

Der größte Unterschied ist, dass mit Transitionen immer ein Wandel im Blick auf die eigene Identität verbunden ist, meistens auch mit einer neuen Rolle gepaart, die es zu übernehmen gilt. Eine Frau ist nach der Geburt ihres ersten Kindes Mutter. Ein sechsjähriges Kind, das sich darauf freut, nicht mehr Kindergartenkind zu sein, sondern ein Schulkind zu werden, freut sich darauf, dann nicht mehr zu den „Kleinen“ zu gehören, sondern den Status zu genießen, wie ihn jetzt bereits die „Großen“ haben, die nach der Schule in die Kita kommen.

Für diejenigen, die in jedem Jahr vor der beruflichen Aufgabe stehen, als „Übergangsbegleitende“ zu wirken, die MitarbeiterInnen von Kindertageseinrichtungen oder Tagesmütter, ist es wichtig, sich diesen Unterschied von Zeit zu Zeit vor Augen zu führen und einen Perspektivenwechsel vorzunehmen.

Hier ist, neben dem ganzen Bereich der Gestaltung einer Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Kita-Erzieherinnen, ein weiterer Anknüpfungspunkt für die Familienbildung gegeben. Ihre Aufgabe kann es sein, ein Forum für einen Erfahrungsaustausch zu schaffen, denn andere Eltern, solche in einer vergleichbaren Situation und solche, die schon „weiter“ sind, sind gerne und häufig genutzte Informationsquelle und Gesprächspartner.

Vor dem Hintergrund des Wissens um die Komplexität dieser Schlüsselsituation ist die hohe Bedeutung der Gestaltung der Übergangssituation und die Art und Weise, wie die Eingewöhnung des Kindes gefördert wird, verständlich. Inzwischen existieren spezielle Programme, die die erste Trennung gestalten und das individuell verschiedene und unterschiedlich lang dauernde Hineinwachsen des Kindes in den Alltag der Kindertageseinrichtung fördern.

Dabei ist zu fragen, ob der Begriff „Eingewöhnung“ dem komplexen Übergangsgeschehen gerecht wird, weil dieses veraltete, auf bloßes Funktionieren abhebende Bild die Eigenleistung des Kindes, nämlich das aktive Bewältigen dieser Entwicklungsaufgabe, unterschlägt. Transitionsbewältigung ist deutlich mehr als nur, sich an etwas zu gewöhnen!

Renate Niesel ist wissenschaftliche Referentin am Staatsinstitut für Frühpädagogik und Familienforschung (Abt. Familienforschung) in München.

### Anmerkung

<sup>1</sup> Der Text basiert auf dem Mitschnitt des Vortrags, der Manuskriptskizze sowie auf der Power-Point-Präsentation von Frau R. Niesel.

## Alexandra Schmidt-Wenzel: **Gelingende Elternschaft**

### **Von der Spezifik innerfamiliärer Lernkultur zur subjektwissenschaftlich fundierten Elternbildungsarbeit**

#### **Zur Einleitung**

Eltern wollen in aller Regel gute Eltern sein. Wie aber finden Mütter und Väter heraus, was richtig oder falsch, was unentbehrlich oder zu vernachlässigen ist? Wie vergewissern sie sich der Angemessenheit ihrer Haltungen und Entscheidungen? Wie also vollzieht sich jener Selbstverständigungsprozess, der schließlich das elterliche Handeln leitet? All diese Überlegungen lassen sich in der zentralen Frage danach bündeln, wie Eltern lernen.

Entlang der grundlegenden Erkenntnisse einer empirischen Untersuchung zur innerfamiliären Lernkultur (Schmidt-Wenzel 2008), zeigt der vorliegende Beitrag, wie auf der Basis einer subjektwissenschaftlich begründeten Elternbildungsarbeit an spezifische elterliche Handlungsproblematiken angeknüpft werden kann. Dafür werden zunächst die zentralen empirischen Befunde der explorativen Studie zum elterlichen Lernhandeln entfaltet. Ein exemplarischer Fall aus der Elternbildungspraxis illustriert anschließend die Handlungslogik des zugrunde liegenden kooperativen Beratungsmodells.

#### **Wie Eltern lernen – ein gegenstands begründetes Modell**

In Anbetracht der zunehmend komplexer werdenden Anforderungen an Eltern heute, gepaart mit einer fehlenden expliziten Vorbereitung auf die Elternrolle(n) im Sozialisationsverlauf, ging die qualitative Untersuchung der Frage nach, wie Mütter und Väter lernen, der multidimensionalen ‚Anforderungssituation Kind‘ gerecht zu werden. So lauteten die untersuchungsleitenden Fragen: Gibt es eine innerfamiliäre Lernkultur? Existiert eine Art regelgeleitetes System, das Eltern behilflich ist, die eigenen Handlungen und Fähigkeiten zu hinterfragen, sie begründet verorten, modifizieren bzw. etablieren zu können?

