interaktion verlaufenden Prozeß“ (Hurrelmann/Ulich, 2002, S. 9). Der Aufbau der Identität ist in einer sich wandelnden Welt eine hohe Leistung des Einzelnen, bei der er auf die verlässliche Begleitung von Bezugspersonen angewiesen ist (vgl. Kap. 3.1.4). Keupp u. a. bezeichnen diese Aufgabe für den Einzelnen als „Prozess der konstruktiven Selbstverortung“ (Keupp, 2006, S. 9), bei der Erfahrungen in einen sinnhaften Zusammenhang gebracht werden müssen.

„Diese individuelle Verknüpfungsarbeit nennen wir „Identitätsarbeit“, und wir haben ihre Typik mit der Metapher vom „Patchwork“ auszudrücken versucht.“ (ebd., S. 9 f)

Keupp u. a. haben ein Modell von Identitätsarbeit entwickelt (vgl. Keupp, u. a., 2006).

Hierbei dient ihnen die Kategorie „Kohärenz“ als zentrales Element.<sup>19</sup> Ge-

---

<sup>18</sup> Vgl. Beck/Beck-Gernsheim (1994), Keupp/Höfer, Hrsg. (1997)

<sup>19</sup> Aaron Antonovsky, israelischer Medizinsoziologe, hat 1979 das „salutogenetische Modell“ vorgestellt, das erst in den letzten Jahren in Deutschland aufgenommen wurde (Antonovsky 1997). Er stellt die Fragen: „Was macht gesund und was erhält gesund?“ und kritisiert damit die pathogenetische Sichtweise, die danach fragt, was Menschen krank macht und in der Krankheit als Abwesenheit von Gesundheit definiert wird. Gesundheit wird zum einen als dynamische Balance bzw. als Fließgleichgewicht einer Person und zum anderen als Prozess zielgerichteter Handlungen, bzw. als Prozess erfolgreicher Bewältigung von Belastungen und Anforderungen definiert (vgl. Udris/Rimann, 2000).

Auf die salutogenetische Frage nach der Entstehung von Gesundheit hat Antonovsky als Antwort das Konzept des Kohärenzgefühls (SOC) entwickelt.

„Das SOC ist eine globale Orientierung, die ausdrückt, in welchem Ausmaß man ein durchdringendes, andauerndes und dennoch dynamisches Gefühl des Vertrauens hat, daß 1. die Stimuli, die sich im Verlauf des Lebens aus der inneren und äußeren Umgebung ergeben,

lungene Identität ermöglicht nach Keupp u. a. „dem Subjekt das ihm eigene Maß an Kohärenz, Authentizität, Anerkennung und Handlungsfähigkeit“ (Keupp u. a., 2006, S. 274).

Das Kohärenzgefühl ist nach Höfer

„eine Ressource für diesen Identitätsprozess, in dem die Individuen permanent ihre inneren und äußeren Anforderungen in ein Balanceverhältnis bringen. Dabei muss auch das Kohärenzgefühl – so meine These – immer wieder neu hergestellt werden. Individuen müssen in ihrer Identitätsarbeit Erfahrungsräume „konstruieren“, die sie als „kohärent“ erleben können.“ (Höfer, 2000., S. 67)

Es geht nicht nur um Identität, sondern auch um Individualität. So liegt heute in der Dyade „Autonomie und Verbundenheit“ wahrscheinlich mehr denn je eine Aufgabe für den Einzelnen, beide Grundbedürfnisse im Lebensentwurf zu integrieren. Es besteht jedoch nicht nur die Freiheit bzw. die „Autonomie“ in der Selbstgestaltung des eigenen Lebens. Die Schwester der Freiheit ist die Verantwortung. Es besteht also quasi auch eine Verpflichtung zur Individualität. Erziehung, Bildung und Betreuung müssen auch in diesen Fo-

strukturiert, vorhergesehen und erklärbar sind; 2. einem die Ressourcen zur Verfügung stehen, um den Anforderungen, die diese Stimuli stellen, zu begegnen; 3. diese Anforderungen Herausforderungen sind, die Anstrengung und Engagement lohnen.“ (Antonovsky; 1997, S. 36)

Er spricht auch von Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Bedeutsamkeit von Lebenssituationen. Das Kohärenzgefühl wird als personale Gesundheitsressource bezeichnet, die als globale Stressbewältigungsressource betrachtet wird. Ein starkes Kohärenzgefühl schafft eine emotional und kognitiv günstige Ausgangslage, die es ermöglicht, flexibel angemessene Bewältigungsstrategien zu ergreifen. Dies wirkt sich nach Antonovsky auf die seelische und körperliche Gesundheit in oben definiertem Sinne aus. Er hat der familiären Sozialisation bezüglich der Entwicklung des Kohärenzgefühls einen hohen Stellenwert beigemessen. Er geht von der Annahme aus, dass das Kohärenzgefühl im Kontext der Sozialisation gebildet wird und nach Abschluss der Adoleszenz eine relativ stabile Persönlichkeitseigenschaft ist.

kus gestellt werden, damit die spannungsreiche biografische Aufgabe für die Biografie jedes Einzelnen erfüllt werden kann. Daraus lässt sich der Anspruch an Elternschaft als zentrale Instanz ableiten. Im sozialen Nahraum „Familie“ werden wesentliche Voraussetzungen dafür geschaffen, dass die Fähigkeiten zu Autonomie und Verbundenheit entwickelt werden können.

Im Folgenden sollen einige soziologische Aspekte dargestellt werden, um der Annahme Rechnung zu tragen, dass der Mensch, wie Liegle es im Anschluss an Pestalozzi ausdrückt, „Werk der Natur, Werk der Gesellschaft und Werk seiner selbst“ ist (Liegle, 1999, S. 211).

Dem Prozess der Individualisierung widmet sich u. a. auch Beck (1998). Laut Beck verändert der Individualisierungsprozess die Grundlagen aller gesellschaftlichen Handlungsfelder in elementarer Weise. Er ist Becks Ansicht nach nur vordergründig eine Bedrohung. Er erzwingt und erlaubt die Vorbereitung der Gesellschaft auf eine „zweite Moderne“ (ebd., S. 206). Beck benennt den Prozess der Individualisierung als Fortschritt, nachdem Deutschland unter zwei Diktaturen gelitten hat. Die Auffassungen darüber, was politisch ist und was nicht, haben sich radikal verändert. Er nennt die junge Generation „Kinder der Freiheit“ (ebd., S. 9 f), für welche die alten Patentrezepte des Zusammenlebens ihre Überzeugungskraft verloren haben.

Zwei Schlüsselbegriffe sind in diesem Zusammenhang kennzeichnend: Ambivalenz und Vakuum. Ambivalenz bedeutet nach Beck „die Gleichzeitigkeit von Erleichterung und Erschrecken, Aufbruch und Angst“ (ebd., S. 33). Unter Vakuum versteht er die Tatsache, dass die Institutionen des Westens ihre historische Selbstverständlichkeit eingebüßt haben.

„Ambivalenz und Vakuum zusammengenommen heißt: Die Lage ist nicht nur aussichtslos, sie ist auch offen wie nie – intellektuell und politisch.“ (ebd., S. 33)

Beck hofft auf die ansteckende Neugierde auf die unbekannte, erneuerte Gesellschaft. An anderer Stelle äußert er sich über „die konservative Larmoyanz über den Werteverfall“ (ebd., S. 32). Er ist der Ansicht, dass wir es nicht mit einem Werte-Verfall, sondern mit einem Werte-Konflikt zu tun haben. Er kritisiert diejenigen, die von der undankbaren Gesellschaft und der undankbaren Jugend sprechen. Die Jugendlichen von heute sind vor völlig neue Problemlagen in ihrem engeren Lebensumfeld sowie in der Weltgesellschaft gestellt, auf die auch die meisten Erwachsenen keine Antwort wissen. Er zitiert Sichtermann:

„Die Zukunft ist multidimensional geworden, die Erklärungsmuster der Älteren greifen nicht mehr... Es gibt weit mehr Rätsel als Lösungen, und bei genauerem Hinsehen erweisen sich selbst die Lösungen als Säcke voller Rätsel.“ (Sichtermann in ebd., S. 17)

Die Gefahren, die sich auftun, liegen nicht in der Irritation und Unübersichtlichkeit, sondern in der Unfähigkeit der verantwortlichen Institutionen, mit der neuen Vielfalt umzugehen und den Individualismus als Produkt der demokratischen Entwicklung in Deutschland anzuerkennen. Er spricht vom westlichen Erbe Deutschlands. Er fordert, den Blick auf die Bewegung nicht zu verstellen, sondern bereit zu sein, die Zukunftsaufgaben anzupacken.

„Das, was als Werteverfall verteufelt wird, erzeugt Orientierungen und Voraussetzungen, welche diese Gesellschaft – wenn überhaupt – in die Lage versetzen könnten, die Zukunft zu meistern.“ (ebd., S. 17)

Sein Grundgedanke ist, dass zwischen Selbstentfaltungswerten und dem Ideal der Demokratie ein innerer Zusammenhang besteht. Individualisierung heißt nicht Ich-Zentrierung. Ein neuer Typus von Solidarität, in Freiheit erbracht, lässt einen „altruistischen Individualismus“ (ebd., S. 19) entstehen.

„Was sich auszuschließen scheint – an sich selbst zu denken und für andere da zu sein –, entpuppt sich als ein innerer, inhaltlicher Zusammenhang: Wer für sich lebt, muss sozial leben“ (ebd., S. 19).

#### 3.2.4.2 Überlegungen zur Schattenseite des Individualisierungsprozesses

Ehrenberg beschreibt die Schattenseite dieses Prozesses und der darin liegenden Verheißungen in seiner Abhandlung über „Das erschöpfte Selbst“ in seinem Band der „Frankfurter Beiträge zur Soziologie und Sozialphilosophie“ (Ehrenberg, 2004). Er geht davon aus, dass soziale Paradoxien des Kapitalismus, wie die Verkehrung der Emanzipation in neue Abhängigkeiten, sich in der Veränderung der psychischen Disposition des Subjekts offenbaren. Sein Beitrag gilt als eine soziologische Zeitdiagnose.

Im Zentrum seiner Überlegungen stehen zwei Aussagen. Zum einen nimmt er an, dass die Zunahme von depressiven Erkrankungen das paradoxe Resultat eines Individualisierungsprozesses ist. Die Subjekte werden aus traditionellen Bindungen und Abhängigkeiten befreit und scheitern in wachsendem Maße daran, in Selbstverantwortung und eigenem Antrieb zu psychischer Stabilität zu gelangen. Die Subjekte leiden heute am Zustand der sozialen Defizienz ihrer Persönlichkeit, während sie vor hundert Jahren am Konflikt mit repressiven Gesellschaftsnormen erkrankten.

Zum anderen argumentiert er, dass die Identitätsbildung heute ohne fundamentale Reibung an sozialen Herausforderungen, ohne innere Konflikte mit der Gesellschaft erfolgt. Dieser Umstand gefährdet die kulturellen Voraussetzungen einer zivilen Demokratie. Seiner Ansicht nach sind BürgerInnen nur dann in der Lage, im öffentlichen Leben konstruktiv mitzuwirken, wenn sie in ihrer eigenen Entwicklung Erfahrungen mit intrapsychischen Konflik-

ten machen konnten. Diese sind quasi Voraussetzung für die Entwicklung eines Verständnishorizontes für den sozialen Dissens.

Ehrenberg zeichnet die Konturen des heutigen Individuums nach. Es ist der Typ von Person, der sich durchsetzt in dem Maß, in dem wir aus der Klassengesellschaft heraustreten und die dazugehörige politische Repräsentation und Verhaltensregulierung aufgeben. Die Dynamik der Phase, die jetzt beginnt, hat zwei Gesichter: psychische Befreiung und unsichere Identität. Die 60er Jahre des letzten Jahrhunderts haben die Traditionen erschüttert. Das moderne politische Ideal des autonomen emanzipierten Bürgers hat sich auf alle Lebensbereiche ausgedehnt. Ehrenberg widerspricht den Stereotypen Orientierungsverlust und Privatisierung der Existenz sowie Niedergang des öffentlichen Lebens. Für ihn ist das größere Angebot an Orientierungen nicht mit Orientierungsverlust gleichzusetzen. Dieses Angebot ist als Voraussetzung für die neu gewonnene Freiheit zu sehen. Er spricht von einer Transformation der politischen Bezüge und des öffentlichen Handelns, die im Kontext von Massenindividualismus und der Öffnung der nationalen Gesellschaften gesehen werden muss.

Die Ideale der ökonomischen Konkurrenz und des sportlichen Wettkampfs haben das Individuum dazu gedrängt, sich auf den Weg zu einer eigenen Identität und sozialem Erfolg zu machen, dazu, „in einem unternehmerischen Abenteuer über sich selbst hinaus zu wachsen“ (vgl. Ehrenberg, 2004, S. 5).

Die Dichotomie „erlaubt – verboten“ hat ihre Wirkung verloren. Das Recht und der Auftrag, zu wählen und sich selbst zu verwirklichen, bewirken, dass das Individuum in einer ständigen Bewegung ist. Die neue Dichotomie heißt „möglich – unmöglich“. Das wirkt sich auf die Individualität aus. Der Begriff „Schuld“ wird durch den Begriff „Verantwortung“ ersetzt.

Parallel dazu schwindet auch die Bedeutung von Disziplin in der Beziehung

zwischen dem Einzelnen und der Gesellschaft. Es geht nun weniger um Gehorsam als um Entscheidung und persönliche Initiative. Die Person wird nicht mehr durch Gesetz und Ordnung bewegt, sondern sie muss sich aus innerem Antrieb heraus bewegen. Die Bedeutung der Begriffe „Motivation“, „Projekt“ und „Kommunikation“ sind Kennzeichen für heutige Normen.

Das disziplinarische Modell der Verhaltenssteuerung, das den sozialen Klassen und den Geschlechtern autoritär und verbietend ihre Rolle zuwies, wurde nach Ehrenberg zugunsten einer Norm aufgegeben, die jeden Einzelnen zu persönlicher Initiative auffordert. Jeder ist verpflichtet, er selbst zu werden. Das ideale Individuum ist also nicht mehr gefügig und gehorsam, sondern initiativ.

Das Ideal des Individualismus in der Demokratie bedeutet, aus sich selbst heraus ein Individuum zu sein in einer menschlichen Gesellschaft, die den Sinn ihrer Existenz ebenfalls nur aus sich selbst zieht. Religion und Souverän werden durch Psyche und Konflikt ersetzt. Nun entsteht auch eine private Sphäre, die von äußerer Autorität unabhängig ist. Das Thema „Glück“ bekommt eine neue Richtung. Es begünstigt die Aufmerksamkeit auf das persönliche Befinden, denn Lust und Unlust sind Kategorien der persönlichen Initiative, die es dem Menschen ermöglichen oder erschweren, sein Schicksal zu gestalten. Parallel dazu entsteht die Beschäftigung mit dem Lebenskummer. Die menschliche Existenz wird nicht mehr durch religiöses Heil gerechtfertigt sondern durch das Glück. Verwirklicht werden kann es durch die Gesellschaftsfähigkeit.

Medizin, Kunst und Literatur verstärken seit Ende des 19. Jahrhunderts diese Entwicklung. Die Medizin bietet Hoffnung auf Heilung mit Therapien und eröffnet den Markt der psychischen Gesundheit. Die Neurasthenie erscheint als neues Krankheitsbild. Sie bezeichnet eine Krankheit, die aus der moder-

nen Lebensweise resultiert: nervöse Erschöpfung. Es blüht eine Sensibilität gegenüber sich selbst auf. Innere Unruhe und Identitätszweifel werden erlebbar und besprechbar.

Anfangs in populärpsychologischen Zeitschriften und Büchern, später auch zunehmend in Publikumszeitschriften, wird ein neues Selbstbewusstsein formuliert. Die Medien befreien ihre Leser von Schuldgefühlen und liefern die Sprache zur Formulierung psychischer Probleme. So bieten sie dem Psychischen einen öffentlichen Raum. Die Innenwelt der Menschen existiert also nicht nur in den Köpfen der Menschen, sondern ist zugleich in der gemeinsamen Welt. Das setzt Akteure voraus, die in einer Sprache, die jeder versteht, ausdrücken, was sie im Inneren fühlen. Soziologisch gesehen, gibt es nach Ehrenberg ohne Institution der „Innenwelt“ gar keine „Innenwelt“. Sie wird in einer

„sozialen Konstruktion produziert, die einen sozialen Rahmen für ihr Bestehen liefert. Die Wahrnehmung des Inneren verändert sich. Es ist nicht mehr nur der Ort des Geheimnisses, dessen, was einen selbst angeht oder der Gewissensfreiheit, es wird zu dem, was es ermöglicht, *sich von einem Schicksal zu befreien*, und sich sein Leben aussuchen zu können.“ (Ehrenberg, 2004, S. 127 f)

Der optimistische Eindruck wird gefördert, dass jeder sich selbst erobern kann, ohne den Preis dafür zahlen zu müssen. Therapeuten verwenden ein Defizit-Modell, um das menschliche Potenzial zu erhöhen. Auch im protestantischen und katholischen Bereich beginnt eine religiöse Erneuerung. Die alte Tradition der Heilung durch Religion wird transformiert durch die Hinwendung zu den psychischen Problemen der Menschen. Ziel ist es, das Persönliche zur Entfaltung zu bringen, indem das Religiöse mit Psychotherapeutik durchtränkt wird. Religion antwortet jetzt auf irdische Fragen und

Gott wird zum Horizont der Selbstverwirklichung mit einem psychotherapeutischen Jesus als Vermittler.

Auch die Medien ermuntern seit den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts zu einer neuen Aufmerksamkeit für das Innenleben. Das innere Gleichgewicht wird zu einem riesigen Markt. Es entsteht ein eigener Industriezweig von Beziehungsdienstleistungen mit eigener Sprache, eigener Technologie, eigenen Berufen und eigener Literatur. In den 1970er Jahren beginnt sich die Vorstellung allgemein durchzusetzen, dass jeder seines Glückes Schmied sei. Der Begriff „Verbot“ verfällt.

„Die eigene Entwicklung wird kollektiv zu einer persönlichen Angelegenheit, die die Gesellschaft fördern soll. Ein Subjekttyp, der weniger diszipliniert und konform als „psychisch“ ist, also aufgefordert, sich selbst zu entschlüsseln, überflutet das Land.“ (Ehrenberg 2004, S. 135)

Der wichtigste Umstand für das Individuum der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ist nach Ehrenberg das Zusammenstoßen von unbegrenzten Möglichkeiten und dem Unbeherrschbaren. Alles ist normal, wichtig ist nur, dass man den Unterschied ausdrücken kann und dass man damit zu Recht kommt. Diese Pluralisierung, die jedem scheinbar erlaubt, sein eigenes Leben zu wählen, resultiert daraus, dass sich das reine Individuum herausbildet, eine Person, die ihr eigener Herr ist. Dieses Individuum ist nun aber unsicher, da es kein Außen mehr hat, das Normen auferlegt. Es muss seine eigenen Regeln schaffen. Dies ist jedoch nicht beliebig. Die heutigen Normen fordern, dass man „man selbst sein“ muss. Das Persönliche wird zu einem „normativen Artefakt“ und ist damit, wie jede Norm, überpersönlich. (vgl. ebd., S. 141)

Auch in der Erziehung macht sich der Wandel der Normen bemerkbar. Die Auslese erfolgte früher schon vor der Schule. Jetzt erfolgt sie durch die gan-

ze Schullaufbahn hindurch. Die Schüler sind selbst für ihren schulischen Erfolg verantwortlich. Die Funktionen der Sozialisation haben sich ab den 60er Jahren weitgehend auf die Schule verlagert. Die wichtigste elterliche Aufgabe wird die Selbstentfaltung der Kinder. Es geht nicht mehr um Disziplin, Gehorsam, Konformität mit der Moral, sondern um Flexibilität, Veränderung, Authentizität, Handlungsfähigkeit. Jeder ist aufgefordert, sich ständig an eine unbeständige Welt anpassen. Jeder, auch der Zerbrechlichste, hat die Aufgabe, alles zu wählen und zu entscheiden. Nach Ehrenberg ist die diagnostizierte Zunahme von Depressionen eine Krankheit der Unzulänglichkeit, hervorgerufen durch den Zwang, sein eigener Souverän zu sein.<sup>20</sup>

Seine Thesen können hilfreich sein, wenn es darum geht, das Thema „Individualisierung“ im erziehungswissenschaftlichen Kontext zu bearbeiten. Die „Nebenfolgen“ dieses epochalen Themas im Sinne der Theorie der „Reflexiven Modernisierung“ (vgl. Kapitel 6.5.3) können diagnostiziert und berücksichtigt bzw. bearbeitet werden. Dies ist sowohl im Kontext „Kindheit“ als auch im Bereich „Erwachsenenbildung“, also „Erziehung der Erzieher“ (A-dorno) von Bedeutung.

### 3.3 Schlussfolgerungen

Im Folgenden werden einige Hypothesen formuliert, die sich aus den Grundannahmen und Deutungsmustern des vorangegangenen Kapitels

---

<sup>20</sup> Depression ist nach Ehrenberg eine Krankheit der Verantwortlichkeit, des persönlichen Scheiterns und Versagens. Der Depressive ist erschöpft davon, er selbst werden zu müssen. „In einem Kontext, in dem die Wahl die Norm ist und die innere Unsicherheit der Preis, sind diese Krankheiten das düstere Gesicht der zeitgenössischen Innerlichkeit.“ (Ehrenberg, 2004, S. 278)

„Kind und Kindheit“ ableiten lassen. Sie dienen als Basis für die Überlegungen zum Thema „Mütterlichkeit“ und „Muttersein“, da Mütterlichkeit als eine Antwort auf die Bedürfnisse von Kindern betrachtet wird.

Das Kind ist zur Befriedigung seiner physischen, psychischen und mentalen Bedürfnisse existenziell auf die Fürsorge und Begleitung eines Älteren angewiesen.

Das Kind als Wesen in Entwicklung braucht die Begleitung einer Bezugsperson, zu der es eine „sichere Bindung“ entwickeln kann.

Voraussetzung für eine „sichere Bindung“ ist eine Bezugsperson, die sich durch Verlässlichkeit, Kooperation, Feinfühligkeit und Akzeptanz auszeichnet.

Die „sichere Bindung“ ist sowohl eine Voraussetzung für die Sozialisierung des Kindes als auch für die Chance zur Entfaltung seiner Individualität. Sie gilt also als Basis für die Erfüllung der beiden menschlichen Grundbedürfnisse „Autonomie“ und „Verbundenheit“.

In der gesellschaftlichen Epoche der Individualisierung kann die Entwicklung und Ausbildung der Individualität in ihrer Bedeutung für gelingende Erziehung als gleichrangig neben der Anpassung an die Gruppe bezeichnet werden.

Die dialektisch verschränkten Grundbedürfnisse „Autonomie“ und „Verbundenheit“ bedingen teilweise diametral entgegengesetzte Einzel-Bedürfnisse und damit ein hierdurch differenziertes „Anforderungsprofil“ für die Entwicklungsbegleitung von Kindern.

Es stellt eine anspruchsvolle Herausforderung für EntwicklungsbegleiterIn-

nen dar, Kinder auf ihrem Weg zum Erwachsensein zu begleiten. Hier ist Reflexion vonnöten.

## 4 Sozialisation und Erziehung

Aus den Ausführungen über das Kind und seine Grundbedürfnisse leitet sich die Frage nach dem Prozess des „Mitglied-Werdens“ des Kindes in einer Gesellschaft ab.<sup>21</sup> Im Folgenden soll eine Klärung der Begriffe „Sozialisation“ und „Erziehung“ vorgenommen werden, um so die gegenstandstheoretische Verbindung zwischen dem Kind mit seiner Kindheit und seinen „EntwicklungsbegleiterInnen“ herstellen zu können.

### 4.1 Sozialisation

#### 4.1.1 Klärung des Begriffs „Sozialisation“

Der Begriff „Sozialisation“ bezeichnet den Prozess des „Sozialwerdens“ eines Kindes.<sup>22</sup> Die anthropologischen Voraussetzungen der Weltoffenheit, die den Menschen als „Mängelwesen“ (Gehlen) und als „physiologische Frühgeburt“ (Portmann) ausweisen, begründen die Basisbedürfnisse eines Kindes. Die „Entwicklungstatsache“ und die „soziale Tatsache“ lassen sich daraus ableiten (vgl. Bernfeld, 1973, S.51, Liegle, 2001, S. 336 f). Diese anthropologischen Voraussetzungen bestimmen also den Blickwinkel, von dem aus der Prozess des „Mitgliedwerdens in der Gesellschaft“ betrachtet wird.

Durkheim (1972) hat den Begriff „Sozialisation“ am Anfang des 20. Jahr-

---

<sup>21</sup> Hurrelmann und Ulich bezeichnen die Problematisierung des „Mitgliedwerdens“ als konstituierend für sozialisationstheoretische Fragestellungen und beziehen sich hier auf Zigler, Lamb & Child. Sie schlagen das Konzept „Mitgliedschaftsentwurf“ vor. (Hurrelmann und Ulich, Hrsg., 2002, S. 6 ff)

<sup>22</sup> Der Begriff „Sozialwerden“ differenziert sich durch den bindungstheoretischen Ansatz von Bowlby, der davon ausgeht, dass das Kind von Anfang an in gewisser Weise sozial ist (vgl. Kap. 3.1.4)

hundreds in die wissenschaftliche Diskussion eingebracht. Er stellt einen engen Zusammenhang zu dem Begriff „Erziehung“ her. Diese ist für ihn bedeutendstes gesellschaftliches Mittel, um das Kind in die Gesellschaft einzuführen.

Berger und Luckmann (2004) unterscheiden eine primäre von einer sekundären Sozialisation (vgl. ebd., S. 139 ff). Die primäre Sozialisation ist der Prozess, der vor allem in der Familie und im Kontext der Beziehungen zu Gleichaltrigen stattfindet und der dazu führt, dass das Kind zu einer handlungsfähigen sozialen Person wird. In dieser Phase werden Werte, Normen und Verhaltensweisen internalisiert, die als stabil gelten, sich jedoch im Verlauf der sekundären Sozialisation noch differenzieren oder verändern können. Die sekundäre Sozialisation findet ab der Kindheit bzw. Jugend hauptsächlich durch Schule und peer group statt und beschreibt den Prozess des Hineinwachsens des jungen Menschen in die Gesellschaft.

Es gibt verschiedene Auffassungen davon, was unter dem Begriff „Sozialisation“ zu verstehen ist. Sie betonen jeweils stärker anthropologische, kulturelle, gesellschafts-institutionelle oder psychische Inhalte. Hurrelmann und Ulich schlagen zur Überwindung der eindimensionalen Theoriekonstruktionen in Soziologie, Psychologie und Pädagogik zum Thema „Person-Umwelt-Beziehung“ das Modell „des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts“ (Hurrelmann/Ulich, Hrsg., S. 9 ff) vor. Dieses Modell wird als

„eine mehrdimensionale, auf Berücksichtigung *subjektiver* und *objektiver* Faktoren der Persönlichkeitsentwicklung orientierte Theoriekonstruktion vorgestellt, die gesellschaftliche Institutionalisierungsprozesse auf der einen Seite und intrapsychische Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung auf der anderen Seite aufeinander bezieht und miteinander verbindet.“ (Hurrelmann und Ulich, 2002, S. 9)

Persönlichkeitsentwicklung verstehen sie als einen „reflexiven und im Medium der zwischenmenschlichen Interaktion verlaufender Prozess“ (ebd., S. 9). Im Schnittpunkt der beiden Analyseeinheiten „Gesellschaft“ (Sozial- und Wertestruktur und soziale sowie materielle Lebensbedingungen) und „Organismus/Psyché“ steht die Persönlichkeit bzw. Persönlichkeitsentwicklung.

Hurrelmann und Ulich und weisen darauf hin, dass sozialisationstheoretische Fragestellungen nicht die Beziehung zwischen Individuum und Gesellschaft insgesamt und auch nicht die gesamte individuelle Entwicklung umfassen. Vielmehr geht es um einen ganz bestimmten Aspekt der Entwicklung: Indem ein Kind sich entwickelt, wird es zugleich (meist) Mitglied der Gesellschaft. Nach Ulich haben die meisten Sozialisationstheorien die Auffassung gemeinsam, dass die Gesellschaft und das Individuum sich gegenseitig für ihre jeweilige Entwicklung brauchen (Ulich, 2002, S. 57). Dazu ist es notwendig, dem Kind die Werte und Kulturtechniken zu vermitteln. Er stellt die Frage:

„Was macht und wie werden Personen zu „Mitgliedern“ ihrer Gesellschaft? Die kürzeste Antwort darauf lautet: Gemeinsame Weltanschauungen, geteilte Bedeutungen, kollektive Sinnstrukturen, geteilte Bedeutungszuschreibungen machen Personen zu Gesellschaftsmitgliedern.“ (ebd., S 57)

Sozialisation ist somit nach Ulich

„ein Oberbegriff für (identifizierte) Strukturen und Prozesse, welche die vereinheitlichende Vermittlung von Werthaltungen und Fertigkeiten in der Entwicklung Heranwachsender leisten, *soweit* diese Merkmale in der Gesellschaft von öffentlichem Interesse sind, hier: sozialer Normierung unterliegen, weil für den Generationenwechsel und eine damit zusammenhängende gesellschaftlich definierte Handlungsfähigkeit relevant.“ (ebd., S. 57)

Ich schließe mich der Definition und dem Deutungsmuster für „Sozialisation“ von Hurrelmann und Ulich an. Die Kategorie „Beziehung“ ist für das „Mitglied werden“ eines Kindes in der Gesellschaft m. E. von besonderer Bedeutung und wird bei der Begriffsklärung des Teilaspektes der Sozialisation, dem Aspekt „Erziehung“, aufgegriffen.

#### **4.1.2 „Die Ökologie der menschlichen Entwicklung“ von Bronfenbrenner**

Was aus Sicht der Gesellschaft als Vermittlung von Normen und Werten erscheint, kann von der Person aus als Entwicklung bezeichnet werden. In diesem Kontext leistet „die Ökologie der menschlichen Entwicklung“ von Bronfenbrenner (1981) einen konstruktiven Beitrag. Bronfenbrenner zeigt als prominenter Vertreter des Transaktionalismus in seinem Ansatz auf, dass Entwicklung innerhalb eines Systems wechselseitiger Einflüsse von Individuum und Umwelt stattfindet. Mit dem ökosystemischen Ansatz erstellt er eine Systematik der Einflussfaktoren der menschlichen Entwicklung.

„Menschliche Entwicklung ist der Prozeß, durch den die sich entwickelnde Person erweiterte, differenziertere und verlässlichere Vorstellungen über ihre Umwelt erwirbt. Dabei wird sie zu Aktivitäten und Tätigkeiten motiviert und befähigt, die es ihr ermöglichen, die Eigenschaften der Umwelt zu erkennen und zu erhalten oder auf nach Form und Inhalt ähnlich komplexem oder komplexerem Niveau umzubilden. (Bronfenbrenner, 1981, S. 44)

Das Ökosystem umfasst die gesamte materielle und soziale Umwelt eines Menschen. Dieser aus ökologischer Perspektive erweiterte Umweltbegriff ist „topologisch als eine ineinander verschachtelte Anordnung konzentrischer,

jeweils von der nächsten umschlossener Strukturen vorstellbar“ (vgl. ebd., S. 38). Bronfenbrenner strukturiert sie in folgende Systemebenen (vgl. Bronfenbrenner, 1981, S. 38 ff): Die Entwicklung des Kindes wird vom Mikrosystem sowie durch die Lebenskontexte „Meso-, Exo- und Makrosystem“ mit geprägt. Mikrosysteme beinhalten die Beziehungen eines Menschen zu anderen Menschen oder zu Gruppen, z. B. die Beziehungen zu Familie, Schule und Arbeitsplatz etc. Auf dieser Ebene der persönlichen Beziehungen gestalten Kleinkinder in Interaktion mit den Bezugspersonen ihre eigenen Entwicklungsbedingungen mit. Das Mesosystem ist die Gesamtheit der Beziehungen eines Menschen, also die Summe der Mikrosysteme und die Beziehungen zwischen ihnen. Das Exosystem ist das Beziehungsgeflecht, dem die Person nicht direkt angehört, das sie aber mit beeinflusst, da ihm Bezugspersonen der Person angehören. Ein solches Exosystem ist z. B. die Arbeitsstelle des Vaters eines Kindes. Das Makrosystem ist die Gesamtheit aller Beziehungen in einer Gesellschaft, somit auch der Normen, Werte, Gesetze, Ideologien, usw.

Diese Sichtweise macht ein Denken notwendig, das am Prinzip der „zirkulären Kausalität“ orientiert ist (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 1998a, S. 101). Einerseits wird das Kind von seiner Umwelt beeinflusst. Andererseits gestaltet es diese aber auch aktiv mit. Es handelt sich um sich wechselseitig beeinflussende Interaktionsprozesse zwischen Kindern, Eltern und Umwelt. Interaktionen zwischen Person und Umwelt sind also in beiden Richtungen wirksam, d.h. sie sind durch „Reziprozität“ charakterisiert (vgl. Bronfenbrenner, 1981, S. 38).

Bezugspunkt Bronfenbrenners ist das Verständnis, dass Sozialisation eine gesellschaftliche Aufgabe ist. Seine Grundfrage lautet, was zu tun ist, um die Bedingungen der Entfaltung der kommenden Generation zu verbessern.

Bronfenbrenner unterscheidet zwei Entwicklungsmuster, die aufeinander abgestimmt sind: Zum einen den primären Entwicklungskontext, in dem das Kind unter der Führung von Bezugspersonen sich zunehmend komplexer werdende Aktivitäten erschließen kann. Zum anderen ist ein sekundärer Kontext bedeutsam, im Rahmen dessen Handlungsmöglichkeiten bereitgestellt werden, die das Kind ohne Führung selbst ergreifen kann. Die Verknüpfung beider Entwicklungskontexte ermöglicht die „Selbstsozialisation“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 1998a, S. 123) des Kindes, die es in die Lage versetzt, zunehmend selbstverantwortlich und selbstbewusst zu handeln.

#### **4.1.3 Erweiterung - Das bio-psycho-sozial-spirituelle Entwicklungsmodell**

Bronfenbrenners Entwicklungsmodell wird auch als „bio-psycho-soziales Entwicklungsmodell“ bezeichnet.<sup>23</sup> Der Begriff steht für ein Konzept der Erziehungswissenschaft, in welchem auch Perspektiven der Biologie, der Psychologie und der Soziologie integriert werden. Das „bio-psycho-soziale Entwicklungsmodell“ hat sich seit den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts als konsensfähiges Modell durchgesetzt, wie auch durch die Rezeption seitens des Wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen deutlich wird (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Hrsg., 1998 a, S. 99 ff).

Mit dem Fokus auf das Aufwachsen von Kindern und deren Begleitung steht

---

<sup>23</sup> Vgl. Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Jugend, Hrsg. (1998 a, S. 18)

Erziehungswissenschaft im Spannungsfeld zwischen Naturwissenschaft und Geisteswissenschaft. Es stellt sich deshalb die Frage, ob es nicht sinnvoll ist, in einem Modell zur menschlichen Entwicklung neben den biologischen, soziologischen, historischen, psychologischen Aspekten des Menschseins auch spirituelle Aspekte zu berücksichtigen. Spirituelle und ethische Fragestellungen sowie die Wertediskussion finden zwar im Rahmen religionspädagogischer Debatten statt. Aspekte von Philosophie und Theologie mit ihren jeweils spezifischen anthropologischen Überlegungen werden dort aufgegriffen (vgl. Nipkow/Schweitzer, Hrsg., 1994, Nipkow, 1998, 1998a). Nipkow konstatiert jedoch auch hier die Distanz der Erziehungswissenschaft zur Theologie in den letzten Jahrzehnten. Er beschreibt die „doppelte Tendenz, die religiöse Dimension entweder überhaupt *auszuklammern* oder durch die soziale, bestenfalls die ethische Dimension *aufzusaugen*.“ (Nipkow, 1998, S. 98).

„Die Pädagogik darf der Sinnfrage nicht ausweichen, weder der, die der einzelne Mensch stellt, dessen Leben zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft ausgespannt ist, noch der nach dem Sinn des Weges der Menschheit zwischen Anfang und Ende, z. B. der Problematik von Fortschrittsmythen.“ (Nipkow, 1998, S. 105 f)

Die Erweiterung des transaktionalen Entwicklungsmodells um den Faktor „spirit“ könnte als „bio-psycho-sozial-spirituelles Modell“ bezeichnet werden und dazu beitragen, dass eine „rationalistisch verkürzte Betrachtung der pädagogischen Praxis“ (ebd., S. 103) überwunden werden könnte.

Diese Erweiterung hätte weit reichende Konsequenzen auf die Analyse kindlicher Entwicklung. Es wird dann nicht mehr nur danach gefragt werden, wie sich genetische Voraussetzungen auf die Entwicklung auswirken, wie Umwelten ihre Kinder beeinflussen und umgekehrt, sondern auch danach, wel-

che Grundannahmen über geistige und/oder spirituelle Aspekte existieren, von denen vermutet wird, dass sie Entwicklung mit gestalten. Sowohl die intrapersonale als auch die interpersonale Entwicklung könnte so neu begriffen und verortet werden. Dieses erweiterte Modell muss an anderer Stelle entwickelt werden. Im Rahmen dieser Dissertation werden jedoch an verschiedenen Stellen metaphysische, spirituelle Aspekte mit aufgenommen, wie z. B. Bubers Überlegungen zum Dialog, Freires menschenkundliche Voraussetzungen oder Köhlers individualistischer Ansatz (Köhler, 2000). Diese Aspekte lassen sich nicht in das bestehende Entwicklungsmodell integrieren, sie sind m. E. jedoch konstitutiv für ein zukunftsorientiertes Bild vom Wesen des Kindes und seinen Bedürfnissen und quasi im Vorgriff auf ein erweitertes Modell zumindest als Diskussionsgrundlage akzeptabel.

Nipkow weist auf eine „neue Empfänglichkeit für die *bildungstheoretische und hermeneutische Rolle von Religion*“ (ebd., S. 101) hin, an die im Kontext eines zu entwickelnden „bio-psycho-sozial-spirituellen Modells“ anzuschließen wäre. Er nennt Oelkers als maßgeblichen Mitinitiatoren eines „neuen pädagogisch-theologischen Diskurses“ mit seinem geschichtlich-hermeneutischen Fokus (ebd., S. 101). Nipkow spricht im Anschluss an Oelkers von der Religion als „Existential“ (ebd., S. 106) und argumentiert mit Oelkers, dass die Denkformen der modernen Pädagogik sich aus den Denkformen der christlichen Theologie ableiten (ebd., S. 103). Er nennt auch Benner mit dessen „anthropologisch-existenzialanalytischen“ Ansatz. Dieser erinnert nach Nipkow die Pädagogik daran, dass zur *conditio humana* neben Arbeit, Kunst, Bildung, Ethik auch die Religion als nicht reduzierbare „ursprüngliche Lebensäußerung“ gehört (vgl. Nipkow, 1998, S. 101 f).

„Die Stärke dieser Sichtweise liegt darin, dass das pädagogische Denken auf ein gleichsam existentialontologisches Gefüge verwiesen wird, aus

dem anthropologisch stringent abgeleitet wird, dass es sich bei den genannten Existentialien um notwendige und *eigenständige* Lebensäußerungen handelt.“ (ebd., S. 102)

## 4.2 Erziehung

Die Klärung des Begriffs „Erziehung“ ist notwendig, um deutlich zu machen, welches Deutungsmuster für die Begleitung von Kindern gewählt wurde. Wie bereits erwähnt, kann Erziehung als Teilaspekt des Sozialisationsprozesses gesehen werden.<sup>24</sup> Bernfeld definiert Erziehung als die „Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungsatsache“ (vgl. Bernfeld, 1973, S.51). Er schaut also vom Kind und dessen anthropologisch begründeten Bedürfnissen aus auf die Kategorie „Erziehung“. Liegle definiert Erziehung folgendermaßen:

„Erziehung als Werk-Zeug der Erwachsenen-Gesellschaft meint ein Handeln der Mutter, des Vaters, der Erzieherinnen und Lehrer sowie der erziehungsrelevanten Institutionen, ein Handeln, das Entwicklung anzuregen und vielleicht auch zu steuern versucht – Vorbereitung einer Umwelt und direkte „Entwicklungshilfe“. (Liegle, 1999, S. 203)

Auch er begründet seine Definition mit den anthropologischen Voraussetzungen der kindlichen Entwicklung als „ein Weg von vorgegebenen *Möglichkeiten* zu (selbst)gestalteter *Wirklichkeit* der Person“ (vgl. ebd., S. 210). Dafür bedarf es nach Liegle der Erziehung im Sinne von „nicht-genetischen Informationsprozessen“. Er bezieht sich auf Pestalozzi, der den sich entwi-

---

<sup>24</sup> Laut Durkheim ist Erziehung „planmäßige Sozialisation der jungen Generation“ (Durkheim, 1972, S. 30)

ckelnden Menschen als „Werk der Natur, Werk der Gesellschaft und Werk seiner selbst“ ist (vgl. Liegle, 1999, S. 211) gesehen hat. Aus letzterem Aspekt kann ein metaphysischer Aspekt von Menschsein abgeleitet werden. Das Kind ist gebunden an die biologischen Voraussetzungen

und angewiesen auf die Gesellschaft, sowie geprägt von ihr. Es gibt jedoch einen Aspekt der menschlichen Entwicklung, der individuell und einzigartig ist und dessen Vollzug sich nicht aus dem „Werk der Natur und dem „Werk der Gesellschaft“ ableiten lässt (vgl. Kapitel 3.1.5).

Nach Liegle ist Erziehung nicht nur das Handeln von Erwachsenen am Kind, sondern auch das Handeln des Kindes selbst in seiner Anpassung an und Auseinandersetzung mit der Welt. Er spricht hiermit den Begriff „Lernen“ an, den er als „Informationsverarbeitung, Selbstveränderung, Selbsterziehung, Autopoiesis“ definiert. (vgl. Liegle, 1999, S. 203)

Im Kontext meiner Fragestellung geht es um Erziehung, die im Rahmen von Familienleben stattfindet. Liegle weist darauf hin, dass die Entwicklung eines Kindes und das kindliche Lernen im Kontext von und aufgrund von Alltagshandeln in der Praxis des Familienlebens vor sich gehen. Das Kind lernt im Wesentlichen durch seine Teilnahme an der Interaktion. Er bezieht sich hier auf Mollenhauer, Brumlik und Wudtke (vgl. Liegle, 2005, S. 404). Diese haben das Konzept „Familienerziehung als Kommunikation“ entwickelt (vgl. Mollenhauer/Brumlik/Wudtke, 1975). Familie erscheint als „ein Zusammenhang von Austauschprozessen zwischen Personen, als ein gleichsam nicht abreißender Strom von Informationen und Verständigungen“ (ebd., S. 88), welcher mit dem Begriff „Kommunikation“ gefasst wird. Damit wird betont, dass die Gesamtheit der familialen Informationen auf Verständigung der Familienmitglieder ausgerichtet ist.

„In kurzer Zeitperspektive geht es dabei um die täglichen Regeln, die täg-

lich zu leistende Organisation der Verbindung von Haushalt und Erziehung, in langer Perspektive um die Verständigung über den Ort ihrer Mitglieder in der Gesellschaft, ihre Bildungsschicksale, schließlich auch den „Sinn“ ihres Lebens. (ebd., S. 88)

Meines Erachtens ist der Ansatz hier u. a. auch deshalb konstruktiv, da er die Bedeutung der Interaktion und Kommunikation, also der Beziehung, im Zusammenhang mit Erziehungsgeschehen hervorhebt. Liegle empfiehlt für die Familienerziehungswissenschaft folgende Auffassung von Erziehung: „(Dauerhafte) Beziehungen erziehen“ (Liegle, 2005, S. 405). Daraus leitet sich die Frage nach der Qualität dieser Beziehungen und den Auswirkungen auf die Entwicklung des Kindes ab. Hierauf wird in Kapitel 3.1.4 über Bindung eingegangen. Es ist jedoch auch notwendig, die „EntwicklungsbegleiterInnen“ des Kindes sowie die gesellschaftlichen und individuellen Rahmenbedingungen in den Blick zu nehmen, innerhalb derer die „erziehenden Beziehungen“ gelebt werden. Eine solche Sichtweise macht deutlich, dass es für Erziehungswissenschaft sinnvoll ist, den Komplex rund um das Thema „Mutter“ in den Fokus zu nehmen.

Mollenhauer beschreibt das Erziehungsgeschehen als „Präsentation“ und „Repräsentation“ (Mollenhauer, 1983, S. 20 ff). „Präsentation“ bedeutet, dass die Erwachsenen die Gestalt des eigenen Lebens in seinen spezifischen Strukturen den Kindern gegenüber präsentieren. Dadurch wird in ihnen die Kultur hervorgebracht. Dies ist durch die Sprache bzw. durch Sätze möglich. Mollenhauer betont, dass die Präsentation einer Struktur in Sätzen bedeutet, dass sie zugleich auch eine Deutung ist und damit eine bestimmte historische Lebensform aufzeigt. Das lernende Kind wird jedoch im Regelfall nicht unmittelbar mit der Kultur der Erwachsenen konfrontiert.

„Die Wucht – man kann auch sagen die „Gewalt“ – der Lebensverhält-

nisse der Erwachsenen trifft auf Kinder also (im normalen Fall) nicht direkt, sondern ist – in der Formulierung Bourdieus – „symbolisch gebrochene Gewalt“. (ebd., S. 34)

Hier ist Liegles Ausführung über die „Vergesellschaftung des Kindes durch Insulation“ (Liegler, 2005, S. 407). anschlussfähig, in der er beschreibt, dass in einer Familie optimalerweise ein Schonraum herrscht, der es dem Kind ermöglicht, sich sukzessive an das gesellschaftliche Klima zu gewöhnen (vgl. Kapitel 5.2). Mollenhauer spricht von einem Filter zwischen Kind und Wirklichkeit, der die Funktion hat, einiges durchzulassen, anderes jedoch abzufiltern. Der Filter schützt Kinder davor, sich an das verwirrende System ohne Orientierungsmarken quasi willkürlich anzupassen zu müssen. Nur so ist nach Mollenhauer Raum für die Ich-Bildung. Der Filter hält jedoch nicht nur Verwirrendes zurück, sondern er lässt Strukturierendes, sprich Kultur-elemente, durch. Mollenhauer spricht von „einer Art Einschachtelung der Kultur“ (Mollenhauer, 1983, S. 39): Die Welt der Erziehung und Bildung ist Teil der Gesamtkultur, jedoch durch Sonderregeln relativ voneinander getrennt. Er bezeichnet dies als ein „universales Prinzip der Kulturorganisation von Erziehung“ (ebd., S. 39).

Die zweite Kategorie von Erziehung nennt Mollenhauer „Repräsentation“. Da die soziale Welt so komplex ist, dass in der primären Lebenswelt des Kindes nicht alles enthalten ist, was es für seine Zukunft braucht, wird es notwendig, dem Kind diejenigen Aspekte der Kultur zur Kenntnis zu bringen, die ihm unzugänglich sind. Es geht also darum, dass der Erwachsene aus dem Ganzen eine Auswahl trifft und diese in eine Form bringt, die vom Kind verarbeitet werden kann. Diese „Repräsentation“ ist Aufgabe von Bildungsinstitutionen, findet aber auch im familiären Rahmen statt. Mollenhauer beschreibt in diesem Zusammenhang Pestalozzis Erziehungstheorie, die

besagt, dass das Verhältnis mit einem Kind nur dann sittliches Handeln des Kindes zur Folge haben wird, wenn dieses Verhältnis selbst sittlich ist und eine sittliche Lebensform repräsentiert. Er formuliert die Frage: „Wie sieht eine pädagogisch verantwortbare Lebensform aus, wie müssen wir rechtes Leben den Kindern gegenüber repräsentieren?“ (vgl. ebd., S. 74).

Er stellt weiterhin die Frage, wie sich die Repräsentation zum Repräsentierten verhält. Wenn wir einem Kind die Welt zeigen, zeigen wir ihm nicht die Welt, sondern das, was wir dafür halten und davon zeigen wir nur das, was wir für zeigenswert und dem Kind zuträglich halten. Als Grundformel für pädagogische Repräsentation nennt er den Satz: „Ceci n'est pas le monde“ (vgl. ebd., S. 77). Mit dieser Einsicht entsteht für Mollenhauer die drängende Frage danach, was repräsentiert wird, wie es abgebildet werden kann, damit es erfassbar ist und auf welche Weise dies geschehen kann, damit es motivationsfördernd ist. Folgt man diesen Überlegungen, wird deutlich, welche Bedeutung und welche Verantwortung die „EntwicklungsbegleiterInnen“ für das Hineinwachsen des Kindes in die Gesellschaft haben. Der Anspruch, welcher der Begleitungsaufgabe immanent ist, erfordert m. E. ein „kritisches transitives Bewusstsein“, wie es Freire in seinem Ansatz formuliert (Freire, 1977, S.24, vgl. Kapitel 7.4.1.1).

## 5 Familienleben

In der Erziehungswissenschaft nahm das Thema „Familie“ bisher wenig Raum ein, bzw. hatte eine Randstellung inne. Liegle diagnostiziert eine „marginale Stellung der erziehungswissenschaftlichen Befassung mit Familie“ sowie eine Verspätung, und zwar trotzdem seit langem von einer „Krise der Familie“ gesprochen wird und unabhängig davon, dass Familie als Handlungsmuster, als „Prinzip“ in der sozialpädagogischen Praxis zu Hilfe genommen wird (vgl. Liegle, 2005, S. 402). Er bezieht sich in der Begründung auf Erich Weniger, der dies wissenschaftsimmanent begründet: Erziehungswissenschaft ist in erster Linie Professionswissenschaft. Die Ansprüche an berufliches Handeln wie Rationalität, Intentionalität und Planbarkeit sind nicht direkt auf das pädagogische Feld „Familie“ übertragbar. Laut Liegle

„stellt die Familie das schlechthin Andere dar: das Vormoderne, Irrationale, biologische Fundierte, Leiblichkeit notwendig Einschließende, auf personorientierte Kommunikation Angelegte.“ (ebd., S. 403)

Auch Ecarius (2002) beschreibt, dass Familienerziehung weitgehend unerforscht geblieben ist, auch wenn in jüngster Vergangenheit in der sozialwissenschaftlichen Erziehungswissenschaft einige neue Forschungsergebnisse vorliegen, die jedoch überwiegend die Sicht der Kinder und Jugendlichen oder die Kinderwelt aus Sicht der Eltern analysieren. Nach Ecarius wurde seit Mollenhauer kein Versuch mehr unternommen, „Familienerziehung innerhalb der Erziehungswissenschaft zu verorten“ (ebd., S. 9).

Das Thema „Familie“ und „Familienleben“ wird seit Beginn dieses Jahrhunderts zunehmend als ein bedeutendes gesellschaftliches Thema in den Fokus des öffentlichen und wissenschaftlichen Diskurses gerückt. Auslöser für die Debatten waren m. E. vor allem die demografischen Studien, welche die bevorstehende Überalterung und die nicht mehr gewährleistete „Bestandsi-

cherung“ Deutschlands prognostizierten. Das Thema „Familie“ wird inzwischen von verschiedenen Perspektiven aus diskutiert. Eine Vielzahl von Veröffentlichungen ist zu verzeichnen.

Ich werde mich im Folgenden im Wesentlichen auf diejenigen Aspekte von Familienleben beschränken, die direkt oder indirekt für meine Fragestellung relevant sind. Bei der im vorigen Kapitel erörterten Frage „Was braucht ein Kind?“ wurde deutlich, dass das Kind zur Erfüllung seiner Basisbedürfnisse einen geschützten sozialen Nahraum braucht. In Wissenschaft und Politik herrscht Konsens darüber, dass auch heute noch die Familie, allen Zerfalls- und Krisendiagnosen zum Trotz, den sozialen Raum darstellt, in dem sich, wie Liegle es im Anschluss an Mollenhauer formuliert, „im Regelfall die ersten Schritte der Menschwerdung vollziehen“ (Liegle, 2005, S. 401). In diesem sozialen Nahraum ist auch „Muttersein“ verortet. Das Thema „Familienleben“ ist also hier unter dem Blickwinkel von Bedeutung, der die Funktionen der Familie für die Entwicklung des Kindes aufzeigt.

## 5.1 Definitionen von „Familie“

Auffallend ist, dass es für den Begriff „Familie“ keine einheitliche Definition gibt. Dies liegt m. E. vor allem daran, dass bisher der Bereich „Familie“ kaum thematisiert worden war. Die Institution und der Alltag „Familie“ stellten den Inbegriff von „Privatsphäre“ dar. Im Folgenden werde ich einige Definitionen anführen, die aus Wissenschaft und Politik stammen.

Familie ist im Grundgesetz verankert als geschützte Institution, die gesamtgesellschaftliche Funktionen zu erfüllen hat:

„Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht

die staatliche Gemeinschaft.“ (Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, Artikel 6 (2))

Im Grundgesetz ist keine Definition von Familie erwähnt. Das Bundesministerium lehnt sich in seiner Definition von Familie eng an das Statistische Bundesamt an, dessen Qualität und Unabhängigkeit als Organ durch ein eigenes Bundesstatistikgesetz gewährleistet ist.

„In der Hauptdatengrundlage, dem Mikrozensus, werden „Familien“ als Personengemeinschaften innerhalb eines Privathaushalts definiert, die im Wesentlichen durch Ehe der Abstammung bzw. das Sorgerecht miteinander verbunden sind. Im Einzelnen handelt es sich um Ehepaare mit oder ohne ledige Kinder im Haushalt sowie allein stehende (d. h. ledige, verheiratet getrennt lebende, geschiedene oder verwitwete) Mütter und Väter, die mit ihren ledigen Kindern im gleichen Haushalt leben.“ (Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Jugend, 2003 a, online, S. 17)<sup>25</sup>

Der Begriff „Familie“ ist also hier über das Zusammenleben in einem gemeinsamen Haushalt und die Verbindung definiert.

Die Kommission des Fünften Familienberichts der Bundesregierung bezeichnet „Familie“ in einer sehr weiten Bedeutung als die Gruppe von Menschen, die miteinander verwandt, verheiratet oder verschwägert sind, gleichgültig, ob sie zusammen oder getrennt leben und wirtschaften, ob die einzelnen Mitglieder noch leben oder bereits gestorben sind (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 1995, S. 23).

---

<sup>25</sup> Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend in (2003 a, online): Die Familie im Spiegel der amtlichen Statistik. In:

Familie kann unabhängig von räumlicher und zeitlicher Zusammengehörigkeit als Folge von Generationen angesehen werden, die biologisch, sozial und/oder rechtlich miteinander verbunden sind.

Im fünften Familienbericht wird ein Verständnis von Familie vertreten, das einerseits den gesetzlichen Vorgaben und andererseits der Realität der familialen Formen, die in der Gesellschaft gelebt werden, entspricht. Damit ist gewährleistet, dass die Definition von „Familie“ sozial- und familienpolitische Relevanz besitzt. Konstitutiv für den Familienbegriff ist die rechtlich bestimmte und biologisch-soziale Kernfamilienstruktur. Konstitutiv für den Haushaltsbegriff ist das Zusammenwirtschaften und –wohnen in einer Kleingruppe. Diese beiden Strukturen zusammengefasst ergeben die „Kernfamilie“, die in unserer Gesellschaft vorherrscht. Daneben gibt es jedoch auch viele Familien, die in anderen Formen zusammenleben (vgl. ebd., S. 24).

Im wissenschaftlichen Bereich gibt es keine allgemein anerkannte Definition des Begriffs „Familie“, nicht einmal innerhalb der einzelnen Disziplinen. Die Definition hängt jeweils vom wissenschaftstheoretischen Ansatz ab. Je nach Fragestellung müssen immer wieder neue Definitionen für „Familie“ ausgearbeitet und hinzugefügt werden und bei jeder Diskussion muss vorab eine Begriffsklärung erfolgen. Meines Erachtens liegt hier auch eine Quelle für Verwirrung und Verfälschung, da die einzelnen Studien und Statistiken angesichts unterschiedlicher Definitionen von „Familie“ nicht ohne weiteres kompatibel sind. Es ist zu fragen, ob die Statistiken, die jeweils herangezogen werden, immer sorgfältig daraufhin geprüft werden, ob die Begriffsdefinitionen passend sind. Bei der Veröffentlichung in den Medien zumindest

<http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf>

findet man kaum Zuweisungen zu den Definitionen der erforschten Felder.

Zur präzisen Definition des Begriffs „Familie“ wurde eine ganze Reihe von Vorschlägen gemacht. Hill/Kopp halten als gemeinsamen Kern verschiedener Definitionsvorschläge folgende Elemente fest:

„Eine auf Dauer angelegte Verbindung von Mann und Frau mit gemeinsamer Haushaltsführung und mindestens einem eigenen (oder adoptierten) Kind.“ (Hill/Kopp, 2004, S. 13)

Hill/Kopp begründen ihre Entscheidung damit, dass Definitionen der Sprachökonomie dienen sollen. Sie befürchten, dass anderenfalls nahezu alle Lebensformen als familiäre gelten würden. Zur theoretischen Erklärung dieser und deren möglicherweise unterschiedlichen Konsequenzen müssten sie dann wieder differenziert werden. Diese Definition lässt einige Charakterisierungen außer Betracht, die in der modernen Industriegesellschaft auftreten. So schließt sie z. B. Haushalte mit allein erziehenden Elternteilen oder Gemeinschaften mit Stief- oder Pflegekindern aus. Hill/Kopp schlagen vor, die nicht unter diesem klassischen Familienbegriff subsumierten Lebensformen sprachlich abzugrenzen, indem man z. B. von kinderlosen Familien oder von nicht vollständigen Familien spricht. Hill/Kopps Vorschlag ist m. E. aber nicht einleuchtend: der Ausschluss eines bestimmten Kriteriums, wie z. B. Kinderlosigkeit, das dann im Nachhinein wieder einbezogen werden kann, indem man von kinderloser Familie spricht. Wenn eine Familie kinderlos ist, wäre sie nach obiger Definition dann eben keine Familie mehr.

Liegle definiert den Begriff „Familie“ als „die Lebensgemeinschaft von mindestens zwei Generationen (Eltern bzw. ein Elternteil und Kinder bzw. ein Kind)“ (vgl. Liegle, 2005, S. 401 f).

Das Deutsche Jugendinstitut, das auch die Geschäftsführung für den siebten

Familienbericht innehatte, definiert „Familie“ folgendermaßen:

„Familie ist ein historisch und kulturell wandelbares System persönlicher, fürsorgeorientierter Generationen- und Geschlechterbeziehungen, das sich zudem im Familienverlauf und korrespondierend dazu im Lebensverlauf der Individuen immer wieder hinsichtlich Zusammensetzung, Leistungen und Bedeutung für seine Mitglieder und für die Gesellschaft verändert.

Familie ist Lebenszusammenhang und Lernort von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen sowie permanente Herstellungsleistung der beteiligten Akteure im Kontext gesellschaftlicher Teilsysteme. Dabei ist die Perspektive auf Familie als Institution von der auf ihre Mitglieder zu unterscheiden.

Familie ist Akteur mit eigenen Ressourcen, Handlungs- und Innovationspotenzialen an den Schnittstellen zwischen Privatheit und verschiedenen Öffentlichkeiten, d.h. dem Institutionengeflecht zwischen Betreuungs- und Bildungs- und wohlfahrtsstaatlichen Institutionen, Erwerbsarbeit, den Institutionen der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe sowie sozialem Nahbereich und Nachbarschaft.

Familie ist ein zentrales Strukturelement von Gesellschaft, indem sie unverzichtbare Leistungen für Wirtschaft und Gesellschaft erbringt, Humanvermögen produziert, private und teilweise öffentliche Fürsorge (Care) leistet und sozialen Zusammenhalt stiftet, umgekehrt aber angewiesen ist auf die Leistungen, Berücksichtigung und Anerkennung der mit ihr verknüpften gesellschaftlichen Teilsysteme.“ (DJI, 2008, online)<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> DJI (2008, online) in: <http://www.dji.de/cgi->

Petzold ist der Ansicht, dass es unzureichend ist, die Trends bezüglich der Familienformen nur in Zahlen auszudrücken. Er hält es vielmehr für sinnvoll, die Qualität des Familienlebens in den sich entwickelnden Familienformen zu erkennen. Petzold bietet folgende Definition für Familie an:

„Familie kann also aus psychologischer Sicht als eine soziale Beziehungseinheit gekennzeichnet werden, die sich besonders durch Intimität und intergenerationelle Beziehungen auszeichnet“. (Petzold, 2007. online)<sup>27</sup>

In dieser Definition kann eine Vielzahl von Familienformen integriert werden. Petzold bezieht sich auf die system-ökopsychologische Sichtweise Bronfenbrenners, der die Lebensumwelt des Individuums in ein Mikrosystem, Mesosystem, Exosystem, Makrosystem und Chronosystem differenziert (vgl. Kapitel 4.1.2). Petzold skizziert eine ökopsychologische Systematik der Familie.

„A: Gesellschaftliche Rahmenbedingungen (Makrosystem)

eheliche oder nicht eheliche Beziehung

gemeinsame oder getrennte wirtschaftliche Verhältnisse

Zusammenleben oder getrennte Wohnungen

B: Soziale Verpflichtungen (Exosystem)

Verpflichtungen durch Verwandtschaft oder Ehe

Selbständigkeit oder Abhängigkeit des anderen

[bin/projekte/output.php?projekt=6&Jump1=LINKS&Jump2=5](http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Familienforschung/s_379.html)

<sup>27</sup> Petzold, Matthias (2007, online) Familien heute. Sieben Typen familialen Zusammenlebens. In:

[http://www.familienhandbuch.de/cmain/f\\_Fachbeitrag/a\\_Familienforschung/s\\_379.html](http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Familienforschung/s_379.html)

kulturell/religiös gleich oder unterschiedlich ausgerichtet

C: Kinder (Mesosystem)

mit oder ohne Kind(er)

leibliche(s) oder adoptierte(s) Kind(er)

leibliche oder stiefelterliche Kindbeziehung

D: Partnerschaftsbeziehung (Mikrosystem)

Lebensstil als Single oder in Partnerschaft

hetero- oder homosexuelle Beziehung

Dominanz des einen oder Gleichberechtigung“ (ebd., S. 4 f)

Mit diesem Raster ist es nach Petzold möglich, zahlreiche Merkmale zu kombinieren und so ein Verständnis für die Vielfalt der Familienformen zu gewinnen. Es gibt weit über hundert verschiedene Familientypen. Die traditionelle Kleinfamilie ist zwar immer noch dominant, jedoch nicht mehr die häufigste Lebensform in den westlichen Industrieländern. In Deutschland haben die Menschen in über der Hälfte der Haushalte andere Lebensformen gewählt (vgl. ebd., S. 9).

Petzold schlägt vor, die subjektive Sicht der Familienmitglieder mit einzubeziehen, wenn die ökopsychologischen Merkmale gruppiert werden. Zur Analyse der subjektiven Wahrnehmung von Familie legt er systemtheoretische Überlegungen zugrunde und nennt drei systemische Dimensionen: zum einen die Normorientierung an einer idealen Vater-Mutter-Kind-Familie, zum anderen das Familienleben mit Ehe und Partnerschaft als Basis und drittens Familienleben als Realisierung von Elternschaft.

Er gruppiert mit Hilfe dieser drei Dimensionen 12 ökopyschologische Merkmale und kristallisiert sieben primäre Lebensformen heraus:

„A Normale Kernfamilie

B Familie als normatives Ideal

C Kinderlose Paarbeziehung

D Nichteheleiche Beziehung mit Kindern (aber mit normativem Familienideal)

E Postmoderne Ehebeziehung ohne Kinder (aber mit Normorientierung)

F Nichteheleiche Partnerschaft ohne Orientierung an einer Idealform

G Verheiratete Paare mit Kindern (aber ohne normatives Ideal)“ (ebd., S. 7)

Ich halte es für wichtig, zwischen zwei Begriffsebenen zu unterscheiden. Zum einen ist das die institutionelle, rechtliche Ebene. Die andere Ebene bezieht sich auf das Gemeinschaftsleben in der Lebenswirklichkeit, auf die Millionen von Kleingruppen, die ihren Alltag in vielfältigen Formen gestalten, die als familiäre Lebensformen bezeichnet werden (vgl. Nave-Herz, 1997). Familie wird damit auch besser thematisierbar. In diesem Zusammenhang wäre die Frage zu stellen, warum der Staat die Familie mittels Grundgesetz schützt und ob dieses Ziel noch gewährleistet ist. Der Fokus könnte sich dann beispielsweise darauf richten, wozu Familie gesellschaftlich instituiert ist und welche Qualität erwartet wird. Das kann dann zu der Frage führen, was Eltern heute brauchen, um der Qualität „Familie“ gerecht zu werden. Es kann dann auch deutlich herausgearbeitet werden, wofür der Staat verantwortlich und zuständig ist und wofür der Einzelne sorgen muss. Das beklagte Anspruchsdenken Einzelner dem Staat gegenüber könnte hierin auch eine Wurzel haben, dass das Thema „Familie“ ins öffentliche politische

Interesse gerückt ist, ohne dass die Funktionen und Leistungen klar differenziert werden. So können viele Bedürfnisse subsumiert werden, die evtl. aber gar nicht in der Verantwortlichkeit des Staates liegen können.

Um die zweite Ebene des Begriffs „Familie“ zu charakterisieren, könnte man von Gemeinschaftsformen oder familialen Lebensformen sprechen. Damit ist der Fokus auf die Realitäten der Familien (vgl. Vaskovics, 1997) gerichtet. Hier ist es sinnvoll und notwendig, je nach Auftrag, Fragestellung und wissenschaftstheoretischer Voraussetzung eine eigene Begriffsdefinition vorzunehmen.

Im Rahmen meines thematischen Schwerpunktes mit der Frage „Was braucht ein Kind?“ entwickle ich die Definition der Institution „Familie“ von der Bedürfnislage des Kindes aus und nehme hierzu einen eingeschränkten Standpunkt ein - fokussiert auf die Qualität der Lebenswelt des Kindes. Damit besteht die Möglichkeit, diese Qualität quasi aus der momentan unübersichtlichen, weil multiperspektivischen Diskussionslage herauszukristallisieren.

## 5.2 Wozu braucht das Kind „Familie“?

Aufgrund der anthropologischen Voraussetzungen wie Schutzbedürftigkeit, soziales Angewiesensein, Lernbedürftigkeit zur Aneignung spezifisch menschlicher Verhaltensweisen wie aufrechter Gang, Sprache, Denken und Handeln, braucht das Kind einen sozialen Nahraum, innerhalb dessen es seine Entwicklung vollziehen kann (vgl. Kapitel 3.1). Es ist sowohl für sein physisches, als auch für sein psychisches und mentales Wohl auf Unterstützung angewiesen. Zunehmend taucht der Aspekt „Fürsorge“ oder auch „Care“ im gesellschaftlichen Diskurs auf (vgl. Siebter Familienbericht, Bundes-

ministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2007, online, S. 88)<sup>28</sup>. Die neue international vergleichende feministische Forschung hat den Begriff „Care“ eingeführt (vgl. Gerhard, 2005). Er ist ein zusammenfassender Begriff für die soziale Praxis in Familie und Beruf und umfasst die Bereiche „Haushalts-, Erziehungs- und Pfllegetätigkeiten“. Aufgrund dieser Zusammenfassung der beruflichen und familialen Praxis wird es möglich, die familialen Leistungen sichtbar zu machen. Er ist schwer ins Deutsche zu übersetzen, weil Übersetzungen wie Sorge, Fürsorge oder Pflege nur Teilaspekte treffen. Am ehesten passt der Begriff „Fürsorge“. Dieser ist jedoch im Deutschen emotional besetzt und deshalb wenig geeignet, die Qualität dieser Leistungen und Anforderungen neu und zeitgemäß zu begreifen. Es steht noch aus, einen Begriff zu finden, der „Fürsorge“ angemessen zu umfassen in der Lage ist.

Der Nahraum muss auch den Basisbedürfnissen „Autonomie“ und „Verbundenheit“ Rechnung tragen (vgl. Kapitel 3.1.1.3). Ein weiterer Aspekt ist die Entwicklung des Kindes innerhalb der Mikro-, Meso- und Makrosysteme, die in wechselseitigem Einfluss stehen. Dies hat zur Folge, dass der soziale Nahraum im Kontext und in konstruktivem Austausch mit den anderen Systemen stehen muss, die für das Kind relevant sind, um entwicklungsfördernd sein zu können.

Der soziale Nahraum des Kindes muss also spezifische Voraussetzungen erfüllen, um dem Kind einen angemessenen Rahmen für seine Entwicklung zur Verfügung stellen zu können. Ein zentraler Aspekt ist m. E. die Funktion des Nahraums für die Sozialisierung (Entwicklung primärer Handlungsfä-

---

<sup>28</sup> In: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung2/Pdf-Anlagen/siebter-familienbericht.property=pdf,bereich=,rwb=true.pdf>

higkeit) des Kindes innerhalb einer komplexen Gesellschaft. Liegle argumentiert hier mit Claessens und Menne und beschreibt diese Sichtweise als „Vergesellschaftung durch Insulation“ (Liegle, 2005, S. 407). In dieser biologisch-anthropologisch orientierten Sichtweise wird die Auffassung vertreten, dass die Voraussetzung für Sozialisierung „Insulation gegen selektive Pressure“ ist (ebd., S. 407). Es ist für das Aufwachsen des Kindes notwendig, dass innerhalb eines Nahraums ein Klima geschaffen wird, das zunächst einmal stark von der Erwachsenenwelt abweicht.

„„Realität“ wird als „raue Wirklichkeit“ in „homöopathischen Dosen“ zugelassen, das Innenklima zunehmend dem Außenklima angenähert.“ (Liegle, 2005, S. 207)

Coleman hat auf die Bedeutung des „Korporativen Akteurs alter Art“ für das Aufwachsen von Kindern hingewiesen (vgl. Coleman, 1986, S. 169 ff). Er vertritt die These, dass die „Korporateure alter Art“ aus Personen bestanden, während die „korporativen Akteure neuer Art“ von Positionen besetzt sind. Die „korporativen Akteure alter Art“ waren in der Lage, Kinder in die Gesellschaft einzuführen. Liegle unterscheidet hier zwischen „Sozialintegration“ - der Teilnahme des Kindes an einer Umwelt, welche die Generationen und die verschiedenen Tätigkeiten umfasst, und der „Systemintegration“. Diese definiert er als „Integration der in voneinander getrennten Systemen gemachten Erfahrungen durch das Kind“ (Liegle, 1987, S. 19).

Es ist notwendig, ein Klima zu schaffen, in dem das Kind mit einer gewissen Elastizität an die gesellschaftliche Realität angepasst werden kann, indem gleichzeitig die Individualität des Kindes Raum erhält. Diese Sichtweise trägt der Annahme Rechnung, dass das menschliche Basisbedürfnis „Verbundenheit“ in der Anpassung an die Gesellschaft seine Erfüllung findet, während das Bedürfnis „Autonomie“ durch die Einräumung der Chance zur

Entfaltung der Individualität befriedigt werden kann. Diese Dialektik zeigt deutlich auf, welchen Ansprüchen dieser soziale Nahraum genügen muss. Er steht quasi als Insel im gesellschaftlichen System und die Akteure müssen somit nicht nur die inneren Systemanforderungen und die damit verbundenen Problemstellungen erfüllen, sondern auch die Anforderungen und Probleme der Außenwelt bewältigen.

Die Ergebnisse der Bindungsforschung von Bowlby und Ainsworth zeigen, dass in diesem Raum ein Beziehungssystem verortet sein muss, das eine spezifische Qualität von Beziehungen bzw. Bindungen aufweist, die der Entwicklung des Kindes förderlich ist (vgl. Kapitel 3.1.4.2).

Der soziale Nahraum muss dem Kind also als Schutzraum und gleichzeitig als Entwicklungsraum dienen. Dieser Schutz- und Entwicklungsraum konstituiert sich - hier schließe ich an Liegles Überlegungen zur Eigenart von Familie als spezifischer Form der Gemeinschaft und als Ort der Erziehung an - durch folgende Kategorien: „dauerhafte Lebensgemeinschaft“, „Lebenswelt“ und „personorientierte Kommunikationsgemeinschaft“.<sup>29</sup>

Bezug nehmend auf die Schutz- und Entwicklungsbedürfnisse eines Kindes erweitere ich die Kategorien um die Aspekte der Fürsorge und der sukzessiven Autonomie. Dazu differenziere ich die Kategorie „dauerhafte Lebensgemeinschaft“ in „Lebensgemeinschaft, die in Dauer und Qualität dem kindlichen Bedürfnis nach Fürsorge und sukzessiver Autonomie gerecht wird“.

---

<sup>29</sup> Liegle verweist hier auf die Differenzierung, die Habermas vorgenommen hat. Dieser hat eine „Strukturdifferenz“ zwischen der Familie auf der einen Seite und professioneller pädagogischer Praxis sowie den Strukturprinzipien der modernen Gesellschaft auf der anderen Seite ausgemacht und beschreibt diese mit den Begriffen „Lebenswelt“ und „System“ (in

### 5.3 Eigener Definitionsvorschlag für den Begriff „Familie“

Die vielfältigen Aspekte, die in den angeführten Definitionen auftauchen, machen den Facettenreichtum der Institution „Familie“ sichtbar. Es muss z. B. beachtet werden, dass Familie nicht nur ein Schutz- und Entwicklungsraum für Kinder, sondern auch für Erwachsene ist. Die zukünftige Altersverteilung in der Gesellschaft rückt drei Generationen in den Fokus, weil Familie zunehmend nicht nur die Sorge für die unselbständigen Kinder, sondern auch für die pflegebedürftigen Älteren zu leisten hat. Eine Definition muss also so angelegt sein, dass auch diese Personengruppen integriert werden können. Ich halte es für sinnvoll, in der Definition die Aspekte „Struktur“ und „Funktion“ zu trennen.

Folgender strukturorientierter Definitionssatz ist dann essentieller Bestandteil der Definition des Begriffs „Familie“:

Familie ist eine Lebensgemeinschaft von mindestens zwei Generationen.<sup>30</sup>

Je nach Perspektive und thematischem Zusammenhang kann dann schwerpunktmäßig differenziert werden, indem ein weiterer Definitionssatz hinzugefügt wird, der funktionsorientiert ist.

Folgender Definitionsvorschlag erfüllt diese Vorgaben und ist an den Kriterien, die durch die Bedürfnisse eines Kindes gesetzt sind, orientiert:

Familie ist eine Lebensgemeinschaft von mindestens zwei Generationen.

Sie dient u. a. als Schutz- und Entwicklungsraum für Kinder und orientiert sich in Dauer und Qualität am kindlichen Bedürfnis nach Fürsorge und sukzessiver Autonomie.

Liegle, 2005, S. 404).

<sup>30</sup> Hier folge ich Liegles Definition (vgl. Liegle, 2005, S. 401).

## 5.4 Familie als soziales Konstrukt

Familie, als eine Einheit im gesellschaftlichen System ist eingebunden in die komplexen Zusammenhänge des Gesamtsystems und davon auch beeinflusst. Somit wirken sich die epochal bedeutsamen Prozesse, die sich in der Gesellschaft vollziehen, auf die Einheit „Familie“ aus.

Sie wird als quasiuniversell betrachtet. Die Bindung von Menschen an familiäre Formen scheint auch für die Entwicklung des homo sapiens von Bedeutung gewesen zu sein. Es wird vermutet, dass nicht nur die physiologischen Veränderungen Motor für soziale Arrangements waren, sondern dass diese ihrerseits einen entscheidenden Einfluss auf die evolutionäre Entwicklung und damit auf die physiologische Ausstattung hatten. Nach Lovejoy war die Entwicklung angemessener familialer Strukturen die Voraussetzung für die Entwicklung eines erweiterten Gehirnvolumens und somit die Basis menschlicher Kulturen (vgl. Lovejoy in Hill/Kopp, 2004, S.26 f). Van de Berghe formulierte es so:

„The human family is, very simply, the solution our hominid ancestor evolves over three to five million years to raise our brainy, slow-maturing, neotenic, highly dependent, and therefore, very costly (in terms of parental investment) babies.” (Van den Berghe in ebd., S. 28)

### 5.4.1 Stellung der Familie in der Gesellschaft

Die Familie gilt als das „wichtigste Element des sozialen Nahraums“ für die Mehrzahl der jungen Menschen.<sup>31</sup> Sie ist gesellschaftliche Leistungsträgerin als Entwicklungsort der nachwachsenden Generation. Darin liegt auch die Begründung für den verfassungsrechtlichen Schutz der Familie als Institution.

Das Subsidiaritätsprinzip stellt die Eigenverantwortung und Eigenständigkeit der Familienmitglieder der staatlichen Verantwortung voran. Subsidiarität als zentrales ordnungspolitisches Bauprinzip der Gesellschaft bedeutet, dass Vorrang für Eigenverantwortung und Eigenleistung der kleinen Einheiten besteht.

„Sie garantiert das Recht der kleinsten Einheit Familie auf autonomes, eigenverantwortliches Handeln, schützt vor Bevormundung und Entmündigung durch einen allumfassenden und allzuständigen Staat und sichert zugleich, dass Aufgaben dort übernommen werden, wo sie am effizientesten geleistet werden können. Die Aufgaben, die am sinnvollsten in der Familie und durch die Familie geleistet werden, dürfen die jeweils größeren Gemeinschaften ihnen nicht abnehmen.“ (Deutscher Familienverband, Grundsätze, 2007, online)<sup>32</sup>

Die Eigenverantwortung der Familie bedeutet jedoch nicht, dass die Gesellschaft aus der Verantwortung entlassen ist. Die kleinste Einheit „Familie“ hat den Anspruch an die jeweils größeren Gemeinschaften auf Unterstützung

---

<sup>31</sup> Vgl. Elfter Kinder- und Jugendbericht 2002, S. 13

<sup>32</sup> Deutscher Familienbericht (2007, online) in <http://www.deutscher-familienverband.de/index.php?id=1079>

und Hilfe zur Selbsthilfe, und zwar auch in präventiver Weise, d. h. bevor ihr eigenes Potential zur Erfüllung ihrer Aufgaben ausgeschöpft bzw. überfordert ist.

Die Familie stellt nach Liegle nicht nur den wichtigsten und wirksamsten Erziehungsfaktor der Gesellschaft dar, sondern ist „in aller Regel die erste und dauerhafteste Umwelt für den neu geborenen und heranwachsenden Menschen“ (Liegle, 2005, S. 404 f). Er spricht von der „Erziehungsmächtigkeit“ der Familie und stellt fest, dass es hierzu noch wenig gesichertes Wissen gibt. Deshalb möchte er seine Erklärungen als vorläufigen Versuch einer Antwort verstanden wissen. Er nennt folgende Stichworte:

„In der Familie sind genetische Einflüsse wirksam (Transmission von Anlagen).

Familienbeziehungen bilden im Lebenslauf des Menschen im Regelfall die erste Umwelt...

Familienbeziehungen stellen – mehr als jeder andere soziale Ort – die überdauernde Umwelt des Kindes dar...

Familienbeziehungen stellen ein intimes Beziehungssystem dar; die Gestaltung dieser Beziehungen betrifft die „ganze Person“....

