

Veronika Verbeek

Mit Kita-Eltern kooperieren

Konstruktivistische, systemische
und differenzensible Perspektiven





Veronika Verbeek

Mit Kita-Eltern kooperieren

Konstruktivistische, systemische und
differenzsensible Perspektiven

Mit 17 Abbildungen, 6 Tabellen und 25 Methodenbausteinen

Vandenhoeck & Ruprecht

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

© 2019, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Theaterstraße 13, D-37073 Göttingen
Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich
geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen
bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Umschlagabbildung: © Gorilla – Adobe Stock

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen

Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

ISBN 978-3-647-71151-5

Inhalt

Vorwort	9
1 Nichts ist praktischer als viele gute Theorien	11
Teil I Konstruktivistische und systemische Perspektiven	19
2 Konstruktivistisch denken	22
2.1 Konstruktivismus	22
2.1.1 Radikaler und Sozialer Konstruktivismus	22
2.1.2 Über die Konsequenzen einer Theorie	28
2.2 Erziehungspartnerschaft als gut gemeinte Erfindung	32
2.2.1 Begriffe und Konzepte	32
2.2.2 Nützliche Eltern-Konstruktionen	35
2.2.3 Nützliche Pädagogische-Fachkraft-Konstruktionen	36
2.2.4 Zum Wohl des Kindes	37
2.3 Kooperationskonzepte als Ausdruck des Zeitgeists	42
2.4 Zusammenfassung	43
3 Systemisch denken	45
3.1 Systemtheorie und ihre Anwendung	45
3.2 Missdeutungen	48
3.3 Organisationsmerkmale von Systemen	49
3.3.1 System-Umwelt-Grenzen	49
3.3.2 Beziehungen als Kommunikationen	50
3.3.3 Zirkularität	54
3.3.4 Selbstorganisation	56
3.4 Kita-Eltern-Kooperation systemisch betrachtet	58
3.4.1 Systemgrenzen und Systemebenen bedenken	58
3.4.2 Selber und im eigenen Teilsystem handeln	60
3.5 Zusammenfassung	61

4	Haltungen gegenüber Eltern	62
4.1	Haltungen in der Kindheitspädagogik	62
4.1.1	Haltlose Sprachspiele vermeiden	63
4.1.2	Systemisch-konstruktivistische Haltungen	64
4.2	Eine Passung zu Eltern herstellen	68
4.2.1	Eltern als Kunden betrachten	68
4.2.2	Erwartungen und Aufträge klären	70
4.3	Auf Elternperspektiven eingehen	75
4.3.1	Umfassend neutral sein	75
4.3.2	Für anderes offen sein	79
4.4	Unterscheidungen einführen	81
4.4.1	Verschiedene Rollen einnehmen	82
4.4.2	Hypothesen bilden	85
4.5	Handlungsmöglichkeiten erweitern	88
4.5.1	Abstraktes konkret machen	88
4.5.2	Elterliche Ressourcen aktivieren	89
4.5.3	Lösungen finden	90
4.6	Zusammenfassung	92
Teil II Differenzsensibilität und Differenzkompetenz		95
5	Milieukompetenz in der Kooperation mit Eltern	103
5.1	Diverse Konstruktionen über eine gute Familie	104
5.2	Soziale Milieus von Eltern	107
5.2.1	Eltern aus den gesellschaftlichen Leitmilieus	107
5.2.2	Eltern aus den Milieus der gesellschaftlichen Mitte	112
5.2.3	Eltern aus den unteren sozialen Milieus	114
5.3	Milieubezogene Differenzkompetenz	118
5.3.1	Erzieherin – ein Beruf der Bürgerlichen Mitte	118
5.3.2	Die soziale Lage berücksichtigen	120
5.3.3	Die Grundorientierung berücksichtigen	125
5.4	Zusammenfassung	129
6	Genderkompetenz in der Kooperation mit Eltern	131
6.1	Professionelle Genderkompetenz	132
6.2	Über Kinder als Mädchen und Jungen	136
6.2.1	Das Geschlechtsverständnis im Kita-Alter	137
6.2.2	Androgynie und Geschlechterrollenflexibilität	138
6.2.3	Bildungsverlierer Junge	140
6.2.4	Diverse Geschlechtsidentitäten	142

6.3	Über kindheitspädagogische Fachkräfte als Frauen und Männer	145
6.3.1	Ausbildungssituation	145
6.3.2	Berufspraxis	148
6.4	Über Eltern als Mütter und Väter	150
6.4.1	Familienarbeit im Vergleich	150
6.4.2	Milieubarrieren für die Gleichstellung	153
6.4.3	Väterprojekte funktional betrachtet	155
6.5	Zusammenfassung	156
7	Differenzkompetenz für psychisch gesunde Kinder	159
7.1	Überlegungen zur differenziellen Entwicklungsförderung	161
7.1.1	Systemisch-konstruktivistische Aspekte	162
7.1.2	Rollenflexible professionelle Fachkräfte	163
7.1.3	Probleme und Diagnosen als Konstruktionen	167
7.2	Unterschiede zwischen Kindern: Temperamente	172
7.3	Kinder mit verschiedenen Diagnosen	176
7.3.1	ADHS: Selbststeuerung als Herausforderung	178
7.3.2	Bindungsstörungen: Beziehungen ermöglichen	185
7.4	Zusammenfassung	189
Teil III Konkrete Kommunikationen gestalten		191
8	Kind und Familie methodisch betrachten	197
8.1	Das Kind im Fokus	198
8.1.1	Personbezogene Erkenntniswege	198
8.1.2	Probleme von Kindern – besser erzählt	200
8.1.2.1	KOMPIK: Kompetenzen und Interessen von Kindern	200
8.1.2.2	Motivationsprogramm <i>Ich schaffs!</i>	201
8.1.3	Systembezogene Erkenntniswege	201
8.1.4	Methoden der Systemerkennung	203
8.1.4.1	VIP-Karte	204
8.1.4.2	Kita-Netzwerkkarte	205
8.1.4.3	Spielgruppen-Analyse	206
8.1.4.4	Soziometrie	207
8.1.5	Alles in gewisser Hinsicht nützlich	208
8.2	Die Familie im Fokus	211
8.2.1	Merkmale von Familien	211
8.2.2	Familientypologien	214