#### **Das Forschungsdesign**

Die Bearbeitung dieser Forschungsfragen erfolgte entlang der methodologischen Kriterien und Strategien des gegenstands begründeten Forschungsstils der Grounded

Theory (vgl. Strauss/Corbin 1996). Dafür wurden mit zwanzig, jeweils einander unbekannt, Müttern und Vätern verschiedener Altersgruppen, Milieus und Familienstrukturen problemzentrierte (Leitfaden-)Interviews (Witzel 2000) geführt. Im anschließenden zirkulären Analyseprozess wurden ihre subjektiven Sinnhorizonte und Begründungsmuster rekonstruiert und in einem gegenstands begründeten Kategoriensystem verankert. Die Varianz der auf diese Weise generierten Konzepte wurde entlang der zugrunde liegenden Fallvergleiche schließlich in einer Typologie elterlicher Lernkultur entfaltet<sup>1</sup>. Nachfolgend werden beide Ergebnisebenen in ihren wesentlichen Konzepten erörtert, um daran anknüpfend, wie angekündigt, eine Brücke zur Praxis elterlicher Bildungsarbeit zu schlagen.

So lautete die entscheidende Erkenntnis, gleichsam die Kernkategorie der empirischen Untersuchung: *Eltern lernen interaktiv durch das Kind als Lernimpuls*. Doch was ist konkret darunter zu verstehen? Wie konstituiert sich ein solches Lernhandeln und von welchen Faktoren wird es interveniert? Um diese Fragen systematisch zu beantworten, ordnen die folgenden Ausführungen das gegenstandsverankerte Konzept der Kernkategorie entlang des von Strauss/Corbin (1996) favorisierten handlungstheoretischen Paradigmas ein, mit dessen Hilfe es möglich ist, die Fragen nach den grundlegenden Ursachen, Bedingungen, Strategien und Konsequenzen eines sozialen Phänomens zu beantworten.

### Das Kind als „lernimpuls“ und „Lernprojekt“

Prinzipiell lässt sich festhalten: Es ist das Kind selbst, das die Eltern in der tagtäglichen Interaktion mit seinem kindlichen Ausdruck konfrontiert, sie herausfordert, seine vielfältigen Äußerungen zu verstehen, zu hinterfragen und diese vor allem mit dem eigenen Handeln in Beziehung zu setzen. Diese Herausforderung nehmen Eltern in aller Regel an und erleben auf diese Weise die kindlichen Rückmeldungen tatsächlich als Gradmesser des elterlichen Handelns, als maßgebliche Orientierung, auf die sie, besonders in *unsicheren* Situationen *ganz bewusst* zurückgreifen.

Grundlegende Voraussetzung bzw. ursächlich für das interaktive Lernen durch das Kind als Lernimpuls ist in erster Linie die *Identifikation der Eltern mit dem Kind als „Lebensprojekt“*. Das Konzept des Lebensprojekts, in seiner Namensgebung hervorgegangen aus einem *In vivo Code*<sup>2</sup>, bündelt in sich die elterliche Wahrnehmung des Kindes als zentralen Lebenspunkt, den Eltern einerseits als bedeutenden Gewinn, aber auch als bedeutende Herausforderung erleben und mit dem sie sich in hohem Maße identifizieren. Hier entspringen die beiden Pole eines immer währenden Kontinuums, auf dem sich Mütter und Väter innerhalb der biografischen Statuspassage Elternschaft gleichsam hin- und herbewegen: Zum einen nämlich die gesellschaftlich normierte Erwartungshaltung, die Anforderungssituation Kind bewältigen zu müssen, zum anderen aber der als immanenter elterliche Wunsch wirksame

Anspruch, diese auch möglichst kompetent bewältigen zu wollen. Resultat dieser elterlichen Identifikationsleistung ist schließlich ein *ambivalentes*, aber *ausgeprägtes Verantwortungsgefühl* gegenüber dem Kind.

### Elternschaft als „kritische Lebensspanne“

Was es in diesem Zusammenhang mit dem Konzept der ‚Anforderungssituation Kind‘ auf sich hat und wie sich dieses gegenstands begründet ausdifferenziert, wird deutlich, wenn der zentrale Austragungsort, die zentrale Bedingungsmatrix von Elternschaft heute in den Blick gerät. Denn es ist die *‚Anforderungssituation Kind als kritische Lebensspanne‘*, die als maßgeblich kontextuelle Bedingung elterlichen Lernens in Erscheinung tritt. In Anlehnung an die viel diskutierten Ansätze des Übergangs zur Elternschaft als kritisches Lebensereignis, wurde in der Rekonstruktion der elterlichen Bedeutungs-, Begründungszusammenhänge erkennbar, dass sich diese Sinnfigur weit über die Übergangphase hinaus erstreckt: Eltern nehmen also ihre Verantwortungsfunktion gegenüber dem Kind sowohl als *unausweichlich* als auch als *dauerhaft* wahr. Dabei liegt der Kern der als ‚kritisch‘ empfundenen Lebensspanne in den immer wieder neuen, oftmals unverhofften Anforderungen, auf die Eltern flexibel und häufig spontan reagieren müssen. Erschwerend kommt die immanente Einschränkung eigener Bedürfnisse und Befindlichkeiten hinzu.

