

Schön, Bärbel

Einige Überlegungen zur Professionalisierung der Erziehung

Heid, Helmut [Hrsg.]; Wolfgang Klafki [Hrsg.]: Arbeit - Bildung - Arbeitslosigkeit. Beiträge zum 9. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 26. - 28. März 1984 in der Universität Kiel. Weinheim ; Basel : Beltz 1985, S. 386-391. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 19)



Quellenangabe/ Reference:

Schön, Bärbel: Einige Überlegungen zur Professionalisierung der Erziehung - In: Heid, Helmut [Hrsg.]; Wolfgang Klafki [Hrsg.]: Arbeit - Bildung - Arbeitslosigkeit. Beiträge zum 9. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 26. - 28. März 1984 in der Universität Kiel. Weinheim ; Basel : Beltz 1985, S. 386-391 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-227077 - DOI: 10.25656/01:22707

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-227077>

<https://doi.org/10.25656/01:22707>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

19. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

19. Beiheft

Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit

Beiträge zum 9. Kongreß der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

vom 26. – 28. März 1984
in der Universität Kiel

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben
von Helmut Heid und Wolfgang Klafki

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1985

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit :

vom 26.–28. März 1984 in d. Univ. Kiel / im Auftr. d. Vorstandes
hrsg. von Helmut Heid u. Wolfgang Klafki. – Weinheim ; Basel : Beltz 1985.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 19)

(Beiträge zum ... Kongress der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft ; 9)

ISBN 3-407-41119-7

NE: Heid, Helmut [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft;

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge vom

... Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1985 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41119 7

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
-------------------	---

I. Öffentliche Ansprachen

HELMUT HEID	
– Kongreßeröffnung	15
– Zur Kongreßthematik	16
GERD GRIESSER	21
DOROTHEE WILMS	24
PETER BENDIXEN	29

II. Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit im Blickfeld erziehungswissenschaftlicher Teildisziplinen

Pädagogisierung sozialer Probleme. Entwicklung und Folgeprobleme des Einflusses sozialer Probleme auf erziehungswissenschaftliche Theoriebildung und pädagogische Praxis.

ULRICH HERRMANN	
Die thematischen Schwerpunkte des Symposiums	35
BERND ZYMEK	
Schulreform und Schulkrise. Konjunktur der Arbeitsmarktperspektiven und der Schultheorie in den 1920er Jahren	42
WERNER E. SPIES	
Der Plan und die Verhältnisse. Auswirkungen politisch-sozialer Veränderungen auf die Programmatik der Bildungsreform	47
PETER ZEDLER	
Expansion und Selbstbegrenzung. Probleme einer flexiblen Sicherung pädagogischer Optionen	56
<i>Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit im 19. und 20. Jahrhundert. Empirische Ergebnisse aus dem DFG-Projekt „Historische Qualifikationskrisen“</i>	
PETER LUNDGREEN	
Einführung in die Thematik des Symposiums	65

VOLKER MÜLLER-BENEDICT/AXEL NATH/HARTMUT TITZE Universitätsbesuch und akademischer Arbeitsmarkt im 19. und 20. Jahrhundert	68
BERND ZYMEK Die Expansion des höheren Schulsystems als Umstrukturierung von Feldern sozialer Reproduktion	77
DETLEF FROHSE/MANFRED HEINEMANN/HANS JÜRGEN LOEWENBRÜCK/ MICHAEL SAUER Lehrerversorgung im niederen Schulwesen Preußens (1800–1926). Ein Überblick über strukturelle Bedingungen, quantitative Entwicklung und Momente staatlicher Steuerung	86
MARGRET KRAUL Bildungsbeteiligung und soziale Mobilität in preußischen Städten des 19. Jahrhunderts	94
<i>Die „Krise der Arbeitsgesellschaft“ und die Verlegenheit pädagogischer Anthropologien</i>	
C. WOLFGANG MÜLLER Von meiner eigenen Verlegenheit	99
GEORG M. RÜCKRIEM Von der Notwendigkeit, Positionen zu bekräftigen	101
WOLFGANG NAHRSTEDT Arbeit – Muße – Mündigkeit. Perspektiven für eine „dualistische“ Anthropologie zur Überwindung der „Krise“	115
FRITZ GAIRING Diskussionsverläufe	128
<i>Berufliches Lernen unter den Bedingungen von Arbeitslosigkeit und Ausbildungsplatzmangel – Berufs- und wirtschaftspädagogische Analysen und Konzepte</i>	
ADOLF KELL Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit unter berufspädagogischen Aspekten	131
JOACHIM MÜNCH Ausbildungssystem, Ausbildungslosigkeit und Arbeitslosigkeit der Jugendlichen in den Ländern der EG. Eine Problem- und Projektskizze	140
HOLGER REINISCH Jugendarbeitslosigkeit und Weltwirtschaftskrise. Zur Frage der Strukturgleichheit der berufspädagogischen Diskussion einst und heute	154
GÜNTER KUTSCHA Ausbildungsversorgung und Berufsnot Jugendlicher im Ruhrgebiet – Ansatzpunkte und Aspekte zur regionalen Berufsbildungsforschung	163
<i>Jugendarbeitslosigkeit als Herausforderung an Schule und Sozialarbeit im internationalen Vergleich</i>	
VIKTOR BLUMENTHAL/BRUNO NIESER/HEINZ STÜBIG Jugendarbeitslosigkeit als Herausforderung an Schule und außerschulische Bildung in England, Frankreich und Italien	173

