

Schäfer, Alfred

Zur Kritik der weiblichen Pädagogik. Bericht über eine Arbeitsgruppe

Beck, Klaus [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]; Klafki, Wolfgang [Hrsg.]: *Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe. Analysen - Befunde - Perspektiven. Beiträge zum 11. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 21. bis 23. März 1988 in der Universität Saarbrücken. Weinheim ; Basel : Beltz 1988, S. 139-147. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 23)*



Quellenangabe/ Reference:

Schäfer, Alfred: Zur Kritik der weiblichen Pädagogik. Bericht über eine Arbeitsgruppe - In: Beck, Klaus [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]; Klafki, Wolfgang [Hrsg.]: *Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe. Analysen - Befunde - Perspektiven. Beiträge zum 11. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 21. bis 23. März 1988 in der Universität Saarbrücken. Weinheim ; Basel : Beltz 1988, S. 139-147 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-225251 - DOI: 10.25656/01:22525*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-225251>

<https://doi.org/10.25656/01:22525>

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

23. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

23. Beiheft

Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe

Analysen – Befunde – Perspektiven

Beiträge zum 11. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 21. bis 23. März 1988
in der Universität Saarbrücken

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Klaus Beck, Hans-Georg Herrlitz und Wolfgang Klafki

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1988

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe : Analysen – Befunde – Perspektiven ; vom 21.–23. März 1988 in d. Univ. Saarbrücken / im Auftr. d. Vorstandes hrsg. von Klaus Beck ... – Weinheim ; Basel : Beltz, 1988

(Beiträge zum ... Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 11) (Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 23)
ISBN 3-407-41123-5

NE: Beck, Klaus [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ...; Zeitschrift für Pädagogik/ Beiheft

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 Fernsehendung, 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 benutzte 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.

© 1988 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Satz: Satz- und Reprrotechnik GmbH, 6944 Hemsbach

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41123 5

Inhaltsverzeichnis

I. Öffentliche Ansprachen

WOLFGANG KLAFKI	15
RICHARD VON WEIZSÄCKER	19
RICHARD JOHANNES MEISER	22
OSKAR LAFONTAINE	23

II. Institutionsübergreifende Fragestellungen

JÜRGEN OELKERS Öffentlichkeit und Bildung in erziehungsphilosophischer Sicht. Bericht über ein Symposion	27
--	----

Multikulturalität und Bildung – Kann die Aufrechterhaltung von Minderheitenkul- turen eine Aufgabe öffentlicher Erziehung sein?

DETLEF GLOWKA Vorbemerkung	35
---	----

DETLEF GLOWKA, BERND KRÜGER Die Ambivalenz des Rekurses auf Ethnizität in der Erziehung	36
--	----

DETLEF GLOWKA, BERND KRÜGER Zum Stand der kulturvergleichenden pädagogischen Forschung in der Bundesrepublik Deutschland	37
--	----

RENATE NESTVOGEL Kann die Aufrechterhaltung einer unreflektierten Mehrheitskultur eine Aufgabe öffentlicher Erziehung sein?	39
---	----

FRANK-OLAF RADTKE Zehn Thesen über die Möglichkeiten und Grenzen interkultureller Erziehung	50
---	----

ECKHARD KÖNIG, PETER ZEDLER Pädagogische Wissensformen in der Öffentlichkeit. Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Ent- scheidungsfeldern. Bericht über Schwerpunkte und Arbeitsergebnisse eines Symposiums	57
--	----

Knowledge handling – Umgang mit Wissen

BERNHARD KRAAK	
Vorbemerkung	67
KARL-JOSEF KLAUER	
Über das Lehren des Lernens	68
WERNER SCHWENDENWEIN	
Didaktische Informationsverarbeitungsprozeduren zur Entwicklung formal-kognitiver Bildung im Telematikzeitalter	70
GUDRUN-ANNE ECKERLE, BERNHARD KRAAK	
Kausale Landkarten – Hilfen zur Anwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens	73

*Erziehungs- und Bildungswirklichkeit zwischen vollzogener Vergesellschaftung
und programmierter Privatisierung*

WARNFRIED DETTLING	
Entstaatlichung als Programm	77
KLAUS ANDERSECK	
Staatliche versus private Bereitstellung von Bildung in der ökonomischen Diskussion	84

Qualifizierungsoffensive: Staatliches Engagement für private Initiativen?