### Psychosoziale Lebensbedingungen und Kind- und Weltkonzept der Eltern

Wie sich der elterliche Umgang damit, konkret: der elterliche Selbstverständigungsprozess entlang des kindlichen Lernimpulses schließlich vollzieht, hängt wiederum von verschiedenen Variablen, im Sinne intervenierender Größen ab.

Entscheidenden Einfluss auf die Art und Weise des *interaktiven Lernens durch das Kind als Lernimpuls* haben vor allem drei grundlegende Faktoren: Zum einen sind es die *psychosozialen Lebensbedingungen* der Eltern, die sich insbesondere in der jeweils gelebten Familienform und/oder der Qualität der Paarbeziehung, der Art und Ausprägung sozialer Kontakte bzw. Netzwerke, der beruflichen Situation, hier vor allem entlang der Frage nach der Vereinbarkeit mit der Familie sowie der materiellen Versorgungssituation, gleichsam den realen Lebensumständen niederschlagen.

Zum anderen wird das elterliche Lernhandeln interveniert vom jeweiligen *Kindkonzept* und *Selbstkonzept* der Eltern, welche sich ihrerseits wechselseitig beeinflussen. Hier stehen insbesondere elterliche Haltungen und Begründungen im Zentrum. So werden im *Kindkonzept* beispielsweise das elterliche Kindbild, die Werte und Vorstellungen dessen, was Kinder können, brauchen, dürfen oder sollen als Erwartungen und Anforderungen an, aber auch als Hoffnungen für das eigene Kind wirksam, die sich nicht zuletzt in spezifischen Erziehungsstilen widerspiegeln. Im elterlichen *Selbstkonzept* wiederum bündeln sich u. a. das Selbstbild als Frau bzw. als Mann, die je individuellen Ent-

würfe vom ‚guten Leben‘, denen auch das ‚Lebensprojekt Kind‘ zuzurechnen ist, wie auch das im Zuge des Übergangs zur Elternschaft sich konstituierende Rollenverständnis als Mutter bzw. Vater, wobei vor allem letzteres auf den je spezifischen Erfahrungen in der Herkunftsfamilie beruht. Das elterliche Selbstkonzept kann sich daher gleichsam als Fortsetzung wie auch als Gegenentwurf zu diesen begründen.

Welches aber sind nun, um mit Strauss und Corbin zu fragen, die zentralen Strategien resp. der zentrale interaktionale Modus, innerhalb dessen Eltern handelnd auf den kindlichen Lernimpuls reagieren? Entlang der Kernkategorie ließ sich gegenstandsbegründet die immer wiederkehrende *Kind – Eltern – Interaktion* als jenes grundlegendes Moment rekonstruieren, welches das elterliche Lernen aktiviert, steuert, vorantreibt. In ihr schließlich konstituiert sich der Lernimpuls des Kindes in Form seines kindlichen Ausdrucks, der sich in verbalen bis nonverbalen Äußerungen, direkten bis indirekten Reaktionen auf elterliche Angebote, Forderungen, Interventionen und Erwartungen widerspiegelt. In seiner einfühlsamen Einschätzung durch die Mütter und Väter, im Sehen und empathischen ‚Mitschwingen‘ mit dem Kind und dem Reflektieren der eigenen Haltungen und Handlungen liegt die große Herausforderung dieser Interaktion, liegt das *Lernpotenzial* der expliziten und impliziten Rückmeldungen des Kindes. Haben Eltern schließlich in der ihnen eigenen Begründungslogik auf den kindlichen Impuls reagiert, vollzieht sich dieser Prozessverlauf von Neuem: Wiederum an der kindlichen Reaktion wird ‚geprüft‘, ob die praktizierten Strategien erfolgreich waren, wobei als solche identifizierte, gleichsam als *Gelerntes*, im Sinne einer biografischen Erfahrungsaufschichtung (Alheit 2002), in das persönliche Handlungs- und Kompetenzprofil einfließen.

Am Ende dieses Prozessverlaufs steht, gleichsam als Ergebnis des interaktiven Lernens durch das Kind als Lernimpuls, die *elterliche Selbstverortung* entlang der auf diese Weise gesammelten Erfahrungen. Es ist gewissermaßen ein Justieren des elterlichen Selbstgefühls, ein Ein- und Zuordnen elterlicher Haltungen und Fähigkeiten, ein Verorten und Vergewissern der elterlichen Identität, die im Zuge dessen sukzessive modifiziert oder auch bestätigt wird. Die Mütter und Väter sprechen in diesem Zusammenhang beispielsweise von „Erfahrungstatsachen“ oder „Schlüsselerlebnissen“, die sie in ihrem Handeln und Fühlen bestärkt oder aber zum selbstkritischen Hinterfragen veranlasst haben. Konsequenz dieses spezifischen Lernhandelns ist also das immer wieder vorläufige Resultat des fortwährenden Prozessierens, des andauernden Neuverhandelns elterlicher Identität.