BURKHART SELLIN Programme der EG und der Mitgliedstaaten zur Bildung, Ausbildung und Beschäftigung von Jugendlichen angesichts der Arbeitsmarktkrise	190
VOLKER LENHART in Zusammenarbeit mit ROLF ARNOLD, JÜRGEN HEINZE, HANS-PETER SCHWÖBEL, GERALD STRAKA Bildung und Beschäftigung in der Dritten Welt	199
<i>Freizeitpädagogik in der Krise der Arbeitsgesellschaft</i>	
HANS RÜDIGER Fragestellung des Symposions und Zusammenfassung der Beiträge	213
FRANZ PÖGGELER Freizeitpädagogik in der Sinnkrise der Leistungs- und Freizeitgesellschaft	219
<i>Arbeitslehre: alte Probleme, neue Perspektiven – Arbeit als Gegenstand allgemeinbil- denden Unterrichts</i>	
GERHARD HIMMELMANN Arbeit und Allgemeinbildung. Was heißt „Arbeitsorientierung“ in der Arbeits- lehre?	227
HORST ZIEFUSS Schule, Arbeit und Beruf aus der Sicht Auszubildender – Perspektiven für die Arbeitslehre	238
HEINZ DEDERING Arbeitslehre in der Sekundarstufe II als Beitrag zur Verbindung von Berufs- und Allgemeinbildung	249
GÜNTER WIEMANN Erfahrungen aus dem Reformansatz „Arbeitslehre“	254
ROLF HUSCHKE-RHEIN Bildung – Arbeit – Friedlosigkeit. Zur strukturellen Analyse von Bildung und Arbeit unter friedenthematischem Aspekt	257
III. Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit: Besonders betroffene Gruppen – Analy- sen und Konzepte	
<i>Jugendliche in der Krise der industriellen Arbeitsgesellschaft</i>	
HELMUT BECKER/JÜRGEN ZINNECKER Zur Konzeption des Symposiums	279
MARTIN BAETHGE Die Bedeutung von Arbeit im Entwicklungsprozeß von Jugendlichen	281
THOMAS OLK Jugend und gesellschaftliche Differenzierung – Zur Entstrukturierung der Jugendphase	290

LOTHAR BÖHNISCH	
Über den öffentlichen Umgang mit der Jugend heute	302
THOMAS ZIEHE	
Die Jugenddebatte – Argumente für eine Fortführung	309
BRIGITTE THIEM-SCHRÄDER	
Jugendarbeitslosigkeit und Jugendkriminalität	315
 <i>Arbeit, Bildung, Arbeitslosigkeit ausländischer Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland</i>	
DIETHER HOPF	
Einführung in die Problemstellung des Symposions	325
LASZLO ALEX	
Ausländische Jugendliche in der Bundesrepublik Deutschland	328
URSULA NEUMANN/HANS H. REICH	
Pädagogische Probleme in der Berufsorientierung türkischer Jugendlicher	337
FRITZ POUSTKA	
Psychiatrische Störungen ausländischer Jugendlicher am Ende der Pflichtschulzeit unter besonderer Berücksichtigung prognostischer Aspekte der Integration	359
ULI BIELEFELD	
Arbeit, Arbeitslosigkeit und Nichtarbeit. Sozialerfahrung und Verarbeitungsformen türkischer männlicher Jugendlicher	371
 <i>„Ausgelernt und angeschmiert“. Frauenarbeit – Frauenbildung – Frauenerwerbslosigkeit</i>	
BÄRBEL SCHÖN	
Zur Einführung	377
HEDWIG ORTMANN	
Plädoyer für eine „Feministische Lebenswissenschaft“ – Entwurf eines Programms	380
BÄRBEL SCHÖN	
Einige Überlegungen zur Professionalisierung der Erziehung	386
DORIS LEMMERMÖHLE-THÜSING	
Berufliche Bildung – Eine Chance für Frauen?	392
MARIE-LUISE CONEN	
Professionalisierung zur Sozialhilfeempfängerin	399
AN LUTTIKHOLT	
Feministische Bildungsarbeit in der Praxis – ein Beispiel aus den Niederlanden	404
 <i>Polyvalenz: Lehrerausbildung ohne Zukunft – Zukunft ohne Lehrerausbildung?</i>	
HENNING HAFT	
Einführung	409