8.2.3	Methoden der Systemerkennung von Familien	217
8.2.3.1	Familie in Kreisen	217
8.2.3.2	Darstellung von Teilfamilien	218
8.3	Zusammenfassung	220
9	Elterngespräche methodisch unterstützen	222
9.1	Methodenbausteine: Eine Passung zu Eltern herstellen	223
9.1.1	Joining	223
9.1.2	Elternerwartungen priorisieren	225
9.1.3	Auftragskarussell	226
9.2	Methodenbausteine: Auf Elternperspektiven eingehen	228
9.2.1	Viele Perspektiven erfragen	228
9.2.2	Zuhören und nachfragen	230
9.2.3	Elternperspektiven erproben	230
9.3	Methodenbausteine: Unterscheidungen einführen	231
9.3.1	Rollen offenlegen	232
9.3.2	Probleme kontextualisieren	233
9.3.3	Ausnahmen erfragen	234
9.3.4	Hypothetisieren	235
9.3.5	Reframing	237
9.4	Methodenbausteine: Handlungsmöglichkeiten erweitern	239
9.4.1	Elterliche Ressourcen nutzen	239
9.4.2	Ziele formulieren	240
9.4.3	Lösungsbrainstorming	241
9.4.4	Beobachtungsaufgabe	242
9.4.5	Etwas anders machen	242
9.4.6	Rituale einführen	243
9.5	Zusammenfassung	244
10	Ein Buch ist erst der Anfang	246
	Literatur	253

Vorwort

Die Idee zu dem vorliegenden Buch entstand nach ein paar zufälligen Gesprächen im Studiengang Sozialwissenschaften an der Hochschule. So erzählte mir eine Studentin nach einem Methodenseminar, sie fände es bedauerlich, wie viele theoretische Konzepte in der wissenschaftlichen Literatur nicht so beschrieben sind, dass man sie sich selbst erarbeiten und in der Praxis umsetzen kann. Eine andere Studentin, die sich im Rahmen ihrer Bachelorthesis vertieft mit Literatur beschäftigt hatte, meinte, sie habe die systemische Literatur lieber weggelassen, die sei immer so kompliziert: Wenn man ein Buch aufmache, habe man das Gefühl, man würde von »Insiderwissen und Insidertalk erschlagen« – so ihre Ausdrucksweise. In Unterricht und Seminaren zur Systemischen Beratung fiel mir immer wieder auf, wie schwierig sich die Vermittlung von Systemtheorie und Konstruktivismus gestaltete und der schnellen Anwendung systemischer Methoden kaum hinterherkam. Besonders in den kindheitspädagogischen Studiengängen wurde deutlich, dass der systemische Ansatz zunehmend in die Praxis getragen wird, die Hürden, in das Thema einzusteigen, für Anfängerinnen und Anfänger aber sehr hoch sind.

Mit diesen erweiterten Perspektiven startete ich den Versuch, eine Einführung in innovative Konzepte für die kindheitspädagogische Praxis zu verfassen, die das Aufgabengebiet der Kooperation mit Eltern als Anwendungsfeld in den Blick nehmen. Ich möchte mich bei Frau Dr. Ulrike Gießmann-Bindewald vom Verlag Vandenhoeck & Ruprecht für die interessierte Zusage und bei Frau Claudia Peter für die Unterstützung bei der Realisierung des Buchprojekts bedanken.

Eine Gruppe Studierender kindheitspädagogischer Studiengänge an der Hochschule Koblenz hat das Manuskript auf Verständlichkeit hin überprüft. Vielen Dank dafür. Besonders danke ich meinem Mann Dr. Johannes Verbeek für seine kritische Lektüre des Manuskripts und die Unterstützung während der Zeit des Schreibens. Seine Rückmeldungen kamen dem Text sehr zugute.

Die vorliegende Publikation ist durch eine Perspektive auf die Ereignisse in der Kindertagesstätte und im Besonderen auf die Kooperation mit Eltern geprägt,

die ich nach einigen Jahren als Kindertherapeutin, vor allem aber seit 25 Jahren als unterrichtende Psychologin in der Fachschulausbildung, seit einigen Jahren auch in der sozialwissenschaftlichen Hochschulqualifikation entwickeln konnte. Für mich ist ein psychologischer Blick – vor allem auf der Grundlage systemisch-konstruktivistischen Denkens – durch Toleranz gekennzeichnet, was gelingendes Leben betrifft, aber auch durch entschiedenes Handeln, wenn langfristig Entwicklungsrisiken drohen. In einem Arbeitsfeld wie der Kindertagesstätte, in dem m. E. viel zu viele pädagogische Erfindungen gemacht werden, wünsche ich den Leserinnen und Lesern, dass diese Konzentration auf das Wesentliche arbeitserleichternd wirken kann.

Veronika Verbeek

Koblenz und Trier, im Dezember 2018

1 Nichts ist praktischer als viele gute Theorien

Das Tätigkeitsgebiet der Kindertagesstätte ist in den Kanon der vielen Anwendungsfelder systemischer Praxis noch nicht aufgenommen worden – das fällt bei einem Blick in die einschlägigen Lehrbücher auf (Levold & Wirsching, 2016; Schlippe & Schweitzer, 2016; Schwing & Fryszer, 2015). Betrachtet man die zahlreichen Gesprächssettings in der Kindertagesstätte, dann kann man sich darüber allerdings wundern: Alltagsgespräche mit Kindern, Projekt- und Portfolio-gespräche, Kinderkonferenzen, Elterninformations- und Anmeldegespräche, Gespräche während der Eingewöhnung, Entwicklungsgespräche, Gespräche zur Gestaltung des Übergangs in die Grundschule, Teamsitzungen, Fallbesprechungen, Kooperationsgespräche mit Schulen oder im Rahmen der Frühen Hilfen, Tür- und Angelgespräche mit Eltern sowie Gespräche mit Teamkolleginnen und -kollegen sind nur einige der Kommunikationssituationen im Kita-Alltag (Weltzien, 2015). Wo viel geredet wird, da werden auch viele Geschichten erzählt: Über die Kinder von heute, Lernen in Projekten, die Ideen der neuen Berufspraktikantin, den einzigen Erzieher in der Kindertagesstätte, die schwierige Eingewöhnung von Leander, die Mutter von Hedy im letzten Elterngespräch, über die verschiedenen Ausbildungsstätten mit ihren Ansprüchen, die hohen Verwaltungsaufgaben, aber auch über die Entstehung eines Regenbogens, den Gebrauch der Wasserwaage, den Kummer von Sophie u.v.m. So betrachtet ist die Kindertagesstätte mit ihrem dichten Geflecht an Kommunikationen ein nahezu idealer Ort systemischer Praxis!