Die besondere Wirksamkeit der Familienerziehung könnte damit zu tun haben, dass sie größtenteils indirekt, ohne ausdrückliche Absicht und

„nebenbei“ erfolgt und dass sie vor allem aus dem gemeinsamen Leben... sowie aus der „Einverleibung“ des Vorbilds der Eltern hervorgeht...“ (ebd., 413 f)

Familie als Einheit der Gesellschaft ist stark von den ökonomischen Rahmenbedingungen beeinflusst. Der sozioökonomische Status der Eltern spielt eine entscheidende Rolle, da hiermit auch die Spielräume der persönlichen

Entfaltung der Kinder definiert werden. In den letzten dreißig Jahren hat sich dieser Status laut Shell-Jugendstudie 2006 bei einem Teil der Familien gebessert und bei ca. 30% enorm verschlechtert (Shell Deutschland Holding, Hrsg., 2006, S. 49). Man kann hier grob eine Dreiteilung ausmachen. Es gibt ungefähr ein gut situiertes Drittel von Familien, die ihren Kindern gute ökonomische Bedingungen und in der Regel hervorragende Bildungschancen bieten. Diese Kinder sind meist auch mit einem Polster an Selbstvertrauen und sozialer Kompetenz ausgestattet. Schlechter schneidet bei diesen Ressourcen das mittlere Drittel ab, kann den Kindern jedoch immer noch relativ günstige Rahmenbedingungen bieten. Im untersten Drittel gestaltet sich die Entfaltung der Kinder als sehr schwierig. Sie haben deutliche Nachteile (ebd., S. 49).

Auch in der Einschätzung junger Menschen spiegelt sich die Bedeutung der Familie in der Gesellschaft wider. In der Shell-Jugendstudie, die seit 53 Jahren die Situation der jungen Generation Deutschlands untersucht, wird ein Bedeutungszuwachs der Familie konstatiert. Laut Shell-Jugendstudie 2006 messen junge Menschen „Familie“ heute eine besonders hohe Bedeutung zu und bleiben lange in ihrer Herkunftsfamilie (Shell Deutschland Holding, 2006, S. 50 f). Es lässt sich eine starke Familienorientierung feststellen, die in den letzten Jahren sogar zugenommen hat. 72% der Jugendlichen sind der Meinung, dass man für ein wirklich glückliches Leben eine Familie braucht (2002: 70%), wobei signifikant seltener Jugendliche der Unterschicht dieser Meinung sind. Angesichts der wirtschaftlichen Unsicherheit bietet die Familie sozialen Rückhalt, Sicherheit und emotionalen Ausgleich. Die Mehrheit der Jugendlichen ist auch mit der Erziehung durch ihre Eltern zufrieden. Mädchen und junge Frauen sind weiterhin stärker familienorientiert als Jungen und junge Männer. Die Frage, ob man Kinder zum Glücklichein

braucht, beantwortete ein großer Teil der Befragten zugunsten von Kindern (44%) (vgl. ebd., S. 50 f).

Die konkrete Frage nach dem Kinderwunsch ergibt ein anderes Bild. 62% geben an, später selbst Kinder haben zu wollen (ebd., S. 51 f). Es gibt also eine Diskrepanz zwischen den Antworten auf die Frage, ob man Kinder zum Glückhsein braucht (44%) und dem Kinderwunsch (62%). Daraus wird abgeleitet, dass die Mehrheit der Jugendlichen zwar Kinder möchte, das Glück jedoch nicht von der Erfüllung dieses Wunsches abhängig machen will. Der Wunsch nach eigenen Kindern ist insgesamt gegenüber 2002 deutlich zurückgegangen, wobei dies nicht für die obere Mittelschicht gilt. Dennoch ist es die Mehrheit der Jugendlichen (62%), die sich Kinder wünscht. Interessant ist, dass der Kinderwunsch mit Herkunft, Geschlecht und Alter zusammenhängt, sowie damit, ob die Jugendlichen gut mit ihren eigenen Eltern auskommen. Mädchen und junge Frauen wünschen sich häufiger als Jungen und junge Männer eigene Kinder. Jugendliche in unteren sozialen Schichten haben seltener den Wunsch nach Kindern. Je höher die soziale Schicht, desto höher ist der Kinderwunsch (ebd., S. 52 ff).

Anders sieht es bei der Realisierung des Kinderwunsches aus (ebd., S. 53 f). Hochqualifizierte Frauen bleiben häufig kinderlos und aus unteren Bildungsgruppen bekommen überdurchschnittlich viele Frauen Kinder. Es wird deutlich, dass die demografische Entwicklung komplexe Zusammenhänge aufweist, die m. E. in der bisherigen Debatte nicht ausreichend differenziert worden sind. Beispielsweise wird in der öffentlichen Diskussion die Kinderlosigkeit von Paaren vor allem für den Rückgang der Kinderzahl verantwortlich gemacht. Mittlerweile ist jedoch erwiesen, dass der Geburtenrückgang

im Wesentlichen auch dadurch zustande kommt, dass die Zahl der Familien mit drei und mehr Kindern deutlich zurückgegangen ist.<sup>33</sup>

Man kann aus den Ergebnissen der -Jugendstudie ableiten, dass junge Menschen nach wie vor der Familie einen hohen Stellenwert einräumen. Familie wird als „sicherer sozialer Heimathafen“ gesehen (Shell Deutschland Holding, 2006, S. 49). Diese Aussage widerspricht dem Trend der öffentlichen Diskussion, die sinkende Heiratslust junger Menschen und die hohe Zahl von Paaren ohne Kinder als Ergebnis einer abnehmenden Bedeutung von Familie zu werten. Es sind u. a. die ökonomischen Rahmenbedingungen und die Qualität des Aufwachsens der Kinder und Jugendlichen, die wesentlich dazu beitragen, junge Menschen zu motivieren oder davon abzuhalten, eine Familie zu gründen.

#### **5.4.2 Familie im Wandel**

Seit einigen Jahren steht die Familie im Zentrum des öffentlichen Interesses. Man liest und hört in vielen Medien Berichte über die deutsche Familie in der Krise oder gar im Zerfall begriffen.

Begründet wird diese Einschätzung in der öffentlichen Debatte unter unterschiedlichen Aspekten. Zum einen ist es der Rückgang der Geburtenrate. Seit Jahrzehnten geht der Anteil der Bevölkerung, die mit Kindern in einem Haushalt lebt, zurück. 1972 lebten im früheren Bundesgebiet 55% der Bevölkerung mit Kindern unter 18 Jahren. Bis 2000 sank dieser Anteil auf

---

<sup>33</sup> Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 7. Familienbericht, 2007, online, S. 306. In: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung2/Pdf-Anlagen/siebter-familienbericht.property=pdf,bereich=rwb=true.pdf>

41,4%. In Westdeutschland beträgt z. B. die geschätzte endgültige mittlere Kinderzahl der 1955 geborenen Frauen 1,67<sup>34</sup>. Viele junge Menschen entscheiden sich also schon gar nicht für die Familiengründung. Weiterhin sind der Kinderwunsch und dessen Realisierung zwei verschiedene Aspekte. Die Entscheidung für den Lebensentwurf "Familie" wird überwiegend erst für die Zeit nach Abschluss der Ausbildungs- und Berufseinstiegsphase geplant. Das Durchschnittsalter, in dem Frauen in Deutschland Kinder bekommen, steigt also tendenziell weiter an. Das hat zur Folge, dass immer mehr Frauen in ihrem Leben wahrscheinlich gar keine Kinder bekommen werden. Hinzu kommt, dass immer mehr Männer und Frauen unfreiwillig kinderlos bleiben. Die Geburtenrate betrug 2006 1,3331 Lebendgeborene pro Frau.<sup>35</sup>

Zum anderen ist es jedoch auch die Situation innerhalb der Familien, die offensichtlich Anlass zur Sorge bietet. Eine Ehe hält durchschnittlich 7 Jahre, so dass viele Familien durch Scheidung auseinander brechen. Im Jahr 2000 gab es 1,77 Millionen Alleinerziehende mit Kindern unter 27 Jahren. (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2003). Die klassische Familienform wird zunehmend ergänzt durch andere familiäre Lebensformen. Dies allein müsste kein Anlass zur Sorge sein. Problematisch ist allerdings, dass man davon ausgehen kann, dass die erhöhte Anzahl von Al-

---

<sup>34</sup> Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2003)

<sup>35</sup> Vgl. Bundesamt für Statistik. In:

<http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Statistiken/Bevoelkerung/GeburtenSterbefaelle/Tabellen/Content50/GeburtenZiffer.templateId=renderPrint.psm1>

Zu beachten sind auch neue Erkenntnisse zur Begründung des Geburtenrückgangs, wie sie z. B. im 7. Familienbericht dargestellt werden (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2007, online, S. 303 ff). In:

<http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung2/Pdf-Anlagen/siebter-familienbericht.property=pdf.bereich=.rwb=true.pdf>

leinerziehenden zugleich die Gefahr der Armut erhöht.

Ein dritter Aspekt ist die Qualität der familialen Leistungen. Immer häufiger wird beklagt, dass Eltern ihren Erziehungsaufgaben nicht angemessen nachkommen. Lehrer sehen sich zunehmend in der Erzieherrolle und sind damit überfordert, basale soziale Kompetenzen zu vermitteln, die eigentlich die Voraussetzung für ihre primäre Aufgabe - die Vermittlung des Lernstoffes - wären. Seit Jahren werden von fast allen gesellschaftlichen Institutionen Hilfsprogramme für Eltern angeboten, die unterschiedliche Formen aufweisen, von Selbsthilfegruppen, über Beratungsangebote, bis zu Kursen und Seminaren. Von wissenschaftlicher Seite werden in den Medien täglich neue Ergebnisse publiziert, die Eltern Aufschluss geben sollen über die Entwicklung ihrer Kinder und die nötige Begleitung. Die Ratgeberliteratur boomt. Diese vielfältigen flankierenden Maßnahmen haben den Trend der letzten 10 Jahre nicht aufhalten können, dass einerseits immer weniger Menschen Elternverantwortung übernehmen, und andererseits Eltern sich immer häufiger in ihrer Arbeit überfordert erleben. Es lässt sich eine zunehmende Verunsicherung und Ratlosigkeit feststellen (vgl. Quaiser-Pohl, 1998, online)<sup>36</sup>.

Es wird darüber diskutiert, dass die Gewaltbereitschaft und die psychischen Krankheiten bei jungen Menschen zunehmen. Laut Studien haben immer mehr junge Menschen offensichtlich mit psychischen Problemen zu kämpfen<sup>37</sup>. Die so genannten Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern nehmen anscheinend zu.

---

<sup>36</sup> Quaiser-Pohl (1998) in <http://www.uni-protokolle.de/nachrichten/id/44213/>

<sup>37</sup> Siehe Gesundheitsreport 2002 der DAK (Hamburg). Demnach nahm die Häufigkeit der psychischen Erkrankungen bei jungen Menschen zwischen 1997 und 2001 teilweise um bis zu 90 % zu.

In einem vierten Aspekt geht es um die Einschätzung des Verhältnisses zwischen Staat und Familie. Die damalige Bundesregierung selbst sprach im fünften Familienbericht von „struktureller Rücksichtslosigkeit“ der staatlichen, ökonomischen und gesellschaftlichen Einrichtungen gegenüber der Familie (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 1995, S. 320).

Bezüglich der Bewertung der Situation der Familie lässt sich ein deutlicher Unterschied zwischen der öffentlichen und der wissenschaftlichen Diskussion feststellen. Die "mainstream"-Argumentationslinie in der Öffentlichkeit zum Thema "Familie" ist folgende: Auflösung, Funktionsverlust, Zerfall innerhalb der Familienstrukturen und quantitativer Rückgang von Familie. Als Zeichen des Zerfalls werden u. a. die hohe Scheidungsziffer, innerfamiliäre Gewalt, sinkender Zusammenhalt, Missachtung der Älteren, Anzahl der Schlüsselkinder gesehen (vgl. Bien, 1996). Es wird beklagt, dass Familien zunehmend auseinander fallen, dass erzieherische Kompetenzen schwächer werden und Eltern somit ihren familialen Aufgaben nicht mehr ausreichend gerecht werden. Die Diskussion über Funktion und Zustand der Familie wird oft unter moralischen Gesichtspunkten geführt. Der Begriff "Familie" ist hochgradig emotional belegt. Die Bilder über die angeblich "guten alten Zeiten" sind oft der Maßstab. Die öffentliche Diskussion wird entscheidend von den Medien selbst geprägt. Diese nehmen Einfluss durch Auswahl und Diktion. Hier kommt m. E. ein Verstärkungsfaktor zur Wirkung, der zur fortschreitenden Instabilisierung von Eltern und damit auch von Familien führen kann. Die Meldungen über unsichere und inkompetente Eltern sowie über nicht genügend sozialisierte Kinder, sowie die Auswirkungen davon, bewirken m. E., dass Eltern weiter verunsichert und orientierungslos werden. Dies wiederum hat gravierende negative Auswirkungen auf die Betreuung und

Erziehung der Kinder und Jugendlichen. Der Verstärkereffekt setzt sich durch die Berichterstattung darüber wieder fort.

Von wissenschaftlicher Seite aus ist eine differenziertere Einschätzung und Bewertung des Problemkomplexes zu bemerken, die bis jetzt in der Öffentlichkeit noch nicht genügend berücksichtigt wird. Der historische Kontext wird inzwischen stärker einbezogen. Die vergleichenden Studien haben sich bisher oft auf die Siebziger Jahre bezogen, die aber historisch offensichtlich nicht repräsentativ für Deutschland sind.<sup>38</sup> Bien (1996) betont, dass es eine Reihe von Annahmen über die gute alte Zeit gibt, die nicht mit der Wirklichkeit übereinstimmen. Kernfamilien als Einheit der Eltern mit ihren Kindern waren demnach schon im 17. Jahrhundert weit verbreitet. Goody (2002) hat in seiner "Geschichte der Familie" dargelegt, dass man nicht ernsthaft behaupten kann, dass Europa oder gar der Kapitalismus die Kernfamilie erfunden habe. In der Geschichte der Menschheit ist keine Gesellschaft bekannt, in der die Kernfamilie nicht eine bedeutende Rolle gespielt hätte (Goody, 2002, S. 15, ff). Es hat immer schon unterschiedliche Ausprägungen von Familie gegeben, die temporärer Art waren.

Die durchschnittliche Dauer einer Ehe vor dem 18. Jahrhundert lag unterhalb der Dauer einer heutigen Ehe aufgrund kürzerer Lebenserwartung und hoher Sterblichkeit der Mütter im Kindbett. Die Einbettung in größere historische Zusammenhänge und Fragestellungen führt zu größerer Zurückhaltung in der Bewertung und dazu, kulturpessimistischen "Untergangsvisionen" Theorien des Wandels gegenüberzustellen. M. E. ist diese Haltung geeignet, zur

---

<sup>38</sup> Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2003): Gutachten zum Thema "Nachhaltige Familienpolitik im Interesse einer aktiven Bevölkerungsentwicklung", S. 9

Versachlichung der Diskussion beizutragen, und den Blick für Perspektiven zu öffnen.

Benhabib (1995) stellt die Entwicklung der Familie in den Kontext der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung. Eine der Hinterlassenschaften der Moderne ist nach Benhabib der moralische und politische Universalismus mit seinen Idealen der Achtung vor dem Menschen als Menschen, der moralischen Autonomie des Einzelnen, der ökonomischen und sozialen Gerechtigkeit und Gleichheit, der aktiven Teilnahme am demokratischen Prozess, der größtmöglichen bürgerlichen und politischen Freiheit, insofern sie mit den Prinzipien der Gerechtigkeit vereinbar ist sowie der Bildung menschlicher Gemeinschaften auf der Grundlage von Solidarität (ebd., S. 8).

Im Zuge der Modernisierung hat eine „institutionelle Binnendifferenzierung in den politischen Bereichen im engen Sinne, die Wirtschaft (den "Markt") und die Familie stattgefunden (Benhabib, 1995, S. 97). Die Familie war der Privatsphäre zugeordnet. Der Begriff „Privatsphäre“ hat nach Benhabib (1995) mindestens drei Dimensionen: die Sphäre des moralischen und religiösen Gewissens, die Privatwirtschaft, was Nichteinmischung des Staates in einen freien Warenaustausch und im freien Arbeitsmarkt bedeutet und die Intimsphäre: Haushalt, Bedürfnisbefriedigung, Sexualität, Fortpflanzung, Sorge um den Nachwuchs, die Kranken und Alten.

Der dritte Bereich, die Intimsphäre, in dem Frauen bislang hauptsächlich tätig waren, ist noch weitgehend von der Modernisierung ausgenommen. Hier herrschen nicht die Grundannahmen von Gerechtigkeit und Übereinkunft.

"Die traditionelle Betonung der "Privatheit" der privaten Sphäre, zu der stets wie selbstverständlich die Beziehungen des männlichen Familienoberhaupts zu seiner Gattin und seinen Kindern gerechnet wurden, haben

eine Art dicke Milchglasscheibe errichtet, hinter der die Frauen als tätig Handelnde unsichtbar und unhörbar bleiben. So wurden auch die Frauen und die ihnen traditionell zugewiesenen Pflichten wie Kindererziehung, Haushalt, Befriedigung der emotionalen und sexuellen Bedürfnisse des Mannes, Kranken- und Altenpflege bis vor kurzem einfach jenseits des Raumes angesiedelt, in dem die Frage nach Gerechtigkeit eine Rolle spielt. Freiheit, Gleichheit, Solidarität: diese Grundsätze galten nur bis zur Schwelle des privaten Haushalts." (Benhabib, 1995, S. 22 f)

Kaufmann widerspricht der Krisentheorie.

„Solches Krisenbewusstsein ist nach rückwärts orientiert, als ob es einmal eine gute alte Zeit gegeben hätte, in der es um die Familie besser stand.“ (Kaufmann, 1995, S. 29)

Die Vorstellung erscheint zwar nahe liegend, aber neuere Einsichten, z. B. in die Sozialgeschichte der Kindheit, lassen Zweifel daran aufkommen. Die Frage der „besseren Vergangenheit“ lässt sich wissenschaftlich nicht klären. Es ist jedoch festzuhalten, dass die Familienformen nicht naturwüchsig oder beliebig sind, sondern dazu tendieren, dem jeweiligen Gesellschaftstypus mit seinen Möglichkeiten und Hindernissen zu entsprechen.

„Die lange vertretene These eines „Funktionsverlustes der Familie“ geht von einem schiefen Bild der historischen Entwicklung aus, indem sie die frühere Hauswirtschaft mit der Familie im modernen Sinne gleichsetzt.“ (ebd., S. 33).

Nach der neueren, an den Theoremen der strukturellen und funktionalen Differenzierung orientierten soziologischen Gesellschaftstheorie wird die Entflechtung von ökonomischen, politischen, religiösen und familialen Handlungszusammenhängen als „strukturelle Differenzierung“ und „funktionale

Spezialisierung“ gedeutet. (vgl. Kaufmann, 1995, S. 31).

„Strukturell ist die Differenzierung, weil sie *Grenzen* zwischen den Handlungsbereichen aufrichtet. Normative Grenzen finden ihre Grundlage in modernen Verfassungen und den dort staatlich garantierten Freiheitsrechten, welche gleichzeitig eine Selbstbegrenzung der Staatstätigkeit beinhalten.... Faktische Grenzen entstehen insbesondere durch die moderne Wohnweise, welche die einzelnen Haushalte räumlich deutlich voneinander trennt, aber auch durch die räumliche Planung, welche heute in der Regel Wohnzonen, Innenstadtbereiche und Industriezonen deutlich unterscheidet“ (ebd., S. 31).

Der Kernpunkt dieser Theorie besagt, dass die strukturelle Verselbständigung der Handlungsbereiche notwendig ist für die Existenz der Familie unter den modernen Bedingungen.

„Unter den modernen Bedingungen kann Familie als Familie nur existieren, wenn sie sich gegenüber ihrer Umwelt verselbständigt und abgrenzt und ein eigenes „soziales System“ bildet, d. h. wenn sie ein ausreichendes „Binnenleben“ führt, also die Familienmitglieder nicht nur in ihren Interessen und Wertorientierungen einander ähnlich sind, sondern ausreichend Zeit für Interaktionen finden und ihren Alltag so organisieren, dass eine wechselseitige Befriedigung von Bedürfnissen möglich ist. Diese sachlichen Bedingungen scheinen im Falle der Familie mit den emotionalen Bedingungen verknüpft... Diese für Kleingruppen aller Art vielfach nachgewiesenen dynamischen Zusammenhänge gewinnen im Falle von Familien insofern besonderes Gewicht, als die Erfüllung familialer Funktionen eine hohe Dauerhaftigkeit des familialen Zusammenhalts voraussetzt.“ (Kaufmann, 1995, S. 32)

Hinzu kommt, dass moderne Familien kleine soziale Einheiten sind. Kauf-

mann geht davon aus, dass gerade diese Beschränkung der Personenzahl eine Bedingung für die Stabilität des Zusammenhaltes ist. Für die Familie gilt also nicht das moderne Prinzip des Größenwachstums und der internen Spezialisierung mittels Arbeitsteilung.

Eine weitere Deutung ist die funktionale Spezialisierung. Es werden nur solche Leistungen von Familien erwartet, wie sie für den Typus der privatisierten Kleinfamilie geeignet sind. Diese Leistungen werden als familiäre Funktionen bezeichnet. Demnach hat also kein Funktionsverlust der Familie stattgefunden. Die moderne Familie hat Funktionen verloren, und damit ihre eigenen gefunden. Kaufmann bezeichnet die Vorstellung einer Entflechtung der Funktionen durch strukturelle Verselbständigung als dem historischen Prozess als am meisten angemessen.

"Die strukturelle Ausdifferenzierung von Familie führt nur dann nicht zur Desorganisation, wenn die Familienmitglieder im Einzelfall die aus der strukturellen Verselbständigung des herrschenden Familientypus resultierenden Chancen zur relativen Autonomie nutzen, Familie also zu einem sich selbst steuernden System dauerhafter Beziehungen entwickeln.“  
(ebd., S. 34)

Die moderne Familie ist also relativ verselbständigt mit hohem Gestaltungsspielraum für Familie und Individuum, was einen doppelten Autonomiegewinn bedeutet. Kaufmann sieht es als eine Aufgabe unserer Generation, Familie im Spannungsfeld von notwendiger Bindung und fortschreitender Emanzipation neu zu verstehen und zu begründen (vgl. ebd., S. 34).

Kaufmann (1995) spricht von einem Strukturbruch und begründet die Sonderstellung der Familie mit der Bildung eines reaktiven Milieus (vgl. Kap. 6.6.2). Funktion dieser Milieus war es, in der verunsichernden Zeit der Modernisierung Muster zur Lebensführung zu vermitteln, die Stabilität verhie-

ßen. Die Restaurationsphase nach dem zweiten Weltkrieg bewirkte laut Kaufmann eine Sonderstellung der deutschen Entwicklung, indem sie ein Wiederanknüpfen an Vorkriegsmuster implizierte, also z.B. an christlich-bürgerliche Ehemoral.

Eine Begründung könnte auch in der verfassungsrechtlichen Verankerung der Institution „Familie“ liegen, wodurch ihr das Recht und die Pflicht der Pflege und Erziehung der Kinder "zuvörderst" auferlegt ist. Das hat das Subsidiaritätsprinzip zur Folge, das die Eigenverantwortung und Eigenständigkeit der Familienmitglieder der staatlichen Verantwortung voranstellt. Der Schutz der Familie vor Eingriffen des Staates soll damit gewährleistet sein. Familie ist damit geschützt und könnte gleichzeitig aber auch ausgenommen sein von allgemeinen Zeitgeistströmungen.

Rerrich (1988) konstatiert, dass nicht mehr nur die Binnenstruktur der Familie sondern auch die Familie als Institution in der Diskussion ist. Sie differenziert den Begriff "Krise" insofern, als sie zwischen der subjektiven Erfahrung der Betroffenen und der Struktur "Familie" unterscheidet. Die individuelle Situation in der Familie wird sehr wohl häufig als krisenhaft erlebt. Rerrichs zentrale These ist hier, dass das, was gegenwärtig als Krise der Familie diagnostiziert und diskutiert wird, etwas zeigt, das als „fundamentaler „Webfehler“ der bürgerlichen Gesellschaft von Anfang an inhärent war“ (vgl. Rerrich, 1988, S. 18). Die als Krise der Familie bezeichnete Entwicklung ist keine Störung, sondern stellt vielmehr den „entwicklungslogisch folgerichtigen „nächsten Schritt“ im Modernisierungsprozeß“ dar (vgl. ebd., S. 21).

Die Familie ist also nach Rerrich nicht im Zerfall begriffen, sondern in der „beginnenden Vollendung der Leitwerte der bürgerlichen Ordnung“ (vgl. ebd., S. 21).

Beck stellt in diesem Zusammenhang zur Diskussion, ob die Indikatoren für

radikalen Familienwandel, hohe Scheidungsziffern, Rückgang der Kinderzahl, plurale Lebensformen, Müttererwerbstätigkeit, usw. als Demokratisierung der Familie zu werten ist. Er stellt die Frage:

“Zeigt sich nicht gerade in der Familie (wie analog in Kirchen, politischen Parteien, Gewerkschaften, Vereinen) das Zerbrechen überlieferter Abhängigkeits- und Autoritätsstrukturen, wie sie mit der Wahrnehmung von Freiheitsrechten (mit allen Konflikten, Dilemmata und dem Zerfall der Ordnungen) typischerweise einhergeht?“ (Beck, 1998, S. 195 f).

Beck stellt die Frage, ob wir es nicht mit einem Aufbruch in mehr Freiheit zu tun haben. Er skizziert das „Panorama der zweiten Moderne“ (ebd., S. 206), in dem die Unterschiede zwischen den Menschen ontologisch „entriegelt“ sind (ebd., S. 205). Man geht von der grundsätzlichen Gleichheit aller Menschen aus, was gleichbedeutend mit Gleichartigkeit ist. Gleichartigkeit bedeutet das „Ende der sozialen Ontologie kultureller Unterschiede“ (ebd., S. 205). Freiheitsrechte werden nicht mehr mit Kategorien sozialer Zugehörigkeit gerechtfertigt. Es bilden sich neue Identitäten und Mischformen auf allen Ebenen. Das industriestaatlich-nationalstaatliche Gefüge hat seine Eindeutigkeit, seinen „ontologischen Kitt“ (ebd., S. 207) verloren. Es bilden sich neue Identitäten, die nicht mehr national beheimatet sind. Identitätsmuster, wie die des „global managers“ auf individueller Ebene prägen die zweite Moderne (vgl. ebd., S. 208).

Im Verhältnis von Kultur und Recht (Politik) ist ein Grundlagenwandel sichtbar. Die Rechtsform der politischen Freiheit ist noch im Normensystem des Nationalstaates eingebunden, während die kulturelle Form der Freiheitswahrnehmung längst zersplittert und widerspruchsvoll, nicht mehr eindeutig bzw. einheitlich, auftritt. In diesem gesellschaftlichen Zusammenhang muss die Entwicklung der Familie gesehen werden.

Zusammenfassend kann man feststellen, dass diese Ansätze zur Einschätzung der Situation der Familie nicht dem allgemeinen Jammern über den Wertezwergang in der Gesellschaft anhängen, das oft einhergeht mit dem Beschwören der guten alten Zeit und der Vorstellung, die alten Verhältnisse müssten nur wieder hergestellt werden. Die Analysen von Kaufmann, Rerich, Beck und Benhabib fordern auf und ermutigen dazu, die Symptome des vermeintlichen Zerfalls als Chancen zu begreifen.

## 5.5 Überlegungen zu Strategien für die „Familie der Zukunft“

Im Rahmen der gesellschaftlichen Debatte, die sich seit Anfang dieses Jahrhunderts entwickelt hat, werden Vorschläge für Strategien für ein zeitgemäßes und zukunftsfähiges Familienleben formuliert. Auch an dieser Stelle werde ich mich auf diejenigen Aspekte beschränken, die für die Frage „Was braucht die Familie?“ relevant sind, nachdem die Frage „Wozu braucht das Kind Familie?“ in Kapitel 5.2 erörtert wurde.

### 5.5.1 Familienberichte

Die Familienberichte der Bundesregierungen leisten einen konstruktiven Beitrag zu den Überlegungen zur Frage, was die Familie braucht. Zum einen beruft die Bundesregierung eine Expertenkommission zur Erarbeitung einer Diagnose und zur Entwicklung von Strategien. Hier arbeiten namhafte WissenschaftlerInnen mit. Zum anderen findet die Arbeit dieser Kommission im Dialog mit anderen gesellschaftlichen Institutionen wie z. B. mit den Kirchen, dem Deutschen Frauenrat, den Gewerkschaften und der Freien Wohlfahrtspflege statt. Die Familienberichte spiegeln das Ergebnis von gesellschaftlichem Konsens wider und geben Einblicke in die Empfehlungen an

die Politik für Strategien und Zukunftsszenarien.

#### 5.5.1.1 Der Fünfte Familienbericht

Der fünfte Familienbericht hat m. E. eine besondere Bedeutung für den Diskurs zum Thema „Familie“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 1995). Es war der Kommission ein Anliegen, darzulegen, dass

„das Humanvermögen einer Gesellschaft durch die Leistungen der Familie begründet wird und alle Menschen vom Lebensbeginn bis zum Lebensende sowie die Gesamtheit der gesellschaftlichen Einrichtungen dieser familialen Leistungen bedürfen.“ (ebd., S. III)

Die Einführung des Begriffs „Humanvermögen“ lenkte den Blick auf die zentralen Aufgaben der Familien in der Daseinsvorsorge und war m. E. eine Voraussetzung dafür, dass das Bewusstsein der gesellschaftlichen Relevanz von Familien sich entwickelte. Bis dahin stand die Vorstellung im Vordergrund, dass Familie Privatsache sei und damit auch nicht Gegenstand öffentlichen Interesses.

Aus der Analyse der familialen Lebensbedingungen im Fünften Familienbericht sind im Wesentlichen folgende Einsichten hervorgegangen:

Zu keiner Zeit waren in unserem Kulturkreis die Anforderungen an die Familien als Solidar- und Lebensgemeinschaften und bezüglich der ökonomischen Belastungen so groß wie heute. Die Erwartungen an die Pflege-, Förder- und Erziehungsleistungen sind höher. Gleichzeitig haben sich die Aufwendungen, die damit verbunden sind, erhöht. Menschen, die Familienleistungen erbringen, werden gesellschaftlich und wirtschaftlich benachteiligt.

„Die Kinderkosten sind privatisiert, die Erträge, die die nachwachsenden Generationen erwirtschaften, sind sozialisiert.“ (ebd., S. 319)

Die Bedeutung der Familien ist gestiegen, da ihre Funktionen in der Gesellschaft wichtiger geworden sind. Dies gilt besonders für die Bildung und Sicherung von „Humanvermögen“ und für ihre Funktion, Solidarpotential zu entwickeln und zu sichern.

Es ist heute nicht mehr selbstverständlich für junge Menschen, Eltern-Verantwortung zu übernehmen. Diese steht häufig in Konkurrenz zu anderen biographischen Entscheidungen, insbesondere bezüglich des Berufes und der Konsum- und Freizeitmöglichkeiten.

„Familiales Engagement muss sozusagen gegen den Strom der öffentlichen Meinung und der dominierenden „Selbstverwirklichungsangebote“ entwickelt und behauptet werden.“ (ebd. S. 319)

Die Kommission des Fünften Familienberichts stellt einige Thesen auf, die m. E. immer noch Relevanz besitzen:

Die Schaffung der Grundlagen und der Voraussetzungen für die Bildung von „Humanvermögen“ in und durch Familien ist die Basis für eine leistungsfähige Wirtschaft.

Die wirtschaftlichen und sozialen Leistungen der Familie entsprechen in etwa dem Wert der im Sozialprodukt erfassten Leistungen. Familientätigkeit und Erwerbstätigkeit sind also gleichwertig und müssen miteinander vereinbar werden.

Bei der Kombination von Familientätigkeit und Ausbildung oder Erwerbstätigkeit müssen die Entwicklungsinteressen der Kinder und die Bedürfnisse pflegebedürftiger Familienangehöriger gleichwertig neben den Elterninteressen berücksichtigt werden.

Die Kommission empfiehlt, die Rahmenbedingungen für Familien ohne Benachteiligung für die Eltern zu gestalten, damit Elternschaft in pluralen Formen in persönlicher Verantwortung und in Geschlechter- und Generationensolidarität gelebt werden kann.

Die Familienorientierung in allen Bereichen der Gesellschaftspolitik und auf allen Ebenen politischen Handelns muss mit politischer Phantasie, Gestaltungswillen und Gestaltungskräften verstärkt werden. Die Kommission, deren stellvertretender Vorsitzender Kaufmann war, spricht von „struktureller Rücksichtslosigkeit“ gegenüber Familien (ebd., S. 320).

„Besonders befremdlich ist das Ausmaß an mangelnder Einsicht in die Bedeutung der familialen Situation für das Leistungspotential der Menschen am Arbeitsplatz.“ (ebd., S. 320)

Es ist eine Bewusstseinsveränderung in allen gesellschaftlichen Lebensbereichen notwendig, um sicherzustellen, dass Familienleistungen anerkannt und ohne Benachteiligungen in den übrigen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens erbracht werden können.

Maßnahmen zur Veränderung des Bewusstseins verlangen Aufklärung, „Überzeugungs- und Bildungsalternativen“, um so glaubwürdig sichtbar zu machen, dass die Kompetenzen, die im Familienbereich erworben werden, in allen anderen Lebensbereichen Relevanz haben. Bei den Maßnahmen muss es um die Anerkennung von familialen Qualifikationen in den verschiedenen Erwerbsberufen gehen (ebd., S. 321).

#### 5.5.1.2 Der Siebte Familienbericht

Der Siebte Familienbericht ist im Rahmen meiner Fragestellung „Was braucht das Kind?“ von großer Bedeutung, da die Fürsorge für Kinder (hier

auch unter dem Begriff „Care“ gefasst) einen zentralen Stellenwert einnimmt (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2007, online, S. 88)<sup>39</sup>. Er trägt den Titel „Familie zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit - Perspektiven für eine lebenslaufbezogene Familienpolitik.“ Diese beiden Aspekte sind Orientierungspunkte des Siebten Familienberichts und sollen Antworten darauf geben, was Familien heute brauchen. Familien brauchen Flexibilität, weil die Bedürfnisse der Kinder und der Eltern in Einklang gebracht werden müssen. Gleichzeitig ist es für Familien wichtig, verlässliche Rahmenbedingungen zu haben, Familienpolitik hat die Aufgabe, diese Rahmenbedingungen zu schaffen. Sie sind Voraussetzung dafür, dass die heutigen Eltern und die nachwachsende Generation sich in Freiheit und Selbstverantwortung für eigene Lebensformen sowie für Familie und Kinder entscheiden und dies auch realisieren können. Fürsorge für andere wird von der Kommission des Familienberichts als gleichwertig mit den ökonomischen Leistungen der Gesellschaft definiert. Es wird betont, dass nachhaltige Familienpolitik immer auch eine Politik der Geschlechtergleichheit sein muss, damit gewährleistet ist, dass für Frauen und Mütter keine Benachteiligung durch unterschiedliche Präferenzen der Geschlechter für bestimmte gesellschaftliche Bereiche entsteht.

„Es ist der Auftrag für den Bericht, Konzepte für eine neue Balance zwischen verschiedenen Lebensbereichen, wie Familie, Beruf und dem Lebensumfeld von Familien zu erarbeiten und zudem Vorschläge zu skizzieren, wie eine solche neue Balance zu erreichen und umzusetzen sei.“

---

<sup>39</sup> Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2007, online) in: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung2/Pdf-Anlagen/siebter-familienbericht.property=pdf,bereich=,rwb=true.pdf>

(ebd., Vorwort)

Das Modell von Familie, das auf zwei getrennten Sphären basiert - der häuslichen und der beruflichen - soll nicht einfach modernisiert werden. Das hieße, diese Struktur beizubehalten, und lediglich durch Verbesserungen der Infrastruktur Müttern und Kindern die Vereinbarkeit der Lebensfelder zu erleichtern. Vielmehr soll mittels einer „Lebenslaufpolitik“ versucht werden, die klassische Dreiteilung des Lebenslaufs in Kindheit und Jugend als Bildungsphase, das Erwachsenenalter als Berufs- oder Familienphase und das Rentenalter als Freizeitphase zu überwinden. Diese Dreiteilung hat dazu geführt, dass bestimmte Lebensphasen völlig überlastet sind, während andere fast ohne gesellschaftliche Teilhabe quasi am Rand der Gesellschaft organisiert werden müssen. Im Bericht wird von der „Rushhour“ im Leben gesprochen. Um diese zu überwinden, muss das klassische „altersdifferenzierte Lebenslaufmodell“ durch „altersintegrierte Modelle des Lebenslaufs“ ersetzt werden (ebd., S. 260 f).

Nach Ansicht der Kommission hat eine nachhaltige Familienpolitik nicht nur die familialen Rahmenbedingungen im Blick, da Familien Teil der Gesamtstruktur sind. Die strukturellen Probleme können nicht auf individueller Ebene gelöst werden, da sie „Ausdruck einer gesellschaftlichen Differenzierung sind, die sozial und politisch thematisiert und bearbeitet werden muss“ (ebd., S. 261) Es macht keinen Sinn, Angebote zur Unterstützung weiter auszudifferenzieren. Vielmehr muss daran gearbeitet werden, diese neu zu integrieren. Stringenz und Kohärenz sind hier die Stichworte, damit für Familien eine erkennbare und nachvollziehbare Struktur entsteht, die optimal nutzbar ist.

Eltern treten dann nicht nur als Klienten und Nutzer auf, sondern können eine aktive Rolle einnehmen – „Investoren“ in die Zukunft ihrer Kinder und gleichzeitig „Investoren“ in die Zukunft von Nachbarschaft und Gemeinde“ (ebd., S. 262). Es soll eine neue Offenheit und Bereitschaft für die gemeinsame Verantwortung von Eltern, Gemeinden und Institutionen für die Zukunft der Kinder entstehen. Hier folgt die Kommission dem sozialökologischen Ansatz von Bronfenbrenner (1981) und empfiehlt eine Politik, welche die Bedeutung der Lebensumwelt der Kinder begreift und deshalb daran mitarbeitet, die Lebensumwelt nach den Grundbedürfnissen von Kindern (Sicherheit, Verlässlichkeit, Bindungsmöglichkeit) mit zu gestalten.

Ein weiterer Aspekt ist die Verantwortung von nachhaltiger Familienpolitik für die ökonomische Situation von Familien. Es muss sichergestellt sein, dass die Übernahme von Fürsorgeleistungen nicht zu ökonomischen Nachteilen führt.

Als insgesamt entscheidend werden die drei Dimensionen „Zeit, Infrastruktur und Geld“ genannt. Es werden drei „relevante Gestaltungspfade als Zukunftsszenarien“ ausformuliert: „Lebenslauf- und Alltagszeit“, „Eltern als Investoren in den sozialen Nahraum und in die gesellschaftliche Entwicklung“ und „Finanzielle Transfers im Lebenslauf“ (ebd., S. 264 ff).

Für den ersten „Gestaltungspfad“ werden konkrete Handlungsempfehlungen gegeben. Zum einen wird das „Optionszeitenmodell“ vorgestellt. Es soll Rahmenbedingungen für neue Verknüpfungen von Lebensbereichen im Lebenslauf schaffen. Dadurch können für Männer und Frauen erweiterte Chancen entstehen, an Familie, Bildung und Gemeinwesen zu partizipieren und diese mit zu gestalten. So kann der „Viertakter“ Bildung - Ausbildung - Arbeitsmarkt - Verrentung modifiziert werden. Beispielsweise wird vorgeschlagen, „Carezeiten“ zu definieren, die sowohl Kinderbetreuung als

auch Betreuung pflegebedürftiger Partner, Verwandter im Alter umfassen, oder „Bildungszeiten“ (präventive oder reintegrative Bildungsmaßnahmen sowie „Sozialzeiten“ (Zeiten für zivilgesellschaftliches Engagement in Kommunen und Gemeinden). Ziel ist es, Optionszeiten im normalen Lebenslauf sicherzustellen und nicht als Ausnahmefälle zu behandeln. Ein weiterer Vorschlag betrifft das „Berufanreicherungsmodell“. Es sollen damit neue Verknüpfungen zwischen Erstausbildung, Optionszeitennutzung und weiterer Berufsbildung sowie Umstiegsausbildungen entstehen, die neue Berufswege ermöglichen. Dieses Modell soll Optionszeiten mit dem Berufsweg kombinierbar machen.

Ein drittes Modell dient der Erweiterung der Zeiträume zur Realisierung von Kinderwünschen: das „Wunschzeitenmodell“. Hier geht es darum, Infrastrukturen zu entwickeln, die es ermöglichen, Familie in der Ausbildungszeit oder bei biografisch später Elternschaft bei bereits bestehender Vollzeitbeschäftigung zu gründen.

Der Gestaltbarkeit der Alltagszeit soll das vierte Modell dienen: das „Zeitkoordinierungsmodell“. Die Alltagsbedürfnisse von Familien sollen von den Taktgebern für betriebliche und öffentliche Zeiten berücksichtigt werden. Damit käme Betrieben, Tarifparteien, Zeitpolitiken der Länder, Kommunen und Wohlfahrtsverbände und auch dem Staat mit Vorgaben für Öffnungs- und Betreuungszeiten im öffentlichen Raum und lokalen Serviceleistungen eine neue Verantwortung zu.

Der zweite „Gestaltungspfad“ heißt „Eltern als Investoren in den sozialen Nahraum und in die gesellschaftliche Entwicklung“.

Persönliches Engagement, Zeit und Geld, das Eltern in ihre Kinder investieren, dienen nicht nur der unmittelbaren Existenzsicherung der Kinder, sondern stellen die zentrale Basis für die Entwicklung des Humankapitals

der modernen Gesellschaften dar. Damit investieren Eltern in ein gemeinsames Gut.“ (ebd., S. 276)

Eltern werden hier nicht nur als Konsumenten und Nutzer von Infrastrukturen gesehen, sondern als Investoren begriffen, die mittels förderlicher Standortfaktoren gehalten oder beworben werden können und müssen. Dies beinhaltet Maßnahmen im Rahmen von lebenslauforientierter Wohnungs- und Sanierungspolitik bis hin zu Unterstützung bei der Erlangung von familialen Kompetenzen.

Der dritte „Gestaltungspfad“ heißt „Finanzielle Transfers im Lebenslauf“ (ebd., S. 283). Die Kommission ist davon überzeugt, dass nachhaltige Familienpolitik ihre finanziellen Leistungen für die Familien am Lebenslauf orientieren muss. Transferleistungen orientieren sich an prozesshaften Entwicklungen und setzen nicht mehr auf die Festlegung der Erwerbsarbeit für einen bestimmten kurzen Zeitraum. Ein Beispiel ist das Konzept des einkommensabhängigen Elterngelds. Hier kann das Konzept einer „Sozialzeit“ integriert werden. Es wird eine Finanzierung für Männer und Frauen möglich, die im Lauf ihres Lebens Fürsorge für andere übernehmen.

### **5.5.2 Weitere Aspekte zu Strategien für die „Familie der Zukunft“**

Im Fünften wie auch im siebten Familienbericht wurde mit der Wertschätzung der Familie und der familialen Leistungen von Eltern auch das Thema „Elternkompetenzen“ transportiert. In den Empfehlungen werden Maßnahmen zur Stärkung dieser Kompetenzen genannt. So sollen junge Eltern stärker bei ihren Erziehungsaufgaben unterstützt werden und Unterstützung für die Vorbereitung auf die Elternpflichten erhalten. Diese Empfehlungen haben m. E. einen wichtigen Beitrag dafür geleistet, dass das Thema „Stärkung

der Elternkompetenzen“ in den gesellschaftlichen Fokus rückte. Mittlerweile gibt es eine Vielzahl von Anbietern für verschiedene Arten von Elternbildung (vgl. Kapitel 7.2).

Bertram (2000) erörtert, dass sich in der postindustriellen Gesellschaft die klaren Zeitstrukturen wie auch die klassische Arbeitsteilung im Familienhaushalt auflösen, die für die Industriegesellschaft typisch waren. Die neuen Zeiterfordernisse machen es notwendig, dass Betriebe und MitarbeiterInnen umdenken. Es ist wichtig, in die Planungen mit einzubeziehen, dass die Bedürfnisse von Kindern nicht deckungsgleich mit denen der Erwachsenen sind. Als Strategie schlägt er vor, dass Unternehmen Verantwortung übernehmen und Familienzeit und Betriebszeit aufeinander abstimmen. Maßstab für alle Modelle sollte sein, dass stabile soziale Beziehungen und soziale Netze möglich sind, die Voraussetzung für die „Produktion von Sozialkapital“ sind. Andernfalls - so seine Einschätzung - reicht die ökonomische Entwicklung nicht aus, die Folgen des fehlenden Sozialkapitals aufzufangen.

Bertram (2004, online) argumentiert an anderer Stelle mit Hochschild, die auf das Fürsorgedefizit postmoderner Gesellschaften aufmerksam macht.<sup>40</sup> Sie zeigt auf, dass in den traditionellen Gesellschaften Fürsorge und Begleitung von Kindern sowie die Unterstützung der Älteren im Wesentlichen von den nicht berufstätigen Müttern übernommen worden war. Obwohl dieses Modell keine Zukunft hat, da die Mehrzahl der Frauen heute erwerbstätig ist, hielt sich das Modell, dass die Mütter weiterhin für die Kinder und Alten zu sorgen haben. Hochschild zeigt, dass die Fürsorgestandards gesenkt und als Normalität ausgegeben werden. Sie unterscheidet zwei Modelle. Zum einen

---

<sup>40</sup> Bertram, Hans (2004): Familien brauchen Zeit. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung v. 21.04.2004. In: [http://www.familienheute.de/html/files/FAZ-Familie\\_21\\_04\\_2004.pdf](http://www.familienheute.de/html/files/FAZ-Familie_21_04_2004.pdf)

nennt sie das „kalt-moderne Modell“: die Betreuung und Fürsorge für Kinder und Alte durch Institutionen (ebd., S. 3). Als Lösung propagiert sie das „warm-moderne Modell“: die neue Integration und Arbeitsteilung zwischen Familie und Institutionen sowie eine neue Arbeitsteilung zwischen Mann und Frau. Dieses Modell soll zu einer neuen Kultur „postmoderner Fürsorge“ führen, welche das Fürsorgedefizit überwinden kann (ebd., S. 3).

Bertram ist der Auffassung, dass sich diese „warm-moderne“ Fürsorgekultur (ebd., S. 3) nicht entwickeln kann, so lange die Erwerbsarbeit auf die Zeit vor dem 60. Lebensjahr komprimiert ist. Der in Deutschland übliche Lebenslauf beinhaltet letztlich, dass alle Lebenselemente, die den Lebenssinn betreffen, parallel erreicht werden müssen. Er spricht von einer „Parallelitätsfalle“ (ebd., S. 4), die dazu führt, dass die mittleren Lebensjahre überlastet und die späteren von Leere geprägt sind. Bertram schlägt zur Überwindung dieser „Parallelitätsfalle“ vor, Optionen für Lebensverläufe mit unterschiedlichen Verknüpfungen von Ausbildung, Bildung, Familiengründung, Fürsorge für Ältere sowie Berufskarriere zu entwickeln. Die Bildungs- und Berufssysteme müssen verändert werden, so dass einerseits hohe Qualifikation und frühe ökonomische Selbständigkeit möglich werden und andererseits aber auch die Karriere unterbrochen werden kann. Das Wechseln zwischen verschiedenen Lebensbereichen darf sich nicht mehr nachteilig auswirken. Dann kann sich nach Bertram eine neue Kultur der Fürsorglichkeit entwickeln.

Gerhard (2005) empfiehlt, die in der feministischen Theorie entwickelte „Ethik der Fürsorglichkeit“ sowie das Konzept von „Demokratie als fürsorgliche Praxis“ (ebd., S. 11) als Leitlinie zu stärken.

„Eine Kultur und Politik der Fürsorglichkeit versteht die Sorge für andere in der Kindererziehung, im Betreuungs- und Pflegebereich als Tätigkeit

für die Belange des Gemeinwesens. Sie ist „Tätigkeit für die Welt“.  
(ebd., S. 12)

Sie plädiert für einen Perspektivenwechsel in der Sozialpolitik. Familienpolitik soll nicht länger ein nachgeordnetes Anhängsel der Sozialpolitik sein, sondern soll einen angemessenen Platz erhalten. Neben Staat und Wirtschaft soll die Familie als zentrales Verbindungsstück Teil der Analyse werden. Die Funktionsfähigkeit des Sozialstaats beruht zum größeren Teil auf der „familialen Wohlfahrtsproduktion“, wie es Gerhard es im Anschluss an Kaufmann formulierte (ebd., S. 2). Die Konzepte von Familie haben nach Gerhard bisher weder den Anforderungen an eine moderne und gerechte Gestaltung der Familienbeziehungen genügt, noch den Erfordernissen angesichts des Strukturwandels mit dem Trend zur Vielfalt der Familien- und Lebensformen.

Ziel der Familienpolitik muss es laut Gerhard sein, die optimale Entfaltung von Kindern, Müttern und Vätern zu gewährleisten, wobei dabei die Balance von Sozialisation und Emanzipation notwendig ist. Es geht also um das Wohlergehen der Personen in der Familie und zwar - in dieser Reihenfolge - um das Wohl, die Rechte und die Pflichten der Kinder, Mütter und Väter.

Von Schweitzer (1996), die maßgeblich an der Einführung der Begriffe „strukturelle Rücksichtslosigkeit“ des Staates gegenüber den Familien und „Humanvermögen“ in den Dialog im Rahmen des Fünften Familienberichts beteiligt war, stellt fest, dass ein Leitbild als Maßstab für „gesundes Familiales“ (ebd., S. 28) notwendig ist, um Strategien zur Bewältigung der Krise entwickeln zu können. Sie fasst dieses „Familiale“ weiter als das Kernfamilienkonstrukt mit dem Geschlechtsrollenstereotypen in der Arbeitsteilung. Sie definiert das „gesunde Familiale“ folgendermaßen:

„Nimmt man jedoch das „Familiale“ als die erste und letzte ursprüngli-

che, folglich anthropologisch begründbare, existentiell unaufhebbare Basisstruktur der Gesellschaft an, für die es keine Spezialisierung, aber dafür eine Pluralisierung im gesellschaftlichen Ausdifferenzierungsprozess geben kann, dann gewinnen diese gesellschaftlichen Basis- und Strukturmuster in ihrer vielfältigen Ausprägung eine existentielle Bedeutung für humanes Leben auf dieser Welt. Die Voraussetzung für die Bestimmung des „gesunden Familialen“ als Vergleichsmaßstab für ein „pathologisches Familiales“ wäre dann nicht irgendeine familiäre Lebensform, sondern das Ausmaß der konkret messbaren Geschlechter- und Generationensolidaritäten - als „familiales Prinzip“ im Lebensverlauf der Individuen in der Pluralität der gesellschaftlich ermöglichten Lebensformen.“ (ebd., S. 28)

Von Schweitzer plädiert für eine Geschlechter- und Generationensolidarität und argumentiert mit den Argumentationslinien von Kaufmann (in ebd., S. 1). Kaufmann hat vorgeschlagen, eine „neue Solidarität“ als dritte Steuerungsform neben „Markt“ und „hierarchischer Organisation“ zu akzeptieren, damit es möglich ist, gesellschaftliche Formen nicht nur über Geld und Macht sondern auch über das Potential an Solidarität charakterisieren zu können. Er versteht Solidarität als Einfühlungsvermögen, oder Identifikation mit der Lebenssituation des anderen Menschen und ethisches Urteilsvermögen bezogen auf Situationen und die sie begründenden Motive und Interessen einerseits und Angemessenheit und Rechtmäßigkeit eigener und fremder Verhaltensweisen sowie kulturelle „Erwünschtheit“ im Sinne von Sittlichkeit andererseits (vgl. ebd., S. 2).

Nach von Schweitzer sind Geschlechter- und Generationensolidarität konstitutiv

„für das alltagsweltliche Zusammenleben und Zusammenwirtschaften der

Menschen in pluralen Familienhaushaltssystemen weit über die Lebenszeiten von Individuen hinaus. Sie sind zugleich als „Prägestöcke“ der gesellschaftlichen Alltagskultur wirksam, im negativen wie im positiven Sinn. Sie sind in die persönliche Verantwortung eines jeden gelegt und somit eine Privatsache mit allergrößter gesellschaftlicher Relevanz für Wohlfahrt und Kultur in der Zukunft.“ (ebd., S. 3 f)<sup>41</sup>

Baum (2006) diagnostiziert im Anschluss an Beham/Wilk zwei Auswirkungen der gesamtgesellschaftlichen Wandlungsprozesse auf die Familie: Familie muss sich mit den Auswirkungen des Wandels auseinandersetzen und wird auch selbst in bedeutenden Strukturmerkmalen verändert (vgl. Baum, 2006, S. 18). Sie nennt gesellschaftliche Prozesse, die für das Leben in der Familie relevant sind: Individualisierung, Pluralisierung, Differenzierung, Fragmentierung, Spezialisierung, Werte- und Rollenwandel sowie Prozesse der Mediatisierung, Technisierung und massenkulturellen Vermarktung (vgl. Baum, 2006, S. 18 ff). Diese Prozesse, so Baum, haben eine spezifische „moderne Elternschaft“ (ebd., S. 32) hervorgebracht. Im Anschluss an Schülein sieht Baum aufgrund der komplexen Wandlungsprozesse und ihrer Auswirkungen „Reflexionsbedarf“ (ebd., S. 33) und Orientierungsbedarf bei den Eltern. Daraus leitet sie den Bedarf an Elternbildung ab. Sie betont, dass man im Rahmen des Wertewandels zwar generell von einer Abnahme von Verpflichtungen ausgehen kann. Dies gilt jedoch nicht für Elternschaft. Die Verpflichtung zu verantwortungsvoller Elternschaft hat zugenommen.

„Gerade auch wegen dieses hohen Verpflichtungscharakters der modernen Elternrolle wächst der Bedarf und die Notwendigkeit für Bildung und

---

<sup>41</sup> Vgl. Kap. 6.1

Beratung bei der Gestaltung dieser Rolle in den komplexen Rahmenbedingungen der differenzierten Moderne und im Verlauf des Heranwachsens der Kinder.“ (Baum, 2006, S. 33)

## 5.6 Schlussfolgerungen

Das Thema „Familie“ wurde in diesem Kontext, wie eingangs bereits erwähnt, im Wesentlichen unter funktions- bzw. leistungsorientierten orientierten Aspekten erörtert, und zwar bezüglich der Leistungen, welche die Familie aufbringen muss, damit die Basisbedürfnisse des Kindes erfüllt werden können und damit letztendlich auch „Humanvermögen“ gebildet wird. In diesem Zusammenhang waren die Fragestellungen „Wie wird Familie gesehen?“ und „Was braucht die Familie?“ von Interesse.

Im Folgenden werden die wesentlichen Aspekte dieses Kapitels zusammenfassend formuliert:

Zum Begriff „Familie“ gibt es eine Vielzahl an Definitionen, welche je nach dem fokussierten Aspekt von Familie wie Struktur, Funktion und Zielgruppe innerhalb der Familie unterschiedliche Schwerpunkte setzen. Dadurch wird die Diskussion über das Thema „Familienleben“ erschwert.

Es wird vorgeschlagen, Struktur und Funktion zu trennen.

Familie ist eine Lebensgemeinschaft von mindestens zwei Generationen.

Sie dient unter anderem als Schutz- und Entwicklungsraum für Kinder und orientiert sich in Dauer und Qualität am kindlichen Bedürfnis nach Fürsorge und sukzessiver Autonomie.

Familie ist die kleinste soziale Einheit in der Gesellschaft und ist für Kinder unverzichtbar als Schutz- und Entwicklungsraum. Somit ist Familie im

Dienste der Gesellschaft tätig.

Im Übergang von der Industriegesellschaft zur Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft treten gesellschaftliche Umwälzungen und Verwerfungen auf, die alle Institutionen berühren.

Familie als soziales Konstrukt ist selbst in epochale Prozesse eingebunden, damit dem gesellschaftlichen Wandel unterworfen und hat die Aufgabe, sich den gesellschaftlichen Anforderungen gemäß adäquat zu wandeln.

Die Krisensymptome, die im Bereich „Familie“ diagnostiziert werden, sind weitgehend Symptome des Wandels.

Die Familie in ihrer Alltagsrealisation ist auf förderliche Rahmenbedingungen angewiesen, um die familialen Leistungen erbringen zu können. Diese müssen von politischer Seite in Abstimmung mit Experten entwickelt werden.

Es gilt, ein zeitgemäßes, zukunftsfähiges Bild für die Institution „Familie“ zu entwickeln und damit die Bildung von neuem Bewusstsein von deren gesellschaftlichen Leistungen zu ermöglichen.

Familie als Institution muss in eine zu entwickelnde „Fürsorgekultur“ (Berttram, 2004, online, S. 3) eingebettet werden. Dies beinhaltet, dass die Fürsorgeleistungen als gesellschaftlich relevante Leistungen einen adäquaten Stellenwert erhalten.

Dadurch wird die familiäre Leistung in ihrer gesellschaftlichen Bedeutung aufgewertet.

Familien- und Elternkompetenzen werden im Rahmen der Erwachsenenbildung einen neuen Stellenwert erhalten, was letzten Endes der Qualität des Schutz- und Entwicklungsraum für Kinder zugute kommt.

Diese Kompetenzen können im Rahmen von Elternbildung, die als Antwort

auf die gesellschaftlichen Wandlungsprozesse gesehen werden kann, entwickelt und verstärkt werden.

## 6 Annäherung an den Themenkomplex „Mutter“

Auf gegenstandstheoretischer Ebene sind bisher Überlegungen zum Thema „Kind und Kindheit“, „Erziehung und Sozialisation“ sowie „Familienleben“ angestellt worden, um dem Anliegen gerecht zu werden, Erkenntnisse her vorzubringen, die einen Beitrag für eine „Kultur des Aufwachsens“<sup>42</sup> für Kinder darstellen. Für die Entwicklung einer solchen Kultur ist es notwen dig, auch diejenige Personengruppe in den Fokus zu nehmen und gegen standstheoretisch mit in die Überlegungen einzubeziehen, welche die Kinder auf ihrem Weg zum Erwachsensein begleitet.

### 6.1 Gender-Aspekte zum Thema „Eltern - Mutter - Vater“

Die Überlegungen zum Themenkomplex „Mutter“ sollen im Folgenden in die Debatte über Geschlechterfragen eingebettet werden. Hierfür ist es sinn voll, einige Aspekte des Ansatzes „soziale Konstruktion von Geschlecht“ und des Konzepts „Gender Mainstreaming“ zu skizzieren.

In der Debatte um die „soziale Konstruktion von Geschlecht“ (Gildemeister, 2001, S. 66 ff) geht es darum, soziale Prozesse in den Fokus zu nehmen, in denen „Geschlecht“ als Unterscheidung produziert und reproduziert wird. Hiermit ändert sich der Bedeutungshorizont, innerhalb dessen soziale Un gleichheit zwischen Männern und Frauen wahrgenommen und analysiert wird, grundsätzlich: Es geht jetzt um die Kategorie „Geschlecht“, um das Geschlechterverhältnis und Geschlechterarrangements. Gildemeister zeigt auf, dass in gewisser Weise mit de Beauvoirs Buch „Das andere Ge schlecht“ die Debatte um die „soziale Konstruktion von Geschlecht“ be-

gann (vgl. Gildemeister, 2006, online, S. 1).<sup>43</sup> De Beauvoir stellt die Frage, was eine Frau sei. Sie nimmt damit einen allgemeinen Standpunkt ein und „macht den Prozess der Besonderung selbst zum Thema“ (vgl. ebd., S. 2). Gildemeister beschreibt die Geschichte der Kategorie „gender“, die in den fünfziger Jahren mit Stollers und Kessler/McKennas Trennung von „sex“ und „gender“ begann (vgl. ebd., S. 4). „Sex“ steht für das im engeren Sinne biologische Geschlecht, während der Begriff „gender“ auf das „soziale Geschlecht“ in seiner kulturellen und sozialen Prägung zielt (vgl. ebd., S. 4). Mit der Unterscheidung und gleichzeitigen Relativierung der Konzepte des biologischen und sozialen Geschlechts wurde die einseitige Auffassung überwunden, der zufolge die „Natur“ gewissermaßen als Grundlage der kulturellen Ausprägungen galt. Gildemeister weist darauf hin, dass Anfang der 90er Jahre in Amerika und auch in Deutschland verschiedene Studien zum Thema „Soziale Konstruktion von Geschlecht“ erschienen sind (vgl. Gildemeister, 2001, S. 69). Diese Studien mit unterschiedlichen theoretischen Ansätzen verbindet, dass sie die Frage nach der „Relativierung von Natur und Kultur in Bezug auf die Kategorie Geschlecht neu aufwerfen“ (ebd., S. 69). „Geschlecht“ wird zum Gegenstand sozialwissenschaftlicher Analyse. Die Trennung von Kultur und Natur wird als irreführend erachtet und es wird gefolgert, dass das so genannte „biologische Geschlecht“ („sex“) nicht der Analyse vorgelagert sein kann (vgl. ebd., S. 69). In der Perspektive eines interaktionistischen, sozial-konstruktivistischen Ansatzes fragt Gildemeister danach, wie es zu „der binären und wechselseitig exklusiven Klassifikation von

<sup>42</sup> Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (1998 b, S. 297 f)

<sup>43</sup>Gildemeister, Regine (2006, online): Soziale Konstruktion von Geschlecht: Fallen, Missverständnisse und Erträge einer Debatte. In: <http://2.gender.hu-berlin.de/geschlecht-ethnizitaet-klasse/www.geschlecht-ethnizitaet-klasse.de/upload/files/CMSEditor/Soziale%20Konstruktion%20von%20Geschlecht.pdf>

zwei Geschlechtern“ (ebd., S. 71) kommt und wie die Aufladung dieser Klassifikation mit Bedeutungen erfolgt. Sie geht davon aus, dass wir Einstellungen, Verhalten und Wahrnehmungskategorien erwerben, die wir später für naturhaft halten. Das zentrale Anliegen der Geschlechterforschung in dieser Tradition ist nach Gildemeister, diesen „Prozess der Naturalisierung“ (ebd., S. 72) zu untersuchen. In diesem Zusammenhang wird die Differenzierung nach drei Kategorien vorgeschlagen: „sex“, „sex category“ und „gender“. Deren reflexiver Charakter soll einer Analyse zugänglich gemacht werden. Die Geschlechtsklasse wird als „sex“ bezeichnet. Sie wird bei der Geburt zugeschrieben und es wird dabei ausschließlich auf biologische Merkmale zurückgegriffen. Mit dieser Zuordnung beginnt laut Gildemeister ein sozialer Prozess, indem die Geschlechtsklassifizierung mit einer Mitgliedschaft, der „sex category“ verbunden wird. Diese Mitgliedschaft wird in einem permanenten, lebenslangen Prozess nach innen und nach außen validiert. Dieser Prozess wird als „gender“ bezeichnet. Die drei Kategorien sind analytisch voneinander unabhängig. Es geht darum, die Beziehungen zwischen diesen Aspekten unter dem Fokus der „Modi der Konstruktion von Geschlecht“ sowie den „Modi der Attribution von Geschlechtszugehörigkeit und ihrer Darstellung“ (vgl. ebd., S. 72) empirisch zu analysieren. Die Frage nach den Modi der Konstruktion von Geschlecht soll Phänomene erschließen, die sich weder in der Natur noch im individuellen Bewusstsein finden lassen, sondern die sich in der Dimension des Sozialen, der Interaktion, erst herausbilden. Der Begriff „Interaktion“ impliziert hier, dass diese zwangsläufig immer dann entsteht, wenn „Personen physisch präsent sind und sich wechselseitig wahrnehmen und aufeinander reagieren (können) (ebd., S. 73). Interaktion wird als „formender Prozess eigener Art“ (ebd., S. 73) beschrieben, der u. a. Zwänge bewirkt, denen die Akteure nicht auswei-

chen können. Unter diesem Fokus wird Geschlechtszugehörigkeit quasi aus dem Individuum und aus seinem psychophysischen „Geschlecht-Sein“ (ebd., S. 73) herausgelagert. Die Frage nach der Zugehörigkeit zu einem Geschlecht wird als eine „interaktive und situationstypische Praxis“ verstanden und als solche auch analysiert. Geschlecht ist also kein Merkmal von Personen. Es wird jedoch darauf hingewiesen, dass jede Person eine Geschlechtsidentität („gender identity“, ebd., S. 74) ausbildet. Die Entwicklung von Identität kann nicht jenseits des Bezugs auf Geschlechterkategorien entwickelt werden. Die Zuweisung und Darstellung von Geschlechtsidentität und Geschlechtszugehörigkeit ist nach Gildemeister zugleich Voraussetzung und Ergebnis von Interaktion. Der Prozess der Darstellung wird als „doing gender“ bezeichnet (ebd., S. 74: „eine permanente, andauernde Praxis von Zuschreibungs-, Wahrnehmungs- und Darstellungsroutinen, die sich lebensgeschichtlich niederschlägt, verfestigt und identitätswirksam wird.“ (ebd., S. 74)

Die soziale Konstruktion von Geschlecht erfolgt asymmetrisch. Die soziale Wirklichkeit ist nach Gildemeister androzentrisch konstituiert (ebd., S. 74). Zum Verständnis der Dauerhaftigkeit dieses asymmetrischen Geschlechterverhältnisses ist es notwendig, eine weitere Ebene zu betrachten: die Analyse der Institutionen. Es wird nach den Prozessen gefragt, die dazu führen, dass die soziale Ordnung objektiviert wird und den Einzelnen als „objektiv erfahrbare“ Ordnung gegenübertritt (ebd., S. 75). Wenn man diese Prozesse analysiert, wird man wieder auf die Interaktionsebene zurückgeführt, da auf dieser Ebene die Reproduktion sozialer Wirklichkeit erfolgt.

Gildemeister erkennt innerhalb der Rezeption der These „Soziale Konstruktion von Geschlecht“ die Sehnsucht nach einer Option, die es erlaubt, Freiheit jenseits der Geschlechterordnung zu denken. Sie plädiert jedoch dafür,

hier nicht in Vereinfachungen und Aktivismus zu verfallen.

„Die mit der These von der sozialen Konstruktion verbundene Prozessualisierung und u. U. Kontextualisierung des Geschlechterbegriffs verlangt, die Spannung zwischen der Sehnsucht nach Unabhängigkeit von allen sozialen Zwängen und der Unvermeidbarkeit sozialer Strukturierung auszuhalten. ...Seit der letzten Jahrhundertwende hat sich im Kontext allgemeinen sozialen Wandels viel verändert – und Revisionen einer auf Naturalisierung beruhenden Geschlechtermetaphysik werden nicht von heute auf morgen geschehen. Sie brauchen Zeit – und Beharrlichkeit.“ (ebd., S. 84)

Der Ansatz „Soziale Konstruktion von Geschlecht“ ist bei den Überlegungen zum Konstrukt „Muttersein“ und „Mütterlichkeit“ relevant. Die Historisierung und Relativierung dessen, was als männlich“ oder weiblich gilt, ermöglicht den Blick auf neue Wege für „Muttersein“, (vgl. Kap. 6.6 und 6.7). Die Analyse des „Komplex M“ (vgl. Kap. 6.6) fußt auf der These, dass Geschlecht sozial konstruiert ist und damit auch die „gender category“ eine „vergeschlechtlichte und vergeschlechtlichende Kategorie“ (Gildemeister, 2006, online, S. 7) darstellt. Diese Thesen machen deutlich, dass „Gebärfähigkeit“ als Merkmal des weiblichen Geschlechts kulturell gedeutet und belegt wird. Indem dieser biologische Vorgang als kulturell gedeuteter in die soziale Konstruktion von Wirklichkeit hineingeholt wird, wird deutlich, was Geschlechtszugehörigkeit ist: das Ergebnis komplexer sozialer Prozesse. Erst durch diese im „Doing gender“ gebündelten Prozesse wird die Gebärfähigkeit von Frauen eine Grundlage ihres tendenziell benachteiligten Status. Darin liegt dann auch eine Chance für den Wandel. Indem die interaktiven Prozesse zum Gegenstand der Analyse gemacht und damit sichtbar gemacht werden, wird deutlich, dass dort die Veränderungen ansetzen müssen: in

konkreten Verhaltensänderungen der Einzelnen. Diese Sichtweise ist eine Grundlage für den handlungsorientierten Teil mit dem Konzept der „Reflexiven Elternbildung“ (vgl. Kap. 7.4). Damit soll ein Instrument der Bewusstseinsbildung und daraus folgenden Optionen für die konkrete Alltagspraxis vorgestellt werden.

Der Ansatz „Soziale Konstruktion von Geschlecht“ stellt heraus, dass das Beharrungsvermögen von Zuschreibungen und Darstellungen groß ist und die in der streng binären Klassifikation eingelagerte Asymmetrie des Geschlechterverhältnisses über so lange Zeit stabil geblieben ist. Der „Prozess der Erhärtung“ in der Realität (vgl. Gildemeister, S. 75 f) erfolgt durch die Objektivierung sozialer Ordnung durch Institutionalisierung und Legitimation. Auch hier wird davon ausgegangen, dass die soziale Wirklichkeit konstruiert wird und dem Einzelnen als „Realität sui generis“ (ebd., S. 75) entgegentritt. Damit wird auf die Langlebigkeit von sozialen Konstruktionen verwiesen. Auch im Kontext des „Komplex M“ ist dies von Bedeutung, da geduldige, sorgfältige und auch mühevollere Analysearbeit und beharrliche Förderung von Bewusstseinsbildung ansteht. Angesichts der sinkenden Geburtenzahlen, der Bedürfnisse junger Paare nach Neuordnung der Elternschaft und der Orientierungslosigkeit von Frauen und Männern mit Elternverantwortung ist es eine Herausforderung, die Spannung zu ertragen und weder in Aktivismus noch in Retraditionalisierungstendenzen zu verfallen. Einen Rückfall in traditionelle Arrangements der Geschlechter in Bezug auf Kinderhaben wird m. E. mit jungen, gut ausgebildeten, selbstbewussten Frauen nicht mehr zu machen sein – auch nicht mit zunehmender Investition in Maßnahmen zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie. Es steht vielmehr eine grundlegende Neubestimmung von „Muttersein“ an, die nicht mehr auf die vermeintliche „Natur der Frau“ zurückgreift.

Benhabib (1995) schlägt in diesem Kontext ein „Diskursmodell“ als Öffentlichkeitsmodell vor, das als Instrument zur Entschleierung von Herrschaftsstrukturen und ihren immanenten Zielsetzungen geeignet ist (vgl. Kap. 6.4.5). Es beinhaltet die kritische Untersuchung „ungeprüfter normativer Dualismen - Gerechtigkeit versus gutes Leben, Normen versus Werte, Interessen versus Bedürfnisse -“ (Benhabib, 1995, S. 130) hinsichtlich ihrer Bedeutung im „gender context“ und „gender subtext“, d. h. „in Hinblick darauf, was sie für die Debatte rund um das „kulturelle Geschlecht“ (im Gegensatz zum biologischen) bedeuten und inwiefern sie selbst von den geschichtlich, sozial und kulturell bedingten *gender*-Definitionen geprägt sind.“ (ebd., S. 130)

1995 wurde das Konzept „Gender-Mainstreaming“ auf der 4. Weltfrauenkonferenz in Peking in der verabschiedeten Aktionsplattform verankert. Damit wurden die UN-Mitgliedstaaten verpflichtet, entsprechende Strategien auf nationaler Ebene zu entwickeln. Es war die Konsequenz aus jahrelangen Bemühungen um Chancengleichheit und dem Wunsch, aus der „Bittstellerrolle“ als Frauen herauszukommen. Der Begriff „Gender“ bezieht sich auf das Verhältnis der Geschlechter und damit auf Gleichwertigkeit und Hierarchie. „Gender“ verweist auf die gesellschaftliche Bedingtheit dessen,

wie das Geschlecht sozial gelebt wird, was in Abgrenzung konstruiert wird: was als männlich definiert wird, hat als Folie immer das davon abgegrenzt Weibliche und umgekehrt.“ (Helming/Schäfer, 2006, online)<sup>44</sup>

„Gender Mainstreaming“ ist ein integrativer gesamtgesellschaftlicher Ansatz

---

<sup>44</sup> Helming, Elisabeth/Schäfer, Reinhild (2006, online): Gender Mainstreaming. Definition, Begriff, Geschichte, Instrumente, Verfahren“ in: DJI Bulletin 75 PLUS „Gender Mainstreaming“, 2/2006, S. 19 in [http://cgi.dji.de/bulletin/d\\_bull\\_d/bull75\\_d/DJIB\\_75.pdf](http://cgi.dji.de/bulletin/d_bull_d/bull75_d/DJIB_75.pdf)

und bedeutet die Integration der Gleichstellungsperspektive in allen Bereichen. 1997 wurde das Konzept im Rahmen der Reform der Strukturfonds der EU zum offiziellen Ziel der EU-Politik erhoben und im Amsterdamer Vertrag rechtsverbindlich festgelegt. Die Mitgliedsstaaten sind verpflichtet, das Thema „Chancengleichheit“ in allen Politikfeldern zu berücksichtigen. 1999 erkannte die Bundesregierung die Gleichstellung von Frauen und Männern als durchgängiges Leitprinzip per Kabinettsbeschluss an und deklarierte dies als eine gesellschaftliche Querschnittsaufgabe.<sup>45</sup>

„Gender Mainstreaming“ ist also ein gleichstellungspolitisches Konzept sowie eine Organisationsstrategie. Alle Entscheidungen und Aktivitäten einer Organisation sollen daraufhin geprüft werden, wie sie sich jeweils auf Männer und auf Frauen auswirken, bzw. ob sie dem Anspruch auf Geschlechtergerechtigkeit standhalten können. Die Perspektive der Geschlechterverhältnisse wird in alle Prozesse von Anfang an mit einbezogen.

Das Ziel und der Bezugspunkt von „Gender Mainstreaming“ ist also die Gleichstellung und Gerechtigkeit im Geschlechterverhältnis. Das DJI beschreibt drei „Sphären der Gerechtigkeit“:

*die Sphäre der Mitgliedschaft, der politischen Partizipation (membership):* gleiche Beteiligung und Vertretung von Frauen und Männern in allen offiziellen Institutionen, gleiche Verteilung von Macht und Einfluss zwischen Männern und Frauen;

*die Sphäre der Teilhabe an materiellen Ressourcen, Bedürfnisbefriedigung (welfare needs):* gleiche Möglichkeiten für Männer und Frauen zu

---

<sup>45</sup> Vgl. DJI (2008 a, online) in: <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=755&Jump1=LINKS&Jump2=300>

ökonomischer Unabhängigkeit sowie gleiche Möglichkeiten, um persönliche Ambitionen, Interessen und Talente zu entfalten; *die Sphäre der Ämter und Positionen (office)*: gleiche Verteilung der Ressourcen zwischen Männern und Frauen in Bezug auf Arbeit, Management, Wissenschaft, Industrie, Geschäftsleben, Forschung und Entwicklung, d. h. gleiche Entwicklungs- und Karrieremöglichkeiten im Beruf; gleicher Zugang für Mädchen und Jungen sowie Frauen und Männer zur Ausbildung; gleiche Verantwortung für Kinder und Haushalt, d. h. in Bezug auf Familienarbeit, Pflege und Wohnung.“ (Helming/Schäfer, 2006, online)

Gerechtigkeit bezieht sich auf den gerechten Anteil und das gerechte Teilen. Gerechtigkeit ist somit eine Verfahrensweise und ein Urteilkriterium. Was jeweils als gerecht gilt, muss in politischen Aushandlungsprozessen geklärt werden.

Die Gender-Debatte hat den Blick für die geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Auswirkungen aller Prozesse und Entscheidungen im privaten und öffentlichen Leben geschärft und sie hat dazu beigetragen, dass die Gleichstellungsperspektive in allen gesellschaftlichen Bereichen zunehmend zur Geltung gebracht wird. Die Gleichstellungsperspektive soll sich durch alle gesellschaftlichen Bereiche ziehen. Sie war m. E. jedoch berechtigterweise bisher auf die männliche gesellschaftliche Domäne fokussiert mit dem Ziel, Frauen dort eine gleichberechtigte Teilhabe zu ermöglichen. Chancengleichheit im Erwerbsleben, adäquate Entlohnung und Einfluss im öffentlichen Bereich gelten auch in Deutschland immer noch als erstrebenswerte Ziele für Frauen, die hier Defizite erleben.

In den letzten Jahren haben Ergebnisse der Männerforschung zunehmend den Fokus auch auf Defizite von Männern im Bereich „Familienleben“ und den darin liegenden psychosozialen und mentalen Entwicklungschancen zu-

tage gebracht. Die Abstinenz von Männern im Familienleben wird in der internationalen Diskussion reflektiert (vgl. Baum, 2006, S. 352). Männer haben, so Baum, wichtige Emanzipationsschritte noch vor sich. Während für Frauen sich zunehmend Entwicklungswege auch in bisherigen „Männerdomänen“ auftun, ist dies umgekehrt für Männer weitaus schwieriger. Seit den späten 60er Jahren breitet sich nach Baum bei Männern wachsende Unsicherheit bezüglich ihrer Rolle aus. Baum bezieht sich hierbei auf eine Studie von Pross (vgl. Baum, 2006, S. 51). Mittlerweile hat bei vielen Männern ein Umdenken eingesetzt. Zulehner/Volz zeigten in ihrer Männerstudie, dass nur 19 % der Befragten in ihren Einstellungen einen traditionellen Männertyp repräsentieren (Zulehner/Volz, 1998, S. 307). Im Zuge des sozialen Wandels beginnen sich auch die Rollen in Partnerschaft und Elternschaft zu verändern.

Langsam kristallisieren sich „neue“ Männer und Frauen heraus, obwohl die traditionellen Rollenbilder noch nicht aufgelöst sind. Baum konstatiert eine „Lockerung der geschlechtstypischen Zuschreibungen und Wertvorstellungen“ (Baum, 2006, S. 25). Die Emanzipation von traditionellen Rollenbildern muss jedoch einhergehen mit veränderten gesellschaftlichen Strukturen und der Entwicklung von neuem Bewusstsein in allen gesellschaftlichen Bereichen.

Elternschaft wird im Normalfall im Rahmen einer Beziehung zwischen Mann und Frau wahrgenommen. Gender-Aspekte erfordern hier eine Differenzierung. Es ist sinnvoll, in diesem Rahmen Überlegungen darüber anzustellen, welche spezifischen Bedingungen für die Geschlechter heute vorliegen. In dieser Arbeit erfolgt die Annäherung an den Themenkomplex rund um das Thema „Mutter“. Es werden Arbeitsdefinitionen vorgenommen, um eine Debatte anzustoßen und um das Thema handhabbar zu machen. Diese

sind in ihrer Vorläufigkeit zu sehen. Eventuell müssen im weiteren Prozess der Debatte neue Begriffe eingeführt werden. Die Abgrenzung zwischen „Mütterlichkeit“ und „Väterlichkeit“ muss an anderer Stelle erfolgen. Eine gegenstandstheoretische Klärung steht hier noch aus. Auch hier wird es sinnvoll sein, „Väterlichkeit“ vom Mannsein zu lösen und als menschliche Qualität, als Antwort auf Grundbedürfnisse eines Kindes zu betrachten. Es ist jedoch offensichtlich, dass der Begriff „Väterlichkeit“ sperrig und ungebrauchlich, ja tendenziell inhaltsarm ist, während der Begriff „Mütterlichkeit“ vielfältige Assoziationen auslöst. Dies weist auf eine Gender-Problematik hin.