AXEL BOLDER	
Die Qualifizierungsoffensive – eine kritische Bestandsaufnahme von Ergebnissen der Weiterbildungsforschung	89
JOCHEN KADE	
Subjektwerdung und Gemeinschaftsbezüge. Die Qualifizierungsoffensive als Herausforderung für die Erwachsenenbildungstheorie	99

Bildung 2000: Zwischen privatem Lebenssinn und öffentlicher Aufgabe

HORST W. OPASCHOWSKI	
Einführender Überblick	109
HORST W. OPASCHOWSKI	
Zukunft und Lebenssinn: Folgen für den einzelnen – Folgerungen für die Bildungspolitik	110
ECKART LIEBAU, RAINER TREPTOW	
Lebensformen als pädagogisches Paradigma?	123

Friedenspädagogik im Spannungsfeld von Ökosophie, Kritischer Theorie und Systemischem Denken

ROLF HUSCHKE-RHEIN
„Systemische Friedenspädagogik“ – Einige Thesen für Theorie und Praxis . 129

VOLKER BUDDRUS
Systemtheorien und Überlebensproblematik 131

PETER HEITKÄMPER
Skizze einer systemischen Handlungstheorie der Friedenspädagogik 135

ALFRED SCHÄFER
Zur Kritik der weiblichen Pädagogik.
Bericht über eine Arbeitsgruppe 139

Darf die Pädagogik Freud-los sein?

JEANNE MOLL
Die Kontroverse der Universitätspädagogik mit den psychoanalytischen
Strömungen um 1920 149

III. Schule und Lehrerbildung

Vom Schul- und Erziehungsangebot zur Schul- und Erziehungspflicht

WILTRUD ULRIKE DRECHSEL
Die Alphabetisierung in der Klippschule. Über das niedere Schulwesen in
Bremen 1800–1850 159

HANNELORE FAULSTICH-WIELAND, GUSTAVA SCHEFER-VIETOR
Koedukation – Geschlechterverhältnisse in der Erziehung 169

*Wer und was macht eine gute Schule? Öffentliche Anfragen an Schulen in
staatlicher und freier Trägerschaft*

HANS CHRISTOPH BERG
Bericht über das Saarbrücker „Schulgüte“-Symposion 181

JOHANN PETER VOGEL
Schulrecht aus der Sicht guter Schulen – Gute Schulen aus der Sicht des
Schulrechts 189

PETER FAUSER, ADOLF KELL, DORIS KNAB
Welches Recht braucht die Schule?
Leistungsbewertung als Problem rechtlicher Kontrolle und pädagogischer
Selbstkontrolle 201