### Zur Varianz elterlichen Lernens durch das Kind als Lernimpuls

Wie und warum nun innerhalb dieses Prozessverlaufs das elterliche Lernen und seine Ergebnisse variieren,

verdeutlicht die generierte Typologie elterlicher Lernkultur, die entlang kontrastiver Fallvergleiche schließlich das Modell *expansiven vs. defensiven Lernens durch das Kind als Lernimpuls* hervorbrachte. Indikatoren für die eine oder andere Art des Lernens durch den kindlichen Lernimpuls sind, so erwies sich in den vergleichenden Analysen, das *elterliche Kindkonzept* sowie das *elterliche Selbstkonzept*, welche somit den Merkmalsraum der Typologie bilden und in ihren Ausprägungen entsprechend variieren. Von deren Spezifik also hängt es ab, ob Mütter und Väter dem Lernimpuls des Kindes auf eine eher expansive oder eher *defensive* Art und Weise folgen. Einen Überblick über die zentralen Muster dieser Varianz geben die nachfolgenden Ausführungen:

#### Typus des expansiven Lernens

So geht der Typus des *expansiven Lernens* einher mit einer grundlegend *subjektorientierten* Sicht aufs Kind: Gemäß dieser Haltung entfalten Kinder im Streben nach Weltaneignung ihre je ureigenen Potenziale, zwar auf der Grundlage elterlicher Begleitung und Unterstützung, jedoch weitgehend ohne vorab definierte Zielsetzungen, sondern entlang kindlicher Lern- und Lebensinteressen. Das auf diese Weise zu charakterisierende Kindkonzept folgt damit der grundlegenden elterlichen Vorstellung einer gleichsam *intrinsisch* motivierten Persönlichkeitsentwicklung des Kindes. Das interdependent wirksame *selbstreflexiv-dynamische* Selbstkonzept der Eltern spiegelt sich wider in ausgeprägten Fähigkeiten zur Selbstreflexion, des kritischen Hinterfragens eigener Haltungen, Erwartungen und Handlungen, was zugleich eine außerordentliche Dynamik im Prozess der elterlichen Selbstverortung hervorbringt. Ergebnis dieser bewussten Orientierung am kindlichen Lernimpuls, des Ernstnehmens und reflexiven Interpretierens kindlicher Signale ist, so wurde gegenstandsbasiert deutlich, ein zunehmend *stabiles elterliches Selbstgefühl*, das Mütter und Väter offensichtlich darin bestärkt, explizit am kindlichen Ausdruck als Gradmesser des eigenen Handelns festzuhalten.

#### Typus des defensiven Lernens

Ganz anders verhält es sich hingegen beim Typus des *defensiven Lernens*: Ausgehend von einer eher *objektorientierten* Perspektive aufs Kind, die einen breiten Anforderungskatalog für die kindliche Entwicklung bereithält, geht dieser Typus davon aus, dass Kinder kontinuierliche Führung und Anleitung benötigen, um sich (adäquat der elterlichen Vorstellungen) entwickeln zu können. Hier liegt ein Kindkonzept zugrunde, das sich, ebenso zu verstehen als Pol eines abstrahiert gesteigerten Phänomens (vgl. Weber 1984), auf eine *extrinsisch* motivierte Persönlichkeitsentwicklung des Kindes beruft. Am damit einhergehenden *hermetisch-distinguierten* elterlichen Selbstkonzept, das nur geringe selbstkritische Anteile zeigt, sondern sich vielmehr aus der Überzeugung kaum hinterfragter tradierter Werte und Normen speist, wird vehement festgehalten. In der Folge stellen sich eine zunehmende Verunsicherung



und Destabilisierung des elterlichen Selbstgefühls ein, weil wiederholte kindliche Rückmeldungen deutlich machen, dass elterliche Strategien offenbar nicht zum gewünschten Erfolg führen.

### Potenzial gelingender Elternschaft

Wenngleich Eltern natürlich niemals ausschließlich auf die eine oder andere Weise dem kindlichen Lernimpuls folgen, dürfte dennoch deutlich geworden sein, dass das Potenzial gelingender Elternschaft eher im *expansiven Lernen durch das Kind als Lernimpuls* zu vermuten ist. Denn betrachtet man das Ernstnehmen und Verstehen der kindlichen Rückmeldungen als grundlegende Voraussetzung für die Entwicklung eines gesunden, kindlichen Selbstgefühls wird offenbar, dass genau hierin die handlungsleitende Orientierung elterlicher Selbstverständigung liegen muss. Es ist also jene kritisch-reflexive Haltung dem eigenen Bild vom Kind, dem eigenen elterlichen Handeln gegenüber, die sukzessive eine grundlegend *stabilisierende Selbstverortung* ermöglicht und deren Praktikierbarkeit es im Sinne gesellschaftlicher Ermöglichungsstrukturen zu fördern gilt. Dabei ist nicht zuletzt die erwachsenenpädagogische, insbesondere familienbildnerische Praxis gefragt, mit entsprechenden Angeboten möglichst an die Spezifik der entfalteten innerfamilialen Lernkultur anzuknüpfen.