So können die folgenden Überlegungen zum „Komplex M“ auch als ein Versuch gelten, Gender-Aspekte zum Thema „Elternschaft“ zu berücksichtigen. Die nicht hintergehbare Verantwortung und Sorge für Kinder wird zwar mit Hilfe des Konzepts der „Mütterlichkeit“ beschrieben. Dieses Konzept wird jedoch jenseits seiner geschlechtsspezifischen Fixierung angesiedelt und stattdessen als eine geschlechtsunabhängige Haltung und Ressource interpretiert. Dies eröffnet eine Chance, Frauen von der quasiautomatischen Rollenzuweisung als Mutter und damit aus der „Re-Traditionalisierung“ (Reichle, 1996, S. 70 ff) zu befreien. Zum anderen kann dies ein Beitrag sein, die gleichberechtigte Teilhabe für Männer an der Domäne „Familienleben“ zu befördern.

## 6.2 Definition und Differenzierung des „Komplex M“

Um mich dem Themenkomplex in konstruktiver Weise argumentativ annähern zu können, definiere ich den Gesamtthemenkomplex rund um das Thema „Mutter“ als „Komplex M“. Dies hat zum einen den Vorteil, dass ich

die Gesamtheit der unterschiedlichen Aspekte und Facetten besser fassen und differenzieren kann. Zum anderen erwarte ich durch diesen sprachlichen „Schachzug“ eine Distanz zu unmittelbaren Assoziationen und damit die Chance zur besseren Abstrahierung und konstruktiven Diskussion.

Auffallend ist, dass im öffentlichen Diskurs über die Geburtenrate und das Thema „Familie“ mit allen Facetten ein bedeutender Teilbereich weitgehend fehlt: das Thema rund um „Mutter“. Eine Ausnahme bildet das Thema „Ver- einbarkeit von Beruf und Familie“. Mütter werden erwähnt, wenn es um das Outsourcen mütterlicher Aufgaben geht, damit die Mütter ihre Erwerbsarbeit möglich störungsarm gestalten können. Es gab in den letzten Jahren im wis- senschaftlichen Bereich einige Arbeiten zum Thema „Mutter“, wie z.B. die Arbeit von Pasquale (1998) oder Vinken (2001). Sie führten aber nicht dazu, dass das Thema auch im öffentlichen Diskurs auftauchte.

Es ist m. E. notwendig, sich dem Komplex M“ zu nähern und ihn in den ge- sellschaftlichen Diskurs aufzunehmen, wenn es gelingen soll, zukunftsfähige Lösungen für die Themen rund um Kinder und Familien in unserer Gesell- schaft zu finden. Hierfür ist ein kurzer historischer Abriss nützlich, der sich im Wesentlichen auf die Ausführungen von Rerrich (1988) und Beck-Gernsheim (1989a und 1992) bezieht. Dabei werde ich mich u. a. der Suche nach Gründen widmen, warum das Thema „Mutter“ in neuerer Zeit bisher nicht in die öffentliche Diskussion eingebunden wurde. Darauf folgt der Versuch, den Themenkomplex in den Diskurs einzubinden und zur Kon- struktion eines zeitgemäßen Mutterbildes beizutragen.

Der im Folgenden verwendete Begriff „modern“ ist im Sinne der Definition der „Reflexiven Modernisierung“ von Beck (1996) zu verstehen (vgl. Kap. 6.6.3).

„Reflexive Modernisierung“ soll heißen: *Selbsttransformation* der In-

dustriegesellschaft (was nicht identisch ist mit der Selbstreflexion der Selbsttransformation); also Auf- und Ablösung der *ersten* durch eine *zweite* Moderne, deren Konturen und Prinzipien es zu entdecken und zu gestalten gilt.“ (Beck, 1996, S. 27)

Im Vorfeld hat sich herausgestellt, dass der Themenkomplex rund um das Thema „Mutter“ sehr diffus ist. Das Thema ist zudem emotional stark aufgeladen. Es gibt wahrscheinlich keinen Erwachsenen, der nicht unmittelbar davon berührt ist – mit Emotionen in unterschiedlicher Qualität. Auch wenn im öffentlichen Diskurs das Thema „Mutter“ kaum auftaucht, ist in unserer Gesellschaft eine Mutterideologie existent und wirksam. Den Begriff „Ideologie“ benütze ich hier nicht mit kritischem Unterton, sondern in der neutralen Definition als Gesamtheit von Ideen, als Ideenkomplex.<sup>46</sup>

---

<sup>46</sup>Nach Fuchs-Heinritz u.a., Hrsg., wird Ideologie folgendermaßen definiert „(1) System von Überzeugungen und Begriffen, das der Durchsetzung von Machtinteressen in der Gesellschaft dient und, um dieser Funktion zu genügen, die soziale Realität teilweise verzerrt wiedergibt. (2) System von Überzeugungen und Begriffen, das die soziale Wirklichkeit in einer Weise sinnhaft strukturiert, um in ihr handeln zu können, ohne dass bestehende Zwangsverhältnisse problematisiert werden. Die Aussagen dieses Systems sind bedingt durch die je spezifische politisch-ökonomische Strukturierung der Gesellschaft.“ (Fuchs-Heinritz u. a., Hrsg., 1994)

Ideologie (franz.) Allg.: I. ist (im neutralen Sinne) die Lehre von den Ideen, d.h. der wissenschaftliche Versuch, die unterschiedlichen Vorstellungen über Sinn und Zweck des Lebens, die Bedingungen und Ziele des Zusammenlebens etc. zu ordnen. Aus diesen Bemühungen entstanden historisch unterschiedliche Denkschulen. Pol.: Im politischen Sinne dienen I. zur Begründung und Rechtfertigung politischen Handelns. I. sind daher immer eine Kombination von a) bestimmten Weltanschauungen (Kommunismus, Konservatismus, Liberalismus, Sozialismus), die jeweils eine spezifische Art des Denkens und des Wertsetzens bedingen, und b) eine Kombination von bestimmten Interessen und Absichten, die i.d.R. eigenen (selten: uneigennütigen) Zielen dienen, d.h. neben der Idee und Weltanschauung auch den Wunsch (und die Kraft) zur konkreten politischen und sozialen Umsetzung ausdrücken. I. sind wesentlicher Teil politischer Orientierung; sie sind sowohl Notwendigkeit als auch Begrenzung politischen Handelns.“ (Schubert/Klein, 2003, online) in [www.socioweb.de/lexikon/lex\\_soz](http://www.socioweb.de/lexikon/lex_soz).

Den „Komplex M“ differenziere ich in drei Aspekte: Mutterschaft, „Mutter-Sein“ und Mütterlichkeit. Es ist klar, dass die Differenzierung in diese drei Aspekte relativ willkürlich ist. Man könnte auch andere Gruppierungen vornehmen. Die drei Aspekte sind außerdem nicht trennscharf auseinander zu halten. Es ist als Anfang zu betrachten, als „Wieder-Eintauchen“ des Themas „Mutter“ in den Zeitgeist.

### Mutterschaft

Mutterschaft umfasst zum einen den biologischen Vorgang der Schwangerschaft von der Zeugung bis zur Geburt. Mit Mutterschaft verbunden ist sowohl die Bereitschaft, ein Kind auszutragen als auch die Gebärfähigkeit. Dieser Begriff beginnt sich durch neue Optionen wie z. B. Leihmutterschaft zu differenzieren. Zum anderen ist Mutterschaft auch eine gesellschaftliche Institution.

Mutterschaft als biologische Disposition und Aktivität der Frau ist durch die Zeiten hindurch unter evolutionären Gesichtspunkten dem Wandel ausgesetzt. Die Essenz von Mutterschaft ist aber weitgehend gleich geblieben. Die Fortpflanzung ist ein elementarer und existentieller Bestandteil des menschlichen Seins. Soweit Mutterschaft durch die Biologie definiert wird, ist ihre Betrachtung im historischen Abriss weniger bedeutsam. Der Wandel in biologischen Abläufen vollzieht sich innerhalb sehr großer Zeiträume. Andererseits verändern sich die Rahmenbedingungen für Schwangerschaft und Geburt und entwickeln sich im Kontext der gesellschaftlichen Modernisierung. Dies hat Auswirkungen auf den Vorgang der Schwangerschaft von der Zeugung bis zur Geburt, z. B. im Bereich der Gynäkologie und Geburtshilfe sowie der gesellschaftlichen Angebote für Schwangere und Gebärende

Die gesellschaftliche Bewertung der Mutterschaft unterliegt jedoch in hohem Maße gesellschaftlichen Entwicklungen und damit auch großen Verände-

rungen. Man kann deshalb annehmen, dass auch der Wandel in der Bewertung der Mutterschaft sich rascher vollzieht und deutlich wahrnehmbar ist. Historische Betrachtungen ergeben oftmals, dass der Mutterschaft in früheren Zeiten eine höhere Wertschätzung zugeordnet gewesen sei. Ich erlaube mir kein Urteil darüber, wie in früheren Zeiten über Mutterschaft gedacht und gefühlt wurde. Die historischen Belege sind lediglich Vermutungen. Es fehlen Nachweise. Im Zusammenhang mit meiner Fragestellung erscheint dies auch unerheblich zu sein. Überdies ist es mir ein Anliegen, die Argumentationsebene des „Komplex M“ von nostalgischen Aspekten der „guten alten Zeit“ frei zu halten. Gerade dieser emotional aufgeladene Themenkomplex verleitet leicht dazu, in rückwärtsgewandten Kulturpessimismus zu verfallen. Dadurch wird der Blick verstellt und behindert so die pragmatische Gegenwartsbewältigung und Zukunftsgestaltung.

Der Aspekt „Mutterschaft“ wird im folgenden historischen Abriss aus oben genannten Gründen nicht explizit behandelt, wohl aber im Kontext von „Mutter-Sein“ immer wieder auftauchen.

#### „Mutter-Sein“

„Mutter-Sein“ definiert den sozialen Aspekt des „Komplexes M“. „Mutter-Sein“ ist ein soziales Konstrukt - eingebunden in historische, kulturelle und soziale, d. h. auch ökonomische Zusammenhänge. Es unterliegt dem gesellschaftlichen Wandel und ist somit eingebettet in die gesellschaftlichen Entwicklungsströme. „Mutter-Sein“ ist die gesellschaftliche Antwort bzw. Reaktion auf die anthropologischen Grundannahmen, welche dem Kind-Sein immanent ist: „Entwicklungstatsache“ und „soziale Tatsache“ (vgl. Kap. 4.1.1). Das Kind ist eine „physiologische Frühgeburt“, ein „sekundärer Nesthocker“ (Portmann) (vgl. Kap. 3.1.2). Daraus definiert sich die Aufgabe einer Gesellschaft, ihre Kinder zu begleiten.

## Mütterlichkeit

Mütterlichkeit bezeichnet eine menschliche Haltung. Sie ist wesentlich für die für die Begleitung eines Kindes. Es sind jedoch nicht nur die Kinder, welche auf die Mütterlichkeit anderer angewiesen sind, um überleben zu können. Keine Frage ist, dass Kinder und alte Menschen für die Sicherung ihrer physischen Existenz die mütterliche Zuwendung einer Person brauchen. Es gibt eine Phase im menschlichen Leben, in welcher der Mensch selbst in der Lage ist, sein physisches Überleben zu sichern – die Phase des Erwachsenseins im Besitz der nötigen körperlichen, seelischen und geistigen Kräfte. Aber selbst diese Phase ist meist immer wieder durchbrochen von solchen der körperlichen Schwäche (Krankheit), in denen man auf „Mütterlichkeit“ im Sinne der aufgeführten Definition angewiesen ist. Was die seelische und geistige Existenzsicherung angeht, ist jeder Mensch in jeder Phase auf die mütterliche Haltung seiner Mitmenschen angewiesen. Nach dieser Definition ist Mütterlichkeit ein Aspekt jeder Beziehung bzw. Partnerschaft.

Das bedeutet jedoch nicht, dass diese Haltung der leiblichen Mutter quasi naturwüchsig zugeordnet ist. Bisher wurde sie, bzw. wird immer noch, dieser als wesensmäßig zugeschrieben. Sie taucht deshalb nicht als menschliche Haltung auf, sondern ist quasi dem „Mutter-Sein“ implizit bzw. immanent. In unserer Gesellschaft findet man die Vorstellung, dass diese Mütterlichkeit nicht nur den leiblichen Müttern immanent ist, sondern dass sie den Frauen allgemein wesensmäßig ist.

Mütterlichkeit ist im eigentlichen Wortsinn existentiell für individuelles und gesellschaftliches Leben. Sie bedeutet: Leben fördern und Leben erhalten. Mütterlichkeit als menschliche Haltung hat nach meiner Definition quasi-

universalen Charakter.<sup>47</sup> Sie ist sowohl vom Kind mit seinen anthropologisch begründeten Bedürfnissen aus, als auch vom Menschen mit seinem Grundbedürfnis nach Schutz, Verbundenheit und Fürsorge aus definiert. Deshalb werde ich auch diesen Aspekt im folgenden Abriss unter historischen Gesichtspunkten nicht näher beleuchten. In Kap. 6.7.3.2 wird eine differenzierte Definition vorgenommen.

### 6.3 „Mutter-Sein“ im Wandel der Zeit

Um den „Komplex M“ unter historischen Gesichtspunkten zu analysieren, ist die Differenzierung in die drei Aspekte hilfreich. Es wird so deutlich, dass der „Komplex M“ eine historische Dimension hat, hier als „Mutter-Sein“ definiert.

„Mutter-Sein“ ist derjenige Aspekt des „Komplex M“, der als abhängige Variable der Gesellschaft direkt an den gesellschaftlichen Wandel angeschlossen ist. Deshalb greife ich im historischen Abriss diesen Aspekt heraus

und differenziere hierbei in verschiedene Zeitabschnitte. „Mutter-Sein“ ist an „Frau-Sein“ gekoppelt. Diese Tatsache macht es sinnvoll, auch die Geschichte des „Frau-Seins“ zu betrachten, um einen Einblick zu erhalten, wie sich „Mutter-Sein“ im Wandel der Zeit gestaltete.

„Mutter-Sein“ als gesellschaftliche Antwort auf die Tatsache, dass das Kind als sich entwickelndes und soziales Wesen der Begleitung bedarf, ist dadurch auch eng gekoppelt an das gesellschaftliche Konstrukt „Kindheit“. Ein

---

<sup>47</sup> „quasi“ deshalb, weil die bisherigen Ergebnisse der Universalismusdebatten m. E. bis heute keine Antwort erlauben, ob man von universalen menschlichen Eigenarten und Bedürfnissen sprechen kann.

bedeutsamer Blickwinkel in der Betrachtung der Geschichte des „Mutter-Seins“ ist also durch die Geschichte der Kindheit gegeben. Diese soll deshalb im Folgenden mit berücksichtigt werden.

Die Geschichte der Mütter wird oft als Geschichte der Aufopferung, der Opfer und des Mangels beschrieben. Dies trifft sicherlich zu. Aber es ist nur eine Ebene im Prozess des historischen Geschehens. Sie ist vom Blickwinkel der Frau aus betrachtet. Da alle Mütter auch gleichzeitig Frauen sind, kann man die Geschichte der Mütter, wie bereits erwähnt, gar nicht völlig von der Geschichte des „Frau-Seins“ trennen. Der folgende Abriss richtet den Fokus auf die Mutter als Frau im Hinblick auf die Gesellschaft. Betrachtet man die Geschichte des „Komplex M“ von der Perspektive der Mutter auf das Kind hin, ergibt sich ein anderes Bild. Waren Mütter als Frauen über lange Zeit dem Patriarchat untergeordnet - mit allen Implikationen (vgl. Beck-Gernsheim, 1989 a, 1989 b, 1989 c, Badinter 1981) hatten sie in der Beziehung zum Kind jedoch immer schon eine mächtige Position. Im Verlauf der Geschichte zeigt sich eher eine Zunahme an Macht. Dieser Aspekt kann hier nicht vertieft werden. Es wäre jedoch m. E. lohnenswert, ihn in weiteren Überlegungen über ein zeitgemäßes Mutterbild ihn mit einzubeziehen.

### **6.3.1 „Mutter-Sein“ in vorindustrieller Zeit bis ins 18. Jahrhundert**

In vorindustrieller Zeit gab es keine Kindererziehung im heutigen Sinne. Kinder galten als unfertige Erwachsene, die kaum eigene Bedürfnisse haben. Erziehung erschöpfte sich in der Einübung von alltagspraktischen Fertigkeiten, in moralischer Anleitung, Einübung in Gottesfurcht, Gehorsam und Tugend. Kinder lebten im Leben der Erwachsenen mit und beteiligten sich nach Kräften an der Existenzsicherung. Sie hatten im Haus keine besondere Stel-

lung inne, die sie etwa vom Gesinde abgegrenzt hätte (vgl. Ariès, 2003).

Säuglinge wurden ein bis zwei Jahre und länger gestillt. Auf ihre Pflege und Erziehung verwendeten die Eltern aufgrund der hohen Arbeitsbelastung und einem fehlenden Bewusstsein für Erziehung nur wenig Zeit. Säuglinge blieben oft längere Zeit unbeaufsichtigt. Kinder wurden in erster Linie als zukünftige Arbeitskräfte und als Garanten der Altersversorgung der Eltern gesehen. Sobald Kinder laufen und von ihren Händen Gebrauch machen konnten, wurden sie ohne Übergang als Erwachsene betrachtet, trugen die gleiche Kleidung und verrichteten die gleiche Arbeit.<sup>48</sup>

Ariès (2003) stellt die These auf, dass die mittelalterliche Gesellschaft vom Kind und vor allem vom Heranwachsenden nur schwache Vorstellungen hatte. Die Dauer der Kindheit war auf das „zarteste Kindesalter“ beschränkt, d. h. auf die Phase, in der das Kind nicht ohne fremde Hilfe auskommen kann; das Kind wurde also, kaum dass es sich physisch zurechtfinden konnte, übergangslos zu den Erwachsenen gezählt (vgl. Ariès, 2003 und Postman, 1999).

Mit dem Übergang in die Moderne beginnt sich dann das Bild von „Kindheit“ zu wandeln. Ab da beginnt laut Ariès die "Entdeckung der Kindheit", zunächst vom Adel eingeleitet, im Bürgertum verbreitet und mit Auswirkungen auch auf die unteren Schichten. Man kann davon ausgehen, dass „Mutter-Sein“ in vorindustrieller Zeit bis ins 19. Jahrhundert hinein als selbstverständlich galt und weitgehend unhinterfragt zu einer Frauenbiografie dazu gehörte.

---

<sup>48</sup> Vgl. Textor (2006, online): Bauernfamilien im Mittelalter. In: Online-Handbuch <http://www.kindergartenpaedagogik.de>

Bis ins 18. Jahrhundert hatte die Familie die Form eines Haushalts als Wirtschaftsgemeinschaft. Alle, die im Hause wohnten, gehörten dazu: Männer, Frauen, Gesinde, Alte und Kinder. Dort wurde produziert, Haushalt geführt und im großen Verbund mit dem Gesinde gelebt. Die Bevölkerung wuchs, die Bauern verarmten und nicht zuletzt die Bauernbefreiung bedingte starke Wanderbewegungen: Auswanderung und Binnenwanderung. Haus und Arbeitsstätte wurden allmählich getrennt. Das Industriezeitalter begann und mit ihm der soziale Umbruch. Auch alle Beziehungen waren einem Wandel unterworfen.

Oberstes Gebot war die Existenzsicherung der Familie und der Erhalt der Generationenabfolge. Nicht die Einzelperson zählte, sondern die gemeinsamen Ziele und Zwecke waren im Zentrum des Interesses. Das Verhältnis der Ehepartner und das zwischen Eltern und Kindern war weniger von Gefühlen als von den Anforderungen durch die Familienwirtschaft bestimmt. Sozialhistoriker bezweifeln, ob es „Mutterliebe“ damals überhaupt gab. Es wurden weitaus mehr Kinder geboren als heute. Dafür gab es u. a. ökonomische Gründe: Kinder wurden gebraucht als Helfer, Arbeitskräfte, zur Altersversorgung der Eltern, als Namensträger und als Erben. Die Versorgung der Kinder bezog sich auf die elementaren Bedürfnisse: Schutz, Nahrung und Kleidung. Dies lief alles neben der eigentlichen Haushaltsarbeit her. Frauen waren als Arbeitskraft viel zu wertvoll, um für das Hüten der Kinder freigestellt werden zu können.

Mit aller Vorsicht kann man aus den historischen Erkenntnissen über Kindheit und „Frau-Sein“ in der vorindustriellen Zeit schließen, dass „Mutter-Sein“ eine Funktion des „Frau-Seins“ war, die sich weitgehend im Ernähren, Pflegen und Beaufsichtigen des kleinen Kindes erschöpfte. Diese Aufgaben wurden „nebenher“ erledigt. Sie wurden nicht nur von der leiblichen Mutter

erfüllt. Vielmehr waren alle im Verband lebenden Frauen daran beteiligt, wie z. B. im Haushalt mit lebende Verwandte, Mägde und ältere Schwestern. Da die Frauen alle nach Kräften in die Existenzsicherung mit einbezogen waren, ist anzunehmen, dass die „Arbeit am Kind“ von den Personen verrichtet wurde, die gerade abkömmlich waren. Es gibt jedoch keine Hinweise darauf, dass auch Männer an der Pflege und Ernährung der Kinder beteiligt gewesen wären, so dass diese Aufgabe wahrscheinlich immer schon den Frauen zugewiesen war. Die Väter hatten die Aufgabe, mit den Kindern den Gehorsam und den Glauben einzuüben (vgl. Beck-Gernsheim, 1989 a).

Man kann davon ausgehen, dass „Mutter-Sein“ in dieser Phase selbstverständliche Bestimmung im Leben einer Frau war. Die Frage, ob die Frau Kinder wollte oder nicht, stellte sich kaum, da das vorrangige Ziel der Existenzsicherung des Haushaltes und des Alters Kinder notwendig machte. „Mutter-Sein“ ging also komplett im „Frau-Sein“ auf. Es stellt sich auch die Frage, ob in dieser Zeit – und das gilt auch für die folgende Epoche – Rollen überhaupt bewusst wahrgenommen und reflektiert wurden. Die Frauenrolle wie auch die Männerrolle waren wohl eindeutig und klar definiert und konnten so einen Orientierungsrahmen für alle Menschen bilden. Man kann deshalb davon ausgehen, dass „Mutter-Sein“ in der gesellschaftlichen Bewertung keinen expliziten Stellenwert einnahm.

### **6.3.2 „Mutter-Sein“ im 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts**

Die Arbeit der Frauen war in der vorindustriellen Zeit zentraler Bestandteil der Existenzsicherung gewesen. Die Familie verlor im Prozess der Industrialisierung zunehmend ihre Funktion als Arbeits- und Wirtschaftsgemeinschaft. Im erstarkenden Bürgertum ging der Mann außer Haus der Erwerbs-

tätigkeit nach und war zuständig für Außenwelt, Beruf und Existenzsicherung, während die Frau für Heim, Haushalt, Familie verantwortlich war. In der Unterschicht war dieses Rollenmodell von vornherein nicht lebbar. Die Frauen wurden zunehmend in die außerhäusliche Erwerbsarbeit einbezogen, von Heimarbeit und Landwirtschaft also hin zu Fabrik, Büro und Verkauf. Das entstehende Leitbild der bürgerlichen Familie galt jedoch für die proletarischen Frauen als erstrebenswert.

Für die Sorge, Pflege und den Schutz der Alten, Schwachen und Kinder, in der alten Form im gemeinsamen Leben am gleichen Ort gewährleistet, wurde es notwendig, dass ein Familienmitglied dafür zuständig erklärt wurde. Es entstand ein neues Leitbild für die Frauen, das aus der Biologie heraus gerechtfertigt wurde.

Die Frau war nicht nur zuständig für die Alten, Schwachen und Kinder, sondern zunehmend auch dafür, dass zu Hause die Härten des Männeralltags in der Außenwelt gemildert bzw. kompensiert wurden. In Wissenschaft, Religion und Literatur, sowie in politischen Reden und philosophischen Abhandlungen wurde dafür geworben. Das neue Leitbild blieb jedoch nicht auf der ideellen Ebene, sondern wurde ganz konkret in biografische Vorgaben und gesetzliche Regelungen umgesetzt. Es wurde im Bildungswesen und Recht, in Erziehungszielen und Gesetzen verankert. Obwohl der Bildungssektor ausgebaut wurde, gab es bis gegen Ende des 19. Jahrhunderts kaum Bildungschancen für Mädchen.

Die neue Bestimmung war es, in der Selbstlosigkeit eine Art Selbstverwirklichung zu finden (vgl. Beck-Gernsheim, 1989 a, S. 22). Frauen sollten ihre Arbeit aus Liebe zur Familie tun. Die familiäre Existenzsicherung erfolgte nicht mehr durch die gemeinsam verrichtete Arbeit im Haus, sondern durch die Behauptung des Mannes auf dem Markt. Häusliche Arbeit wurde zu-

nehmend der Erwerbsarbeit nachgeordnet, da diese mit Geld und Entlohnung gekoppelt war, was im Modernisierungsprozess eine zunehmend größere Rolle spielte. So entwickelte sich ein Leitbild, das nicht nur eine neue Aufgabenteilung zwischen Mann und Frau definierte, sondern in dem das Gegensatzpaar „Starkes Geschlecht – schwaches Geschlecht“ inbegriffen war. Ob dieser Zeitpunkt wirklich der Beginn der Definition von Frauen als „schwaches Geschlecht“ war, lässt sich nicht sagen. Es ist jedoch deutlich, dass die Werte der Moderne „Freiheit“ und „Gleichheit“ sowie die sich entwickelnden modernen Lebens- und Arbeitsformen quasi halbiert wurden. Sie galten nur für den Mann. An der einsetzenden Individualisierung hatte nur der Mann Anteil. Für die Frau war eine komplementäre Form des Lebenslaufs vorgezeichnet (vgl. Beck-Gernsheim, 1989 a, S. 26). Männer hatten in ihrem Leben außerhalb der Familie an den gesellschaftlichen Entwicklungen und Errungenschaften Anteil, während die Frau aufgrund ihrer Aufgabenteilung nicht berücksichtigt wurde. Diese weibliche Normalbiographie erscheint wie ein Relikt aus vorindustrieller Zeit. Das Bild stimmt jedoch nicht. Die Aufgabenzuweisung ist offensichtlich zum guten Teil neu entstanden durch die Abspaltung von Bedürfnissen und Tätigkeiten aus dem gemeinsamen Alltag, die in der industriellen Rationalität keinen Platz mehr hatten.

Zunehmend wurde jedem Familienmitglied eine eigene Sphäre zuerkannt, was durch die häufige Abwesenheit des Vaters und die Doppelautorität im Kinderleben - Schule und Elternhaus - begünstigt wurde. Die Erziehungs- und Bildungskompetenz der Mutter vergrößerte sich und stärkte ihre Rolle. In diesem Zusammenhang sieht Nipperdey auch die wachsende Erziehungsdiskussion, die Einflussnahme auf Erziehungsfragen von ärztlicher Seite und die Lockerung des Erziehungsstils. Die Kinderseele wurde zunehmend stär-

ker thematisiert (vgl. Nipperdey, 1984, S. 121 ff).

Die bürgerlichen Frauen blieben nicht nur im Haus, sie wurden geradezu auf die Tätigkeit im Haus beschränkt. Ihre Rolle wurde zusätzlich dadurch verengt, dass sie zunehmend die Güter nicht mehr selbst herstellten, sondern kauften und verbrauchten. Die Qualität der Hausarbeit änderte sich auch zum Nachteil der Frauen, da diese, abgeschottet von Außenkontakten, nicht mehr im verwandtschaftlichen Verbund lebten. Die bürgerliche Frau hatte nur noch die Funktion des Haushaltens wie auch der gesellschaftlichen Repräsentation inne. Personal zu beschäftigen war eine Frage des Sozialprestiges und in vielen bürgerlichen Haushalten arbeitete ein Dienstmädchen. Es war im 19. Jahrhundert üblich, dass Mütter ihre Kinder nicht selbst stillten, sondern das Kind zu einer Amme gaben. Ariès (2003) konstatiert aufgrund von reichhaltigem Quellenmaterial, dass eine ausgeprägte Gleichgültigkeit vieler Mütter ihren Kindern gegenüber vorhanden war.

Parallel zur Aufgabe der Sorge für Kinder, Alte und Schwache entwickelte sich im Leitbild für die Frau der Aspekt der Aufgaben im emotionalen Bereich. Es entstand die Idee „einer im Weltenplan vorgesehenen „Ergänzung“ zwischen männlichem und weiblichem „Wesen“: dort Aktivität, Durchsetzung, Kraft und Verstand; hier Fügsamkeit, Bescheidenheit, Herz und Gemüt.“ (Beck-Gernsheim, 1989 a, S. 21).

Gleichzeitig begann im Bürgertum die Ära der bewussten Erziehungsarbeit. Sie hatte eine doppelte Wurzel: den Bildungsanspruch aus dem Ideal der Aufklärung heraus, und den Zwang, die soziale Stellung über Bildung und Ausbildung zu sichern. Die familiäre Belastung stieg durch die Ausbildungsbelastung der Familie kam zunehmend eine neue Funktion als Ausbildungsgemeinschaft zu. Für die Mutter wuchsen die pädagogischen Aufgaben. Die Erziehung des Kindes wurde fast vollständig in die Hände der Mütter gelegt.

Es begann eine pädagogische Kampagne in der Öffentlichkeit. Das Interesse am Kind und so auch an seiner Entwicklung nahm zu. Jetzt wurde aus der Versorgung des Kindes eine zentrale wichtige Aufgabe. Neue Leitsätze einer bewussten Kindererziehung entstanden: Die Überzeugung, dass Erziehung den Grundstock für das spätere Leben legt.

Kinder wurden zunehmend als Individuum anerkannt und hatten eine eigene Sphäre. Liebe und Fürsorge waren die vorrangigen Haltungen dem Kind gegenüber, die man von Frauen erwartete. Nipperdey (1990) nennt als Begründung hierfür die Tatsache, dass die Eltern von der Produktion entlastet waren und über Geld sowie mütterlicherseits über Zeit verfügten.

Außerdem setzte sich immer mehr ein Fortschrittsglaube durch, der auf Beherrschbarkeit der Welt ausgerichtet war. Die Natur und damit auch das Kind wurden als beeinflussbar und entwickelbar angesehen. Die Aufklärung förderte den Bildungsanspruch.

Die Entwicklung in den Unterschichten verlief anders. Der Anspruch an Kindererziehung half den Frauen hier nicht, ihre soziale Position zu sichern, sondern war eine zusätzliche Belastung. Die neuen Standards wurden demzufolge nicht freiwillig angenommen. Es setzte in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts eine massive Aufklärungskampagne ein. Sie wurde von Frauen des Bürgertums, Ärzten, Unternehmern, Kirchen und Kommunalverwaltungen getragen. Der hohen Säuglingssterblichkeit sollte durch einen Prozess der hygienischen Zivilisierung der Arbeiterfamilien begegnet werden. Basis hierfür waren u. a. die Schriften des Aufklärungsphilosophen Rousseau, vor allem sein Erziehungsroman „Emile“ (Rousseau, 1998).

Die gesellschaftliche Bedeutung der Mutterschaft wurde zum bedeutenden Machtpotenzial der bürgerlichen Frauen. Der gesellschaftliche Aufstieg war für Frauen über Mutterschaft möglich. Mutterschaft war auch für die Frau

selbst erstrebenswert als Lösung der Situation, die sich durch die Phänomene „Funktionsverlust in der Familie“ und „ökonomische Abhängigkeit der Frau vom Mann“ ergab. So ist es nicht verwunderlich, dass Frauen selbst aktiv am Aufbau des Mutter-Images beteiligt waren. In dieser Zeit entwickelte sich das Phänomen, dass „Mutter-Sein“ nicht nur in der Realität an „Frau-Sein“ gekoppelt war wie bisher, sondern im gesellschaftlichen Bewusstsein als Image und Bestimmung der Frau auftauchte. Es entstand in der Folge ein regelrechter Mutterkult. Das Leben der Frau wurde in den Dienst der Erziehung gestellt. Mutterschaft verfestigte so die Diskrepanz zwischen den männlichen und weiblichen Lebensläufen. Die frühe Frauenbewegung in Amerika Ende des 19. Jahrhunderts wollte zwar den gesellschaftlichen Spielraum für Frauen erweitern, plädierte für zeitweise sexuelle Enthaltensamkeit in der Ehe zur Geburtenkontrolle, stellte aber nie die Bestimmung der Frau zur Mutter in Frage. Im Gegenteil, sie übernahm weitgehend das idealisierte Mutterbild. „Muttersein“ galt als „heilige“ Aufgabe. Ähnlich verhielt es sich mit der deutschen Frauenbewegung am Anfang des 20. Jahrhunderts. Mütterlichkeit wurde aufgewertet und zum weiblichen Programm ausgebaut:

„Die verheiratete Frau soll die Idee der Mütterlichkeit in ihrer Familie verwirklichen, die unverheiratete soll „seelische Mütterlichkeit“ in ihren Beruf einbringen.“ (Beck-Gernsheim, 1989 a, S. 49)

In der bürgerlichen Frauenbewegung entstanden Versuche einer „Organisierten Mütterlichkeit“ (ebd., S. 50). Ziel war es, der Frau den Zugang zum öffentlichen Leben zu ermöglichen. Die Verschiedenheit der Geschlechter wurde betont und die Besonderheit der Frau als Mütterliche sollte Optionen für Berufstätigkeit in sozialen und pflegerischen Berufen eröffnen. Man kann annehmen, dass es nicht nur die Männer waren, wie oft behauptet wird, welche die Frauen in einer abhängigen Position halten wollten. Vielmehr

gestalteten die Frauen diesen Prozess aktiv mit. In der Frauenbewegung ist eine Doppelstrategie zu bemerken. Einerseits traten die Frauen für Geburtenkontrolle ein. Andererseits stellten sie das „Mutter-Sein“ als höchsten Beruf dar. Damit wurden die weiblichen Interessenslagen aufgenommen. Einerseits galt es, die häufigen Schwangerschaften zu vermeiden. Auf der anderen Seite kämpften Frauen um gesellschaftliche Anerkennung als Frau. „Mutter-Sein“ wurde nach Beck-Gernsheim damals als die einzige Basis für sozialen Status und für die erhoffte politische Macht für Frauen gesehen. Ein bedeutsamer Aspekt ist sicherlich auch der, dass das Erwerbsleben in der Zeit der Industrialisierung alles andere als angenehm war. Es barg große Risiken und Belastungen physischer und auch psychischer Art. Vor allem für die Frauen aus der Unterschicht, die gezwungen waren, am Erwerbsleben teilzunehmen, galt es als erstrebenswert, nicht mehr erwerbstätig sein zu müssen.

Am Ende des 19. Jahrhunderts begann ein Einstellungswandel bei den Frauen. Auch sie fingen an, sich zunehmend als Individuum zu definieren. Die Verheißungen des modernen Lebens wirkten sich aus. Dieses Bewusstsein stand im Widerspruch zum herrschenden Frauenbild als selbstlose Mutter. Viele Frauen erlebten „Mutter-Sein“ zunehmend als Belastung und Einschränkung der Freiheit. Ende des 19. Jahrhunderts ist ein deutlicher Geburtenrückgang zu verzeichnen (vgl. Beck-Gernsheim, 1989 a, S. 54 f).

Beck-Gernsheim führt den Rückgang der Geburten und die Zunahme der Abtreibungen darauf zurück, dass Frauen versuchten, Anspruch und Wirklichkeit zu vereinbaren. Man kann darin auch einen stillen Protest gegen eine Gesellschaft sehen, die Leitwerte von Autonomie und Selbstbestimmung verkündet, dies den Frauen aber verwehrt.

Auch der Wandel der Auffassungen darüber, was ein Kind braucht, trug zur

Begrenzung der Kinderzahl bei. Das Kind wurde zunehmend als wichtig wahrgenommen, was sich auf die Qualität von Erziehung und Pflege auswirkte. Die Professionalisierung der Kindererziehung schuf neue Maßstäbe und Standards, eine eigene Berufsethik. Das Leitbild „Mutterschaft als Beruf“ trug nicht zur Erhöhung, sondern zur Verringerung der Kinderzahl bei. Quantität und Qualität standen in Konkurrenz zueinander. Beck-Gernsheim bringt es auf folgende Formel: „Geburtenkontrolle auch aus Liebe zum Kind“ (Beck-Gernsheim, 1989 a, S.66).

Ende des 19. Jahrhunderts entstanden in Amerika erste Professionen für Frauen - zuerst im Rahmen des Privathaushalts“: Gouvernante, Erzieherin, Hausdame, Hebamme, später über den Markt vermittelt, aber immer noch in familiennaher Form und hauptsächlich auf Sozialberufe beschränkt: Lehrerin, Krankenschwester, Kindergärtnerin. Oft war für bürgerliche Frauen das Motiv für Berufstätigkeit nicht die soziale, sondern die seelische Not, das Unausgefülltsein, welches diese Entwicklung vorantrieb. Es bildeten sich erste Berufsmöglichkeiten für Frauen heraus, zunächst noch als Freiräume und Wahlmöglichkeiten. Das selbst verdiente Geld gab das Recht zum Durchsetzen eigener Ansprüche und Rechte. Dadurch wurde eine neue Entwicklung in Gang gesetzt, die weit reichende Auswirkungen auf das Frauenleben hatte. Die traditionelle Familienbindung wurde aufgebrochen, es entstanden neue Chancen und Freiräume für die Frauen. In der Unterschicht veränderte sich für die Frauen vor allem der Ort der Arbeit. Waren sie bisher unter der Kontrolle der Eltern, in Gemeinschaftsunterkünften mit strengen Regeln oder im Haushalt des Arbeitgebers, so versuchten sie jetzt, mehr Unabhängigkeit zu gewinnen. Die Mädchen aus den Städten wechselten zunehmend vom Dienstbotenberuf zur Fabrikarbeit oder zu Arbeit in Geschäften, Wäschereien und Büros. Dies gilt für die Städte. Die Sehnsucht nach

Freiheit war eine treibende Kraft. Die Situation der Mädchen auf dem Lande war anders, doch die Sehnsucht war die gleiche. Sie wollten der Enge und Kontrolle entkommen und wanderten in die Großstädte ab. Die außerhäusliche Erwerbsarbeit eröffnete Wahlmöglichkeiten und die ökonomische Selbstständigkeit mehr Freiraum und Mitspracherecht in der Familie.

Die außerhäusliche Erwerbsarbeit brachte jedoch nicht nur Freiräume und Chancen, sondern auch neue Risiken, Abhängigkeiten und Zwänge. Die Gesetze des Marktes diktierten die Existenzsicherung und das waren oft miserable Arbeitsbedingungen und fehlende soziale Absicherung bei Verlust des Arbeitsplatzes. Die soziale Kontrolle der Familie und des Dorfes fehlte, mit ihr aber auch der Schutz. Einsamkeit, Not, Entwurzelung, Anonymität und Verunsicherung waren oft die Folge.

Man kann man annehmen, dass das Problem „Mutter-Sein“ in Konkurrenz zu Selbstverwirklichung“ bereits im späten 19. Jahrhundert für Frauen existierte. Frauen gerieten zunehmend in eine Zwickmühle. Der Wille zu Selbstständigkeit und persönlicher Entfaltung und Entwicklung kollidierte mit dem Anspruch an Frauen und auch der Frauen selbst, im „Mutter-Sein“ ihre Erfüllung und Bestimmung zu finden.

### **6.3.3 Mutterkult im deutschen Nationalsozialismus**

Wie bereits erwähnt, betrachte ich die Entwicklungslinien der Aspekte „Frau-Sein“ und „Kind-Sein“, um „Mutter-Sein“ im Wandel der Zeit sichtbar zu machen. Die Entwicklungen vollziehen sich teils nacheinander, teils parallel. Sie bedingen sich teilweise und/oder verstärken sich. Im 20. Jahrhundert ist ein klar abgrenzbarer einschneidender Zeitabschnitt zu erwähnen, der m. E. weit reichende Auswirkungen bis ins 21. Jahrhundert hinein hat:

Die Zeit zwischen 1939 und 1945. Deshalb werde ich im Folgenden auf diesen historischen Zeitabschnitt gesondert eingehen.

Die Errungenschaften der Frauenbewegung Anfang des 20. Jahrhunderts bezüglich gesellschaftlicher Teilhabe von Frauen in Form von Rechten sowie Bildungs- und Berufschancen, wurden während der Zeit des Nationalsozialismus weitgehend außer Kraft gesetzt. Es wurde ein Mutterkult entwickelt. Adolf Hitler verkündete, die Mutter sei die wichtigste Bürgerin und rückte die Mutter damit in eine Schlüsselposition.<sup>49</sup> An Frauen stellte man im Nationalsozialismus bestimmte Anforderungen. An erster Stelle stand das Mutterdasein. Es wurde die Stiftung eines Ehrenkreuzes der deutschen Mutter, kurz „Mutterkreuz“ eingeführt. Dies war eine Auszeichnung für kinderreiche Mütter. Es wurde in drei Stufen verliehen: „Stufe 3“ in Bronze gab es ab 4 Kinder, „Stufe 2“ in Silber ab 6 Kinder und „Stufe 1“ in Gold ab 8 Kinder. Das Abzeichen trug die Aufschrift „Der Deutschen Mutter“ sowie „Das Kind adelt die Mutter“. Das Kreuz wurde an einem Band getragen und brachte für die Trägerin Vorteile im öffentlichen Leben. Die Voraussetzung für die Verleihung war neben der „Auszeichnungswürdigkeit“ der Mutter und der Kinderzahl auch der so genannte „Arier-Nachweis“. Die Eltern mussten deutschblütig und „erbtüchtig“, die Mütter durften nicht „erbkrank“, „kriminell“ oder „asozial“ sein, damit auch die Kinder „deutschblütig und erbtüchtig“ seien. Schließlich mussten „die Kinder lebend geboren“ sein. Mit diesem Leitbild wurden zwei Ziele verfolgt: die Zahl der Beschäftigungslosen zu verringern und das Bevölkerungswachstum zu beschleunigen (vgl. Weyrather, (1993, S. 9 - 55), Westenrieder (1984), Winkler (1977).

---

<sup>49</sup> Vgl. Vinken (2001)

Die NS-Propaganda stellte also den Mutterkult als Leitbild für die Frau auf. Es setzte sich zusammen aus einem traditionellen, konservativen Frauenbild - verbunden mit rassebiologischen Leitsätzen. Die „Deutsche Mutter“ wurde gleichgesetzt mit dem Soldaten. Sie leistete ihren Dienst an der Heimatfront, brachte arische Kinder zur Welt, erzog künftige Helden und war duldsam und opferbereit.

Die Ziele der nationalsozialistischen Frauenpolitik waren jedoch widersprüchlich. Einerseits wurden die Frauen auf ihre biologische Funktion reduziert. Frauen sollten der Vermehrung und Erhaltung der Art und Rasse dienen. Auf der anderen Seite forderte Hitler, dass Frauen und Mädchen als Volks- und Parteigenossinnen agierten sowie außerhäuslichen Mädchen- und Frauenverbänden, wie z. B. dem „Bund Deutscher Mädel“ (BDM) angehörten.

Die nationalsozialistische Geschlechter- und Rassenpolitik wirkte sich nach Vinken (2001, S. 266 f) auf vier Ebenen aus: Erstens definierte sie klare Geschlechtsidentitäten und wollte damit die „dekadente Geschlechterverwirrung“ beenden. Zweitens setzte sie durch, dass die staatliche Sphäre rein männlich war. Auch die traditionelle Berufswelt wurde männlich definiert. 1934 verloren alle verheirateten Frauen innerhalb der preußischen Behörden ihre Arbeitsplätze. 1936 wurden alle weiblichen Beamten aus dem Staatsdienst entlassen. Auch die weiblichen Studentenzahlen sanken aufgrund von staatlichen Bestimmungen rapide von 1933 20.000 auf 1939 nur noch 5500 (vgl. ebd., S. 271). Als natürlicher Beruf der deutschen Frau wurde die Mutterschaft deklamiert. Drittens unterminierte sie die bürgerliche Familienideologie. Viertens begründete sie eine staatliche „Biopolitik, die als „Deutschreligion“ die arische Mutter religiös überhöhte“ (vgl. ebd., S. 267).

Vinken stellt folgende These auf, der ich mich anschließe: Die Nationalsozi-

alisten wollten die Frauen nicht in ihre traditionelle Familienrolle zurückdrängen. Vielmehr schafften sie mittels Ideologie die Familie als Institution ab. Die Familie sollte sich im „Volkskörper“ auflösen (ebd., S. 276). Die Gesellschaft teilte sich nicht mehr in die öffentliche, staatliche Sphäre des Mannes und die private Welt der Familie. Dieses bürgerliche Staatsmodell sollte überwunden werden. Sowohl Mann als auch Frau sollten dem Volk dienen. Der private familiäre Innenraum wurde aufgebrochen. Die Hausfrauen- und Mütterrolle erfuhr eine Professionalisierung, wurde zum Beruf, der im Kollektiv als Säuglingspflege, Haushaltslehre, Mütterschulung, Volksgesundheitsdienst erlernt und praktiziert wurde. Vinken nennt dies die „Verkollektivierung des Privaten“ (ebd., S. 277). So gehörten auch die Kinder nicht den Eltern, sondern dem Volk. Die Ideologie der „neuen Mutter“ (ebd., S. 280 f) machte die Frau als Mutter zur Heldin, die keine Schwäche zeigte. Die Tugend war Härte gegen sich und auch gegenüber den Kindern. Kinder galten nicht als wertvoll an sich.

Vinken vertritt die Ansicht,

„dass der Nationalsozialismus als Pendant zu reiner Männlichkeit weder konventionelle Weiblichkeit propagierte noch alle Frauen zu Ohnmacht verdammt, sondern vielen Frauen durch einen massiven Mutterkult ein eigenes und neues Gewicht gab.“ (ebd., S. 305)

Die Diskussion darüber, wie in der Zeit des Dritten Reichs die Frauen- und Mutterrolle in der Praxis wirklich gelebt wurde und wie sich dieser „Einbruch“ in die Emanzipationsbewegung des 20. Jahrhunderts auf die Lebensentwürfe und das Selbstverständnis von Frauen auswirkte, soll an dieser Stelle nicht geführt werden. Man kann annehmen, dass ein Bruch entstanden ist. Die Entwicklung der Gesellschaft bezüglich Individualisierung hat sicherlich durch die nationalsozialistische Lehre vom Primat des Volkes ge-

genüber dem Einzelnen einen Einbruch erlitten. In diesem Kontext ist es bedeutsam, darauf hinzuweisen, dass der „Komplex M“ in dieser Zeit mit einer Bedeutung und Ideologie aufgeladen wurde, welche m. E. bis heute nachwirkt. Wichtig ist auch der Aspekt, dass die gesellschaftliche Institution „Mutter“ – wesensmäßig mit Lebensförderung und Lebenserhaltung verbunden – missbraucht wurde, indem menschliches Leben in Kategorien wie „lebenswert“ oder „nicht lebenswert“ geteilt wurde. Das Wort „Mutter“ ist in einen Bedeutungszusammenhang geraten, der Machtmissbrauch, abgrundtiefes Entsetzen und Ohnmacht assoziiert. Es hat sich ein schwerer Schatten auf dieses Wort und damit auf alle darin involvierten Bereiche gelegt.

Der „Komplex M“ ist m. E. nach dem Ende des Dritten Reichs quasi tabuisiert worden (vgl. Kap. 6.6.5). Laut Fuchs-Heinritz u. a. ist ein Tabu eine zugleich religiöse und sittlich-juristische Einrichtung, die ein bedeutsames Strukturelement der Gesellschaft ist (vgl. Fuchs-Heinritz, u. a., Hrsg., 1994, S. 667). Ein Tabu wirkt wie ein unsichtbarer wirksamer Schutzschild um alles, was ihm unterliegt. Es dient dazu, soziales Handeln den jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnissen entsprechend zu regulieren und die soziale Ordnung zu festigen. Dafür bietet es Verhaltensschemata und Orientierungsmuster, Tabus beziehen sich offenbar immer auf zentrale Werte in der Gesellschaft.

Für die Bedeutung des „Komplex M“ in der Gesellschaft kann man m. E. nicht von einem vollen Tabu sprechen. Ich wähle deshalb den Begriff „Quasi-Tabu“. Dieses Quasi-Tabu wirkt m. E. bis heute. Eine weitere Vermutung betrifft die Institution „Familie“ und beeinflusst damit auch „Mutter-Sein“: In der Zeit nach 1945 wurde der Bereich „Familie“ als schützender Innenraum definiert, der im Normalfall vor jeglicher Einflussnahme des Staates geschützt sein muss.

„Das völkisch-nationalsozialistische Interesse an Kindern, die nicht mehr über die Eltern in die Gesellschaft, sondern über die Partei in den Volkskörper integriert werden sollten, hat hierzulande einem prononcierten Misstrauen gegenüber allem öffentlichen Engagement bei der Kindererziehung Vorschub geleistet; jedes Engagement wird grundsätzlich unter den Verdacht der Indoktrination gestellt.“ (Vinken, 2001, S. 265)

#### **6.3.4 „Mutter-Sein“ im 20. Jahrhundert**

Die Risse im Ideengebäude „Mutter-Frau-Familie“ wurden zunehmend größer. Die Bedingungen für „Mutter-Sein“ und „Frau-Sein“ drifteten auseinander. Beck-Gernsheim nennt zwei Entwicklungen, welche hier bedeutsam sind: Neue Familienleitbilder und –formen sowie die Veränderungen in der Berufswelt.

Bei den Familienleitbildern im 20. Jahrhundert ist ein Wandel von autoritären zu liberalen Erziehungsstilen zu beobachten: Erziehung zu Selbständigkeit wird zum wichtigen Leitmotiv. Dies hat die Position des Kindes innerhalb der Familie gestärkt. Für die Mutter hieß dies, dass die Erziehung des Kindes zunehmend komplexer wurde. Was im Übergang zur Moderne mit der „Entdeckung der Kindheit“ (Ariès, 2003) seinen Anfang nahm, setzte sich fort. Beck-Gernsheim nennt vier Themenbereiche, die seitdem in verschiedenen Stadien Gewicht erhielten: Bildung, Gesundheit, Seelenheil und Umwelt (vgl. Beck-Gernsheim 1992, S.112 ff). In jedem Stadium wird eine neue Dimension der Begleitung des Kindes eingeführt, ausgebaut und perfektioniert. Gleichzeitig beginnt währenddessen schon das nächste Stadium.

Im 18. Jahrhundert wurde im ersten Stadium die bewusste Kindererziehung zum Leitbild erklärt. Die Förderung des Kindes über das körperliche und

seelische Gedeihen hinaus bezog sich damals jedoch nur auf Kinder, die älter als ein Jahr alt waren. Die Auffassung, dass der Säugling in den ersten Lebensmonaten keiner besonderen psychischen oder mentalen Förderung bedürfe, bestand bis weit ins 20. Jahrhundert hinein.

Als zweites Stadium kam im 19. Jahrhundert das Thema „Gesundheit“ hinzu. Die Fortschritte in der Medizin waren hier Auslöser. Für die Mutter hieß dies eine Ausweitung ihrer Pflichten und Verantwortung für Ernährung und Hygiene. Auch der Gesundheitstrend hat sich im Verlauf des 20. Jahrhunderts weiter verstärkt und wurde auf die pränatale Zeit ausgedehnt. Im 20. Jahrhundert begann das Stadium, das die Psyche des Kindes in den Fokus nahm. Als viertes Stadium nennt Beck-Gernsheim die „Umwelt-Orientierung“. Das Thema „Umweltschutz“ wirkte sich auf die Elternpflichten aus. Die Ratgeber-Literatur griff die Themen auf und überschüttete die Eltern mit Informationen, Warnungen und Empfehlungen.

Im 20. Jahrhundert wirkten alle vier Themenbereiche, welche sich in den verschiedenen Stadien entwickelt haben, zusammen. Das Wohlergehen des Kindes lag in der persönlichen Verantwortung der Eltern und wurde damit hauptsächlich zur Mutterpflicht und zur privaten Aufgabe. Dies hängt m. E. mit dem zeitgleichen epochalen Thema „Individualisierung“ zusammen. Die Freiheit, das Leben zu gestalten, die Individualisierung, führte zur Individualisierungspflicht. War man früher eingebunden in „höhere Zusammenhänge“ und ordnete sich „höheren Mächten“ wie Religion, Staat und Familie unter und delegierte damit auch die Verantwortung, so wurde nun das Motto „Jeder ist seines Glückes Schmid“ zur Verpflichtung, sein Leben in die Hand zu nehmen. Es suggerierte die Chance auf Gestaltung – damit war jedoch auch

die Verantwortung auf das Individuum übertragen.<sup>50</sup> Im Kontext dieses Individualisierungsprozesses in der Gesellschaft richtete sich der Fokus auch auf das Kind in seiner Entwicklung. Die „Inszenierung der Kindheit“ begann (Beck-Gernsheim, 1989 a, S. 97). Die physische Versorgung des Kindes war zwar einfacher geworden, dafür stiegen aber der Anspruch an und der Aufwand für die Erziehung. „Demokratie ab der Wiege“ war das Schlagwort und bewirkte eine Machtverschiebung von „erzieherfreundlich“ zu „kinderfreundlich“. Im Mittelpunkt stand die optimale Förderung des Kindes in allen seinen Lebensaspekten. Es ging also nicht mehr nur darum, das physische und psychische Gedeihen des Kindes zu fördern, sondern auch um die Förderung des Kindes in seinen Fähigkeiten. Die Erziehungsaufgabe verkomplizierte sich dadurch, dass das Erziehungsziel nicht mehr nur die Anpassung an die Gruppe war. Die Aufgabe hieß jetzt, das Kind auf seinem Weg zur Entfaltung seiner Individualität zu begleiten und gleichzeitig an die Gruppe anzupassen. Erziehung wurde zunehmend zur „Entwicklungshilfe“. Flankiert wurde diese Entwicklung von Forschungsergebnissen und Ratsschlägen aus der Psychologie, welche die „Mutternähe“ als Voraussetzung für das Gedeihen der Kinderseele betonte.

“Weil Erziehung immer ein zweiseitiges Verhältnis ist, deshalb ist die „Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft“ (Friedan) immer auch eine Eroberung der Eltern, vor allem der Mütter. Über die Kinder wird ein Netz von Theorien geworfen: Und mit demselben Netz werden auch die Mütter gefangen.“ (Beck-Gernsheim, 1989 a, S. 94)

Dies bedeutete, dass die Erziehungsaufgabe weiterhin komplexer und an-

---

<sup>50</sup> Vgl. Kap. 3.2.4.1, in dem auf das Thema „Individualisierung“ näher eingegangen wird.

spruchsvoller wurde. Es war immer noch meistens die Mutter, welche die organisatorische und alltagspraktische Arbeit in der Familie leistete und den gewachsenen Ansprüchen an die Erziehung und Begleitung des Kindes gerecht werden musste. In den 70er Jahren entstanden zwar Ansätze zur Aufteilung der familialen Arbeit zwischen Müttern und Vätern. Die Realisierung im Alltag blieb jedoch unsicher und eingeschränkt und entwickelte sich nicht zu einem verlässlichen Faktor, den eine Frau in ihrer Lebensplanung hätte einkalkulieren können. Gleichzeitig war die hoch industrialisierte, technisierte und urbanisierte Lebenswelt wenig kindgerecht.<sup>51</sup> Sie funktionierte nach Kriterien der Rationalität: Effizienz, Pünktlichkeit, Leistung, Organisation, Berechenbarkeit. Kinder mit ihren Bedürfnissen und Lebensäußerungen passten hier nicht gut hinein. Kindliche Lebensrhythmen und Bedürfnisse sind teilweise sogar diametral entgegen-

gesetzt. Für Mütter bedeutete dies im Alltag, täglich die Voraussetzungen dafür herzustellen, dass die Bedürfnisse des Kindes befriedigt werden konnten.

In den 60er Jahren entstand parallel zu den traditionellen Lebensformen eine Art Wahlmöglichkeit.. Es entstand ein konkurrierendes Leitbild zur Familienmutter: die selbständige Frau. Die Einheitlichkeit der weiblichen Normalbiographie brach auf. Im Zuge der Modernisierung entstand Freiheit in der Gestaltung der Lebenskonzepte für Frauen. Das hatte zur Folge, dass der Einzelne in der Pflicht stand, ein Handlungsmodell des Alltags zu entwickeln, welche das Ich zum Zentrum hat,. Ein neues Leitmotiv war gefragt:

---

<sup>51</sup> Ob in unserer Gesellschaft Kinderfeindlichkeit vorhanden ist oder nur „strukturelle Rücksichtslosigkeit“ herrscht, wie es im Fünften Familienbericht (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 1995, S. 320) definiert wird, soll hier nicht beurteilt werden.

persönliche Entwicklung. Die Frage der Frauen lautete nun: „Wie passt Mutterschaft mit meiner eigenen Entwicklung zusammen?“

Hinzu kommt, dass sich die Familienformen änderten. Der Geburtenrückgang, der Ende des 19. Jahrhunderts begann, setzte sich fort. Die Tendenz zu Kleinfamilien stieg. Während die Kinderzahl sank, stieg die durchschnittliche Lebenserwartung. Das hatte zur Folge, dass die Aufgabe der Kindererziehung in der Relation zur gesamten Lebenszeit der Frau immer weniger Raum einnahm. So ergab sich ein historisch neuer Lebensabschnitt im Leben einer Mutter. Dadurch entstand die Möglichkeit und Notwendigkeit für Frauen, sich rechtzeitig beruflich zu orientieren. Ein weiterer Aspekt war die zunehmende Brüchigkeit der Familien. Die Scheidungshäufigkeit stieg. Man kann annehmen, dass dadurch die Bereitschaft der Frauen, sich auf die Ehe zu verlassen, geringer wurde und sich die Orientierung auf eigene Lebensperspektiven hin verstärkte. Die Selbstverständlichkeit, zu heiraten und Mutter zu werden, begann sich aufzulösen.

Wichtige Anstöße gab die neue Frauenbewegung. Die diffuse Leere im Leben einer Frau, die Frauen der Mittelschicht in der Familienphase quälte, wurde darin gesehen, dass die Frau vom Dasein für andere nicht ausgefüllt, aber darin verhaftet war. Als Lösung wurde die Entwicklung selbständiger Lebensperspektiven von Frauen vorgeschlagen. Als Weg, um sich selbst zu finden und die eigene Person zu erkennen, wurde für die Frau, genau wie für den Mann, die eigene schöpferische Arbeit genannt. Diese neuen Leitbilder waren auf die Frauen der Mittelschicht zugeschnitten, aber der Anspruch wurde richtungweisend für alle.

Seit den 60er Jahren wurden Entwicklungslinien im Berufsleben von Frauen sichtbar, die schon gegen Ende des 19. Jahrhunderts begannen: Die Struktur der Frauen-Erwerbsarbeit entwickelte sich von der Hauswirtschaft zum

Arbeitsmarkt hin. Die Arbeitsplätze wurden familienfern. Gesetzliche Regelungen erweiterten das Spektrum der Berufstätigkeit und der Berufsfelder für Frauen. Das hatte Auswirkungen auf den weiblichen Lebensentwurf. Frauen gewannen Unabhängigkeit von der Herkunftsfamilie. Die Erwerbstätigkeit verheirateter Frauen und damit auch die Mütter-Erwerbstätigkeit nahmen stark zu.

Waren früher „Haus und Familie“ Zentrum eines Frauenlebens, wurde es nun zunehmend das Erwerbsleben. Gestützt durch die Frauenbewegung, die Frauen ermutigte, sich aus der ökonomischen Abhängigkeit von Familie oder Ehemann zu befreien, wurde die Erwerbstätigkeit mit dem Verdienen von eigenem Geld und der damit verbundenen Unabhängigkeit und Selbstbestimmung zum Leitmotiv der modernen Frau. Die traditionelle Arbeitsteilung wurde von vielen höchstens noch als befristete Phase akzeptiert. Dies bewirkte eine neue Realität für Männer und Frauen in der Familie. Je höher der Bildungsgrad, umso weniger spielten finanzielle Erwägungen eine Rolle und umso schwerer wogen Freiheitsaspekte. Die ökonomische Abhängigkeit der Frau vom Mann durch Mutterschaft führte in soziale Abhängigkeit. Beck-Gernsheim beschreibt, dass Frauen oft die finanzielle Belastung anführten und als Vorwand benutzten, um die Entscheidung gegen ein weiteres Kind zu begründen, in Wirklichkeit aber die soziale Abhängigkeit meinten, die hinter der ökonomischen stand. Hinter finanziellen Beweggründen stand oft der Wunsch nach Unabhängigkeit (vgl. Beck-Gernsheim 1989 a, S. 118 f).

„Dort, wo die traditionelle Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern ihre Qualität des quasi Schicksalhaft-Selbstverständlichen zu verlieren beginnt und zur subjektiv begründungsbedürftigen Entscheidung wird, rücken die Ambivalenzen und die geschlechtsspezifisch unterschiedlichen

Konsequenzen dieser Entscheidung zunehmend ins Bewusstsein.“ (Rerich 1988, S. 127)

Man kann also sagen, dass die Lebensentwürfe von Frauen Mitte des 20. Jahrhunderts sich zumindest theoretisch denen von Männern angenähert haben. Auf der Ebene des Rechtslebens, des Bildungssektors und der Berufschancen galten auch für Frauen die Leitmotive: Selbstbestimmung, Unabhängigkeit, Freiheit und Gleichheit. Die Halbierung der Moderne war an ihr Ende gekommen – zumindest solange eine Frau sich nicht zur Mutterschaft entschloss. Das epochale Thema „Individualisierung“ betrafte und beeinflusste zunehmend auch das Alltagsleben von Frauen. Sowohl vom Selbstverständnis vieler Frauen her, als auch vom Anspruch an dieselben, wurden die Themen „Selbstverwirklichung“ und „Identitätssuche“ bedeutende Aspekte in der Lebensgestaltung der Frauen. Es war eine Phase des Übergangs für das Bild der Frau im Selbstverständnis und in der Gesellschaft. Die Selbstverständlichkeit, zu heiraten und Mutter zu werden, wurde in den 60er Jahren kontinuierlich schwächer. Parallel hierzu entwickelten sich die Bildungschancen und Berufsmöglichkeiten für Frauen zunehmend positiv. Das Doppelgesicht der Berufsarbeit war jedoch von Bedeutung. Neben den Vorteilen entstanden auch massive Belastungen für Frauen, zumal die alten Strukturen gleichzeitig noch weiter bestanden, wie z. B. der Druck der Marktgesetze sowie der geschlechtsspezifische Arbeitsmarkt. Diese „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“ (Beck, 1996, S. 29) erzeugte biographische Folgewirkungen für Frauen: Im Bildungsbereich waren die Chancen und Anforderungen geschlechtsneutral und somit auch die Erwartungen und Ansprüche bezüglich der Berufstätigkeit (vgl. Beck-Gernsheim, 1989 a, S. 87). Aber in der Berufswelt war die Benachteiligung der Frauen weiter-

hin eklatant. Es entstand eine historisch neue Diskrepanz: Die Schere zwischen Anspruch auf Selbstentfaltung und deren Verwirklichung im Alltag wurde zunehmend größer.

In dieser Phase erfolgte die Einführung der „Anti-Baby-Pille“ auf dem Markt. Diese Errungenschaft des medizinischen Fortschritts war ein großer qualitativer und quantitativer Sprung in der Handhabung der Geburtenkontrolle. Muttersein wurde aus der einstigen Selbstverständlichkeit gehoben und zum Gegenstand bewusster Überlegungen. Zu diesem Zeitpunkt vollzog sich die endgültige Abkoppelung der Mutterschaft vom „Frau-Sein“.

Bei der Interpretation der Geburtenstatistik wird vom so genannten „Pillenknick“ gesprochen. Damit ist der sprunghafte Rückgang der Geburtenzahlen in Deutschland in den 60er Jahren definiert. Meines Erachtens ist die Einführung der „Pille“ nicht originäre Ursache für den Geburtenrückgang. Zu dem Zeitpunkt kamen zwei Entwicklungslinien zusammen: Die Chance auf eine Geburtenkontrolle in einer neuen Dimension, die „Pille“ sowie der Wunsch und die Pflicht zur Selbstverwirklichung. Die Pille war ein Mittel zum Zweck. Ein zusätzlicher Effekt ergab sich aus der Wirkung, die das Mittel auf den Zweck hatte. Man musste sich nun bewusst dazu entschließen, Kinder zu bekommen, sprich, das Mittel abzusetzen. Der Entscheidungsprozess verlief also umgekehrt. Es wurde für alle Bevölkerungsschichten sichtbar, dass „Kinderhaben“ nicht schicksalhaft ist, sondern eine Option darstellt. Aus dem Entscheiden können wurde die Pflicht zur Entscheidung. Früher war die Fruchtbarkeit sozial kontrolliert durch Heiratsverbot für Besitzlose und Ernährungsbedingungen. Heute ist sie individuell kontrolliert und unterliegt einer bewussten Entscheidung.

Mutterschaft wurde nun zu einem Wendepunkt im Leben der Frau. Vor der Familienphase entwarf die Frau ein Lebenskonzept mit vielfältigen Op-

tionen, in dem häusliche und außerhäusliche Aktivitäten die gleiche Bedeutung hatten und je nach Bedürfnis relativ frei geplant werden konnten. Nach der Familiengründung war die Frau plötzlich auf die häusliche Ära eingeschränkt und auch dort im 24-Stunden-Einsatz für das Kind zuständig. Viele junge Frauen waren nicht mehr gewillt und nicht mehr in der Lage, einen Rückschritt in der Lebensgestaltung und Persönlichkeitsentwicklung in Kauf zu nehmen, indem sie in einen Familienstand treten, der in alten, hierarchischen Mustern verhaftet war.

Die „Emanzipation des Kindes“, die zeitlich parallel einher ging mit der Emanzipation der Frau, führte laut Beck-Gernsheim zu einer historisch neuen Konfliktsituation. Das Recht und der Wunsch der Frau auf Selbstverwirklichung kollidierten mit dem Anspruch und den Bedürfnissen des Kindes. In einer Zeit, in der die Frau zu Emanzipation ermutigt und auch aufgefordert wurde, erfolgte zeitgleich durch die „Emanzipation des Kindes“ eine verstärkte Anforderung an die Mutter, die Bedürfnisse des Kindes in den Vordergrund zu stellen. Die Gesellschaft entwickelte sich weiter hin zu Kinderorientierung.

Zunehmend erwies sich die neue Freiheit in der Lebensgestaltung als Pflicht, das Leben selbst in die Hand zu nehmen und über Optionen zu entscheiden. Frauen waren aufgefordert, einem „doppelten Leitbild“ zu folgen. Einerseits sollten sie selbst für ihren Lebensunterhalt sorgen und sich damit voll in die Erwerbssphäre einbringen und waren andererseits bei der Familienplanung selbstverständlich diejenigen, die als Mutter im Haus bei ihrem Kind gefragt war. Die persönliche Freiheit wurde also zur entscheidenden Barriere gegen Mutterschaft. Das Dilemma „Dasein für andere“ und die Pflicht zum „eigenen Lebensweg“ erschien unauflösbar.

Diese Diskrepanz mit ihrer daraus folgenden Unzufriedenheit führte zuneh-

mend zu neuen Lebensplanungen: Verzicht auf Ehe, Verzicht auf Kinder, Experimente mit neuen Formen. Das traditionelle Familienleben wurde, wenn überhaupt, nur noch für die kurze Phase der Kleinkinderziehung akzeptiert. Das Modell der drei Phasen war zunehmend zum Konzept der Lebensplanung von jungen Frauen geworden: Berufstätigkeit – Einschränkung des Berufslebens oder Ausscheiden aus dem Berufsleben während der Kleinkinderziehung – Rückkehr ins Berufsleben.<sup>52</sup> Der Kinderwunsch an sich blieb von all dem unbehelligt. Die meisten Frauen wünschten sich weiterhin ein Kind.<sup>53</sup> Das Losungswort hieß von da an jedoch „Vereinbarkeit“. Mutterschaft war nur noch optionaler Teil im Lebensplan einer Frau.

Ende der 70er Jahre wurde am Deutschen Jugendinstitut ein Forschungsprojekt zum Thema „Elternarbeit“ durchgeführt. Das Ergebnis ergab, dass junge Eltern in ihrer Verantwortung und Aufgabe gesellschaftlich wahrgenommen werden wollen. Sie bevorzugten den Austausch mit anderen Eltern gegenüber professionellen Bildungsangeboten. Weiterhin suchen Mütter nach Angeboten, welche sie gemeinsam mit den Kindern wahrnehmen können. Aufgrund dieser Ergebnisse wurde das „Modell Mütterzentrum“ entwickelt:

„Mütterzentren werden von den Besucherinnen selber verwaltet. Mütter werden dort auf ihre Kompetenzen hin angesprochen und als Praxisexpertinnen wahrgenommen.

Elternbildung und Elternberatung sind eingebettet in die Alltagsaktivitäten der Zentren und geschehen weitgehend auf der Ebene einer Beratung unter Eltern von gleich zu gleich.

---

<sup>52</sup> Vgl. Seidenspinner/Burger (1982)

<sup>53</sup> Vgl. Deutsche Shell, Hrsg. (2002): Jugend 2002. 14. Shell Jugendstudie

Das „Herz“ der Mütterzentren ist die offene Caféstube, die täglich geöffnet ist und von der alle Aktivitäten ausgehen. Der offene Treff prägt die Atmosphäre. Kurse und Veranstaltungen sind darin eingebettet.

Die Arbeit in den Mütterzentren wird honoriert. Zusätzlich wird das Familienbudget entlastet mit Angeboten wie Spielzeugverleih oder Second-Hand-Laden.

Kinder sind im Mütterzentrum immer willkommen und selbstverständlicher Teil des Mütterzentrums. Dennoch stehen die Interessen der Mütter im Zentrum im Vordergrund.“ (DJI, 2007, online)<sup>54</sup>

Dieses Modell wurde vom Bundesfamilienministerium im „Modellprojekt Mütterzentrum“ umgesetzt. Das DJI übernahm drei Jahre lang die wissenschaftliche Begleitung und evaluierte kontinuierlich die Entwicklung des Modells. Inzwischen gibt es in Deutschland über 400 Mütterzentrum. Nach dem deutschen Modell entwickeln sich Zentren auch in anderen Ländern.

In den letzten Jahren gab es verstärkt Aktivitäten auf der politischen Ebene, die sich an Familien richteten. Zu nennen sind vor allem die Familienbildungsstätten und die politischen Maßnahmen bezüglich „Elternzeit“ und „Erziehungsgeld“. Bei den Familienbildungsstätten waren implizit selbstverständlich auch Mütter potentielle Empfänger von Maßnahmen und Empfehlungen. Es ging hauptsächlich darum, Probleme und Engpässe zu entschärfen. Basis war sicherlich u. a. der Fünfte Familienbericht, in dem, wie in Kapitel 5.5.1.1 ausgeführt, „strukturelle Rücksichtslosigkeit gegenüber der Familie“ diagnostiziert worden ist. Es galt also, Eltern in ihrem Familienleben

---

<sup>54</sup> DJI (2007, online) in: Auszug aus dem Konzept des DJI in: <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=326>

zu entlasten, zu stärken, bei der Problemlösung zu helfen und Familienleben damit auch attraktiver zu machen.

Vor allem das Thema „Vereinbarkeit von Beruf und Familie“ wurde in Angriff genommen und wird mit viel Elan und finanziellem Einsatz gefördert. Hierbei ist festzustellen, dass es hauptsächlich darum geht, Eltern von ihren Familienpflichten zu entlasten, um die Erwerbstätigkeit für beide Eltern möglich zu machen. „Outsourcing“ ist hier das Mittel der Wahl. Außerhäusliche Kinderbetreuung beispielsweise wird mittlerweile in hohem Maße gefördert. Ein weiterer politischer Schwerpunkt ist die Stärkung der Elternkompetenzen. Eltern sollen mit vielfältigen Angeboten motiviert werden, sich zu bilden und ermutigt werden, konkrete Probleme zu bearbeiten. Die Situation von Elternbildung und Elternberatung wird in Kapitel 7.3 bearbeitet.

In den 70er und 80er Jahren wurde ein neues Familienleitbild sichtbar, das seine Begründung in der Frauenbewegung hatte. Das Motto lautete: Flexible Arbeitsteilung, mehr Partnerschaft zwischen Mann und Frau. Diese Aspekte wurden auch in die Politik und Rechtsprechung aufgenommen.<sup>55</sup>

Die Frauenbewegung der 80er Jahre wehrte sich gegen die bloße Angleichung der Frau an den Mann, an die einseitige Vorherrschaft der instrumentellen Vernunft. Sie befürchtete das Verschwinden einer wichtigen Ressource des sozialen Lebens. Dies wurde als ein Nebeneffekt der Kolonialisierung

---

<sup>55</sup> Vgl. Dritter Familienbericht von 1979 (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2008, online). Der Frage der (Ehe)Frauen- und Müttererwerbstätigkeit wird ein großer Stellenwert eingeräumt. Im Dritten Familienbericht wird die Thematik der Müttererwerbstätigkeit schwerpunktmäßig auf dem Hintergrund der soziodemographischen Entwicklung des Geburtenrückgangs und unter dem Schlagwort der "Doppelbelastung" problematisiert. In: [http://www.bmfsfj.de/doku/familienbericht/download/3\\_Familienbericht.pdf](http://www.bmfsfj.de/doku/familienbericht/download/3_Familienbericht.pdf)

des Alltags durch instrumentelle Vernunft bezeichnet (vgl. Rerrich, 1988). Die Frauenbewegung forderte die Ausweitung der so genannten weiblichen Werte auf die ganze Gesellschaft.

„Das ist die Vision, die im Feminismus angelegt ist – eine Gesellschaft, die nach menschlichen Prinzipien organisiert ist; eine Gesellschaft, in der Kindererziehung nicht abgeschoben wird als individuelles Problem jeder Frau, sondern in der die Sorge für Kinder und ihr Wohlergehen eine allgemeine öffentliche Priorität ist.“ (Ehrenreich/English, in Beck-Gernsheim, 1989 a, S. 172)

In dieser Zeit, in der die persönliche Entwicklung zunehmend zum Maßstab für die Lebensgestaltung erhoben wurde, erschien im Diskurs der Frauenbewegung ein neuer Aspekt: „Mutter-Sein“ als Bereicherung für das eigene Leben. Beck-Gernsheim beschreibt den Kurswechsel in der Frauenbewegung - die Tendenz zu einer „Neuen Mütterlichkeit“. Frauen, die vehement den „Mutterschaftszwang“ bekämpft hatten, machten sich daran, Erfahrungsberichte zu schreiben, in denen das Leben mit einem Kind als „Gegenvision“ zur hochindustriellen Gesellschaft entworfen wird. Beck-Gernsheim nennt Phyllis Chesler als Beispiel (in ebd., S. 131) Das Leben mit dem Kind wurde als Chance, sich zu entwickeln und als Erweiterung des persönlichen Horizonts herausgearbeitet. Die neue Konzentration auf das Kind bot auch eine Alternative zum Berufsalltag, der oft als belastend empfunden wurde. In der Frauenbewegung der 80er Jahre wurde die verantwortungsvolle Aufgabe der Kindererziehung in differenzierter Weise also wieder aufgenommen. Selbstbestimmung blieb als Anspruch. Mütter- und Stillgruppen entstanden. Die Sehnsucht nach einem Kind beschrieb man als ein „Stück Heilserwartung“ (ebd., S. 134). Erziehung wurde so zum Tauschgeschäft. Kinder sollten dazu verhelfen, die Visionen und Sehnsüchte nach dem „guten Leben“

zu verwirklichen. Mutterschaft wurde zur Hoffnung, Impulse für den eigenen inneren Entwicklungsprozess zu gewinnen. Mutterschaft gewann einen neuen Akzent. Beck-Gernsheim spricht sogar von einer „historisch neuen Gestalt“ (ebd., S. 147). In der Phase der Entraditionalisierung und Individualisierung wurde „Mutter-Sein“ als Chance gesehen, dem eigenen Leben als eine Art Anker Sinn und Inhalt zu verleihen.

Ende des Jahrhunderts wurde es ruhiger um die Frauenbewegung. 1986 fand der Kongress „Leben mit Kindern – Mütter werden laut“ statt, der von einigen Frauen aus dem Umfeld von „Bündnis 90/Die Grünen“ organisiert wurde und an dem ca. 500 Mütter und 200 Kindern teilnahmen. Die Dokumentation der Ergebnisse dieser Tagung wurde als „Müttermanifest“ im Jahr 1987 veröffentlicht (Müttermanifest, 1987). In diesem Manifest findet man konkrete Forderungen, wie z. B. eine Grundsicherung ohne Anbindung an Erwerbstätigkeit sowie die ideelle Aufwertung der Haus- und Erziehungsarbeit. Es sollte ein neues „Emanzipationsbild“ entstehen:

„Es ist an der Zeit für eine neue Frauenbewegung, eine Bewegung, die die Wirklichkeit, die Wünsche und Hoffnungen von Müttern mit Kindern ebenso konsequent und nachdrücklich vertritt wie die Interessen kinderloser Frauen.“ (Müttermanifest, 1987)

Viele Frauen wollten nicht länger in Abhängigkeit von einem Mann bezüglich der Arbeitsteilung in der Familie verbleiben und propagierten Mütterzentren. Es war der Versuch, eine Politik zu formulieren, welche unterschiedliche Lebensmodelle für Frauen möglich macht. Dieses Manifest stieß auf große Resonanz in der Öffentlichkeit und war Anlass für eine breite kontroverse Debatte. Diese Debatte war m. E. die letzte öffentliche Auseinandersetzung mit dem „Komplex M“.

1995 setzte die Gender-Debatte ein, die auf der vierten Weltfrauenkonferenz

in Peking angestoßen wurde (vgl. Kap. 6.1). Es ging nun nicht mehr nur um eine „Frauen-Perspektive“, sondern um Chancengleichheit und um die gemeinsame Verantwortung von Frauen und Männern. Durch die Einführung der „Anti-Baby-Pille“ hatte sich in der Handlungsrealität Mutterschaft vom „Frau-Sein“ bereits in den 60er Jahren abgekoppelt. Spätestens Ende des Jahrhunderts war auch im Selbstverständnis der Frau selbst und im gesellschaftlichen Verständnis diese Abkoppelung vollzogen. Eine Frau definierte sich nicht mehr über Mutterschaft. „Mutter-Sein“ hatte kaum gesellschaftliches Ansehen. Das Bild einer modernen Frau, und das gilt bis heute, enthielt Elemente wie Bildung, gutes Aussehen und Berufstätigkeit“. Mutterschaft kommt darin nicht vor. Deutlich wird dies, wenn man sich folgendes vor Augen führt: Sagt man zu einer jungen Frau, sie sei ein „mütterlicher Typ“, wird diese es wahrscheinlich als Beleidigung empfinden. Sicherlich wird man wenige Frauen finden, die diese Aussage als Kompliment auffassen.

Zusammenfassend kann man sagen, dass „Mutter-Sein“ schon seit dem Ende des 19. Jahrhunderts mehr oder weniger kontinuierlich in Konkurrenz zu modernem „Frau-Sein“ getreten ist.

### **6.3.5 „Mutter-Sein“ im 21. Jahrhundert**

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts erscheint der „Komplex M“ im Diskurs fast nur im Kontext des Themas „Vereinbarkeit von Beruf und Familie“, wenn es darum geht, Müttern den Weg zur Erwerbstätigkeit zu ebnen. Die Frauenbewegung hat sich seit Jahren hin zu einer Ziel- und Projektorientierung entwickelt, die z. B. mit Mentoring-Projekten die Chancen von Frauen auf berufliche Karrieren zu vergrößern versuchen.