Im vorliegenden Buch wird es nur um einen kleinen Ausschnitt der Praxis in der Kindertagesstätte gehen, nämlich um die Zusammenarbeit zwischen kindheitspädagogischen Fachkräften¹ und Eltern, im Folgenden als *Kita-Eltern-*

1 Zum Publikationszeitpunkt sind in den Kindertageseinrichtungen der BRD ungefähr 95 % Erzieherinnen und 5 % Erzieher beschäftigt. Dennoch wird in dieser Publikation von Erzieherinnen und Erziehern, von Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen gesprochen, um das generische Femininum in Sozialberufen zu überwinden. Der Einfachheit halber wird in Bezug auf die Professionellen in der Kindertagesbetreuung aber meistens die Bezeichnung

Kooperation bezeichnet. Eine Reihe von Ratgebern leistet bereits einen wichtigen Beitrag zur konkreten Durchführung der Zusammenarbeit zwischen Kindertagesstätte und Familie und unterstützt die Gestaltung schwieriger Gesprächssituationen (u. a. Groot-Wilken, 2017; Lindner, 2013). Erste Publikationen zum Einbezug systemischer Konzepte schaffen einen Anreiz, sich mit dieser modernen Denkrichtung und ihren Implikationen für die Kindertagesbetreuung auseinanderzusetzen (Ott, Käsgen, & Ott-Hackmann, 2007; Orban & Wiegel, 2018; Renolder, Scala & Rabenstein). Ich möchte an diese aktuelle Diskussion zwischen Theorie und Praxis in der Kooperation mit Eltern anknüpfen.

Die Kooperation zwischen Kindertagesstätte und Familie erfährt seit ca. 20 Jahren eine hohe Aufmerksamkeit. Für die umfangreicher und vielfältiger gewordene Zusammenarbeit setzte sich der Begriff *Erziehungspartnerschaft* bzw. *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft* durch (Textor, 1997, 2006). Dazu gehört neben dem regelmäßigen Gespräch mit Eltern das Ermöglichen von Mitbestimmung, das Initiieren von Elterntreffs, der Einbezug von Eltern in pädagogische Aktivitäten und Projekte, Angebote der Elternbildung (Fialka, 2010; Roth, 2014) sowie die Öffnung der Kindertagesstätte in den Sozialraum (Pohlmann, Kaiser-Hylla, Herzog & Schneider, 2016).

Der Ausbau der Kooperation mit Eltern ist dabei nicht Selbstzweck, sondern soll einen positiven Effekt auf das Wohl des Kindes, auf bessere Entwicklungsmöglichkeiten oder eine erhöhte Lernbereitschaft haben. Im Falle Rat suchender Eltern werden durch Bildungs- und Beratungsangebote positive Auswirkungen auf die Erziehung in der Familie erwartet. Ob es sich bei diesen Zielen um programmatische Ansagen oder um tatsächlich nachweisbare Effekte handelt, bleibt mangels empirischer Studien allerdings offen (Betz, 2015).

Fasst man die Zusammenarbeit zwischen Kindertagesstätte und Familie schlagwortartig als *Elterninformation*, *Elternberatung*, *Elternbildung* und *Elternpartizipation* zusammen, dann werden in der vorliegenden Publikation nicht alle Kooperationsformen in den Blick genommen. Die Ausführungen beziehen sich vorrangig auf Gesprächssituationen mit Eltern, in denen es um die Betreuung, Erziehung und Bildung ihres Kindes geht. Diese Prioritätensetzung liegt in einschlägigen Forschungsergebnissen begründet: So zeigte sich in der Trierer Kindergartenstudie (Honig, Joos & Schreiber, 2004), in der 5500 Eltern befragt wurden, dass für Eltern das persönliche Gespräch mit der Erzieherin über die Entwicklung des Kindes wichtiger ist als Mitbestimmungs- und Mitarbeits-

kindheitspädagogische Fachkraft verwendet. Wo geschlechtsneutrale Lösungen künstlich wirken oder die Lesbarkeit leiden würde, werden flexible Lösungen gesucht, um bei anderen Berufsbezeichnungen (z. B. in Beratung, Coaching und Therapie) das generische Maskulinum zu überwinden.

möglichkeiten, die im Rahmen der Erziehungspartnerschaft angeboten werden. Zudem erscheint eine Begrenzung auf das Kerngeschäft der Kooperation zwischen Kindertagesstätte und Familie vor dem Hintergrund überhandnehmender Anforderungen an kindheitspädagogische Fachkräfte geboten.

Trotz einer weit verbreiteten Rhetorik von Partnerschaftlichkeit liegt die Initiative, Verantwortung und der gesetzliche Auftrag für die Zusammenarbeit aufseiten der pädagogischen Einrichtung. Angesichts der vielfältigen Aufgaben in der Kindertagesstätte stehen pädagogische Fachkräfte unter Druck, weil sie täglich spüren, dass Eltern vielschichtige Qualitätsansprüche an die Kindertagesbetreuung haben. Vor allem bei herausfordernden Gesprächen, bei Entwicklung- und Verhaltensauffälligkeiten von Kindern, bei unzugänglichen oder uninteressierten Eltern kommen pädagogische Fachkräfte verständlicherweise an Grenzen und erhalten in der Regel keine fachliche Unterstützung, die über die Beratung im Team hinausginge.

In der pädagogischen Praxis ist es schon lange üblich, auf das gut durchdachte Know-how aus der Psychotherapie zurückzugreifen, um schwierige Gesprächssituationen in anderen helfenden Situationen, z. B. auch in der Zusammenarbeit mit Eltern, besser lösen zu können. Unter den vier großen Psychotherapieschulen *Psychoanalyse*, *Personzentrierte Psychotherapie* (auch Gesprächspsychotherapie genannt), *Verhaltenstherapie* und *Systemische Therapie* erlangte bislang vor allem der Personzentrierte Ansatz nach Carl Rogers für professionelle Gespräche in den Sozialwissenschaften eine herausragende Bedeutung. Berufserfahrene Erzieherinnen und Erzieher werden sich erinnern: Die Anwendung der in dieser Therapietheorie als wirksam erklärten Grundhaltungen (Empathie, Echtheit und Wertschätzung), die Umsetzung gesprächsfördernder Techniken (Zuhören, Ich-Botschaften, Paraphrasieren) und die Vermeidung gesprächshemmender Kommunikationen (Ratschläge, Bewertungen) galten lange Zeit als der Königsweg zum erfolgreichen Elterngespräch. All diese Haltungen und Gesprächstechniken sind auch an bestimmte Menschenbildannahmen gebunden: Als Ableitungen aus der Personzentrierten Psychologie von Carl Rogers sind sie untrennbar mit dem humanistischen Glauben an das Gute im Menschen und der Annahme einer angeborenen Selbstverwirklichungstendenz verbunden. Einigen aktuellen Publikationen zur Kooperation mit Eltern liegt der Personzentrierte Ansatz noch zugrunde (z. B. Aich, Kuboth & Behr, 2017; Leupold, 2006).