Wie nun ein Bildungsangebot unter eben jener Perspektive konkret aussehen kann, zeigt der zweite Teil des vorliegenden Beitrags. Als didaktischer Entwurf eines kooperativen Lernzusammenhangs (vgl. Holzkamp 1993) wird im Folgenden das Arbeitsmodell der kooperativen Fallberatung<sup>3</sup> entlang eines Beispielfalles aus der Elternbildungspraxis in seinen Grundzügen erläutert.

### Kooperative Fallberatung in der Elternbildungsarbeit

Kooperative Fallberatung findet in einem Gruppensetting statt und kann als subjektwissenschaftlich begründetes Bildungsangebot in all jenen Bereichen verstanden werden, wo es darum geht neue Perspektiven auf subjektiv problematisch gewordene Umstände und Situation zu erhalten. Entlang von zehn spezifischen Arbeitsschritten systematisiert das Verfahren gleichsam den Prozess der Selbst- und Fremdverständigung und führt über ein wechselseitiges zur Verfügung stellen der je eigenen Perspektiven und Wissensbestände auf die jeweilige Problematik zur Entwicklung neuer Handlungsoptionen für den bzw. die zu Beratende. Doch auch alle übrigen Teilnehmenden mit ähnlich gelagerten Handlungsproblematiken, und das trifft natürlich insbesondere auf Eltern zu, profitieren von den kollektiv gesammelten Perspektiven, können bestenfalls eigene Entwicklungspotenziale und Handlungswege daraus erschließen. Dabei ist es wesentlich, den vorgetragenen Fall nicht als



individuelle Problemlage zu verkürzen, sondern ihn als das Gesamtensemble aller an seiner Entstehung beteiligten Akteure und Strukturen anzuerkennen. In diesem Sinne ist das Ziel ein vertieftes Fallverstehen durch Perspektivübernahme, das nur durch eine einführende, gleichermaßen anerkennende wie konstruktiv kritische Haltung gelingen kann.

In der Elternbildung kommt dieses Gruppenverfahren nun zum Einsatz entlang all jener Handlungsproblematiken, die sich aus elterlicher Perspektive ergeben. Dabei geht es vor allem um Erziehungs-, Bildungs- und Entwicklungsthemen, um Partnerschafts- und Rollenfragen, um all das also, was an einer konkreten, subjektiv empfundenen Problematik aus dem Alltag erfahrbar werden kann. Begleitet wird diese Arbeit von einer Fallberaterin, die den wechselseitigen Verstehensprozess anleitet und bei Bedarf mit wissenschaftlichem und (Erfahrungs-)Wissen zur Verfügung steht.

An einem exemplarischen Fall aus der subjektwissenschaftlich fundierten Elternbildungspraxis soll nun erfahrbar werden, welcher Handlungslogik das kooperative Beratungsmodell folgt:

Thema der Fallberatung in einer regelmäßig zusammentreffenden Elterngruppe ist die wachsende Unsicherheit von Frau M. in Bezug auf die psychosoziale Entwicklung ihrer zehnjährigen Tochter und die gegenwärtige Mutter-Tochter-Beziehung.

In **Schritt 1, der Fallerzählung**, schildert Frau M., dass sie von der Lehrerin ihrer Tochter Klara zum Ge-



sprach gebeten wurde, weil sie sich Sorgen um das Mädchen mache. Die Lehrerin erzählt Frau M. von ihren Beobachtungen: Klara würde oft von anderen Mädchen ausgegrenzt und geärgert, zur Wehr setze sie sich jedoch nicht. Vielmehr ziehe sich Klara, vor allem in den Pausen, zusehends zurück, meide die anderen Schüler und Schülerinnen, sie wirke traurig und abwesend, auf Gesprächsangebote der Lehrerin reagiere sie ausweichend. Frau M. reagiert äußerst schockiert und besorgt auf das Gesagte, denn bislang ahnte sie gar nichts von Klaras Schwierigkeiten, hatte sie doch Zuhause nie etwas davon erzählt und gaben ihre schulischen Leistungen nie Anlass zur Sorge. Drei Fragen brennen Frau M. nun besonders auf der Seele: Warum redet Klara nicht mit ihr über die Probleme? Wie konnte es überhaupt soweit kommen? Und schließlich: Wie kann sie ihrer Tochter helfen?