KLAUS PARMENTIER	
Alternative Einsatzfelder für Lehrer?	411
RÜDIGER FALK	
Polyvalenz im Spannungsverhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem . .	415
ECKHART LIEBAU	
Die Forderung nach einer polyvalenten Lehrerausbildung aus schulpädagogischer Perspektive	418
HEINRICH KUPFFER	
Die Qualifikation des Lehrers und seine Position im Erziehungssystem	421
HENNING HAFT	
Polyvalente Lehrerausbildung als Problem der Hochschule	424
KARL-RUDOLF HÖHN	
Polyvalenz als institutionelles Problem	427
<i>Lehrerarbeitslosigkeit – Auslöser für Funktionswandel in der Lehrerfortbildung</i>	
MANFRED BAYER/WERNER HABEL	
Problemdarstellung und Resümee aus der Diskussion in der Arbeitsgruppe 6 der Kommission „Schulpädagogik/Lehrerausbildung“	431
WOLFGANG BÜNDER	
Thesenhafte Zusammenfassung diskutierter Arbeitspapiere	436
WOLFGANG NIEKE	
Zusatzstudiengänge zur Weiterbildung von Lehrern für den Unterricht mit Schülern ausländischer Herkunft – Qualifikationsakkumulation oder notwendige Erweiterung pädagogischer Handlungskompetenz?	438
MARIA BÖHMER	
Regionalisierung der Lehrerfortbildung oder Regionale Lehrer-Fortbildung – Verschleierung von Konzeptionslosigkeit oder Chance für eine notwendige Neuorientierung?	442
MANFRED BAYER	
Kooperative Lehrerfort- und -weiterbildung im Verbund von Schule und Hochschule: Regionales pädagogisches Zentrum als gemeinwesenorientiertes Kommunikationsmodell	445
PETER DÖBRICH	
Fortbildung: Alphabetisierung beschäftigter Lehrer, Trost für arbeitslose Lehramtsabsolventen?	450
WOLFGANG NITSCH	
Selbsthilfe-Projekte arbeitsloser Lehrer für die Lehrer- und Pädagogen-Fortbildung	452
JOHANNES WILDT	
Neue Aufgaben der Hochschulen unter den Bedingungen steigender Lehrerarbeitslosigkeit	458
WERNER HABEL	
Lehrerarbeitslosigkeit, Lehrerfortbildung und das Interesse der Hochschulen .	461

Außerschulisches Berufsfeld Sport

HERBERT HAAG Einführung	467
ANNETTE KRÜGER Freizeitsport	468
ALEXANDER MORAWIETZ Sportselbstverwaltung	474
HERBERT HAAG Gesundheitssport	479
WOLFGANG KNEYER Information und Dokumentation im Sport	482
HERBERT HAAG/WOLFGANG KNEYER/ANNETTE KRÜGER/ALEXANDER MORAWIETZ Elemente beruflicher Bildung für das außerschulische Berufsfeld Sport	487
ANNETTE KRÜGER/ALEXANDER MORAWIETZ Zusammenfassung der Diskussion in der Arbeitsgruppe	490

Arbeitslosigkeit der Akademiker

KARL HAUSSER/PHILIPP MAYRING Lehrerarbeitslosigkeit – Folgen für die Lehrerausbildung	493
DIRK BUSCH/CHRISTOPH HOMMERICH Lehrerarbeitslosigkeit als zentrales Problem des Arbeitsmarktes für Hochschulabsolventen	499
DIETER ULICH Beiträge psychologischer Arbeitslosigkeitsforschung	506
BLANCA DEGENHARDT/PETRA STREHMEL Lebenssituation und Belastung arbeitsloser Lehrer	510
PHILIPP MAYRING Zur subjektiven Bewältigung von Arbeitslosigkeit	516
MAYA KANDLER Subjektive Probleme der beruflichen Umorientierung von arbeitslosen Lehrern	521
DIRK BUSCH/CHRISTOPH HOMMERICH Der Diplompädagoge – Lästiges Überbleibsel der Bildungsexpansion oder neue Profession? Wohin mit der zweiten Generation?	528
ULRICH TEICHLER Übergang vom Studium zum Beruf und betriebliche Einstellungspraxis	533