Psychotherapieschulen und Kita-Pädagogik

Auch die Psychoanalyse und die Verhaltenstherapie beeinflussten zu unterschiedlichen Zeiten die Pädagogik in der Kindertagesstätte, ohne dass damit zwangsläufig auch Kooperationskonzepte mit Eltern verbunden waren.

Die psychoanalytische Vorstellung einer nachhaltig prägenden psychosexuellen Entwicklung des Kindes, die frei von Zwängen ausgelebt werden sollte, bestimmte die Pädagogik der Kinderläden zuzeiten der Studentenbewegung. In offenen Formen der Betreuung und Erziehung hat sie bis heute ihre Spuren hinterlassen, wenngleich explizit psychoanalytische Kindertageseinrichtungen in der Gegenwart selten sind (Eich, 2016).

Die Kenntnis lerntheoretischer Grundlagen und der Einsatz von Verhaltensmodifikation (im Sinne einer Verhaltenstherapie in pädagogischen Institutionen) gehört seit den 1970er-Jahren zum Lernstoff in der Erzieherausbildung. Der lerntheoretische Zugang ermöglicht, Erziehungsprozesse gezielt so zu gestalten, dass Fehlentwicklungen entgegengewirkt werden kann (z. B. Barth, Bernitzke & Fischer, 2007; Müller, Klauß, Heimberg & Mittmann, 1980). Der Einzug von Trainings in die Kindertagesbetreuung basiert ebenfalls auf der Grundidee der Verhaltenstherapie, nämlich Verhaltensdefizite durch Übung dessen, was fehlt, zu überwinden (z. B. Koglin & Petermann, 2013; Krowatschek & Albrecht, 2013).

Mit dem Aufkommen des Selbstbildungsansatzes seit der Jahrtausendwende geraten Theorien, die auf einer Fremdsteuerung des Kindes beruhen, in den Hintergrund.

In der Gegenwart werden zunehmend Zugänge zur Zusammenarbeit mit Eltern gesucht, die kommunikationsorientiert sind und dem systemischen Ansatz zugeordnet werden können. Systemisches Denken hat eine lange Ideengeschichte in der Philosophie und in den Naturwissenschaften. Obgleich verkürzt als *systemisch* bezeichnet, gründet der Ansatz im Grunde auf zwei wissenschaftlichen Theorien, dem *Konstruktivismus* und der *Systemtheorie*. In der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts wurden diese wissenschaftlichen Lehren in verschiedenen Ländern vor allem in Amerika, in Italien und Deutschland – für die Behandlung von Personen mit psychischen Problemen nutzbar gemacht. Mit dieser Psychotherapierichtung ist deshalb nicht ein einzelner Name – wie im Falle der Psychoanalyse der von Sigmund Freud oder im Falle der Personzentrierten Psychologie der von Carl Rogers – sondern sind eine Fülle von Namen verbunden, die für unterschiedliche Strömungen stehen. Arist von Schlippe und Jochen Schweitzer (2016, 40) unterscheiden in ihrem *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung* allein elf verschiedene tradierte Richtungen, die man als »Konzeptfamilien« verstehen kann, und besprechen noch fünf neuere Entwicklungen systemischer Theorie und Praxis. Einige dieser systemtherapeutischen Modelle wie die Mehrgenerationenperspektive der Psychoanalytischen Familientherapie, die Strukturelle Familientherapie, die Lösungsorientierte Therapie und die Narrative Therapie werden für das Praxis-

feld Kindertagesstätte genutzt und finden in den folgenden Kapiteln an gegebener Stelle ausführlich Erwähnung.

In einschlägigen Aus- und Weiterbildungen zum Thema Elterngespräche oder Erziehungspartnerschaft wird oft sehr deutlich, dass die tragenden theoretischen Grundlagen eines Beratungsansatzes – egal, welcher Herkunft – nicht oder nur oberflächlich bekannt sind. Entweder sie wurden in einer modularisierten, d. h. einseitig auf Anwendungswissen bezogenen Erzieherausbildung nur kurz behandelt oder auch an den Hochschulen der Einfachheit halber zugunsten konkreter Gesprächsübungen weggelassen. Die fundamentale Weltansicht, die Menschenbildannahme eines Beratungsansatzes, kann aber nur dann als vermeintlich trockene Theorie abgewertet werden, wenn ihr keine praktische Relevanz zukommt und ihre grundlegende Bedeutung für Haltungen und Gesprächsmethoden nicht deutlich gemacht wird. So kann es also passieren, dass jemand – um es mit einem saloppen Vergleich zu verdeutlichen – (noch) mit der Bibel unter dem Arm die buddhistische Achtsamkeitspraxis erprobt und sich dann wundert, dass die Wirkung ausbleibt.

Die Frage, ob man sich als professionelle Fachkraft in Therapie, Beratung oder anderen unterstützenden Kommunikationssituationen für eine theoretische Richtung entscheiden sollte oder theoretisch verschiedene Handlungskonzepte auch kombinieren kann, wird kontrovers diskutiert. In ihrem lesenswerten Buch *Kommunikation als Lebenskunst* stellen der Systemiker Bernhard Pörksen und der Kommunikationspsychologe Schulz von Thun (2016) heraus, dass letztendlich immer eine Entscheidung über das Menschenbild getroffen werden muss. Dieses Menschenbild schließt dann bestimmte Haltungen und Methoden ein, andere aber auch aus.

Genau an diesem Punkt, nämlich an der Schärfung des Profils des systemischen Ansatzes, setzt das vorliegende Buch an. Damit bei der Einführung systemischer und konstruktivistischer Konzepte in die kindheitspädagogische Praxis eine Entkoppelung zwischen zugrundeliegender Ideenlehre und konkreter Gesprächspraxis nicht passiert, verfolgt die vorliegende Publikation die Idee, die entsprechenden theoretischen Grundlagen und die Grundhaltungen ausführlich und verständlich zu beschreiben. Dabei gilt: Je deutlicher die Weltansichten und die Grundhaltung hervortreten, umso klarer kann eine Entscheidung für oder gegen einen Beratungsansatz fallen.