In **Schritt 2, der Nachfragerunde**, die zur Vervollständigung und Erhellung des Falls dient, wird zunächst deutlich, dass die Mutter sehr wohl sehr intensiv und oft nachfragt, wie es Klara geht, dabei in der Regel zwar kurze, aber zufriedenstellende Antworten erhält, wobei sie der Meinung ist, dass sich Klara prinzipiell doch noch mehr zutrauen sollte, dass sie ruhig etwas forscher auftreten könnte. Es wird erfahrbar, welche Vorstellungen von Erziehung Frau M.'s Handeln als Mutter leiten. So bietet sie ihrem Kind jegliche, im Umfeld verfügbaren Bildungschancen, weil ihr eine ganzheitliche Entwicklung der Tochter enorm wichtig ist. Engagiert fährt die Mutter Klara wöchentlich von A nach B, bzw. zu Klavierunterricht, Ballett und Tennisverein. Wir erfahren auch, dass Frau M. mit der Geburt dieses ersten und einzigen Kindes ihren Beruf als Landschaftsarchitektin aufgegeben hat, um sich ganz der Erziehung und Fürsorge der Tochter zu widmen, auch aber, um ihren Partner zu entlasten, der als Familienversorger einer in-

haltlich wie zeitlich anspruchsvollen Berufstätigkeit nachgeht. So werden auch die jährlichen Badeurlaube mit Kinderbetreuung stets frühzeitig gebucht, Kultur, so Frau M., könne sie ja auch noch erleben, wenn Klara groß ist. Frau M. würde zwar gern mal wieder mit ihrem Mann abends ausgehen, doch wer soll dann auf Klara aufpassen? Allein bleiben oder auswärts übernachten möchte sie schließlich nicht. Alles in allem so, Frau M., und man merkt ihr ihren Stolz deutlich an, gelingt es ihr, die Familienorganisation bestens auf die Bedürfnisse von Kind und Partner auszurichten. Umso weniger kann sie verstehen, warum Klara plötzlich solche Probleme in der Schule hat.

Die auf diese Weise zusammengetragenen Versatzstücke der Fallgeschichte, das sich darin sukzessive konstituierende Bild möglicher Sinnhorizonte der beteiligten Akteure, werden nun von den ZuhörerInnen im **Schritt 3**, der sog. **Ich – als – Runde** der Fallzählerin gespiegelt. Es geht also darum, sich in die Beteiligten, hier insbesondere in Frau M. und Tochter Klara, verstehend hineinzusetzen: Welche Gefühle, welche Vorstellungen leiten möglicherweise Frau M.'s bzw. Tochter Klaras Handeln? Hierbei sind vor allem Spontaneität und Alltagssprache gefragt. Ein Hilfsmittel, um nicht in eine bewertende Haltung oder ein vorzeitiges Aussprechen von Empfehlungen abzugleiten, ist der immer gleiche Satzanfang: „Ich als“, der dann gemäß der je eigenen Perspektiven auf die möglichen Bedeutungs-Begründungshorizonte der handelnden Akteure vollendet wird.

Im vorliegenden Fall waren das für Tochter Klara beispielsweise folgende: „Ich als Klara habe eigentlich gar keinen Spaß am Tennis, ich würde viel lieber schwimmen gehen.“ „Ich als Klara erzähle Zuhause lieber nichts von meinem Ärger, damit sich Mama keine Sorgen macht.“ „Ich als Klara erzähle Mama nichts davon, weil sie sonst wieder alles größer macht als es ist.“ „Ich als Klara, kann das schon allein regeln.“ „Ich als Klara will nicht, dass Mama sich da in der Schule einmischt, weil ich Angst hab, dass die anderen mich dann auslachen, dass alles nur noch schlimmer wird.“ „Ich als Klara verstehe nicht, warum die Mädchen so doof zu mir sind.“ „Ich als Klara bin traurig, dass ich keine Freundin habe.“

Für Frau M. gab es u. a. diese Perspektivangebote: „Ich als Mutter möchte einfach alles richtig machen, damit mein Kind glücklich wird.“ „Ich als Mutter muss doch alles gut unter Kontrolle halten, wie es Klara geht, dass sie in der Schule gut mitkommt, dass sie sich gesund entwickelt, dass sie vielfältige Hobbys hat.“ „Ich als Mutter finde, das Kind braucht Zeit und die gebe ich ihm.“ „Ich als Mutter muss eigene Bedürfnisse und Wünsche eben auch zurückstellen, um eine wirklich gute Mutter sein zu können.“ „Ich als Mutter bin schließlich verantwortlich für die Entwicklung meiner Tochter.“ „Ich als Mutter muss 100% geben, weil mein Mann mit seiner anstrengenden Arbeit genug zu tun hat.“ „Ich als Mutter möchte meiner Tochter helfen herauszufinden, was sie im Leben möchte.“ „Ich als Mut-

ter genieße die Zeit mit Klara sehr, freue mich aber auch schon, wenn später wieder mehr Zeit für meine Partnerschaft und meine Hobbys sind.“

Im anschließenden **Arbeitsschritt 4, dem Erleben des/der Fall erzählenden** kommt nun wieder die Fallzählerin zu Wort und gibt ihre Eindrücke, ihre Befindlichkeit beim Hören der Perspektivangebote wieder: In Bezug auf die Perspektive der Tochter zeigt sich Frau M. besonders angesichts des Sinnhorizonts, dass diese sich möglicherweise von der Mutter überkontrolliert fühlt, lieber selbstbestimmt über ihr Handeln entscheiden möchte, überrascht. Bezüglich der Perspektiven auf die eigene Person, fühlt sie sich vor allem in ihrer Rolle als Frau und Lebenspartnerin jenseits der mütterlichen Identität angesprochen.