WOLFGANG EINSIEDLER Medien in institutionalisierten schulischen Lehr-Lern-Prozessen. Bericht über ein Symposium	209
FRIEDRICH SCHWEITZER Gymnasiale Oberstufe und Sekundarstufe II zwischen Reform und Revision .	215
MANFRED BAYER, WERNER HABEL Professionalisierung in der Lehrerausbildung als öffentliche Aufgabe – eine Utopie von gestern? Zur Überprüfung eines reformstrategischen Konzepts unter veränderten Rahmenbedingungen	223
IV. Außerschulische Erziehung und Bildung	
GERALD A. STRAKA, THOMAS FABIAN, DIETER HÖLTERSINKEN, HEIKE NOLTE, RAINER PEEK, ERICH SCHÄFER, WOLFGANG TIETZE, KLAUS TREUMANN, INGRID VOLKMER, JÖRG WILL Neue Medien als Bildungsfaktoren in außerschulischen Sozialisationsprozessen. Ein Arbeitsgruppenbericht	233
<i>Rechtsprobleme in sozialpädagogischen Handlungsfeldern</i>	
KLAUS REHBEIN Erziehung zur Grundrechtsmündigkeit als öffentliche Aufgabe	239
ARNOLD KÖPCKE-DUTTLER Gustav Radbruchs Gedanken über öffentliche Erziehung	244
<i>Früherziehung im Spannungsfeld zwischen Familie und anderen Institutionen</i>	
KARL NEUMANN Zur Einführung	249
JÜRGEN REYER Das Reformjahrzehnt 1970–1980: Endphase der Modernisierungswelle gesellschaftlicher Kleinkinderziehung seit der Jahrhundertwende – Beginn der frühpädagogischen Postmoderne?	251
WOLFGANG TIETZE, HANS-GÜNTHER ROSSBACH Früherziehung als lohnende Investition. Internationale Erfahrungen und ökonomische Untersuchungen	254
GERD E. SCHÄFER Familiengeschichten – Überlegungen zu Kontinuität und Diskontinuität aus hermeneutisch-tiefenpsychologischer Sicht	259
WASSILIOS E. FTHENAKIS Zur Entwicklung frühkindlicher Erfahrungen – Kontinuität versus Diskonti- nuität in der kindlichen Entwicklung	262

REINHARD FATKE Zur Debatte um Kontinuität und Diskontinuität menschlicher Entwicklungs- prozesse zwischen psychoanalytischer und empirisch-psychologischer Kinderforschung	266
BERNHARD NAUCK Anforderungen an die Vorschulerziehung durch veränderte Familienstrukturen	269
DOROTHEE ENGELHARD Möglichkeiten von Kindergärten zur Flexibilisierung von Öffnungszeiten ..	272
HARALD SEEHAUSEN Weiterentwicklung und Anpassung vorhandener Formen familialer und insti- tutioneller Früherziehung	275
ARNULF HOPF Eltern-Selbsthilfegruppen in der Früherziehung	279
<i>Freizeitpädagogik und Kulturarbeit als öffentliche Aufgabe. Zur Entwicklung eines neuen pädagogischen Handlungsfeldes zwischen Selbstorganisation und Professionalität</i>	
GISELA WEGENER-SPÖHRING Bericht über das Saarbrücker Symposion	283
HERMANN GLASER Über die ästhetische Erziehung des Menschen und die Zukunft der Industrie- gesellschaft	290
JOHANNA GOTTSCHALK-SCHEIBENPFLUG Ist Jugendarbeit Jungenarbeit? Aspekte zur Koedukation	301
KARLHEINZ A. GEISSLER, ADOLF KELL Berufsbildung als öffentliche Aufgabe – Probleme und Formen der Berufsbildungsforschung. Ein Bericht	303
NIEVES ALVAREZ, VOLKER LENHART, WILLI MASLANKOWSKI, GÜNTER PÄTZOLD Berufsbildung in der Entwicklungszusammenarbeit	307
GÜNTHER DOHMEN Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Erwachsenenbildung als öffentliche Aufgabe. Ein Arbeitsgruppenbericht	315
WOLFGANG ROYL Der erziehungswissenschaftliche Beitrag zur Professionalisierung, Ausbildung und Erziehung in der Bundeswehr. Ein Arbeitsgruppenbericht	321
V. Das wissenschaftliche Programm des 11. DGfE-Kongresses	327
VI. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge	345