In diesem Sinne versteht sich das Buch wie eine einführende Veranstaltung in Aus- und Weiterbildung oder Studium. Sie soll bei der Erkenntnis helfen, ob jemand sich mit systemischen und konstruktivistischen Ansätzen weiter beschäftigen möchte, weil sich eine Passung zum eigenen Denkstil eingestellt hat, oder eben nicht. Und es gilt des Weiteren: Je mehr die Weltansichten und

die Grundhaltungen in ihrer praktischen Relevanz verstanden werden, umso leichter gelingen später die konkreten Gesprächssituationen. Je verständlicher das Typische eines theoretischen Zugangs wird, umso kompetenter die Methodenentscheidungen.

Wie im Verlauf der Ausführungen noch deutlich wird, fokussiert ein systemisch-konstruktivistisches Herangehen an Gespräche subjektive Perspektiven, anerkennt Unterschiede und sucht nach Anknüpfungspunkten bei Kommunikationspartnerinnen und -partnern. Hier ergeben sich Verbindungen zu einer differenzsensiblen Grundhaltung, wie sie für den Diversity-Ansatz typisch ist. Dieses für die Kindheitspädagogik ebenfalls relativ neue Konzept soll die vorliegende Einführung in systemisch-konstruktivistische Perspektiven gewinnbringend ergänzen. Die Begriffe *Diversity* oder *Diversität* stehen für die Anerkennung von Unterschiedlichkeit als Vielfalt, *Diversity-Kompetenz* oder *Differenz-Kompetenz* für den würdigenden, gleichstellungsorientierten Umgang mit Verschiedenheit und die Vermeidung von Benachteiligung.

In der aktuellen Diversity-Forschung werden verschiedene Differenzkategorien unterschieden und dahingehend untersucht, wie einer Ausgrenzung benachteiligter Gruppen entgegengewirkt werden kann: Neben Sozialstatus, Geschlechtszugehörigkeit und kultureller Herkunft gehören auch Aspekte wie Gesundheit, Lebensalter oder die regionale Herkunft innerhalb eines Landes dazu (vgl. Lutz & Wenning, 2001). Ungleichheitsforschung und der Abbau sozialer Benachteiligung sind wissenschaftlich betrachtet keine Neuheiten, sondern zählen zu den traditionellen Forschungsthemen einer Differenzpädagogik, die die Soziale Arbeit prägt, in die Kindheitspädagogik aber noch vergleichsweise wenig Einzug gehalten hat.

Der Übertrag der Grundideen eines Handlungskonzepts mit Ursprüngen in der Psychotherapie oder die Anwendung einzelner Themen aus der Diversity-Forschung auf die Zusammenarbeit zwischen Kindertagesstätte und Familie macht nur Sinn, wenn angenommen werden kann, dass dadurch die pädagogischen Aufgaben besser bewältigt werden können. Empirische Wirkstudien liegen dazu nicht vor, von einem gewissen Relevanznachweis der ausgewählten Perspektiven kann allerdings dennoch ausgegangen werden. Hier sind theoretische Perspektiven versammelt, die sich in vielen Jahren in der Erzieherausbildung und in Weiterbildungen an Fachschule und Hochschule bewährt haben, weil sie als für die Berufspraxis nützliche Unterrichts- und Studieninhalte erlebt wurden. Teilnehmende an berufsbegleitenden fachschulischen und hochschulischen Weiterbildungen sind besonders kritisch Prüfende, was die praktische Relevanz von Ausbildungs- und Studieninhalten betrifft. Lesende werden selbst entscheiden, ob die Theorien auch für ihre eigene pädagogische Praxis wichtig werden.

Damit Praxisrelevanz möglich wird, muss die vorliegende Einführung in konstruktivistische, systemische und differenzsensible Perspektiven für die Zusammenarbeit mit Eltern die pädagogischen Fachkräfte in der Kindertageseinrichtung, also Erzieherinnen und Erzieher, Fachschülerinnen und Fachschüler ebenso wie Studierende der Kindheitspädagogik, auch ansprechen. Im Gegensatz zum Gespräch und zur Diskussion in Unterricht und Seminar erlaubt ein Buch kein Nachfragen, sondern es muss an sich verständlich sein, um eine Wirkung zu erzielen. Theoretische Themen für die Praxis nutzbar zu machen, gelingt hoffentlich mit den »Verständlichmachern«, die Schulz von Thun beschreibt: Einfachheit, Gliederung und Ordnung, Kürze und Prägnanz sowie zusätzliche Stimulation. Stimulation als Kriterium verständlicher Texte meint »Verlebendigung« durch konkrete Beispiele oder eindruckliche Geschichten (Pörksen & Schulz von Thun, 2016, 38 f.). Fallgeschichten, Veranschaulichungen und Anwendungen im Kontext der Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Familie sind wichtige Elemente der vorliegenden Publikation. Im Text werden aber nicht nur Bezüge zur Praxis hergestellt, sondern auch Verbindungen zu einem wissenschaftlichen Zugang gesucht, wenn das Gesagte immer wieder auch theoretisch eingeordnet wird. Sowohl die Exkurse in die Praxis als auch die Ausflüge in die Theorie sind vom Fließtext abgesetzt, sodass Lesende selbst entscheiden können, welchen Teil sie vertiefen und welchen Teil sie eher überfliegen möchten. Es widerspräche allerdings der Grundidee des Buchs, wenn beim Lesen die Reihenfolge der Kapitel nicht eingehalten würde – weil eben Theorien vor Haltungen und Haltungen vor Methoden bzw. Techniken kommen.

In Teil I wird zunächst die Handlungsrelevanz der theoretischen Konzepte vermittelt: In Kapitel 2 geht es um die wissenschaftlichen Grundlagen des Konstruktivismus und in Kapitel 3 um die der Systemtheorie. Sie werden als Perspektiven auf die Welt dargestellt und auf die Kooperation und Kommunikation mit Eltern übertragen. Kapitel 4 zeigt typische Grundhaltungen, die sich aus den theoretischen Positionen und der systemischen Beratungspraxis ableiten lassen, und ihren Nutzen für gelingende Kommunikationen mit Eltern.

Teil II schafft eine Brücke zwischen konstruktivistisch-systemischem Denken und der Anerkennung von Unterschieden, die aktuell unter Fachbegriffen wie *Diversity* und *Inklusion* diskutiert wird. Wissen über den Umgang mit Eltern aus verschiedenen sozialen Milieus wird in Kapitel 5 für die Elternkooperation nutzbar gemacht. Genderkompetenz als Fähigkeit, unterschiedliche Lebensformen zu unterstützen und Benachteiligungen aufgrund des Geschlechts zu vermeiden, wird Thema in Kapitel 6 und erlangt für die Kindertagesstätte – in einem traditionellen Frauenberuf – eine besondere Brisanz. In Kapitel 7 geht es um den Aufbau von Differenzkompetenz bei Kindern in psychischen Pro-

blemlagen. Alle drei Aspekte können wichtig werden, um mit Unterschieden bei Eltern und mit Unterschieden bei Kindern im Elternkontakt professionell umgehen zu können.