IV. Hinweise auf andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge	539
--	------------

Einige Überlegungen zur Professionalisierung der Erziehung

„In den Umgangsformen gelungener Mutter-Kind-Beziehung hält sich eine Produktionsweise durch, die man als einen Rest matriarchalischer Produktionsweise ansehen kann. Es ist falsch, sie allein auf Vorgänge im Hormonhaushalt, einen bloß biologisch begründeten ‚Mutterinstinkt‘ zurückzuführen. Vielmehr verteidigt sich hier eine auf Bedürfnisbefriedigung gerichtete eigene Produktionsweise der Frau (‚das Kind nach seinen Fähigkeiten behandeln‘, ‚seine Bedürfnisse um jeden Preis stillen‘) gegenüber der patriarchalen und kapitalistischen Umwelt. Diese Produktionsweise ist den Mechanismen ihrer Umwelt absolut überlegen, aber vom Vergesellschaftungsgrad der gesamtgesellschaftlichen Kommunikation abgeschlossen. In der Überlegenheit dieser Produktionsweise liegt der eigentliche Emanzipationsanspruch der Frau; sie verfügt, wie immer unterdrückt und verformt, über Erfahrungen in einer überlegenen Produktionsweise, sobald diese das Ganze der Gesellschaft erfassen könnte“ (NEGT/KLUGE 1972, S. 50).

1. Was verstehe ich unter Professionalisierung der Erziehung?

Die Geschichte unserer Zivilisation kann auch geschrieben werden als (Entstehungs-) Geschichte der Kindheit, als zunehmende Differenzierung zwischen Kindern und Erwachsenen und der ihnen gesellschaftlich jeweils offenstehenden Möglichkeiten und Begrenzungen. Ohne dies hier differenziert nachzeichnen zu können, entwickeln sich in diesem Kontext – der in gewaltige gesamtgesellschaftliche Umwälzungen eingebettet ist – spezielle, für Kinder/Jugendliche vorgesehene Institutionen und eine zunehmende Professionalisierung von Erziehungsprozessen, die dabei mehr und mehr Gegenstand gezielter Aufmerksamkeit und gezielter Ausbildung wurden.

Die Erziehungswissenschaften erheben den Anspruch, durch Forschung und Lehre zu einer qualitativen Verbesserung von Erziehungsprozessen beitragen zu können. Ich möchte mich im folgenden mit diesem Anspruch auseinandersetzen – insbesondere mit der Frage, welche Folgen die zunehmende Professionalisierung für die Mutter-Kind-Beziehung, das „private“ Zentrum der primären Sozialisation, hat.

Unter professionalisierter Erziehung verstehe ich den zielgerichteten, methodisch reflektierten, Erziehungsmittel und -folgen abwägenden Umgang mit dem Kind. Erfahrungen des Kindes und mit dem Kind werden ständig gemessen an Erziehungs- und Sozialisations-theorien im weitesten Sinne. Dabei werden spontane Gefühlsregungen und Handlungsimpulse zugunsten „kopfgesteuerter“, verzögerter Reaktionen unterbunden. Das Verhalten des Kindes wird bezogen auf Expertenaussagen über Normalität und abweichendes Verhalten. Damit eng zusammen gehört die zerstückelte Wahrnehmung des Kindes in – bestimmten Wissenschaftsdisziplinen zugeordnete – Bereiche (Gesundheit, Sprachentwicklung, Motorik etc.). (Welche Folgen dies für Erziehungsprozesse hat, habe ich konkreter in SCHÖN 1983 beschrieben.)

Professionelle Erziehung findet heute zunehmend in *allen* Institutionen statt, sie verschont *nicht* die Privatheit der Familie. Erziehungstheorien werden vermittelt in Schulen und

Universitäten, in Volkshochschulen und Familienbildungsstätten, in Medien wie Fernsehen, Rundfunk, Zeitschriften, ja, sie sind sogar Medium gezielter Produktwerbung geworden (indem „richtige“ Erziehung an bestimmte Produkte gebunden wird: Zärtlichkeit = Windeln von xy).

2. Wie kommt es zur zunehmenden Professionalisierung der Erziehung?

Professionalisierte Erziehung verdankt ihr Vordringen in den scheinbar privaten Raum vor allem folgenden Komponenten:

1. der Körper- (und Natur-) -feindlichkeit, -beherrschung der zivilisierten Gesellschaft;
2. der Ausgrenzung von Kindern aus dem „normalen“ und öffentlichen Leben und der Eingrenzung von Frauen in den privaten Bereich;
3. der gesellschaftlichen Verachtung von substistenzorientierter Hausarbeit;
4. der Inflationalisierung formell geregelter und an (theoretisch-naturwissenschaftlicher) wissenschaftlicher Bildung i. w. S. orientierter Ausbildungsgänge.