Zur Kritik der weiblichen Pädagogik

Bericht über eine Arbeitsgruppe

Aufgabenstellung

Die Arbeitsgruppe „Zur Kritik der weiblichen Pädagogik“ – als Supplement-Veranstaltung zum öffentlichen Vortrag ILSE DAHMERS auf dem Saarbrücker Kongreß („Veröffentlichte Intimität – Kritik der weiblichen Pädagogik“) geplant, verfolgte die doppelte Aufgabenstellung der Kritik: zum einen als Begründungszusammenhang zu explizieren, was unter „weiblicher Pädagogik“ verstanden werden kann, und zum zweiten, dieses Verständnis in den Grenzen der mit seiner Begründung gegebenen Geltungsansprüche aufzuzeigen. Eine Kritik der Bedingungen und Grenzen einer weiblichen Pädagogik gewinnt ihren Gegenstand als spezifischen dann, wenn genuine Konstitutionsbedingungen einer solchen Pädagogik und ein spezifischer Geltungsbereich angenommen werden können. Einen solchen Anspruch für die weibliche Pädagogik ernstzunehmen, verschiedene Begründungsversuche nachzuvollziehen und in ihrem kritischen Potential gegenüber herkömmlichen Versuchen der Begründung einer wissenschaftlichen Pädagogik einsehbar zu machen – dies bezeichnet den konstruktiven Teil der Kritik; den kritisch-konstruktiven Anspruch von den Problemen traditioneller Begründungsversuche der Pädagogik her in seinen Möglichkeiten und Grenzen aufzuzeigen – dies kennzeichnet ihren skeptischen Aspekt.

Die damit angegebene allgemeine Aufgabenstellung wurde im Vorfeld von dem Vorbereitungs-Team der Arbeitsgruppe, ILSE DAHMER (Konzeption), CHRISTINE BÖDEKER (Organisation) und ALFRED SCHÄFER (Gesprächsleitung), auf vier verschiedene Problemkontexte hin zu konkretisieren versucht. Unter vier verschiedenen Perspektiven sollten die Bedingungen wie die Grenzen eines spezifisch weiblichen Zugriffs auf die Pädagogik untersucht werden, der sich zugleich als wissenschaftlicher auszuweisen hätte. Ohne den Anspruch auf Vollständigkeit möglicher Dimensionierungen des Problems einer weiblichen Pädagogik sollten diese Problematisierungen zumindest die Möglichkeit bieten, die Frage des Verhältnisses von Weiblichkeit und pädagogischer Wissenschaft mit theoretischen Mitteln angebar zu machen, es einer – wenn auch kontroversen, so doch nicht nur polemischen – Diskussion zuzuführen.

Geplant war, daß sich Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler als *gleichermaßen Beteiligte* jeweils einer dieser Problemperspektiven auf die weibliche Pädagogik annehmen und zu dieser ein kurzes Statement vorlegen sollten, das den gemeldeten Teilnehmern dieser Arbeitsgruppe vorab zugänglich gemacht werden sollte. Auf diese Weise sollte für alle – Publikum wie Autoren – eine gemeinsame Diskussionsgrundlage zur Verfügung gestellt werden. Es sollten möglichst günstige Ausgangsbedingungen dafür geschaffen werden, daß der Rahmen einer Podiumsdiskussion durch die Beteiligung des Publikums aufgesprengt werden konnte. Die

Statements der Diskutanten sollten daher auch in der Arbeitsgruppe selbst nicht noch einmal vorgestellt, sondern als bekannt vorausgesetzt werden. Bevor der Ablauf der Diskussion in der Arbeitsgruppe vorgestellt wird, erscheint es daher sinnvoll, die Problemdimensionen und die ihnen zugeordneten Statements (eine Zuordnung, die nicht immer einfach war, aber aufgrund ihrer pragmatischen Funktion akzeptiert werden mag) kurz darzulegen.