Die Geburtenrate sinkt weiter. Die niedrige Geburtenrate jedoch nicht aus-

schließlich und auch nicht hauptsächlich daraus, dass weniger Frauen sich für eine Mutterschaft entscheiden, sondern dadurch, dass weniger Frauen sich für zwei oder mehr Kinder entscheiden. Bertram (2005, online)<sup>56</sup> spricht von dem Problem der „geringen Quote der Mehrkinderfamilien“.

Die Demografie-Debatte wird leidenschaftlich geführt und es werden politische Maßnahmen ergriffen, um Frauen zu motivieren, Elternverantwortung zu übernehmen. Diese beziehen sich hauptsächlich auf die Möglichkeit des „Outsourcens“, z. B. flexible Kinderbetreuung außer Haus und Kindertagespflege in Form von Tagesmütter-Angeboten. Aus Gesprächen mit jungen Frauen ergibt sich das Bild, dass viele Frauen abseits der öffentlichen Debatte Optionen bilden, und die Entscheidung für Mutterschaft hinauszögern. Eine Mehrheit der Jugendlichen formuliert zwar den Wunsch nach eigenen Kindern. Vor allem aber junge Männer entwickeln zunehmend erst in einer späteren Lebensphase den Wunsch nach einem Kind (vgl. Shell Deutschland Holding, Hrsg., 2006, S. 52).

Frauen, die Elternverantwortung übernommen haben, fühlen sich häufig unsicher und überfordert.<sup>57</sup> Oft höre ich in der Beratungspraxis, dass Mütter an der Einsamkeit im häuslichen Umfeld und am Anspruch, dem sie sich ausgesetzt fühlen, und den sie auch selbst setzen, leiden. Die Ratgeber-Literatur boomt. Ein weiteres Phänomen, das ich in Gesprächen mit jungen Frauen sehe, die noch vor der Familiengründung stehen, ist die Entmutigung durch Beispiele von Mütterleben in Familie und Nachbarschaft. „Mutter-Sein“

---

<sup>56</sup> Bertram (2005, online): Zukunft Familie. Ergebnisse aus dem 7. Familienbericht. In: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung2/Pdf-Anlagen/ergebnisse-7.-familienbericht.property=pdf.pdf>

<sup>57</sup> Vgl. Quaiser-Pohl (1998, online) in <http://www.uni-protokolle.de/nachrichten/id/44213/> und Hurrelmann, (3/2003) in einem WDR-Interview

wird häufig als Stress und Anstrengung, Entbehrung wahrgenommen und motiviert damit nicht zur Nachahmung. Außerdem scheint sich die Vielfalt der Lebensmodelle und die Wahlmöglichkeiten auch bei vielen jungen Menschen so auszuwirken, dass sie Unsicherheit und Entscheidungshemmung auslösen.

Man kann außerdem von einer Art „Falle“ für Mütter sprechen. Entscheidet sich eine Frau, sich der Kindererziehung zu widmen, wird sie als „Mutti“ belächelt. Eine gut ausgebildete junge Frau will sich jedoch nicht in dieses „gesellschaftliche Abseits“ gestellt sehen und kann es sich auch nicht erlauben, ihre Karrierebestrebungen auszusetzen, will sie gesellschaftlich anerkannt und auch erfolgreich sein. Entscheidet sie sich, ihre Kinder fremd betreuen zu lassen, wird sie als „Rabenmutter“ kritisiert.

Neuerdings erscheint in der öffentlichen Diskussion, zwar verhalten aber deutlich wahrnehmbar, die Aufforderung, Kinder in die Welt zu setzen. Entscheidet eine Frau sich gegen Mutterschaft, gehört sie zu der neuerdings in der öffentlichen Diskussion kritisierten egoistischen neuen Generation. Meines Erachtens wirkt sich dieses Phänomen derart gravierend auf die Lebenssituationen vieler Frauen aus, dass ich es für sinnvoll halte, die „Mütterfalle“ in Verbindung mit der „Double Bind-Theorie“ zu bringen.<sup>58</sup> Ich übernehme den Aspekt der „paradoxen Botschaften“ in einer abhängigen Situation. Die Botschaften, bzw. Ansprüche geraten zur Zwickmühle. Frauen sehen keine Chance, die richtige Entscheidung zu treffen. Jede Entscheidung scheint falsch: Die Lösung kann darin liegen, sich aus dem System heraus zu bewegen. Dies könnte evtl. ein Hinweis darauf sein, warum immer mehr Frauen

---

<sup>58</sup> Vgl. Paul Watzlawick u. a. (2000)

sich nicht oder spät für Mutterschaft entscheiden.

## 6.4 Theoretische und handlungsorientierte Ansätze im 20. und 21. Jahrhundert im Kontext von „Muttersein“

Im Folgenden werden einige Ansätze dargestellt, die im Kontext einer Neuverortung von „Mutter-Sein“ relevant sind.

### **6.4.1 Beck-Gernsheims Forderung nach „Vermenschlichung“ der weiblichen Werte**

Beck-Gernsheim fordert, das „Reservat für Gefühle, Geduld, Einfühlungsvermögen“ aus dem weiblichen Revier herauszuholen (Beck-Gernsheim, 1989 a, S. 172). Diese scheinbar weiblichen Werte sollen zu allgemeinen gesellschaftlichen Werten werden und entsprechenden Vorrang erhalten. Es geht nicht um Angleichung der Frau an den Mann und die Übernahme der entsprechenden Bedingungen, sondern darum, dass die weiblichen Werte zu menschlichen Werten werden. Sie sollen über die Grenzen des Privatbereichs hinauswachsen und zu Organisationsprinzipien der Gesellschaft werden.

### **6.4.2 Rerrichs arbeitswissenschaftlicher Ansatz**

Rerrich (1988) eröffnete die Debatte über die „familiale Arbeit mit Kindern“. Sie definiert „familiale Arbeit“ als alles, was Eltern für ihre Kinder

tun, bis diese selbständige Jugendliche sind: Materielle Versorgung, psychische Versorgung und produktive Tätigkeiten, „aktive und reaktive Vermittlung zwischen Kind und Umwelt“ als „alltagspraktische Seite von Sozialisation“ (vgl. ebd., S. 147).

Die Anforderungen an kompetente Erziehungsarbeit sind nach Rerrich stark gestiegen, während die in der familialen Arbeit enthaltene Hausarbeit in ihrer Qualität eingebüßt hat. Ihr Anteil ist auch zugunsten der Erziehungsarbeit gesunken. Hinzu kommt der Wandel der Erziehungsstile. Es sind zunehmend liberale Leitbilder dominant. Das bedeutet Mehrbelastung und höhere Anforderungen an „Beziehungsarbeit“. Die Belastungsstruktur der Familienarbeit hat sich also verändert: die Mutter ist unterfordert und überfordert zugleich. Erschwerend kommt hinzu, dass die Gesellschaft nach Ansicht von Rerrich zunehmend kinderfeindlich ist und damit der Mutter zusätzliche Belastungen aufbürdet.

Die Familie sollte ein Hort all der Elemente sein, die im rauen Erwerbsleben keinen Platz mehr hatten und die Frauen waren zur „Ambulanzstation“ für die Wechselfälle des menschlichen Lebens“ (Beck-Gernsheim, 1988, S. 171) ernannt. Es deutet sich an, dass sich Frauen immer häufiger weigern, in dieser Randzone des gesellschaftlichen Lebens zu bleiben. Es ist nicht möglich, sie wieder ins gesellschaftliche Abseits zu drängen. Es wäre jedoch auch falsch, und nach Rerrich gefährlich, die Qualität, die bisher von Frauen in den Familien bewahrt wurde, einfach aufzugeben.

Rerrich zieht wie Beck-Gernsheim folgende Bilanz: Je mehr die jungen Frauen an den Modernisierungs- und Individualisierungstendenzen teilhaben und sie als Anspruch für sich selbst formulieren, umso spannungsreicher wird der Aufenthalt in der rückständigen Familienwelt. Die Familienarbeit ist trotz aller Modernisierung nicht leichter oder weniger, sondern anders

und in einigen Gesichtspunkten anspruchsvoller geworden.

Ihr geht es darum, zu zeigen, dass die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen die subjektive Erfahrung bei der Arbeit mit Kindern entscheidend mitgestalten. Die Familie als in Krise zu bezeichnen, lenkt davon ab, dass die Spannungen aufgrund epochaler gesellschaftlicher Wandlungsprozesse auftreten. Deshalb sind sie auch nicht mit punktuellen politischen Maßnahmen aufzulösen.

„Am weiblichen Wesen kann die Welt kaum mehr genesen, indem die Frauen allein die Sorge für die Schwächeren dieser Gesellschaft übernehmen und auf ein eigenes Leben verzichten. Nötig wird eine viel radikalere Veränderung: eine *grundlegende Infragestellung herrschender Organisationsprinzipien* heutiger Industriegesellschaften...“ (Rerrich, 1988, S. 177).

Rerrichs Utopie ist eine geteilte Verantwortung aller. Familiäre Arbeit ist in ihrer Qualität mehr als nur Versorgung. Damit sie gelingen kann, braucht es ein subjektiv gelungenes Leben aller Familienmitglieder. Damit diese Qualität der Gesellschaft erhalten bleibt, reicht es nicht, punktuelle Reformen durchzuführen.

„Es wird darum gehen, ein Füreinander-da-Sein so zu gestalten, daß es nicht in persönliche Abhängigkeit umschlägt; es wird darum gehen, individuelle Autonomie zu ermöglichen und gleichzeitig Vereinzelung zu vermeiden.“ (ebd., S. 178)

Jede denkbare Utopie wird ihrer Ansicht nach komplizierte Balanceakte beinhalten.

### 6.4.3 Pasquales Ansatz zur „Mutterarbeit“

Pasquale (1998) knüpft mit ihrer Studie an den arbeitswissenschaftlichen Überlegungen von Rerrich (1988) an. Ihre Forschungsfrage richtet sich auf die Arbeitsleistungen von Müttern für ihre Kinder. Qualitative Unterschiede einzelner Arbeitstätigkeiten und die daran gekoppelten Sinndeutungen stehen im Zentrum. Die Studie stellt eine empirische Annäherung an den Ausschnitt des Reproduktionssektors dar, der in Abgrenzung zur Hausarbeit (materielle Aspekte der Reproduktionsarbeit) und Familienarbeit (soziale Aspekte der Reproduktionsarbeit) als „Mutterarbeit“ bezeichnet wird (ebd., S. 29). Diese bezieht sich auf die kindbezogenen materiellen und sozialen Aspekte der Reproduktionsarbeit. Die Arbeit fußt auf der Perspektive der Mütter bezüglich ihrer Arbeitsleistungen unter subjektiv qualitativen Gesichtspunkten. Die Analyse ist als Situationsbeschreibung zu verstehen, die Basis für Reflexions- und Bewertungsprozesse sein kann.

„Die Chance dieses Unterfangens liegt darin, mütterliche Tätigkeit in ihrer Komplexität als Arbeit zu benennen, die zu beachten, wertzuschätzen und gesellschaftlich zu honorieren ist.“ (ebd., S. 309)

Sie hat drei Typen eingeführt und untersucht: „hausfrauisierte“, „verberuflichte“ und „professionalisierte“ „Mutterarbeit“. Das empirische Material wurde mit Theorieaspekten konfrontiert, und zwar mit arbeits-theoretischen sowie mit professionalisierungstheoretischen Aspekten.

Ihre zentrale These lautet: Mutterarbeit entwickelt sich weg vom unreflektierten Miteinandersein von Müttern und Kindern hin zu kindzentriertem, reflektiertem Beziehungs- und Erziehungshandeln.

Sie definierte folgende Ziele: Die Herausarbeitung qualitativer Dimensionen der „Mutterarbeit“, die Kristallisation unterschiedlich strukturierter Tätig-

keitsprofile und empirischer Nachweis der daraus ableitbaren Entwicklungstendenzen moderner „Mutterarbeit“ (ebd., S. 11), den Anfang einer Suche, die zum Verstehen, zur Erklärung und zur Kontrolle von Interaktionen und Deutungsmustern in der Arbeit von Müttern und in der Diskussion um die Neubewertung und Neuverortung von Reproduktionsarbeit führt, die ideologische Entfrachtung der Mütterthematik und die Herauslösung der „Mutterarbeit“ aus der Grauzone der „Arbeit aus Liebe“ (ebd., S. 309 ff).

Pasquale hat „Mutterarbeit“ in drei Tätigkeitsfelder differenziert: die Versorgung, die sich unmittelbar auf das Kind bezieht, die Tätigkeit materieller Art, die der ganzen Familie zugute kommt und die Qualitätssicherung mütterlicher Arbeit (Weiterbildung, Selbstreflexion, Supervision).

Das pädagogische Feld gliedert sich vornehmlich in 4 Teile: Entwicklungs- und Bildungsmanagerin, Therapeutin, Erzieherin, Ausstatterin mit materiellen Gütern.

Sie beschreibt die drei untersuchten Typen folgendermaßen:

#### Die professionalisierte Mutter

Sie hat ihren Schwerpunkt in der kulturellen Ausstattung des Kindes. Sie arbeitet an der Balance zwischen der Hinwendung zum Kind, zu sich selbst und zur Moderne. Der Habitus besteht aus Kindheitsmanagement, Selbstreflexion, autonomer Selbstdefinition und Flexibilität. Mutter und Kind sind gleichwertig. Hilfstätigkeiten werden delegiert. Die Mutter orientiert sich an entwicklungspsychologischen und/oder sozialtherapeutischen Erkenntnissen. Ihr Ziel ist die Selbständigkeit des Kindes (emanzipatorische individualisierende Intention). Sie sieht ihre Hauptaufgabe in der optimalen Vermittlung zwischen Kind und Welt. Die Gegenwart hat Vorrang mit Blick auf die Zukunft (Ressourcensicherung). Selbsterziehung und –reflexion sind zentral.

Persönliche Bedürfnisse und Anforderungen der Moderne an Kindheit werden zum Handlungsregulativ (vgl. ebd., S. 270 ff) Eine Gefahr sieht Pasquale bei diesem Muttertyp in der Entemotionalisierung (vgl. ebd., S. 309 f).

### Die verberuflichte Mutter

Dieser Muttertyp ist vorwiegend Erzieherin. Die pädagogische Arbeit mit dem Kind wird als Berufstätigkeit angesehen und heißt meist Verzicht auf Erwerbstätigkeit. Die Mutter schafft sich einen Privatarbeitsplatz mit den eigenen Kindern. Sie hat eine Ausbildung im sozialen Bereich oder hat zumindest informell Qualifikationen erworben. Sie bildet sich problembezogen fort. Ihr Ziel ist es, die Arbeitsfelder in Eigenregie zu bearbeiten, und sich eigene Standards und Definitionen zu setzen. Die intuitiven projektiven Elemente sind vorherrschend. Das Gelingen kindlicher Entwicklung wird in hohem Maße mit der „Mutterarbeit“ in Zusammenhang gesetzt. Die starke Privatisierung erlaubt ein hohes Maß an Definitionsmacht und Handlungsautonomie. Sie bestimmt selbst, wie eine gute Mutter zu sein hat. Externe Professionelle sind fast überflüssig. Die Arbeit mit dem Kind hat Vorrang vor anderen Tätigkeiten. Die Kindheit soll möglichst lange dauern. Gesellschaftlicher Normerfüllung wird hohe Bedeutung zugewiesen. Die Kinder als aktive Personen in deren eigenen Lebenswelt sind im Bild der Mutter kaum vorhanden. Ihre Wissensbasis ist eine Mischung aus wissenschaftlichem Wissen, normativer Selbstsetzung und Intuition. Sie grenzt sich explizit gegen Wissenschaftsdisziplinen ab, greift aber problembezogen darauf zurück (vgl. ebd., S. 273 ff). Gefahren sieht Pasquale in der möglichen Überbehütung der Kinder und in der Überidentifikation der Mütter (vgl. ebd., S. 310).

### Die hausfrauisierte Mutter

„Kollektivinteressen rangieren vor Einzelinteressen. funktionale Alltags-

bewältigung ist das Bindeglied innerhalb der Familiengruppe.“ (ebd., S. 277)

Es besteht eine relativ große Distanz zum Kind. Handeln wird nicht reflektiert. Die Wissenschaftsdistanz ist auffällig.

Kindheit wird nicht als entwicklungsrelevante Lebensphase eingeschätzt, sondern nur ausschnitthaft und mit Blick auf die Zukunft wahrgenommen. Das Kind wird früh an den anfallenden Tätigkeiten beteiligt. Die Wissensbasis sind eigene Erfahrungen und Erlebnisse der Mutter. Projektionen werden nicht reflektiert. Materielle und Versorgungstätigkeiten sind Schwerpunkte der „Mutterarbeit“. Ziel ist, dass das Kind fähig wird, seinen Lebensunterhalt selbst zu sichern und Teil einer formal funktionierenden Gesellschaft zu sein. Hauptaugenmerk ist die Schulkarriere. Selbsterziehung der Mutter findet nicht statt. Das Leben der Kinder entfaltet eine Eigendynamik durch den Einfluss der Moderne und die Kinder übernehmen früh Verantwortung für ihr eigenes Leben (vgl. ebd., S. 277 ff). Eine Gefahr wird im fehlenden Einfühlungsvermögen in die Belange der kindlichen Lebenswelt gesehen (vgl. ebd., S. 310).

Die einzelnen Typen orientieren sich an den Standards der nächst höheren Gruppe und grenzen sich gleichzeitig dagegen ab. Insgesamt lässt sich eine Tendenz zur Professionalisierung in der „Mutterarbeit“ feststellen. Pasquale legt Wert darauf, dass die professionalisierte „Mutterarbeit“ hier als Entwicklungstendenz skizziert wird und nicht als anzustrebendes Ideal missverstanden werden darf, obwohl sie die „professionalisierte Mutterarbeit“ als am ehesten geeignet ansieht, die drei Pole: Kinderbedürfnisse, eigene Bedürfnisse und Anforderungen der modernen Lebenswelt zu integrieren.

Sie sieht folgende Entwicklungstendenzen moderner „Mutterarbeit“: Es geht heute darum, in der Arbeit als Mutter die Lebenswelt des Kindes, die eige-

nen Bedürfnisse und biografischen Bedingungen und die Anforderungen der modernen Lebenswelt zu integrieren. Dafür ist ein hohes Maß an „Optimierungsintentionen“ (Qualifizierung und Selbsterziehung) für die Arbeit als Mutter und meist gleichzeitig ein zusätzlicher Beruf zur Sicherung des Lebensunterhaltes notwendig. Pasquale spricht von „doppelter Vergesellschaftung“ (vgl. ebd., S. 298), da Mütter somit oft mindestens zwei „Berufe“ haben.

Die Haltung gegenüber Kindern hat sich verändert in Richtung größerer Beachtung der kindlichen Persönlichkeit. Die Mutter-Kind-Beziehung egalisiert sich. Das bringt neue Herausforderungen für die Mutter mit sich. „Mutterarbeit“ wird zunehmend Kindheitsmanagement. Materielle Reproduktionsarbeit verliert an Gewicht zugunsten psycho-sozialer Arbeit. Bildung und Entwicklung liegen im Kompetenzbereich von modernen Müttern.

„Mutterarbeit“ verbleibt nach Pasquale im Status der Semiprofession, da wichtige Indikatoren, wie Privilegien, Status, Entlohnung, Prestige nicht eingetreten sind, obwohl die Anforderungen an „Mutterarbeit“ groß geworden sind und auch die Qualifikation der Mütter sich beträchtlich erhöht hat. Auf breiter Basis ist „Mutterarbeit“ immer noch nicht beachtet, wenn es um Anerkennung und Privilegien geht. Weist das Kind jedoch Probleme auf, wird die Mutter verantwortlich gemacht.

Die Rahmenbedingungen müssen von den Müttern selbst aktiv reflektiert und neu gestaltet werden. „Mutterarbeit“ hat eine bedeutende gesellschaftliche Relevanz, die in die Zukunft reicht. Dieser Aspekt muss in die Diskussion um Reproduktionsarbeit integriert werden, damit Mütter aktiv gestaltende Funktionen einnehmen können.

Es ergeben sich Anknüpfungspunkte für die Reproduktionsarbeitsdebatte durch die quantitative und qualitative Bestimmung der beiden Felder Haus-

arbeit und „Mutterarbeit“ So können neue Berufsfelder mit ihnen eigenen Qualitäten im Sinne der doppelten Verberuflichung eruiert werden. Beide Bereiche können dann jeweils mit ihren Bedingungen wie Ausbildung und Supervision betrachtet werden. Nichterwerbstätigkeit entwickelt sich in Richtung Qualitätssteigerung. Die Tendenz zur Professionalisierung könnte auch für andere Bereiche der Nichterwerbsarbeit relevant sein. Es steht an, die Reproduktionsarbeit neu zu definieren und über die Verteilung und die Kriterien von bezahlter und unbezahlter Arbeit neu zu verhandeln.

Sie empfiehlt folgendes:

Mütter sollen Kooperationspartnerinnen für die Forschung als Teilnehmerinnen und auch als Begleitforscherinnen werden. So könnten sie in der eigenen Praxis mit Hilfe wissenschaftlicher Methoden ihr Konzept permanent auf einer Metaebene begleiten. Sinnvoll wäre die Etablierung eines eigenen Arbeitsfeldes zur Bereitstellung eines Dienstleistungsangebots zur Verwirklichung der Interessen der Mütter und Kinder. Es sollten Selbstevaluationsangebote mit wissenschaftlicher Begleitung angeboten werden. Auf mehreren Niveaus könnte Berufsausbildung angeboten werden (Fachschule, Universität, „home studies“, Reproduktionswissenschaften). Damit könnte Familienkindheit aus der Privatheit gehoben werden und es wird Müttern möglich sein, auf unterschiedlichem Qualifikationsniveau Professionelle zu werden.

#### **6.4.4 Sichtermanns „Deprofessionalisierung“ und „Reverhäuslichung“ der familiären Aufgaben**

Einen ganz anderen Ansatz verfolgt Sichtermann (1985) in diesem Zusammenhang, auch wenn sie ihrem Buch den Untertitel „Arbeitsplatzbeschrei-

bung“ gegeben hat. Es ist nicht ihr Anliegen, das Bewusstsein dafür zu schaffen oder zu schärfen, dass Kindererziehung in der Familie als Arbeitsplatz anzusehen sei.

Ihre These ist, dass die Mutterschaft aus der Ebene des Quasi-Berufes herausgehoben werden muss. Hausarbeit und Kindererziehung sollte mit seinen Lasten gleichmäßig auf mehrere Menschen verteilt werden. So würde sich dann die Frage nach Lohn und Anerkennung von selbst erledigen, da alle Mütter frei wären für die Erwerbsarbeit. Ihr Ziel ist es also, diesen Arbeitsplatz aufzulösen und die einzelnen Arbeitsfelder umzuverteilen und so eine neue familiäre Lebensweise zu ermöglichen.

Sie geht davon aus, dass das Kind einen Menschen braucht, der es ernst nimmt und bei ihm bleibt. Es muss nicht die biologische Mutter sein, die diese Eigenschaften aufbringt, die für das Gedeihen des Kindes erforderlich sind. Kein Mensch hat laut Sichertmann Anspruch auf Liebe, sondern nur darauf, geachtet zu werden. „Liebt eure Kinder mehr“ – dieses Postulat der „Mutterliebe“ in seiner ideologischen Überfrachtung ist nach Sichertmann ein falsches soziales Postulat, das einer guten Mutter-Kind-Beziehung eher im Weg steht.

Als Ursache für diese Appelle nennt Sichertmann die Tatsache, dass die Kinder offensichtlich zu wenig geliebt werden. Es gibt immer mehr Kinder, die ungeliebt und seelisch vereinsamt aufwachsen müssen. Das begründet sie damit, dass die Frauen einerseits mit Pflichten überhäuft werden. „Die Mutter gehört zu ihrem Kind“ – die Identifikation von „Frau-Sein“ und Kindererziehung bleibt unreflektiert. Andererseits werden heute Mädchen mit dem Anspruch und der Chance konfrontiert, eine Berufsausbildung zu machen und aktiv als Miternährerinnen in ihrer zukünftigen Familie zu arbeiten. Diese beiden Ansprüche lassen sich nicht konfliktlos integrieren.

In der heutigen Familiensituation ist die Mutter mit ihrem Kind im Haus oft weitgehend von Sozialkontakten isoliert. In diesem Rahmen ist es schwierig, eine lebendige, gedeihliche Beziehung zum Kind aufzubauen. Mütter haben laut Sichtermann zunehmend Probleme, ihren Mutterpflichten nachzukommen. Pflichterfüllung ist zwar möglich, aber die Liebe und die Freude fehlen oft.

„Sind Mütter nur deshalb fehlbar, weil sie Menschen aus Fleisch und Blut sind und keine höheren Wesen, keine „Metaphern“? Wenn es so wäre, dann genügte es, die Dinge richtig zu stellen (Mütter *sind* Menschen) und zur Tagesordnung überzugehen. Aber Mütter sind ja heute vielfach *weniger* als Menschen. Mütter sind oft *weniger* großzügig, geduldig, einfühlsam und warmherzig mit ihren Kindern als der Rest der Menschheit.“  
(ebd., S. 26 f)

Sichtermann sieht es als Trick der Sozialwissenschaftler an, den Rumpf der traditionellen Familie, das Paar mit Kindern, als Kleinfamilie zu definieren, um so die Kindererziehung immer noch in der Familie verorten zu können. Im gleichen Zuge wird die Mutter-Kind-Beziehung mystifiziert und überfrachtet, um die Mutter in der Pflicht zu halten. Eine Folge davon sind sinkende Geburtenzahlen und zunehmende Kinderfeindlichkeit in unserer Gesellschaft.

Sichtermann schlägt vor, die familiären Aufgaben zu kollektivieren. Der Arbeitsplatz „Familie“ soll in eine „Lebensweise“ umgewandelt werden. Es soll ein Ersatz für die Großfamilie geschaffen werden. Die Alten und die Jugendlichen beiderlei Geschlechts könnten wieder in die Kinderbetreuung einbezogen werden. Dem Haus oder der Wohnung soll wieder der „Kinderpflegestättencharakter“ zurückgegeben werden und zwar in Form von „De-Professionalisierung“ und „Re-Verhäuslichung“ (vgl. ebd., S. 201). Statt

dass die Erwachsenen die Kinder immer mehr abgeben, sollten sich immer mehr Erwachsene den Kleinkindern zuwenden und zwar im Rahmen von Zusammenleben und Teilung der Belastungen. Es sollte an die Wohngemeinschafts-Bewegung angeknüpft werden. Immer mehr junge Menschen wollen keine eigenen Kinder. Es wäre nach Sichertmann denkbar, dass diese in geeigneten Wohnformen mit Kleinfamilien zusammenleben und durch Beteiligung an der Kindererziehung so den Rahmen der Kleinfamilie sprengen könnten. Dieses Modell einer Wohngemeinschaft mit Kindern kann jedoch laut Sichertmann nur Zukunft haben, wenn es institutionalisiert würde.

#### **6.4.5 Benhabibs „Postmetaphysischer Universalismus“**

In Benhabibs Ansatz „Postmetaphysischer Universalismus“, der im Rahmen der Gender Studies angesiedelt ist, sind Aspekte zu finden, die m. E. für die zu führende Diskussion über die Enttabuisierung der gesellschaftlichen Verortung der Familie und der Neuverortung von „Muttersein“ einen konstruktiven Beitrag leisten können (Benhabib, 1995). Hierfür ist es notwendig, eine neue Definition von Öffentlichkeit, bzw. eine neue Abgrenzung zwischen „privat“ und „öffentlich“ vorzunehmen. Daran wird bereits seit längerer Zeit gearbeitet.<sup>59</sup>

„Jede Theorie der Öffentlichkeit, des öffentlichen Raums und des öffentlichen Dialogs setzt notwendig irgendeine Art der Grenzziehung zwischen dem Privaten und dem Öffentlichen voraus. In der westlichen Tradition des Nachdenkens über Politik hat die Art, wie diese Grenze zwi-

---

<sup>59</sup> Benhabib grenzt ihre Definition von Öffentlichkeit gegen den liberalen, den Arendtschen und den Habermasschen Begriff von Öffentlichkeit ab (vgl. Benhabib, 1995, S. 96 ff).

sehen den öffentlichen und den privaten Bereichen gezogen wurde, bis zum heutigen Tag dazu gedient, die Frauen und „typische weibliche“ Handlungsbereiche wie Hausarbeit, reproduktive Tätigkeiten, Pflege und Sorge um den Nachwuchs, die Kranken und die Betagten auf die „private“ Domäne zu beschränken und sie von der „öffentlichen Tagesordnung“ des liberalen Staates fernzuhalten. Diese Dinge wurden häufig als Angelegenheiten des guten Lebens eingestuft, als Werte, als nicht verallgemeinerbare Interessen.“ (ebd., S. 121)

Der Begriff „Privatsphäre“ hat nach Benhabib immer mindestens drei Dimensionen gehabt: die Sphäre des moralischen und religiösen Gewissens, Privatwirtschaft unter Nichteinmischung des Staates und die Intimsphäre: Haushalt, Bedürfnisbefriedigung, Sexualität, Fortpflanzung, Sorge um den Nachwuchs, die Kranken und Alten. Dieser dritte Bereich, in dem Frauen hauptsächlich tätig sind, ist nach Benhabib noch weitgehend von der Modernisierung ausgenommen, was bedeutet, dass hier nicht die Grundannahmen von Gerechtigkeit und Übereinkunft herrschen. Sie begründet dies mit der Art und Weise, wie bisher die Unterscheidung zwischen privat und öffentlich vorgenommen wurde. Sie bezeichnet dies als Teil eines Herrschaftsdiskurses (vgl. ebd., S. 23).

Eine der Hinterlassenschaften der Moderne ist der moralische und politische Universalismus mit seinen Idealen der Achtung vor dem Menschen als Menschen, der moralischen Autonomie des Einzelnen, der ökonomischen und sozialen Gerechtigkeit und Gleichheit, der aktiven Teilnahme am demokratischen Prozess, der größtmöglichen bürgerlichen und politischen Freiheit, soweit sie mit den Prinzipien der Gerechtigkeit vereinbar ist und der Bildung menschlicher Gemeinschaften auf der Grundlage von Solidarität (vgl. ebd., S. 8 f).

Benhabib nennt als einen der wichtigsten Beiträge feministischen Denkens die Infragestellung der Trennung zwischen „öffentlich“ und privat“. Sie beschreibt einen Strukturbruch innerhalb der gesellschaftlichen Entwicklung:<sup>60</sup>

„Die traditionelle Betonung der „Privatheit“ der privaten Sphäre, zu der stets wie selbstverständlich die Beziehungen des männlichen Familienoberhaupts zu seiner Gattin und seinen Kindern gerechnet werden, haben eine Art dicke Milchglasscheibe errichtet, hinter der die Frauen als tätig Handelnde unsichtbar und unhörbar bleiben. So wurden denn auch die Frauen und die ihnen traditionell zugewiesenen Pflichten ... bis vor kurzem einfach jenseits des Raumes angesiedelt, in dem die Frage nach Gerechtigkeit eine Rolle spielt. Freiheit, Gleichheit, Solidarität: diese Grundsätze galten nur bis zur Schwelle des privaten Haushalts. 200 Jahre nach der amerikanischen und der Französischen Revolution sind die Frauen immer noch nicht vollständig und selbstverständlich ins öffentliche Leben integriert, die Rollenteilung in der Familie ist immer noch nicht Gegenstand der Auseinandersetzungen in Moraltheorie und Politik; Frauen und ihre Belange bleiben weiterhin unsichtbar in zeitgenössischen Gerechtigkeits- und Gemeinschaftstheorien.“ (ebd., S. 22 f)

Sie tritt für ein „nachaufklärerisches Projekt eines interaktiven Universalismus“ (ebd., S. 10) ein, der kontextsensibel ist und dem es um das tatsächliche Zusammenspiel menschlicher Handlungen zu tun ist.

„Ich möchte auf die Risse und Sprünge im ehrwürdigen Gebäude der Tradition hinweisen, die groß genug sind, um das Licht einer neuen Ver-

---

<sup>60</sup> Die Kategorie Strukturbruch“, die Kaufmann für die Entwicklung der Familie in Deutschland Familie diagnostiziert, wird in 6.6.2 erläutert.

nunft erblicken zu lassen; einer Vernunft, die dem Prinzip der Gerechtigkeit seine Würde und seinen angestammten Platz belässt, ohne das individuelle Glücksverlangen auf die hinteren Ränge zu verweisen.“ (ebd., S. 11)

Ihre zentrale These ist, dass der Universalismus heute neu, ohne die Illusionen der Aufklärung, der Illusion einer sich selbst erkennenden, in sich selbst gegründeten Vernunft; der Illusion eines losgelösten und entkörperlichten Subjekts und der Illusion eines archimedischen Punktes jenseits aller geschichtlichen und kulturellen Bewegung formuliert werden kann.

Der Diskurs der „Gemeinschaft der Fragesteller“ (ebd., S. 12) schreibt Aspekten unseres Bewusstseins oder unserer Erfahrung Beweiskraft zu und bringt sie als Faktoren ins Spiel, die den Anspruch auf intersubjektive Gültigkeit unserer Überzeugungen stützen.

„Im fortwährenden, potentiell unendlichen Diskurs dieser Gemeinschaft der Fragesteller gibt es keine Gegebenheiten, sondern nur Elemente des Bewusstseins und der Lebenswirklichkeit, die wir jeweils nur als interpretierte „Tatsachen“ in unsere Überlegungen aufnehmen können und die uns nur durch solche Interpretationen zur Absicherung unserer Behauptungen zwingend erscheinen. Der erste Schritt auf dem Weg zu einer postmetaphysischen universalistischen Position ist die Verabschiedung der substantialistischen zugunsten einer diskursiven, kommunikativen Auffassung von Vernunft.“ (ebd., S. 12)

Ein zweiter bedeutsamer Aspekt ist laut Benhabib die Erkenntnis, dass Subjekte der Vernunft zeitliche, körperhafte und ausgesetzte Wesen sind. Das Kind wird ein „Selbst“, ein sprech- und handlungsfähiges Wesen, indem es lernt, im Bezugsrahmen einer menschlichen Gemeinschaft zu handeln. Zum Individuum wird es, indem es ein soziales Wesen wird, mit der Fähigkeit

begabt, zu sprechen, auf andere bezogen zu handeln und zu erkennen.

„Die Identität des Ich konstituiert sich in einer Zusammenhang stiftenden Erzählung, die alles was Ich tun kann, je getan habe oder noch zustande bringen werde, mit dem zusammenführt, was die anderen von mir erwarten, wie sie meine Handlungen und Absichten verstehen, welche Zukunft sie mir wünschen.“ (ebd., S. 13)

Durch die Vorgänge der Sozialisation wird das Kind zur Person, erwirbt Sprache und Vernunft, Gerechtigkeitssinn und Bewusstsein seiner Autonomie. So wird es fähig,

„eine Erzählung, deren Verfasser und Protagonist es zugleich ist, auf die Welt zu projizieren.“ (ebd., S. 13)

Vernunft ist also eine „kontingente Errungenschaft sprachlich sozialisierter, zeitlicher, körperhafter Wesen“ (ebd., S. 13). Deshalb müssen auch die gesetzgebenden Ansprüche der praktischen Vernunft im Rahmen dieses Handlungsgefüges liegen. Die Vernunft hat sich von einer gesetzgebenden zu einer interaktiv definierten Vernunft gewandelt. Der moralische Gesichtspunkt ist Ausdruck einer bestimmten Stufe in der Entwicklung sprachlich sozialisierter Wesen, auf der sie über die Regeln des Zusammenlebens nachdenken. Er ist somit ein stets vorläufiges Ergebnis einer an Handlungszusammenhängen orientierten, interaktiven Vernunft. Im Zentrum steht die Konstruktion dieses „moralischen Gesichtspunkts“ im Rahmen „eines immer neuen Gesprächs über Moral, und als Übung in der Kunst der „erweiterten Denkungsart“ (ebd., S. 17).

Es geht dabei nicht um Einstimmigkeit oder Konsens aller, sondern um Verständigung. Das Verfahren der Universalisierung, als Perspektivenumkehr und Bereitschaft, vom Standpunkt des anderen aus zu denken, signalisiert

den Willen und die Bereitschaft zu Verständigung und das Bestreben, in einem Moralgespräch, das stets fortgeführt wird, eine vernünftige Übereinkunft zu finden. In der Politik heißt das dann auch nicht, „das allgemeine Interesse“ zu finden, sondern dass Entscheidungen, die das Gemeinwesen betreffen, auf faire und radikal offene Weise zustande kommen.

Benhabib tritt für ein „radikal verfahrensorientiertes“ Modell von Öffentlichkeit ein (ebd., S. 118 f), weil sich dadurch jede apriorische Regelung dessen verbietet, was oder wie umfassend bestimmte Dinge öffentlich verhandelt werden. Es liegt an den Teilnehmern dieses öffentlichen Gesprächs, die Grenzzlinien immer wieder neu zu ziehen.

Partizipation ist nicht länger nur politische, sondern auch gesellschaftliche und kulturelle Aktivität. Dieses moderne Verständnis bringt eine neue Konzeption von Öffentlichkeit mit sich. Sie wird als demokratisch, als Schaffung bestimmter Verfahrensweisen betrachtet, die ein Mitspracherecht aller Betroffenen bei der Formulierung, Festsetzung und Übernahme von allgemeinen gesellschaftlichen Normen und kollektiven politischen Entscheidungen voraussetzt. Öffentlichkeit entsteht immer dann, wenn alle Betroffenen an einem praktischen Diskurs zur Beurteilung der Gültigkeit der Normen teilnehmen.

Dies bedeutet die Schaffung neuer und Erweiterung bestehender öffentlicher Sphären durch gleichberechtigte Teilnehmer. Es ist ein normativer Dialog als ein Rechtfertigungsgespräch, das unter den Einschränkungen einer „idealen Sprechsituation“ stattfindet - Bedingungen der „universalen moralischen Achtung“ und der „egalitären Reziprozität“ (vgl. ebd., S. 119).

Benhabib schlägt also ein kritisches Modell der Öffentlichkeit und des öffentlichen Diskurses vor, in dem Fragen, die alle angehen, öffentlich gemacht werden, um sie einem „Prozess der diskursiven Willensbildung zu

unterwerfen“ und damit auf ein Niveau der moralischen Reflexion zu heben, das einem „autonomen, postkonventionellen Selbstverständnis“ entspricht (vgl. ebd., S. 129).

Dieses „nachaufklärerische Projekt eines interaktiven Universalismus“ (ebd., S. 10) kann aus zwei Gründen hier konstruktiv sein. Zum einen unterstützt ihr Ansatz von politikwissenschaftlicher Seite die Diagnose „Strukturbruch“, der für die Analyse des „Komplex M“ und Schlussfolgerungen zentral ist und für die Folgen, die sich für „Mutter-Sein“ daraus ergeben. Zum anderen ist er m. E. eine Voraussetzung dafür, dass „Mutter-Sein“ neu verortet werden kann. Ihr Verständnis von Öffentlichkeit beinhaltet, dass alle Betroffenen an einem praktischen Diskurs zur Beurteilung der Gültigkeit der Normen teilnehmen. Das Konzept „Reflexive Elternbildung“ versteht sich als Beitrag zu diesem praktischen Diskurs, indem Eltern ihre relevanten Themen in die Diskussion einbringen, ihre konkrete eigene Lebenssituation in den gesellschaftlichen Kontext einordnen und ein „kritisch-transitives Bewusstsein“ (Freire) gewinnen können. So können sie im „Diskurs der Gemeinschaft der Fragesteller“ (Benhabib, 1995) aktiv an der Gestaltung von „Mutter-Sein“ teilnehmen. Deutlich wird auch bei Benhabib, dass die Kategorie „Bewusstsein“ eine zentrale Rolle spielt.

„Erst der Diskurs der „Gemeinschaft der Fragesteller“ (der *community of inquirers*, wie Charles Sanders Peirce formuliert) schreibt Aspekten unseres Bewußtseins oder unserer Erfahrung Beweiskraft zu und bringt sie als Faktoren ins Spiel, die den Anspruch auf intersubjektive Gültigkeit unserer Überzeugungen stützen.“ (ebd., S. 12)

#### 6.4.6 Liegles „Freie Assoziationen“

Liegles Modell der „Freien Assoziationen“ bezieht sich im Ansatz zwar auf Familien, ist in diesem Kontext jedoch auch hilfreich für die Konstruktion von Alltagsmodellen für Eltern (Liegle, 1987). Er verweist auf das Modell „Familien helfen Familien“, das die nachbarschaftliche Selbsthilfe zum Ziel hat. Es ist vom Deutschen Jugendinstitut entwickelt worden (vgl. ebd., S. 197).

Dieses Modell ist nicht nur eine Antwort auf die finanzielle Überforderung des Staates. Es fußt auch auf der Einsicht in die qualitative Begrenztheit der staatlichen Wirksamkeit. Unter diesem Aspekt ist diese Idee nicht nur eine Notlösung, sondern sie gewinnt eine gesellschaftspolitische Funktion. Formen, welche die Grenzen der Kernfamilie überschreiten, werden als ein Element der Sozialstruktur aufgefasst, das Antwort auf die Folgen der Modernisierung der gesellschaftlichen und familiären Strukturen ist „in Richtung auf einen neuen Typus der bürgerlichen Öffentlichkeit“ (vgl. ebd., S. 198). Liegler spricht von „Pfad in Utopia“ (Buber) und nennt dieses Element der Sozialstruktur, den freiwilligen Zusammenschluss von Familien, „freie Assoziationen“ (vgl. ebd., S. 197 ff).

Er skizziert Ansatzpunkte für „freie Assoziationen“ als Idealtypen, deren Übergänge in der Realität fließend sind: die Alltagswelt der Familie mit ihren Themen: Haushalt, Kindererziehung, Freizeitkultur und Sexualität, die Arbeitswelt, die Veränderung der Produktionsverhältnisse in Richtung auf „freie Assoziationen von Produzenten“, die Verbindung der Familien- und Arbeitswelt, die Überwindung der Trennung zwischen Lebenswelt und System und „die assoziative Organisation des Lebens und Lernens für die noch unmündigen Mitglieder der Gesellschaft oder für benachteiligte/marginalisierte Personen und Personengruppen“ (vgl. ebd., S. 202 f).

“Dieser Ansatzpunkt führt zum Gedanken der Siedlung, der *Vollgenossenschaft*, in der alle bislang genannten Themen – Haushalt, Kindererziehung, Freizeitkultur, Sexualität und Arbeit – eine Rolle spielen“. (ebd., S. 203)

Liegle versteht „freie Assoziationen von Familien“ als ein Beispiel für Versuche, „die „Dialektik der Moderne“ konstruktiv zu bewältigen und „aufzuheben“, und zwar in Richtung auf eine Restrukturierung der Gesellschaft durch die Verbreitung assoziativer Mitlebensformen im Alltag.“ (ebd., S. 223.

#### **6.4.7 Leipert/Opielkas Erziehungsgehalt 2000**

Die Diskussion um ein Einkommen durch Familienarbeit wird bereits seit den 70er Jahren geführt. 1972 hat Beuys bei einem Gespräch auf der „documenta 5“ die Forderung nach einem „Hausfrauengehalt“ erhoben. Sein Ausgangspunkt war: "Ist die Hausfrauenarbeit Leistung oder ist sie keine Leistung? Wenn man dazu kommt, sie als Leistung zu erkennen, muss sie abgolt werden."<sup>61</sup>

Leipert/Opielka (1998) haben ein differenziertes Konzept erarbeitet, das m. E. im Kontext der gesellschaftlichen Wiederbelebung des „Komplex M“ aufgegriffen werden sollte.

Leipert/Opielka schließen sich der Einschätzung an, dass familiäre Arbeit konstitutiv für die Regeneration der Familienmitglieder, für die Bildung und

---

<sup>61</sup> Beuys in: Opielka (2000, online): Das Konzept "Erziehungsgehalt 2000. In: [http://www.bpb.de/publikationen/1DHWNA,0,0,Das\\_Konzept\\_Erziehungsgehalt\\_2000.html](http://www.bpb.de/publikationen/1DHWNA,0,0,Das_Konzept_Erziehungsgehalt_2000.html)

Förderung des „Humanvermögens“ der nächsten Generation und somit für die Erhaltung und Erneuerung der Gesellschaft ist. Sie fordern ein neues Gleichgewicht zwischen Alt und Jung, zwischen Eltern und Nicht-Eltern, Frauen und Männern, Menschen mit und ohne Erwerbsarbeit. Ein Schritt in diese Richtung ist ihr Konzept „Erziehungsgehalt 2000“.

„Die Leitidee des Konzeptes „Erziehungsgehalt 2000“ ist: Erwerbsarbeit und Erziehungsarbeit sind gleichwertig. So wie die Erwerbsarbeit soll auch die Erziehungsarbeit materiell entgolten werden. Die Gleichwertigkeit von Erwerbs- und Erziehungsarbeit soll Ausdruck eines neuen Gesellschaftsvertrages werden“ (ebd., S. 13).

Die staatliche Förderungslücke besteht heute hauptsächlich bei Familien mit Kindern unter drei Jahren. Das Erziehungsgehalt soll vier „soziale Schief lagen“ korrigieren:

Sozialpolitik auf Kosten der jungen Generation. Der Generationsvertrag muss ergänzt werden, indem Familien in den generationsübergreifenden Austausch mit einbezogen werden. Heute sind es nicht mehr die Rentner, die erstrangig Gefahr laufen, sozialhilfebedürftig zu werden, sondern Familien mit Kindern und vor allem Alleinerziehende.

Sozialpolitik auf Kosten von Familien mit Kindern. Zwischen Erwachsenen mit Kindern und Erwachsenen ohne Kinder besteht ein Ungleichgewicht. Die Kinderlosen profitieren von der Freiheit von Erziehungslasten und der Konzentration auf die Erwerbsarbeit. Sowohl ihr Einkommen als auch ihre zu erwartende Rente sind höher als bei Erwachsenen mit Kindern.

Die Abwertung der Frauenarbeit. Die unbezahlte häusliche Arbeit erfährt wenig Anerkennung und gar keine Honorierung. Das Erziehungsgehalt soll die Erziehungsarbeit aufwerten und es Frauen ermöglichen, sich wirtschaftlich abzusichern.

Erwerbstätige versus Erwerbslose. Die Arbeitslosenquote steigt. Eine Flexibilisierung und Reduzierung der Erwerbsarbeitszeit zugunsten Erziehungsarbeit könnte die Arbeitslosenquote senken (vgl. ebd., S. 15 f).

Ziel dieses Modells ist es also, die Erziehungsarbeit mit der Erwerbsarbeit gleichzustellen und somit Entscheidungsfreiheit für beide Arbeitsformen zu schaffen. Außerdem sollen Väter dadurch ermutigt und motiviert werden, sich an der Kindererziehung zu beteiligen und der Markt für Erziehungsarbeit soll belebt werden.

Das Erziehungsgehalt dieses Konzepts beinhaltet zwei Grundelemente:

Erziehungsgehalt I: Eine Geldleistung in Höhe von DM 2000.- pro Monat für das erste und DM 1000.- für alle weiteren Kinder bis zum Schuleintritt. Es ist bei der Einführung an zwei Phasen gedacht: In der ersten Phase sollen Eltern mit Kindern von 0 – 3 Jahren bedacht werden, in der zweiten Phase dann schrittweise Erziehende mit Kindern zwischen 4 – 7 Jahren. Das Gehalt wird in zwei Varianten untersucht: als erwerbszeitabhängiges und als erwerbszeitunabhängiges Gehalt. Weiterhin gibt es die Möglichkeit, ab dem Kindergarten einen „Erziehungsgutschein“ plus reduzierten Barbetrag anzubieten. Das Gehalt ist steuerpflichtig ohne Erhebung von Sozialversicherungsbeiträgen.

Erziehungsgehalt II ist eine sozialpolitische Vision: Nachdem beide Phasen von Gehalt I verwirklicht sind, wird an Erziehende, deren jüngste Kinder älter als 7 Jahre sind, das Erziehungsgehalt II bezahlt. Es werden zwei Varianten untersucht: Als einkommensabhängiges und als weiterhin einkommensunabhängiges, aber niveaureduziertes, Gehalt. Diese Varianten werden im Kontext der Einführung eines „Grundeinkommens“ gesehen.

Es gab einige Einwände gegen dieses Konzept, denen die Autoren wider-

sprechen: Ein erster Einwand ist die Unfinanzierbarkeit, der jedoch von den Autoren mit Hilfe fundierter Berechnungen und dem Verweis darauf, dass in Zukunft die Prioritäten neu gesetzt werden müssen, widerlegt wird.

Ein weiterer Einwand bestand darin, dass Frauen zurück an den Herd gedrängt werden sollen. Diese Befürchtung wird durch Studien widerlegt, die zeigen, dass der Rückzug der Frauen vom Arbeitsmarkt kein Thema ist. Diejenigen Frauen, die aus Gründen der Selbstverwirklichung berufsorientiert sind, werden sich von Konzepten zur Entlohnung häuslicher Familienarbeit nicht abhalten lassen, ihrer bevorzugten Lebensweise zu folgen.

Es gibt jedoch bei vielen Frauen den Wunsch, mehr Zeit für ihr Kind zu haben. Es geht hauptsächlich um die Verbesserung der Lebensumstände der Frauen, die sich für die Familienarbeit entscheiden und auch um diejenigen, die vorrangig aus Gründen der Existenzsicherung berufstätig sind oder arbeitslos oft in eine verzweifelte Lage geraten.

Die Begründung zur Ablehnung des Gehaltes, dass Frauen an den Herd gedrängt werden, trägt zur weiteren Abwertung der familialen Arbeit bei, indem Erziehungsarbeit kurzerhand mit Hausarbeit gleichgesetzt wird und zum anderen, weil sie der Erwerbsarbeit in der Wertigkeit untergeordnet wird.

Es wird auch befürchtet, dass der gesellschaftliche Druck auf Frauen steigt, die Option bezahlter Erziehungsarbeit in Anspruch nehmen. Die Befürchtungen sind ernst zu nehmen, aber die Verfasser nehmen an, dass sie für das Gros der Frauen nicht berechtigt sind.

## 6.5 Überlegungen zum Phänomen „Mutterliebe“

Um über „Mutterliebe“ sprechen zu können, ist es notwendig, zu definieren, was damit gemeint ist. Der Begriff „Mutterliebe“ ist, wie die anderen Aspekte des Komplex M,“ kein scharf umrissener Begriff. Er selbst war als Begriff und Phänomen bisher nicht in größerem Umfang Gegenstand wissenschaftlicher Forschung, sondern nur im Kontext von Überlegungen über Bedürfnisse von Kindern. Er wird für gewöhnlich als fürsorgliche, opferbereite Liebe einer Mutter zu ihrem Kind definiert. Ebenso wie der Begriff „Liebe“ unterliegt der Begriff „Mutterliebe“ dem Wandel der Zeit. Im Rahmen der Differenzierung des „Komplex M“ in die drei Aspekte muss der Begriff „Mutterliebe“ verortet werden. Ich ordne ihn dem Begriff „Mutter-Sein“ bei. Meines Erachtens ist dieser Aspekt des „Komplex M“ passend, da in ihm die gesellschaftlichen Strömungen wirken und er auch dem gesellschaftlichen Wandel unterworfen ist. Man kann davon ausgehen, dass „Mutterliebe“ ebenso in Abhängigkeit zur jeweiligen Zeit mit ihren spezifischen gesellschaftlichen Themen, Anforderungen und Bedürfnissen steht wie das „Mutter-Sein“.

Eingangs werde ich einige Überlegungen zur Geschichte der „Mutterliebe“ anstellen. Einschränkend ist hier zu sagen, dass es darüber wenige Veröffentlichungen gibt. Im Wesentlichen werde ich mich auf die Ausführungen von Badinter (1981) stützen. Diese beschränken sich zwar auf den französischen Raum, sind jedoch dennoch hilfreich für die historische Einordnung des Begriffs „Mutterliebe“. Im Anschluss daran ist es m. E. für den Zugang zu diesem Thema sinnvoll, das Phänomen zu betrachten, wie es in der Gesellschaft dargestellt, wie darüber kommuniziert wird. Ich beschränke mich hier im Wesentlichen auf die Darstellung im 21. Jahrhundert.

### 6.5.1 Historische Aspekte des Begriffs „Mutterliebe“

Badinter (1981) hat aufgezeigt, dass der Begriff „Mutterliebe“ historisch betrachtet ein junger Begriff ist - zumindest mit dem Inhalt, der heute im Allgemeinen damit verbunden wird. Mitte des 19. Jahrhunderts erhielt die Haltung der Mutter ihrem Kind gegenüber eine neue Bedeutung. Bis dahin war es üblich, Säuglinge von Ammen betreuen zu lassen. Die Säuglingssterblichkeit war extrem hoch und die Geburtenrate war sinkend.

Die Gesellschaft reagierte damals in der Form, dass sie die Mütteraufgaben neu definierte und die Frauen zu verpflichten suchte, diesen Aufgaben nachzukommen. Ärzte und Pädagogen arbeiteten mittels öffentlicher Propaganda daran, eine neue Mutterideologie zu etablieren. Im Kontext der Überlegungen zum Begriff „Mutterliebe“ ist es bedeutsam, dass der Begriff eine Institutionalisierung erfahren hat. Basis hierfür war die Feststellung, dass es einen Mutterinstinkt gäbe. Damals herrschte das Bewusstsein, dass Mutterschaft den Frauen wesensmäßig immanent sei. Begründet wurde es mit der biologischen Disposition. Abgesichert war sie durch den so genannten „Mutterinstinkt“, der es Müttern ermöglichen sollte, es quasi selbstverständlich machte, in adäquater Weise für das Kind zu sorgen.

Man ging also davon aus, dass die Liebe zum Kind biologisch gesteuert ist. Nimmt man die Befunde ernst, die Badinter vorlegt, wird deutlich, dass die Realität damals ein völlig anderes Gesicht hatte. Die meisten Säuglinge erfuhr nicht die Fürsorge, welcher sie bedurften. Der Mutterinstinkt, wenn er denn existiert haben sollte, war also keinesfalls so stark, dass er die Fürsorge der Mütter ihrem Kind gegenüber sicherte. Badinter findet in ihren Recherchen, die den Zeitraum vom 17. Jahrhundert bis in die Achtzigerjahre des letzten Jahrhunderts umfasst, keinerlei Hinweise darauf, dass es einen Mutterinstinkt gäbe.

Ariès (2003) konfrontierte Anfang der 1960er Jahre die Öffentlichkeit mit der These, dass „Mutterliebe“ in der „guten alten Zeit“ keineswegs verbreitet war. Er sprach von Gleichgültigkeit vieler Mütter ihren Kindern gegenüber. Es war weit verbreitet, die Kinder Ammen in deren Obhut zu geben oder sie teilweise stundenlang fest gewickelt unbeaufsichtigt zu Hause liegen zu lassen.

Der Übergang vom „Mutterinstinkt“ zur „Mutterliebe“ wurde m. E. im Lauf der Geschichte sukzessive und wahrscheinlich auch unreflektiert vollzogen. Die Metapher „Liebe“, welche, wie vielleicht keine andere, seit Menschengedenken Gegenstand philosophischer, teils metaphysischer Überlegungen ist, entzieht sich bis heute der Definition. Vielleicht ist gerade dies einer ihrer essentiellen Bestandteile. Allgemeiner Konsens ist die Beschreibung, dass Liebe eine Haltung und/oder ein Gefühl ist, welche von Zuwendung, bzw. Zuneigung geprägt ist. Sie ist unverbrüchlich mit Freiheit verbunden. Liebe setzt eine freie Entscheidung voraus. Die Option, zur Liebe gezwungen zu sein, ist ein Paradoxon. Der Inhalt, welcher mit ihr umschrieben wird, gehört in die Sphäre des Individuums und ist wahrscheinlich untrennbar mit ihr verbunden. Durch die Institutionalisierung wurden gesellschaftliche Anforderungen und Bedürfnisse, in Normen und Moral eingeprägt, mit der Metapher „Liebe“ verbunden.

Auch Sichter mann bestreitet, dass es eine „biologische Notwendigkeit für die exklusive Mutter-Kind-Zweiheit“ gibt (vgl. Sichter mann, 1985, S. 22). Der Brutpflegetrieb steckt ihrer Ansicht nach in allen Individuen, unabhängig von Alter und Geschlecht.

„Mutterliebe“, oder besser: Liebe zum Kind, Kindesliebe, gibt es also als eingewurzelte, sie hat eine Naturbasis, sie kann sich in Individuen jeden Alters und Geschlechts entfalten, aber sie ist zerstörbar, ebenfalls in

Individuen jeden Alters und Geschlechts, und so auch in Müttern“(ebd., S. 24).

Die gesellschaftliche Institution „Mutterliebe“ kann also als ein Konstrukt der damaligen Zeit gelten, mittels dessen die neue Mutterideologie etabliert werden sollte. Es wurde ein Kunstgriff verwendet: „Mutterliebe“ wurde als biologisch abgesichert definiert. Sie war also quasi automatisch mit der Geburt des Kindes verfügbar. Mütter hatten nicht nur die Aufgabe, das Kind gut und verlässlich zu versorgen und zu erziehen, sondern es auch zu lieben, was immer die Einzelnen darunter verstehen mochten. Dieser Kunstgriff hatte weit reichende Auswirkungen für Frauen und Mütter und im Endeffekt auch auf die Gesellschaft, welche bis heute spürbar sind. In der Zeit nach 1945 wurde der ganze „Komplex M“, wie beschrieben, nicht mehr thematisiert. Das bürgerliche romantisierte Ideal der „Mutterliebe“ blieb jedoch bestehen. Dieser Aspekt des „Komplex M“ unterlag ebenfalls dem „cultural lag“ und konnte somit nicht modernisiert werden, d.h. der Begriff „Mutterliebe“ wurde nicht dem gesellschaftlichen Diskurs zugeführt, mit den anderen Zeitgeist-Themen verknüpft und entsprechend entwickelt. Es existiert beispielsweise mittlerweile seit vielen Jahren wissenschaftlicher Konsens darüber, dass der Mensch ein „instinktreduziertes Wesen“ (Tinbergen) und ein „unspezialisiertes biologisches Mängelwesen“ (Gehlen) ist, wie es in Kapitel 3.1.2 ausgeführt wurde. Es überrascht also, dass im Kontext des „Komplex M“ diese Grundannahmen nicht adaptiert wurden. Meines Erachtens ist dies ein Hinweis auf den „cultural lag“. Es ist zu beobachten, dass viele Mütter unter Schuldgefühlen leiden, weil sie glauben, in der Kindererziehung Fehler zu machen. Es wäre interessant, zu fragen, in wiefern die Schuldgefühle mit der Unsicherheit der Mutter zusammenhängen, ob sie ihr Kind genug liebt. In der Beratungspraxis höre ich von Müttern häufig, dass

sie Angst haben, ihr Kind nicht genügend zu lieben. Bei Nachfragen wird deutlich, dass bei diesen Müttern gar kein deutliches Bild vorhanden ist, was diese „Mutterliebe „eigentlich ausmacht.

Im Zuge der Individualisierung und Enttraditionalisierung geriet dieses romantisierte diffuse Ideal der „Mutterliebe“ zum Problem für viele Frauen. Zum einen erschwert die Individualisierung es für moderne Frauen, sich dem Postulat der „Mutterliebe“ unterzuordnen. In einer Zeit, in der jeder zunehmend frei und aufgefordert ist, sein Leben selbst zu gestalten und die Wegbegleiter frei zu wählen, wirkt das Paradoxon der gesellschaftlich eingeforderten Liebe zum Kind absurd. Zum anderen bewirkt die Enttraditionalisierung eine fundamentale Verunsicherung bei vielen jungen Müttern, da die Haltung einer Mutter nicht mehr durch Vorbilder und Nachahmungsverpflichtung in der eigenen Familie weitergegeben wird.

### **6.5.2 „Mutterliebe“ im gesellschaftlichen Diskurs**

Im Folgenden wird das Konstrukt „Mutterliebe“ im gesellschaftlichen Diskurs betrachtet. Es werden Aspekte aus der Wissenschaft, Literatur und aus der öffentlichen Kommunikation dargestellt.

#### **6.5.2.1 „Mutterliebe“ in der Wissenschaft**

In den 70 und 80er Jahren kamen Forschungen vor allem aus der Entwicklungspsychologie auf, welche die Bedeutung der Mutter-Kind-Beziehung in den ersten Lebensjahren für die Entwicklung der Identität des Kindes betonten. Zu nennen sind hier Bowlby und Ainsworth (vgl. Kap.3.1.4). Sie thematisierten jedoch nicht die Bedeutung der leiblichen Mutter für eine gelingende Sozialisation. Kernthema war die Entwicklung einer verlässlichen Bin-

dung - gewährleistet durch eine feste Bezugsperson. Es entstand eine rege Diskussion über die Frage, welche Bedeutung die Mutter in der Entwicklung des kleinen Kindes hat.

Liedloff (1999) setzte in diesem Kontext einen Impuls mit ihren Berichten über ihr Leben mit Indianern und den Schlussfolgerungen, die sie daraus zog. Die hundertprozentige Präsenz der Mutter und die völlige Orientierung an Bedürfnisäußerungen des Kindes sollte nach Liedloff die gesunde Entwicklung des Kindes gewährleisten. Dieses verklärte Bild der Mutter-Kind-Beziehung setzte in bürgerlichen und so genannten „alternativen Kreisen“ Maßstäbe für die Arbeit als Mutter und wirkt m. E. bis heute nach.

Neben vielen psychologischen Veröffentlichungen über die Notwendigkeit der mütterlichen Hingabe findet man auch aus der feministischen Forschung solche von Frauen, die dem „Muttermythos“ ihre Thesen entgegenstellen und sich kritisch und radikal mit dem „Mutter-Sein“ auseinandersetzen, auf die ich an dieser Stelle jedoch nicht näher eingehen werde.<sup>62</sup>

#### 6.5.2.2 „Mutterliebe“ in der Literatur

Im Folgenden stelle ich die Beiträge zweier Autoren vor, die m. E. im Kontext der Überlegungen einen konstruktiven Beitrag leisten können, da beide wesentliche Aspekte zum Thema „Liebe zum Kind“ enthalten: Erich Fromms „Die Kunst des Liebens“ (2001) und Bertold Brechts „Der kaukasische Kreidekreis“ (1963).

Erich Fromm (2001) definiert in seiner Abhandlung über „Die Kunst des Liebens“ die Liebe als eine Kunst, die man erlernen muss. Der Lernprozess

besteht aus zwei Elementen: Theorie und Praxis. Es kommt darauf an, theoretische Kenntnisse über die Liebe zu erwerben, die sich dann mit den Ergebnissen der praktischen Einübung verschmelzen und zur Fähigkeit der Intuition reifen, welche nach Fromm das Wesen der Meisterschaft in der Kunst ausmacht.

Er definiert reife Liebe als eine Haltung und Charakterorientierung,

„eine Vereinigung, bei der die eigene Integrität und Individualität bewahrt bleibt. Liebe ist eine aktive Kraft im Menschen... In der Liebe kommt es zu dem Paradoxon, dass zwei Wesen eins werden und trotzdem zwei bleiben.“ (Fromm, 2001, S. 40)

Er sieht sie als Antwort des Menschen auf das Existenzproblem. Nach Fromm liegt das tiefste Bedürfnis der Menschen darin, seine Einsamkeit, seine Abgetrenntheit zu überwinden. Er nennt einige Möglichkeiten dafür: Orgiastische Zustände, Konformität, Schöpferisches Tun und die Liebe. . Liebe stellt laut Fromm eine Aktivität dar. Sie bedeutet „Geben“ als höchsten Ausdruck von Vermögen. Im Akt des Gebens kommt laut Fromm die eigene Lebendigkeit zum Ausdruck und lässt den Menschen das Gefühl der Isolation überwinden, ohne seine Integrität zu verlieren. Seine These ist also, dass der Mensch, indem er Liebe schenkt, eigene existenzielle Bedürfnisse erfüllen kann (vgl. Fromm, 2001, S. 39 f).

Liebe enthält die Grundelemente Fürsorge, Verantwortungsgefühl, Achtung und Erkenntnis. Laut Fromm sind alle Elemente wesentlich, es darf also keines fehlen. Die Fürsorge bedeutet die Sorge für das Leben und das Wachstum des Geliebten. Die Verantwortung ist Antwort auf die Bedürfnisse eines

<sup>62</sup> Zu nennen sind hier z. B. Lazarre, de Beauvoir, Fallaci, Sichtermann, Beck-Gernsheim.

anderen menschlichen Wesens. Achtung beinhaltet, den anderen so zu sehen, wie er ist und seine Individualität anzuerkennen. Ebenso inbegriffen ist das Interesse daran, dass der andere wachsen kann. Erkenntnis bedeutet im Frommschen Sinne, dass der andere so gesehen wird, wie er wirklich ist (vgl. ebd., S. 48 ff).

Im Kontext dieses Kapitels ist es sinnvoll, Fromms Ausführungen von zwei Seiten - vom Kind und von der Mutter aus - zu betrachten. Er unterscheidet die Liebe zwischen Erwachsenen und diejenige zwischen Eltern und Kind. Letztere ist ihrer Natur nach eine „Ungleichheits-Beziehung“, bei welcher der eine Teil Hilfe gibt und der andere Teil sie benötigt (vgl. ebd., S. 84).

Er beschreibt, dass das ganz kleine Kind noch nicht zwischen dem Empfangenen und dessen Quelle unterscheiden kann. Anfangs ist die Mutter Wärme, ist sie Nahrung, ist sie der euphorische Zustand von Befriedigung und Sicherheit. Im Zuge der kindlichen Entwicklung beginnt das Kind zwischen sich, dem, was es empfängt und der anderen Person zu unterscheiden. Er nennt als Beispiele ausschließlich positive Erfahrungen mit der Mutter, welche sich kristallisieren und in die Grunderfahrung führen, geliebt zu werden, und zwar in einer passiven Weise, die keinen Bedingungen unterworfen ist.

„Ich werde geliebt, weil ich bin.“ (ebd., S. 68)

Das Kind erlebt, dass seine Bedürfnisse erfüllt werden, dass die Mutter an seiner Anwesenheit Freude hat und dass es bedingungslos angenommen wird. Fromm stellt die These auf, dass das Kind daraus das Gefühl entwickelt, geliebt zu sein. Die drei wesentlichen Kategorien sind also: Erfüllung der Bedürfnisse des Kindes, Freude am Kind und bedingungslose Bejahung. Diese „Mutterliebe“ muss nicht verdient werden, das Kind hat aber auch nicht die Möglichkeit, diese hervorzurufen.

„Aber diese Bedingungslosigkeit der Mutterliebe hat auch ihre negative Seite. Sie braucht nicht nur nicht verdient zu werden – sie *kann* auch *nicht erworben*, erzeugt oder unter Kontrolle gehalten werden. Ist sie vorhanden, so ist sie ein Segen; ist sie nicht vorhanden, so ist es, als ob alle Schönheit aus dem Leben verschwunden wäre, und ich kann nichts tun, um sie hervorzurufen.“ (ebd., S. 68 f)

Wenn das Kind größer wird (ab dem Alter von achteinhalb bis zehn Jahren), entsteht laut Fromm beim Kind das Bewusstsein, dass es durch eigene Aktivität Liebe wecken kann.

„Bis zu diesem Alter liebt das Kind selbst noch nicht; es reagiert nur dankbar und fröhlich darauf, daß es geliebt wird. An diesem Punkt der kindlichen Entwicklung kommt ein neuer Faktor hinzu: das neue Gefühl, dass man durch die eigene Aktivität Liebe wecken kann.“ (ebd., S. 69)

Nach Fromm ist die Erfahrung der bedingungslosen freudigen Mutterliebe die Voraussetzung, quasi das Vorbild für die Liebesfähigkeit des heranwachsenden Menschen. Das ganz kleine Kind ist noch nicht in der Lage, zu lieben. Um diese Fähigkeit auszubilden, braucht es die Liebe eines reifen Menschen. Fromm spricht von der Mutter als der Hauptbezugsperson des kleinen Kindes. Er definiert Mutterliebe als „die bedingungslose Bejahung des Lebens und der Bedürfnisse des Kindes“ (vgl. ebd., S. 82).

„Es scheint, daß diese Art der Liebe, die man ebenso beim Tier wie bei der menschlichen Mutter findet, teilweise instinktbedingt ist. Aber wie stark dieser instinktive Faktor auch ins Gewicht fallen mag, es spielen daneben auch noch spezifisch menschliche, psychische Faktoren eine Rolle.“(ebd., S.85)

Er nennt zwei wesentliche Aspekte, welche er mit dem biblischen Bild vom

Land, wo Milch und Honig fließen, umschreibt (vgl. ebd., S. 83). Milch ist das Symbol für Fürsorge und Bestätigung. Der Honig steht als Metapher für die Süße des Lebens, die Liebe zum Leben und das Glück zu leben. Die Bejahung des Lebens des Kindes hat also diese beiden Aspekte. Er ist der Ansicht, dass viele Mütter fähig sind, Milch zu geben, wenige jedoch in der Lage sind, auch Honig zu spenden, da es hierzu notwendig ist, nicht nur eine gute Mutter, sondern auch ein glücklicher Mensch zu sein (vgl. ebd., S. 83).

Nach Fromm ist die engste Bindung des Kindes in den ersten Monaten und Jahren die mit seiner Mutter. Sie entsteht schon vor der Geburt und ändert sich danach erst einmal nicht drastisch mit der Begründung, dass das Kind völlig abhängig sei.

„Die Mutter ist die Heimat, aus der wir kommen, sie ist die Natur, die Erde, das Meer.“ (ebd., S. 72)

Sie ist Garant für Sicherheit, die Bejahung des Lebens und die Berechtigung der kindlichen Bedürfnisse. Mutterliebe ist bedingungslos. Eine Mutter liebt ihr Kind einfach deshalb, weil es ihr Kind ist. Er relativiert diese Aussage insofern, als er deutlich macht, dass er von Archetypen im Jungschen Sinne spricht. Er spricht vom mütterlichen Prinzip und betont, dass es nicht selbstverständlich ist, dass jede Mutter auf diese Weise liebt. Er unterscheidet zwei Phasen der Mutterliebe: die erste Phase, in der das ganz kleine Kind die bedingungslose Liebe und Fürsorge der Mutter braucht und die zweite Phase, in der das größere Kind zunehmend selbständig wird. Es muss sich von der Mutter lösen, um sich entwickeln zu können. Hier unterscheidet sich Mutterliebe von erotischer Liebe: bei der Mutterliebe trennen sich zwei Menschen zunehmend voneinander, die vorher quasi eins waren. Fromm beschreibt, dass wahre Mutterliebe in diesem Akt des Loslassens besteht, der dies nicht nur duldet, sondern fördert und wünscht. Er un-

terscheidet hier zwischen „fürsorgender Mutter“ und „wahrhaft liebender Mutter“ (vgl. ebd., S. 87).

Fromms Gedanken zur „Kunst des Liebens“ hat viele Menschen erreicht und beeinflusst den gesellschaftlichen Diskurs bis heute. Meines Erachtens ist die Ausführung Fromms zum Thema „Mutterliebe“ nur partiell hilfreich, um dem Phänomen „Mutterliebe“ und später auch der Definition einer zeitgemäßen „Mütterlichkeit“ näher zu kommen. Fromms Thesen sind teilweise unscharf und sogar widersprüchlich. Ein Beispiel hierfür sei erwähnt: Wenn Mutterliebe nicht erworben werden kann, so kann es dem Kind auch nicht möglich sein, mit eigenem Tun Liebe bei der Mutter hervorzurufen.

Die Definition von „Mutterliebe“ wird nicht trennscharf vorgenommen. Es lässt sich aus dem Gesamtzusammenhang ableiten, dass man bei einer Mutter nur dann von Liebe zum Kind sprechen kann, wenn sie zu „reifer Liebe“ fähig ist - Liebe als Kunst, die gelernt werden muss. Man kann folgern, dass auch „Mutterliebe“ nicht selbstverständlich vorhanden ist. Vielmehr ist es notwendig, diese Kunst zu erlernen. Fromm argumentiert m. E. eher aus dem Blickwinkel des kindlichen Bedürfnisses, aus seinem Angewiesensein auf die Qualität der Begleitung, heraus. Diese Qualität lässt sich problemlos an die heutigen Ergebnisse der Kindheitsforschung anknüpfen und kann für die Konstruktion eines Mutterbildes verwendet werden (vgl. Kap. 3.14). Vom Fokus der Mutter her ist die Argumentation unscharf bis widersprüchlich. Sie verbleibt im Bereich des Ideellen und Idealen. Dies ist m. E. zum jetzigen Zeitpunkt nicht konstruktiv für die zu beginnende Diskussion um einen zeitgemäßen „Mutterbegriff“. Der Prozess der Enttabuisierung des „Komplex M“ sollte eher von pragmatischen und realitätsnahen Argumenten flankiert werden, um zu ermöglichen, dass das verbreitete permanente mütterliche Schuldgefühl bzw. die Versagensängste überwunden werden

können. Fromms Ausführungen können jedoch dennoch in einigen Aspekten hilfreich sein. Zum einen können die Elemente „Fürsorge“, „Verantwortung“, „Achtung“ und „Erkenntnis“, wie erwähnt, in den Kanon der konstituierenden Aspekte von „Mütterlichkeit“ aufgenommen werden. Zum anderen kann sein Aufruf, Liebe nicht als Gefühl, sondern als Haltung zu verstehen, ein erster Schritt sein, die Mythologisierung der Mutter-Kind-Beziehung aufzuheben.

Der zweite Beitrag aus der Literatur, welcher hier aufgeführt werden soll, ist „Der kaukasische Kreidekreis“ von Brecht (1963). Er ist als Theaterstück geschrieben und entstand 1944 in den USA und wurde in den Fünfzigerjahren in Deutschland uraufgeführt. Der Kern des Stücks greift eine Bibelstelle auf, in dem König Salomon ein „salomonisches Urteil“ fällt.<sup>63</sup>

Der Inhalt ist folgender: Nach einem Staatsstreich gegen den Großfürsten wird der reiche Gouverneur hingerichtet. Seine Frau kann entkommen, lässt aber ihren kleinen Sohn Michel zurück. Es wird dargestellt, dass ihr im Augenblick der größten Not ihre Kleider und Reichtümer wichtiger sind. Ihre Magd Grusche findet das Kind, erbarmt sich nach einigem Zögern und nimmt es mit auf ihre Flucht in die Berge. Die Soldaten des Fürsten sind ihr auf den Fersen und sie nimmt große Mühen auf sich, um den Kleinen zu retten.

„Da dich keiner nehmen will  
Muss nun ich dich nehmen  
Mußt dich, da kein anderer war

---

<sup>63</sup> Vgl. Die Bibel (1995): 1 Könige 3.4.5, S. 316 f

Schwarzer Tag im magern Jahr  
Halt mit mir bequemem.  
Weil ich dich zu lang geschleppt  
Und mit wunden Füßen  
Weil die Milch so teuer war  
Wurdest du mir lieb.  
(Wollt dich nicht mehr missen.)  
Werf dein feines Hemdlein weg  
Wickle dich in Lumpen  
Wasche dich und taufe dich  
Mit dem Gletscherwasser.  
(Mußt es überstehen.)“ (ebd., S. 50 f)

Schließlich gelangt sie zu ihrem Bruder, der mit einer frommen Frau verheiratet ist und die beiden bei sich aufnimmt. Obwohl Grusche mit dem Soldaten Simon verlobt ist, heiratet sie einen angeblich todkranken Bauern, um Michel zu legitimieren. Damit verzichtet sie auf eine Liebesheirat mit ihrem Verlobten. „Ich hab geheiratet wegen dem Kind. Dass es ein Dach über dem Kopf gehabt hat.“ (Brecht , 1963, S. 112)

Nachdem die Nachricht über das Ende des Krieges eintrifft, wird ihr Ehemann wieder gesund. Die Gouverneursfrau kehrt zurück und erhebt Anspruch auf ihr Kind, welches ihr ein reiches Erbe sichern soll. Der Fall wird vor den Dorfschreiber Azdak gebracht, der kein wirklicher Richter ist.

Er ordnet an, die echte Mutterschaft durch eine Probe herauszufinden. Er lässt das Kind in einen Kreidekreis stellen und beide Frauen sollen gleichzeitig versuchen, das Kind zu sich aus dem Kreis zu ziehen. Die Gouverneurs-

frau reißt das Kind an sich. Grusche jedoch lässt das Kind los. Auf die Frage, warum sie nicht gezogen hat, antwortet sie:

„Ich hab´s nicht festgehalten....Wenn ich´s nur behalten könnt, bis es alle Wörter kann. Es kann erst ein paar.“ (ebd., S.118)

Der Richter wiederholt die Probe. Wieder lässt die Magd das Kind los. Sie ruft verzweifelt: „Ich hab´s aufgezogen! Soll ich´s zerreißen? Ich kann´s nicht.“ (ebd., S.118)

Der Richter antwortet: „Und damit hat der Gerichtshof festgestellt, wer die wahre Mutter ist. *Zu Grusche*: Nimm dein Kind und bring´s weg.“ (ebd., S.118)

Dieses Theaterstück stellt Aspekte des „Komplex M“ dar, die für die Konstruktion eines zeitgemäßen „Mutterbildes“ von Bedeutung sein werden. Zum einen ist hier in eindrücklicher Weise ein Unterschied zwischen leiblicher Mutterschaft und sozialem „Mutter-Sein“ beschrieben. Zum anderen zeigt Brecht auf, dass die zentrale Beziehungsqualität des Erwachsenen zum Kind in Fürsorge und Verantwortung liegt. Die Romantik der Mutter-Kind-Beziehung fehlt völlig. Es wird aufgezeigt, dass Bindung durch eine bewusste Entscheidung für die Begleitung des anderen und durch Hingabe entsteht. Dem Muttermythos, der Frauen die naturwüchsige Liebe zum Kind suggeriert und Glück, Erfüllung und Wohlbefinden verspricht, wird hier rigoros Einhalt geboten. Außerdem ist hier eine deutliche Orientierung der Bezugsperson an den Bedürfnissen und am Wohl des Kindes sichtbar.

### 6.5.2.3 „Mutterliebe“ in der öffentlichen Kommunikation

Neuerdings flackert in den Medien die Diskussion darüber auf, ob „Mutterliebe“ im Wesentlichen biologisch festgelegt – „ein Trick der Natur“ - oder

ob sie das Ergebnis von Sozialisation ist. Auffallend ist, dass Begriffe wie „Mutterliebe“ nicht definiert und parallel mit Gefühl, Fürsorge und Bindung verwendet werden. Ein Beispiel dafür findet man in einem Zeitschriftenartikel:

„Mutterliebe ist ein Trick der Natur: Sie lässt Mütter ihre Nächte opfern für das Baby – um es zu füttern, zu beschützen und 4500 Windeln zu wechseln. Forscher beginnen zu verstehen, wie sich das tiefste Gefühl der Natur entwickelt, wie es Gehirn und Verhalten beeinflusst – und warum es manchmal versagt“.<sup>64</sup>

Ausgangspunkt sind Untersuchungen mit Tieren. Erste Hinweise auf die Entstehung einer starken Mutter-Kind-Bindung fanden amerikanische Wissenschaftler in den 60er Jahren, als sie kinderlosen Ratten Blut von Artgenossinnen, die gerade Nachwuchs bekommen hatten, injizierten. Die Ratten fingen sofort an, Nester zu bauen und fremde Rattenbabies zu füttern. Später fand man heraus, dass dieses Verhalten durch das Hormon Oxytocin ausgelöst wird. Dieses wird beim Menschen bereits bei der Geburt und später beim Saugen des Babys an der Mutterbrust ausgeschüttet. Es wird auch „Bindungshormon“ genannt und bewirkt eine starke affektive Zuwendung zum Kind und außerdem Stressresistenz.<sup>65</sup>

Es wird jedoch auch deutlich gemacht, dass die Hormonausschüttung zwar eine Basis und vielleicht eine Voraussetzung bildet, dass sich die Mutter dem Kind fürsorglich zuwendet. Man geht mittlerweile davon aus, dass dieser Botenstoff keine Garantie bildet. Vielmehr kommt es darauf an, wie die So-

---

<sup>64</sup> Vgl. Artikel in SZ Wissen Heft 9/06

<sup>65</sup> vgl. ebd., S. 75

zialisierung der Frau verlaufen ist. Hat eine Frau wenig Gelegenheit gehabt, selbst eine sichere Bindung aufzubauen, ist die Wahrscheinlichkeit geringer, dass sie in der Lage ist, sich dem Kind ausreichend fürsorglich und verlässlich zuzuwenden.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass man davon ausgehen kann, dass Hormonausschüttungen bei Frauen zwar eine biologische Disposition für eine konstruktive Mutter-Kind-Bindung gewährleisten. Diese reicht jedoch nicht aus, um diese Disposition tatsächlich automatisch in eine gelingende Bindung umzusetzen. Man kann also m. E. nicht von einem Mutterinstinkt sprechen. Die biologische, d. h. ohne Bewusstsein gesteuerte, Sicherung des Ablaufs einer Mutter-Kind-Beziehung reicht nur von Zeugung über Schwangerschaft, Geburt und „Milcheinschuss“. Und selbst diese Abläufe vollziehen sich nicht störungsfrei. Sie werden durch psychische und mentale Einstellungen sowie Stimmungen in ihrer Qualität beeinflusst.