Ad 1:

Selbst die natürlichen Vorgänge von Schwangerschaft, Geburt und Stillen sind heute zu medizinisch und intellektuell zu kontrollierenden „Krankheiten“ oder jedenfalls Ausnahmeständen geworden, die die Frau nur mit Hilfe von professionellem Wissen und professionalisierten Helfern bewältigen kann (während das ältere „Frauenwissen“ der weisen Frauen, „Hebammen“ und „Hexen“ verfolgt und vergessen wurde).

Ad 2:

Der öffentlich-gesellschaftliche Raum ist heute strukturell kinder- und damit frauenfeindlich. Erst als ich selbst Kinder hatte, habe ich begriffen, wie sehr mich dies aus dem öffentlichen Leben ausschließt, wie sehr Kinder und Mütter verbannt sind in private Wohnungen, Spielplätze, Parks etc. Allenfalls als Konsumenten sind sie geschätzt.

Das macht Kinderkriegen und -haben zu außergewöhnlichen, individuell zu bewältigenden Ereignissen, die Ängste, Unsicherheiten und Selbstzweifel auslösen und gleichzeitig der Mutter permanente Dressurakte abfordern, auf daß das Kind so werde, wie es professionalisierte Erziehungskonzepte verlangen.

Dabei ist das verlangte „Produkt“ (je nach theoretischem Konzept) zwar unterschiedlich (vom „normal“ entwickelten Kind über das „brave“ Kind bis zum sich selbst regulierenden Kind, das von der Mutter liebevoll antipädagogisch begleitet wird), aber die Auffassung von der Mutter-Kind-Beziehung ist tendenziell ähnlich: von der Mutter wird gefordert, daß sie die jeweilige Erziehungskonzeption verinnerlicht und ihr Verhalten daran ausrichtet. Nach *ihren* Problemen, Bedürfnissen, Interessen wird nicht gefragt. Hinzu kommt, daß alle „Fehlproduktionen“ auf das Versagen der Mutter zurückgeführt werden. Gerade dieses Versagen aber können Mütter sich nicht leisten.

Statt sich mit anderen Frauen über ihre Gefühle, Erfahrungen, Probleme auszutauschen, werden gerade diese tabuisiert, müssen Frauen notgedrungen auf professionalisierte Erziehungshilfe (vom Babyratgeber bis zur Erziehungsberatung) zurückgreifen (vgl. OSTNER/PIEPER 1980, S. 143 ff.).

Ad 3:

Die Erziehung des Kindes wird heute zur zentralen, wenn nicht einzigen Aufgabe der „Familienfrau“, wobei gleichzeitig alle andere Hausarbeit unsichtbar wird. Die Ursachen hierfür sind sicherlich vielschichtig, ich möchte hier nur einige bedeutsame Momente aufzeigen:

– Der Prozeß der Zivilisation hat nicht nur Erleichterungen mit sich gebracht, sondern gleichzeitig sind dadurch auch viele Fähigkeiten verlorengegangen, die Kommunikation und Kontakt zwischen Mutter und Kind erleichtert haben. BARBARA SICHTERMANN (1982, S. 34ff) hat dies für den Prozeß des Stillens und die Zeit des Umhertragens differenziert nachgezeichnet. Sicher, Frauen haben

inzwischen erfolgreich begonnen, sich diese Fähigkeiten wieder anzueignen, aber dies ist mit Arbeit und Anstrengung verbunden.

– Während unsere professionelle Aufmerksamkeit für Erziehungsprozesse uns immer sensibler und empathischer für die Bedürfnisse des Kindes macht, erschweren gleichzeitig gesellschaftliche Einschränkungen und ökologische Zerstörungen die Stillung dieser Bedürfnisse immer mehr. Wir wissen, daß Kinder zu ihrer Entfaltung auch schreien, toben, matschen müssen, daß sie auch Kontakt zu Pflanzen, Tieren, „Natur“ brauchen, aber wir finden die dafür notwendigen Bedingungen in der „normalen“ Umwelt immer weniger vor. Je größer die Schere wird zwischen wahrgenommenen Bedürfnissen des Kindes und den Möglichkeiten ihrer „natürlichen“ Befriedigung, um so mehr erwarten wir von der („aufgeklärten“) Mutter, daß sie aktiv wird, um ihren Kindern solche Erfahrungen zu ermöglichen.

– Die Konsumgesellschaft suggeriert, daß aufwendige Hausarbeit überflüssig oder jedenfalls unökonomisch sei. Die Hausarbeit wird scheinbar von arbeitserleichternden technischen Geräten oder von sensationell wirkenden Chemikalien erledigt. Unsichtbar bleibt der Anteil, den die Hausfrau an dieser Arbeit hat, unbeachtet bleibt, daß durch das Vorhandensein eben dieser Geräte und Chemikalien unser Anspruch z. B. an Hygiene ins Unermeßliche steigt (vgl. BLOCK/ENDERS/MÜLLER 1981).