Statements der Diskutanten

1. Eine erste Problematisierungsperspektive auf die Möglichkeiten und Grenzen der Begründbarkeit einer spezifisch weiblichen Pädagogik richtete sich auf den Vernunftbegriff, auf die weitreichendste Perspektive der Möglichkeit einer genuin weiblichen Vernunft. Eine solche Vernunft würde einen eigenen Geltungsmaßstab zu begründen erlauben, der an die Konstitution weiblicher Subjektivität zurückgebunden wäre. In den Statements, die sich dieser Problemperspektive zuordnen ließen, wurde eine solche Möglichkeit nicht angenommen. Dabei war die Problematisierung der Möglichkeit einer genuin weiblichen Vernunft unterschiedlich angelegt: Sie erfolgte einerseits vom Standpunkt einer Allgemeingültigkeit des Vernünftigen und andererseits aus der Perspektive der Problematisierung des Vernunftbegriffs selbst.

So definiert THEODOR SCHULZE die Vernunft als allgemein-menschliches Vermögen, als Vermögen zur Erkenntnis allgemeiner Wahrheiten. Andererseits unterscheidet er von diesem Begriff der Vernunft die reale Praxis des Vernunftgebrauchs, in die die unterschiedlichsten Bedingungen eingehen – auch die Geschlechtlichkeit. SCHULZE trennt die Vernunft als das „zeitlos Allgemeine unserer menschlichen Rekonstruktion der Welt“ von ihrer historischen Realisierung, die immer partikular bleibt und sich erst allmählich auf das Allgemeine hin entwickelt. „Weibliche Vernunft“ wäre hiernach zu verstehen als spezifischer Gebrauch eines allgemeinen Vermögens zur gültigen Erkenntnis. Als solcher ist dieser Vernunftgebrauch durch bestimmte Bedingungen verzerrt oder auch verdrängt worden. Eben dies widerspricht dem Vernunftbegriff und ist *von ihm her* zu kritisieren.

HAUKE BRUNKHORST geht ebenfalls davon aus, daß es nur *eine* allgemeine Vernunft gibt, die sich zwar in bestimmten Dimensionen ausprägen und immer nur individuell darstellen mag, die aber ihren Kern darin hat, daß sie „keine *mögliche* Stimme“ ausschließt. Es bezeichnet den Fortschritt der Vernunft, daß tabuisierte oder ausgeschlossene Themen oder Arten der Thematisierung in den faktischen Diskurs eingeholt werden: Daß dies immer möglich ist, bezeichnet für ihn die „kontrafaktisch *wirksame* Kraft der Vernunft“. Daher bleibt auch jede Vernunftkritik vernunftimmanent: Sie ist Selbstkritik der Vernunft. Eine feministische Kritik der Vernunft kann sich somit selbst wiederum nur durch den Bezug auf das formale Kriterium der (allgemeinen) Vernunft gründen, daß keine Stimme ausgeschlossen bleiben darf.

Auch CHRISTOPH TÜRCKE behauptet in seinem Beitrag, daß die weibliche Vernunftkritik sich als begründet nur ausweisen kann durch den Bezug auf die allgemeinen Kriterien der Vernunft: Eine Polemik gegen die Vernunft als allgemeine – auch wenn ihr Verständnis von Männern ausgrenzend gehandhabt worden sei – disqualifiziere sich selbst als unvernünftig.

CHRISTINE BÖDECKER thematisiert in ihrem Beitrag „GOETHEs Otilie – Speculum sine macula“ an einem literarischen Beispiel die Ausschließung des Weiblichen aus der Rationalität einer männlich akzentuierten Vernunft. Der Bildungsprozeß der Otilie in GOETHEs „Wahlverwandtschaften“ wird diktiert von der – gegen die Zerrissenheit von Mensch und Natur in der instrumentellen Vernunft gerichteten – Vorstellung einer Versöhnung mit der Natur, von der Vorstellung einer reinen Tugend. Diese aber ist als in Einklang mit der Realität von Selbstbehauptung stehend nicht aufzeigbar – es sei denn als tragische: Selbstverzicht als Aufgabe aller, auch der Vernunftansprüche, wird zur Bedingung des schönen Scheins weiblicher Versöhnung mit der Natur.