## 6.6 Der „Komplex M“ – eine Analyse

Für die Analyse des „Komplex M“, wähle ich folgende Theorieaspekte: die Kategorie „cultural lag“ aus Ogburns Theorie der kulturellen Phasenverschiebung“ (Ogburn, 1969), die Kategorie „Strukturbruch“ von Kaufmann (1995) und Becks „Reflexive Modernisierung“ (1996), wobei „cultural lag“ die zentrale Kategorie ist, die durch die beiden anderen differenziert wird.

### 6.6.1 Die Kategorie „cultural lag“ bei Ogburn

Den Begriff „cultural lag“ führte Ogburn (1969) ein. Er wird mit „Kulturverspätung“ oder besser: „kulturelle Phasenverschiebung“ übersetzt (vgl. Og-

burn, 1969, S.134). Im Folgenden werde ich den Begriff unübersetzt verwenden. Die Kategorie „cultural lag“ ist hilfreich, um das Phänomen der Entkoppelung und das Problem der unterschiedlichen Entwicklung zweier miteinander verbundenen Größen sichtbar zu machen. Hiermit kann gezeigt werden, dass Anpassungsprobleme entstehen.

Ogburn definiert ihn folgendermaßen:

„Eine kulturelle Phasenverschiebung findet statt, wenn von zwei miteinander in Beziehung stehenden Kulturelementen das eine sich eher oder in größerem Maße verändert als das andere, so daß der Grad der Anpassung zwischen den beiden Elementen geringer wird als zuvor.“ (Ogburn, 1969, S. 134)

Ogburn fordert für einen Nachweis im strengen Sinne der Theorie die folgenden Schritte:

- „1) Die Unterscheidung von wenigstens zwei Variablen;
- (2) den Nachweis, dass zwischen den beiden Variablen ein Anpassungsverhältnis besteht;
- (3) den exakten Nachweis, daß sich die eine Variable verändert hat und die andere nicht oder daß sich die eine in größerem Maße verändert hat als die andere;
- (4) den Nachweis, daß infolge der früheren oder stärkeren Veränderung der einen Variablen eine weniger gute Anpassung zwischen beiden besteht als vorher.“ (ebd., S. 137 f)

Ogburn weist darauf hin, dass die unabhängige Variable technischer, ökonomischer, politischer, ideologischer oder beliebig anderer Natur sein kann. Entscheidend ist die Wechselbeziehung der Variablen, ihr ungleiches Entwicklungstempo und die Tatsache, dass ein Anpassungsdefizit auftritt. Nach

Ogburn hängt das Maß der allgemeinen Anwendbarkeit dieser Theorie davon ab, wie viel Wechselbeziehung zwischen den Kulturteilen vorhanden ist (vgl. ebd., S. 140). Diese Theorie wird im Zusammenhang mit technischem und sozialem bzw. kulturellem Fortschritt verwandt.

### **6.6.2 Die Kategorie „Strukturbruch“ bei Kaufmann**

Die Kategorie „Strukturbruch“ ist sinnvoll für die Analyse, da hiermit deutlich gemacht werden kann, dass es sich nicht um eine kontinuierliche Entwicklung beider Variablen handelt, die eventuell in unterschiedlichem Tempo sich vollzieht, sondern dass hier ein struktureller Bruch vorliegt. Kaufmann (1995) beschreibt, dass die Entwicklung der Familie in Deutschland einen „Strukturbruch“ aufweist (vgl. ebd., S. 148). Der Übergang im Prozess der gesellschaftlichen Entwicklung in den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts, der als Übergang von der Moderne in die Postmoderne, oder von einer „halbierten“ zu einer „entfalteten“ Moderne ( ebd., S. 148) definiert wird, vollzog sich in den Bereichen von Religion und Familie und somit in der individuellen Lebensführung als Strukturbruch, während er sich im Bereich von Technik, Wirtschaft und Politik dynamisch kontinuierlich gestaltete. Während die übrigen Institutionen die modernen Grundwerte aufnahmen und umsetzten, entwickelte sich der Bereich „Familie“ nicht nur nicht fortschrittlich sondern „rückschrittlich“. Kaufmann erklärt die Sonderstellung der Institution „Familie“ mit einer „reaktiven Milieubildung“ (ebd., S. 148), deren Qualität für bestimmte sozial-moralische Milieus aus dem 19. Jahrhundert typisch war. Die Funktion dieser Milieus war es, in der verunsichernden Zeit der Modernisierung, Industrialisierung und Demokratisierung Muster zur Lebensführung zu vermitteln, die Stabilität verhiessen und bald zur Tradition geworden waren. Die durch die Romantik ausgelöste star-

ke Institutionalisierung von Familie und Religion bewirkte, dass religiös legitimierte Leitbilder entstanden. In der Restaurationsphase nach dem Zweiten Weltkrieg setzte sich eine bürgerlich-christliche Ehemoral durch. Die Prozesse der Individualisierung standen zunehmend im Widerspruch zur bestehenden Institution „Ehe und Familie“. Kaufmann unterscheidet die kulturellen und die strukturelle Bedingungen der Individualisierung (ebd., S. 149 f). Auf der kulturellen Ebene ist eine Liberalisierung der Lebensbeziehungen und –stile zu verzeichnen. Dies betrifft hauptsächlich die Ebene der öffentlichen Meinung. Es wird teils als Befreiung und teils als Belastung erlebt. Auf struktureller Ebene sind die Veränderungen weniger ausgeprägt. Er argumentiert mit Meyer, der die Wandlungstendenzen nicht als Individualisierungs- oder Pluralisierungstrend, sondern als eine „neue Stufe des gesellschaftlichen Differenzierungsprozesses“ diagnostiziert (ebd., S. 150). Die Lebensformen sind im Wesentlichen auf die drei Strukturtypen „Verantwortung für Kinder, Partnerschaft und Selbstverwirklichung“ reduziert. Familie wird also so zu einer Lebensform, die kindzentriert ist. „Verantwortete Elternschaft“ (ebd., S. 151) rückt in den Mittelpunkt und zeigt eine wachsende Institutionalisierung von Elternschaft. Das Leitbild ist nach wie vor „die intakte Familie“. Die Verbindlichkeit dieses Leitbilds ist jedoch zurückgegangen und hat sich laut Kaufmann idealisiert (ebd., S. 151). Die Pluralisierung der Lebensformen ist nach Kaufmann nicht als „Signal einer neuen Familienauffassung zu werten, sondern als Symptom für die zunehmenden Schwierigkeiten, dem nach wie vor gültigen Familienleitbild zu entsprechen.“ (ebd., S. 152) Er spricht davon, dass sowohl die kulturelle Unterstützung als auch die soziale Anerkennung abnehmen und dadurch die Übernahme von Elternverantwortung weniger attraktiv wird.

Der Strukturbruch, der sich in den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts er-

eignet hat, zeigt also seine Wirkungen bis heute. Die Entwicklung von „Frau-Sein“ und „Mutter-Sein“ vollzog sich nicht nur nicht kontinuierlich, sondern auch in unterschiedlicher Qualität. Mit der Kategorie „Strukturbruch“ richtet sich der Fokus auf strukturelle Hintergründe, die es gilt, aufzuzeigen. Dies ist besonders in diesem Zusammenhang von großer Bedeutung, da das Thema „Mutter-Sein“ ein „urprivates“ ist, das sich bisher auch dem öffentlichen Diskurs nicht zuletzt aus diesem Grund entzogen hat.

### **6.6.3 Die Kategorie „Reflexive Modernisierung“ bei Beck**

Diese Kategorie kann eine Hilfe sein, deutlich herauszuarbeiten, dass die Modernisierung nicht nur in den einzelnen Bereichen unterschiedlich verläuft und zu Anpassungsproblemen führt, wie es im „cultural lag“ aufgezeigt wird. Becks „Reflexive Modernisierung“ (Beck, 1996) kann als Erweiterung gesehen werden, da sie auf die Qualität der Entwicklungen der Variablen und auf die gegenseitigen Einflüsse eingeht.

Die Theorie der reflexiven Modernisierung setzt am Unbehagen der westlichen Kultur bezüglich der Konsequenzen ihrer eigenen Dynamik an, am Bewusstsein der Selbstgefährdung. Es sind laut Beck Entwicklungen zu beobachten, die einerseits Folgen der Modernisierungserfolge sind, andererseits jedoch die Rezepte und Begriffe der klassischen Industriegesellschaft fundamental in Frage stellen, und zwar von innen her, nicht durch Krisen, Verschwörungen, Zerfall oder Revolution. Es sind vielmehr Rückwirkungen des Fortschritts auf die Grundlagen desselben.

Beck zitiert aus Gottfried Benns berühmtem „Berliner Brief“ von 1948:

„Innerhalb des Abendlandes diskutiert seit vier Jahrzehnten dieselbe Gruppe von Köpfen über dieselbe Gruppe von Problemen mit derselben

Gruppe von Argumenten unter Zuhilfenahme von derselben Gruppe von Kausal- und Konditionalsätzen und kommt zu derselben Gruppe von sei es Ergebnissen, die sie Synthese, sei es von Nicht-Ergebnissen, die sie dann Krise nennt – das Ganze wirkt schon etwas abgespielt, wie ein bewährtes Libretto. Es wirkt erstarrt und scholastisch, es wirkt wie eine Typik aus Kulisse und Staub.“ (Benn in ebd., S. 25)

„Reflexive Modernisierung“ ist eine Theorieskizze, ein Versuch, „aus diesen Denkkulissen auszubrechen und das ausgeschlossene Dritte ins Bewusstsein zu heben“ (Beck, 1996, S. 26). Nach Beck müssen Änderungen mit der Arbeit am Begriff beginnen. Zukunft kann nicht im Begriffsrahmen der Vergangenheit verstanden und gestaltet werden. „Reflexive Modernisierung“ grenzt sich gegen die lineare Modernisierung ab.

„Eine Modernisierung, die vor sich selbst halt macht, ihre eigenen Prämissen und gesellschaftlichen Formen nicht dem Auf- und Ablösungsprozess der Modernisierung unterwirft, ist keine. Diese *linearen*, sich selbst absolut setzenden, ihre Selbstanwendung und Selbstrelativierung verweigernden Modernisierungstheorien treffen das Urteil und das Schicksal, die die Moderne für alles, was sie vorfindet und überrollt, bereit hält: sie veralten, erstarren, werden zum ideologischen Relikt ihres eigenen Anspruchs.“ (ebd., S. 23)

Becks Theorie grenzt sich auch gegen die Denkrituale der Postmoderne ab, die den Anspruch der Aufklärung widerrufen. Eine dritte Abgrenzung führt Beck gegen die Antimoderne durch. Die Theorie der „Reflexiven Modernisierung“ kritisiert die Industriemoderne grundsätzlich. Seine Kritik zielt jedoch nicht auf die Ablehnung der Moderne, sondern auf die Weiterentwicklung und deren Öffnung. Insofern hat die „Reflexive Modernisierung“ mit Gegenmodernisierern, gleich welcher Couleur, nichts gemeinsam. „Reflexi-

ve Modernisierung“ bedeutet, dass die Grundlagen der Industriegesellschaft sich zunächst unreflektiert im Zuge normaler Modernisierung verändern. Die Grundlagen-Veränderung erfolgt ungeplant und schleichend. Bei konstanter politischer und wirtschaftlicher Ordnung vollzieht sich eine Radikalisierung der Moderne, welche die Prämissen und Konturen der Industriegesellschaft auflöst und Wege in andere Modernen oder Gegenmodernen öffnet. Es gilt, der ersten Moderne eine zweite Moderne gegenüberzustellen. Nach Beck existiert noch nirgendwo eine moderne Gesellschaft. Die so genannten modernen, sprich industriellen Gesellschaften sind „halbmodern“,

„in deren Architektur moderne „Bauelemente“ mit Elementen einer Gegenmoderne kombiniert und verschmolzen werden. Der Universalismus der Menschen- und Bürgerrechte wird nach nationalen Kriterien zu- und abgesprochen; die Marktgesellschaft beruht auf Familien, einem Modell der „selbstlosen Liebe“, das den Tauschgesetzen des Marktes genau entgegengesetzt ist. Man muss nur einmal gedanken-experimentell die Gleichheit von Männern und Frauen im Beruf, in der Familie usw. vollziehen, um zu erkennen, daß auch hier die Durchsetzung von Grundprinzipien der Moderne auf die Aufhebung des industriellen Mischmodells von Moderne und Gegenmoderne hinausläuft.“ (ebd., S. 56 f)

„Reflexive Modernisierung“ unterscheidet Moderne und Gegenmoderne, um eine verdrängte Seite der so genannten modernen Gesellschaft, und damit ihre Entstehung und Zukunft, beleuchten zu können. Beck geht davon aus, dass die Dialektik von Moderne und Gegenmoderne nicht nur in der Vergangenheit eine Rolle gespielt hat, sondern auch in der Gegenwart und Zukunft wirksam ist. „Reflexive Modernisierungstheorie“ sieht den Prozess der Modernisierung als eine „unabgeschlossene, unabschließbare Dialektik von

Modernisierung und Gegenmodernisierung“ (ebd., S. 61), die sich im Handeln und Denken, im Politischen auswirkt. Die Gleichzeitigkeit von Moderne und Gegenmoderne wird nicht als Unfall oder Zufall betrachtet, sondern als systematisch bedingt und verkoppelt. Die Theorie „Reflexive Modernisierung“ hat den avantgardistischen Anspruch, die Moderne mit ihren Ursprüngen, Ansprüchen und selbst erzeugten Herausforderungen zu konfrontieren.

Es ist eine Auf- und Ablösung der ersten Moderne durch eine zweite Moderne zu beobachten, deren Konturen und Prinzipien entdeckt und gestaltet werden müssen. Durch verschiedene Prozesse wie Individualisierung und Globalisierung werden die Strukturen und Semantiken der nationalstaatlichen Industriegesellschaft radikal transformiert und umgearbeitet, keineswegs gewollt, sondern unreflektiert, quasi reflexartig. Die Folgen davon sind Unsicherheit, Politisierung und das Ringen um neue Grenzen.

Beck tritt für eine neue Reformation ein im Sinne einer „Radikalisierung der Moderne gegen ihre industriegesellschaftlichen Bornierungen und Halbierungen“ (ebd., S. 102). Sie erfordert „soziale Erfindungen“ und den kollektiven Mut zu politischen Experimenten (vgl. ebd., S. 102).

Die Perspektive der „Reflexiven Modernisierung“ verbindet zwei Problemstellungen: Der Frage, was sich auflöst, wird die Frage entgegengehalten, was entsteht - die Frage nach den sich schon heute abzeichnenden Konturen, Prinzipien und Chancen einer zweiten Moderne, die es zu gestalten gilt (vgl. ebd., S. 27). Beck benennt als vielleicht markanteste Aussage dieser Theorie, dass es nicht nur um externe Nebenfolgen, sondern interne Nebenfolgen der Nebenfolgen industriegesellschaftlicher Modernisierung geht (vgl. ebd., S. 27).

„Die Unerheblichkeit, Vertrautheit, oft Gewünschtheit der Veränderung-

gen verdeckt ihre gesellschaftsverändernde Reichweite. Mehr vom Gleichen, so meint man, kann nichts qualitativ Neues hervorbringen. *Gewünschtes + Vertrautes = andere Moderne.*“ (ebd., S. 31)

Der Motor des Gesellschaftswandels sind nun die Nebenfolgen: Risiko, Gefahr, Individualisierung, Globalisierung. Diese nicht reflektierten Wirkungen summieren sich zum Strukturbruch. Die Theorie „Reflexive Modernisierung“ ist keine Untergangs- oder Krisentheorie. Es geht nicht um den Aspekt der Selbstzerstörung, sondern um den der latenten Auf- und Ablösung der ersten Moderne durch Selbstanwendung, darum, dass durch die Nebenfolgen der Modernisierung Basis-Selbstverständlichkeiten der Moderne aufgelöst werden.

#### **6.6.4 Anwendung der Kategorien „cultural lag“, „Strukturbruch“ und „Reflexive Modernisierung“ im Rahmen der Analyse**

Nachdem im historischen Abriss der Aspekt „Mutter-Sein“ aus dem „Komplex M“ herausgelöst und relativ isoliert behandelt wurde, soll im Folgenden für die Analyse wieder der gesamte Komplex betrachtet werden.

Aus dem historischen Abriss lassen sich Schlüsse ziehen, welche die heutige Situation des „Komplex M“ erhellen können und, was m. E. noch wichtiger ist, die Hinweise geben, was notwendig ist, um zukunftsfähige Perspektiven für den „Komplex M“ zu entwickeln.

Die Kategorie „cultural lag“ ist die zentrale Kategorie, welche von den beiden anderen differenziert wird. Ogburn wendet die Theorie des „cultural lag“ selbst auf die Institution „Familie“ an und beschreibt, dass in dieser komplexen Institution, die aus vielen Teilen besteht, sich nicht alle Teile zur gleichen Zeit oder mit gleicher Geschwindigkeit wandeln. Oft verändern sich

technische und ökonomische Funktionen der Familie zuerst, während Ideologien und Vorstellungen nachfolgen.

„Diese Tatsache, dass die verschiedenen Strukturteile einer Familie während einer Periode rapider Veränderungen nur schlecht miteinander harmonieren, erschwert das Verhältnis, solange dieses Phänomen der kulturellen Phasenverschiebung nicht erkannt oder bei der Analyse berücksichtigt wird.“ (Ogburn, 1969, S. 246)

„Frau-Sein“ und „Mutter-Sein“ waren früher auf das engste verknüpft. Mutterschaft hatte immer eine gesellschaftliche Funktion für die Frau. Zu Zeiten, in denen Frauen gesellschaftlich unterprivilegiert waren, verlieh diese der Frau eine entscheidende Bedeutung in der Gesellschaft. Ein Kind in die Welt zu setzen, es zu versorgen und zu erziehen, war eine bedeutsame Aufgabe im gesellschaftlichen Bewusstsein und verschaffte der Frau als Mutter damit hohes Ansehen. Mutterschaft bedeutete allerdings ein hohes Maß an materieller Abhängigkeit vom Mann und von der Herkunftsfamilie sowie weitgehenden Ausschluss vom gesellschaftlichen Leben mit weit reichenden Auswirkungen, wie es im historischen Abriss näher beschrieben wurde.

Im Zuge der Emanzipationsbewegung wurde ein neues Frauenbild entwickelt: Frauen definierten sich immer weniger über Mutterschaft. Viele Frauen begannen, sich aus der Abhängigkeit vom Mann zu lösen, u. a. indem sie außer Haus erwerbstätig wurden. Gesellschaftliche Teilhabe wurde in zunehmendem höherem Maße möglich. Spätestens seit der Einführung der Antibaby-Pille wurde es für Frauen leicht möglich, „Frau-Sein“ von Mutterschaft vollkommen zu entkoppeln. Mutterschaft bekam in einem Frauenleben eine andere Bedeutung. War sie bisher, wie bereits ausgeführt, der Garant für gesellschaftliches Ansehen der Frau, so kehrte sich nun die Bedeutung in das Gegenteil um. „Mutter-Sein“ gestaltete sich als Hindernis in einem moder-

nen Frauenleben. Sowohl die Unabhängigkeit vom Mann als auch die Chance an der vollständigen gesellschaftlichen Teilhabe wurde dadurch aufgehoben. Ein Kind zu haben bedeutete also, auf die Errungenschaften der Emanzipation weitgehend zu verzichten.

An dieser Stelle werde ich die Kategorie „cultural lag“ in die Analyse des „Komplex M“ einbeziehen und vollziehe die vier von Ogburn geforderte Schritte nach (Ogburn, 1969, S. 137 f).

(1) Die Unterscheidung von mindestens zwei Variablen:

Die beiden Variablen sind „Frau-Sein“ und „Mutter-Sein“. Beides sind komplexe Bereiche. Sie umfassen sowohl die Umsetzung im Lebensalltag als auch das entsprechende Bild mit der gesellschaftlichen und individuellen Bewertung.

(2) Nachweis, dass zwischen den beiden Variablen ein Anpassungsverhältnis besteht:

„Frau-Sein“ war in früheren Zeiten aufs engste verknüpft mit „Mutter-Sein“ und damit fand auch eine ständige Anpassung beider Bereiche aneinander statt.

(3) Nachweis, dass sich die eine Variable verändert hat und die andere nicht oder dass sich die eine in größerem Maße verändert hat als die andere:

Die Variable „Frau-Sein“ war, wie bereits ausgeführt, in den Wandel der Gesellschaft mit einbezogen. Sie hat sich entsprechend gewandelt und entwickelt. Dagegen blieb die Variable „Mutter-Sein“ zurück und veränderte sich nicht hin zu einer unserer Zeit entsprechenden Institution. Die Grundwerte der heutigen Zeit sind nicht ausreichend im Lebensfeld „Mutter-Sein“ umgesetzt. Teilweise widerspricht der „Mutteralltag“ heutiger Prägung ihnen sogar. Beispiele sind das Recht auf bezahlte Arbeit oder Unabhängigkeit.

Der Nachweis durch Daten steht noch aus. Es ist jedoch fraglich, ob dieser sinnvoll und notwendig ist.

(4) Nachweis, dass infolge der früheren oder stärkeren Veränderung der einen Variable eine weniger gute Anpassung zwischen beiden besteht als vorher.

Durch die unterschiedliche Entwicklung der beiden Variablen entstand quasi eine Distanz zwischen den beiden. Dadurch entstehen Anpassungs- d. h. Vereinbarungsprobleme. Stellt man sich die Variablen bildlich als miteinander verbunden vor, wird deutlich, dass durch das Auseinanderdriften bzw. Entkoppeln Spannungen bzw. Brüche entstehen.

Im Zuge der Modernisierung im 19. Jahrhundert entwickelte sich „Frau-Sein“. „Mutter-Sein“ wurde nicht entsprechend mit modernisiert. Die Verbindung zwischen „Frau-Sein“ und „Mutter-Sein“ bleibt jedoch erhalten. Eine moderne Frau zu sein, ließ sich zunehmend schlechter mit dem nicht modernen „Mutter-Sein“ vereinbaren. „Mutter-Sein“ und „Frau-Sein“ waren wechselseitig ohne einander nicht denkbar.

Im 20. Jahrhundert fand dann die Entkoppelung von „Frau-Sein“ und „Mutter-Sein“ statt. Im Bild der Frau war Mutterschaft nicht mehr als Wesensmerkmal enthalten. Die Einnahme der „Pille“ war das Instrument, um dieses neue Bild der Frau im Alltag auch umsetzen zu können. Eine Verbindung zwischen „Frau-Sein“ und „Mutter-Sein“ ist nur im Falle einer Mutterschaft für die Frau vorhanden. Der „cultural lag“ bewirkt, dass die Bereiche „Frau-Sein“ und „Mutter-Sein“ sich nun in negativer Weise gegenseitig beeinflussen.

Das Phänomen „Abkoppelung des „Mutter-Seins“ vom „Frau-Sein“ soll jetzt näher beschrieben werden. Die Entkoppelung an sich ist noch kein Problem. Sie heißt lediglich, dass seither die Entscheidung für Mutterschaft zumindest

theoretisch eine freie und bewusste Entscheidung der Frau ist. Die Variablen weisen jedoch ein Ungleichgewicht auf: Mutterschaft war bisher ohne „Frau-Sein“ nicht möglich und dies wird wohl auch in absehbarer Zeit so bleiben. Andererseits ist „Frau-Sein“ heute zumindest auch ohne „Mutter-Sein“ ein eigenständiger vollwertiger Lebensbereich. Dies war früher anders. Daraus ergibt sich eine besondere Situation. Die Bereiche waren ursprünglich eng verbunden - der eine konnte ohne den anderen nicht existieren. Auch „Frau-Sein“ war nur erfüllt, bzw. vollkommen durch die Mutterschaft. Im Verlauf des 20. Jahrhundert hat sich das verändert. „Mutter-Sein“ gehörte immer weniger selbstverständlich zum „Frau-Sein“ dazu. Eine Frau definiert sich heute auch selbst nicht mehr darüber, auch Mutter zu werden oder zu sein. Die Bereiche „Frau-Sein“ und „Mutter-Sein“ wurden also voneinander losgelöst. Es gibt hier also eine Dynamik durch die Entkoppelung dadurch, dass eine Variable sich löst und verändert, während die andere sich kaum entwickelt, jedoch in völliger Abhängigkeit von ihr verbleibt. Dies ist ein Aspekt, der vor allem bei der Konstruktion einer zeitgemäßen Ideologie des „Komplex M“ eine wichtige Rolle spielen wird.

Die Modernisierungserfolge vor allem auch durch die Emanzipationsbewegung haben dazu geführt, dass sich das Bild der Frau modernisiert hat. Die Bildungschancen, die rechtliche, berufliche und soziale Stellung der Frau gleichen sich zunehmend der des Mannes an und Frauen partizipieren an den Grundwerten, die sich in unserer Gesellschaft gebildet haben: Freiheit, Gleichheit, Unabhängigkeit, Individualität, Recht auf Selbstbestimmung, Recht auf Arbeit, Mobilität, Kommunikation.

Die Entwicklungen der Bereiche „Frau-Sein“ und „Mutter-Sein“ nahmen einen unterschiedlichen Verlauf. Während das „Frau-Sein“ in den gesellschaftlichen Entwicklungsstrom eingebunden war, verlief die Entwicklung

von „Mutter-Sein“ offensichtlich weitgehend abgekoppelt von der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung mit der Folge, dass sich die Modernisierungseffekte kaum ausgewirkt haben. Dies gilt nicht für den Aspekt „Mutterschaft“, der in der Umsetzung bereits weitgehend modernisiert ist. Der physische Aspekt des „Komplex M“ ist an das moderne öffentliche Gesundheitswesen angepasst. Die Diskussionen über Technik versus Natur und vor allem Technik - und damit Abhängigkeit der Frau - versus Selbstbestimmung der Mutter sind in vollem Gange. Das zeigt m. E., dass dieser Aspekt des „Komplex M“ „auf der Höhe der Zeit“ ist.

Ich halte es für hilfreich, an dieser Stelle die Kategorie „Strukturbruch“ einzubringen. Kaufmann hat sie auf die Institution „Familie“ bezogen. Ich differenziere seine Kategorie insofern, indem ich den „Komplex M“ aus dem Bereich „Familie“ herauslöse und die Kategorie „Strukturbruch“ auf ihn anwende. Meines Erachtens ist der „Komplex M“ nicht nur vom Strukturbruch betroffen, sondern hat ihn mit verstärkt, und zwar durch die Chance auf Selbstbestimmung der Frau bezüglich ihrer Mutterschaft. Die Entkopplung von „Frau-Sein“ und Mutterschaft wurde in den Sechzigerjahren durch die Einführung der Geburtenkontrolle durch die „Pille“ möglich und hat sich m. E. auch dadurch vollzogen. Bis dahin war die Entwicklung insofern kontinuierlich, als „Frau-Sein“ und „Mutter-Sein“ langsam auseinandergedriftet sind. Frauen wehrten sich zunehmend gegen die Fremdbestimmung und Abhängigkeit vom Mann. Parallel dazu verlief laut Kaufmann ein Gegenmodernisierungsprozess. Die Bildung des „Reaktiven Milieus“ war ein Prozess zum scheinbaren Schutz des Menschen in der sich angeblich verrohenden Umwelt, der sich über viele Jahre hingezogen hat. Auch Beck-Gernsheim (1989 a) verweist auf diesen Aspekt: Die „halbierte Moderne“ (ebd., S. 171) wurde erfunden, damit in der Gesellschaft der Schonraum für das Gemüt der

Menschen bestehen bleibt,

„eine Ambulanzstation für die Wechselfälle und Krisen des menschlichen Daseins. Wird nun diese „weibliche“ Seite ersatzlos gestrichen, dann gewinnt die instrumentelle Vernunft alleinigen Vorrang. Dann wird bedroht, was der Frau zugewiesen war und „Familie“ genannt wurde – die Sorge um die Kranken, die Alten, die Kinder.“ (ebd., S. 171)

Meine Vermutung ist, dass die Kraft, die durch die Folgen des Strukturbruchs als Gegenmoderne im „Komplex M“ erzeugt wurde, als gegenläufige Kraft zu den Errungenschaften der Emanzipationsbewegung gewirkt hat. Mit der Einführung der „Pille“ gab es eine konkrete Handhabe für Frauen, sich diesen Kräften zu entziehen. Somit konnten Frauen eine aktive Rolle in der Entwicklung des „Komplex M“ übernehmen.

Die kritische Theorie „Reflexive Modernisierung“ eröffnet einen neuen Begriffsrahmen, innerhalb dessen die Erklärung gewisser Modernisierungserfolge möglich wird. In ihrer Abgrenzung gegenüber der linearen, sich selbst absolut setzenden „Weiter-so-Modernisierung“ (Beck, 1996, S. 23), der Denkrituale der Postmoderne und der Gegenmoderne lädt sie ein, einen neuen Weg einzuschlagen.

Die Kategorie der Nebenfolge erscheint mir sinnvoll, um deutlich zu machen, wie komplex der Entwicklungsverlauf des „Komplex M“ ist. Außerdem dient er zu Erklärungen von Nebenfolgen des beschriebenen „cultural lag“ bezüglich der Entwicklung von „Frau-Sein“ und „Mutter-Sein“. Die „Qualität „Mütterlichkeit“ ist m. E. als Nebenfolge des „cultural lag“ betroffen. Mütterlichkeit als eine menschliche Qualität, die jeder Mensch, nicht nur das Kind, als Voraussetzung für Entwicklung und begleitend durch den Lebenslauf benötigt, ist nicht mit modernisiert worden, d. h. sie findet sich nicht im Kanon moderner, sprich gesellschaftlich wertgeschätzter Qualitäten.

Immer deutlicher hört man in den letzten Jahren die Klage über die zunehmende Kälte in der Gesellschaft, über unbegleitete Kinder und Jugendliche und über mangelnde Bereitschaft, sich ehrenamtlich zu betätigen, sowie über Engpässe in Alten- und Krankenpflege und in der öffentlichen Kinderbetreuung. Diese Entwicklungen könnten ein Hinweis darauf sein, dass die Grundhaltungen „Dienen, Schützen, Hüten, Pflegen“ keine gesellschaftlich hoch geschätzten Qualitäten sind. Wendet man hier die Kategorie der Nebenfolge an, so ist der „gesellschaftliche Verlust der Mütterlichkeit“ mit seinen Auswirkungen (neuen Nebenfolgen) eine Nebenfolge der Modernisierung der weiblichen Lebenssituationen.

Diese, sichtbar als Befreiung von Abhängigkeit und Unterdrückung, „Eintrittskarte“ ins öffentliche Leben, Teilhabe an den „Früchten“ der Aufklärung - Freiheit und Gerechtigkeit, zumindest als formulierter Anspruch - ist Ergebnis und Erfolg der feministischen Bewegung. Die Qualität „Mütterlichkeit“ wurde im Zuge der Emanzipationsbewegung analytisch nicht von Weiblichkeit getrennt. Dadurch verblieb sie als ein Symbol für Abhängigkeit und Unterdrückung, in die Frauen durch ihre Fähigkeit und Bereitschaft, Kinder zu haben, gerieten. Im Verlauf der Befreiung der Frauen aus ihrer abhängigen Lebenssituation verringerte sich nicht nur die Bereitschaft, Kinder in die Welt zu setzen, oder sie zu begleiten, sondern Mütterlichkeit geriet als Qualität in Vergessenheit, bzw. wurde zumindest mit der Bewertung „altmodisch, unmodern, unattraktiv“ belegt. Badinter hat hierzu den sarkastischen Leitgedanken:

„Wie kann man sich das Kind vom Hals schaffen und dabei den Kopf hochtragen?“ (Badinter, 1981, S. 107)

Viele Maßnahmen, die darauf gerichtet sind, die Geburtenrate zu erhöhen, Müttern die Erwerbstätigkeit zu erleichtern und Vätern Anteilnahme am

Familienleben zu ermöglichen, fußen auf der Theorie der linearen Modernisierung. Die Geburtenrate ist erneut gesunken – auf nunmehr ca. 1,33 Kinder pro Frau<sup>66</sup>. Deutschland belegt damit weltweit den 180. Platz – von 191 untersuchten Staaten. Es hat nicht den Anschein, dass mit quantitativen Maßnahmen allein diese Entwicklung aufgehalten werden könnte. Vielmehr kann angenommen werden, dass der linearen Modernisierung Nebenfolgen entgegenwirken. Diese detailliert herauszuarbeiten, muss an anderer Stelle geschehen. Hier geht es vor allem darum, diesen Aspekt in den Fokus zu nehmen.

Ein weiterer Aspekt der Theorie „Reflexive Modernisierung“, der hier anwendbar ist, ist die „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“ (vgl. Beck, 1996, 29). Beck benützt diese Definition im Zusammenhang mit der Beobachtung, dass die überwiegende Mehrheit der Länder den Zielen der Industriemoderne hinterher hechelt.

„Vielen Gesellschaften erscheinen die Institutionen der ersten Moderne ebenso verlockend wie unerreichbar. ...*Gleichzeitig* (im Widerspruch nebeneinander existierender Epochen) geraten in den Zentren der Moderne die Grundlagen und Ziele industrieller Moderne in Fluss. Dadurch potenzieren sich zum einen die Unsicherheiten und verschärfen sich die Abhängigkeiten. Zum anderen zerbricht aber auch das Monopol des Westens auf Rationalität und Entwicklung, und die Kulturen der Welt können sich nun überhaupt erst für den globalen Dialog öffnen. Notwendig und

---

<sup>66</sup> Vgl. Bundesamt für Statistik. In: <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Statistiken/Bevoelkerung/GeburtenSterbefaelle/Tabellen/Content50/GeburtenZiffer.templateId=renderPrint.psm>.

möglich wird ein weltweiter Austausch darüber, was „Entwicklung“ – nicht nur in den so genannten „unterentwickelten“, auch in den „hoch entwickelten“ Ländern – in Zukunft heißen kann und soll.“ (Beck, 1996, S. 28)

Diesen Aspekt der „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“ kann man auch auf die Geschlechterfrage anwenden. Während für viele Frauen die Teilnahme am Erwerbsleben einzig erstrebenswertes Ziel ist und als Rettung aus privater, familiärer Isolation erscheint, beginnen Männer zunehmend die Selbstverständlichkeit der modernen Errungenschaften zu hinterfragen.

### **6.6.5 Gründe für den „cultural lag“ bezüglich „Frau-Sein“ und „Mutter-Sein“**

Zum einen spielt sicherlich eine Rolle, dass im Zuge der Modernisierung das Primat der Technik Einzug gehalten hat. Die Verheißung „Der Mensch kontrolliert die Natur“ war schlecht vereinbar mit dem „archaischen Geschehen“ während Schwangerschaft und Geburt. In hohem Maß muss sich eine Frau immer noch diesem Prozess unterordnen und den biologischen Vorgängen anpassen. Man kann annehmen, dass sich hier geradezu eine gewisse Abneigung entwickelt hat, diesen Prozess letztendlich quasi unkontrolliert sich vollziehen zu lassen.

Man kann sich fragen, warum die Gesellschaft nicht schon damals auf die demografische Entwicklung reagiert hat, sondern bis Ende des letzten Jahrhunderts weitgehend den Dingen ihren Lauf ließ, sprich, warum von staatlicher Seite kaum Interventionen erfolgten. Zum einen liegt das sicherlich daran, dass das Problembewusstsein sich erst im Laufe der Jahre entwickelte. Obwohl schon seit einigen Jahren z. B. die demografische Entwicklung dis-

kutiert wurde, konnte man sich auf der politischen Ebene nicht zu konkreten Maßnahmen entschließen. Zum anderen gehe ich jedoch davon aus, dass hier das „Trauma“ des Nationalsozialismus seine Wirkung zeigte. Bis in die heutige Zeit liegt durch den Mutterkult im Dritten Reich ein Schatten auf dem „Komplex M“. Es galt bis vor kurzer Zeit als nicht legitim, sich staatlicherseits in die Familien einzumischen. Gab es in anderen Staaten, wie z. B. in den skandinavischen Ländern oder in Frankreich, schon lange staatliche Maßnahmen, welche Familienleben direkt beeinflussten, hielt man sich in Deutschland zurück. Staatliches Engagement konnte lange Zeit nicht erfolgen, ohne sofort in den Misskredit der Indoktrination zu geraten (vgl. Vinken, 2001). Dieser Umstand hat sicherlich den „cultural lag“ wesentlich mit beeinflusst, sprich gefördert. Heute ist zwar keine Beklemmung spürbar, wenn das Wort „Mutter“ auftaucht. Aber die strukturelle Ignoranz bezüglich des „Komplex M“ im Zeitgeist hat m. E. seine Wurzeln u. a. in den Nachwirkungen dieses Traumas. Man kann hier die Kategorie „Tabu“ in eingeschränkter Bedeutung als Quasi-Tabu verwenden (vgl. Kap. 6.6.3). Es geht mir darum, deutlich zu machen, dass der „Komplex M“ nicht nur nicht im gesellschaftlichen Diskurs vorkommt, sondern dass er nicht „besprechbar“ ist. Das Bild eines unsichtbaren Schutzschildes erscheint passend für das Phänomen. Es stellt sich die Frage, wer hier wovor geschützt wird. Vielleicht schützt sich die Gesellschaft davor, die Auswirkungen des Traumas des Missbrauchs der „Institution „Mutter“ im Nationalsozialismus aufzuarbeiten. Der Schutzschild passt aber auch in dem Sinne, dass eine Barriere besteht, welche verhindert, dass sich der „Komplex M“ zeitgemäß entwickeln kann.

Auch das epochale Thema „Individualisierung“ ist hier von Bedeutung. Zum einen liegt hier ein wesentlicher Grund für das „cultural lag“, weil Individua-

lisierung im emanzipatorischen Prozess Lösung von der Abhängigkeit vom Mann und von der Herkunftsfamilie – und damit von Mutterschaft – bedeutete. Zum anderen wird angenommen, dass die Aufgaben, die „Mutter-Sein“ an eine Frau stellt, mit Individualisierung scheinbar schlecht vereinbar sind: Opferbereitschaft, Selbstlosigkeit, 24-Stunden-Einsatz versus Selbstverwirklichung und Selbstentfaltung. In diesem Kontext ist es sinnvoll, das Thema „Individualisierung“ näher zu betrachten, was hier nur ansatzweise geschehen kann (vgl. Kapitel 3.2.4.1). Für die Entwicklung zukunftsorientierter Konzepte für den „Komplex M“ wird diesen Aspekten Aufmerksamkeit geschenkt werden müssen. Hier ist es notwendig, im interdisziplinären Diskurs mit Philosophie, Psychologie, Pädagogik und Soziologie Perspektiven zu entwickeln, die einen Paradigmenwechsel ermöglichen. Die Begriffe „Selbstentfaltung“ und „Selbstverwirklichung“ gepaart mit dem Freiheitsbegriff und Freiheitsverständnis müssen genau definiert werden. Es ist heraus zu arbeiten, welche Ziele bzw. Werte zugrunde liegen und inwieweit Selbstverwirklichung mit Sinnfindung zusammen hängt. Meines Erachtens ist hier Frankls Ansatz (2002 und 2005) von Bedeutung. Er stellt die These auf, dass Menschen Erfüllung und Sinn in der Hingabe an eine Sache, Aufgabe, an Menschen oder an das eigene Schicksal finden (vgl. Kapitel 3.1.1.2). Diese Gedankenführung könnte darauf hinweisen, dass Individualisierung, Selbstfindung und Selbstverwirklichung dem „Mutter-Sein“ als Aufgabe, welche Hingabe erfordert, gar nicht im Weg stehen. Vielmehr fehlt evtl. dem „Mutter-Sein“ nur die für Hingabe notwendige Bedeutungszuweisung bzw. Wertschätzung.

„Mutter-Sein“ ist also in der gesellschaftlichen Modernisierungsphase auf der Strecke geblieben. Es wurde u. a. auf der gesellschaftspolitischen Ebene versäumt, die modernen Errungenschaften für Frauen auch auf die Ausübung

der Mutterrolle zu übertragen. Der „cultural lag“ hat bewirkt, dass auch das Mutterbild nicht positiv besetzt werden konnte, da es mit dem Thema „Abhängigkeit“ verbunden blieb. Diese Abhängigkeit jedoch war es, die im letzten Jahrhundert von Frauen ansatzweise überwunden werden konnte.

Beck betont, dass die Entwicklung einzelner Aspekte ohne gleichzeitige Berücksichtigung und Entwicklung involvierter Bereiche zu Lasten der Entwicklung der Gesellschaft im Ganzen geht. „Die Modernisierung der Teile, so scheint es, geht auf Kosten der Modernität des Ganzen.“ Beck, 1996, S. 58)

#### **6.6.6 Auswirkungen des „cultural lag“**

Betrachtet man die Auswirkungen des „cultural lag“, ist es sinnvoll, zwischen Auswirkungen innerhalb und außerhalb des „Komplex M“ zu unterscheiden.

Eine zentrale interne Auswirkung ist die, dass der „Komplex M“ im heutigen Zeitgeist keinen anerkannten Platz hat. Im Folgenden werde ich den Begriff „Zeitgeist“ näher definieren, da er m. E. im Kontext der Analyse des „Komplex M“ eine bedeutende Rolle spielt. Ursprünglich stammt der Begriff „Zeitgeist“ von G. W. F. Hegel, der davon ausging, dass der „Weltengeist“ sich in den Erscheinungen der Epochen manifestiert und wirkt.<sup>67</sup> Der aktuelle Begriff umfasst die Themen, denen man in der jeweiligen Zeit eine hohe Bedeutung beimisst. Der metaphysische Aspekt wird heute im allgemeinen

---

<sup>67</sup>„Zeitgeist, in Anschluss an G. W. F. Hegel These, dass der sich entfaltende objektive Geist in allen Erscheinungen einer Zeit sich niederschlägt. Bezeichnung für das Charakteristische einer Zeit, das sich in allem Neuen wieder finde.“ (Fuchs-Heinritz, u. a., Hrsg., 1994)

Sprachgebrauch nicht mehr in diesen Begriff mit einbezogen. Den Themen, die in einer bestimmten Zeit als relevant und/oder verheißungsvoll gelten, liegen Wertsysteme zugrunde. Betrachtet man den heutigen Zeitgeist, kann man feststellen, dass er sich einerseits aus Sorgen und Ängsten von Menschen speist. Diese wirken als „Druckkraft“ und sind damit Motor für die Aufnahme von Themen in den Zeitgeist. Andererseits wirken Bedürfnisse, Sehnsucht und Visionen von Menschen als „Zugkraft“ auf den Zeitgeist und „ziehen“ so Themen in den gesellschaftlichen Diskurs hinein. Die Zeitgeist-Themen spiegeln diese beiden Aspekte „Angst“ und „Sehnsucht“ wider, indem sie auf der einen Seite kultur- und gesellschaftskritisch bzw. kulturpessimistisch sind, auf der anderen Seite aber oft auch etwas „Verheißungsvolles“, Zukunftsorientiertes in sich tragen.

Zeitgeist ist jedoch mehr als ein Themenkomplex, der in einer bestimmten Zeit im öffentlichen Diskurs als relevant und attraktiv definiert wird. Er manifestiert sich auch als Lebensart, z.B. in Kleidung, Wohnen, Sprache und Vorlieben, Stimmung und Gefühlslage der Menschen. Zeitgeist ist aber nicht nur Manifestation, sondern hat auch einen Aufforderungscharakter. Wer auf der Höhe der Zeit sein möchte, „muss“ an der jeweils ausgelobten Lebensart teilhaben.<sup>68</sup> Dieser Aspekt kommt m. E. aufgrund des Bedürfnisses vieler Menschen nach Verbundenheit, „im Strom mit zu schwimmen“, zur Wirkung. Auf die Frage, wer den Zeitgeist bildet, gehe ich an dieser Stelle nicht näher ein. Die Rolle der Intellektuellen bzw. anderer gesellschaftlicher Gruppen mit hohem Image sowie insbesondere der Medien wäre hier zu be-

---

<sup>68</sup> Ein Beispiel dafür sind Mode-Assessoires, die in Frauenzeitschriften als „in“ deklariert werden. Es sind beispielsweise die „Sommer-musts“: Kleider, die man in diesem Sommer haben „muss“.

trachten.

Zusammenfassend kann man sagen, dass „Zeitgeist“ ein diffuser Begriff ist, der ein komplexes gesellschaftliches Phänomen darstellt, das dem Wandel unterliegt.

Kommt ein Themenkomplex im Zeitgeist nicht vor, könnte man annehmen, dass das Thema weder problembehaftet noch verheißungsvoll ist. Beim „Komplex M“ kann man jedoch eine schwerwiegende Problematik konstatieren. Sowohl vom gesellschaftlichen Blickwinkel aus (z. B. die demografische Lage der Nation), als auch vom individuellen Erleben der Eltern aus gesehen, sind vielfältige Problemstellungen zu erkennen. Man müsste also erwarten, dass der „Komplex M“ ein bedeutendes aktuelles gesellschaftliches Thema ist, das im Diskurs in vielfältiger Weise auftaucht. Ebenso verhält es sich mit dem anderen Aspekt, der den „Zeitgeist“ speist: die Zukunftsorientierung. Der „Komplex M“ trägt mit seinem Zentrum „Kind“ wesensmäßig die Zukunft und die Hoffnung darauf in sich. Es ist also nicht ohne weiteres verständlich, warum dieses Thema im Zeitgeist nicht bewegt wird. Es muss also einen anderen Grund geben, warum der „Komplex M“ im Zeitgeist keine Rolle spielt. Dieser ist m. E. in der beschriebenen „Quasi-Tabuisierung“ zu finden.

Eine interne Wirkung des „cultural lag“ liegt darin, dass das heutige Bild in unserer Gesellschaft von „Mutter“ insofern eher negativ besetzt ist, als es mit den Begriffen „unmodern, unattraktiv, unselbständig“ assoziiert wird. Das Bild von Elternschaft beinhaltet Mühsal, Opfer, Armutsrisiko, Verzicht, Unbequemlichkeit. Im Bild von „Kinderhaben“ vereinigen sich dann diese Assoziationen und so verwundert es nicht, wenn junge Menschen zögern, sich dieser Aufgabe zu widmen.

Es ist jedoch nicht nur eher negativ besetzt, gravierender noch ist m. E. die

Tatsache, dass durch den „cultural lag“ der nicht modernisierte „Komplex M“ wenig Ansehen und gesellschaftliche Wertschätzung genießt. Frauen, die sich für Mutterschaft entschieden haben, müssen täglich die beschriebene Diskrepanz zwischen modernem „Frau-Sein“-Wollen und modernem „Frau-Sein“-Sollen mit den damit verbundenen heutigen Bedürfnissen und Ansprüchen und dem unmodernen „Mutter-Sein“ mit erwähntem impliziten mangelnden gesellschaftlichen Ansehen und der fehlenden Wertschätzung ertragen. Das wirkt sich ganz konkret auf den Alltag einer Mutter aus. Sie hat eine anspruchsvolle Aufgabe. Der gesellschaftliche Bereich „Kindheit“ unterlag nämlich nicht einem „cultural lag“ und hat sich ebenfalls modernisiert. Die Ansprüche, die heute an die Erziehung und Begleitung eines Kindes gestellt werden, sind hoch, ohne dass man auf die Erziehungsaufgabe entsprechend vorbereitet würde. Eine Mutter ist also ständig in der Gefahr, etwas falsch zu machen. Der Einsatz von psychischen, physischen und mentalen Kräften ist zudem hoch. Nicht nur, dass diese Arbeit nicht monetär entlohnt wird, sondern ihr ist auch der verdiente immaterielle Lohn für ihre Hingabe und ihren Einsatz weitgehend verwehrt, da „Mutter-Sein“ kaum wertgeschätzt wird, nicht einmal von der Mutter selbst. In der Umsetzung im Lebensalltag drohen den meisten Frauen erhebliche Belastungen. Das Leben muss komplett neu gestaltet werden. Die Beziehung zum Partner muss neu definiert werden. Meist bedeutet die Mutterschaft für eine Frau, dass sie ihr Leben nicht nur umgestalten, sondern erhebliche Nachteile in Kauf nehmen muss, was die Lebensgestaltung und das berufliche Fortkommen betrifft.

Ein weiterer Aspekt der internen Auswirkung ist der, dass sich diese mangelnde Wertschätzung direkt auf das Selbstverständnis als Mutter auswirkt. Es ist zu beobachten, dass junge Frauen, die sich für Mutterschaft entscheiden, quasi „schlagartig“ an Selbstbewusstsein bzw. Selbstvertrauen verlie-

ren. Besonders auffällig ist dieses Phänomen bei gut ausgebildeten jungen Frauen, die in ihrer jeweiligen Berufstätigkeit erfolgreich und selbstsicher sind. Als Mutter sind sie plötzlich unsicher, trauen sich wenig zu und wirken wie „verwandelt“. Ich führe es darauf zurück, dass die Frauen in ihrer Funktion als Mutter an Selbstvertrauen und Selbstsicherheit verlieren. Dies hat m. E. große Auswirkungen auf die psychosoziale Gesundheit von Frauen, die Elternverantwortung übernommen haben und auch auf die Qualität ihrer Arbeit in der Familie.

Schaut man auf die „externen“ Auswirkungen des „cultural lag“, lässt sich vermuten, dass die heutige demografische Lage auch hier Wurzeln hat. Der „cultural lag“ mit seinen Nebenfolgen ist ein Prozess, der sich über viele Jahrzehnte hin vollzogen hat. Man kann fast von einer stetigen Entwicklung der Diskrepanz sprechen. Diese erfuhr jedoch einen wesentlichen Schub durch das Instrument der Befreiung von unerwünschter Mutterschaft - die Einführung der „Anti-Baby-Pille“. Diese Entkoppelung von „Frau-Sein“ und „Mutter-Sein“ verbesserte die Chancen für Frauen erheblich, an den Errungenschaften der Modernisierung teilzuhaben. Eine Nebenfolge dieser Modernisierung von „Frau-Sein“ war m. E. der „Pillenknick“ in der Geburtenrate. Junge Menschen haben Mühe mit der Entscheidung für Elternschaft und zögern diese deshalb weiter hinaus. Immer mehr junge Menschen entschließen sich für ein Leben ohne Kinder. Es wird auch wichtig sein, Nachforschungen darüber anzustellen, wie sich die Demografiedebatte auf junge Menschen auswirkt. Es gibt meines Wissens noch keine Studien darüber, wie junge Menschen sich dem öffentlich diskutierten Thema „Demografische Lage der Nation“ stellen. Ich beobachte seit einigen Jahren Reaktionen junger Frauen im privaten Umfeld und diagnostiziere ein allgemeines Unverständnis angesichts der Schärfe der Diskussion und der latenten bzw. sich

formenden Schuldzuweisung.<sup>69</sup>

Eine weitere „externe“ Auswirkung lässt sich aus der beschriebenen „internen“ Auswirkung auf Mütterlichkeit ableiten. Die Qualität „Mütterlichkeit“ als Haltung anderen Menschen gegenüber genießt wie das „Mutter-Sein“ nur geringe Wertschätzung. Meines Erachtens kann man folgende Auswirkung des „cultural lag“ feststellen: Berufe, die eine mütterliche Haltung als wesentliches Element beinhalten, werden in unserer Gesellschaft heute gering geschätzt, was sich in der schlechten Bezahlung spiegelt: Pflegeberufe wie Krankenpflege und Altenpflege sowie Erziehungsberufe für kleine Kinder, in denen scheinbar eher die mütterlichen Qualitäten wie Hüten, Pflegen, Begleiten vorrangig sind, wie z. B. Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen. Dies hat weit reichende Folgen für die gesellschaftliche Entwicklung. Es wird immer schwieriger, junge Menschen für diese Berufe zu motivieren. Angesichts unserer demografischen Lage, aufgrund derer immer mehr alte Menschen auf „Mütterlichkeit“ von immer weniger jungen Menschen angewiesen sein werden, wird dieser Aspekt zukünftig noch eine große Rolle spielen. Als „externe“ Auswirkung soll auch erwähnt sein, dass die Entkoppelung

---

<sup>69</sup> In der Jugendzeitschrift „Neon“ vom Mai 2006, S. 38, erschien die Ankündigung einer Aktion, die mir bemerkenswert erscheint und die von mir beobachtete Tendenz unter jungen Frauen widerspiegelt. Die Aktion heißt „Drei, zwei, eins ... keins!“ Es werden Buttons unter dem Motto: „Zeig dein Engagement für Deutschland: Nimm zwei, drei, vier, je mehr, desto besser, und mach dich beliebt“ angeboten. Inhalt ist eine ironische und sarkastische Beschreibung der gegenwärtigen Lage, wie sie sich jungen Leuten darstellt: „Du bist im zeugungs- und gebärfähigen Alter und hast trotzdem noch kein Kind? Du möchtest erst Deine Ausbildung beenden? Womöglich gar ein paar Jahre arbeiten? Du suchst vielleicht noch den richtigen Partner? Dann stehst Du unter Generalverdacht: Du magst es noch nicht mitbekommen haben, aber du bist schuld an allem, was in Deutschland falsch läuft. ...Auf der einen Seite brave Väter und Mütter, die ihrer Bürgerpflicht nachkommen. Auf der anderen Seite verantwortungslose Egoisten, ...Aber verdammt, ...wir wollen endlich auch zu den Guten gehören.“ (Neon, Mai 2006, Verlag Neon Magazin GmbH. Hamburg)

der Bereiche „Frau-Sein“ und „Mutter-Sein“ eine Entspannung für weibliche Lebensverläufe gebracht hat. Spannung entsteht nur für die Frauen, die sich für Mutterschaft entschieden haben.

Zusammenfassend können im Hinblick auf die vorliegenden Forschungsbefunde folgende Hypothesen formuliert werden. Es besteht ein „cultural lag“ bezüglich der Bereiche „Frau-Sein“ und „Mutter-Sein“. Dieser „cultural lag“ bewirkt, dass die Bereiche „Frau-Sein“ und „Mutter-Sein“ sich gegenseitig in negativer Weise beeinflussen und behindern. Der „Komplex M“ unterliegt in Deutschland einem Quasi-Tabu. und hat im heutigen Zeitgeist in Deutschland keinen anerkannten Platz. Als Nebenfolge des „cultural lag“ ist das Mutterbild genauso wenig wie das „Mutter-Sein“ angemessen modernisiert worden. Es gibt daher kein zeitgemäßes modernes Mutterbild. Frauen, die sich dafür entscheiden, Mutter zu sein, haben in dieser Funktion wenig Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen und Selbstsicherheit.<sup>70</sup>

Die Hypothesen verdienen eine differenzierte Bearbeitung durch weitere Forschung, die sich an diese Arbeit anschließen kann. Sie sollen auf die spezifische Problematik des „Komplex M“ in Deutschland hinweisen sowie als Diagnoseinstrument und damit als Ausgangspunkt für Ziel führende Maßnahmen dienen.

---

<sup>70</sup> Scheile (1980) beschreibt als Ausgangslage für Familienbildung die „zu beobachtende Apathie vieler Eltern“ und nennt als Ursache u. a. eine „internalisierte Ohnmachtserfahrung“ (vgl. ebd., S. 102). Eltern warten nach Scheile darauf, dass die Gesellschaft aktiv wird und verbleiben in der Rolle der Reagierenden. Er empfiehlt, dass Elternbildung Eltern ermutigen soll, aktiv ihre Interessen zu vertreten. Es wäre nach Scheile eine Aufgabe der Familienbildung, „die Interessenartikulation von Eltern und Familien zu unterstützen und mit den Eltern ihre Partizipationsmöglichkeiten zu erweitern. (ebd., S. 102).

Die beschriebene Apathie und Ohnmachtserfahrung von Eltern könnte in Zusammenhang mit dem mangelnden Selbstbewusstsein stehen, das im Rückschluss aus der Analyse im „cultural lag“ eine Ursache hat.

## 6.7 Eigener Lösungsansatz: Gesellschaftliche „Wiederbelebung“ des „Komplex M“

Wir können davon ausgehen, dass die Entkoppelung von „Frau-Sein“ und Mutter-Sein“ unumkehrbar ist und es auch sein soll. Will man den „cultural lag“ aufheben, muss „Mutter-Sein“ an diejenigen Grundwerte der heutigen Zeit angeschlossen werden, die gesellschaftlichen Konsens erreicht haben. Hier wird Benhabibs Modell von Öffentlichkeit von Bedeutung sein (vgl. Kap. 6.4.5). Die Diskussion über die erstrebenswerten Grundwerte, welche für „Mutter-Sein“ zu gelten haben, muss erst noch geführt werden.

Zwei Zugangswege sind wichtig für den Lösungsansatz, die sich wechselseitig beeinflussen werden: die Schaffung neuen Bewusstseins und die konkrete Neustrukturierung von „Mutter-Sein“ im Alltag. Ein erster Schritt ist es, den „Komplex M“ in den Zeitgeist aufzunehmen. Das bedeutet, dieses Thema in den öffentlichen Diskurs einzubringen. Hierzu ist es erforderlich, dass das Thema von möglichst vielen Seiten und Disziplinen aufgegriffen und beleuchtet wird. Der Themenkomplex „Mutter“ muss wieder besprechbar gemacht werden. Es liegt aber im Wesen des Tabus, dass über das damit belegte Thema nicht gesprochen wird. Um den öffentlichen Diskurs möglich zu machen, muss also die „Quasi-Tabuisierung“ aufgehoben werden. Dies erfordert m. E. die Einsicht von Frauen und Männern in die Notwendigkeit, gezielt und bewusst Position zu beziehen. Hier schließe ich an Becks Vorschläge für die Zukunft im Rahmen der „Reflexiven Modernisierung“ an (vgl. Kap. 6.6.3). Er bezieht sie auf die politische Ebene. Ich erweitere seinen Ansatz: Es geht darum, neue Begriffsrahmen für den „Komplex M“ zu finden und den „kollektiven Mut“ zu Experimenten zu haben, welche den „Komplex M“ modernisieren können (vgl. Beck, 1996, S. 102). Ein solches Experiment stellt beispielsweise die Einführung des Konzepts „Reflexive

Elternbildung“ in Unternehmen dar (vgl. Kap. 7.4.4).

Ich schlage vor, ein interdisziplinäres Gremium zu bilden, in dem VertreterInnen aus Wissenschaft und Politik, junge Frauen und Männer, erfahrene Mütter und Väter sowie Hebammen und GynäkologInnen vertreten sind. Dieses Gremium sollte gesellschaftlich legitimiert und mit adäquaten Mitteln ausgestattet werden.

Es wird auch eine Mutfrage sein. Zu Anfang wird von vielen Seiten massive Kritik kommen. Außerdem wird sich das Thema dazu eignen, Beifall von der falschen Richtung anzuziehen und von Gruppen vereinnahmt zu werden, die Interessen verfolgen, die konträr zur erörterten Zielsetzung stehen und/oder die sich davon Verschaffung eigener Vorteile versprechen. Deshalb wird es auch eine Frage der Geduld, der Ausdauer und des Langmuts sein.

Nicht zuletzt wird es vor allem eine Frage der sorgfältigen, redlichen und umsichtigen Argumentation sein. Viele Aspekte, die m. E. Bedeutung für die gesellschaftliche Wiederbelebung des „Komplex M“ haben, sind in der vorliegenden Abhandlung nur angerissen worden. Sie sind als Impuls zu sehen und bedürfen der Vertiefung.

Dass das epochale Thema „Individualisierung“ hier in den Diskurs aufgenommen werden muss, ist m. E. ohne Zweifel. Direkt in Verbindung mit der Individualisierung steht das Thema „Bewusstsein“. Da Mutterschaft nicht mehr quasi von selbst „entsteht“, wird es darauf ankommen, dass sich junge Frauen bewusst für Mutterschaft entscheiden. Es wird also neben der zeitgemäßen Konstruktion der Realität eines Mutterlebens vor allem auch eine Frage der Bewusstseinsbildung sein. Hierzu ist es notwendig, ein zeitgemäßes Mutterbild zu entwickeln und in den Diskurs einzubringen. Hier ist vor allem auch die Erwachsenenbildung gefragt.

Der Lösungsansatz soll die drei Aspekte des „Komplex M“ „Mutterschaft“, „Mutter-Sein“ und „Mütterlichkeit“ berücksichtigen. Im Folgenden werde ich Optionen für diese drei Bereiche bilden.

### **6.7.1 Option für den Bereich „Mutterschaft“**

Die Mutterschaft in der vorgenommenen Definition ist der biologische Vorgang der Schwangerschaft von der Zeugung bis zur Geburt. Wie bereits ausgeführt, ist der Aspekt „Mutterschaft“ in der Praxis weitgehend modernisiert. Es ist m. E. der einzige Aspekt des „Komplex M“, der schon seit vielen Jahren im Blickpunkt von Menschen steht, welchen die Modernisierung am Herzen liegt. Es sind die Hebammen, unterstützt von fortschrittlichen GynäkologInnen, die eine Lobby für diesen Aspekt des „Komplex M“ bilden. Sie arbeiten schon lange mit großer Fachkompetenz und Zukunftsorientierung daran, Frauen zu beraten, zu begleiten und zu motivieren, Mutterschaft zeitgemäß und selbstbewusst zu gestalten. Meines Erachtens ist hier schon profunde Arbeit geleistet worden. Im Kontext des Lösungsansatzes „Wiederbelebung des „Komplex M“ wird es sinnvoll und notwendig sein, von Anfang an den Diskurs mit interessierten VertreterInnen zu ermöglichen, um an den Ansätzen von Hebammen und GynäkologInnen anzuknüpfen und diese in den Gesamtzusammenhang der Neubewertung und Neugestaltung des „Komplex M“ mit einzubinden. Die Option heißt also: Dialog und Zusammenarbeit mit Hebammen und GynäkologInnen.

### **6.7.2 Optionen für den Bereich „Mütterlichkeit“**

In der Analyse wurde ausgeführt, dass aufgrund des „cultural lag“ kein zeit-

gemäßes Mutterbild in der Gesellschaft existiert. Einer der ersten Schritte sollte daher die Arbeit an der Konstruktion eines solchen Bildes sein. Ziel ist es, mit diesem „neuen“ Mutterbild als Basis Mutterschaft, „Mutter-Sein“ und Mütterlichkeit zeitgemäß, zukunftsorientiert und zukunftsfähig zu gestalten.

#### 6.7.2.1 Konstruktion eines zeitgemäßen Mutterbildes

Der angenommenen „Quasi-Tabuisierung“ des Komplexes rund um das Thema „Mutter“ wurde zu Anfang des Kapitels bereits Rechnung getragen. Das Thema wurde in Angriff genommen, jedoch durch den Kunstgriff der Umbenennung in den neutralen Begriff „Komplex M“ von seiner ideologischen Belastung quasi getrennt. Dadurch ist es m. E. möglich geworden, das Thema auf sachliche Weise in einigen seiner Facetten zu beleuchten. Wenn es nun darum geht, den Versuch zu unternehmen, ein neues Mutterbild zu entwickeln, d. h. zu konstruieren, halte ich es für sinnvoll, auch hier eine möglichst neutrale Ausgangsbasis zu wählen. Deshalb ist ein zweiter Kunstgriff nötig: Das Mutterbild wird ausschließlich durch Mütterlichkeit charakterisiert. Mütterlichkeit leitet sich von „Mutter-Sein“ ab, welche eine gesellschaftliche Antwort auf die „Entwicklungstatsache“ (Bernfeld, 1973, S. 51) im kindlichen Leben darstellt. Neutralität wird erreicht, indem Mütterlichkeit von „Frau-Sein“ analytisch getrennt wird. Damit wird es möglich, die Qualität gedanklich von der leiblichen Mutterschaft zu trennen. Mütterlichkeit wird nicht von möglichen gesellschaftlichen Trägern (Frauen) aus betrachtet, sondern aus dem Blickwinkel der Kinder mit der Grundfrage: „Was braucht ein Kind?“ Diese Frage wird hinsichtlich zweier Aspekte beantwortet: dem individuellen und dem sozialen. Den gleichen Kunstgriff sollte man im Übrigen auch für Väterlichkeit vornehmen. Darüber muss jedoch an anderer Stelle gearbeitet werden.

Für die Konstruktion eines zeitgemäßen Mutterbildes ist es notwendig, den

ganzen „Komplex M“ neu in der Gesellschaft zu verorten. Hier sind die Ausführungen von Rerrich und Pasquale hilfreich. Der arbeitswissenschaftliche Ansatz ist m. E. geeignet, um dem gesellschaftlichen Stellenwert des „Komplex M“ gerecht zu werden. Sowohl Rerrich als auch Pasquale haben Vorschläge gemacht, an die angeknüpft werden kann (vgl. Kap. 6.4.2 und 6.4.3).

#### 6.7.2.2 Versuch einer modifizierten Definition des Begriffs „Mütterlichkeit“

Mütterlichkeit wird unabhängig von „Frau-Sein“ als Qualität und als Prinzip definiert und aus dem Dualismus der Geschlechterrollen befreit. Dies soll eine neue Sicht ermöglichen und verhindern, dass nach der Enttraditionalisierung eine Retraditionalisierung betrieben wird. Mütterlichkeit wird demnach als eine geschlechtsunabhängige menschliche Haltung und soziale Ressource aufgefasst.

Mütterlichkeit bedeutet, wie in Kapitel 6.2 ausgeführt, Leben zu erhalten und zu fördern. Sie ist gekennzeichnet von der Bereitschaft, einen Menschen verlässlich zu begleiten und ihm das zugute kommen zu lassen, was dieser braucht, um gedeihen zu können, d. h. sich mit seinen physischen, psychischen und mentalen Möglichkeiten optimal zu entfalten. Es geht um die Förderung der körperlichen, seelischen und geistigen Entwicklung mit dem zentralen Aspekt „Fürsorge“ (Care). Die Entwicklung des Kindes bezieht sich jedoch auf die beiden Aspekte „Autonomie“ und „Verbundenheit“. Deshalb bedeutet Care, das Kind bei der Entfaltung seiner Individualität zu unterstützen, ihm gleichzeitig jedoch auch die Verbundenheit dadurch zu ermöglichen, dass es in die Gruppe hineinwächst und sich darin auch anpassen kann. Insofern ist Mütterlichkeit neben der individuellen Ressource für

das Kind auch eine soziale Ressource und eine Kulturleistung.

Die mütterlichen Qualitäten heißen also: Sorgen, Pflegen, Hüten, Begleiten, Schützen, Verteidigen, Nähren und Fördern der körperlichen, seelischen und mentalen Entwicklung.

Ich schlage vor, mit dem Aspekt „Mutterliebe“ in ähnlicher Weise zu verfahren wie mit dem Aspekt „Mütterlichkeit“. Die Essenz des Begriffs „Mutterliebe“, also die Qualität der Haltung einem Kind gegenüber, soll von ihrem ideologischen Ballast befreit werden. Dazu ist es nötig, einerseits den Begriff von der leiblichen Mutter abzutrennen und ihn andererseits von der Metapher „Liebe“ zu lösen. Es geht darum, zu betrachten, welche Qualität die Haltung einem Kind gegenüber aufweisen muss, damit seine existenziellen Bedürfnisse befriedigt werden können. Es wird also vom Blickwinkel des Kindes geschaut. Der Begriff „Mutterliebe“ wird vorerst durch „Mütterlichkeit“ ersetzt.

Mütterlichkeit wird als „Grundgebärde einer Beziehung“ definiert, die nicht an ein Geschlecht gebunden ist. Kinder sind darauf angewiesen, dass eine Person sich ihnen in dieser Haltung zuwendet. Für sie ist es entscheidend, dass die Beziehung dauerhaft, feinfühlig und verlässlich ist. Wie bereits ausgeführt, brauchen jedoch alle Menschen in jeder Lebenslage andere Menschen, welche diese Beziehungsqualität ihnen gegenüber aufbringen. Auch unter diesem Aspekt ist Mütterlichkeit als soziale Ressource und Kulturleistung zu betrachten.

Im Zuge der gesellschaftlichen Neubestimmung des „Komplex M“ wird eine differenzierte Betrachtung und Abgrenzung der Begriffe „Mutter“ und „Vater“ notwendig sein. Im Kontext der gesellschaftlichen Wandlungsprozesse, welche die Geschlechter betreffen, lässt sich feststellen, dass die traditionellen geschlechtsspezifischen Rollenmuster sich lockern und teilweise anglei-

chen. Deshalb ist es durchaus denkbar, dass im Rahmen einer anstehenden Neubestimmung von „Mutter-Sein“ und „Vater-Sein“, also der konkreten Realisierung im Alltag, sich die Zuordnungen auch angleichen. Schaut man, der vorliegenden Argumentation folgend, vom Kind und seinen Bedürfnissen aus (vgl. Kap. 3.3), ergibt sich die Option einer Neudefinition in der Weise, dass „Mutter-Sein“ und „Vater-Sein“ dann die Erfüllung dieser Bedürfnisse und die Entwicklungsbegleitung des Kindes bedeuten könnte. Die in der vorliegenden Arbeit vorgenommene Definition von „Mütterlichkeit“ – geschlechtsneutrale Qualität – müsste auf beide Geschlechter anwendbar sein. Hier wird man nach neuen Begriffen suchen müssen, die unbelastet und zukunftsorientiert sind.

Die Grundgebärde „Mütterlichkeit“ kann folgendermaßen gefasst werden: Wahrnehmung, Annahme, Bereitschaft und Fähigkeit zur verlässlichen und feinfühligem Begleitung eines Kindes, uneigennützig Sorge für das Wohl und Förderung seiner körperlichen, seelischen und mentalen Entwicklung und seiner Integration in die Gesellschaft.

Hier können die Frommschen Kategorien, die er als konstituierend für die Liebe nennt, integriert werden. „Erkenntnis“ ist die Bereitschaft und die Fähigkeit, das Kind wahrzunehmen und zu erkennen. „Achtung“ bedeutet, das Kind in seiner Individualität anzunehmen. „Fürsorge“ ist ein wesentlicher Aspekt der verlässlichen Begleitung, der aber auch im vierten Aspekt – Befriedigung der Bedürfnisse als Basis für die Förderung der Entwicklung - auftaucht. „Verantwortung“ ist für den dritten und vierten Aspekt konstituierend (vgl. Kap. 6.5.2.2).

### 6.7.3 Optionen für den Bereich „Mutter-Sein“

„Mutter-Sein“ wird folgendermaßen definiert:

„Mutter-Sein“ ist die verlässliche Begleitung eines Kindes mit der Qualität „Mütterlichkeit“ aus freiem Willen. Es ist nicht an ein Geschlecht gebunden.

Die gesellschaftliche Wiederbelebung des „Komplex M“ beginnt wie erwähnt damit, dass dieses Thema in den gesellschaftlichen Diskurs aufgenommen wird. Der Kunstgriff, die Aspekte rund um das Thema „Mutter“ im „Komplex M“ zu fassen, hat es m. E. bisher ermöglicht, einige Facetten aufzuzeigen und in einen neuen Kontext zu bringen. Bei der Erarbeitung von Optionen für den Bereich „Mutter-Sein“ wird die Argumentationsebene so konkret, dass es notwendig wird, die „Figur“ der Kinderbetreuung zu benennen. Ich werde im Weiteren den Begriff „Mutter“ verwenden, ihn jedoch mit Anführungszeichen kennzeichnen. Dies soll den Begriff in dem Sinne relativieren, dass er sich aus der Definition von „Mutter-Sein“ ableitet: Eine „Mutter“ ist eine Person, die bereit und fähig ist, ein Kind im Sinne der mütterlichen Qualität verlässlich zu begleiten und diese Begleitung auch übernimmt.

Optionen für „Mutter“-Sein“ werden vor allem in der Aus- und Fortbildung für Menschen gesehen, die Verantwortung als EntwicklungsbegleiterInnen von Kindern im Familienleben übernommen haben. Hier sollen im folgenden handlungsorientierten Ansatz Überlegungen dazu angestellt werden, wie die Ziele „Bewusstseinsbildung“ und Kompetenzentwicklung – und stärke erreicht werden können.

### **III Handlungsorientierter Ansatz**

Im handlungsorientierten Ansatz sollen Überlegungen zur zeitgemäßen und zukunftsorientierten Gestaltung des sozialen Aspekts des „Komplex M“, „Mutter“-Sein“, angestellt werden. Schwerpunkte bilden die Bewusstseinsbildung sowie die Kompetenz-Entwicklung bzw. –stärkung.

## **7 Elternbildung**

Im Folgenden sollen Aspekte der Situation der Elternbildungs- und beratung sowie einige Ansätze dargestellt werden. Daran schließt die Darstellung und Begründung des handlungsorientierten Ansatzes „Reflexive Elternbildung“ als ein Instrument und Prozess zur Entwicklung von kritischem transitivem Bewusstsein (Freire) für die soziale Ressource „Mütterlichkeit“ und zur Stärkung von Elternkompetenzen an.

### **7.1 Elternbildung – ein Randthema der Erziehungswissenschaft**

Der Sozialphilosoph Theodor W. Adorno hat bereits in der 50er Jahren eine „Erziehung der Erzieher“ gefordert (vgl. Adorno, 1971). Diese Forderung blieb weitgehend unbeachtet. Elternbildung war bisher in der Erziehungswissenschaft ein kaum beachtetes Randthema. Der Fokus lag hauptsächlich auf der öffentlichen Erziehung der Kinder. Dies hat mehrere Gründe. Zum einen findet Kindererziehung bis heute hauptsächlich im geschützten Rahmen der Familie statt. Die Erziehungshoheit der Eltern ist von solch fundamentalem Wert in unserer Gesellschaft, dass sie im Grundgesetz gesichert und geregelt ist (Artikel 6, Abs. 2). Der Schutz von Kindern vor staatlicher Einmischung nach den fatalen Erfahrungen im Dritten Reich ist sicherlich ein Aspekt dieses deutschen Wegs, der m. E. dazu beigetragen hat, dass

die Betreuung und Erziehung von Kindern als Privatsache betrachtet wurde. Hinzu kommt, dass die Modernisierung der Gesellschaft als Entwicklung und Bewegung, welche die öffentlichen Räume gestaltete, vor den Türen der Familien haltgemacht hat. Beck (1996) beschreibt diesen Umstand als „halbmodern“ (ebd., S. 56). Wir leben in einer Gesellschaft, in deren Architektur moderne Elemente mit Elementen einer Gegenmoderne kombiniert werden. Kaufmann (1995) beschreibt dieses Phänomen als einen „Strukturbruch“ der Moderne, der es ermöglicht hat, dass die Errungenschaften des modernen gesellschaftlichen Lebens, die sich auf fast alle anderen Lebensbereiche ausgewirkt haben, im Leben der Familien jedoch nur bruchstückhaft wirksam wurden.

Jahrhunderte lang konnten Eltern ihr Erziehungsverhalten an der Nachahmung anderer Erwachsener orientieren. Die Tradition sicherte die Qualität der Erziehung. Kinder erziehen war ins Alltagsleben integriert. Es gab also wenig Veranlassung für die öffentliche Hand, bzw. die von ihr finanzierte erziehungswissenschaftliche Forschung, Erziehung in der Familie zum Gegenstand von Reflexion zu machen.

Heute ist das anders. Zum einen gibt es in den einzelnen Generationen immer weniger ältere Geschwister, Onkel und Tanten, die als Vorbilder für junge Eltern fungieren könnten. Doch selbst wenn Vorbilder existieren, werden sie immer weniger in Anspruch genommen, was sich im Phänomen der Enttraditionalisierung zeigt. Aus der ursprünglich quasi naturwüchsigen Kindererziehung ist eine „Spezialdisziplin“ geworden und die dazu nötigen Kompetenzen können nicht selbstverständlich vorausgesetzt werden..

Hier spielt auch der gesellschaftliche Prozess der Individualisierung eine Rolle (vgl. Kap. 3.2.4.1). Früher war es die Hauptaufgabe von Erziehung, die Kinder an die Gruppe anzupassen, sie zu gehorsamen, leis-

tungsbereiten Bürgern zu erziehen. Heute ist die Aufgabe der Eltern wesentlich komplexer. Neben Gruppenanpassung kommt die Aufgabe hinzu, dem Kind zur Entfaltung seiner Individualität zu verhelfen. Selbstbewusstsein, Selbstsicherheit, Selbstverantwortung und Eigenständigkeit sind heute bedeutende Erziehungsziele. Diese Ziele in Einklang mit dem Ziel der Gruppenanpassung zu bringen macht die Erziehung eines Kindes zu einer komplexen Aufgabe, die große Anforderungen an die Erzieher stellt. Die beiden epochalen Prozesse, die Enttraditionalisierung und die Individualisierung sind m. E. ein Grund für die zunehmende Ratlosigkeit und Hilflosigkeit vieler Eltern, die den Ratgeberboom mit verursacht haben. Es wäre jedoch auch sinnvoll zu prüfen, inwieweit der Bedarf durch das Angebot verstärkt wird. Es hat sich ein Markt für Elternberatung und –bildung entwickelt, der für die meisten Eltern nicht transparent ist. Dies bewirkt, dass die Ratlosigkeit auf Elternseite sich eher noch verstärkt und den Graben zwischen Experten auf der einen Seite und Eltern als hilflose Laien auf der anderen Seite tiefer reißt. Quaiser-Pohl hat in einer Studie nachgewiesen, dass deutsche Eltern sich stärker überfordert fühlen als Eltern in anderen Ländern. Sie macht u. a. die Informationsflut dafür verantwortlich. (vgl. Quaiser-Pohl, 1998,

online).<sup>71</sup> In anderen Ländern gibt es offensichtlich weitaus weniger Informationsquellen für Eltern.

Die Sozialwissenschaften reagieren mittlerweile auf den offensichtlichen Bedarf an Elternbildung. Zum einen werden Qualitätskriterien für Elternbildung erarbeitet (vgl. Tschöpe-Scheffler, 2005). Zum anderen werden Kon-

---

<sup>71</sup> Quaiser-Pohl (1998, online) in <http://www.uni-protokolle.de/nachrichten/id/44213/>

zepte entwickelt, die Eltern helfen sollen, Orientierung für die Erziehungsaufgabe zu finden (vgl. Liebenow, 2006). Im wissenschaftlichen Beirat für Familienfragen des Bundesfamilienministeriums haben Erziehungswissenschaftler an einem Gutachten zum Thema „Stärkung familialer Beziehungs- und Erziehungskompetenzen mitgewirkt.“<sup>72</sup> Es wurden Grundbedingungen für eine gelingende Kindheit ausgearbeitet, die mittlerweile von der Bundesregierung als Grundlage für Elternbildung verwendet werden.