Teil III widmet sich vor dem Hintergrund der eingeführten konstruktivistischen, systemischen und differenzsensiblen Perspektiven dem konkreten kommunikativen Handeln. Aus dem breiten Methodenspektrum systemisch-konstruktivistischer Praxis werden in Kapitel 8 Analysemethoden für die Kindertagesstätte und in Kapitel 9 Methodenbausteine für Gespräche mit Eltern dargestellt. Kapitel 10 fasst die Überlegungen und Erkenntnisse zu konstruktivistischen, systemischen und differenzsensiblen Perspektiven auf die Kooperation zwischen Kindertagesstätte und Familie zusammen.

Jede Publikation für kindheitspädagogische Fachkräfte läuft Gefahr, die bestehende Komplexität der Aufgaben im Erzieherberuf noch zusätzlich zu erhöhen. Dabei ist schon hinlänglich bekannt, dass kindheitspädagogische Fachkräfte zu der Berufsgruppe gehören, deren Belastungsgrenzen durch hohe Bildungsanforderungen, durch Verwaltungsaufgaben, Personalmangel und Elternansprüche bereits überschritten sind (vgl. Schneider, 2018). Ich vertrete allerdings die Idee, dass bei entsprechendem systemischem und konstruktivistischem Wissen mit dem geschärften Blick für Nützlichendes und für weniger Nützlichendes Kommunikationssituationen einfacher werden.

Teil I | Konstruktivistische und systemische Perspektiven

Dass Konstruktivismus prinzipiell ohne Systemtheorie und Systemtheorie ohne Konstruktivismus auskommt, sich im Verlauf der theoretischen Entwicklung aber Verknüpfungen ergaben, wird in dem gängigen Attribut *systemisch* für den Ansatz nicht deutlich. Weil im Grunde also zwei Theorien wichtig sind, wird fortan je nach Kontext von *konstruktivistisch* oder von *systemisch* gesprochen, allgemein aber der vergleichsweise sperrige Ausdruck *systemisch-konstruktivistisch* verwendet, um den Beratungsansatz in Psychotherapie, Pädagogik, Sozialer Arbeit oder nun auch in der Kindheitspädagogik zu kennzeichnen. Mit der erweiterten Bezeichnung lassen sich nicht nur beide theoretischen Grundlagen gleichermaßen darstellen, es wird zudem auch möglich, jeweils unterschiedliche Konsequenzen für die Kita-Eltern-Kooperation abzuleiten. Beispielsweise kann so der große Nutzen einer konstruktivistischen Perspektive als reflektierter Umgang mit Sprache, Bedeutungszuschreibungen und Geschichten für die pädagogische Arbeit in der Kindertageseinrichtung deutlicher hervortreten.

Wie kann es gelingen, theoretische Positionen, die in Therapie und Beratung Anwendung finden, auch auf die Kooperation mit Eltern zu übertragen? Ist dieses Vorgehen überhaupt legitim, wenn Erzieherinnen und Erzieher, Studierende der Kindheitspädagogik und der Sozialen Arbeit aus Ausbildung und Studium häufig mitnehmen, dass sie mit Diagnostik und Therapie nichts zu tun hätten? Was unterscheidet Therapie, Beratung und Elterngespräche, und wo ergeben sich Verbindungen?

»Wenn das sprichwörtliche kleine grüne Männchen vom Mars auf die Erde käme und nacheinander – oder parallel – eine Therapie- und eine Beratungssitzung beobachten könnte, würde es einen Unterschied feststellen?«, fragt Fritz B. Simon (2014, 117) in einer Einführung in die Systemische Theorie und Beratung. Er kommt zu der Einschätzung, dass der Unterschied zwischen Therapie und Beratung nicht in der angewandten Methode liegt, sondern im Kontext, im rechtlichen, institutionellen oder qualifikationsbezogenen Rahmen, in dem eine bestimmte Methode Anwendung findet.

Berufsgruppen, die ihr helfendes Tun im Verständnis des Krankenkassensystems *Psychotherapie* nennen dürfen, sind Psychologinnen und Psychologen, Ärztinnen und Ärzte, im Falle von Kindern und Jugendlichen auch pädagogische Berufsgruppen mit entsprechender Therapiequalifikation. Ein möglicherweise völlig identisches Handeln – z. B. die Aktivierung einer Person bei einer depressiven Reaktion auf eine Trennung – wird in einem anderen Setting *Beratung* genannt, nämlich immer dann, wenn Institution oder Qualifikation der systemischen Beraterinnen und Berater die soeben genannten Formalqualifikationen für eine heilkundliche Tätigkeit nicht aufweisen. Käme eine Erzieherin in einem zufälligen Tür- und Angel-Gespräch auf die sinnige Idee, einer Mutter zu empfehlen, jeden Tag einen langen Spaziergang zu machen, damit ihr die Decke nicht auf den Kopf fällt, könnte sie es weder Therapie noch Beratung nennen. Methodisch betrachtet tun alle aber etwas sehr Ähnliches: Sie geben eine Anregung, die im Rahmen der systemischen Therapie der Methodengruppe der *Handlungsvorschläge* zugeordnet werden könnte (Schlippe & Schweizer, 2016). Aus verhaltenstherapeutischer Sicht handelt es sich übrigens um *Aktivierung* als wichtiges Element der Depressionstherapie (Hautzinger, 2013). Man kann also grundlegend zusammenfassen: Eine gewählte Methode (hier je nach Perspektive eine verhaltenstherapeutische oder eine systemische) macht noch keinen Unterschied zwischen Therapie, Beratung oder Elterngespräch, sondern allein der rechtliche, institutionelle und personale Kontext.