Darauf folgen nun die **Schritte 5–7**, die über die gemeinsame **Spurensuche**<sup>4</sup> (5), die **Kernthemenfokussierung und -bearbeitung**<sup>5</sup> (6) zum **Erkennen von Veränderungspotenzialen und individuellen Lernnotwendigkeiten**<sup>6</sup> (7) führen.

Aus darstellungsökonomischen Gründen wird an dieser Stelle die Schilderung des exemplarischen Falls mit den von Frau M. identifizierten Kernthemen und daraus resultierenden *Lernnotwendigkeiten* fortgesetzt. Diese konturierten sich wie folgt: die Paarbeziehung (mehr Zeit für die Partnerschaft), das Eigene (intensiver die eigenen ungelebten Interessen und Neigungen verfolgen), Vater-Tochter-Beziehung (Vater und Kind miteinander mehr Raum einnehmen lassen, Stichwort: Verantwortung abgeben, Vertrauen in das väterliche Handeln), kindliche Persönlichkeitsentwicklung (die Tochter in ihrem so Sein akzeptieren), Mutter-Tochter-Beziehung (Gespräche mit der Tochter ermöglichen, aber nicht erzwingen, über die eigene Zufriedenheit als Frau und Partnerin die Mutter-Tochter-Beziehung entlasten und entspannen).

Im **Arbeitsschritt 8** geht es schließlich darum, aus den identifizierten Kernthemen und im Sinne der damit einhergehenden Lern- und Entwicklungsaufgaben möglichst konkrete, dabei unter den gegebenen Umständen realisierbare **Handlungsoptionen** zu entwickeln. Auch hier entscheidet abschließend Frau M. darüber, welche Empfehlungen der Teilnehmenden ihr tatsächlich als hilfreich und praktikabel erscheinen.

Für die betreffende Handlungsproblematik waren das folgende: Einen Malkurs suchen, damit das alte Hobby wieder aufleben kann; den nächsten Urlaub nach allen Bedürfnissen ausrichten, sprich: Strand- und Kultururlaub verbinden; halbtags wieder in den Beruf einsteigen, vielleicht auch freiberuflich? Mit einer Freundin einen Kurzurlaub machen; Zweisamkeit mit dem Partner bewusst leben, z. B. bei Theater- oder Konzertabenden, während die befreundete Nachbarin ab und zu nach Klara sieht; Klara *Zeit* für Freundschaften geben, in diesem Zusammenhang klären, welche

Aktivitäten und Hobbys sie mag oder nicht mag; *entspannte* Gesprächssituationen zwischen Tochter und Mutter schaffen, z. B. beim gemeinsamen Spiel, Spaziergang, Schwimmen gehen; Gespräch mit dem Partner: Welche Freiräume kann und soll er mir ermöglichen? Welche Zeiten und Räume wünscht er sich mit Klara? Und schließlich: der Lehrerin signalisieren, dass man die von ihr geschilderte Problematik besonnen im Blick behält.

Nach **Schritt 9, der Selbstvergewisserung aller Teilnehmenden** hinsichtlich der Bedeutung der gesammelten Einsichten und Handlungspläne für die eigene Person, findet die kooperative Fallberatung ihren Abschluss in einer **reflexiven Feedbackrunde** (10), in der die Erfahrungen und Eindrücke zum Prozess der Fallarbeit zusammengetragen werden. Im Zentrum des Austauschs steht insbesondere der erlebte Umgang miteinander.

Die im vorliegenden Fall aus der Perspektive der teilnehmenden Mütter und Väter als für das eigene Handeln bedeutsam erschlossene Erkenntnis lässt sich in der Aussage bündeln: Das aktive Gestalten des eigenen Lebens, im Sinne der je individuellen Entwürfe vom ‚guten Leben‘, ist Voraussetzung für die Entwicklung eines gesunden kindlichen Selbstgefühls, ist handlungsleitend für gelingende Elternschaft.

## Resümee

Vergegenwärtigt man sich abschließend nochmals die gegenstands begründeten Kategorien elterlichen Lernhandelns, wie sie die empirische Studie zur innerfamilialen Lernkultur hervorbrachten, so wird deutlich, dass das Konzept kooperativer Fallberatung in der Elternbildungsarbeit unmittelbar an die Bedeutungs-, Begründungszusammenhänge der elterlichen Selbst- und Kindkonzepte anzuknüpfen vermag. Dass sich dies in einer Weise vollzieht, die nicht von normativen Vorstellungen und Anleitungen geprägt ist, sondern vom sinnverstehenden Nachvollzug der je subjektiven Handlungsproblematiken der Mütter und Väter, ermöglicht