## **7.2 Elternbildung als erwachsenenpädagogische Aufgabe**

Zunehmend wird sowohl von erziehungswissenschaftlicher Seite als auch in den Institutionen der Familienbildung das Thema „Elternbildung“ in den Fokus gerückt. Dies belegt Liebenow (2006) in einer repräsentativen Untersuchung. Er stellt einen beachtlichen Bestand familienbildnerischer Angebote von Erziehungsberatungsstellen in Deutschland fest und beurteilt ihn als eine relevante Leistung für die Weiterentwicklung von Familienbildung (vgl. ebd., S. 198). Baum (2006) spricht von einer „neueren Situation einer professionalisierten Elternbildung in Deutschland“ (ebd., S. 123 f) und bezieht sich hierbei auf die bundesweite Institutionenanalyse von Schiersmann (1998) (vgl. Kap. 7.3.3). Tschöpe-Scheffler (2005) stellt 15 Elternbildungsansätze dar mit dem Ziel, Transparenz zu schaffen und einen „Diskurs zur vielseitigen Unterstützung von Eltern und Kindern hinsichtlich ihrer individuellen Belange“ (ebd., S. 20) zu eröffnen. Sie sieht auch eine erwachsenenpädagogische Aufgabe darin, den inzwischen unübersichtlich gewordenen Markt der Elternbildungsangebote durchschaubar zu machen. Wichtiges Ziel

---

<sup>72</sup> Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005)

ist es dabei, die den Konzepten zugrunde gelegten Menschenbilder, Theorien, Inhalte und Methoden offen zu legen und damit vergleichbar zu machen (vgl. ebd., S. 15). Sie nimmt einen kritischen Überblick vor, der dazu anregen soll, die Vielfalt der familienunterstützenden Alternativen zu würdigen und diese bei familienpolitischen Überlegungen zu berücksichtigen.

Im Folgenden sollen Überlegungen von Scheile (1980) zu einem erziehungswissenschaftlichen Orientierungsrahmen für Familienbildung und sein Konzeptionsentwurf einer Familienbildung skizziert werden. Dieser ist m. E., obwohl er bereits 1980 erstellt wurde, in diesem Kontext relevant, da Scheile auch den Aspekt der Bewusstseinsbildung durch und mit Hilfe von Elternbildung fokussiert hat. Hier schließe ich dann mit dem Konzept „Reflexive Elternbildung“ an, das in Kapitel 7.4 erörtert wird.

Scheile hat als ein Problem diagnostiziert, dass die Erziehung von Kindern von Laien betrieben wird und dass es keine Ausbildungsvoraussetzungen dafür gibt. Er stellt die Frage nach der Qualität der Familienerziehung und nach den anthropologischen und gesellschaftspolitischen Zielsetzungen. Im Anschluss an Bronfenbrenner argumentiert er, dass die Entwicklung der Kinder von ihrer Umwelt und deren Wandel bestimmt wird und kritisiert, dass diese für die Entwicklung des Kindes relevanten Spezifika der alltäglichen Umwelt in den Forschungsmodellen ausgeklammert bleiben (Scheile, 1980, S. 13). Er schlägt vor, die sozialen Bedingungen für Familien und Erziehungskompetenzen zu Bestimmungsgrößen zu machen. Im Zuge seines Ansatzes zur Neuorientierung der Familienbildung legt er den „Versuch eines erziehungswissenschaftlichen Orientierungsrahmens für die Familienbildung“ vor (vgl. ebd., S. 89). Er verortet Familienleben im Schnittpunkt zwischen privatem und öffentlichem Bereich und betont damit den strukturellen Unterschied zwischen Familienleben und öffentlichem Leben: Im Bezie-

hungssystem „Familie“ gibt es keine festgelegten Standards; entscheidend ist vielmehr die Qualität der personalen Beziehungen im intimen Sozialsystem der Familie. Darin liegt nach Scheile eine Ursache dafür, dass gesellschafts-politisches und pädagogisches Interesse weitgehend auf die Arbeits- und Wirtschaftswelt konzentriert blieb und die Familie bisher weitgehend ausklammerte. In diesen „Liebes- und Sympathiebeziehungen“ (ebd., S. 93) liegen jedoch die Chancen und Risiken für die Familien, die entscheidend, jedoch wissenschaftlich nicht berechenbar sind.

Zu den Merkmalen des sozialen Wandels in der alltäglichen Umwelt der Kinder wird auch die Auflösung verbindlicher Orientierungsmuster für das Verhalten im Zuge der Entraditionalisierung gerechnet. Damit sind existentielle Verunsicherungen bei Männern und Frauen verbunden. Nach Scheile besteht eine zentrale Aufgabe der Familie darin, die nachfolgenden Generationen beim Aufbau „einer angemessenen ICH-Integrität und Anpassungsfähigkeit“ (Scheile, 1980, S. 95) zu unterstützen,

Er nennt drei Komplexe als Orientierungshilfe für den „Frage- und Problemhorizont einer Familienbildung“:

Familienleben im Schnittpunkt zwischen privatem und öffentlichem Bereich ist keine konstante Größe mehr, sondern muss in Lernprozessen ständig erlernt werden. Inhalt der Lernprozesse sind der Umgang mit personalen Beziehungen im Spannungsfeld zwischen Arbeits- und Familienwelt. Die Familie bietet für Kinder und Erwachsene sowohl Dynamik, d. h. Entwicklungschancen, als auch Dramatik, d. h. Behinderungen für die Entwicklung. Eine wichtige Funktion der Familie scheint darin zu bestehen, die Chance auf Identitäts- und Glückfindung zu ermöglichen. Der hierzu notwendige Freiheitsraum muss gesellschaftlich gesichert werden.

Personale Beziehungen sind gefährdet. Hier braucht es strukturelle Anstren-

gungen, um „menschwürdigere Lebenseinheiten“ (ebd., S. 98) zu schaffen, in denen gedeihliche Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern möglich sind. Scheile spricht von notwendigen erheblichen „sozial- und familienpolitischen Strukturverbesserungen“ (ebd., S. 98).

Fragen nach dem Sinn und nach Kommunikationsformen des Menschseins, nach der Relevanz von Lebensqualität usw. sind nicht rational nachweisbar. Dennoch sollten sie nicht als privater Bereich ausgeklammert, sondern in den wissenschaftlichen Fokus gerückt werden. (vgl. ebd., S. 97 f):

Scheile hat in seinem Entwurf einer Familienbildungskonzeption Überlegungen angestellt, die den transformativen und innovativen Anspruch von Familienbildung betonen. Hier ist sein Ansatz an Freires Konzept anschlussfähig (vgl. Kap. 7.4.1.1). Scheile geht von der Grundannahme aus, dass Familienleben heute nicht mehr nach traditionellen Mustern und innerhalb von Rollenfixierungen gelebt wird. Sie ist als eine Form menschlichen Zusammenlebens anzusehen, in der Kompetenzen benötigt werden, die gelernt werden müssen. Außerdem ist ein ständiges „Um- und Dazulernen“ (Scheile, 1980, S. 99) notwendig. Die Orientierungssicherheit fehlt aufgrund des Wegfalls gesicherter Verhaltensmuster. Scheile spricht vom „Entscheidungs- und Orientierungszwang“ mit großem Kraftaufwand (ebd., S. 100) (vgl. Ehrenberg, 2004, Kap. 3.2.4.2). Familiäre Kommunikation als zentrales Medium für die Vermittlung von Einstellungen und Orientierungen für die Kinder und als emotionale Existenzgrundlage der Familienmitglieder gilt als konstitutives Element. Er sieht eine wesentliche Begründung für Familienbildung darin, dass Familienmitglieder Lernmöglichkeiten brauchen, um ihre Bedürfnisse zu erkennen, zu artikulieren und ihre Fähigkeiten zur Urteilsbildung zu verstärken (vgl. ebd., S. 101 f).

Scheile konstatiert eine „auf vielen Gebieten zu beobachtende Apathie vieler Eltern“ (ebd., S. 102). Er begründet sie mit der Zufriedenheit mit dem Altbewährten einerseits und mit einer „internalisierten Ohnmachtserfahrung“ andererseits (ebd., S. 102). Hier ist das von Freire entwickelte Konzept „Kultur des Schweigens“ anschlussfähig (vgl. Kap. 7.4.1.1), das Scheile als eine Herausforderung für Familienbildung ansieht. Er postuliert, dass Familienbildung den Eltern verdeutlichen kann, dass die politischen Dimensionen ihres Lebens und ihrer Lebenswelt als Familie größer sind, als sie es für möglich halten. Hier ist die Bildung von „kritischem transitivem Bewusstsein“ angesprochen. Die Eltern werden zur Reflexion ihrer Lebenswelt angeregt. Dabei können sie destruktive Aspekte ihrer Lebensbedingungen entdecken, die Selbstwahrnehmung schulen und Fähigkeiten entwickeln, sich aktiv und konstruktiv einzubringen. Eine weitere Aufgabe für Familienbildung besteht dann darin, Eltern und Familien dabei zu unterstützen, ihre Interessen zu artikulieren und ihnen zu helfen, Möglichkeiten der Partizipation zu entdecken. Scheile empfiehlt, dass sowohl Eltern als auch Akteure der Familienbildung aktiv in einen gesellschaftlichen Transformationsprozess eintreten, um auch die gesellschaftliche Neubewertung der Stellung von Familie und Elternschaft voranzubringen. Hier lässt sich eine Übereinstimmung mit dem Konzept „Reflexive Elternbildung“ feststellen, die neben der Kompetenzstärkung auch die Bewusstseinsbildung vom gesellschaftlichen Wert der Familienarbeit als konstitutives Element aufweist (vgl. Kapitel 7.4). Familienbildung muss nach Scheile als ein „Ort der Meta-Ebene für das System Familie“ (ebd., S. 103) angesehen werden, wo mit Eltern und nicht an Eltern gearbeitet wird. Eltern werden dabei nicht auf ihr erzieherisches Handeln reduziert, sondern werden als politisch und juristisch Handelnde, als Konsumenten und Freizeitakteure angesehen. Familienbildung kann als „Identi-

tätshilfe“ (ebd., S. 104) begriffen werden. Scheile formuliert im Anschluss an Mollenhauer, dass Familienbildung die „familiale Ökologie“ zum Gegenstand habe, und nicht allein der Stärkung der Erziehungskompetenz diene, sondern dem Anspruch zunehmender Demokratisierung (ebd., S. 104) folgen müsste. Auch hier schließt Scheile wieder an Freire an und definiert Lernen in Abgrenzung zum „Fressen fremden Wissens“ als „die Wahrnehmung der eigenen Lebenssituation und ihrer Widersprüche als Problem und die Lösung dieses Problems in Aktion und Reflexion“ (ebd., S. 104) (vgl. Kap. 7.4.1.1). Familienbildung stellt eine Metaebene zur Verfügung, innerhalb derer Eltern die Chance zur selbständigen Veränderung erhalten. Die Selbsthilfepotentiale von Familien sollen gestärkt und stimuliert werden, indem Familienbildung sich an Konflikten und Problemen der Familien und nicht an deren Defiziten orientiert. Dies kennzeichnet dann einen ressourcenorientierten Ansatz, bei dem an vorhandenen Kompetenzen angeknüpft wird (vgl. Kap. 7.4). Vom Selbstverständnis her hieße dies, dass Familienbildung sich nicht als pädagogische Intervention in der Familie versteht, sondern als Ermutigung der Eltern, die eigenen Kompetenzen zu entdecken und ihre Handlungs- und Orientierungsfähigkeit zu stärken. Er stellt zwei zentrale Fragen an die Familienbildung: „Auf welche Bedürfnisse will eine Familienbildung sich einlassen?“ und „Wie können die Lernbarrikaden der Mehrzahl der Adressaten überwunden werden?“ (ebd., S. 106). Wenn Familienbildung dem Anspruch an Stärkung der Elternautonomie folgen will, dann kann muss das Gefälle zwischen Lehrendem und Lernendem aufgehoben werden. Freire sagt dazu, dass der Lehrer nicht nur der Lehrende ist, sondern im Dialog mit den Schülern auch belehrt wird. So sind sie gemeinsam für einen Prozess verantwortlich, in dem alle sich entwickeln können (vgl. Freire, 1973, S. 65).

### 7.3 Zur Situation von Beratung und Bildung für Eltern in Deutschland

Zum Thema „Bildung und Beratung für Eltern“ gibt es keine einheitliche Begrifflichkeit. Liebenow identifiziert eine „geringe fachwissenschaftliche Reputation der beiden Praxisfelder im Verhältnis zur sozialfürsorglichen Bedeutung und evidenten Inanspruchnahme“ (Liebenow, 2006, S. 73).

Bildungs- und Beratungsangebote für Eltern sind in §16 SGB als Familienbildung und -beratung definiert. Im SGB taucht jedoch auch der Begriff Elternbildung und -beratung auf. Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend hat die Gesamtheit der Beratungshilfen für Männer und Frauen sowie für Eltern und Kinder als „familienorientierte Beratung“ oder abgekürzt „Familienberatung“. definiert (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 1993). Immer häufiger findet man den Begriff „Elternbildung“ oder „elterliche Kompetenzen“. Teils werden auch beide Begriffe abwechselnd gebraucht.<sup>73</sup> Das KJHG verwendet den weiteren Begriff „Familienbildung“ und den engeren Begriff „Erziehungsberatung“. Unter „Elternbildung“ wird „allgemein die Optimierung elterlichen Erziehungsverhaltens verstanden“ (vgl. Minsel in Liebenow, 2006, S. 19), während nach Liebenow Familienbildung einen „weiteren Bedeutungshorizont umfasst“ (ebd., S. 19). Den relativ häufigen Gebrauch des Begriffs „Eltern“ im Kontext von Bildung und Beratung in letzter Zeit führe ich darauf zurück, dass die Verantwortung der Eltern für die Kindererziehung ins öf-

---

<sup>73</sup> Im Gutachten „Stärkung familialer Beziehungs- und Erziehungskompetenzen“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2005) z. B. wird im ersten Kapitel in der Überschrift der Begriff „elterliche Beziehungs- und Erziehungskompetenzen“ verwandt, während im ersten Satz von der „Stärkung familialer Beziehungs- und Erziehungskompetenzen“ gesprochen wird.

fentliche Bewusstsein gerückt ist. Ich plädiere dafür, die Begriffe „Familienbildung bzw. -beratung“ und Elternbildung bzw. -beratung klar voneinander abzugrenzen. Meines Erachtens ist das Suffix „Familien“ in diesem Zusammenhang zu unklar. Im Familienkontext sind z. B. auch die Kinder und Ehe bzw. Partnerschaft inbegriffen. Mir geht es an dieser Stelle um Eltern in ihrer Verantwortung für Kinder und um die Ausbildung von Elternkompetenzen. Deshalb werde ich für meine eigene Konzeption den Begriff „Elternbildung“ wählen. Im weiteren Verlauf des Kapitels differenziere ich jedoch nicht zwischen diesen beiden Begriffen, da die Quellen beide Begriffe aufweisen.

Im Grundgesetz ist verfassungsrechtlich verankert, dass Eltern das natürliche Recht zur Pflege und Erziehung der Kinder haben. Im SGB ist festgelegt, dass sie ein Recht auf Beratung und Unterstützung in der Kindererziehung haben.<sup>74</sup> Dieser Aspekt resultiert u. a. daraus, dass Eltern nicht nur das Recht, sondern auch die Pflicht haben, ihre Kinder zu erziehen, und dass die staatliche Gemeinschaft darüber wacht. Eltern sind also frei in der Ausübung ihres Erziehungsrechts. Sie verantworten es jedoch gegenüber der Gemeinschaft.

---

<sup>74</sup>SGB VIII, § 16 [Allgemeine Förderung der Erziehung in der Familie]

(1) Müttern, Vätern, anderen Erziehungsberechtigten und jungen Menschen sollen Leistungen der allgemeinen Förderung der Erziehung in der Familie angeboten werden. Sie sollen dazu beitragen, dass Mütter, Väter und andere Erziehungsberechtigte ihre Erziehungsverantwortung besser wahrnehmen können.

(2) Leistungen zur Förderung der Erziehung in der Familie sind insbesondere

1. Angebote der Familienbildung, die auf Bedürfnisse und Interessen sowie auf Erfahrungen von Familien in unterschiedlichen Lebenslagen und Erziehungssituationen eingehen, die Familie zur Mitarbeit in Erziehungseinrichtungen und in Formen der Selbst- und Nachbarschaftshilfe besser befähigen sowie junge Menschen auf Ehe, Partnerschaft und das Zusammenleben mit Kindern vorbereiten,

2. Angebote der Beratung in allgemeinen Fragen der Erziehung und Entwicklung junger Menschen.

Es ist offensichtlich, dass in letzter Zeit die Bedeutung der Elternkompetenzen verstärkt in das öffentliche Interesse gerückt ist. In der Jugendministerkonferenz vom Mai 2003 wurde der Stellenwert der Elternbildung neu festgelegt.<sup>75</sup> Sie setzt sich mit Nachdruck dafür ein, dass der Stellenwert der Eltern- und Familienbildung als wesentliches Element zeitgerechter Bildungskonzepte verstärkt wird. Sie betont, dass die vorrangige Verantwortung für Erziehung bei den Eltern liegt. Die Betonung öffentlicher Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern soll nicht bedeuten, dass das Elternrecht eingeschränkt wird. Vielmehr wird festgestellt, dass zum einen die Anforderungen an Eltern und an die Qualität von Erziehung gestiegen sind und zum anderen die Alltagsbedingungen für Familien schwieriger geworden sind. Dies ruft immer häufiger Belastungssituationen für Eltern hervor. Deshalb empfiehlt die Konferenz, dass verstärkt Bildungsangebote zur Kompetenzstärkung eingesetzt werden. Elternbildung soll breitenwirksam und niederschwellig in vielfältigen Formen und Wegen angeboten werden. Elternbildung ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe.

### **7.3.1 Abgrenzung zwischen Beratung und Bildung**

Wie bereits ausgeführt, ist sowohl Beratung als auch Bildung für Eltern bundeseinheitlich als Teil des Leistungskatalogs der Jugendhilfe rechtlich verankert. Der umfassende Begriff lautet „Hilfen für Familien“. Im gemeinnützigen Sektor unseres Gesellschaftssystems werden sie von unterschiedlichen

---

<sup>75</sup> Vgl. TOP 4: Stellenwert der Eltern- und Familienbildung – Stärkung der Erziehungskompetenz der Eltern, Beschluss in: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend in (2003, online): [http://www.familienbildung-in-nrw.de/familienbildung/content/e19/e1194/e1423/Jugendministerkonferenz\\_ger.pdf](http://www.familienbildung-in-nrw.de/familienbildung/content/e19/e1194/e1423/Jugendministerkonferenz_ger.pdf)

Trägern angeboten.<sup>76</sup> Das wichtigste Ziel ist die Stärkung der Erziehungs- kompetenzen und Selbsthilfe der Familie durch Verbesserung ihrer sozialen und wirtschaftlichen Lage sowie durch Erholungs-, Betreuungs-, Bildungs- und Beratungsangebote für Eltern und Kinder.<sup>77</sup>

Man unterscheidet also zwischen Beratung und Bildung. Die zentrale Aufgabe von Beratung besteht darin, Ratsuchende bei der Lösung von Problemen der Lebensführung zu unterstützen, und zwar so, dass er fachkundige Unterstützung erhält, die selbständig erarbeitete Lösungen ermöglicht. Der Terminus „Beratung“ ist eine Kompromissformel, die bisher nie ganz ausdiskutiert wurde. Die Abgrenzung zur Therapie auf der einen Seite und zur Prävention auf der anderen Seite ist schwierig. Beim Beratungsangebot wird zwischen krisenbezogener, problembezogener und präventiver Familienberatung unterschieden.

Die Familienberatung im engeren Sinne wird als „institutionalisierte Familienberatung der öffentlichen und freien gemeinnützigen Träger“ bezeichnet.<sup>78</sup> Daneben gibt es ein vielfältiges Angebot privatwirtschaftlich organisierter Familienberatung, die oft auch unter dem Namen „Familientherapie“ firmiert. Im Rahmen der Beratungsdienste werden weitere Arbeitsformen angeboten, die über die Beratung im engeren Sinne hinausgehen: präventive

---

<sup>76</sup> Maßgebliche Träger sind Kommunen, Kirchen und die Freien Wohlfahrtsverbände.

<sup>77</sup> Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend Gutachten „Familie und Beratung“, 1993, S. 15, f

<sup>78</sup> Hierzu gehören alle Beratungsdienste der Organisationen und Verbände, die sich auf Bundesebene zum „Deutschen Arbeitskreis Jugend-, Ehe- und Familienberatung“ (DAK) und aus Länderebene zum Teil zu entsprechenden Landesarbeitskreisen zusammengeschlossen haben: Bundeskonferenz der Erziehungsberatung, Deutsche Arbeitsgemeinschaft für Jugend- und Eheberatung, Evangelische Konferenz für Familien- und Lebensberatung; Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Beratung, PRO FAMILIA - Deutsche Gesellschaft für Sexualberatung und Familienplanung.

Formen, auch als Familienbildung bezeichnet, übende Arbeitsformen, wie z. B. Elterntraining und korrektive Formen, die aus spezifischem, aktuellem Anlass als professionelle Hilfestellung nachgefragt werden (vgl. Liebenow, 2006).

Beratung findet im Einzelgespräch statt und dient als Orientierungsgrundlage, die den Klienten ermöglicht, sich eventuell für eine geeignete Therapie zu entscheiden. Beratung zeigt Wege zur Hilfe auf. Beratung lässt sich zwar sachlogisch von der Therapie trennen. In der Praxis gibt es jedoch fließende Übergänge. Häufig erleben Ratsuchende z. B. bereits eine Besserung der Problemlage durch das Beratungsgespräch. Die Erziehungsberatung galt laut Liebenow lange als „kleine Psychotherapie in der Jugendhilfe“ und nennt als Beispiel, dass das in der Erziehungsberatung angewandte Konzept der klientenzentrierten Beratung aus der Gesprächspsychotherapie entnommen war. Er weist darauf hin, dass die Differenzierung dieser beiden Praxisfelder wahrscheinlich weniger inhaltlich, als durch deren „sozialhistorische Institutionalisierungen und tradierende Professionalisierungen erfolgt ist (vgl. Liebenow, 2006, S. 55).

Liegle und Treptow weisen auch darauf hin, dass derzeit Versuche unternommen werden, die Mehrdeutigkeit des Begriffs „Bildung“ kreativ zu nutzen. Dies zielt u. a. darauf ab,

„lebenslaufbegleitende Lernhilfen auch auf Daseinskompetenzen, Leiblichkeit und ästhetische Weltaneignung zu beziehen und auf diesem Wege dem wechselseitigen Zusammenhang von „Bildung“ und „Hilfe“ Geltung zu verschaffen. (Liegle, Treptow in Liebenow, 2006, S. 53)

In § 16, Abs. 2, SGB VIII werden die Soll-Leistungen zur allgemeinen Förderung der Erziehung in der Familie aufgelistet. Unter Nr. 1 ist die Familienbildung rechtlich verankert: Familienbildung dient der Prävention. Allge-

meines Ziel ist die Unterstützung von Familien durch bildende Angebote, die geeignet sind, zu einer erfolgreichen Familienerziehung und einem „möglichst problemlosen Durchlaufen des Lebens- und Familienzyklus“ beizutragen (vgl. Textor, 2005, online)<sup>79</sup>. Sie soll teilnehmerorientiert sein, d. h. auf Erfahrungen von Familien in unterschiedlichen Lebenslagen und Erziehungssituationen eingehen. Außerdem hat sie die Aufgabe, die Familie zur Mitarbeit in Erziehungseinrichtungen und in Formen der Nachbarschafts- und Selbsthilfe zu befähigen (vgl. Textor, 2005, online, S. 2). Weiterhin sollen junge Menschen auf Partnerschaft, Ehe und Zusammenleben mit Kindern vorbereitet werden. Neben dem SGB VIII bilden Verwaltungsvorschriften von Länderministerien und Landesgesetze zur Erwachsenen- und Weiterbildung weitere Rechtsgrundlagen für die Familienbildung.

Elternbildung wird als eine Kategorie im Rahmen der Familienbildung definiert. Sie hat die spezielle Aufgabe, die Familie als Erziehungsinstanz zu stärken, indem Eltern dabei unterstützt werden, für ihre Kinder ein entwicklungsförderndes Sozialisationsfeld zu schaffen.

Familienbildung wird von vielen Institutionen angeboten. Die Familienbildungsstätten sind jedoch die einzigen Institutionen, die in größerer Anzahl Fachkräfte im Bereich der Familienbildung beschäftigen. Es gibt laut Vascovcics in Deutschland ca. 586 Einrichtungen dieser Art (vgl. Vascovcics in ebd., S. 4). In kleinerem Umfang bieten auch Volkshochschulen und Erwachsenenbildungsstätten in kirchlicher Trägerschaft sowie Pfarrgemeinden Familienbildungs-Veranstaltungen an. Mittlerweile nehmen auch zunehmend Erziehungsberatungsstellen diese Aufgabe wahr (vgl. Liebenow,

---

<sup>79</sup> siehe Textor (2005, online) in: <http://www.familienhandbuch.de/cms/Familienbildung-Jugendhilfe.pdf>

2006). Eine bedeutsame Aufgabe kommt in diesem Kontext auch Eltern-Kind-Gruppen zu. In vielen Jugendämtern werden so genannte „Elternbriefe“ an alle Familien nach der Geburt des ersten Kindes versandt.

Eine weitere Form der Familienbildung, die sich in den letzten Jahren immer stärker etabliert, ist die Familienselbsthilfe. In eigener Initiative treffen sich Eltern in Selbsthilfegruppen aufgrund bestimmter gemeinsamer Lebenssituationen (allein erziehend, Tod eines Kindes, Leben mit einem behinderten Kind, usw.) oder als Eltern-Kind-Gruppen. Ohne professionelle Anleitung organisieren die Eltern Treffen zum Austausch und zur Alltagsentlastung. Das Deutsche Jugendinstitut hat eine bundesweite Studie zum Thema „Evaluation von Elternselbsthilfe“ durchgeführt und hat hierbei ein breites Spektrum an Initiativen erfasst, welche die Betreuung der Kinder selbst organisiert haben. Es wurde festgestellt, dass Elternselbsthilfegruppen wie z. B. Elterninitiativen und Mütterzentren „strukturelle Unterstützungen für die ständig zu erbringende Anpassungs- und Erziehungsleistung von Familien“ sind.<sup>80</sup>

### **7.3.2 Zur aktuellen Situation der Elternbildung im Rahmen der Erziehungsberatungsstellen**

Mittlerweile gibt es eine Vielzahl an Angeboten, Trägern und Themenfeldern im Kontext der Familien- bzw. Elternbildung. Liebenow (2006) belegt in einer repräsentativen Untersuchung einen beachtlichen Bestand familienbildnerischer Angebote von Erziehungsberatungsstellen in Deutschland. Sie

---

<sup>80</sup> Ergebnisse daraus hat Gerzer-Sass als Thesen formuliert. Es wird betont, dass das zeitliche Engagement innerhalb der Initiativen die Erziehungs- und Handlungskompetenz der Eltern stärkt. (vgl. Gerzer-Sass (2000, online): Thesen zu: „Rückeroberung von Elternkompetenzen – Eltern gründen Betreuungsnetze“, in:

können als „für die Weiterentwicklung von Familienbildung und Jugendhilfe quantitativ und qualitativ relevante Leistung“ gelten (vgl. ebd., S. 198).

„Diese speziellen Arrangements für Kommunikationen zur sinnhaften Entwicklungsförderung und Persönlichkeitserziehung junger Menschen über gleichermaßen edukative Kommunikationen mit deren Eltern verschränken bildnerische, beraterische und ggf. auch therapeutische Anteile komplex rekursiv, je nach Edukationsintention in charakteristischen Angebotstypen.“ (ebd., S. 203)

Schätzungsweise 260.000 TeilnehmerInnen nehmen jährlich an ca. 11.000 familienbildnerischen Angeboten von Erziehungsberatungsstellen teil.<sup>81</sup> Dies belegt ihre hohe sozial- und fachpolitische sowie auch präventive Bedeutung. Erziehungsberatungsstellen, die familienbildnerisch tätig sind, setzen ihre beraterisch-therapeutischen Erfahrungen mit Erziehungsproblemen in der Prävention ein und popularisieren damit die moderneren Erkenntnisse aus Neuropsychologie, Resilienzforschung und Entwicklungspsychopathologie. Dadurch setzen sie gesellschaftliche Wissensstände „in „doppelt“ schlüsselqualifizierender Weise“ in Lernangebote um (vgl. ebd., S. 199). Er nennt folgende Spezifika der familienbildnerischen Beiträge von ErziehungsberaterInnen:

„Präventive und modernisierende Wendung lebensweltlicher Praxiserfahrung

Beraterisch-therapeutische Aktualisierungs- und Bewältigungskompetenzen

Innovative Angebotsvariationen und Zielgruppenspezifizierungen

<http://www.familienhandbuch.de/cms/Familienbildung-Erziehungskompetenz.pdf>

<sup>81</sup> Liebenow (2006, online) in: [www.familienhandbuch.de/FaBi%20Diss-ZusFassung%2006b.doc](http://www.familienhandbuch.de/FaBi%20Diss-ZusFassung%2006b.doc)

Fachkompetente Beiträge zu Ausbildungsmodulen

Supervisionsangebote für ModeratorInnen

Schwellsenkende Vernetzung“ (ebd., S. 200).

Er stellt fest, dass Familienbildung selten beforscht wird und dass bisher die Begleitforschung zu familienbildnerischen Angeboten von Erziehungsberatungsstellen völlig fehlt. Familienbildung wird nun zunehmend evaluiert. Die bisherigen Evaluationen sind vielversprechend. TeilnehmerInnen und Anbieter geben eine hohe Zufriedenheit mit den Angeboten an. Für die angestrebten funktionellen Effekte auf Kinder gibt es noch kaum Nachweise (vgl. ebd., S. 200 f).

Es ist insgesamt eine vielfältige und qualitativ hochwertige Angebotspalette für Elternbildung, -beratung und Therapie zu verzeichnen, die den im KJHG formulierten Anspruch auf Unterstützung von Eltern bei der Wahrnehmung der Elternverantwortung ernsthaft aufgreifen. Dennoch werden in der öffentlichen Debatte die Stimmen immer lauter, die mangelnde Elternkompetenz beklagen. Eltern, die dringend der Unterstützung bedürften, werden mit den Angeboten offensichtlich zu wenig erreicht. Ein anderer Aspekt ist, dass in der Beratungspraxis Eltern häufig äußern, dass sie sich ihrer Aufgabe nicht gewachsen fühlen. Sie melden selbst Beratungsbedarf an. Diese Erfahrung aus der Praxis wird bestärkt durch die Aussage von Hurrelmann (2003).<sup>82</sup> Demnach fühlt sich ein Drittel der Eltern völlig überfordert mit ihrer Erziehungsaufgabe.

Das Angebot von Elternberatung und Elternbildung scheint den Bedürfnissen von Eltern trotz eines meist hohen professionellen Niveaus nicht genü-

---

<sup>82</sup> Hurrelmann (3/2003) in einem WDR-Interview

gend Rechnung zu tragen. Es gibt eine Vielzahl an verschiedenen Themenfeldern, die auf unterschiedliche Weise bearbeitet werden. Die Frage stellt sich, warum offensichtlich zu wenige Eltern die Angebote wahrnehmen und diese insgesamt zu wenig Unterstützung bieten können.

Die Begründung hierfür ist komplex. Textor (2005, online, S. 12 f)<sup>83</sup> nennt folgende Gründe: Mit den Angeboten werden meist nur Frauen erreicht. Außerdem stammen diese überwiegend aus der Mittelschicht. Die Zielvorgaben des §16, SGB VIII werden also nicht erfüllt, nach denen allen Eltern Unterstützung in den Erziehungsaufgaben zukommen soll. viele Träger klagen alle über finanzielle Probleme. Zuschüsse stagnieren oder werden gekürzt. Die finanzielle Absicherung durch Bund, Länder und Kommunen ist ungenügend. Die Anbieter von Elternbildung sind nicht genügend organisiert. In den Jugendhilfeausschüssen sind sie nur selten repräsentiert. Viele MitarbeiterInnen sind Honorarkräfte. Sie haben überwiegend keine pädagogische Ausbildung und nehmen selten an Fortbildungs- oder Supervisionsveranstaltungen teil. Aber auch Fachkräfte beklagen ihre mangelnde Ausbildung für Familienbildung. Es fehlt eine zentrale Abstimmung und Verantwortungsübernahme für die Umsetzung des §16 (vgl. Textor, 2005, S. 12 f).

An anderer Stelle wurde bereits ausgeführt, dass die gesellschaftliche Wertschätzung der Elternschaft nicht ihrer tatsächlichen Bedeutung für die Gesellschaft entspricht. Meines Erachtens liegt in dieser gesellschaftlichen „Schieflage“ ein Grund für die mangelnde Passung der Elternbildungs- und Beratungsangebote. So lange die Arbeit nicht wertgeschätzt wird, kann man auch nicht erwarten, dass die Unterstützungsangebote geschätzt werden und

---

<sup>83</sup> Textor, 2005, online). In: <http://www.familienhandbuch.de/cms/Familienbildung-Jugendhilfe.pdf>

greifen. Elternbildung ist vom Ansatz her als Präventionsmaßnahme angelegt und wird auch als solche betrachtet. Eltern sind meist stark belastet, besonders dann, wenn sie noch in der Doppelbelastung mit Erwerbsarbeit stehen und bringen oft nicht die Kraft auf, quasi „ohne Not“ bzw. dringenden Beratungsbedarf Bildungsveranstaltungen zu besuchen.

In Kapitel 6.3 habe ich beschrieben, wie die Aufgabe als „Mutter“ vom quasi „naturwüchsigen“ Betätigungsfeld für Frauen sich zur Arbeit mit Kindern hin entwickelt hat. Entsprechend haben sich auch die Konzeptionen für Elternbildung verändert. Das Bewusstsein, dass Elternsein spezifische Kompetenzen erfordert, hat sich zunehmend entwickelt. Dem wird in vielen Angeboten Rechnung getragen. Meines Erachtens ist jedoch der Ansatz der Elternbildung, vor allem im Bewusstsein von Eltern, noch in der alten Tradition verhaftet. Eltern besuchen hauptsächlich dann Elternbildungsstätten oder Beratungsstellen, wenn sie konkrete Fragen und Probleme haben. Auch dahinter steht vermutlich die Einstellung der Eltern selbst, dass sie grundsätzlich ihrer Aufgabe gewachsen sein müssen und ohne Vorbereitung und Fortbildung oder Hilfe die Pflege und Erziehung ihrer Kinder gewährleisten können. Im Falle des Konflikts oder Versagens stehen staatliche Hilfen zur Verfügung. Der Beratungsaspekt nimmt deshalb einen großen Raum ein. Eltern werden als Laien eingeladen, ihre Kompetenzen zu stärken. Sie bleiben jedoch auch nach der Teilnahme an den Kursen Laien. Es wird auch großer Wert auf praktische Ratschläge und Tipps gelegt, die direkt umsetzbar sind. Dagegen ist an sich nichts einzuwenden. Ich sehe hierin aber einerseits die Gefahr, dass Eltern in der weit verbreiteten Auffassung bestärkt werden, Erziehungsfragen und -probleme seien mit Hilfe von schnell wirksamen Rezepten zu lösen, die ihnen von Experten angeboten werden. Sie verbleiben oft in einer unselbständigen „Schwächeposition“.

Andererseits ist es ein Symptom dafür, dass Eltern nach wie vor als Laien angesehen werden. Ich vermute, dass diese Struktur Eltern nicht nur in der vermeintlich schwachen und hilfsbedürftigen Rolle hält, sondern diese auch weiter verstärkt. Dies wirkt sich dann auf das Image von Eltern in unserer Gesellschaft aus. Zunehmende Wertschätzung für Eltern in ihrer bedeutenden Leistung für die Gesellschaft ist nicht zu erwarten, wenn Eltern weiterhin in ihrer Rolle als potenzielle Versager in einer anspruchsvollen Aufgabe verbleiben bzw. gehalten werden.

Das Bundesfamilienministerium sieht die Stärkung der Elternkompetenzen als eine vordringliche gesellschaftliche Aufgabe. Der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen wurde mit einem Gutachten zu diesem Thema beauftragt (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2005). Darin wird deutlich, dass Elternschaft mit Erziehungsarbeit verbunden ist, die als private Aufgabe von Eltern verstanden wird. Der Beirat definiert die neuen Herausforderungen, vor die das Beziehungsklima in den Familien und die Erziehungsleistungen der Eltern gestellt sind als „Problemzone“. Es wird gefordert, Erziehungsarbeit verstärkt als öffentliche Aufgabe zu betrachten:

„Kompetentes erzieherisches Handeln ist in Zeiten erhöhter Belastung nur schwer durchzuhalten, wenn es nicht nachhaltige Unterstützung in den unterschiedlichsten Formen erfährt“. (ibd., S. 7)

Es ist also die erhöhte Belastung von Eltern durch Erosion der Beziehungen, Doppelbelastung und Verunsicherung aufgrund von Enttraditionalisierung, die Unterstützung erforderlich macht. Dahinter steht immer noch die Grundannahme, dass Eltern eigentlich in Zeiten ohne zusätzliche Belastung ihre Aufgabe allein meistern können. Hier wird deutlich, dass die Entwicklung neuen Bewusstseins erforderlich ist, um Elternschaft zeitgemäß in der Gesellschaft zu verorten.

### **7.3.3 Innovationen in Einrichtungen der Familienbildung**

Im Folgenden wird die bundesweite empirische Institutionenanalyse zum Thema „Familienbildung“ von Schiersmann u. a. (1998) kurz skizziert. Exemplarisch soll deutlich gemacht werden, dass die Familienbildungseinrichtungen selbst bereits seit den 90er Jahren angesichts einer steigenden Notwendigkeit zu schnellen Reformen und zur Reaktion auf gesellschaftliche Herausforderungen unter einem enormen Veränderungsdruck stehen. Gleichzeitig bietet das Resümee dieser Analyse eine Möglichkeit, auf prospektive Planungen und Innovationsansätze zu schauen.

Schiersmann u. a. haben 1995 eine Untersuchung durchgeführt, in der verschiedene Einrichtungstypen analysiert wurden. Dabei wurde der Blick auf die innere Struktur der Institutionen gerichtet. Zentrale Dimensionen waren die Analyse der thematischen Angebote, Zielgruppen und Veranstaltungsformen, die Zusammensetzung der TeilnehmerInnen sowie deren Interessen, das Qualifikationsniveau, Berufsbiografie, Tätigkeitsprofil und Beschäftigungssituation der Mitarbeitergruppen, Formen der Personalentwicklung, interne und externe Kooperation einschließlich der Öffentlichkeitsarbeit, Finanzierungsquellen und die Erwartungen an die drei Bundesarbeitsgemeinschaften (vgl. Schiersmann u. a., 1998, S. 11 f). Über eine Bestandsaufnahme hinaus war das Interesse auf die Frage gerichtet, mit welchen Innovationen die Institutionen der Familienbildung auf den aktuellen Veränderungsdruck reagieren. Es werden verschiedene Innovationsbereiche unterschieden: Produkt-, Verfahrens- und Sozialinnovationen (vgl. ebd., S. 13 f). Produktinnovationen umfassen Themen, Zielgruppen und besondere Angebote. Verfahrensinnovationen beinhalten Finanzen, externe Kooperationen und Personalrekrutierung. Mit Sozialinnovationen sind die Themen Personalentwicklung und Teamsupervision/OE umfasst.

Laut Analyse sind Eltern-Kindgruppen Kernstück des Angebots von Elternbildungsinstitutionen. Über Bildungsveranstaltungen im traditionellen Sinne hinaus bestehen in den meisten Einrichtungen Selbsthilfegruppen, offene Angebote und Beratungsangebote. Es lässt sich ein Trend zu einem veränderten Bildungsverständnis hin zu selbstorganisiertem Lernen sowie zu personen- bzw. familienbezogener Beratung feststellen (vgl. ebd., S. 107). Motive für einen Ausbau des Angebots oder Neuerungen desselben finden sich im Aufgabenverständnis der MitarbeiterInnen oder im Wunsch nach Absicherung der Einrichtung.

Familienbildung wird sowohl bezüglich der MitarbeiterInnen als auch der TeilnehmerInnen als „Frauendomäne“ bezeichnet (ebd., S. 237). Ein vergleichsweise hoher Männeranteil lässt sich beim Leitungspersonal feststellen.

Bezüglich Management- und Organisationskompetenzen sowie Öffentlichkeitsarbeit wird ein innovativer Trend verzeichnet. Es kann von einer Bereitschaft ausgegangen werden, Qualitätsstandards zu erhalten und zu verbessern und die festgestellte erhöhte Professionalität zu sichern. Vermutlich wird „die Zunahme des organisationsbezogenem Denkens und betriebswirtschaftlichen Handelns“ (ebd., S. 272) auf die Dauer dazu führen, dass die Kompetenzen der MitarbeiterInnen sich verbessern - ein „Funktionswandel im personalen Selbst- und institutionellen Aufgabenverständnis“ ist zu vermuten (ebd., S. 273). Das Profil der Personalentwicklungsformen zeigt sich deutlich verändert: Gezielte Angebote zur Reflexion des Führungsstils ergänzen die bisherigen Fortbildungen für Fach- und Methodenkompetenzen. Weiterhin kann man feststellen, dass der institutionelle Kontext mit betriebswirtschaftlichen, interpersonalen und organisationalen Aspekten ein größeres Gewicht erhält. Schiersmann u. a. sprechen von einer „Kurskorrek-

tur“ vom Blick auf die Adressaten hin zu den Rahmenbedingungen der Institution im Umfeld (ebd., S. 273).

Kooperation und Vernetzung werden als bedeutsame Handlungsstrategien bezeichnet. Hier sind innovative Aspekte sichtbar. Zum einen werden Kooperation und Vernetzung als zunehmend bedeutende „Strategie der Produkterstellung“ interpretiert, die Qualitätssicherung bedeutet. Zum anderen ist Vernetzung und Kooperation im Zuge der zunehmenden Mittelverknappung eine Chance, der steigenden Konkurrenz zu begegnen. Sie kann daher als „Verfahrensinnovation“ gesehen werden (vgl. ebd., S. 368).

Zum Thema „Finanzierungsstrategien“ wird konstatiert, dass in zunehmendem Maße Strategien zur Erhöhung der Wirtschaftlichkeit und Effizienz angewandt werden, die mit einer stärkeren Marktorientierung einhergehen. Diese Strategie wird als ambivalent bewertet: Einerseits wird hier die Chance zu Innovationen gesehen, die eine stärkere Profilierung der Einrichtungen bewirken, andererseits wird das Risiko gesehen, dass die Strategien mit pädagogische Zielen kollidieren könnten.

Schiersmann u. a. zeigen Spannungsfelder auf, die sich aus den Innovationen der 90er Jahre für die Familienbildung ergeben haben. Damit wird sich Familienbildung „im Hinblick auf ihre konzeptionelle Verortung“ (ebd., S. 431) auseinandersetzen müssen. Zum einen geht es um „Institutionalisierung versus Selbstorganisation“ (ebd., S. 432). Das Qualifikationsprofil der Mitarbeitergruppen hat sich in Richtung „Management“ entwickelt. Dies wird als verstärkte Tendenz zu Professionalität und Institutionalisierung gewertet. Andererseits gibt es zunehmend offene und selbstorganisierte Angebote. Die hier diagnostizierte Spannung zwischen Professionalität und Selbstorganisation wird sich nach Schiersmann u. a. verschärfen, ohne jedoch als grundsätzlicher Widerspruch betrachtet zu werden (ebd., S. 432). Zum anderen wird an-

gesprochen, dass „Öffentliche Förderung versus betriebswirtschaftliche Effizienz“ steht. Der Rückgang öffentlicher Fördermittel ist deutlich. Die Kompensationsstrategien der Einrichtungen stoßen an ihre Grenzen. Neue Strategien bestehen in Einsparungen durch Erhöhung der Wirtschaftlichkeit. Die stärkere Orientierung an betriebswirtschaftlichen Aspekten gewinnt bei der Gestaltung von Bildungsangeboten zunehmende Bedeutung. Ein weiterer Aspekt ist „Pädagogische Zielvorstellungen versus Marktorientierung“. Hier wird auf einen Zielkonflikt zwischen pädagogischem Selbstverständnis und Orientierung der Angebote am Markt hingewiesen. Schiersmann u. a. empfehlen „eine neue Balance zwischen der Orientierung an Effektivität einerseits und an inhaltlichen Ansprüchen andererseits, zwischen pädagogischen Zielvorstellungen und der Orientierung an betriebswirtschaftlichen Kriterien“ (ebd., S. 434).

Es hat sich ein neues Spannungsfeld entwickelt: „Individuelle Qualifizierung versus lernende Organisation“ (ebd., S. 434). Gemeinsames Organisationslernen mit spezifischer Ausrichtung der einzelnen Institution wird zunehmend wichtig werden, um Innovations- und Überlebensfähigkeit der Einrichtung zu sichern. Das Resümee der Analyse zeigt, dass sich die Familienbildung selbst in tief greifenden Wandlungsprozessen befindet. Diese Herausforderungen anzunehmen und zukunftsorientierte Konzepte zu entwickeln, ist die Voraussetzung dafür, dass Familienbildungsinstitutionen in Zukunft im gesellschaftlich bedeutsamen Feld „Elternbildung“ einen wirksamen Beitrag leisten können. Liebenow (2006) hat gezeigt, dass in den letzten Jahren hier große Anstrengungen unternommen wurden (vgl. Kap. 7.3.1). Die konstruktive Unterstützung von Erziehungswissenschaft und Politik wird maßgeblichen Anteil daran haben, dass es gelingt, Elternschaft in der Gesellschaft durch die Bildung neuen Bewusstseins neu zu verorten und

Elternkompetenzen zu stärken. Das folgende Konzept „Reflexive Elternbildung“ ist als ein Beitrag zu sehen, diese beiden Anliegen zu verbinden.

#### 7.4 Reflexive Elternbildung

Im folgenden Kapitel sollen Wege zur Wahrnehmung der Aufgabe, für Kinder zu sorgen, identifiziert und erörtert werden, die der Entstehung einer „Kultur des Aufwachsens für Kinder“ dienen (vgl. Zehnter Kinder- und Jugendbericht, S. 297 f<sup>84</sup>). Die gegenstandstheoretischen Voraussetzungen, die in Teil II erörtert wurden, sind die Basis für den handlungsorientierten Ansatz. Diese stehen unter dem Fokus der zentralen Fragestellung nach den Bedürfnissen eines Kindes. Hier schließt sich die Frage an, was Menschen brauchen, welche die Kinder begleiten und verlässlich dafür sorgen, dass ihre Basisbedürfnisse erfüllt werden. Die geschlechtsspezifische Rollenzuweisung in diesem Kontext wurde aufgezeigt und theoretisch aufgehoben. „Mutter“-Arbeit wurde als Tätigkeit dargestellt, die mütterliche Qualitäten aufweist und benötigt. Diese wiederum sind als menschliches Prinzip und als soziale Ressource definiert worden. Wenn es nun darum geht, Bildungswege aufzuzeigen, Kompetenzen für diese Arbeit zu entwickeln und zu stärken, ist es notwendig, an die bestehende Debatte der Elternbildung im Rahmen der Erwachsenenbildung anzuschließen. Hier entsteht nun ein Problem mit der Begrifflichkeit. Im Zuge meiner Argumentation müsste der Bildungsansatz „Mutter“-Bildung heißen und wäre jedoch nicht auf Frauen beschränkt. Da der Begriff „Mutter“ als geschlechtsneutrale Rolle jedoch nicht eingeführt ist und sich m. E. voraussichtlich auch nicht durchsetzen wird (vgl. Kap. 6.1),

---

<sup>84</sup> Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (1998 b)

wähle ich für das Bildungskonzept den Begriff „Reflexive Elternbildung“ und den Begriff „Eltern“ für die Agenten. Ich nehme in Kauf, dass die Argumentation an dieser Stelle unscharf ist, da es m. E. wichtig ist, mit der Begründung des Konzepts und damit auch mit deren Begrifflichkeit an den bestehenden Diskurs anzuschließen. Die Begriffe sind als Arbeitsdefinitionen angelegt.

Die im Verlauf der Analyse spezifizierte Forschungsfrage „Was brauchen EntwicklungsbegleiterInnen, um selbstbewusst und kompetent die Familienarbeit leisten zu können?“ findet im Konzept „Reflexive Elternbildung“ den Versuch einer Antwort. Das Bildungskonzept soll als Beispiel, als Option dienen. Wesentlich sind die zugrunde liegenden theoretischen Aspekte, die ich als zielführend für die Beantwortung der Forschungsfrage definiert habe. Sie sind aus den gegenstandstheoretischen Fragestellungen und Grundannahmen herauskristallisiert.

Erwachsenenbildung soll „als eine Art intermediäres System zwischen dem einzelnen und der Gesellschaft“ (Vogel, 1998, S. 18) die Erfüllung gesellschaftlicher Modernisierungsbedarfe mit der Erfüllung individueller Entwicklungsbedarfe kombinieren (vgl. Liebenow, 2006, S. 148). Liebenow hat drei Angebotstypen in der Familienbildung identifiziert, die sich aus diesen beiden Intentionen ergeben: Modernisierende Wissensvermittlung, Optimierende Kurs-Situierung zur Aktualisierung und Entwicklung von Ressourcen sowie Ressourcenstärkende Gruppen-Moderation für Selbsthilfeinteressierte (vgl. ebd., S. 148 ff)

Das Konzept „Reflexive Elternbildung“ soll dem Anspruch an Erwachsenenbildung gerecht werden, indem es den individuellen Entwicklungsbedarf von Eltern in ihrer Elternverantwortung erfüllen soll und gleichzeitig damit der individuelle Entwicklungsbedarf des Kindes durch die verantwortliche

Übernahme von Elternschaft erfüllt werden kann. Der gesellschaftliche Modernisierungsbedarf im Bereich „Aufwachsen von Kindern“ wird hiermit dann erfüllt. Darüber hinaus stellt das Konzept aufgrund der Kategorie „Bewusstseinsbildung“ für Eltern eine Möglichkeit dar, den Modernisierungsbedarf nicht nur zu erfüllen, sondern auch kritisch-aktive Akteure im Modernisierungsprozess zu sein. Im Konzept „Reflexive Elternbildung“ ist eine Verschränkung von wesentlichen Aspekten der drei Angebotstypen realisiert. Gleichzeitig wird eine vierte Dimension eingeführt: die Chance zur Transzendenz der konkreten Alltagssituation.

Das Konzept „Reflexive Elternbildung“ ist im Sinne der konstruktivistischen Erwachsenenbildung konzipiert. In einer „reflexiven Moderne“ (Beck, 1996) ist es notwendig, dass auch in der Elternbildung die Reflexion als konstituierendes Element enthalten ist. Diese ermöglicht Erkenntnis und damit auch lebensweltdienliches Handeln. So können zum einen Nebenfolgen individuellen pädagogischen Handelns und gesellschaftlicher Umstände bewusst gemacht werden (vgl. Becks „Reflexive Modernisierung“ in Kapitel 6.6.3). Nach Siebert ist Bildung „reflexive Konstruktion von Wirklichkeit, die sich ihrer eigenen Konstruktivität bewusst ist (vgl. Siebert, 2005, S. 41). Was außerdem notwendig ist, ist „Metakognition“ als Fähigkeit und Notwendigkeit zu „Beobachtung II. Ordnung“ (ebd., S. 41), zur reflexiven Selbstbeobachtung, zur Evaluation eigener Lernstile und -motive. Ein dritter Aspekt berührt die Reflexion über den eigenen Erziehungsstil und die Erziehungsziele. Damit einher geht dann die Frage, ob der Erziehungsstil geeignet ist, die Ziele zu erreichen.

Im Zentrum der gegenstandstheoretischen Überlegungen steht der „Komplex M“. Es geht darum, Mütterlichkeit als soziale Ressource für die Erfüllung von kindlichen Basisbedürfnissen in den Fokus zu nehmen. Die Überlegun-

gen über die Bezugspersonen beschränken sich auf Frauen. Dies hat mehrere Gründe. Zum einen sind es die Frauen, die im Normalfall immer noch die Hauptverantwortung als „Entwicklungsbegleiterinnen“ für die Kinder tragen. Zum anderen, und das hängt eng mit ersterem zusammen, hat „Mutter-Sein“ in unserer Gesellschaft eine ganz spezifische Geschichte mit spezifischen Auswirkungen. Wenn wir heute auf „Kindheit“ und auf die Voraussetzungen für entwicklungsförderndes Aufwachsen von Kindern schauen, ist es notwendig, den Kontext des „Komplex M“ mit einzubeziehen. In Kapitel 6.7 habe ich erörtert, dass Mütterlichkeit als soziale Ressource vom kindlichen und gesellschaftlichen Bedürfnis aus betrachtet werden und vom „Frau-Sein“ gelöst werden muss, damit sie als Qualität neu in der Gesellschaft verortet und damit optimal verfügbar wird. Deshalb habe ich auch „Mutter-Sein“ vom „Frau-Sein“ gelöst und Mütterlichkeit als menschliches Prinzip herausgearbeitet. Es wird so denkbar, dass auch ein Mann als „Mutter“ tätig ist (vgl. Kap. 6.6.3.2). Das Modell „Reflexive Elternbildung“ soll also u. a. mütterlich Qualitäten schulen. In der Praxis zeigt es sich auch, dass Väter sich vom Konzept angesprochen fühlen und es als hilfreich beurteilen. Dieses Konzept soll dazu beitragen, „Müttern“ zu mehr Kompetenz, mehr Selbstbewusstsein und mehr Bewusstsein von der Bedeutung ihrer „Mutterarbeit“ für die Gesellschaft zu verhelfen, dabei aber die Väter nicht ausschließen (vgl. Kap. 6.6.3.2). Überlegungen dazu, was Männer brauchen, um selbstbewusst und kompetent die „Mutter“-Aufgabe zu bewältigen, bedürfen weiterer Forschungs- und Entwicklungsarbeit erfolgen.

Baum (2006) hat aus einer Analyse der Elternbildungssituation im deutschsprachigen Raum und aus Ergebnissen ihrer eigenen empirischen Untersuchungen im Bundesland Oberösterreich den Schluss gezogen, dass es sinnvoll ist, Elternbildung zielgruppenorientiert zu gestalten (vgl. ebd., S. 351).

Hier nennt sie als eine Zielgruppe die Väter, da die Zuständigkeit für Fragen der Kindererziehung immer noch geschlechtsspezifisch unterschiedlich verstanden wird. Die Rollenzuweisungen und die unterschiedlichen Lebenssituationen von Männern und Frauen bewirken, dass Elternbildung jeweils auch unterschiedlich wahrgenommen wird (vgl. Kap. 6.1). Sie spricht von „Abstinenz“ der Väter bei der Elternbildung (vgl. ebd., S. 354). Diese ist nach Baum Gegenstand vielfältiger Bemühungen, die zum Ziel haben, Männer trotz struktureller Probleme anzusprechen und mit Hilfe der Elternbildung auch einen Beitrag zur Männeremanzipation zu leisten. Es haben sich Initiativen zur Väterbildung gebildet (vgl. ebd., S. 354 f).

„Ihre Verantwortungsbereitschaft für die Familie braucht, so Richter/Verlinden (2000), angemessene Entfaltungsräume und langfristige Resonanz, die ein Bereithalten von erfolgsversprechenden Angeboten der Väterbildung *trotz anfänglicher geringer Partizipation* notwendig macht. Väterbildung braucht also, so Richter/Verlinden (2000, S. 155) einen „langen Atem“.“ (Baum, ebd., S. 355). Meines Erachtens ist es notwendig, Gender-Aspekte in diesen Kontext mit einzubeziehen und darüber nachzudenken, ob es eventuell sinnvoll ist, für Frauen und Männer neben gemeinsamen jeweils auch spezifische Bildungsangebote zu konzipieren (vgl. Kap. 6.1).

Im Rückschluss aus der Analyse in Kapitel 6.6 lassen sich für den handlungsorientierten Ansatz zwei zentrale Arbeitshypothesen ableiten:

Das Bewusstsein vom Wert der Arbeit in der Familie ist in der Gesellschaft zu wenig vorhanden.

„Müttern“ mangelt es an Selbstbewusstsein, Selbstwert und Selbstsicherheit in ihrer Funktion als „Mutter“.

Für die Konzeption von Elternbildung formuliere ich folgende Arbeitshypo-

thesen, die sich aus den beiden vorhergehenden ableiten:

Elternbildung muss ein Beitrag zu und Bestandteil einer gesellschaftlichen Neubewertung von Familienarbeit sein.

Die Struktur der Elternbildung soll Kompetenzen stärken und sowohl die Entwicklung von Bewusstsein über Wert und Verantwortung der Familienarbeit ermöglichen als auch das Selbstbewusstsein als Eltern stärken.

Bewusstseinsbildung und Kompetenzstärkung sollen simultan vonstatten gehen.

Selbstbewusstsein soll erreicht werden durch:

Innehalten im „Berufs“alltag

Erwerb von Basis- und Hintergrundwissen im Sinne von Modernisierungswissen

Austausch

Selbstreflexion und Identifizierung des relevanten Lerninhalts (Individualisierung)

Gesellschaftliche Anerkennung der Familienarbeit

Kompetenzstärkung

Gesellschaftliche Anerkennung der Familienarbeit soll erreicht werden durch:

Definition der Bildungsmaßnahmen als Aus- und Fortbildung

Informationen über das Anforderungsprofil

Zertifizierung von Fortbildungsmaßnahmen

Elternbildung muss in ihrer Struktur verstärkt dem zeitgemäßen Anforderungsprofil der Elternschaft angepasst werden. Gehen wir davon aus, dass

die Familie der entscheidende Ort für die Identitätsbildung des jungen Menschen und für das Erlernen sozialer Kompetenzen ist, so muss der Befähigung der Akteure in diesem Arbeitsfeld eine entsprechend hohe Bedeutung zugemessen werden. Elternbildung und -beratung sollte dann in ihrer Konzeption über den Status von Freizeitangebot oder Einzelproblemlösungsstrategie hinausgehen. Elternberatung und praktische Erziehungstipps sowie präventive Maßnahmen wie Informationen und Übungschancen sind wichtige Bestandteile einer „berufs“begleitenden Fortbildung. Es reicht allerdings nicht, wenn nur Kompetenzen gestärkt werden. Vielmehr ist es erforderlich, die Bildungs- und Beratungsangebote in eine Neubewertung der Elternschaft einzubinden. Es ist eine Frage der Bewusstseinsbildung sowohl auf individueller als auch auf gesellschaftlicher Ebene. Ich schlage deshalb vor, Elternbildung als Element der Bewusstseinsbildung vom gesellschaftlichen Wert der Elternarbeit zu nutzen. Das Konzept muss entsprechende Aspekte aufweisen.

Das vorgeschlagene Konzept soll deshalb unter den Begriff „Elternausbildung bzw. Elternfortbildung“ gefasst werden. Die Begriffe „Elternausbildung und Elternfortbildung“ sind Programm. Schon durch den Namen soll Bewusstsein entstehen. Damit wird dem Professionalisierungsaspekt Rechnung getragen. Eltern besuchen dann ein Elternbildungsseminar nicht deshalb, weil sie unfähig sind, die Kindererziehung allein zu bewältigen, sondern weil das Anforderungsprofil der Arbeit dies notwendig macht. Dieser Begriff soll die Relevanz von Aus- und Fortbildung der zu leistenden Arbeit in der Familie verdeutlichen und klarstellen, dass Elternsein Expertentum bedeutet.

Das Konzept „Reflexive Elternbildung“ ist als Erweiterung und Kombination von Elternbildung und -beratung zu sehen. Die Erweiterung sehe ich dar-

in, dass im Zuge dieser Aktivitäten gleichzeitig ein Prozess der Bewusstseinsbildung angelegt wird und stattfindet – und zwar Bewusstseinsbildung im doppelten Sinne: Es entsteht neues Bewusstsein einerseits vom Inhalt der Familienarbeit und der „Profession“ Eltern mit ihrer gesellschaftlichen Bedeutung und andererseits neues Selbstbewusstsein als Experte.

Die Kombination von Bildung und Beratung ergibt sich aus der Struktur des Konzepts. Es sind jeweils Strukturelemente beider Aspekte enthalten.

### **7.4.1 Relevante Konzeptionen**

Im Folgenden werde ich zunächst Konzeptionen vorstellen, die wichtige Anregungen für die Entwicklung des Konzepts „Reflexive Elternbildung“ gegeben haben. Es sind Paulo Freires „Pädagogik der Unterdrückten“ und Martin Bubers „Dialogisches Prinzip“. Danach werde ich die Ansätze bewerten, ihre Relevanz begründen und Überlegungen für eine Übertragbarkeit anstellen. Gemeinsam ist diesen Ansätzen ihre diskurs- und entwicklungsorientierte Ausrichtung. Sie wird jeweils in unterschiedlicher Weise relevant. Einerseits sind Kategorien der einzelnen Ansätze von Buber und Freire in die Entwicklung der beiden Argumentationsstränge mit eingeflossen und können als gegenstandstheoretische Aspekte gelten. Diese werden im Folgenden im Rahmen der Bewertungen und der Bezugnahme aufgeführt. Zum anderen haben einige Aspekte die didaktische Konzeption der „Reflexiven Elternbildung“ mitbestimmt. Ein weiterer Grund für die Rezeption der Ansätze in diesem Kontext liegt darin, dass sie auch inhaltlich relevant sind und zwar im Sinne der „modernisierenden Wissensvermittlung“ (Liebenow, 2006, S. 148 f).

#### 7.4.1.1 Freires „Pädagogik der Unterdrückten“

Die Konzeption von Paulo Freire hat meine Elternbildungspraxis sowie die Konzeptentwicklung entscheidend beeinflusst. Es ist mir wichtig, den Kontext zur „Reflexiven Elternbildung“ herzustellen. Deshalb werde ich im Folgenden nicht nur seine Konzeption, sondern auch seinen biografischen und erkenntnistheoretischen Hintergrund relativ ausführlich darstellen. Paulo Freires Sprache hat einen sozialromantischen Klang und wirkt teils anachronistisch, bzw. kann als naiv kritisiert werden. Wenn ich im Folgenden seine Konzeption beschreibe und Adaptionenmöglichkeiten vorschlage, werde ich stellenweise seine Sprache verwenden. Ich bin mir darüber im klaren, dass dies teilweise befremdend wirkt, bzw. Brüche bewirkt. Es erscheint mir dennoch sinnvoll, damit Freires Ansatz möglichst deutlich charakterisiert werden kann.

#### Kurzbiografie Freires

Paulo Freire wurde 1921 in Recife, Brasilien geboren. Er wuchs in einer gut-situierten bürgerlichen Familie mit liberaler Einstellung auf. Die wirtschaftliche Entwicklung zwang die Familie, in eine kleine Hafenstadt umzusiedeln. Als Freire 13 Jahre alt war, starb sein Vater. Während einiger Jahre erlebte er Armut und Hunger am eigenen Leib.<sup>85</sup> Schon als Jugendlicher beschloss er, sein Leben dem Kampf gegen den Hunger, für die Hungernden, zu widmen (vgl. Lange in Freire, 1973, S. 10).

Paulo Freire studierte zunächst Jura und wurde Rechtsanwalt. Nach einem Jahr wechselte er zur Pädagogik. Von 1947 bis 1957 war er im Sozialdienst der Industrie als Lehrer in der Abteilung für Erziehung und Kultur tätig. Die

---

<sup>85</sup> Vgl. Mádche (1995), S. 78 ff

Erfahrungen aus dieser Zeit bildeten die Grundlage für die Ideen einer befreienden Pädagogik. In dieser Zeit entwickelte er seine Alphabetisierungsmethode. 1956 erhielt er die Ehrendoktorwürde und das Angebot, als außerordentlicher Professor an der Universität Recife am Lehrstuhl für Geschichte und Philosophie der Pädagogik zu lehren. In dieser Zeit plante er mit dem örtlichen Bürgermeister ein Projekt, das ein demokratisches Lehr- und Lernverfahren ermöglichen sollte. Mit Hilfe der progressiven katholischen Bischöfe, der Landarbeiterbewegung, der Studenten und anderer politischer Gruppen vervielfältigten sich die Aktivitäten Freires. 1961 wurde eine Alphabetisierungskampagne in größerem Umfang gestartet und drei Jahre später vom damaligen Präsidenten staatlich verordnet. Freire übernahm die Koordination.

In der brasilianischen Bevölkerung kamen mit Hilfe seines Konzepts Bewusstseinsveränderungen in Gang. Es entwickelten sich Einsichten von großer politischer Brisanz. Nach innenpolitischen Veränderungen durch einen Staatsstreich wurde Freire schließlich als Staatsfeind in Haft genommen, da sein Name direkt mit der „sozialistischen Gefahr“ im Land in Verbindung gebracht wurde (vgl. Mädche, 1995, S. 91 ff). Die Alphabetisierungsgruppen wurden verboten, Freire nach Chile abgeschoben. Dort konnte er mehrere Jahre als UNESCO-Experte für Bildungsfragen seine Methode praktisch erproben. Er arbeitete 1964 bis 1969 im Erziehungsministerium in Chile und als Gastprofessor u. a. in Mexiko und in Harvard/USA. Seine Konzeption wurde in den Siebzigerjahren auch in Westeuropa aufgegriffen und es wurde vielerorts an einer Adaption gearbeitet.

1971 wurde Freire beim Ökumenischen Rat der Kirchen in Genf Berater für Bildungsfragen in Entwicklungsländern. Vorträge und Beratungen in nahezu allen Kontinenten brachten ihm weltweite Anerkennung. 1980 kehrte Freire

nach Brasilien zurück und übernahm einen Lehrstuhl an der Universität Campinas. Zunehmend bestimmte sein wissenschaftliches Konzept der Erziehung und Bildung die Lehrpläne und -methoden in Sao Paulo. Die damalige Bürgermeisterin ernannte ihn 1988 zum Städtischen Sekretär für Erziehung und Bildung. Paulo Freire starb 1997 in Sao Paulo.

### Erkenntnistheoretische Wurzeln der Freireschen Pädagogik

Mädche (1995) hat folgende erkenntnistheoretische Traditionen in Freires Konzeption ausgemacht: die Phänomenologie von E. Husserl und den soziologischen Pragmatismus von Dewey und Mead.<sup>86</sup> Von Husserl übernimmt er die Position, dass der Mensch als transzendentes Ich über sich hinaus will, also sich selbst und die Welt hinterfragt. Daraus leitet Freire den Anspruch ab, dass Erziehung den Menschen darin ermutigen soll, ein transitives Bewusstsein zu entwickeln. Die Konstitution der Lebenswelt ist nach Freire zum Teil Ergebnis eines individuellen Schöpfungsaktes. Zum anderen Teil basiert sie auf der Interaktion von Menschen miteinander. An dieser Stelle fließt der Sozialpragmatismus Meads in Freires erkenntnistheoretische Überlegungen ein. Während bei Husserl das Bewusstsein ein ich-zentriertes ist, erhält es bei Mead eine interaktive Dimension, d. h. Denken und Handeln sind Produkte sozialer Prozesse. Aspekte von Freires Konzept korrespondieren u. a. auch mit dem Konstruktivismus. Seine Ausführungen über die Bedeutung der Sprache und des Dialogs im Kontext der Bewusstseinsbildung weisen auf eine konstruktivistische Sichtweise hin (vgl. Kapitel 1.2 und 1.3). Entwicklungstheoretisch lassen sich Verbindungen zur Sozialökologie Bronfenbrenners ziehen (vgl. Kapitel 4.1.2).

---

<sup>86</sup> Ich übernehme hier weitgehend die Ausführungen von Mädche (1995, S. 119, ff).

Freires Theorie wurde von verschiedenen Seiten kritisiert. Sie weist begriffliche Unschärfen auf, die im Ausland für Verwirrung und Fehlinterpretationen sorgten. Er wurde beispielsweise immer wieder aufgefordert, den zentralen Begriff "conscientização" (dt.: Aufklärung, Bewusstsein) zu definieren (Freire, 1977, S. 46). Er war lange Zeit nicht bereit dazu. Für Freire und die brasilianischen Pädagogen war dies kein Problem, da der Begriff sich quasi selbsterklärend aus der kritischen Beschreibung der Realität und der Erziehungspraxis ergab. Für sie war der Begriff eine Herausforderung, über die Erziehungspraxis zu reflektieren und sie mittels der lateinamerikanischen Sozialtheorie zu überprüfen. Er entschloss er sich dann doch dazu, den Begriff in einer Fußnote folgendermaßen zu definieren:

"Der Begriff conscientização bedeutet den Lernvorgang, der nötig ist, um soziale, politische und wirtschaftliche Widersprüche zu begreifen und um Maßnahmen gegen die unterdrückerischen Verhältnisse der Wirklichkeit zu ergreifen." (Freire, 1973, S. 25)

Die Bedeutung und Anwendung des Begriffs ging jedoch bei Freire selbst häufig über diese Definition hinaus und man ging deshalb dazu über, den Begriff unübersetzt zu übernehmen. Mádche versucht eine allgemeine Definition zu formulieren: "Conscientização ist Erkenntnis in Theorie und Praxis" (Mádche, 1995, S. 127)

Ein weiterer Vorwurf lautete, sein Ansatz sei idealistisch. Dazu nimmt Freire selbst Stellung:

"Dieser Band wird vermutlich bei vielen Lesern negative Reaktionen hervorrufen. Einige werden meine Haltung gegenüber dem Problem der menschlichen Befreiung für rein idealistisch halten, oder gar die Diskussion über ontologische Berufung, über Liebe, Dialog, Hoffnung, Demut und Sympathie als reaktionäres "Blabla" bezeichnen. Andere werden (o-

der wollen) meine Verdammung des Zustandes der Unterdrückung, der die Unterdrücker erfreut, nicht akzeptieren. Dementsprechend wendet sich dieses zugegebenermaßen vorläufige Werk an Radikale." (Freire, 1973, S. 26)

### Das Menschenbild bei Paulo Freire

#### *Der Mensch als Wesen in Situation*

Er entwickelt das Bild vom aktiv am Erziehungsprozess teilnehmenden Menschen, der in der Situation existiert und diese auch überwinden kann. Die "Situation" ist nicht nur physischer Raum, nicht nur "in" der Welt sein, sondern auch "mit" der Welt sein (vgl. Freire, 1973, S. 60 f und S. 82). Der Mensch in seinem dialektischen Verhältnis zur Welt befriedigt seine Bedürfnisse durch Akte der Schöpfung und verändert damit auch die Realität. Dies bedeutet also nicht Anpassung an die Welt, sondern kritische Auseinandersetzung mit ihr. Mensch und Welt existieren in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander und bilden eine dialektische Einheit von Subjektivität und Objektivität.<sup>87</sup>

Die so genannte objektive soziale Wirklichkeit ist Produkt menschlichen Handelns. Damit ist das historische Prinzip von Mensch und Welt angesprochen. Die konkrete Situation ist nicht statischer, sondern historischer Raum. Der Mensch existiert in einer Welt, die er fortwährend mitgestaltet. Die Wirklichkeit ist ein Prozess. Mensch und Welt stehen sich in ihrer Unvollkommenheit gegenüber. Hier wird Freires Nähe zum konstruktivisti-

---

<sup>87</sup> Freire unterscheidet die Begriffe "leben" und "existieren", wobei leben "überleben" bedeutet und mit existieren "sich der eigenen Aktivität gewahr sein, im Hinblick auf Ziele handeln, die selbst gesetzt sind, die Welt durchdringen mit der eigenen kreativen Gegenwart" gemeint ist. (vgl. Freire, 1973, S. 81)

schen Ansatz deutlich (vgl. Kap. 1.1).

### *Der Mensch als Wesen der Praxis*

Freire definiert "Praxis" als die untrennbare Verbindung von Aktion und Reflexion.

"Des Menschen Aktivität besteht aus Aktion und Reflexion: sie ist Praxis, sie ist Verwandlung der Welt. Als Praxis verlangt sie eine Theorie, die sie erhellt." (ebd., S. 105)

Kritische Reflexion kann die Aktion nicht ersetzen, ist jedoch ein notwendiges Mittel zur verwandelnden Aktion des Menschen in der Welt. Praxis und Theorie ergeben eine dialektische Einheit, die sich ständig gegenseitig ergänzen. Dieser Prozess kann nach Freire nicht isoliert, sondern nur in Gemeinschaft vonstatten gehen.

### *Der Mensch als dialogisches Wesen*

Der Mensch ist nach Freire ein intersubjektives Wesen, dem erst in der Begegnung mit einem anderen Menschen seine "Ich-Werdung" möglich wird. Hier wird der Einfluss Martin Bubers deutlich. Dass der Mensch dem anderen begegnet, ist laut Buber Gnade. Aber dass der Mensch ihm in der Grundweise Ich-Du begegnet, ist seine eigene Aktivität, seine Tat. Ben-Dit/Heimbucher beschreiben die Rolle des Dialogs in der Freireschen Reflexion folgendermaßen:

"In dialogischer Auseinandersetzung mit der Welt realisiert der Mensch seine ontologische Berufung: als unvollständiges Wesen auf der Suche nach einem Ziel ist der Mensch berufen, Mensch bzw. eine Existenz zu werden. Dies kann nur gelingen, wenn er sich im anderen Menschen, im Du, wiedererkennt, wobei in der Ich-Du-Beziehung beide Teilnehmer ihre Unvollständigkeit anerkennen. Diese Anerkennung führt zur Überwin-

dung der eigenen Grenzen durch "Grenzaktionen" (Freire), die die Realisierung der Freiheit des Menschen bedeuten." (Bendit/Heimbucher, 1977, S. 35)

Die Ebene der Beziehung ist die des Dialogs. Das Wesen des Dialoges macht das Wort aus. Dieses ist mehr als nur ein Instrument, das den Dialog möglich macht. Laut Freire begegnet man im Wort zwei Dimensionen: der Reflexion und der Aktion in so radikaler Interaktion, dass eins nicht auch nur teilweise geopfert werden kann, ohne dass die andere Dimension darunter leidet. Ein wirkliches Wort ist demnach immer gleichzeitig Praxis. Worte werden zu leerem Geschwätz, zu bloßem Verbalismus, wenn sie ihrer Aktionsdimension beraubt sind. Andererseits wird das Wort zu bloßem Aktionismus, wenn die Reflexion vernachlässigt wird. Ein wirkliches Wort sagen heißt also, die Welt zu verwandeln. So wird der Dialog zur existentiellen Notwendigkeit.

Dieser Dialog setzt laut Freire Liebe zu Welt und Mensch voraus.

"Liebe ist zugleich die Begründung des Dialogs und der Dialog selbst. Er ist darum zwangsläufig die Aufgabe verantwortlicher Subjekte und kann in einem Verhältnis der Herrschaft nicht existieren. Herrschaft offenbart die Pathologie der Liebe: den Sadismus im Beherrschenden und den Masochismus im Beherrschten. Weil Liebe ein Akt des Mutes und nicht der Furcht ist, ist sie Verpflichtung gegenüber anderen... Wenn ich nicht die Welt liebe, wenn ich nicht das Leben liebe, wenn ich nicht die Menschen liebe, kann ich nicht in den Dialog eintreten." (Freire, 1973, S. 73)

Der Dialog gründet sich nach Freire auf Liebe, Demut, Glauben und Hoffnung und ist eine horizontale Beziehung, aus der Vertrauen entsteht. Der Glaube, der nach Freire die Basis jeden Dialogs darstellt, ist der Glaube an den Menschen, an seine Macht, schöpferisch zu sein, an seine Berufung

"voller Mensch zu sein", als Geburtsrecht für alle (vgl. ebd., S. 74). Hoffnung wurzelt in der Unvollendetheit des Menschen, aus dem ein beständiges Suchen folgt, ein Suchen, das nur in Gemeinschaft vollzogen werden kann.

Ein zentraler Aspekt als Voraussetzung für den Dialog ist das kritische Denken - ein Denken,

"das die unlösliche Solidarität zwischen Welt und Mensch entdeckt, das deren Spaltung nicht zuläßt, das die Wirklichkeit als Prozeß begreift, als Transformation und nicht als statische Größe - ein Denken, das sich nicht vom Handeln löst, sondern fortwährend in die Zeitlichkeit eintaucht, ohne Furcht vor den damit verbundenen Risiken. (ebd., S. 75)

Der Dialog erfordert einerseits kritisches Denken und erzeugt es andererseits.

#### *Der Mensch als Wesen mit Bewusstsein*

Bewusstsein ist ein zentraler Begriff in Freires Pädagogik. Es ist seiner Definition nach Methode im allgemeinsten Sinne des Wortes. Seine fundamentale Eigenart ist die Intentionalität, ein "Weg auf etwas zu". Indem Menschen durch Reflexion und Aktion zu Erkenntnis der Realität gelangen, entdecken sie sich selbst als Schöpfer. Der Mensch ist mittels seines Bewusstseins in der Lage, aus der Natur heraus zu treten und sie zu transzendieren. Das ermöglicht ihm, die Welt als ein von ihm getrenntes Objekt zu betrachten und sich gleichzeitig als Teil davon zu erkennen. Freire unterscheidet verschiedene Stufen des Bewusstseins. Die erste Stufe, das „semi-intransitive Bewusstsein“ ist ein Stadium, indem der Mensch seine Existenz lediglich erträgt und die Welt von quasi magischen Kräften gelenkt erlebt (Freire, 1977, S. 23). Dieses Bewusstsein findet man in der „Kultur des Schweigens“ vor. Das zweite Stadium ist das „naive transitive Bewusstsein“ (ebd., S. 24).

Probleme werden zwar als solche identifiziert und angegangen. Man gibt sich jedoch mit undifferenzierten Erklärungen zufrieden und die Transitivitytät als „fragender Rückblick auf die eigene Realität“ bleibt instabil (vgl. Mä-dche, 1995, S. 132). In dieser Phase ist die Gefahr des Fanatismus gegeben. Im dritten Stadium erreicht der Mensch ein „kritisches transitives Bewusst-sein“ (Freire, 1977, S.24): In kritischer Wahrnehmung der Wirklichkeit er-kennt er sie und wagt auch unerprobte Möglichkeiten. Dieses Bewusstsein zeichnet sich durch Offenheit für Neues, Bereitschaft zur Überprüfung und Revidierung von Erklärungen und Übernahme von Verantwortung aus.

Kritische Transitivitytät des Bewusstseins entspricht „den durchlässigen, inter-rogativen, bewegten und dialogischen Formen des Leben...“ (Freire, 1977, S. 24)

Es ist kein endgültiges Stadium sondern verbleibt in der Vorläufigkeit und impliziert eine suchende und fragende Haltung.

#### Freires Erziehungsziel

Erziehung ist immer Parteinahme. Ziel von Erziehung ist laut Freire die Bil-dung eines „kritischen transitiven“ Bewusstseins, das es ermöglicht, sich re-flektierend und strukturierend aus der eigenen Welt zu erheben.

#### Der Bildungsbegriff bei Freire

Lernen ist für ihn Leben. Bildung und Erziehung hat ihren Sinn in der Er-schließung der Realität in ihrer Entwicklung und Veränderung. Der Mensch soll dadurch fähig werden, aktiv an diesem Prozess mitzuwirken. Bildung soll als Ermutigung dienen, sich als aktiver Teil der Welt zu erkennen und mit den Mitmenschen in einen Dialog zu treten. Der Mensch soll sich als Subjekt begreifen lernen, das sich seiner Freiheit bewusst ist und in der Hoffnung lebt. Bildung ist ein Erkenntnisakt, der durch Reflexion von Erfah-

rungen, die aus Handlungen gewonnen werden, geleistet wird.