Überträge systemisch-konstruktivistischer Theorien in das Berufsfeld der Sozialen Arbeit erfolgten bereits seit den 1990er-Jahren (im kurzen Überblick z. B. bei Kühling, 2006). Jürgen Hargens, Andrea Richter und Helen Zettler (2000, 7) finden nur graduelle Unterschiede in Anliegen, Klienten, Motivation, Freiwilligkeit und Wirkfaktoren zwischen Psychotherapie und Sozialer Arbeit und betonen Gemeinsames: »Wir haben es immer mit anderen Menschen zu tun, wir arbeiten immer an interaktiven Wechselwirkungen, und wir bewegen uns im sprachlichen Raum.«

In diesem Sinne können pädagogische Fachkräfte in der Kooperation mit Eltern auch die zu besprechenden konstruktivistischen und systemischen Positionen einnehmen. Auf der theoretischen Ebene sind Konstruktivismus und Systemtheorie zudem völlig frei von Anwendungsbeschränkungen. So haben Rainer Schwing und Andreas Fryszter (2015) eine lesenswerte Einführung in die systemische Theorie verfasst und diese weder in Therapie noch in Beratung, sondern im Alltagsleben verortet als Lebenseinstellung eingeführt. Arist von Schlippe (2015, 7) bemerkt, dass das sprachlich umständliche Einbeziehen von Therapie, Beratung, Supervision oder Coaching als Anwendungskontexte systemischen Denkens zu überwinden ist, indem einfach von »systemischer Praxis«

gesprochen wird. Unterschiede durch Charakteristik des Tätigkeitsfeldes Kindertagesstätte machen sich erstmalig auf der Ebene der Haltungen (Kapitel 3) und deutlicher in der Methodenauswahl (Teil III) bemerkbar. In Teil I »eint allerdings unser grundlegendes Konzept: das Menschenbild, das wir in unserer Arbeit vertreten« (Hargens u. a., 2000, 15).

2 Konstruktivistisch denken

Sie dürfen nicht alles glauben, was sie denken – mit diesem Ausspruch des Komikers Heinz Erhardt kann man die Grundidee des Konstruktivismus einleitend auf den Punkt bringen. Zitate, die zur Illustration der Erkenntnis- oder Wissenslehre herangezogen werden, gibt es zahlreiche, viele sind von den Leitfiguren der Theorieentwicklung überliefert: Ernst von Glasersfeld, Heinz von Förster, Paul Watzlawick oder Kenneth J. Gergen. Von ihnen wird an gegebener Stelle die Rede sein.

Konstruktivismus als Sichtweise auf die Welt und am Beispiel kindheitspädagogischer Themen grundlegend zu verstehen, ist Ziel des folgenden Unterkapitels 2.1. Der Übertrag dieser Perspektive auf die Kita-Eltern-Kooperation erfolgt in Kapitel 2.2 und führt in Kapitel 2.3 zu einer funktionalen Betrachtung der Kooperation zwischen Kindertagesstätte und Familie. Was es heißt, konstruktivistisch zu denken, wird in Kapitel 2.4 zusammengefasst.

2.1 Konstruktivismus

Die bekannten Begriffe *Konstruktion* oder *konstruieren* weisen auf den lateinischen Ursprung des Wortes, das übersetzt *zusammenfügen* oder *zusammenbauen* bedeutet. In der Kunst steht Konstruktivismus für eine bestimmte Stilepoche gegenstandsloser Malerei zu Beginn des 20. Jahrhunderts, in der Architektur für einen sowjetischen Baustil. Von Gegenständlichem unabhängig bezeichnet Konstruktivismus aber auch eine Erkenntnislehre in der Philosophie und in den Sozialwissenschaften.

2.1.1 Radikaler und Sozialer Konstruktivismus

Üblicherweise gehen wir davon aus, dass die Welt außerhalb und unabhängig von uns existiert und wir die Gegenstände in der Welt mit unseren Sinnesorganen wahrnehmen können. In der philosophischen Erkenntnislehre spricht man

hier von *Realismus*. Die Frage, ob es eine Wirklichkeit unabhängig von uns gibt, wird dann eindeutig mit *Ja* beantwortet. Davon auszugehen, dass unsere Sinnesorgane sogar ein genaues Abbild dieser Welt abliefern, wird als *Naiver Realismus* bezeichnet. Die meisten Menschen sind bezüglich der Frage, ob es eine Wirklichkeit außerhalb ihrer Person gibt, sicher (mehr oder weniger naive) Realisten.

In einigen Lebensbereichen lassen wir auch persönliche, subjektive Varianten der Wahrnehmung zu. Dies gilt beinahe selbstverständlich für Geschmacksurteile und unterschiedliche Lebensstile, wird bei zwischenmenschlichen Konflikten als Unvermeidlichkeit akzeptiert, manchmal aber auch zum Ärgernis. So lernen kindheitspädagogische Fachkräfte in Ausbildung und Studium, sich subjektiver Verzerrungen ihrer Wahrnehmung bewusst zu werden und diese beim Beobachten von Kindern zu kontrollieren. Die Toleranz all dieser persönlichen Sichtweisen auf die Dinge steht in der Regel aber nicht im Widerspruch zu der grundlegenden Annahme, die Phänomene existierten dennoch unabhängig von unserer Wahrnehmung als eine objektive Wirklichkeit, die man prinzipiell auch störungsfrei erkennen können sollte.

Im Konstruktivismus wird genau diese Vorstellung einer von uns unabhängigen Welt verneint. Nicht nur einzelne, subjektiv eingefärbte Phänomene, sondern die gesamte Welt existiert nur (so), weil wir sie selbst (so) gedanklich erzeugen: Die Welt existiert nicht unabhängig von unserer Wahrnehmung, sie ist eine Projektion unserer Annahmen über die Welt. Im Konstruktivismus ist die Welt, wie wir sie erkennen, also *nicht Ursache* unserer Wahrnehmung, wie im Naiven Realismus, sondern *Resultat* unserer Wahrnehmung. In Abbildung 1 wird der fundamental andere Erkenntnisweg des Konstruktivismus im Vergleich zum Realismus deutlich.

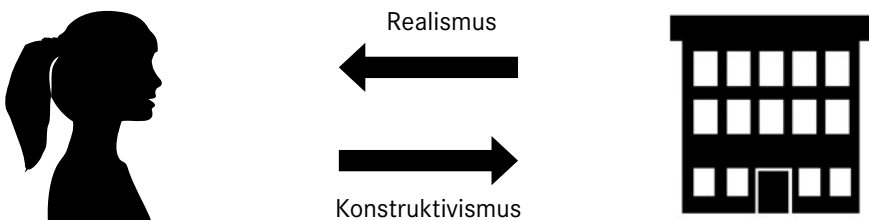


Abbildung 1: Im Konstruktivismus existiert die Wirklichkeit nicht unabhängig von der beobachtenden Person.