schließlich das Aussprechen praktischer Handlungsempfehlungen, die den konkreten, je aktuellen Lebensbedürfnissen und Lernanforderungen gerecht werden. Gleichwohl beinhaltet dieses Vorgehen immer auch das Potenzial, zum Lernanlass für die übrigen Teilnehmenden zu werden, da Eltern über eine Vielzahl gemeinsam geteilter Bedeutungs- und Erfahrungsräume verfügen. Über den Prozess des Einfühlens in die beteiligten Akteure, des Verstehens anderer, (scheinbar) fremder Problematiken können sie ihre bisherigen Sinn- und Bedeutungshorizonte erweitern und entwickeln dabei vor allem ihre empathisch verstehenden Fähigkeiten weiter, wie sie gerade für die Kind-Eltern-Interaktion, das Interpretieren und Reagieren auf den kindlichen Ausdruck unerlässlich sind. Legt man die empirisch begründete Theorie innerfamiliärer Lernkultur zugrunde, ist davon auszugehen, dass es langfristig auch zu einer Stabilisierung des elterlichen Selbstgefühls kommt – ein Umstand, der nicht per se elterliche Fehler vermeiden, jedoch kritisch reflektieren hilft.

Dr. Alexandra Schmidt-Wenzel ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur Erwachsenenbildung, Weiterbildung und Medienpädagogik an der Universität Potsdam mit den Arbeits- und Forschungsschwerpunkten Lehr-Lern-Forschung, Professionsforschung, Qualitative Sozialforschung und Familienbildung.

### Anmerkungen

- <sup>1</sup> Für einen detaillierten Überblick zum Forschungsdesign vgl. Schmidt-Wenzel (2008).
- <sup>2</sup> Ein ‚natürlicher Code‘, ein aus dem Datenmaterial entnommener Begriff, der als Indikator für ein bestimmtes Phänomen begriffen wird.
- <sup>3</sup> vgl. u. a.: Ludwig (2003), Müller/Mechler/Schmidtberg (1999), Müller/Mechler/Lipowsky (1997), Müller 2001; 2003; 2004
- <sup>4</sup> Hier geht es um die Einordnung der in Schritt 3 aufgedeckten ‚Spuren‘ in ihren Handlungs-, Beziehungs- und gesellschaftlichen Kontext.
- <sup>5</sup> Nach der durch den Fall erzählenden vorgenommenen Fokussierung individuell bedeutsamer Kernthemen, die zuvor entlang der Spurensuche von allen Teilnehmenden rekonstruiert wurden, erfolgt die gemeinsame Bearbeitung dieser im Sinne des Herantragens verallgemeinerbaren Wissens auf den Fall.
- <sup>6</sup> Lernnotwendigkeiten und Veränderungspotenziale sollen entlang der neuen und von der Fall erzählenden als richtungsweisend identifizierten Perspektiven auf ihren Fall gemeinsam erkannt werden.

### Literatur

- Alheit, Peter (2002): Biographieforschung und Erwachsenenbildung, in: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Biographische Arbeit, Opladen, S. 211–240
- Holzcamp, Klaus (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung, Frankfurt/M.
- Ludwig, Joachim (2003): Subjektwissenschaftliche Didaktik am Beispiel Fallarbeit. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ), Heft 3/2003, S.119–121
- Müller, Kurt R./Mechler, Moritz/Lipowsky, Birgit (1997): Verstehen und Handeln im betrieblichen Ausbildungsalltag. „Fallorientierte berufspädagogische Fortbildung für betriebliches Ausbildungspersonal“. Bd. 1 u. Bd. 2. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit (Hrsg.), München

- Müller, Kurt R./Mechler, Moritz/Schmidtberg, Andreas (1999): Das Bildungskonzept „Fallarbeit“ entwickeln und gestalten. Konzeptionelle Überlegungen und empirische Befunde zur Fortbildung von Weiterbildnern zu Fallberatern. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit (Hrsg.), München
- Müller, Kurt R. (2001): Schlagwort „Fallarbeit“. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik, Bad Heilbrunn, S.114–115
- Müller, Kurt R. (2003): Autonomie und Fremdbestimmung als Referenzpunkte didaktischen Denkens – Das Bildungskonzept der „Fallarbeit“ im ermöglichungsdidaktischen Diskurs. In: Arnold, Rolf/Schüßler, Ingeborg (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen, Baltmannsweiler, S.120–141
- Müller, Kurt R. (2004): Erwachsenenpädagogische Reflexionen auf die Lernformierung des Partizipativen Lernens. In: Faulstich, Peter/Ludwig, Joachim (Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler, S.127–147
- Schmidt-Wenzel, Alexandra (2008): Wie Eltern lernen. Eine empirisch-qualitative Studie zur innerfamiliären Lernkultur, Opladen
- Weber, Max (1985): Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis, in Weber, Max: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, herausgegeben von Winkelmann, Johannes, 6. Auflage, 1. Auflage 1922, Tübingen, S.146–214
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview [26 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 1(1). verfügbar unter: <http://qualitative-research.net/fqs> (2006–11–02)