Freire hat ein Modell entwickelt, in dem der Lehr- und Lernprozess dialektisch verläuft und sich zwischen Entdecken, Erkennen und Handeln bewegt. Laut Freire entwickelt sich der Mensch über die persönliche Wahrnehmung und den Austausch mit seinen Mitmenschen und seiner Umwelt. Die Sprache ist für ihn das zentrale Lernmittel.

Ein Wort zu verstehen, bedeutet, es in seinem Kontext wahrzunehmen und dazu bewusst Stellung zu beziehen. Die Sprache hilft dem Menschen, seine Fähigkeit zur Transzendenz und seine Identität zu entfalten.

"Im geistigen Prozess der Versprachlichung der Welt kann er über die zeitlichen und räumlichen Grenzen seines Daseins hinausgehen und sich in andere Situationen gedanklich hineinversetzen, damit in gewisser Weise die ganze Welt begreifen, beeinflussen und verändern." (Mädche, 1995, S. 111 f).

Dieses erweiterte etymologische Verständnis des Worts ist Freires Grundlage für die Alphabetisierungsmethode. Über das Wort erschließt sich dem Menschen die eigene Welt, die als individuelle Wahrnehmung und darauf aufbauende Konstrukte immanent ist. Dieser Bewusstseinsbildungsprozess ist die Voraussetzung für Kommunikationsfähigkeit und aktive Teilnahme in der Welt. Es geht um die Verknüpfung von individuellen und sozialen Einflüssen.

Freire definiert „befreiende Erziehungsarbeit“ als Erkenntnisakt, nicht als Übermittlung von Informationen.

„Der Lehrer ist nicht länger bloß der, der lehrt, sondern einer, der selbst im Dialog mit den Schülern belehrt wird, die ihrerseits, während sie belehrt werden, auch lehren. So werden sie miteinander für einen Prozeß

verantwortlich, in dem alle wachsen.“ (Freire. 1973, S. 65)

Mit der so genannten „problemformulierenden Methode“ (Freire, 1973, S. 65) entwickeln die Menschen die Kraft, kritisch die Weise zu begreifen, in der sie in der Welt existieren. Sie lernen die Welt nicht als statische Wirklichkeit, sondern als eine Wirklichkeit im Prozess, in der Umwandlung, zu sehen. Obwohl die dialektischen Beziehungen der Menschen zur Welt unabhängig davon existieren, wie bzw. ob diese Beziehungen begriffen werden, so ist es dennoch so, dass die Form der Aktion, die Menschen wählen, zu einem großen Maß davon abhängt, wie sie sich selbst in der Welt begreifen.

„Die problemformulierende Bildung begründet sich auf Kreativität und stimuliert echte Reflexion und Aktion auf die Wirklichkeit, womit sie der Berufung des Menschen als Wesen antwortet, das nur echt ist, wenn es forschend und in schöpferischer Veränderung tätig ist. In summa: die Bankiers-Theorie und –Praxis als lehrende und fixierende Macht vermag nicht, den Menschen als historisches Wesen anzuerkennen, während die problemformulierende Theorie und Praxis des Menschen Geschichtlichkeit zum Ausgangspunkt nimmt.“ (ebd., S. 68)

#### Freires pädagogische Konzeption

Freire begann 1947 mit der Alphabetisierungsarbeit in Slums und Landarbeitersiedlungen Brasiliens. Am Anfang seiner pädagogischen Arbeit stand der Schock: Die Entdeckung der "Kultur des Schweigens" (Freire, 1977, S. 30, Fußnote). Damit bezeichnet er den Umstand, dass die Masse des ländlichen Proletariats und der Slumbewohner in den Städten Lateinamerikas sich als nahezu bildungsunfähig erwiesen. Wohlmeinende Alphabetisierungskampagnen scheiterten an der Lernhemmung, am fehlenden Emanzipationswillen. Die Menschen schienen also weder fähig noch bereit zur Selbstbestimmung und Freiheit. Für den Pädagogen Freire fiel hier eine Grundentschei-

dung: Die Apathie der Unterdrückten ist immer schon eine Folge der Unterdrückung. Es erfolgt eine innere Unterwerfung vor der Übermacht durch die Unterdrückten und dies führt dazu, dass diese sich als "nichtig" sehen und dass alles, was sie erfahren zur immer neuen Bestätigung ihrer Nichtigkeit führt: Armut, Unwissenheit, Fremdbestimmung, Not. Freire kritisiert das übliche pädagogische Verfahren als "Bankiers-Konzept der Erziehung" (Freire, 1973, S. 57 ff). Hier gilt Erkenntnis als eine Gabe des Wissenden an den Unwissenden. Erziehung wird zum "Akt der Spareinlage". Die kreative Kraft wird laut Freire minimiert oder vernichtet und die Leichtgläubigkeit wird stimuliert. Das „Bankiers-Konzept“ beruht darauf, dass eine Spaltung zwischen Mensch und Welt besteht: der Mensch ist nur *in* der Welt, aber nicht *mit* der Welt oder mit anderen. Er ist nur Zuschauer, nicht Schöpfer (ebd., S. 58 f).

Freire verfolgte zwei Ziele, die seiner Ansicht nach dialektisch miteinander verschränkt sein müssen: Bewusstseinsbildung und Alphabetisierung als Akte der Befreiung. Der vorab zu untersuchende Programminhalt der Bildungsarbeit ist in der Realität der Menschen und ihrer Sichtweise darauf zu finden. Freire bezeichnet diesen Komplex als „thematisches Universum“ (ebd., S. 79 f). Die Methodologie der Untersuchung dieser Themen muss bereits dialogisch angelegt sein, um die „generativen Themen“, die sich daraus ergeben zu entdecken, wie auch um die Wahrnehmung der Menschen bezüglich dieser Themen zu fördern (ebd., S. 80). Nicht die Menschen sind Objekt der Untersuchung, sondern ihre

„Denksprache, mit der Menschen sich auf ihre Wirklichkeit beziehen, die Ebenen, auf denen sie ihre Wirklichkeit begreifen, und ihre Sicht der Welt, in der sie ihre generativen Themen finden.“ (ebd., S. 80)

Diese Themen sind konkreter Ausdruck eines Komplexes von Konzepten,

Hoffnungen, Ideen, Werten und Herausforderungen und Hindernissen einer Epoche. Sie implizieren antithetische Themen, die auf anstehende Aufgaben hinweisen. Sie enthalten „Grenzsituationen“, sprich Situationen, in denen Menschen in ihrer Freiheit beschränkt sind (ebd., S. 84). Die Aufgaben, die darin enthalten sind, erfordern nach Freire „Grenzakte“ (ebd., S. 85). Sie sind notwendig, um neues Bewusstsein zu entwickeln. Um zu einem kritischen Verständnis der Wirklichkeit zu kommen, muss der Ausgangspunkt revidiert werden. Eine Gesamtschau des Zusammenhangs ist notwendig, um daraufhin die konstitutiven Elemente voneinander loszulösen. Mit Hilfe dieser Analyse soll eine klarere Auffassung des Ganzen erreicht werden. So können Fragmente der Realität in ihrer dialektischen Wirkung und in ihrem Zusammenspiel begriffen werden. Die kritische Analyse ermöglicht eine neue kritische Haltung gegenüber „Grenzsituationen“. Da die Realität als undurchdringlich und abgeschlossen erlebt wird, ist der Weg der Abstraktion notwendig – Kodierung und Dekodierung. Die Kodierung erfolgt durch die Repräsentation der Situation mit einigen ihrer konstitutiven Elemente, welche in Interaktion sind. Die Dekodierung besteht darin, diese kodierte Situation kritisch zu analysieren.

Kern seiner Methodik sind also drei ineinander verflochtene Einzelmethoden: Situationsanalyse, die Freire „thematische Untersuchung“ nennt, didaktische Aufarbeitung der Lernstoffe, die aus der Untersuchung der so genannten „generativen Themen“ entstehen und die Alphabetisierungsmethode, die aus Techniken der Kodierung und Dekodierung besteht (ebd., S. 84 ff). In Kulturzirkeln werden Gruppendiskussionen abgehalten, in denen die Teilnehmer über existenziell bedeutsame Themen sprechen. Ausgangspunkte sind also konkrete aktuelle Situationen. Daraus werden „generative Themen“ herausgearbeitet. Diese stellen die Basis für Problemstellungen dar, die nach

Antworten verlangten.

#### 7.4.1.2 Bewertung

Es ist ein Wagnis, den Versuch zu unternehmen, Freires Konzeption als Vorbild für Elternbildung vorzuschlagen. Paulo Freire war Befreiungspädagoge. Er bezeichnete sich selbst als Wissenschaftler. In seiner wissenschaftlichen Rolle wurde er allerdings immer wieder kritisiert. Es ist nicht nur seine Sprache, die seiner Konzeption die wissenschaftliche Legitimation zu verwehren droht. Seine Ausführungen bauen teilweise auf menschlichen Grundwerten auf, die von ihm nicht weiter hinterfragt oder begründet werden.<sup>88</sup> Ihm wurde vorgeworfen, in eklektizistischer Weise sich verschiedener geisteswissenschaftlicher Ansätze und Methoden bedient zu haben, die er mit seiner Lebenserfahrung verbunden hat. Hierzu ist zu sagen, dass es Freire nicht um eine neue Erziehungstheorie, sondern um einen Befreiungs- und Humanisierungsprozess ging. Sein erklärtes Ziel war die Demokratisierung Brasiliens und die Befreiung der Unterdrückten. Sein Fokus war die Praxis und er nahm die Theorie explizit in ihren Dienst.

Er hat sich das Recht herausgenommen, Theorie und Praxis radikal zu verschränken. Es zeichnet sein Werk aus, dass er sich im Bewusstsein der Vorläufigkeit, der Unschärfe und Unvollkommenheit seines Konzeptes in die Praxis wagte. Er riskierte damit, sich sowohl in der Praxis als auch bei Theoretikern angreifbar zu machen. Dies war ihm u. a. aufgrund seines Menschenbildes möglich. Die Theorie, die er aufstellte, hat den ausschließlichen

---

<sup>88</sup> Die Begriffe Liebe, Demut und Glauben und Hoffnung beispielsweise stehen im Zentrum seiner Begründungen.

Zweck, Menschen mittels Alphabetisierung zu einem kritisch-transitiven Bewusstsein zu ermutigen. Bewusstsein ist für ihn ein Weg „auf etwas zu“. Erkenntnis konstituiert sich in den Beziehungen zwischen Mensch und Welt. Diese Beziehungen bewirken Veränderung und die Erkenntnis vertieft sich in diesem Prozess. Bewusstsein ist also ein Erkenntnisakt, der die Realität schrittweise enthüllt. Deshalb machte es auch Sinn für ihn, den Menschen innerhalb des Bildungsprozesses im Dialog auf Augenhöhe zu begegnen. Diese Grundhaltung ist m. E. ein zentraler Grund für seinen Erfolg.

Seine Methode ist subjektorientiert. Sie kennt keine Schwachen, denen geholfen werden muss und die somit während des Bildungsprozesses immer in der Position der Bedürftigen verbleiben. Die Methode erkennt die Beteiligten von Anfang an als Subjekte an.

Er kann aus zweierlei Gründen als Vorbild dienen. Zum einen ist m. E. die Art des Vorgehens sinnvoll. Seine Methode trägt die Züge der Ziele bereits in sich. Bewusstseinsbildung in Kombination mit Alphabetisierung hat den Menschen ermöglicht, im Zuge des Lesen und Schreibenlernens zunehmend ein kritisches Bewusstsein ihrer Lebenssituation zu erhalten und hat ihnen die Möglichkeit aufgezeigt, sich selbst als Handelnde einzubringen. Freies Konzept ist eindeutig politisch motiviert. Es geht mir hier nicht in erster Linie um Adaption oder Übertragung seiner Methode. Abgesehen davon, dass Elemente daraus in diesem Zusammenhang interessant sind, sehe ich den größten Gewinn darin, der Logik seiner Methode zu folgen.

Der zweite Grund ist inhaltlicher Art. Die Kategorien, die Freire anwendet, sind für den Bereich „Arbeit in der Familie“ anwendbar und relevant. In den Kategorien begegnen uns die Ziele wieder, die für gelingende Elternschaft und gelingende Erziehung und Sozialisation nötig sind: Selbstentfaltung,

Selbstbewusstsein, Sozialfähigkeit, Leistungsbereitschaft und Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen.

Im Folgenden werde ich den Versuch unternehmen, die Relevanz und Übertragbarkeit der einzelnen Kategorien aufzuzeigen. Ich habe Kategorien identifiziert, die ich für die Konzeption der „Reflexiven Elternbildung“ als relevant betrachte: „Kultur des Schweigens“, Bewusstsein, Dialog, Einheit von Aktion und Reflexion sowie Methodik.

### „Kultur des Schweigens“

Freire findet die „Kultur des Schweigens“ in Brasilien vor (Freire, 1977, S. 30). Er definiert diese als eine Gruppe von Menschen, die in ihrer Realität leben, überleben, ohne diese zu reflektieren, ohne ein „kritisch-transitives Bewusstsein“ entwickelt zu haben. Deshalb ist es ihnen auch nicht möglich, ihre existentiellen Probleme und deren Ursachen zu benennen, geschweige denn zu verändern.

Viele Eltern leben ohne kritisch-transitives Bewusstsein bezüglich ihrer Familienarbeit, und zwar sowohl, was die gesellschaftliche Bedeutung und damit auch Verantwortung ihrer Arbeit, als auch was das persönliche Selbstbewusstsein bezüglich der Elternrolle betrifft. Die bundesdeutsche Realität des Familienlebens hat, wie an anderer Stelle ausgeführt, vor allem „Mütter“ in die Isolation geführt. Die anspruchsvolle Arbeit, Kinder zu erziehen und zu versorgen, wird als selbstverständliche und kaum beachtete „Nebenbetätigung“ betrachtet. Das Gelingen wird als selbstverständlich vorausgesetzt. Deshalb finden die oft bis an, bzw. über die Belastungsgrenze gehenden Lebenssituationen von „Müttern“ hinter verschlossenen Türen statt. Es wird nicht nur kaum über die Belastungen gesprochen. Vielmehr werden die Probleme von den „Müttern“ selbst meist als persönliches Versagen ange-

sehen, was in der Beratungspraxis häufig auftrat. Meines Erachtens ist die „Kultur des Schweigens“ als Kategorie für die Lebenssituation vieler „Mütter“ in der Familie passend.

„Dementsprechend muß der Ausgangspunkt immer beim Menschen im "Hier und Jetzt" sein, das die Situation konstituiert, in der er untergetaucht ist, aus der er sich erhebt und in die er eingreift. Nur indem er von dieser Situation ausgeht - die sein Verständnis davon bestimmt -, kann er sich in Bewegung setzen. Um dies in echter Weise zu tun, darf er seinen Zustand nicht als schicksalhaft und unwandelbar betrachten, sondern nur als begrenzend - und darum als herausfordernd." (Freire, 1973, S. 69)

### Bewusstsein

Freires "conscientização" kann hier Modell sein. Er sieht Bewusstsein im weitesten Sinne des Wortes als Methode. Jeder Bildungsakt soll auch bewusstseinsbildend sein. Diesen Aspekt hat er erfolgreich in die Tat umgesetzt und er kann deshalb als Vorbild dienen, auch wenn die Voraussetzungen und Wege in diesem Themenkomplex und in diesem Land sicher anders sind als in Lateinamerika. Freire hat der Bewusstseinsbildung eine zentrale Rolle eingeräumt. Ich schließe mich seiner Einschätzung an, dass ein „kritisches transitives“ Bewusstsein notwendig ist, um aktiv am gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können. Bewusstseinsbildung ist also auch die zentrale Kategorie im Bereich Elternbildung. Wie an mehreren Stellen ausgeführt, muss die Stärkung der Elternkompetenzen mit Bewusstseinsbildung einhergehen, um wirksam werden zu können. Außerdem ist die Vorbildfunktion von Bedeutung. In dem Maße, in dem Eltern Bewusstsein von sich selbst und von der Lebenslage, in der sie sich befinden, bilden, wirken sie als Vorbild für ihre Kinder. Das ist im Zeitalter der Individualisierung, in dem Selbstverantwortung und bewusste Lebensführung unabdingbar sind, ein

bedeutsamer Aspekt.

### Dialog

„Nur der Dialog, der kritisches Denken erfordert, ist auch in der Lage, kritisches Denken zu erzeugen.“ (Freire, 1973, S. 76)

Elternbildung, die Eltern in ihrem Selbstbewusstsein stärken will, muss das dialogische Moment aufgreifen, damit die Lernsituation auf Augenhöhe stattfinden kann. Anderenfalls wird die Schwächeposition, in der Eltern sich latent befinden, verstärkt. Außerdem bewirkt der Dialog mit den Eltern, dass diese ihre eigenen Themen wirklich in den Lernprozess einbringen können. Sonst besteht die Gefahr, dass Elternbildung einseitig vom Bedürfnis des Kindes aus konzipiert und durchgeführt wird. Der Lerngegenstand kann im konstruktivistischen Sinne jedoch nur durch die Individualisierung und Viabilität der Themen zum anschlussfähigen Lerninhalt werden (vgl. Kapitel 1.3).

### Einheit von Aktion und Reflexion

Der Mensch ist nach Freire ein Wesen der Praxis. Seine Aktivität besteht aus Aktion und Reflexion. Er betont, dass Praxis nicht in zwei Stufen gespalten - Reflexion als erste Stufe und Aktion als zweite Stufe. Aktion und Reflexion spielen sich gleichzeitig ab. Auch kritische Reflexion ist Aktion. Ich schließe mich dieser Einschätzung an. Meines Erachtens ist dieser Aspekt für Elternbildung von großer Bedeutung. Zum einen ist es notwendig, die Spaltung zwischen Erziehungshandeln der Eltern und Reflexion der Experten aufzuheben. Zum anderen zeichnet sich die Arbeit in der Familie durch ein hohes Maß an Handlungsbedarf – und tempo aus, der geprägt ist von schnell wechselnden Situationen, die oft völlig unvorhersehbar sind. Es überwiegt deshalb die Praxis mit dem Schwerpunkt "Handeln", sprich Aktionismus. Der

Lebensalltag mit Kindern ist auch in einem Ausmaß kräfteaubend, dass häufig weder Zeit noch Energie zu mobilisieren scheinen, die Arbeit zu reflektieren. Deshalb ist es sinnvoll, diese Kategorie einzuführen. Elternbildung kann dann den Reflexionsaspekt der Arbeit anregen und gewährleisten.

### Methodik

Die drei methodischen Schritte, Situationsanalyse („thematische Untersuchung“), didaktische Aufarbeitung der Lernstoffe, die aus der Untersuchung der so genannten „generativen Themen“ entstehen und die Techniken der Kodierung und Dekodierung können für den Kontext „Elternfortbildung“ adaptiert werden. Es ist notwendig, „generative Themen“ aufzugreifen und dafür zu sorgen, dass eine Abstrahierung vom Konkreten möglich wird, um so die immanenten Themen und Probleme besser erkennen und effektiv bearbeiten zu können.

Die „problemformulierende Methode“ greift den Lebensalltag der Beteiligten auf. Anhand der konkreten eigenen Erfahrungen entsteht Bewusstsein von immanenten Mustern und Bedingungen. Diese Methode erscheint mir geeignet, Eltern zu ermutigen, selbst Wege zu finden, wie sie ihre Erziehungsziele erreichen können. Ein vertieftes Bewusstsein der eigenen Situation führt Eltern darauf hin, einen eigenen Erziehungsstil zu entwickeln.

#### 7.4.1.3 Bubers dialogisches Prinzip

Im Folgenden werde ich Aspekte aus Bubers Schrift „Ich und Du“ vorstellen, in der er seine Sichtweise vom Wesen des Dialogs erörtert (Buber 1995). Es erscheint mir sinnvoll, häufig den Originaltext zu verwenden, da er es in besonderer Weise versteht, seine Gedanken in Sprache umzusetzen. Es ist ein philosophisches und, vor allem des dritten Teiles wegen, auch ein

religionsphilosophisches Werk. Mit dieser Schrift ist es ihm gelungen, bereits 1923 das Thema „Dialog“ einem großen Publikum nahe zu bringen. Entstanden ist es unter dem Schock des ersten Weltkriegs.

Buber definiert Wirklichkeit so, dass sie sich in der Beziehung eröffnet und nicht von vornherein vorliegt. Wirklichkeit ist also zugänglich über Beziehung. Er entwickelt nun zwei Grundweisen, in denen Beziehung stattfindet und nennt sie „Zwei Grundworte“. Es sind keine Einzelworte, sondern zwei Wortpaare: Ich-Du und Ich-Es, wobei statt Es auch Er oder Sie eingesetzt werden kann.

„Wenn Du gesprochen wird, ist das Ich des Wortpaars Ich-Du mitgesprochen. Wenn Es gesprochen wird, ist das Ich des Wortpaars Ich-Es mitgesprochen. Das Grundwort Ich-Du kann nur mit dem ganzen Wesen gesprochen werden. Das Grundwort Ich-Es kann nie mit dem ganzen Wesen gesprochen werden. Es gibt kein Ich an sich, sondern nur das Ich des Grundworts Ich-Du und das Ich des Grundworts Ich-Es.“ (ebd., S.3 f)

### Das Grundwort Ich-Du

„Der Zweck der Beziehung ist ihr eigenes Wesen, das ist: die Berührung des Du. Denn durch die Berührung jedes Du rührt ein Hauch des ewigen Lebens uns an.“ (ebd., S. 61)

„Wer Du spricht, hat kein Etwas zum Gegenstand. Denn wo Etwas ist, ist anderes Etwas, jedes Es grenzt an anderes Es, Es ist nur dadurch, dass es an andere grenzt. Wo aber Du gesprochen wird, ist kein etwas. Du grenzt nicht. Wer Du spricht, hat kein Etwas, hat nichts. Aber er steht in der Beziehung.“ (ebd., S. 4 f)

Buber grenzt die zwei Beziehungsweisen als Begegnung gegen Erfahrung

ab. Er nennt drei Sphären, in denen Beziehung sich ereignet: Das Leben mit der Natur, das Leben mit den Menschen und das Leben mit der geistigen Welt. In jeder der drei Sphären ist sowohl die Begegnung als auch die Erfahrung möglich.

„Wie die Melodie nicht aus Tönen sich zusammensetzt, der Vers nicht aus Wörtern und die Bildsäule nicht aus Linien, man muss dran zerren und reißen, bis man die Einheit zur Vielheit zubereitet hat, so der Mensch, zu dem ich Du sage. Ich kann die Farbe seiner Haare oder die Farbe seiner Rede oder die Farbe seiner Güte aus ihm holen, ich muss es immer wieder; aber schon ist er nicht mehr Du....Solang der Himmel des Du über mir ausgespannt ist, kauern die Winde der Ursächlichkeit an meinen Fersen, und der Wirbel des Verhängnisses gerinnt. Den Menschen, zu dem ich Du sage, erfahre ich nicht. Aber ich stehe in Beziehung zu ihm, im heiligen Grundwort. Erst wenn ich daraus trete, erfahre ich ihn wieder. Erfahrung ist Du-Ferne. Beziehung kann bestehn, auch wenn der Mensch, zu dem ich Du sage, in seiner Erfahrung es nicht vernimmt. Denn Du ist mehr, als Es weiß. Du tut mehr, und ihm widerfährt mehr, als Es weiß. Hieran langt kein Trug: hier ist die Wiege des Wirklichen Lebens.“ (ebd., S.9 f)

Begegnung ist immer unmittelbar und ganzheitlich, es gibt zwischen Ich und Du keine Begrifflichkeit, kein Vorwissen und keine Phantasie. Gegenwart existiert nur insofern, und ist erlebbar, als es „Gegenwärtigkeit, Begegnung, Beziehung“ gibt.

„Gegenwart ist nicht das Flüchtige und Vorübergehende, sondern das Gegenwartende und Gegenwährende.“ (ebd., S. 13)

Nach Buber ist Ich-Werdung nur in der Begegnung möglich:

„Die Einsammlung und Verschmelzung zum ganzen Wesen kann nie durch mich, kann nie ohne mich geschehen. Ich werde am Du; Ich sprechend werde ich Du. Alles wirkliche Leben ist Begegnung.“ (ebd., S. 11 f)

So ist für Buber auch das Kind existenziell auf Begegnung angewiesen. Seiner Ansicht nach liegt das Ungeborene nicht nur im Mutterschoß, sondern auch im „Schoß der großen „Mutter“: der „ungeschieden vorgestaltigen Umwelt“ (ebd., S. 25). Mit der Geburt löst es sich von beiden und taucht in die Welt ein. Diese muss es sich aneignen, „erschauen, erhorchen, ertasten, erbilden“. Das Kind muss ihr begegnen. Er spricht von einer „Ursprünglichkeit des Beziehungsstrebens“.

„Es ist eben nicht so, dass das Kind erst einen Gegenstand wahrnehme, dann etwa sich dazu in Beziehung setze; sondern das Beziehungsstreben ist das erste, die aufgewölbte Hand, in die sich das Gegenüber schmiegt; die Beziehung zu diesem, eine wortlose Vorgestalt des DUSAGENS seine zweite; das Dingwerden aber ein spätes Produkt, aus der Zerschneidung der Urerlebnisse, der Trennung der verbundenen Partner hervorgegangen – wie das Ichwerden. Im Anfang ist die Beziehung: als Kategorie des Wesens, als Bereitschaft, fassende Form, Seelenmodell; das Apriori der Beziehung; *das eingeborene Du.*“ (ebd., S. 27)

Anfänglich ist der „Kontakttrieb“ (nur als Bedürfnis, zu berühren) zu beobachten. Bald kommt der „Urhebertrieb“ (Bedürfnis, Dinge synthetisch, oder, falls dies nicht gelingt, analytisch durch Zerreißen und Zerlegen herzustellen) hinzu (ebd., S. 28). Beide sind dadurch bestimmt, dass das „eingeborene Du“, die Gegenseitigkeit, sich auswirkt. Das Kind tritt in Beziehung mit der Welt und eignet sie sich dadurch an. Die Entwicklung der kindlichen Seele hängt mit der Entwicklung des Verlangens nach dem Du zusammen,

mit den Erfüllungen und Enttäuschungen dieses Verlangens.

Nach Buber können diese Phänomene nur verstanden werden, wenn man bei der Betrachtung bedenkt, dass sie kosmisch-metakosmischen Ursprungs sind: Das kleine Kind verlässt die „ungeschieden vorgestaltige Urwelt“ langsam, indem es sich durch das Eingehen von Beziehungen in die Welt hineinentwickelt. Das Ich-Bewusstsein entsteht also am Du.

### Das Grundwort Ich-Es

Das Reich des Es ist das Reich der Erfahrung (nicht als Abgrenzung zu Ausgedachtem, sondern zu Begegnung) und des Gebrauchs. Der Mensch nimmt sich aus der Ganzheit der Begegnung heraus und stellt sich so der Welt gegenüber.

Ich nehme etwas wahr, ich fühle etwas, ich will etwas – diese Tätigkeiten haben immer Etwas zum Gegenstand. Da die Erfahrung im Menschen ist und nicht zwischen ihm und der Welt, hat der Erfahrende in diesem Moment keinen Anteil an der Welt.

„Das Ich des Grundworts Ich-Es, das Ich also, dem nicht ein Du gegenüber leibt, sondern das von einer Vielheit von „Inhalten“ umstanden ist, hat nur Vergangenheit, keine Gegenwart. Mit anderm Wort: insofern der Mensch sich an den Dingen genügen läßt, die er erfährt und gebraucht, lebt er in der Vergangenheit, und sein Augenblick ist ohne Präsenz. Er hat nichts als Gegenstände; Gegenstände aber bestehen im Gewesensein. ... Gegenstand ist nicht die Dauer, sondern der Stillstand, das Innehalten, das Abbrechen, das Sichversteifen, die Abgehobenheit, die Beziehungslosigkeit, die Präsenzlosigkeit.“ (ebd., S. 13)

Die Es-Welt hat im Gegensatz zur Du-Welt einen Zusammenhang in Raum und Zeit. Der Mensch ist hier in der Lage, zu ordnen, zu koordinieren. Er

nimmt die Dinge, Eigenschaften, Vorgänge um sich herum wahr. Er grenzt ab, misst, vergleicht. Die Welt erscheint dann einigermaßen zuverlässig, sie hat Dauer und Dichte, ist überschaubar und gegliedert. Man kann sich über sie verständigen, aber sie bleibt fremd und es ist nicht möglich, anderen in ihr zu begegnen.

„Die Du-Momente erscheinen in dieser festen und zuträglichen Chronik als wunderliche lyrisch-dramatische Episoden, von einem verführenden Zauber wohl, aber gefährlich ins Äußerste reißend, den erprobten Zusammenhang lockernd, mehr Frage als Zufriedenheit hinterlassend, eben unheimlich, und eben unentbehrlich. Da man aus ihnen doch in „die Welt“ zurückkehren muss, warum nicht in ihr verbleiben? Warum das Gegenübertretende nicht zur Ordnung rufen und in die Gegenständlichkeit heimsenden? Warum, wenn man nun einmal, etwa zu Vater, Weib, Gefährten, Du zu sagen nicht umhin kann, warum nicht Du sagen und Es meinen? Den Laut Du mit den Lautwerkzeugen hervorbringen heißt ja beileibe noch nicht das unheimliche Grundwort sprechen; ja, auch ein verliebtes Du mit der Seele flüstern ist ungefährlich, solange man nur ernstlich nichts anderes meint als: erfahren und gebrauchen.“ (ebd., S. 34)

In der Es-Welt waltet die Ursächlichkeit. Jeder physische oder psychische Vorgang gilt als verursacht und verursachend. Dieser Umstand ist für das wissenschaftliche Ordnen von großer Bedeutung. Für Buber ist das Grundwort Ich-Es nicht grundsätzlich abzulehnen. Er bewertet die beiden Grundweisen des „In der Welt seins“ nicht. Nach Buber ist es nicht möglich, nur in der Gegenwart, in der Du-Welt zu leben, da es den Menschen verzehren würde. Dagegen ist es möglich, ausschließlich in der Es-Welt zu leben.

„Man braucht nur jeden Augenblick mit Erfahren und Gebrauchen zu füllen, und er brennt nicht mehr. Und in allem Ernst der Wahrheit, du: ohne

Es kann der Mensch nicht leben. Aber wer mit ihm allein lebt, ist nicht der Mensch.“ (ebd., S. 34)

Die Erfahrungswelt hat laut Buber die Tendenz, wie die Materie zu wuchern, wenn der Mensch sie walten lässt. Entscheidend ist, fähig zu sein, aus der Es-Welt immer wieder in die Welt der Beziehung zu treten. Freiheit bedeutet hier, beide Erlebnisweisen zu kennen, und sich zwischen ihnen entscheiden zu können.

Nach Buber ist der Geschichte des einzelnen Menschen wie auch der ganzen Menschheit gemeinsam, dass die Es-Welt zunimmt. Jede Kultur, die unter dem geschichtlichen Einfluss anderer Kulturen steht, übernimmt in einem bestimmten Stadium die Es-Welt jener, entweder in dem sie es unmittelbar oder mittelbar empfängt. Die Technisierung und Differenzierung der Gesellschaft vergrößert die Es-Welt. Die Ausbildung der Fähigkeiten zu Erfahrung und Gebrauch der Welt kann zur Minderung der Beziehungskraft des Menschen führen. Letztere ist jedoch die Kraft, die es Menschen ermöglicht, im Geist zu leben.

„Geist ist Wort. Und wie die sprachliche Rede wohl erst im Gehirn des Menschen sich worten, dann in seiner Kehle sich lauten mag, beides aber sind nur Brechungen des wahren Vorgangs, in Wahrheit nämlich steckt die Sprache nicht im Menschen, sondern der Mensch steckt in der Sprache und redet aus ihr, - so alles Wort, so aller Geist. Geist ist nicht im Ich, sondern zwischen Ich und Du. Er ist nicht wie das Blut, das in dir kreist, sondern wie die Luft, in der du atmest. Der Mensch lebt im Geist, wenn er seinem Du zu antworten vermag.“ (ebd., S. 37)

Ausgangspunkt für Erziehung ist für Buber die These, dass die Menschenseele vielfältig ist und nicht auf ein einziges Urelement reduzieren werden kann. Er spricht von der „Polyphonie der menschlichen Innerlichkeit“, in-

nerhalb derer keine Stimme auf eine andere zurückzuführen ist. Vielmehr ist sie nur im Zusammenklang erlebbar (vgl. Buber, 2005, S. 17). Zwei Bedürfnisse des Kindes stehen in diesem Kontext im Mittelpunkt: Zum einen ist dies das Bedürfnis, „Subjekt des Produktionsvorgangs“ zu sein, ein so genannter „Urhebertrieb“, der selbständig und unabletbar ist (vgl. Buber, 2005, 15). Dieser Urhebertrieb ist ein Bedürfnis nach Teilhabe an der Welt durch eigene Aktivität. Der Mensch äußert sich der Welt. Er entgegnet der Welt, aber er begegnet ihr noch nicht. Der Urhebertrieb ist somit Voraussetzung für das Kind, an der Welt teilzuhaben, aber er führt nicht dazu. Dazu kommt ein weiteres Bedürfnis, das Buber den „Trieb nach Verbundenheit“ nennt (ebd., S. 20). Hier muss laut Buber Erziehung einsetzen. Erziehung bedeutet für ihn, den Kräften des Urhebertriebes zu begegnen. Der Mensch als Urheber ist einsam und unverbunden. Das Kind bringt Dispositionen und Fähigkeiten, die Welt aufzunehmen, mit. Im Tätigsein, im Herstellen von Dingen, lernt das Kind die Welt als Objekt kennen. Der Subjektaspekt erhellt sich ihm jedoch nur in der Begegnung. Diese bewirkt, dass eine „Auslese der wirkenden Welt durch den Menschen“ (ebd., S. 24) stattfindet. Buber verleiht der Auslese der Welt, die ein Erzieher dem Kind entgegenbringt, eine entscheidende Wirkungsmacht. Die Welt zeugt also quasi im Individuum die Person.

Das oft deklarierte Ziel, dass Erziehung die schöpferischen Kräfte zu Entfaltung bringen solle, hält Buber für falsch. Dies ist s. E. eine Voraussetzung für Erziehung. Man ist geneigt, die Freiheit, die eigenen Kräfte zu entfalten, als Gegenpol von Zwang zu betrachten. Aber laut Buber ist der Gegenpol von Zwang nicht Freiheit sondern Verbundenheit.

„Vom Schicksal, von der Natur, von den Menschen gezwungen werden:  
der Gegenpol ist nicht, vom Schicksal, von der Natur, von den Menschen

frei, sondern mit ihm, mit ihr, mit ihnen verbunden und verbündet sein; um dies zu werden, muss man freilich erst unabhängig geworden sein, aber die Unabhängigkeit ist ein Steg und kein Wohnraum. Freiheit ist das vibrierende Zünglein, der fruchtbare Nullpunkt. ...Freiheit in der Erziehung, das ist Verbundenwerdenkönnen. Sie ist nicht zu entbehren und in sich nicht zu verwenden; ohne sie gerät es nicht, aber auch durch sie nicht; sie ist der Anlauf zum Sprung, das Stimmen der Geige.“ (ebd., S. 26 f)

Das Gegensatzpaar in der öffentlichen Diskussion war laut Buber „Machtwille und Eros“ (ebd., S. 30). Der „alte“ Erzieher war vom Machtwillen besetzt, um die Werte der Welt im Kind zu verankern und zu erhalten. Als Prinzip der Neuen Erziehung galt „Eros“. Buber stellt Eros gegen Liebe. Eros ist Wahl aus Neigung, ist „Menschen genießen wollen“, ist Begeisterung. Er stellt fest, dass weder Machtwillen noch Eros Prinzipien der Erziehung sein können.

Er thematisiert die Enttraditionalisierung als epochalen Vorgang bereits 1953 und begründet damit die Wandlung des Erzieherischen. Der „alte“ Erzieher war nicht vordergründig machtwillig, sondern Tradent und Gewährleister der Fortführung der Tradition. Er vertrat dem Kind gegenüber die Welt in ihrer Geschichtlichkeit.

„Er warf die Werte in das Kind oder zog es in sie.“ (ebd., S. 30)

In der heutigen Zeit, in der laut Buber der Individualitätsaspekt zunehmend zu Ungunsten des Gemeinschaftsaspektes betont wird, werden alle überlieferten Bindungen auf den Prüfstand gestellt. Er betont, dass an die Stelle der mit vielen Geschlechtern geteilten Verantwortung, der Anlehnung an Gesetz und Weisung, die ganz persönliche Verantwortung tritt. Verantwortung bedeutet für ihn „Zwiesprache“. Wir lassen uns berühren, „anreden“ von Be-

reichen des Lebens, das heißt, wir sind in Beziehung mit ihnen. Für diese uns anvertrauten Bereiche oder Beziehungen antworten wir und üben damit „Verantwortung“. So muss Erziehung heute Begleitung des Kindes sein, die zunehmend Verantwortung übernimmt und damit personhaft einsam wird. Die Bereitschaft zur Verantwortung des Erziehers für den ihn anvertrauten zu Erziehenden darf nicht der Sympathie oder Antipathie unterworfen sein. Sie ist keine Wahl aus Neigung. Der Erzieher wählt den Zögling nicht, sondern findet ihn vor. So verlangt das Erzieherische Askese.

Buber prägt den Begriff der Umfassung. Er grenzt den Begriff der Umfassung gegen den Begriff der „Einfühlung“ ab. Einfühlung bedeutet, sich in etwas oder jemanden hineinzusetzen und damit die eigene Konkretheit auszuschalten. Umfassung bedeutet das Gegenteil: Erweiterung der eigenen Konkretheit, vollkommene Präsenz der Wirklichkeit. Sie beinhaltet folgende Elemente: Ein Verhältnis zweier Personen zueinander, ein von beiden gemeinsam erfahrener Vorgang, an dem mindestens eine der beiden tätig partizipiert, und das Faktum, dass diese Person den gemeinsamen Vorgang zugleich von der anderen Seite aus erlebt, ohne etwas von der gefühlten Realität des eigenen Tätigsein einzubüßen.

Es ist nach Buber nicht notwendig und auch nicht sinnvoll, diese Gebärde der Umfassung ständig zu vollziehen. Tritt sie in einer Beziehung auf, bzw. wird vollzogen, ist diese Beziehung laut Buber davon bestimmt und geprägt. Er definiert Dialog als ein Verhältnis zweier Personen, das in geringerem oder höherem Maß von dem Element der Umfassung bestimmt ist. Dialog zeigt sich zwar in Gesprächen, baut sich jedoch nicht daraus auf. Vielmehr ist das Element der Umfassung konstituierend. Für die Erziehung gilt, dass die Geste der Umfassung einseitig ist. Der Erzieher umfasst den Zögling. Umgekehrt ist dies nicht der Fall.

#### 7.4.1.4 Bewertung

In einer Dissertation von 2008 wirken die Worte Bubers als Stilbruch. Ich habe dennoch bewusst viele Zitate aufgenommen. Bubers Sprache zeichnet sich nicht nur durch eine große Dichte, Prägnanz und Poesie aus. Seine Sprache ist auch Programm. Buber war Sozialphilosoph, aber auch Religionsphilosoph. Es ist mir wichtig, aufzuzeigen, dass in der Erziehungswissenschaft die Grenze zu Philosophie und Theologie fließend ist. Bubers Ausführungen weisen auf den spirituellen Aspekt der Erziehung hin. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit kann ich diesen Aspekt nicht fokussieren. Ich werde ihn jedoch an verschiedenen Stellen ansprechen, um der Komplexität des Themas „Erziehung von Kindern“ gerecht zu werden (vgl. Kapitel 4.1.3).

Buber hat in Deutschland einen entscheidenden Beitrag dafür geleistet, dass das dialogische Prinzip in die öffentliche Diskussion und in die Wissenschaft Einzug gehalten hat. Er geht noch weiter als Freire, indem er den philosophischen und religionsphilosophischen Aspekt des Dialogs fokussiert. Er analysiert und bewertet den Akt des Dialogs, den Dialog selbst. Damit definiert er die Qualität der Beziehungen, während Freire den soziologischen und politischen Aspekt des Dialogs, die Wirkung des Dialogischen fokussiert. Buber geht es vorwiegend um den Einzelnen.

Schon deshalb verdient Bubers Werk, hier erwähnt zu werden. Seine Aktualität begründe ich jedoch auch mit seinen Ausführungen über Kindererziehung, die bisher weitgehend unbeachtet geblieben sind – unverdientermaßen. Buber hat bereits 1953 darauf hingewiesen, dass sich die Aufgabe und Orientierung des Erziehers im Zuge der Individualisierung verändert hat. Kindererziehung stellt durch diesen epochalen Prozess neue, komplexere Ansprüche an den Erzieher. Nicht die Anpassung an die Gruppe und die Fortführung der Tradition allein ist das Ziel von Kindererziehung. Es ist vom

Erzieher in gleichem Maße gefordert, die Individualität des Kindes entfalten zu helfen. Anpassung an die Gruppe und Entfaltung der eigenen Individualität sind zwei Pole, in der sich die beiden Basisbedürfnisse „Autonomie“ und „Verbundenheit“ spiegeln (vgl. Kapitel 3.1.1.3). Zwischen diesen beiden Polen und in der sich entwickelnden Spannung findet Erziehung statt.

Für das Konzept der „Reflexiven Elternbildung“ ist Bubers Ansatz von Bedeutung. Buber definiert den Dialog als Willensakt. Dialogische Begegnung ist Bedingung für die Entwicklung des Menschen und für seine Fähigkeit zur Transzendenz. Er geht davon aus, dass die Entwicklung des Einzelnen untrennbar gekoppelt ist an die dialogische Beziehung zu einem anderen. Persönliche Entwicklung bzw. Entfaltung wird dadurch ermöglicht, dass der Einzelne in einer dialogischen Beziehung zu einem anderen Menschen steht – „der Mensch wird am Du zum Ich“ (vgl. Buber, 1995, S. 28). Dies gilt im Besonderen auch für die Entwicklung des Kindes. Erziehung wird damit als ein Akt der Beziehung definiert. Damit das Kind seine Identität und Individualität entfalten kann, braucht es einen Erzieher an seiner Seite, der es in dialogischer Weise begleitet. Folgt man seiner Annahme, wird deutlich, dass Kindererziehung eine anspruchsvolle Aufgabe ist. Hier ist Bowlbys bindungstheoretischer Ansatz anschlussfähig und wird insofern differenziert, als durch die Kategorie „Dialog“ der Qualität der Beziehung vom Erwachsenen zum Kind Aspekte hinzugefügt werden.

Buber führt auch aus, dass die Selbsterziehung des Erziehers notwendig ist. Sie orientiert sich in radikaler Weise an den Bedürfnissen des Kindes, die ein Erzieher im Vollzug der dialogischen Beziehung, d. h. mittels der Geste der Umfassung herausfindet. Diese Sichtweise ist riskant, überlässt sie doch dem Erzieher mit seinen Einschätzungen sowie Interpretationen die Definition dessen, was das Kind braucht. Hier wird deutlich, dass es für die Begleitung

von Kindern Instrumente braucht, die einerseits Selbsterziehung und andererseits Bewusstsein für die Entwicklungsbedürfnisse des Kindes fördern.

Es wäre m. E. sinnvoll, Überlegungen zur Kategorie „Umfassung“ als einem Aspekt des Dialogs anzustellen und zu prüfen, ob er in eine Definition von Mütterlichkeit und Väterlichkeit integriert werden kann.

Aus Bubers „Dialogischem Prinzip“ wähle ich die Kategorie „Dialog“. Sie ist m. E. für die Konzeption der „Reflexiven Elternbildung“ in zweierlei Weise relevant. Zum einen ist die Bedeutung und das Wesen von Dialog für die Entwicklung des Kindes Inhalt der Fortbildung. In Impulsreferaten kann die Bedeutung der Beziehung zwischen Erzieher und Kind thematisiert werden. Zum anderen ist das „Dialogische Prinzip“ für die Struktur der Elternbildung selbst erforderlich. Dialogische Begegnung und Austausch zwischen Eltern können die Entwicklung der Einzelnen fördern.

## **7.4.2 Konzept „Reflexive Elternbildung“**

### 7.4.2.1 Ziele der „Reflexiven Elternbildung“

Stärkung von Handlungs- und Reflexionskompetenz

Erkenntnisgewinn

Ermutigung

Zeitgemäße Definition von Elternschaft

Anerkennung der Tätigkeit als Arbeit

Entwicklung professionellen Bewusstseins

Selbstreflexivität bezüglich der professionellen Handlungen und ihrer Begründung

Stärkung des Selbstwertgefühls

Gesellschaftliche Anerkennung der Familienarbeit

Entwicklung neuen Bewusstseins für die gesellschaftliche Bedeutung von Familienarbeit

#### 7.4.2.2 Struktur der „Reflexiven Elternbildung“

„Reflexive Elternbildung“ ist in Seminarform aufgebaut. Es gibt einen Seminarleiter. Es wird als „Elternfortbildungsseminar“ bezeichnet. Es hat in der Regel eine Dauer von 2 Stunden. Die Teilnehmerzahl ist nicht begrenzt. Eine solche ist nicht notwendig, da die Gesamtgruppe zeitweise in Kleingruppen unterteilt wird. Das Elternbildungsseminar besteht aus folgenden Elementen: Impulsreferat, Einzelreflexion, Teamberatung und Abschlussrunde im Plenum. Der Seminarleiter legt vorab ein Thema fest. Die Themen werden laufend aus der Elternbildungspraxis rekrutiert. Es ist für die inhaltliche Ausgestaltung von Impulsreferat und Einzelreflexion wichtig, dass der Seminarleiter darüber informiert ist, wer das Seminar besucht. Dies geschieht im kurzen Gespräch vorab oder mittels kurzer schriftlicher Anmeldung, wobei die Motivation sowie die vordringlichen Fragen und Themen, die der Teilnehmer/die Teilnehmerin mitbringt, erfragt werden.

##### Impulsreferat

Der Seminarleiter hält ein Impulsreferat von ca. 20 Minuten zum Themenkomplex „Familienarbeit“ aus den Bereichen Pädagogik, Philosophie, Soziologie, Medizin, Psychologie und Politik. Die Seminargruppe nimmt als ganze Gruppe am Impulsreferat teil. Das Impulsreferat ist inhaltlich und sprachlich bewusst anspruchsvoll gehalten, soll aber teilnehmerorientiert sein. Es soll ein Akt des Innehaltens und somit Basis für Reflexion im Elternalltag

sein und fundiertes Hintergrundwissen im Sinne von Modernisierungswissen vermitteln.

### Einzelreflexion

Im Anschluss an das Impulsreferat folgt eine Phase der Einzelreflexion von ca. 15 Minuten. Sie dient dazu, die Aspekte, die im Impulsreferat entwickelt wurden, mit der eigenen Lebenssituation zu verknüpfen. Dies ist m. E. ein wichtiger Moment in der Elternfortbildung. Die Eltern lagern die Informationen nicht passiv ein, sondern werden angeregt, ihre eigenen Themen zu entdecken und zu bearbeiten. Dies entspricht der konstruktivistischen Sichtweise, dass Lernen individualisiert ist. Jeder entdeckt seine relevanten Themen selbst und formuliert danach die Lernziele. Das Thema muss als anschlussfähig identifiziert werden. In der Einzelreflexion wird nicht gesprochen. Die Eltern haben die Möglichkeit, sich Gedanken zu machen und evtl. aufzuschreiben. Dann folgt eine aktive Phase, in der die Eltern die Möglichkeit haben, selbst eine Kodierung ihres Themas vorzunehmen. Es werden hierfür verschiedene kreative Methoden angewendet, z. B. Kollagen oder Malen. Ich habe damit Freires Methode der Kodierung aufgegriffen und modifiziert. Es gibt keine Koordinationsgruppe wie bei Freire, welche die relevanten Themen aufsucht und vorbereitet, sondern die Eltern selbst kodieren intuitiv einen Ausschnitt ihrer Lebenssituation. Die Dekodierung erfolgt dann anschließend allein oder mit Hilfe der Gruppe. Das heißt, es besteht keine Verpflichtung, das Produkt der Kreativität in der Gruppe zu zeigen oder zu besprechen. Die Erfahrung ist, dass die meisten Eltern ihre Bilder nicht öffentlich machen, sondern unkommentiert mit nach Hause nehmen. Viele berichten jedoch, dass sie von ihrem Bild berührt waren und es zuhause Anregungen für neue Gedanken geliefert habe. Manche Eltern nutzen dieses Bild auch als Grundlage für die Teamberatung und sind interessiert an

Interpretationen aus der Gruppe.

Ein weiteres Element der modifizierten Kodierung besteht darin, dass nach Bedarf und Passung Elemente aus der Kunst eingesetzt werden. „Generative Themen“ können so kodiert werden, z. B. in Gedichten, Prosatexten oder Bildern. Dies bedeutet eine Verdichtung und Abstrahierung, die zu kreativem kritischem Denken anregt. Dieses Element wird zwischen Impulsreferat und Einzelreflexion gesetzt.

### Teamberatung

In der dritten Phase des Elternfortbildungsseminars wird die Gesamtgruppe in Kleingruppen von ca. 4 – 7 Personen aufgeteilt. Das Prinzip der Teamberatung ist folgendes:

Einzelne Mitglieder haben die Möglichkeit, eigene Erziehungs- oder Selbsterziehungsfragen einzubringen und sich beraten zu lassen, mit dem Ziel, Antworten und/oder Lösungen zu entwickeln. Die beteiligten Gruppenmitglieder treten als Experten auf und stehen der jeweiligen Person als Berater zur Verfügung. Es ist wichtig, dass die Expertenrolle eingenommen bzw. geübt wird. Das bedeutet, dass darauf zu achten ist, dass die Eltern, welche die Expertenrolle innehaben, von ihrer eigenen Betroffenheit möglichst weitgehend abstrahieren. Die Kleingruppenarbeit dauert ca. 70 Minuten. Die Teamberatung ist klar strukturiert. Es ist wichtig, darauf hinzuweisen, dass die Struktur einzuhalten ist. Der Teamberatungsgruppe liegt ein Leitfaden vor, an dem sie sich orientiert. Die Kleingruppe einigt sich darauf, wer in diesen 70 Minuten die Möglichkeit erhält, die eigene Erziehungsfrage einzubringen.

## Feedback im Plenum

Zum Abschluss werden die Themen, die im Rahmen der Teamberatung zur Sprache kamen, im Plenum kurz vorgestellt, ohne jedoch auf die beteiligte Person zu verweisen. Es besteht dann die Möglichkeit für „blitzlichtartiges“ Feedback zum Seminarverlauf.

### 7.4.2.3 Bezug der Strukturelemente der „Reflexiven Elternbildung“ auf die relevanten Konzeptionen

#### Bezug auf das Konzept von Freire

Das Konzept „Reflexive Elternbildung“ soll der „Kultur des Schweigens“ entgegen gesetzt werden. Die bereits beschriebene Isolation des Elternteils, der „bei den Kindern zuhause bleibt“ (eine anachronistische und dennoch immer noch übliche) Umschreibung der Familienarbeit), soll durch Elternfortbildung aufgehoben werden. Stattdessen soll ein Ort geschaffen werden, an dem die „Kultur des Schweigens“ in eine „Expertenkultur“ verwandelt werden kann.

Freires erklärtes Ziel von Erziehung, hier der Erziehung der Erzieher, ist die Bildung eines „kritischen transitiven“ Bewusstseins, das es den Eltern ermöglichen kann, reflektierend und strukturierend in ihre Welt einzuwirken. Kritisches transitives Bewusstsein entsteht u. a. durch anspruchsvolle Information, die so aufbereitet ist, dass der Teilnehmer sie verstehen kann. Ein bedeutsames Ziel von „Reflexiver Elternbildung“ ist das neue Bewusstsein vom Expertentum der Eltern. Ich gehe davon aus, dass Eltern dieses entwickeln, wenn sie nicht mit Ratschlägen und Rezepten versorgt werden, sondern die Chance erhalten, in die Denkwelt der Kindererziehung eintauchen können und Einblick in deren Komplexität erhalten. Das Impulsreferat ist im

Kontext von Reflexion, dem Element der Einzelreflexion, angelegt. Konsum von Information allein reicht nicht aus, sie bleibt äußerlich. Reflexion freilich muss dann, will man im Freireschen Sinne konzipieren, wiederum mit Praxis verknüpft werden. Deshalb ist die Teamberatung als nächster Schritt zur Praxis angelegt.

Nach Freire ist die Intentionalität des Menschen, „auf dem Weg“ zu sein, eine seiner zentralen Eigenarten. Indem Eltern durch Reflexion und Aktion zu Erkenntnis gelangen, entdecken sie sich nach Freire als Schöpfer. In dem Begriff „Schöpfer“ liegen zwei Aspekte: die Kreativität und das Bewusstsein von Macht. Folgt man Freires Logik, so ist die Fähigkeit zu Kreativität verbunden mit der Fähigkeit zur Reflexion. Das Impulsreferat ist also durch seine reflexionsfördernde Wirkung auch gleichzeitig eine Befähigung zu Handeln, ja zu kreativem Handeln, quasi eine „Ermächtigung“. Ermächtigung der Eltern scheint mir, wie bereits ausgeführt, ein zentrales Moment zu sein, will man Kompetenz und Erfolg in der Familienarbeit erreichen.

Freires Konzept ist radikal subjektorientiert. Diese Sichtweise ist bedeutsam für die Konzeption von Elternbildung. Meine These, dass Elternkompetenz und gesellschaftliche Wertschätzung von Elternschaft in Korrelation steht zur Neubewertung der Elternschaft als Expertentum braucht in der Umsetzung einen subjektorientierten Ansatz. Das heißt, dass Eltern von der ersten Minute der Elternbildung an als Subjekte, als Eigner des Bildungsprozesses im konstruktivistischen Sinne, angesprochen werden.

Freire hat dem Dialog eine hohe Bedeutung zugemessen. Er fordert einen Dialog, der kritisches Denken erfordert, da nur ein solcher in der Lage ist, kritisches Denken zu erzeugen. Diese Forderung setze ich im Impulsreferat um, das kritisches Denken anregt und auch notwendig macht. In der Teamberatung wird der Dialog dann realisiert.

Praxis ist nach Freire die Einheit von Reflexion und Aktion. Er betont, dass Praxis nicht gespalten werden kann. Für ihn ist kritische Reflexion auch Aktion. Elternschaft ist häufig aktionistisch. Reflexion findet wenig statt. Die erwähnte Spaltung zwischen Erziehungshandeln und Reflexion der Experten kann aufgehoben werden, wenn Eltern zu kritischer Reflexion angeleitet werden. Dies muss in dialogischer Form stattfinden, da nur dann gewährleistet ist, dass Eltern fähig werden, kritisches transitives Bewusstsein zu entwickeln.

Freires „problemformulierende“ Bildung ist geeignet, um bei Eltern die Entwicklung von „kritischem transitiven“ Bewusstsein für ihre Lebenssituation und die immanenten Themen zu fördern. Seine Methode habe ich ansatzweise umgesetzt. Die Situationsanalyse, Freires „Thematische Untersuchung“ wird im Diskurs vorgenommen. Daraus werden „generative Themen“ abgeleitet, die als Basis für die Impulsreferate dienen. Zentrales Moment der Methode ist die ständige Zusammenarbeit mit Eltern. Jedes Seminar bietet am Ende Raum für die Themensuche mit Eltern. Auch die Elemente werden zur Diskussion und zur Disposition gestellt. Die Forschungsfrage „Was brauchen Eltern, um selbstbewusst und kompetent ihre Arbeit leisten zu können?“ wird laufend gestellt. Eltern werden als Subjekte der Forschung einbezogen und bestimmen den Prozess. Aktion, d. h. der konkrete Ablauf und Vollzug der Seminare ist dialektisch verschränkt mit Reflexion, d. h. der Diskussion über Wirkungsweise und Ergebnis der Seminare. Somit ist das Elternbildungskonzept immer vorläufig und wird im Diskurs modifiziert.

Die Methode der Kodierung ist sinnvoll, um Reflexion, Analyse und Bildung von Bewusstsein anzuregen und um Aktionismus zu verhindern. Es hat sich herausgestellt, dass Innehalten und Perspektivenwechsel als Elemente

von Reflexion sehr effektiv sind, um das pädagogische Handeln zu beleben und neue Impulse zu ermöglichen. Kodierung und Dekodierung bieten hier die Möglichkeit, zu abstrahieren, die eigenen Aspekte in neuen bzw. anderen Kontexten zu wieder zu erkennen und dadurch Lernprozesse zu initiieren.

Bezug auf das „Dialogische Prinzip“ von Buber

Durch die Geschichte der Erziehungswissenschaft zieht sich die Frage nach transzendenten und spirituellen Aspekten der Kindererziehung wie ein roter Faden. Ich halte es für sinnvoll, diese Frage auch heute zu stellen. Meine Intention ist es nicht, eine Antwort zu geben, sondern vielmehr im Respekt vor den ernsthaften Überlegungen erziehungswissenschaftlicher Ansätze vorheriger Generationen und angesichts der verbleibenden Rätsel des menschlichen Lebens die Möglichkeit oder auch Wahrscheinlichkeit der Existenz transzendenter und spiritueller Aspekte der Kindererziehung einbeziehen (vgl. Kap. 3.4.1.3).

Bubers Ausführungen über den Prozess der Erziehung sind trotz der altertümlich anmutenden Sprache u. a. deshalb aktuell, da für ihn der Akt der Erziehung ein Akt der Beziehung ist (vgl. Kapitel 4.2). Indem ich Bubers Ausführungen über Erziehung und Beziehung in meine Konzeption einbeziehe, nehme ich nicht nur in Kauf, dass hiermit der Reflexionsfluss durch seine „sperrige“ Sprache und Gedanken gestört wird. Es ist mir vielmehr sogar ein Anliegen, dieses Element der „Sperrigkeit“ einzusetzen. Anstoß zu nehmen an seiner Einseitigkeit und im heutigen Sinne wenig wissenschaftlichen Vorgehensweise und sich mit seinen Gedanken auseinander zu setzen, kann eine Debatte und evtl. einen Perspektivenwechsel anregen. Dies ist m. E. fruchtbar in der Diskussion über die Frage, was Kinder brauchen. Sein „Dialogisches Prinzip“ und seine Ausführungen über Kindererziehung und hier

vor allem die von ihm beschriebenen Anforderungen an den Erzieher bieten somit inhaltlich Substanz und Diskussionsstoff für die Impulsreferate.

Bubers Definition und Deutung von „Dialog“ hat ist Grundlage für das Element „Teamberatung“ für das Konzept „Reflexive Elternbildung“ einzusetzen. Teamberatung konstituiert sich u. a. aus dem Grundelement „Dialog“. Nach Buber eröffnet wirklicher Dialog einerseits Individuen den Zugang zu ihrer Realität. Andererseits bietet Dialog die Chance zur Selbsterziehung und Entwicklung. Die Teamberatung ist m. E. eine geeignete Form, den dialogischen Austausch zu ermöglichen.

### **7.4.3 Didaktische Reflexion aus systemisch-konstruktivistischer Sicht**

Im didaktischen Ansatz des Konzepts „Reflexive Elternbildung“ spiegeln sich die Prinzipien Sieberts zum didaktischen Handeln in der Erwachsenenbildung wider (vgl. Kap. 1.3). Im Folgenden wird eine Auswahl dieser Prinzipien kurz skizziert und in Bezug zum Konzept gesetzt (vgl. Siebert, 2006, S. 93 ff).

#### **Zielgruppenorientierung**

Die Arbeit mit Zielgruppen ist ein Charakteristikum der Erwachsenenbildung. Sie beinhaltet ein didaktisches Konzept, das davon ausgeht, dass die Zielgruppe aufgrund einer ähnlichen Lebenssituation spezifische gemeinsame Bedürfnisse aufweist. Aus konstruktivistischer Sicht ist Zielgruppenorientierung die Reflexion des Lehrenden darüber, dass jede Zielgruppe ein Konstrukt ist. Diejenigen, welche die Zielgruppe definieren, klassifizieren Menschen in Gruppen und betonen bestimmte Merkmale, während andere vernachlässigt werden. Dies ist aus didaktischen Gründen sinnvoll, muss je-

doch im Blick behalten werden. Metakommunikative, reflexive Phasen für die Lehrenden sind notwendig, die es ermöglichen, eigene Zuschreibungen immer wieder zu überprüfen. Zielgruppen neigen zu Selbstbestätigung. Dieser Aspekt als affirmativer und stärkender Effekt ist notwendig und sinnvoll. Siebert spricht von „beschützender“ Bildungsarbeit in einem relativen Schonraum (Siebert, 2006, S. 99). Es ist jedoch wichtig, hier die Balance zu halten zwischen Affirmation und Herausforderung. Diese kann von den Lehrenden durch Gegensteuern bewirkt erreicht werden. Lernen an Erfahrungen ist ein wichtiger didaktischer Ansatz. Der Lernprozess darf sich jedoch nicht im Erfahrungsaustausch erschöpfen.

Im Kontext der „Reflexiven Elternbildung“ hat die Zielgruppenorientierung eine besondere Bedeutung, da davon ausgegangen wird, dass das Selbstbewusstsein vieler Eltern bezüglich ihrer Kompetenzen und der gesellschaftlichen Anerkennung ihrer Arbeit eher gering ist. Die Bewertung von Elternschaft im Konstrukt „Elternschaft“ der „Reflexiven Elternbildung“ orientiert sich an den konsensfähigen Einschätzungen der Bundesregierung, die in den letzten Familienberichten zum Ausdruck kommen (vgl. Kap. 5.5.1 und Kap. 5.6). „Reflexive Elternbildung“ soll, wie ausgeführt, neben der Kompetenzstärkung auch zur Bildung eines „kritischen transitiven Bewusstseins“ der Eltern beitragen (vgl. Kap. 7.4.1.1). Es ist deshalb förderlich, die immanente Bewertung des Konstrukts „Elternschaft“ sichtbar zu machen und damit zur Bewusstseinsbildung beizutragen. Dies kann in einer Einleitung vor dem Impulsreferat geschehen, indem u. a. begründet wird, warum die Seminare der „Reflexiven Elternbildung“ unter der Rubrik „Fortbildung“ angeboten werden.

### Teilnehmerorientierung

Die Teilnehmerorientierung grenzt sich nach Siebert von der Zielgruppen-

orientierung dadurch ab, dass Zielgruppen als „Sozialcharakter“ (ebd., S. 99) eine kollektive Basis haben. Teilnehmerorientierung verweist auf das Individuum mit seinen spezifischen Lerninteressen und psychischen Grundlagen. Daher kann man davon ausgehen, dass diese beiden Orientierungen in einem Spannungsverhältnis stehen. Auch bei der Teilnehmerorientierung gilt das konstruktivistische Paradigma, dass diese ein Konstrukt über ein Konstrukt (TeilnehmerIn) ist. Teilnehmerorientierung als didaktisches Prinzip erfordert von den Lehrenden die Bewusstmachung der inneren Bilder, welche sie von den TeilnehmerInnen haben und davon, welche eigenen Wünsche und Befürchtungen sie haben. Die Selbstreflexion der Lehrenden bezüglich ihrer Selbst- und Fremdbilder gilt dementsprechend als Voraussetzung für teilnehmerorientiertes didaktisches Handeln. Ziel ist die „Passung“ (ebd., S. 101), welche als Prozess zu sehen ist, der ständig neu auszuhandeln ist. „Reflexive Elternbildung“ wird diesem Anspruch gerecht, indem zum einen antizipativ bei der Seminarplanung Informationen über die Adressaten einholt und zum anderen partizipativ in Feedback-Runden regelmäßig Rückmeldungen erbeten werden, die als Basis für die Reflexion des Lehrenden und die Passungsarbeit dienen. Siebert beschreibt die Probleme beider Vorgehensweisen (vgl. ebd., S. 102 ff). Es ist einerseits oft nicht möglich, differenzierte Informationen über die TeilnehmerInnen zu erhalten. Überdies ist auch die Auswertung desselben immer auch wieder ein Konstrukt und damit höchstens als Bemühen um einen Annäherungswert zu sehen. Die Rückmeldungen von TeilnehmerInnen können andererseits auch nicht als gesicherte Rückschlüsse auf Qualität und Teilnehmerorientierung eines Seminars gelten, wie auch Wahl (2006) beschreibt. In einer Untersuchung zu einem „Kontaktstudium Erwachsenenbildung“ schätzten die Befragten ihren persönlichen Lerngewinn hoch ein. In ihrem beobachtbaren Verhalten zeig-

ten sie jedoch wenige bis gar keine Effekte. Die subjektive Zufriedenheit und der empfundene Lerneffekt einer Fortbildungsveranstaltung ist nach Wahl kein „taugliches Maß für deren Effektivität hinsichtlich des zurückgelegten Weges vom Wissen zur nachhaltigen Handlungskompetenz“ (ebd., S. 13). Teilnehmerorientierung bleibt somit ein ständig neu auszubalancierender Prozess der Passung, bei dem die TeilnehmerInnen auch mit in der Verantwortung stehen.

### Selbstgesteuertes Lernen

Die Chancen und Grenzen von selbstgesteuertem Lernen sind abhängig von lebensweltlichen und gesellschaftlichen Kontexten. Siebert weist darauf hin, dass aus konstruktivistischer Sicht selbstgesteuertes Lernen im Grunde eine Tautologie ist. Menschen werden als autopoietische und selbstreferentielle „Systeme“ gesehen und lernen nur das, was für diese relevant, anschlussfähig und viabel ist. Dennoch ist es unbestritten, dass selbstgesteuertes Lernen gefördert werden muss.

„Die Selbststeuerung des Lernens bezieht sich auf die Erkundung von Lernbedürfnissen und Lernanforderungen, auf die Begründung und Präzisierung von Lernzielen, auf die „Eignungsprüfung“ von Lernstilen und Lerntechniken, auf die Auswahl von Lerninhalten und audiovisuellen Medien, auf die Kontrolle des Lernfortschritts und der Lernschwierigkeiten.“ (Siebert, 20006, S. 109)

Für diese Entscheidungen brauchen Menschen Anregungen und Unterstützung. „Reflexive Elternbildung“ kommt diesem Anspruch nach, indem im Seminarverlauf zwar Orientierung im Verlauf geboten wird, die Bildung von Bewusstsein für Eigenverantwortung jedoch durch die reflexiven und diskursiven Elemente gefördert wird. Für Elternbildung ist dies m. E. von besonderer Bedeutung, da die Zielgruppe „Eltern“, wie bereits ausgeführt, auf-

grund von starkem Orientierungsbedürfnis und mangelndem Selbstbewusstsein sich tendenziell eher passiv und konsumierend verhält.

### Deutungsmusteransatz

Der Deutungsmusteransatz nimmt nach Siebert eine Schlüsselstellung für eine Zielgruppen- und eine Teilnehmerorientierung ein (vgl. ebd., S. 112). Aus konstruktivistischer Sicht ist die Realität interpretierte Wirklichkeit und die Lebenswelten sowie die Alltagstheorien bestehen aus Deutungen. Deutungsmuster sind die „Skripts“ (ebd., S. 113) unserer Wahrnehmung der Realität und Problemlösung. Sie umfassen Strategien. Arnold/Schüßler haben den Ansatz „Deutungslernen“ als Voraussetzung für nachhaltiges Lernen entwickelt. Deutungslernen definieren sie als eine „systematische, mehrfach-reflexive und auf Selbsttätigkeit verwiesene Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Deutungen.“ (Arnold/Schüßler, 2000, S. 316)

Ziel ist es, die TeilnehmerInnen dabei zu unterstützen, ihre handlungsleitenden Deutungsmuster zu erkennen und gegebenenfalls zu differenzieren oder zu verändern. Erwachsenenbildung muss daher mit Hilfe einer „Inszenierung diskursiv-reflexiver Verfahren“ (ebd., S. 322) und dem Angebot von alternativen wissenschaftlichen Deutungsangeboten an den Deutungsmustern der TeilnehmerInnen anknüpfen. Die „Reflexive Elternbildung“ versucht mit den Strukturelementen „Impulsreferat“ als wissenschaftlichem Deutungsangebot sowie dem reflexiven Element „Einzelreflexion“ und der „diskursiv-reflexiven“ Teambesprechung dem Anspruch gerecht zu werden, Deutungslernen zu ermöglichen.

### Sprache

Siebert beschreibt die Sprache als Voraussetzung, dass Bildung möglich wird (vgl. ebd., S. 116). Sprache ermöglicht dem Einzelnen, sich selbst und

die Umstände seiner Existenz zu beschreiben. Dabei entsteht nach Maturana/Varela die Möglichkeit zur Reflexion, zu Bewusstsein und damit auch die Chance zur Transformation und Transzendenz (vgl. Kap.1.1 und Maturana/Varela, 1987, S. 221 ff). Jeder hat seine eigenen „generativen Wörter“ (Siebert, 2006, S. 124), die mit der Biografie des Einzelnen verwoben sind. Kommunikation ermöglicht es den Einzelnen (als autopoietische „Systeme“) mit anderen im „gemeinsamen strukturellen Driften“ (Maturana/Varela, 1987, S. 196) sich mit dem Ziel der Erhaltung und Anpassung des eigenen Systems gegenseitig zu beeinflussen. Maturana/Varela beschreiben, dass „im Netzwerk der sprachlichen Interaktionen“ (ebd., S. 250) das Selbst, das Ich entsteht. Sprache ist eine Voraussetzung für Selbstreflexion und für den Austausch mit anderen, wobei beides dazu dient, Selbstbewusstsein und Entwicklung zu befördern. „Reflexive Elternbildung“ hat den Anspruch, einerseits die Einzelnen in ihrem sprachlichen Bereich zu fördern und andererseits der „strukturellen Koppelung“, der Interaktion mit den Grenzen und Chancen der gegenseitigen Verständigung, angemessenen Raum zu geben. Siebert empfiehlt, eine „nondirektive, undogmatische, vorsichtige Sprache“ (Siebert, 2006, S. 125).

### Perspektivverschränkung

Perspektivität ist ein Schlüsselbegriff im Konstruktivismus. Sie verweist auf die „Beobachtungsrelativität menschlicher Erkenntnis“ (ebd., S. 127). Jeder Einzelne ist Beobachter mit seiner spezifischen Perspektive. Bewusstseins-erweiterndes Lernen wird nach Siebert vor allem dadurch möglich, dass die „reflexive Fähigkeit zur *Beobachtung zweiter Ordnung*“ (ebd., S. 126) entwickelt wird. Es werden so genannte „Differenzwahrnehmungen“ (ebd., S. 126) möglich. Dies erfordert die „Perspektivverschränkung“, der deshalb ein didaktischer Schlüsselbegriff ist.

„Perspektivverschränkung“ respektiert die interindividuellen Differenzen, ohne die Möglichkeit von Kommunikation und Koevolution zu negieren. Eine solche „Verschränkung“ schärft den Blick für Unterschiede *und* für Gemeinsamkeiten. Inklusiv statt exklusiv formuliert: mit der Wahrnehmung von Unterschieden wachsen die Gemeinsamkeiten.“ (ebd., S. 127)

Im Konzept „Reflexive Elternbildung“ wird versucht, diese Verschränkung der Teilnehmerperspektiven zu fördern, indem Einzelreflexion und Gruppenreflexion sich abwechseln. Auch die Inhalte der Impulsreferate sind immer im Spannungsfeld zwischen „Autonomie „ und „Verbundenheit“ entfaltet. Intendiert ist die Entwicklung eines Bewusstseins darüber, dass es gemeinsame Lernziele und thematische Interessen gibt, die jeweils ganz individuell bearbeitet und umgesetzt werden. Das gemeinsame Aufsuchen von „generativen Themen“ (Freire) der Zielgruppe ist hier ein probates Mittel.

#### Inhaltlichkeit

Siebert unterscheidet zwischen Lerngegenstand und Lerninhalt. Der angebotene Seminarinhalt muss in geeigneter Weise vom Gegenstand (Thema, das noch äußerlich ist) zum Inhalt werden (Thema, das verinnerlicht wird). Hier spielen Relevanz, Viabilität und Anschlussfähigkeit eine Rolle (vgl. Siebert, 2006, S. 135). In der „Reflexiven Elternbildung“ wird zum einen die Relevanz und Anschlussfähigkeit durch die zielgruppenorientierte Themenwahl erreicht. „Generative Themen“ (Freire) - im Diskurs mit den TeilnehmerInnen gewählt - erhöhen und differenzieren ständig den Themenfundus. Zum anderen dienen die diskurs- und reflexionsorientierten Seminarelemente dazu, selbstgesteuertes und bewusstseinsweiterndes Lernen zu befördern, das viabel und anschlussfähig ist.

## Metakognition

Im Mittelpunkt des vorliegenden Konzepts steht die Reflexion. Nach Siebert ist „reflexives Lernen“ Selbstaufklärung und Selbstvergewisserung der Lernenden, das Bewusstmachen eigener Bedürfnisse, Lernstärken und –schwächen, Lernstile, Lösungsstrategien und Lernwiderstände (vgl. Siebert, 2006, S. 138). Hier bietet sich das didaktische Konzept der „Metakognition“ an. Dies bedeutet, das „Erkennen unseres Erkennens, ein Beobachten unserer Beobachtungen“ (vgl. ebd., S. 138). Sie wird im Konzept „Reflexive Elternbildung“ gefördert, indem in den Seminaren die Chance zur „Metakommunikation“ (ebd., S. 139) eröffnet wird. Selbstevaluation in Form von Einzelreflexion und Feedback am Ende des Seminars dienen als Zwischenschritte, in denen der eigene Lernfortschritt sowie die Relevanz des Seminars reflektiert werden können.

## Handlungsrelevanz

Im Konzept „Reflexive Elternbildung“ steht die Handlungsrelevanz an zentraler Stelle. Handlungskompetenz ist ein zentrales Ziel von Elternfortbildung. Wahl hat auf die Schwierigkeiten auf dem Weg vom „trägen Wissen zum kompetenten Handeln“ (Wahl, 2006) hingewiesen und ein Konzept zur Gestaltung von innovativen Lernumgebungen entwickelt, die es ermöglichen sollen, Wissen in Handlungskompetenz zu überführen (vgl. Wahl, 2006). Diesem Gestaltungsanspruch kommt das Konzept „Reflexive Elternbildung“ in abgewandelter Form nach. Reflexive Lernschritte auf verschiedenen Ebenen wechseln sich mit Praxisphasen (zwischen den Seminaren) ab. Wie Freire erörtert hat, befinden sich Aktion und Reflexion in einer untrennbaren dialektisch verschränkten Verbindung (Freire, 1973, S. 105).

## Humor

Die Einsicht im Konstruktivismus, dass jeder seine eigene Wirklichkeit konstruiert und ein autopoietisches, selbstreferentielles „System“ ist, bringt notwendigerweise die Haltung der Gelassenheit hervor (vgl. Arnold/Siebert, 2006, S. 21). Diese ist eine Grundvoraussetzung für die Entwicklung von Humor. Humor ist eine Haltung, eine Art „heitere Gelassenheit“ (Siebert, 2006, S. 167), die es ermöglicht, einen kleinen Schritt neben sich zu treten, sich zu beobachten und über sich selbst zu lächeln – d. h. sich und das Leben nicht so ernst zu nehmen. Dafür braucht es ein „Gnädigsein“ mit den menschlichen Unzulänglichkeiten. Humor ist ein „Bewusstsein der Konstruktivität und Relativität unserer Lebenswelt“ (Siebert, 2003, S. 72).

„Humor in der Erwachsenenbildung ist ein ernstes Thema. Humor verbunden mit einer Sensibilität für Komik und einer natürlichen (und nicht inszenierten) Selbstironie ist eine Schlüsselqualifikation didaktischen Handelns.“ (Siebert, 2006, S. 168)

Humor ist nach Siebert eine „pädagogische Kompetenz“ (vgl. Siebert, 2003, S. 72). So ist es in der Elternbildung zunächst der/die Lehrende, der mit dieser Kompetenz wirksam werden kann. Die Kompetenz „Humor“ wirkt in doppelter Weise. Zum einen kann man davon ausgehen, dass eine humorvolle Seminarleitung eine angenehme und lernförderliche Atmosphäre schafft. Zum anderen ist Humor auch ein Aspekt der Wissensvermittlung. Für Eltern mit ihrer anspruchsvollen Aufgabe der Entwicklungsbegleitung von Kindern ist der Humor m. E. eine Basiskompetenz. Er ist hilfreich zum einen bei der Bewältigung der Aufgabe und dient gleichzeitig auch als Vorbild für das Kind auf ihrem Weg in die Erwachsenenwelt. Das konstruktivistische Paradigma kann so vorgelebt und damit zur Option für die Aneignung dieser Haltung durch das Kind selbst werden.

Im Konzept „Reflexive Elternbildung“ zieht sich das Thema „Humor“ wie ein roter Faden durch die Prozesse. Das Impulsreferat sollte humorvoll und damit geeignet sein, die TeilnehmerInnen dazu bringen, über den Elternalltag und über sich selbst zu lächeln. Die Ironie als „didaktische Konkretisierung des Humors“ (Siebert, 2006, S. 168) kann eingesetzt werden. Wichtig ist jedoch, dass die Ironie mit einem liebevollen und behutsamen Duktus auftritt, damit eine geschützte Atmosphäre für die Reflexion elterlicher Lebenswelt besteht. Ironie durch provokative und unerwartete, ungewöhnliche Blickwinkel kann Selbstverständliches in Frage stellen, Wahrnehmung schulen und zum Nachdenken anregen. Im Rahmen der Kodierungen der Einzelreflexion können humorvolle Medien eingesetzt werden. Die Wirkung des Humors kann hier genutzt werden, um Wahrnehmung, Selbstwahrnehmung und Gelassenheit zu schulen.

#### **7.4.4 Kritisch resümierende Reflexion des Konzepts „Reflexive Elternbildung“**

Das Konzept mit seinen Elementen „Impulsreferat“, „Einzelreflexion“, „Teamberatung“ und „Feedback“ setzt Eigenaktivität der Teilnehmer voraus und fördert sie gleichzeitig. Dies stellt hohe Anforderungen an die einzelnen Teilnehmer. Es kann kritisiert werden, dass diese Seminarform nur für Eltern geeignet ist, die schon Erfahrung in Gruppen mitbringen oder zumindest über genügend Selbstbewusstsein verfügen, um den Mut aufzubringen, sich aktiv am Gruppengeschehen zu beteiligen. Die Praxis hat ergeben, dass diese Seminarform auch TeilnehmerInnen berücksichtigt, die zunächst schüchtern oder zurückhaltend sind. Die Chance, das eigene Thema in die Teamberatung einzubringen und als Grundlage für Beratung zur Verfügung zu stellen,

ergreifen zwar nur „mutige“ Teilnehmer. Die übrigen Gruppenmitglieder haben aber die Möglichkeit, zuzuhören oder sich als BeraterInnen einzubringen. In Feedbacks äußerten viele Teilnehmer, dass sie vom Zuhören und Beraten für ihre eigene Praxis profitieren konnten. Der Effekt der Stärkung des Selbstbewusstseins durch den Einsatz als Experte in der Teamberatung wird ebenfalls bestätigt.

Häufig wird in der Diskussion über Elternbildung und –beratung der Einwand geäußert, dass die angebotenen Module nur die Eltern ansprechen, die am wenigsten darauf angewiesen sind. Diejenigen Eltern, die massive Probleme mit ihren Kindern haben, kommen meist nicht in die Bildungseinrichtungen. Gründe hierfür sind u. a. mangelndes Problembewusstsein, Scham, Scheu vor Gruppenarbeit und Angst vor intellektueller Überforderung, Schichtzugehörigkeit. Auch der Zeitfaktor spielt hier eine große Rolle. In vielen Familien, in denen beide Eltern zur Existenzsicherung beitragen, bleibt wenig Zeit für Kindererziehung und noch weniger Zeit für Seminare über Kindererziehung.