Gleichzeitig bringt die Technisierung des Haushalts gerade für die Mutter des Kleinkindes auch vielfältige neue Belastungen mit sich. Die häufig nicht unter dem Gesichtspunkt der Kindersicherheit konstruierten Geräte und Chemikalien erfordern von der Mutter dauernde Aufmerksamkeit und Konzentration, ständiges Wegräumen, Abschließen, Stromabschalten etc.

Ad 4:

Daß professionalisierte Erziehungskonzepte zunehmend in Ausbildungsinstitutionen erlernt, studiert werden, verdanken sie wohl neben den oben genannten Gründen, die im Hintergrund auch hier wirksam sind, vor allem dem Voranschreiten formell geregelter und an wissenschaftlicher Bildung i. w. S. orientierter Ausbildungsgänge.

Im Kontext der Hierarchie der Wissenschaftsdisziplinen versuchen dabei auch Erziehungswissenschaftler, harte Fakten, empirische Daten, große (bzw. großklingende) Theorien als ihr Metier auszugeben.

Dabei gilt, daß im Zuge der „Höherqualifizierung“ zunehmend mehr abstraktes Wissen erworben werden muß und als legitimierendes Selektionsinstrument eingesetzt wird.

Es soll hier nicht bestritten werden, daß dieses Wissen im Kontext von gezielten Ausbildungen oder zur Bewältigung gesellschaftspolitischer Entscheidungen auch hilfreich sein kann. Frauen haben sich dieser „Höherqualifizierung“ in zunehmendem Maße freiwillig unterworfen – dieser Prozeß hält noch an –, und sie sind dabei wenigstens in einige Berufspositionen eingedrungen, die vordem Männern vorbehalten waren (insbesondere Lehrerin, Sozialarbeiterin). Allerdings ist es Frauen nicht gelungen, in nennenswertem Umfang in bedeutsame höhere Positionen (z. B. Professuren) vorzudringen. Der Versuch aber, das erlernte Wissen im Privatbereich (als Mutter!) nutzbringend anzuwenden, ist äußerst problematisch (vgl. HÄNSEL 1983).

3. Wem nützt die Professionalisierung der Erziehung?

Die Professionalisierung der Erziehung dient der scheinbar geschlechtsneutralen Durchsetzung des durch Vernunft kontrollierten und beherrschten Individuums, das aufgrund seiner Leistungsfähigkeit gesellschaftliche Gratifikationen und Sicherheiten erhält. In dem Bild des „vernünftigen“ und „leistungsfähigen“ Individuums ist kein Platz für Gefühle und Körper, für Krisen und Stagnation, für Lebendigkeit und Sterben. Lineare Leistung und von der Vernunft, der Theorie diktierte Verhaltensweisen bestimmen das Bild, das von „richtigen“ Erziehern gezeichnet wird, nicht anders als von dem Erziehungsziel, das es anzustreben gilt.

Mütter (und Väter) sollen ihr erworbenes Wissen über pädagogische Prozesse dazu einsetzen, sich selbst in ihren Handlungen zu kontrollieren (sich sozusagen als Experten beim Handeln über die Schultern schauen) und die Folgen ihrer möglichen Handlungen kritisch zu überdenken. Dabei wird kein Unterschied (mehr) gemacht zwischen Mann und Frau bzw. Mädchen und Junge.

Die scheinbar neutrale Sprache („Bezugsperson“) verschleiert wirksam ihre patriarchale Herkunft und Zielsetzung. Sie zwingt Frauen (wie Männer) in ein allgemein verbindliches, abstraktes Menschen- und Weltbild.

Die Diskrepanz und hierarchische Bewertung zwischen professionalisierten Erziehungskonzepten und Erziehungsalltag erzeugt einen ungeheuren Leistungsdruck und permanente Schuld- und Versagensgefühle auf seiten der Mütter, die den Erziehungsalltag und authentische Beziehungen zwischen Mutter und Kind schwieriger machen und weitere Diskrepanzen zwischen den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Beteiligten und ihrem tatsächlichen Verhalten nach sich ziehen.

Professionalisierte Erziehung führt zur Abwertung und Entwertung konkreter Lebenserfahrungen und Lebensvorstellungen insbesondere von Frauen und nimmt dem Umgang mit Kindern ihren sich hier und jetzt entfaltenden Sinn. Sie entzieht ihm die Glücksmöglichkeiten, die sich nicht ohne die konkrete Erfahrung von Wärme, Sinnlichkeit, Spontaneität etc. entfalten können. Sie idealisiert die „reine“ Forschungstätigkeit.