Der obere Pfeil beschreibt die Weltsicht im Realismus, der annimmt, dass die äußere Welt (hier das Gebäude) ursächlich die Wahrnehmung der Beobachterin bestimmt. Der untere Pfeil kennzeichnet die Weltsicht im Konstruktivismus, der eine Wirklichkeit als Resultat subjektiver Wahrnehmungsprozesse betrachtet.

Die materielle Existenz des Gebäudes mag nicht bezweifelt werden, nur macht es wenig Sinn, diese ohne die Erkenntnismöglichkeiten einer bestimmten Person zu denken. (Und wie oft kommen wir an einem Gebäude vorbei, das wir gar nicht gesehen haben, der Partner aber schon ...)

Ernst von Glasersfeld (1914–2011) weist grundlegend darauf hin, dass Konstruktivismus im Grunde keine Erkenntnislehre sei, sondern eine Wissenstheorie:

Der Konstruktivismus schlägt vor, das Wort »Erkenntnis« und alle Ambitionen, die damit verknüpft sind, aufzugeben und anstelle der Erkenntnistheorie eine Wissenstheorie zu entwickeln, die ein annehmbares Modell unserer Fähigkeiten liefert, das Wissen aufzubauen, das wir in unserer Erfahrungswelt ja mit einigem Erfolg verwenden. (Glasersfeld, 1997, 48)

Die grundlegende Abhängigkeit der Welterfahrung von Wissensbeständen wird an folgendem Beispiel verständlich, das der Konstruktivist und Kommunikationspsychologe Paul Watzlawick (1921–2007) anführt: Ein kleines Kind weiß nicht, was eine rote Ampel bedeutet, wenn es ihm nicht erklärt wird. Der roten Ampel haftet nämlich nichts an, was zum Stehenbleiben auffordert. Ein sehr kleines Kind hört bei *rot* auch nur eine Abfolge von Lauten, *r-o-t* hat noch keine Bedeutung.

Konstruktion von Weltwissen im Kindesalter

Auch ein sehr bekannter Entwicklungspsychologe, der Schweizer Jean Piaget (1896–1980), gehört mit seiner Stufenlehre der kognitiven Entwicklung zu den Vertretern des Konstruktivismus in der Psychologie. Je nach kognitivem Entwicklungsstand kommt das Kind nämlich zu völlig unterschiedlichen Erkenntnissen über die Welt. Vier Kinder unterschiedlichen Alters erzeugen vier Welten:

Hat ein Kind im sensomotorischen Stadium noch keine Objektpermanenz entwickelt, existiert ein Gegenstand nicht unabhängig davon, ob er sich auch im Blickfeld des Kindes befindet. Ist er aus dem Auge, ist er auch grundlegend aus dem Sinn – und damit aus der Welt.

Gibt man einem 4-jährigen Kind, das im vor-operatorischen Stadium nach Piagets Entwicklungstheorie noch keinen Mengenbegriff entwickelt hat, zwei halbe Kekse, dann wird es sich darüber freuen, dass es mehr abbekommen hat als ein anderes Kind, das (nur) einen (ganzen) Keks aus der Kekspackung erhalten hat.

Ein 10-jähriges Kind im konkret-operatorischen Stadium wird erkennen, dass es sich bei zwei halben Keksen und einem ganzen Keks um die identische Menge handelt, einer der beiden Kekse nur leider in der Mitte durchgebrochen ist.

Einem Jugendlichen im formal-operatorischen Stadium ist der zerbrochene Keks schon keinen ausführlichen Gedanken mehr wert, weil der Vergleichsprozess *zwei*

halbe Kekse = ein ganzer Keks automatisiert abläuft. Die Fähigkeit zur Abstraktion ermöglicht ihm aber zusätzlich, den Keks in das hierarchische Begriffsinventar für Backwaren einzuordnen oder (andere) Keksteile in vielfältigen mathematischen Brüchen (ein Viertel, ein Drittel, drei Viertel) zu quantifizieren.

Eine konstruktivistische Perspektive in Therapie, Beratung und Erziehungspartnerschaft einzunehmen, stellt das übliche Weltbild grundlegend auf den Kopf. Dies gilt vor allem für den sogenannten *Radikalen Konstruktivismus*, begründet von dem Philosophen und Kommunikationstheoretiker Ernst von Glasersfeld (1917–2010) und dem Physiker Heinz von Förster (1911–2002). Der Radikale Konstruktivismus geht davon aus, dass alle materiellen und immateriellen Phänomene nur subjektbezogen verstanden werden können. Eine gemäßigte Variante, der *Soziale Konstruktivismus*, fokussiert die Erscheinungen der sozialen Welt. Paul Watzlawick hat hierfür eine hilfreiche Unterscheidung ausgeführt. Die *Wirklichkeit erster Ordnung* bezeichnet Konstruktionen der physikalischen Welt. Seine klassischen Beispiele sind ein Klumpen Gold oder ein mit Wasser bis zur Hälfte gefülltes Glas, man kann auch an einen Tisch oder ein Smartphone denken. All diese materiellen Phänomene sind aus Sicht des Radikalen Konstruktivismus von der Wahrnehmung und von Begrifflichkeiten abhängig, Watzlawick meint aber, dass sich darüber nicht so trefflich streiten lässt wie über die Bewertungen, die diesen Gegenständen zugeschrieben werden. Mit *Wirklichkeit zweiter Ordnung* bezeichnet er diese Zuschreibungen: Dem Metall Gold wird ein hoher Wert beigemessen. Das Wasserglas sieht der Optimist halb voll, der Pessimist halb leer. Der alte Tisch wird – zur Antiquität erklärt – plötzlich wertvoll. Das Smartphone muss ein bestimmtes Fabrikat sein, damit man sich in der Clique sehen lassen kann (zum sozialen Konstruktivismus siehe z. B. Gergen, 1985; Gergen & Gergen, 2009; Watzlawick, 2014).

Statt von Wirklichkeiten 1. und 2. Ordnung kann auch von härterer und weicherer Wirklichkeit im Sinne des Familientherapeuten Helm Stierlin (1959; dargestellt in Simon, Clement & Stierlin, 2004) gesprochen werden:

Bezogen auf den Beobachter und seine Beobachtungsmethoden kann gesagt werden, daß Wirklichkeiten als um so weicher erschienen, je stärker sie durch den Prozeß der Beobachtung selbst verändert werden. Da soziale Realitäten dadurch entstehen, dass Beobachter andere Beobachter beim Beobachten beobachten, kann es nicht verwundern, dass soziale Realitäten im Vergleich zum Bereich der nicht lebenden materiellen Wirklichkeiten extrem weich sind. (Simon, Clement & Stierlin, 2004, 135)