Diese Argumente sind ernst zu nehmen - vor allem der Vorwurf, die Elternbildung spreche nur die intellektuelle Mittelschicht an. Meines Erachtens bietet hier die Methode der Kodierung Möglichkeiten, Menschen zur Elternfortbildung zu motivieren. In dem Augenblick, in dem Eltern ihre existenziellen Themen wieder erkennen oder angesprochen fühlen, werden sie sich aktiv am Fortbildungsgeschehen beteiligen. Dafür sprechen die Erfahrungen und Erfolge, die Freire mit seiner Alphabetisierungskampagne gemacht hat. Es wird notwendig sein, das Fortbildungskonzept weiter zu entwickeln und zu differenzieren. Ich schlage vor, die Differenzierung nach folgenden Aspekten vorzunehmen: Interesse an und Fähigkeit zu intellektueller Auseinandersetzung, Schichtzugehörigkeit, Alter und Geschlecht.

Das Konzept wurde bisher im Wesentlichen im Unternehmenskontext eingesetzt (siehe Anhang). Die Erprobung des Konzepts „Reflexive Elternbildung“ war möglich, weil das Unternehmen Weleda AG sich bereit erklärt hat, Verantwortung für die Elternkompetenzen der MitarbeiterInnen zu übernehmen und von Anfang an die Kosten für die Seminare übernommen hat. In den Seminaren wurde dies thematisiert und es hat sich die gewünschte Wirkung eingestellt. Neben den Fragen zur Stärkung der Elternkompetenzen reflektierten die beteiligten Eltern die gesellschaftliche Relevanz der Elternarbeit, die notwendige Wertschätzung und die Verantwortung als Träger dieser Kulturleistung.

Zweimal hatte ich bisher die Gelegenheit, das Konzept auch für Eltern außerhalb des Unternehmens anzubieten. Im Jahr 2002 bot ich eine Woche lang „Elternfortbildung in der Kur“ in einem Kurhaus in Badenweiler an. Weiterhin konnte ich 2003 im Rahmen eines Vorlaufprojektes der Weleda-Tage einen Fortbildungsblock von 8 Vormittagen für Eltern aus Schwäbisch Gmünd veranstalten.

Die Auswertung aller Einheiten ergab, dass das Angebot von den meisten Eltern sehr gut angenommen und als hilfreich und zielführend beurteilt wurde. Die positiven Erfahrungen mit dem Angebot „Reflexive Elternbildung“ lassen es sinnvoll erscheinen, auf eine Verbreitung des Konzepts hinzuwirken.

Meine Hypothese ist, wie ausgeführt, dass der Komplex „Elternschaft“ dialektisch verschränkt ist mit den gesellschaftlichen Themen „Demografischer Wandel“, „Individualisierung“ und „Enttraditionalisierung“. Ein Konzept für Elternbildung muss demnach dieser dialektischen Verflechtung gerecht werden, um einen Beitrag dafür leisten zu können, dass sich Menschen bereit erklären, Elternverantwortung zu übernehmen und diese auch kompetent und

selbstbewusst im Alltag erfüllen. Das Konzept „Reflexive Elternbildung“ soll dies umsetzen, indem der Aspekt „elterliche Kompetenzstärkung“ untrennbar verbunden ist mit der Förderung gesellschaftlichen und individuellen Bewusstseins von der kulturellen Bedeutung und Verantwortung der elterlichen Arbeit in der Familie.

Voraussetzung dafür ist es, die Methode, d. h. die didaktische Vorgehensweise, nicht von der ethischen Basis zu trennen. Freire hat dies in eindrucksvoller Weise praktiziert und auch auf die Bedeutung der Verknüpfung hingewiesen (vgl. Kapitel 7.4.1.1). Das Prinzip des Dialogs ist wesentlicher Bestandteil der ethischen Basis. Das Konzept stellt damit Ansprüche an die Lehrer, bzw. Erwachsenenbildner, die eine wesentliche Voraussetzung für den Erfolg des Konzepts darstellen. Der Rekrutierung und Ausbildung von geeigneten Erwachsenenbildnern wird hier eine wesentliche Rolle zukommen.

Eine weitere Voraussetzung für den Erfolg und die Verbreitung des Konzepts ist die Klärung der Kostenfrage. Meines Erachtens ist es sinnvoll, die Kosten nicht den Eltern aufzuerlegen. Dafür sprechen zwei Gründe. Zum einen sind die meisten Eltern aufgrund ihrer familiären finanziellen Verpflichtungen finanziell belastet. Die Kostenübernahme würde die Schwelle für die Bereitschaft zur Elternfortbildung niedrig halten. Zum anderen erwarte ich, dass dieser Aspekt bewusstseinsfördernd und wertsteigernd wirkt. Eltern erziehen ihre Kinder nicht für sich selbst, sondern „von sich selbst weg“ – hin zur Gesellschaft. Ziel gelingender Erziehung ist ein selbstbewusster sozialfähiger Erwachsener, der seine Fähigkeiten der Gesellschaft zur Verfügung stellt. Die Arbeit der Eltern findet also im Auftrag und zum Nutzen der Gesellschaft statt (vgl. Kap. 5.6). In den vorangegangenen Kapiteln wurde ausgeführt, warum ich es für zielführend erachte, dass die Arbeit in der

Familie eine Professionalisierung erfährt und damit auch Fortbildung eingeführt wird. So ist es einleuchtend und m. E. auch notwendig, dass die Gesellschaft als Nutznießerin Verantwortung für die Qualität, Nutzung und Finanzierung der Elternfortbildung übernimmt. Voraussetzung allerdings ist, dass die Maßnahme der Kostenübernahme entsprechend kommuniziert wird. Es ist wichtig, deutlich zu machen, dass die Elternfortbildung nicht kostenfrei ist. Die Kosten tragen die gesellschaftlichen Institutionen, welche die gesellschaftliche Verantwortung für gelingende Elternarbeit mit übernehmen. Die Kostenübernahme durch gesellschaftliche Institutionen ist eine Chance, die Bedeutung von Familienarbeit für die Gesellschaft sichtbar zu machen und gleichzeitig die Qualität von Familienarbeit mit ihrem Anspruch und ihrer Verantwortung zu betonen. Ich erachte die Kostenübernahme im Konzept als konstituierendes Element für die Erreichung der Ziele der „Reflexiven Elternbildung“.

Dieser Aspekt ist immer wieder Gegenstand von Debatten. Es wird das Argument vorgebracht, dass die Maßnahme nur dann als wertvoll erachtet wird, wenn sie etwas kostet. In unserer Gesellschaft, so lautet der Einwand, findet Wertschätzung über das Medium „Geld“ statt – Qualität bemisst sich über die Kosten. Ein anderer Einwand ist, dass die meisten Eltern doch auch Geld für Konsumgüter ausgeben würden und für „Wertvolles“ bereit seien, Geld auszugeben. In Abwägung der sicherlich berechtigten Einwände halte ich es dennoch für sinnvoll und gerade zu notwendig, an dieser Stelle ein Zeichen zu setzen. Familienarbeit ist seit allen Zeiten hauptsächlich von Frauen kostenlos und selbstverständlich erledigt worden. Dies ist heute offensichtlich nicht mehr der Fall. Frauen sehen heute, wie in Kapitel 6.3.4 ausgeführt, ihre Erfüllung als Frau nicht mehr darin, als Hausfrau und „Mutter“ zu arbeiten. Die Frage der Bezahlung von Familienarbeit habe ich in

meiner Arbeit nur am Rande behandelt (vgl. Kapitel 6.4.7) bearbeitet, da sie, um ihrer Komplexität gerecht zu werden, an anderer Stelle vertieft werden muss. In diesem Zusammenhang ist es jedoch einleuchtend, dass die Kosten für die Fortbildung in der Familienarbeit nicht auf den Schultern der Eltern liegen sollten.

Die Chancen des Konzepts liegen m. E. vor allem in der konsequenten Anbindung an die Inhalte des Grundgesetzes. Hierfür ist ein öffentlicher Diskurs notwendig. Die Verfassung bietet den Rahmen und auch die Inhalte für zukünftige und zukunftsfähige Konzepte der Elternbildung. Das Grundgesetz richtet den Fokus auf die beiden Aspekte: Freiheit, Eigenständigkeit und Verantwortung der Eltern in ihrer Erziehungsaufgabe auf der einen Seite und gesellschaftliche Verantwortung auf der anderen Seite. Im SGB ist festgelegt, dass die Eltern einen Anspruch auf Unterstützung in ihrer Erziehungsaufgabe haben.

Im Rahmen meiner Überlegungen habe ich den Aspekt der Unterstützung differenziert. Nicht vordergründig die Eltern als Personen brauchen die Unterstützung, sondern die Elternschaft als Aufgabe, als „Quasiberuf“ braucht das Element „Ausbildung“ und „Fortbildung“. Elternbildung und Elternberatung sollten innerhalb eines Konzepts „Elternschaft“, wie bereits ausgeführt, differenziert werden. Bildung und Beratung als kuratives und präventives Element soll selbstverständlich erhalten und zeitgemäß entwickelt werden. Liebenow empfiehlt für Familienbildung und Erziehungsberatung mehr Kooperation und Verschränkung, damit sie zukünftig eher sich ergänzende Praxisfelder sind (vgl. Liebenow, 2006, S. 196).

Es gibt mittlerweile eine Vielzahl von konzeptuellen Überlegungen, die bereits auch kritisch reflektiert werden (vgl. Tschöpe-Scheffler, 2005). Dieser Markt hat sich erst in den letzten Jahren entwickelt. Den Grund hierfür sehe

ich hauptsächlich in der Reaktion der Gesellschaft auf die Diagnose „Hilflosigkeit und Überforderung bei den Eltern in ihrer Erziehungsaufgabe“. Hier ist es m. E. notwendig, nicht einen Paradigmenwechsel, sondern eine Paradigmendifferenzierung in Gang zu setzen. Das Paradigma ist nach Kuhn (1967) ein vorherrschendes Denkmuster in einer bestimmten Zeit. Paradigmen spiegeln also einen gewissen allgemein anerkannten Konsens über Annahmen und Vorstellungen wider, die es ermöglichen, für eine Vielzahl von Fragestellungen Lösungen zu bieten. Nach Kuhn ist ein Paradigma solange anerkannt, bis bedeutsame Phänomene auftreten, die mit der bis dahin gültigen Lehrmeinung nicht vereinbar sind. Dann tritt ein Paradigmenwechsel ein. Das Paradigma im Kontext „Elternschaft“ war bisher deutlich auf folgenden Aspekt im Artikel 6 im Grundgesetz bezogen: „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht.“ Kindererziehung in der Familie ist Elternsache. Eltern, die diese Aufgabe nicht allein meistern, haben Anspruch auf Unterstützung. Ich übernehme Kuhns Definition des Paradigmas und erweitere sie insofern, als ich eine Situation identifiziere, in der das Paradigma nur insofern wechselt, als es differenziert wird. Die Paradigmendifferenzierung soll folgende Aspekte mit einbeziehen: zum einen den Aspekt des Grundgesetzes, der die gesellschaftliche Verantwortung für Pflege und Kindererziehung betont („über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.“) und zum anderen den Aspekt der Unterstützung von Eltern des SGB, der bereits in Kapitel 7.2 beschrieben ist. Das neue, weil differenzierte, Paradigma lautet dann:

Die Pflege, Begleitung und Erziehung von Kindern in der Familie ist eine Kulturleistung. Sie liegt in der Freiheit und Verantwortung der Eltern. Die Gesellschaft übernimmt die Verantwortung für adäquate Rahmenbe-

dingungen, damit Familienarbeit gelingen kann. Dazu gehört auch Ausbildung und Fortbildung für den Quasiberuf „Eltern“.

Das Konzept „Reflexive Elternbildung“ kann hier m. E. ein Beitrag für eine mögliche Antwort auf die Frage sein: „Wie können Eltern ermächtigt, ermutigt und befähigt werden, ihrer Verantwortung nachzukommen?“ Die Erhaltung der Freiheit der Eltern in der Erziehungsaufgabe und die gleichzeitige Verpflichtung zur Übernahme von Verantwortung stellt eine große Herausforderung für die kommenden Jahre dar. Es muss dann auch darüber nachgedacht werden, wie die Einhaltung von Qualitätsstandards überprüft und eingefordert werden kann und darf – ein äußerst sensibler Bereich, in dem den Maßgaben des Grundgesetzes Rechnung getragen werden muss. Man wird jedoch an dieser Fragestellung nicht vorbeikommen, will man ein zukunftsfähiges Modell „Elternschaft“ entwickeln.

Es reicht nicht, nur bei den Eltern selbst Bewusstseinsbildung zu fördern. Gleichzeitig muss bei allen gesellschaftlichen Institutionen dafür geworben werden, hier Verantwortung zu übernehmen und Ressourcen für „Reflexive Elternbildung“ zur Verfügung zu stellen. Die Wirtschaft hat in der letzten Zeit im Rahmen des Themas „Vereinbarkeit von Beruf und Familie“ ihre Funktion als gesellschaftliche Institution wahrgenommen und engagiert sich in vielerlei Hinsicht im Kontext „Familie“. Soziale Institutionen und ihre politischen Vertreter haben die Wirtschaft als Partner entdeckt. Es ist sicherlich ein zukunftsfähiges Modell, dass Brücken zwischen den gesellschaftlichen Bereichen „Soziales“ und „Wirtschaft“ geschlagen werden. Dadurch wird das Bewusstsein gefördert, dass beide Bereiche Aspekte des menschlichen Lebens sind. Damit können gemeinsame bündnisfähige Themen identifiziert werden.

## **Resümee und Ausblick**

Zentrales Anliegen dieser Arbeit war es, Erkenntnisse hervorzubringen, die zur Entstehung einer „Kultur des Aufwachsens“ für Kinder beitragen können. Die Sorge für Kinder wird als Gegenstand nicht nur privater, sondern auch öffentlicher Verantwortung gesehen. Somit ist es von Bedeutung, die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen dieser Aufgabe mit ihren Auswirkungen auf die Lebenspraxis der Akteure in den Blick zu nehmen. Wichtigste Bezugspunkte stellten die Rechte und Bedürfnisse von Kindern sowie konsensfähige gesellschaftlich definierte Ziele von Sozialisation dar. Die hierbei gewonnenen praxisorientierten Erkenntnisse sind Voraussetzung dafür, Wege für die Wahrnehmung und Gestaltung dieser Aufgabe zu identifizieren.

Zwei Argumentationsstränge wurden in dieser Arbeit entwickelt: Die gegenstandstheoretische Analyse des „Komplex M“, die als zentraler Teil der Arbeit konzipiert ist und die daran anschließende Begründung des handlungsorientierten Ansatzes „Reflexive Elternbildung“. Die Analyse erfolgte auf der Basis eines historischen Abrisses von „Muttersein“. Es wurde die Hypothese herausgearbeitet, dass ein „cultural lag“ bezüglich „Muttersein“ und „Frausein“ entstanden ist. Dieser bewirkt, dass die Bereiche „Frau-Sein“ und „Mutter-Sein“ sich gegenseitig negativ beeinflussen und behindern. In der Begründung hierfür wurde neben gesellschaftlichen Modernisierungsthemen wie Individualisierung und Technisierung als herausragender Aspekt die Belastung des Komplexes „Mutter“ durch die Mutterideologie im Nationalsozialismus genannt, die eine Quasi-Tabuisierung bewirkt hat. Der ganze „Komplex M“ hat im Zeitgeist keinen anerkannten Platz und ist belastet. Mütterlichkeit ist im Zuge des gesellschaftlichen Modernisierungsprozesses der letzten Jahrzehnte weitgehend auf der Strecke geblieben. Eine weitere Hypo-

these ist, dass dieser diagnostizierte „cultural lag“ gravierende Auswirkungen innerhalb und außerhalb des „Komplex M“ hat. Die aus dem „cultural lag“ resultierende mangelnde Wertschätzung im gesellschaftlichen Bewusstsein wirkt sich in allen Bereichen aus, in denen mütterliche Qualitäten gefordert sind, d. h. überall dort, wo Fürsorge (Care) gebraucht wird. Sie zeigt sich auch dort, wo sich Frauen im gesellschaftlichen Spannungsfeld zwischen modernem „Frau-Sein“ und nicht modernisiertem „Mutter-Sein“ befinden, also im konkreten „Mütteralltag“. Folge ist, so wird hier argumentiert, dass Frauen deshalb als „Mütter“ wenig Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen und Selbstsicherheit haben mit allen Implikationen, die sich daraus für die Familienarbeit ergeben. Das gesellschaftliche Bild von „Mutter-Sein“ wirkt auf junge Frauen nicht motivationsfördernd, selbst Elternverantwortung zu übernehmen. So lautet eine weitere Hypothese, dass in diesem „cultural lag“ und seinen Auswirkungen letztendlich auch eine Begründung für die niedrige Geburtenrate in Deutschland liegt.

Ein Thema der wissenschaftlichen Reflexion zu unterziehen, das als quasi-tabuisiert identifiziert wurde, bedeutet, dass diese Reflexion zuerst einmal das „Tabu“ brechen muss. Mit dieser Arbeit soll ein erster Schritt zur gesellschaftlichen Wiederbelebung des „Komplex M“ vollzogen werden. Die dem Komplex zugrunde liegende Qualität „Mütterlichkeit“ wurde als menschliche Grundgebärde, als Prinzip, herausgearbeitet. Zentraler Gedanke ist, dass Mütterlichkeit wie auch „Mutter-Sein“ vom weiblichen Geschlecht unabhängig ist. Die Qualität und die dazugehörige Aufgabe definieren sich aus den Grundbedürfnissen eines Kindes und werden als eine gesellschaftliche Antwort auf die „universale Entwicklungsatsache“ (vgl. Bernfeld, 1973, S. 51) betrachtet. So kann Wahlfreiheit bezüglich der Übernahme von „mütterlicher“ Verantwortung für ein Kind auch für Männer und damit letztendlich

auch wieder für Frauen entstehen.

Der Vielschichtigkeit dieses Themas gerecht zu werden und ihr aber nicht den Anspruch an Stringenz und Struktur einer wissenschaftlichen Arbeit zu opfern, blieb die ganze Forschungszeit hindurch eine Gratwanderung. Dies ist an manchen Stellen auch nicht vollständig gelungen. Ich rechtfertige es mit dem Anspruch, dass ich als Erziehungswissenschaftlerin im Dienst der Lebenspraxis stehe. Entscheidend ist deshalb, ob diese Arbeit wissenschaftliche Grundlagen dafür bereitstellen kann, „Muttersein“ in unserer Gesellschaft zeitgemäß und zukunftsorientiert zu gestalten. Am Ende dieser Arbeit steht eine Fülle von neuen Fragen. Damit die vorliegenden Überlegungen im gesellschaftlichen Prozess fruchtbar werden können, muss an diesen Fragen weiter gearbeitet werden.

Folgt man der Argumentationslinie, so liegen die nächste Schritte in der Aufhebung des „cultural lag“. Zentral ist hier zum einen die Aufgabe der Konstruktion eines „neuen“ Mutterbildes als notwendige Voraussetzung dafür, Mutterschaft, „Mutter-Sein“ und Mütterlichkeit zeitgemäß und zukunfts-fähig zu gestalten. Zum anderen gilt es, Maßnahmen zu entwickeln, die geeignet sind, „Mütter“ in der konkreten Familienarbeit zu stärken und zu ermutigen. Es wurde der Versuch unternommen, den Aspekt „Mütterlichkeit“ als menschliches Prinzip heraus zu kristallisieren. Mütterlichkeit wird also nicht an das weibliche Geschlecht gebunden. Dadurch ergeben sich weit reichende Konsequenzen für gender-Aspekte. Die Teilhabe von Männern an der bisherigen Frauendomäne „Mutter-Sein“ wird in die gesellschaftliche Debatte in einer neuen Perspektive eingebracht. Eine zentrale Kategorie ist die Bewusstseinsbildung.

Hier setzt nun der zweite Argumentationsstrang mit der Begründung des handlungsorientierten Ansatzes „Reflexive Elternbildung“ an. Im Rück-

schluss aus der Analyse des „Komplex M“ wird deutlich, dass die Aufhebung des „cultural lag“ Voraussetzung dafür ist, dass Elternbildung den gesellschaftlich gewünschten Effekt erbringen kann. Es reicht nicht aus, Elternbildung „systemimmanent“ anzubieten. Vielmehr ist es notwendig, das „System Mutter“, wie es in unserer Gesellschaft verortet ist, zu transzendieren. Der Bereich „Elternbildung“ bietet hierfür Chancen und die eingangs gestellte Frage: „Was brauchen die Menschen, die Kinder in ihrer Entwicklung begleiten?“ wird folgendermaßen spezifiziert: „Was brauchen „Mütter“, um selbstbewusst und kompetent ihre Familienarbeit leisten zu können?“ In einer „Reflexiven Moderne“ (Beck) kann Elternbildung reflexiv im doppelten Sinne sein: das eigene System und die Wirkungen des Systems im gesellschaftlichen Kontext reflektierend. So kann kritisches transitives Bewusstsein (Freire) entstehen, das dazu beiträgt, Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen und Selbstsicherheit bezüglich der „Mutterrolle“ zu entwickeln und „Mutter-Sein“ in der Gesellschaft neu zu verorten. Elternbildung hat dann nicht mehr den Kurscharakter als Unterstützung für Laien, sondern als professionelles Angebot für Professionelle, wobei der Charakter dieses „Berufs der besonderen Art“ an anderer Stelle sorgfältig herausgearbeitet werden muss. So kann gemeinsam mit „Müttern“ als Modernisierungsakteuren daran gearbeitet werden, dass „Mütteralltag“ gelingt und dass Bewusstsein für die gesellschaftliche Bedeutung von „Mütterlichkeit“ als einer sozialen Ressource entsteht, die nicht nur Kindern, sondern allen Mitgliedern der Gesellschaft zugute kommt. Ich erwarte hiervon letztendlich auch einen positiven Effekt für die Geburtenentwicklung in Deutschland. Die generierte Hypothese, dass sich bezüglich „Frau-Sein“ und „Mutter-Sein“ ein „cultural lag“ entwickelt hat und dass dies negative Auswirkungen auf die Motivation von Frauen, Elternverantwortung zu übernehmen und damit auf die Geburtenrate hat,

sollte empirisch geprüft werden, um eine tragfähige Grundlage für weiterführende Überlegungen und Vorschläge zu schaffen.

Sinnvollerweise sollte in Zusammenarbeit mit jungen Frauen und Männern auch in anderen Kontexten daran gearbeitet werden, zeitgemäße Formen von „Mutter“-Sein“ zu entwickeln. Hier können auch Pasquales Empfehlungen aufgegriffen werden, die vorschlägt, dass Mütter als Kooperationspartnerinnen für die Forschung denkbar sind, indem sie an wissenschaftlicher Begleitforschung zum Arbeitsfeld „Familie“ beteiligt werden, wobei Väter auch mit einbezogen werden sollten (vgl. Pasquale, 1998, S. 313).

Es wird auch sinnvoll sein, sich von erziehungswissenschaftlicher Seite in den gesellschaftlichen Diskurs zum Thema „Vereinbarkeit von Familie und Beruf“ einzubringen. Es kann dann die Frage gestellt werden, wie die Balance von Familie und Beruf unter der Zielsetzung zu gestalten ist, den Grundbedürfnissen von Kindern gerecht zu werden. Die „Wirtschaftslastigkeit“ dieser öffentlichen Debatte kann aufgehoben werden, wenn mehr Aspekte aus Familienforschung, Kindheitsforschung und dann auch aus „Mütter“- und Elternforschung wirksam einfließen.

Das Konzept „Reflexive Elternbildung“ wird, wie ausgeführt, bereits seit einigen Jahren in der Elternbildungspraxis erprobt. Hier ist nun von erziehungswissenschaftlicher Seite die Erwachsenenbildung gefragt. Es kann in zweierlei Richtungen weitergearbeitet werden. Es muss mit qualitativen wissenschaftlichen Forschungsmethoden ein Nachweis erbracht werden, dass sich die „Reflexive Elternbildung“ als Modell eignet, um sowohl kritisches transitives Bewusstsein als auch Elternkompetenzen zu bilden und zu stärken. Hier sollte sich eine Erhebung zur Evaluation anschließen. Es ist sinnvoll, dieses Unterfangen in andere Hände zu geben, da Modellentwicklung und Modellüberprüfung und -bewertung dann getrennt wird. Die andere

Richtung für anschließende Forschung kann den Umstand nutzen, dass die „Reflexive Elternbildung“ bisher fast ausschließlich im Unternehmenskontext stattfand. Auch hier ist es sinnvoll, zu prüfen, wie gut das Konzept den „Kompetenztransfer“ in die verschiedenen Lebensfelder „Berufsleben“, „Familienleben“ und „Privatleben“ ermöglicht. Die bisherigen Erfahrungen in den beteiligten Unternehmen stimmen optimistisch, dass ein Kompetenztransfer stattfindet und Synergien zwischen den Lebensfeldern ermöglicht werden. Sollte sich diese Vermutung bestätigen, kann das Bildungskonzept neben den originären Zielen der Stärkung und Ermutigung von Eltern den Effekt „Bewusstseinsbildung für die gesellschaftliche Bedeutung von Familienarbeit“ auch insofern verstärken, als es die Gleichbewertung von Erwerbsarbeit und Familienarbeit befördert.

Im Rahmen der Umsetzung des Konzepts „Reflexive Elternbildung“ wird daran gearbeitet, ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, dass es die selben sozialen Kompetenzen sind, die in beiden Lebensfeldern „Beruf“ und „Familie“ gleichermaßen gebraucht werden. Hier könnte von Seiten der Erwachsenenbildung angeknüpft werden. Das Deutsche Jugendinstitut hat mit dem Projekt „Kompetenzbilanz“ hier schon einen konstruktiven Ansatz entwickelt. Der nächste Schritt ist nun der Brückenschlag zwischen erziehungswissenschaftlicher Erwachsenenbildung und Wirtschaftspädagogik. Auf dieser Grundlage könnte Elternbildung als Element der Personalentwicklung integriert werden.

Das Fortbildungskonzept „Reflexive Elternbildung“ muss außerdem weiter entwickelt und nach folgenden Aspekten differenziert werden: Interesse an und Fähigkeit zu intellektueller Auseinandersetzung von Eltern, Schichtzugehörigkeit, Alter und Geschlecht. Meines Erachtens ist es sinnvoll, nach Freires Methode vorzugehen, „generative Themen“ herauszuarbeiten und zu

kodieren.

Die Durchführung der „Reflexiven Elternbildung“ muss flankiert werden von politischen Maßnahmen. Die Träger der Kinder- und Jugendhilfe sind laut SGB zuständig für die Unterstützung der Eltern in ihrer Erziehungsverantwortung. Fragt man die Träger nach Ressourcen für Beratung und Bildung, wird klar, dass hier dringender Handlungsbedarf besteht. Es wird die Aufgabe der politischen Instanzen sein, die Ressourcen dafür zu schaffen, dass die verfassungsrechtliche Verpflichtung erfüllt werden kann. Der Bereich „Prävention“ sollte gemäß dem differenzierten Paradigma neu gefasst werden. Hier ist die erziehungswissenschaftliche Begleitung evtl. in Form eines Beirats zu empfehlen.

Nimmt man den Auftrag aus dem Grundgesetz an die staatliche Gemeinschaft ernst, darf die Elternbildung nicht dem freien Markt überlassen werden. Die Ergebnisse der neueren Kindheits- und Erziehungsstil-Forschung müssen hier Eingang finden und einem breiten Elternpublikum zugänglich gemacht werden. Es bedarf eines staatlich verantworteten transparenten Qualitätsmanagements unter Berücksichtigung aller damit verbundenen Aspekte. Hier schließt sich dann auch die Frage der Trägerschaft an. Zum einen geht es darum, zu klären, wer die Investitionen für Elternbildung übernimmt. Geschieht dies durch staatliche Institutionen, wofür ich plädiere, wird die Professionalisierung der Elternschaft vorangetrieben. Das bedeutet jedoch auch, dass die Gesellschaft das Kunststück fertig bringen muss, die Vorgaben des Grundgesetzes konsequent umzusetzen: Eltern haben das Recht auf Erziehung ihrer Kinder und damit auch die Freiheit der Gestaltung inne. Die staatliche Gemeinschaft wacht jedoch darüber. Hier ist eine sorgfältige interdisziplinäre Debatte nötig. Es wird dann auch die Frage zu klären sein, ob Eltern für die Erziehung ein Einkommen erzielen können und welche gesell-

schaftlichen Forderungen und Qualitätsstandards daran gebunden werden müssen.

Der hier nicht ausführlich betrachtete Aspekt „Väterlichkeit“ sollte einer gegenstandstheoretischen Klärung unterzogen werden. Eine Polarisierung zwischen Männern und Frauen kann in diesem Themenkomplex hoffentlich vermieden werden. Vielmehr geht es darum, gemeinsam Perspektiven zu entwickeln, dass Frauen wie Männer sich mit Freude, Selbstbewusstsein, Mut und Kompetenz der Entwicklungsbegleitung von Kindern widmen.

## Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor, W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt/M
- Ainsworth, Mary D. S., Bell, Silvia M. (1974): Die Interaktion zwischen Mutter und Säugling und die Entwicklung von Kompetenz. In: Grossmann/Grossmann, Hrsg. (2003): Bindung und menschliche Entwicklung. Stuttgart
- Ainsworth, Mary D. S., Bell, Silvia M, Stayton, Donelda J (1974): Bindung zwischen Mutter und Kind und soziale Entwicklung: „Sozialisation“ als Ergebnis gegenseitigen Beantwortens von Signalen. In: Grossmann/Grossmann, Hrsg. (2003): Bindung und menschliche Entwicklung. Stuttgart
- Ainsworth, Mary D. S. (1985): Bindungen im Verlauf des Lebens. In: Grossmann/Grossmann, Hrsg. (2003): Bindung und menschliche Entwicklung. Stuttgart
- Ainsworth, Mary D. S., Bowlby, John (1991): Ein ethologischer Zugang zur Persönlichkeitsentwicklung. In: Grossmann/Grossmann, Hrsg. (2003): Bindung und menschliche Entwicklung. Stuttgart
- Andersen, Tom (1996): Das Reflektierende Team. Dortmund
- Antonovsky, Aaron (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen
- Arendt, Hannah (1979): Vom Leben des Geistes, Bd. 1: Das Denken. München und Zürich
- Ariès, Philippe (2003): Geschichte der Kindheit. München
- Arnold, Rolf (1996): Lebendiges Lernen. Hohengehren
- Arnold, Rolf (2004): Vom expansiven zum transformativen Erwachsenenlernen – Anmerkungen zur Udenkbarkeit und den Paradoxien eines erwachsenenpädagogischen Interventionismus. In: Faulstich, Peter, Ludwig, Joachim (Hrsg. (2004): Expansives Lernen. Hohengehren
- Arnold, Rolf (2005): Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler
- Arnold, Rolf/Schüßler, Ingeborg (2000): Deutungslernen in der Erwachsenenbildung – Voraussetzung für ein nachhaltiges Lernen. In: De Cuvry, Andrea/Haerberlin, Friedrich/Michl, Werner/Breß, Hartmut (Hrsg.) (2000): Erlebnis Erwachsenenbildung. Zur Aktualität handlungsorientierter Pädagogik. Neuwied, Kriftel

- Arnold, Rolf/Siebert, Horst (2006): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Hohengehren
- Arnold, Rolf, Tutor, Claudia Gómez (2007): Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten. Augsburg
- Arnold, Rolf (2007): Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Heidelberg
- Baum, Doris (2006): Elternschaft als Bildungsthema. Eine interdisziplinäre Untersuchung zu Grundlagen, Problemen und Perspektiven der Elternbildung im deutschsprachigen Raum einschließlich einer repräsentativen Elternbefragung in Oberösterreich. Linz
- Badinter, Elisabeth (1981): Die Mutterliebe. Geschichte eines Gefühls vom 17. Jahrhundert bis heute. München
- Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth, Hrsg. (1994): Riskante Freiheiten. Frankfurt/M
- Beck, Ulrich (1996): Das Zeitalter der Nebenfolgen und die Politisierung der Moderne. In: Beck, Ulrich/Giddens, Anthony/Lash, Scott (1996): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt/M
- Beck, Ulrich/Giddens, Anthony/Lash, Scott (1996): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt/M
- Beck, Ulrich, Hrsg. (1998): Kinder der Freiheit. Frankfurt
- Beck-Gernsheim, Elisabeth (1989 a): Die Kinderfrage. Frauen zwischen Kinderwunsch und Unabhängigkeit. München
- Beck-Gernsheim, Elisabeth (1989 b): Vom Geburtenrückgang zur Neuen Mütterlichkeit? Über private und politische Interessen am Kind. Frankfurt
- Beck-Gernsheim, Elisabeth (1992): Mutterwerden – der Sprung in ein anderes Leben. Frankfurt/M
- Beham, Martina/Wilk, Liselotte (2000): Gesellschaftliche Trends und ihre Bedeutung für die Familie. In: Oö. Familienreferat (Hg.): Oö. Familienbericht, Linz 2000: Land Oö
- Bendit, René/Heimbucher, Achim (1977): Von Paulo Freire lernen. München
- Benhabib, Seyla (1995): Selbst im Kontext. Gender Studies. Frankfurt/M
- Benn, Gottfried (1986): Das Gottfried Benn Brevier, München,
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (2004): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt

- Bernfeld, Siegfried (1973): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt/M
- Bertram, Hans (1995): Das Individuum und seine Familie. Opladen
- Bertram, Hans (1997): Familien leben. Gütersloh
- Bertram (2000): Pluralität von Arbeits- und Familienformen: Die neue gesellschaftliche Herausforderung. Vortrag anlässlich der Verleihung der Grundzertifikate zum audit berufundfamilie am 10.5.2000 in Berlin
- Bien, Walter, Hrsg., (1996): Familie an der Schwelle zum neuen Jahrtausend. Wandel und Entwicklung familialer Lebensformen. Familien-Survey des Deutschen Jugendinstituts, Band 6. Opladen
- Bowlby, John (1975): Bindung. Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung. München
- Bowlby, John (1980): Mit der Ethologie heraus aus der Psychoanalyse. In: Grossmann/Grossmann, Hrsg. (2003): Bindung und menschliche Entwicklung. Stuttgart
- Bowlby, John (1987): Bindung. In: Grossmann/Grossmann, Hrsg. (2003): Bindung und menschliche Entwicklung. Stuttgart
- Bowlby, John (1991): Ethologisches Licht auf psychoanalytische Probleme in: Grossmann/Grossmann, Hrsg. (2003): Bindung und menschliche Entwicklung. Stuttgart
- Brecht, Bertolt (1963): Der kaukasische Kreidekreis. Berlin und Frankfurt/M
- Brockhaus Enzyklopädie (1994). Mannheim
- Bronfenbrenner, Urie (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart
- Buber, Martin (1995): Ich und Du. Stuttgart
- Buber, Martin (2005): Reden über Erziehung. Gütersloh
- Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit, Hrsg., (1979): Dritter Familienbericht, Bundestagsdrucksache 8/3121. Bonn.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (1993): SR Band 16 Familie und Beratung (Schriftenreihe). Bonn
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (1995): Fünfter Familienbericht. Familien und Familienpolitik im geeinten Deutschland - Zukunft des Humanvermögens. Bonn
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (1997): Die

Familie im Spiegel der amtlichen Statistik. Bonn

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Hrsg. (1998 a): Kinder und ihre Kindheit in Deutschland. Eine Politik für Kinder im Kontext von Familienpolitik. Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen. Stuttgart

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (1998 b): Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Bonn

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2001): Bericht der Bundesrepublik Deutschland an die Vereinten Nationen gemäß Artikel 44 Abs. 1 Buchstabe b des Übereinkommens über die Rechte des Kindes. Berlin

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2002): Elfter Kinder- und Jugendbericht. Berlin

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Hrsg. (2003): Nachhaltige Familienpolitik im Interesse einer aktiven Bevölkerungsentwicklung. Berlin

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005): Gutachten des Wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen: Stärkung familiärer Beziehungs- und Erziehungskompetenzen. Berlin

Claessens, Dieter (1972): Familie und Wertesystem. Berlin

Cohn, Ruth C. (1975): Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Stuttgart

Coleman, James S. (1986): Die asymmetrische Gesellschaft. Vom Aufwachsen mit unpersönlichen Systemen. Weinheim und Basel

Dauzenroth, Erich (1996): Ein Leben für Kinder. Janus Korczak. Leben und Werk. Gütersloh

De Cuvry, Andrea/Haerberlin, Friedrich/Michl, Werner/Breß, Hartmut, Hrsg. (2000): Erlebnis Erwachsenenbildung. Zur Aktualität handlungsorientierter Pädagogik. Neuwied, Kriftel

Deutsche Shell, Hrsg., (2000): Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie. Opladen

Deutsche Shell, Hrsg., (2002): Jugend 2002. 14. Shell Jugendstudie. Opladen

Die Bibel (1995). Ostfildern

Durkheim, Emile (1972): Erziehung und Soziologie. Düsseldorf

- Ecarius, Jutta (2002): Familienerziehung im historischen Wandel. Opladen
- Ehrenberg, Alain (2004): Das erschöpfte Selbst. Frankfurt/Main
- Erler, Wolfgang/ Nußhart, Christine (2000): Familienkompetenzen als Potenzial einer innovativen Personalentwicklung. Broschüre des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin
- Faulstich, Peter/Ludwig, Joachim, Hrsg. (2004): Expansives Lernen. Hohengehren
- Förster, von, Heinz/Glasersfeld, von Ernst, (2004): Wie wir uns erfinden. Heidelberg
- Frankl, Viktor (2002): Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn. München
- Frankl, Viktor (2005 a): Ärztliche Seelsorge. Wien
- Frankl, Viktor (2005 b): Der Wille zum Sinn. Bern
- Freire, Paulo (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Hamburg
- Freire, Paulo (1977): Erziehung als Praxis der Freiheit. Hamburg
- Friedan, Betty (1977): The Feminine Mystique. New York
- Friedan, Betty (1982): Der zweite Schritt. Reinbek
- Fritze, Nicola (1996): Erziehungsbedürftigkeit und Erziehungsfähigkeit des Menschen. Berlin
- Fromm, Erich (2001): Die Kunst des Liebens. München
- Fuchs-Heinritz, Werner/Lautmann, Rüdiger/Rammstedt, Otthein/Wienold, Hans (1994): Lexikon zur Soziologie. Opladen
- Gabriel, Karl/Herlth, Alois/Strohmeier, Klaus Peter, Hrsg. (1997): Modernität und Solidarität. Konsequenzen gesellschaftlicher Modernisierung. Festschrift für Franz Xaver Kaufmann. Freiburg:
- Gerhard, Ute (2005): Kinder - Kirche - und Karriere. Perspektiven für eine Familienpolitik in Europa. Vortrag im Haus der Kirche in Bad Herrenalb am 25.4.2005
- Gibran, Kahlil (1977): Der Prophet. Olten und Freiburg
- Gildemeister, Regine (2001): Soziale Konstruktion von Geschlecht: Fallen, Mißverständnisse und Erträge einer Debatte. In: Rademacher, Claudia/Wiechens, Peter, Hrsg. (2001): Geschlecht Ethnizität Klasse. Opladen
- Glasersfeld, von, Ernst (1987): Wissen, Sprache und Wirklichkeit: Arbeiten zum Radikalen Konstruktivismus. Braunschweig

- Glaserfeld, von, Ernst (1996): Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt/M
- Goody, Jack (2002): Geschichte der Familie. München
- Grossmann/Grossmann, Hrsg. (2003): Bindung und menschliche Entwicklung. Stuttgart
- Gstettner, Peter (1981): Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft. Aus der Geschichte der Disziplinierung. Reinbek
- Hahlweg, Kurt/Kessemeier, Yvonne (2003): Erwiderung auf kritische Stellungnahmen zum „Positiven Erziehungsprogramm“ Triple P. Aus: Beratung Aktuell, Zeitschrift für Theorie und Praxis der Beratung, März 2003. Paderborn
- Hierdeis, Helmwart/Hug, Theo, Hrsg. (1997): Taschenbuch der Pädagogik. Baltmannsweiler
- Hill, Paul B./Kopp, Johannes (2004): Familiensoziologie. Wiesbaden
- Hillmann, James (1998) in: „Psychologie heute“, Mai 1998
- Höfer, Renate (2000) Kohärenzgefühl und Identitätsentwicklung. Überlegungen zur Verknüpfung salutogenetischer und identitätstheoretischer Konzepte. In: Wydler, Hans/Kolip, Petra/Abel, Thomas, Hrsg. (2000): Salutogenese und Kohärenzgefühl. Weinheim und München
- Holzcamp, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M
- Holzcamp, Klaus (1995a): Wider den Lehr- Lernkurzschluss. In: Arnold, Rolf (1996): Lebendiges Lernen. Hohengehren
- Hurrelmann, Klaus/Ulich, Dieter, Hrsg., (2002): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel
- Hurrelmann, Klaus (2003): WDR-Interview
- Huschke-Rhein, Rolf (1993): Systemisch-ökologische Pädagogik, Bd. 2: Qualitative Forschungsmethoden. Köln
- Kaufmann, Franz-Xaver (1995): Zukunft der Familie im vereinten Deutschland. Gesellschaftliche und politische Bedingungen. München
- Keupp, Heiner/Höfer, Renate, Hrsg. (1997): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt/M
- Klafki, Wolfgang (1976): Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Weinheim

- Köhler, Henning (1997): Schwierige Kinder gibt es nicht. Plädoyer für eine Umwandlung des pädagogischen Denkens. Stuttgart
- Köhler, Henning (2000): Vom Wunder des Kindseins. Stuttgart
- Korczak, Janusz (1987): Wie man ein Kind lieben soll. Göttingen
- Kuhn, Thomas S. (1976): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt/M
- Lange, Ernst (1973) in: Freire, Paulo (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Hamburg
- Leipert, Christian (2001): Familie als Beruf: Arbeitsfeld der Zukunft. Opladen
- Leipert, Christian/Opielka, Michael (1998): Erziehungsgehalt 2000. Deutscher Arbeitskreis für Familienhilfe, Freiburg, Bonn
- Liebenow, Hermann (2006): Familienbildnerische Angebote von Erziehungsberatungsstellen. Dissertation in der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften der Eberhard-Karls-Universität Tübingen
- Liedloff, Jean (1999): Auf der Suche nach dem verlorenen Glück. Gegen die Zerstörung unserer Glücksfähigkeit in der frühen Kindheit. München
- Liegle, Ludwig (1987): Welten der Kindheit und Familie. Weinheim und München
- Liegle, Ludwig (1999): Erziehung als Reaktion auf die Entwicklung des Kindes und als Entwicklungshilfe. In: Neue Sammlung, 39. Jahrgang, Sonderdruck. Stuttgart
- Liegle, Ludwig (2001): Brauchen Kinder Kindergärten? Zur Wirkungsgeschichte außerpädagogischer und pädagogischer Argumente. In: Neue Sammlung, 41. Jahrgang, Heft 3. Stuttgart
- Liegle, Ludwig (2005): Der soziale Ort, an dem sich im Regelfall die ersten Schritte der Menschwerdung vollziehen. In: Neue Sammlung, 45. Jahrgang, Sonderdruck. Stuttgart
- Lievegoed (1979): Lebenskrisen – Lebenschancen. Die Entwicklung des Menschen zwischen Kindheit und Alter. München
- Ludwig, Joachim (2004): Bildung und expansives Lernen. In: Faulstich, Peter, Ludwig, Joachim, Hrsg. (2004): Expansives Lernen. Hohengehren
- Luhmann, Niklas (1990): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt
- Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt/M

- Mädche, Flavia (1995): Kann Lernen wirklich Freude machen? Der Dialog in der Erziehungskonzeption von Paulo Freire. München
- Marcel, Gabriel/Behler, Ernst (1968): Sein und Haben. Paderborn
- Maslow, Abraham, (2005): Motivation und Persönlichkeit. Hamburg
- Maturana, Humberto R./Varela, Francisco J. (1987): Der Baum der Erkenntnis. Bern und München
- Mertens, Dieter (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nr. 1/74. IAB Nürnberg
- Mollenhauer, Klaus/Brumlik, Micha/Wudtke, Hubert (1975): Die Familien-erziehung. München
- Mollenhauer, Klaus (1983): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München
- Montessori, Maria (1952): Kinder sind anders. Stuttgart
- Montessori, Maria (1967): Grundgedanken der Montessori-Pädagogik. Freiburg
- Montessori, Maria (1973): Frieden und Erziehung. Freiburg
- Müttermanifest (1987): Leben mit Kindern – Frauen werden laut. Bonn
- Nave-Herz, Rosemarie (1997): Pluralisierung familialer Lebensformen – ein Konstrukt der Wissenschaft? In: Vaskovics, Laszlo A., Hrsg. (1997): Familienleitbilder und Familienrealitäten. Opladen
- Nipkow, Karl Ernst/Schweitzer, Friedrich, Hrsg. (1994): Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation. Gütersloh
- Nipkow, Karl Ernst (1998): Bildung in einer pluralen Welt. Band 1: Religionspädagogikpädagogik im Pluralismus. Gütersloh
- Nipkow, Karl Ernst (1998a): Bildung in einer pluralen Welt. Band 2: Moralpädagogik im Pluralismus. Gütersloh
- Nipperdey, Thomas (1984): Deutsche Geschichte 1800 - 1866, Band 1. München
- Nipperdey, Thomas (1990): Deutsche Geschichte 1866 - 1918, Band 1. München
- Nußhart, Christine (1996): Der betriebliche Blick auf Familienkompetenzen. DJI. München.

- Ogburn, William F (1969): Kultur und sozialer Wandel. Neuwied
- Pasquale, Judith (1998): Die Arbeit der Mütter. Weinheim und München
- Piaget, Jean (1975): Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde. Stuttgart
- Portmann, Adolf (1956): Zoologie und das neue Bild vom Menschen. Hamburg
- Postman, Neil (1995): Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung. Berlin
- Postman, Neil (1999): Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt
- Pross, Helge (1978): Die Männer – eine repräsentative Untersuchung über die Selbstbilder von Männern und ihre Bilder von der Frau. Hamburg
- Rademacher, Claudia/Wiechens, Peter, Hrsg. (2001): Geschlecht, Ethnizität, Klasse. Zur sozialen Konstruktion von Hierarchie und Differenz. Opladen
- Reichle, Barbara (1996): Der Traditionalisierungseffekt beim Übergang zur Elternschaft. In: Zeitschrift für Frauenforschung & Geschlechterstudien, 14. Jg., 1996, Nr. 4. München
- Rerrich, Maria (1988): Balanceakt Familie. Freiburg
- Richter, Robert, Verlinden, Martin (2000): Vom Mann zum Vater. Praxismaterialien für die Bildungsarbeit mit Vätern. Münster
- Rousseau, Jean-Jacques (1998): Emil – oder über die Erziehung. Stuttgart
- Satir, Virginia (1996): Kommunikation, Selbstwert, Kongruenz. Paderborn
- Scheile, Hermann (1980): Familienbildung als erwachsenenpädagogische Aufgabe. Paderborn
- Schiersmann, Christiane/Thiel, Heinz-Ulrich/Fuchs, Kirsten/Pfizenmaier, Eva (1998): Innovationen in Einrichtungen der Familienbildung. Opladen
- Schneewind, Klaus A.: (1996): Enzyklopädie der Psychologie - Pädagogische Psychologie, Bd. 1: Psychologie der Erziehung und Sozialisation. Göttingen
- Schubert, Klaus/Klein, Klein (2003): Das Politiklexikon. Bonn
- Schüle, Johann, August (1990): Die Geburt der Eltern. Über die Entstehung der modernen Elternposition und den Prozess ihrer Aneignung und Vermittlung. Opladen
- Schweitzer, von, Rosemarie (1996): Geschlechtersolidarität und Modernität in der Familienforschung. Festschrift zu Ehren von Franz-Xaver Kauffmann. In: Gabriel, Karl/Herlth, Alois/Strohmeier, Klaus Peter, Hrsg. (1997): Modernität und Solidarität. Konsequenzen gesellschaftlicher Modernisierung.

Festschrift für Franz Xaver Kaufmann. Freiburg:

Seidenspinner, Gerlinde/Burger, Angelika (1982): Mädchen '82. Eine Untersuchung im Auftrag der Zeitschrift „Brigitte“, Bericht und Tabellen. Hamburg

Shell Deutschland Holding, Hrsg., (2006): Jugend 2006. 15. Shell Jugendstudie. Frankfurt/M

Sichtermann, Barbara (1985): Vorsicht Kind. Eine Arbeitsplatzbeschreibung für Mütter, Väter und andere. Berlin

Siebert, Horst (2003): Die bunte Welt des Humors. Frankfurt

Siebert, Horst (2005): Pädagogischer Konstruktivismus. Weinheim und Basel

Siebert, Horst (2006): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Augsburg

Stecher, Ludwig/Zinnecker, Jürgen (1996): Kind oder Jugendlicher? Biographische Selbst- und Fremdwahrnehmung im Übergang. In: Zinnecker, Jürgen/Silbereisen, Rainer, M. (1996): Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kindheit und ihre Eltern. Reihe Kindheiten. Weinheim, München

Stiegler, Barbara (1998): Der gesellschaftliche Umgang mit den Qualifikationen von Frauen. In: Kompetenzen von Frauen, Fachtagung April 1998, Ministerium für Kultur, Jugend, Familie und Frauen in Rheinland-Pfalz. Mainz

Tietgens, Hans (1986): Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Bad Heilbrunn

Tietgens, Hans (1992): Reflexionen zur Erwachsenendidaktik. Bad Heilbrunn

Tschöpe-Scheffler, Sigrid (2005): Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht. Opladen

Udris, Ivars/Rimann, Martin (2000): Das Kohärenzgefühl: Gesundheitsresource oder Gesundheit selbst? Strukturelle und funktionale Aspekte und ein Validierungsversuch. In: Wydler, Hans/Kolip, Petra/Abel, Thomas, Hrsg., (2000): Salutogenese und Kohärenzgefühl. Weinheim und München

Ulich, Dieter (2002): Zur Relevanz verhaltenstheoretischer Lern-Konzepte für die Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, Klaus/ Ulich, Dieter, Hrsg., (2002): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel

Vaskovics, Laszlo A., Hrsg., (1997): Familienleitbilder und Familienrealitäten. Opladen

- Vinken, Barbara (2001): Die deutsche Mutter. München
- Vogel, Norbert, Hrsg. (1998): Organisation und Entwicklung in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn/Obb.
- Vogel, Norbert (2000): Die Kategorie der Bildung in der erwachsenenpädagogischen Theorieentwicklung. Eine historisch-systematische Betrachtung. In: De Cuvry, Andrea/Haeblerlin, Friedrich/Breß, Hartmut, Hrsg. (2000): Erlebnis Erwachsenenbildung. Neuwied, Krißel
- Wahl, Diethelm (2006): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. Bad Heilbrunn
- Watzlawick, Paul u.a. (2000): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern
- Watzlawick, Paul/Krieg, Peter, Hrsg. (2002): Das Auge des Betrachters. Heidelberg
- Welbrink, Andrea/Franke, Alexa (2000): Zwischen Genuss und Sucht – das Salutogenesemodell in der Suchtforschung. In: Wydler, Hans/Kolip, Petra/Abel, Thomas, Hrsg., (2000): Salutogenese und Kohärenzgefühl. Weinheim und München
- Westenrieder, Norbert (1984): Deutsche Frauen und Mädchen! Vom Alltagsleben 1933-1945. Düsseldorf
- Weyrather, Irmgard (1993): Muttertag und Mutterkreuz, Der Kult um die "deutsche Mutter" im Nationalsozialismus. Frankfurt/Main
- Winkler, Dörte (1977): Frauenarbeit im „Dritten Reich“. Hamburg
- Wydler, Hans/Kolip, Petra/Abel, Thomas, Hrsg. (2000): Salutogenese und Kohärenzgefühl. Weinheim und München
- Zierau, Johanna/Völkening, Gertrud/Glade, Anne/Gnahn, Dieter (1991): Möglichkeiten zur aus- und fortbildungsverkürzenden Anerkennung von Familientätigkeit. Stuttgart
- Zinnecker, Jürgen/Silbereisen, Rainer (1996): Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kindheit und ihre Eltern. Reihe Kindheiten. Weinheim und München
- Zohar, Danah/Marshall, Ian (2000): Spirituelle Intelligenz. München
- Zulehner, Paul M./Volz, Rainer (1998): Männer im Aufbruch. Wie Deutschlands Männer sich selbst und wie Frauen sie sehen. Ostfildern

## Internetquellen:

Bertram, Hans (2004, online): Familien brauchen Zeit. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung v. 21.04.2004. In: [http://www.familienheute.de/html/files/FAZ-Familie\\_21\\_04\\_2004.pdf](http://www.familienheute.de/html/files/FAZ-Familie_21_04_2004.pdf). Letzter Zugriff: 10.4.2007

Bertram (2005, online): Zukunft Familie. Ergebnisse aus dem 7. Familienbericht. In: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung2/Pdf-Anlagen/ergebnisse-7.-familienbericht.property=pdf.pdf>. Letzter Zugriff: 7.7.2008

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2003, online): [http://www.familienbildung-in-nrw.de/familienbildung/content/e19/e1194/e1423/Jugendministerkonferenz\\_ger.pdf](http://www.familienbildung-in-nrw.de/familienbildung/content/e19/e1194/e1423/Jugendministerkonferenz_ger.pdf). Letzter Zugriff: 8.7.2008

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2003 a, online): Die Familie im Spiegel der amtlichen Statistik. In: <http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/PRM-24184-Gesamtbericht-Familie-im-Spieg.property=pdf.bereich=.sprache=de.rwb=true.pdf>. Letzter Zugriff: 15.7.2008

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005, online): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Berlin. In: [http://www.bmfsfj.de/doku/kjb/data/download/kjb\\_060228\\_ak3.pdf](http://www.bmfsfj.de/doku/kjb/data/download/kjb_060228_ak3.pdf). Letzter Zugriff: 3.4.2008

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2007, online): 7. Familienbericht. Familie zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit. Berlin. In: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung2/Pdf-Anlagen/siebter-familienbericht.property=pdf.bereich=.rwb=true.pdf>. Letzter Zugriff: 4.4.2008

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2008, online). In: [http://www.bmfsfj.de/doku/familienbericht/download/3\\_Familienbericht.pdf](http://www.bmfsfj.de/doku/familienbericht/download/3_Familienbericht.pdf). Letzter Zugriff: 27.6.2008

Deutscher Familienverband (2007, online): Grundsatzprogramm in: In <http://www.deutscher-familienverband.de/index.php?id=1079>. Letzter Zugriff: 10.4.2008

DJI (2007, online): Auszug aus dem Konzept des DJI in: <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=326>. Letzter Zugriff:

20.2.2007

DJI (2008, online) in: <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=6&Jump1=LINKS&Jump2=5>. Letzter Zugriff: 10.4.2008

DJI (2008 a, online) in: <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=755&Jump1=LINKS&Jump2=300>. Letzter Zugriff: 21.3.2008

Gerzer-Sass, Annemarie (2000, online): Thesen zu: „Rückeroberung von Elternkompetenzen – Eltern gründen Betreuungsnetze“. In: <http://www.familienhandbuch.de/cms/Familienbildung-Erziehungskompetenz.pdf>. Letzter Zugriff: 10.3.2007

Gildemeister, Regine (2006, online): Soziale Konstruktion von Geschlecht: Fallen, Missverständnisse und Erträge einer Debatte in <http://www2.gender.hu-berlin.de/geschlecht-ethnizitaet-klasse/www.geschlecht-ethnizitaet-klasse.de/upload/files/CMSEditor/Soziale%20Konstruktion%20von%20Geschlecht.pdf>. Letzter Zugriff: 22.3.2008

Helming, Elisabeth,/Schäfer, Reinhild (2006, online): Gender Mainstreaming. Definition, Begriff, Geschichte, Instrumente, Verfahren“. In: DJI Bulletin 75 PLUS „Gender Mainstreaming“, 2/2006, S. 19 in [http://cgi.dji.de/bulletin/d\\_bull\\_d/bull75\\_d/DJIB\\_75.pdf](http://cgi.dji.de/bulletin/d_bull_d/bull75_d/DJIB_75.pdf). Letzter Zugriff: 21.3.2008

Liebenow, Hermann (2006, online) in: [www.familienschule.de/FaBi%20Diss-ZusFassg%2006b.doc](http://www.familienschule.de/FaBi%20Diss-ZusFassg%2006b.doc). Letzter Zugriff: 8.7.2008

Opielka, Michael (2000, online): Das Konzept "Erziehungsgehalt 2000. In: [http://www.bpb.de/publikationen/1DHWNA,0,0,Das\\_Konzept\\_Erziehungsgehalt\\_2000.html](http://www.bpb.de/publikationen/1DHWNA,0,0,Das_Konzept_Erziehungsgehalt_2000.html). Letzter Zugriff: 9.7.2008

Petzold, Matthias (2007, online): Familien heute. Sieben Typen familialen Zusammenlebens. In: [http://www.familienhandbuch.de/cmain/f\\_Fachbeitrag/a\\_Familienforschung/s\\_379.html](http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Familienforschung/s_379.html) Letzter Zugriff: 10.4.2008

Ritter, Susanne (2008, online): Grundzug der Logotherapie und Existenzanalyse. In: [http://www.exisem.de/Grundzug\\_L\\_E.html](http://www.exisem.de/Grundzug_L_E.html). Letzter Zugriff: 21.3.2008

Quaiser-Pohl, Claudia (1998, online): Ein Baby überfordert vor allem deut-

sche Eltern. In : <http://www.uni-protokolle.de/nachrichten/id/44213/>. Letzter Zugriff: 28.3.2008

Schubert, Klaus/Klein, Martina (2003, online) in [www.socioweb.de/lexikon/lex\\_soj](http://www.socioweb.de/lexikon/lex_soj).

Statistisches Bundesamt (2008, online). In: <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Statistiken/Bevoelkerung/GeburtenSterbefaelle/Tabellen/Content50/GeburtenZiffer.templateId=renderPrint.psm1>. Letzter Zugriff: 10.4.2008

Stiegler, Barbara (2001, online) in: <http://www.fes.de/gender/gm.htm>. Letzter Zugriff: 2.2.2008

Textor, Martin (2001, online): Ergänzte Fassung des Referats auf der Arbeitstagung „Familienbildung als Aufgabe der Jugendhilfe“ des Sächsischen Landesjugendamts am 16.1.2001 in Chemnitz. In: <http://www.familienhandbuch.de/cms/Familienbildung-Jugendhilfe.pdf>. Letzter Zugriff: 20.9.2007

Textor, Martin (2005, online) in: <http://www.familienhandbuch.de/cms/Familienbildung-Jugendhilfe.pdf>. Letzter Zugriff: 10.3.2007

UN-Konvention über die Rechte des Kindes (1990, online) in: [www.unicef.lu/fr/youth/rights/convention\\_de.pdf](http://www.unicef.lu/fr/youth/rights/convention_de.pdf). Letzter Zugriff: 20.1.2008

## **Zeitschriften**

Beratung aktuell. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Beratung, März 2003. Paderborn

Gesundheitsreport der DAK (2002). Hamburg

Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nr. 1/74. IAB Nürnberg

Neon, Mai 2006. Hamburg

Psychologie heute, Mai 1998. Weinheim

SZ Wissen Heft 9/06. Süddeutsche Zeitung. München

Zeitschrift für Frauenforschung & Geschlechterstudien, 14. Jg., 1996, Nr. 4. München

## **Anhang**

### Entwicklungsgeschichte und Erprobung des Konzepts „Reflexive Elternbildung“

#### **Beginn der Überlegungen**

Im Jahr 2000 beschloss ich, in einer Dissertation das Thema „Familienkompetenzen und Mutter-Sein“ zu bearbeiten. Ich hatte den Eindruck gewonnen, dass das Thema „Familienarbeit“ und hier insbesondere die Arbeit der „Mütter“ der wissenschaftlichen Reflexion bedarf. Es stellte sich die Frage nach Zusammenhängen zwischen der in der Praxis diagnostizierten mangelnden gesellschaftlichen Wertschätzung von Elternschaft, mangelndem Selbstbewusstsein von Eltern und wachsender Überforderung bei Eltern sowie der demografischen Lage. Ziel war es vor, das Thema mit Theorieaspekten zu konfrontieren, Hintergründe und mögliche Ursachen zu untersuchen, welche die genannten Zusammenhänge erklären können und daraus Vorschläge zu entwickeln, welche die Wahrnehmung von verantwortlicher Elternschaft positiv beeinflussen und damit einen Beitrag für die Entwicklung einer „Kultur des Aufwachsens“ für Kinder zu leisten. Ich hatte im Vorfeld den ersten Entwurf einer Elternfortbildung unter dem Namen „Elternwerkstatt“ entwickelt und begonnen, Eltern in Gesprächen Begleitung in ihrer Familienarbeit anzubieten.

#### **Kontaktaufnahme mit der Weleda AG**

Mit dieser Motivation trat ich an das Unternehmen „Weleda AG“, Schwäbisch Gmünd, heran. Ich kannte dessen Leitbild<sup>89</sup>, die Werteorientierung des Unternehmens und seine Nähe zum Thema „Familie“ aufgrund der Produktpalette und vermutete, dass der Zusammenhang zwischen Erwerbsarbeit und Familienarbeit für das Unternehmen im Rahmen der Corporate Social Responsibility und im Kontext der Personalentwicklung von Bedeutung sein könnte. Ein Mitglied der Geschäftsleitung zeigte sich interessiert an dem Thema und ermöglichte es mir, mein Thema im Unternehmen vorzustellen. Nach Gesprächen mit der Geschäftsleitung, dem Betriebsrat, dem Personalleiter, dem Leiter der Kommunikationsabteilung und dem Leiter der Abtei-

---

<sup>89</sup> Auszug aus dem Leitbild: „Die Weleda AG versteht sich als ein Ort menschlicher Entwicklung an gemeinsamen Aufgaben. Es entspricht der Achtung vor dem Menschen, dass jeder in seinen Anliegen wahrgenommen und ernst genommen wird.“

lung „Mitarbeiterentwicklung“ erhielt ich die Chance, einen Projektantrag für mein Forschungsvorhaben zu stellen, der dann auch genehmigt wurde. Es wurde vereinbart, dass ich für die MitarbeiterInnen im Unternehmen gegen ein Honorar ein Angebot für Elternfortbildung erarbeite und anbiete. Das bedeutete, die Herausforderung anzunehmen, das Elternfortbildungskonzept in Kooperation mit Eltern im Unternehmen zu entwickeln. Ich erarbeitete ein Grundkonzept für Elternfortbildungsseminare und Eltern-Coaching. Mittels Informationsveranstaltungen und eines Flyers informierte ich die MitarbeiterInnen über das Angebot und den wissenschaftlichen Hintergrund. Ab Herbst 2001 begann ich damit, Elternfortbildungsseminare und Eltern-Coaching anzubieten. Titel dieser betrieblichen Maßnahme war: „Eltern auf dem Weg“ – Fortbildung für die Arbeit in der Familie. Die Geschäftsleitung erklärte sich bereit, die Kosten der Maßnahme für die MitarbeiterInnen zu übernehmen.

#### Beispiele aus dem Themenkatalog von „Eltern auf dem Weg“

Kind und Beruf – wie lässt sich das vereinbaren?

Medien im Kinder- und Jugendzimmer! Über die Vereinbarkeit von Kinderwünschen und Elternsorgen.

Freiheit in Grenzen! Ein Erziehungskonzept.

Wie stärke ich das Selbstwertgefühl meines Kindes?

Lass mich los und halt mich fest. Die Pubertät.

Kindheit. Die Entwicklungsphasen des Kindes im Überblick.

Kinder erziehen ist Chefsache. Mein persönlicher Führungsstil in der Familie.

Geschwisterkonstellationen und ihr Einfluss auf die kindliche Entwicklung.

#### **Einbindung des Konzepts in den betrieblichen Kontext**

Ich begriff das Vorgehen, im Unternehmen Elternfortbildung anzubieten, aus inhaltlichen Überlegungen heraus als Chance. Meinen Ansatz der Bewusstseinsbildung für die Anerkennung der Familienarbeit in Kombination und aufgrund von Elternfortbildung hatte ich bis dahin nur im Kontext mit dem Lebensfeld „Familie“ gesehen. Ich hatte geplant, Eltern mit Hilfe von „Reflexiver Elternbildung“ bei der Entwicklung von neuem Bewusstsein bezüglich ihrer Professionalität zu unterstützen. Durch die Verortung des Forschungsprojektes in einem Unternehmen ergaben sich neue Bezüge und Chancen für den Versuch einer Antwort auf die Frage: „Wie kann das ge-

sellschaftliche und individuelle Bewusstsein hinsichtlich des gesellschaftlichen Wertes der Familienarbeit gefördert werden?“

So beschloss ich, im Konzept „Reflexive Elternbildung“ den Aspekt der doppelten Herausforderung für Personen, die in Erwerbsarbeit und Familienarbeit stehen, als Möglichkeit zu nutzen. Deshalb war es mir von Anfang an ein Anliegen, mein Forschungsvorhaben in die Unternehmenskultur einzubetten, bzw. mit der Unternehmensphilosophie verbinden. Die Maßnahme „Elternfortbildung“ sollte also nicht als isoliertes Element im Unternehmen verortet werden, sondern ein Teil eines ganzheitlichen Konzeptes werden. Ich verknüpfte die „Elternfortbildung“ deshalb mit dem Thema „Vereinbarkeit von Beruf und Familie“, das damals ein noch kaum beachtetes gesellschaftliches Thema war. Dem Konzept „Beruf, Familie und Privatleben in Balance“ liegt die Idee zugrunde, dass die Lebensfelder sich gegenseitig beeinflussen. Probleme ebenso wie auch Kompetenzen wirken auf das jeweils andere Feld. In beiden Feldern wird Arbeit geleistet. Familienarbeit und Erwerbsarbeit sind als gleichwertig anzusehen. Es kann ein Kompetenztransfer stattfinden, da dieselben sozialen Kompetenzen in beiden Lebensfeldern benötigt werden.

Der Aspekt der Bezahlung spielt eine bedeutende Rolle. Das Unternehmen übernimmt die Kosten für die Elternfortbildung. Diesen Umstand habe ich in das Konzept als zielführende Maßnahme eingebaut: Das Unternehmen zeigt durch die Kostenübernahme einerseits auf, dass die Lebensfelder der MitarbeiterInnen miteinander zusammen hängen. Andererseits erfährt hierdurch die Arbeit in der Familie eine Aufwertung. Das Bewusstsein für die Kulturleistung der Eltern und die Möglichkeit des Kompetenztransfers kann dadurch gefördert werden.

### **Kritische Bewertung der Maßnahme „Elternfortbildung im Unternehmen“**

Die Elternfortbildungsseminare „Eltern auf dem Weg“ fanden in der Weleda AG seit Ende 2001 ca. einmal pro Monat statt. Es bildete sich ein Kreis von MitarbeiterInnen, die den Denkschritt nachvollzogen, dass Elternfortbildung nicht nur Krisenintervention ist, sondern vor allem eine Begleitung für die anspruchsvolle Arbeit in der Familie. Diese MitarbeiterInnen nahmen relativ regelmäßig teil. Eine weitere Anzahl von MitarbeiterInnen nahm die Seminare in Anspruch, wenn in ihrer Familie Schwierigkeiten auftauchten. Regelmäßige Feedbacks ergaben, dass die TeilnehmerInnen das Angebot als sehr hilfreich ansahen und konkreten Nutzen für ihre Arbeit in der Familie daraus zogen. Man kann annehmen, dass ein Kompetenztransfer stattfindet.

Soziale Kompetenzen, die im Rahmen der Elternfortbildung geschult werden, können im Unternehmenszusammenhang genutzt werden. Außerdem ist von einer Entlastung im Berufsalltag auszugehen, wenn die Familienarbeit reflektiert wird und die Elternkompetenzen gestärkt werden.

In einer großen unternehmensinternen Mitarbeiterbefragung, die im April 2006 durchgeführt wurde, bewerteten die Befragten die Elternfortbildungsseminare mit „guter“ Note 2,1. Es stellte sich in dieser Umfrage heraus, dass immer noch viele MitarbeiterInnen das Angebot gar nicht kannten.

Die Bilanz nach mehr als 6 Jahren ist folgende: Das Angebot greift die Bedürfnisse von Eltern auf und bietet Unterstützung bei der Bewältigung des Lebensfeldes „Familie“. Außerdem entstand sowohl bei Führungskräften als auch bei den meisten TeilnehmerInnen selbst ein Bewusstsein für den Kompetenztransfer. Viele Eltern berichteten, dass es ihr Selbstbewusstsein gestärkt hat. Insgesamt nutzten jedoch relativ wenige MitarbeiterInnen (ca. 100) das Fortbildungsangebot.

Im Unternehmen wurde regelmäßig mit Eltern, MitarbeiterInnen der Kommunikationsabteilung, sowie der Abteilung für Mitarbeiterentwicklung, dem Personalmanagement und der Geschäftsleitung über die Qualität und Entwicklung des Angebots diskutiert. Das Angebot wird als sinnvoll und konstruktiv beurteilt. Es haben sich jedoch folgende kritische Aspekte herauskristallisiert:

Im Unternehmen wird insgesamt über eine „Informationsüberflutung“ geklagt. Vielen MitarbeiterInnen ist es gar nicht möglich, alle Informationen aufzunehmen. Das Phänomen, dass Mitteilungen nicht registriert werden, ist auch in anderen Zusammenhängen im Unternehmen bekannt.

Dazu kommt, dass der Bedarf für „Elternfortbildung“ selbst im Familienalltag bisher nicht bekannt war. Dies gilt erst recht für den Unternehmenskontext. Hier wirkt die immer noch übliche Sichtweise, dass Beruf und Privatleben einschließlich Familienleben als getrennte Lebensfelder betrachtet werden, die scheinbar nichts miteinander zu tun haben.

Das Bewusstsein, dass man nicht nur in der Erwerbsarbeit sondern auch in der Familienarbeit Fortbildung braucht, ist erst anfänglich vorhanden.

Die Seminare finden abends statt. Viele Eltern betonen immer wieder, dass sie gerne an einem Seminar teilnehmen würden, es jedoch zeitlich nicht schaffen. Gerade die Berufstätigen mit Elternverantwortung haben abends oft nicht mehr die Energie oder auch die Zeit, zu einem Seminar zu gehen.

Der Unternehmenskontext schreckt einige MitarbeiterInnen ab, über familiäre Probleme zu sprechen. Sie befürchten, dass Informationen ins Unterneh-

men getragen werden, die Nachteile zur Folge haben würden. Es wird auch immer wieder die Angst zum Ausdruck gebracht, im Seminar Kollegen zu begegnen, zu denen man kein Vertrauensverhältnis hat.

Einige Eltern sind mit der Form des Seminars nicht einverstanden. Sie würden Vortragsveranstaltungen bevorzugen, an denen man nicht selbst aktiv werden muss und anonym bleiben kann.

Als Konsequenz der Bilanzierung erfolgte eine Modifizierung des Seminarangebots. Das Elternfortbildungskonzept der Weleda AG wurde in den Kontext des „Regionalen Bündnisses für Familie Ostwürttemberg“ eingebunden. Im September 2005 wurde ein Bündnis-Modellprojekt gestartet, das von der Landesstiftung Baden-Württemberg finanziert wird: „Eltern-Fortbildung als Beitrag zur Balance zwischen Beruf- und Familienleben“. Es beteiligten sich insgesamt fünf Unternehmen als Bündnispartner. Das Unternehmen Weleda AG ist eines der Bündnispartner. Ziel des Modellprojekts ist es, Unternehmen die Gelegenheit zu geben, das Thema „Stärkung von Elternkompetenzen“ im Unternehmen aufzugreifen und zu prüfen, ob das Konzept zielführend ist ob der Transfer von sozialen Kompetenzen zwischen den Lebensfeldern der MitarbeiterInnen möglich ist. In einer Konzeptphase wurde ein Kernteam gebildet, das aus VertreterInnen der Unternehmen und der Projektleitung besteht. Titel der Veranstaltungen ist: „Kompetent in Beruf und Familie“. In den Seminaren wird das Konzept „Reflexive Elternbildung“ in gleicher Weise umgesetzt, wie dies in den vergangenen Jahren in der Weleda AG der Fall war. In einer Evaluationsphase sollen Teilnehmerbefragungen ausgewertet werden. Die Unternehmen entscheiden dann, ob das Konzept in die Personalentwicklung integriert wird. Die Ergebnisse der Evaluation werden der Öffentlichkeit vorgestellt. Das Modell soll im Fall einer positiven abschließenden Beurteilung durch die Unternehmen für eine weitere Verbreitung und Implementierung in anderen Unternehmen zur Verfügung gestellt werden.

Im Zeitraum von Oktober 2006 bis Juni 2007 wurde eine Seminarreihe von 9 Elternfortbildungsseminaren angeboten, bei denen jeweils immer 5 MitarbeiterInnen dieser Unternehmen teilnehmen konnten. Die Seminare waren alle gut bis sehr gut besucht. Es hat sich eine fester „Teilnehmerstamm“ entwickelt, der sich langsam vergrößerte. Am Ende jedes Seminars wurden die TeilnehmerInnen gebeten, einen Evaluationsbogen auszufüllen, in dem das Konzept in Form und Inhalt zu beurteilen war. Einzelne Verbesserungsvorschläge konnten direkt im nächsten Seminar umgesetzt werden. Es liegen über 150 Evaluationsbogen vor. Es lässt sich vorab sagen, dass die überwiegende Mehrheit der TeilnehmerInnen die Seminare sehr positiv beurteilt. Vor allem die Wirkung von Stärkung und Ermutigung wird häufig geäußert.

Die einzelnen Strukturelemente werden alle als zielführend beurteilt.

Diese Modifizierung der Zielgruppe hat bewirkt, dass die Seminare niederschwelliger sind, da sie die Unternehmensgrenzen überschreiten. Der Austausch zum Thema „Vereinbarkeit“ zwischen MitarbeiterInnen verschiedener Unternehmen wird von den TeilnehmerInnen als fruchtbar und bereichernd beurteilt. Die Kooperation von Unternehmen ist effektiv und ermöglicht es den einzelnen Unternehmen, Pionierarbeit beim Thema „Kompetent in Beruf und Familie“ zu leisten. Außerdem bedeutet die Ausweitung auf mehrere Unternehmen eine Ausweitung und Verbreitung der Idee der Elternfortbildung im ausgeführten Sinne. Als problematisch hat sich heraus gestellt, dass die Zielgruppe sehr heterogen ist.

## Lebenslauf

Am 18.3.1955 wurde ich, Isabella Maria Heidinger, als zweites von fünf Kindern in Stuttgart geboren. Nach dem Abitur im Privaten Mädchengymnasium St. Agnes in Stuttgart studierte ich zunächst ein Jahr an der Technischen Universität Berlin Erziehungswissenschaften mit den Fächern Sozialpädagogik, Soziologie und Psychologie. Danach wechselte ich an die Pädagogische Hochschule Freiburg und nahm dort das Diplomstudium der Erziehungswissenschaften mit den Fächern Sozialpädagogik mit Sozialarbeit, Soziologie und Psychologie auf. Als Schwerpunkt wählte ich den Elementarbereich. Während dieser Zeit absolvierte ich mehrere studienbegleitende Praktika in einem Kinderheim und einem Kindergarten. 1979 beendete ich das Studium mit dem Diplom. In der Diplomarbeit bearbeitete ich das Thema „Mütterlichkeit zwischen heute und morgen – ein Beitrag zur Entmythologisierung“.

1980 arbeitete ich als Sozialpädagogin im Grundschulhort für Ausländerkinder der Caritas Schwetzingen. In der Zeit von 1981 bis 1983 erarbeitete ich die theoretischen Grundlagen für den Gesellenabschluss der Handweberei am Haus der Handweberei Sindelfingen. 1982 und 1983 war ich im Heilpädagogischen Institut der Arbeiterwohlfahrt Heidelberg als Leiterin einer teilstationären Kindergruppe und in der Elternberatung tätig. 1983 heiratete ich Dr. Dietmar Quist. In der Phase von 1984 bis 1990 widmete ich mich dem Aufbau und der Leitung einer Textilwerkstatt mit Kurstätigkeit in der Erwachsenenbildung im Bereich Weben, Stricken und Spinnen. 1985 kam unsere erste Tochter zur Welt. 1988 wurde unsere zweite Tochter geboren. Von 1988 bis zum Jahr 2000 war ich als Tagesmutter von verschiedenen Kindern tätig. In der Zeit von 1990 bis 1992 verbrachte ich mit der Familie ein- und einhalb Jahre im Jemen in der Hauptstadt Sanaa. In dieser Zeit arbeitete ich als Leiterin der Abteilung „Ausbildung jemenitischer Frauen zu Handweberinnen“ im Rahmen eines Entwicklungshilfeprojektes der UN. 1991 kam unser drittes Kind zur Welt. Von 1992 bis 2001 arbeitete ich „hauptberuflich“ als Mutter und Hausfrau und widmete mich der Erziehung und Betreuung meiner Kinder. In dieser Zeit arbeitete ich ehrenamtlich als Leiterin von Eltern-Kindgruppen und war in der Beratung von Müttern tätig. Gleichzeitig begann ich in dieser Phase mit der Reflexion des Themas „Soziale Ressource Mütterlichkeit“ mit Literaturrecherche sowie Vorträgen und Veröffentlichungen in Zeitschriften. 1995 wurde unsere Ehe geschieden. Von 1997 bis 2003 lebte in unserer Familie ein junges Mädchen, dem ich mich als Pflegemutter widmete. In den Jahren 1994 und 1995 ließ ich mich zur Elternbe-

raterin an der Freien Bildungsstätte „der Hof“ in Frankfurt/M ausbilden. 1998 absolvierte ich eine Fortbildung für die Leitung von Gruppen im Katholischen Bildungswerk. 1999 nahm ich als selbständige Elternberaterin meine Tätigkeit in der neu gegründeten „Elternwerkstatt“ auf.

Im Jahr 2000 begannen die Vorstudien zur Dissertation und ich wurde im Herbst 2000 als Doktorandin an der Eberhard-Karls-Universität in Tübingen in der Fakultät Sozial- und Verhaltenswissenschaften im Fach „Erziehungswissenschaft“ angenommen. Prof. Dr. Ludwig Liegle übernahm die wissenschaftliche Betreuung der Dissertation. Seit 2001 arbeite ich in der Firma Weleda AG in Schwäbisch Gmünd als freie Mitarbeiterin und führe u. a. Eltern-Fortbildungsseminare sowie Eltern-Coaching durch. Von 2003 bis 2006 absolvierte ich eine Weiterbildung in Organisationsentwicklung bei MIRA Companions for Development in Staufen. Seit 2003 leite ich in der Weleda AG das Unternehmensprojekt „Beruf und Familie“ und bin verantwortlich für die Durchführung des „audits berufundfamilie“. Seit 2000 halte ich regelmäßig Vorträge zu den Themen „Kindheit“, „Familienleben“, „Mütterlichkeit“ und „Beruf und Familie in Balance“. 2004 bis 2006 war ich Mitglied der Geschäftsführung im „Regionalen Bündnis für Familie Ostwürttemberg“ und bin dort seit 2008 im „Bündnisteam proaktiv“ als Vertreterin der Weleda AG tätig. 2005 - 2007 arbeitete ich als Mitglied der Projektleitung des Modellprojekts der Landesstiftung Baden-Württemberg: „Kompetent in Beruf und Familie – Fortbildungsseminare für MitarbeiterInnen mit Elternverantwortung“ in Schwäbisch Gmünd.