In der professionalisierten Erziehung erringt die traditionell männliche Lebens- und Menschenvorstellung einen Sieg über die traditionell weibliche Domäne des Umgangs mit Kindern. Sie sichert sich dadurch tendenziell den Zugriff auf *alle* Lebensbereiche, indem sie neben dem öffentlichen Leben, das ohnehin durch diese Wertvorstellungen geprägt ist, auch eindringt in das private Leben der Frauen und das Heranwachsen der nachfolgenden Generation. Dies kann um so wirksamer geschehen, indem die Männer, die die Professionalisierung der Erziehung vorantreiben, sich auf konkretes, alltägliches Leben mit den Kindern nicht – oder allenfalls sporadisch zu Forschungszwecken – einlassen (ausführlich HOLZKAMP/STEPPE 1984).

4. Was können wir als gleichzeitig professionelle und nichtprofessionelle Frauen tun?

Frauen erleben durch Schwangerschaft, Geburt und Stillen fundamentale Erfahrungen jenseits des Leistungsprinzips¹. Eine Frau, die schwanger wird, erlebt eine einzigartige „Explosion“ ihres Körpers, die kaum mit anderen Erfahrungen vergleichbar ist. Diese Erfahrung steht im Gegensatz zu dem kopfgesteuerten, funktionalen gesellschaftlichen Leben, das wir zu leben gewohnt sind. Eine schwangere Frau erfährt am eigenen Leib etwas von der Gestaltungskraft des Lebens außerhalb gesellschaftlich gesteuerter Funktionen und Prozesse. Ein Wesen wächst in ihr heran, das sie selbst und doch nicht sie selbst ist.

1 Dies heißt nicht, daß Frauen in diesem Prozeß keine Arbeitsleistungen erbringen. Schwangerschaft, Geburt und Stillen und erst recht der gesamte Erziehungsprozeß sind gewaltige Anstrengungen, die Arbeitsleistungen an einem Lohnarbeitsplatz mindestens ebenbürtig sind. Aber die Beziehung zwischen der Anstrengung der Frauen, ihrer Arbeit und dem heranwachsenden Kind ist von anderer Qualität, die Frau „produziert“ nicht das Kind, sondern nimmt an einem Geschehen teil, das beide umfaßt und über beide hinausweist (siehe dazu auch den Beitrag von HEDWIG ORTMANN in diesem Band, der ich mich in gemeinsamem Nachdenken und Fühlen sehr verbunden weiß).

Diese Erfahrung erreicht einen Höhepunkt in der Geburt des Kindes, das alle Beteiligten etwas ahnen läßt von der gewaltigen Kraft des Lebens, das unsere Wurzel ist.

Daß ein Kind geboren wird, an dem im kleinen „alles dran ist“, ohne daß dies irgend jemand durch „technische“ gesellschaftliche Arbeit, Leistung vollbracht hätte, transzendiert unsere gesellschaftlichen Regeln und Gewohnheiten.

Allerdings ist die Chance, sich auf diese Transzendenz einzulassen, nicht groß. Alle zuvor beschriebenen Prozesse der Professionalisierung, hier auch der gesamten medizinisch betriebenen Vor- und Nachsorge der Schwangerschaft, suggerieren nur allzuleicht, daß es sich hier um normale, gesellschaftlich funktionale Arbeitsleistungen handelt.

Wir stehen vor dem Widerspruch, daß das Leben mit Kindern Erfahrungen jenseits des Tauschprinzips eröffnet, daß sich in dieser Beziehung Prozesse abspielen, die die ökonomische Zweck-Mittel-Rationalität in Frage stellen, und dennoch genau diese Erfahrungen permanent gelehnt und gestört werden.

In dieser Gesellschaft, in der Konkurrenz um Erwerbsarbeit und Leistungsfähigkeit inzwischen auch auf Frauen übergreifen hat, ist kein Raum für das Sicheinlassen auf die Prozesse lebendigen Lebens. Kinder (und dies beginnt mit Schwangerschaft, Geburt und Stillen) hindern Frauen in ihrem notwendigen Konkurrenzkampf um bezahlte Arbeit wie in ihrem Kampf um bessere Lebensbedingungen für alle. Kinder zu haben, ist Quelle von Glück, von „Lachen hinter den Augen“ (MONIKA OUBAID 1983, S. 36), aber es ist doch zugleich auch Quelle unendlicher Belastung, gesellschaftlicher Abhängigkeit (z. B. von der Lohnarbeit des Mannes) oder gesellschaftlichen Abstiegs (siehe den Beitrag von MARIE-LUISE CONEN in diesem Band). Das Kind erweist sich als eigenständige und mit gewaltiger Kraft auf seine Bedürfnisse pochende Person, das sich weder in die Planungen und Wünsche der Mutter noch in die übrigen Anforderungen von Erwerbsarbeit und Gesellschaft integrieren läßt. Allerdings darf die Frau dies niemals eingestehen. Ist sie erwerbstätig, wird man ihr raten, den Beruf aufzugeben, ist sie nicht erwerbstätig, wird man ihr vorwerfen zu versagen.

Aber wir sind nur um den Preis der Verleugnung unserer Weiblichkeit auf professionelles Berufsleben reduzierbar. *Wir* sind nicht außerhalb dessen, was wir erforschen. Wir machen uns selbst, unser Leben (mit den Kindern) zum Gegenstand unserer Wissenschaft, unserer bewußten Reflexion – und gleichzeitig leben wir weiter, wir lernen *am eigenen Leib*, auf die der traditionellen Theoriebildung inhärente Entwertung des Subjekts zu verzichten. Als Frauenforscherinnen arbeiten wir an der Aufhebung der *Hierarchie*, *Distanz* und *Verachtung* nicht nur untereinander, sondern auch in bezug auf andere Wissenssubjekte. Wir sind auf dem Weg, statt Wissenschaftsobjekte Subjekte zu entdecken, die über Wissen verfügen und fähig sind (immer fähiger werden – der Prozeß ist das Ziel), ihr Leben reicher, lebendiger, wacher, über sich selbst hinauswachsend zu gestalten.

Wir begreifen, daß auch der Versuch, nicht professionell zu erziehen, unser Leben mit unseren Kindern „privat“ zu gestalten, unzureichend ist.

Private Kindererziehung löst das Problem der Lebendigkeit von Kindern in je eigener Regie – aber eingezwungen in die gesellschaftlichen Bedingungen von Privatheit und kinderfeindlicher Umwelt, die Erziehung nur glücken läßt, wenn die Kinder sich vereinzelt, wie sie im gesellschaftlichen Leben sind, erfolgreich und angepaßt unterwerfen.

Dies ist nicht Schuld der Frauen, die in dem Versuch der Kompensation der lebensfeindlichen Umwelt weit über sich hinauswachsen – es ist strukturell bedingt durch die Privatheit und Arbeitsteilung in Familie und Gesellschaft. Eingezwungen in bestehende gesellschaftliche Arbeitsteilung und Institutionen und nicht weniger eingezwungen in eine je eigene Biographie, in der die Zwänge der Unterwerfung im eigenen Körper, Denken und Fühlen eingefleischt und internalisiert wurden, brauchen Frauen die Teilnahme am Leben anderer Frauen, um in der Bewußtwerdung ihres gemeinsamen Wissens, ihrer gemeinsamen Kraft und Solidarität die Grenzen zu überschreiten.

Der folgende Beitrag von AN LUTTIKHOLT zeigt, wie an Grenzen Grenzüberschreitung gelernt werden kann.

Literatur

- BLOCK, I./ENDERS, U./MÜLLER, S.: Das unsichtbare Tagwerk. Mütter erforschen ihren Alltag. Reinbek 1981.
- HÄNSEL, D./RICKERT, D.: Wie Lehrerinnen Schulleistungsprobleme ihrer Kinder erfahren. In: Westermanns pädagogische Beiträge 35 (1983), S. 266–269.
- HOLZKAMP, CHR./STEPPEKE, G.: Erziehung als Wissenschaft und Erziehung als produktive Tätigkeit – ein Beitrag zur Geschlechtsspezifität in der Sozialisationsforschung. In: SCHAEFFER-HEGEL, B./WARTMANN, B.: Mythos Frau. Projektionen und Inszenierungen im Patriarchat. Berlin 1984.
- OSTNER, I./PIEPER, B.: Problemstruktur Familie – oder: Über die Schwierigkeit, in und mit Familie zu leben. In: OSTNER, I./PIEPER, B. (Hrsg.): Arbeitsbereich Familie. Umriss einer Theorie der Privatheit. Frankfurt, New York 1980, S. 96–170.
- OUBAID, M.: Die Teilung der Mütter. In: Alma mater. Mütter in der Wissenschaft. Beiträge 6 zur feministischen Theorie und Praxis. München 1982, S. 30–36.
- NEGT, O./KLUGE, A.: Öffentlichkeit und Erfahrung. Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit. Frankfurt/M. 1972.
- SCHÖN, B.: Lehrer's Kinder, Pfarrer's Vieh gedeihen selten oder nie. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 35 (1983), S. 260–264.
- SICHTERMANN, B.: Vorsicht Kind. Eine Arbeitsplatzbeschreibung für Mütter, Väter und andere. Berlin 1982.

Anschrift der Autorin:

Dr. Bärbel Schön, Alter Kirchhainer Weg 34, 3550 Marburg 1