Während BÖDECKER in ihrem Beitrag den Vernunftbegriff als allgemeine Grundlage der Kritik voraussetzt, verweist ULRIKE TEUBNER in ihrem Statement („Das Geschlechterverhältnis als Machtverhältnis“) auf die Notwendigkeit, Wissenskritik (und damit auch die Kritik der Rationalitätsstandards dieses Wissens) als Machtkritik zu begreifen. TEUBNER betont, daß dies zugleich eine Skepsis beinhaltet, die sich auf die abgrenzende Bestimmung einer feministischen gegenüber einer männlichen Wissenschaft ebenso bezieht. Aber auch diese allgemeine Skepsis gegenüber Rationalitätsansprüchen, die diese als Machtstrategien relativiert, nimmt noch *die* Vernunft gegen die männlichen Rationalitätsstandards in Anspruch.

2. Eine zweite Thematisierung der Möglichkeit einer weiblichen Pädagogik setzte am Vermittlungspunkt von Weiblichkeit und Erziehung, an der Vorstellung von „Mütterlichkeit“, die neuerdings wieder als Grundlage einer anderen Erziehungsrealität thematisiert wird, an. Gefragt wurde danach, ob ein Rekurs auf „Mütterlichkeit“ für die pädagogische Wissenschaft einen Bezugspunkt abzugeben vermag, der es erlaubt, den Emanzipationsprozeß der menschlichen Gattung voranzutreiben, ob also dieser Rekurs auf „Mütterlichkeit“ als Einheit von naturbedingter emotionaler Zuwendung und selbstloser Hingabe im pädagogischen Bezug die Überwindung von Barrieren und Verzerrungen bisheriger Bildungs- und Erziehungsprozesse verspricht – oder ob sich damit nur eine reaktionäre Ideologie artikuliert.

Während BRUNKHORST in seinem schon erwähnten Beitrag die Thematisierung der Mütterlichkeit eher als reaktionäre Ursprungsphantasie behandelt, weisen vor allem die weiblichen Diskutanten – im Bewußtsein um den Konstruktcharakter der „Mütterlichkeit“ – darauf hin, daß dieses Konstrukt realhistorisch für die Stellung der Frau in der Pädagogik auch positive Seiten gehabt habe. ELISABETH DE SOTELO zeigt in ihrem Statement „Zur Pädagogik der Mütterlichkeit“ anhand der Frauenbewegung zu Beginn dieses Jahrhunderts auf, daß „Mütterlichkeit“ als vorgestelltes Eigenschaftsprofil durchaus als politische Option gelesen werden kann: als Formulierung eines Gegenpols gegen die Klassenseinandersetzungen, die einheitlich als männlich-egoistisch eingestuft wurden, denen man Tugenden wie die „weibliche Fürsorge, Verantwortungsübernahme und weibliches Gemeinschaftsdenken“ gegenüberstellte. „Mütterlichkeit“ wird nicht nur als pädagogische Grundqualifikation, sondern zugleich als Heilmittel gegen die Zerrissenheit des politischen Gemeinwesens proklamiert.

PIA SCHMID verweist in ihrem ebenfalls historisch ausgerichteten Beitrag „Mütterlichkeit, Frauenbewegung und Emanzipation“ auf die Ambivalenz des Konzepts der „Mütterlichkeit“. Von einer egalitären Position her müsse man es als Bedingung des Ausschlusses der Frauen von öffentlichen Angelegenheiten interpretieren: als ob Frauen nicht die gleichen Fähigkeiten wie Männer hätten. Andererseits aber gehe eine

solche egalitäre Position nicht nur an spezifischen, grundlegenden Erfahrungen von Frauen vorbei, sondern übersehe auch, daß das Konzept der „Mütterlichkeit“ – obwohl politisch instrumentalisierbar gegen die Gleichberechtigung der Frau – zugleich ein Kampfinstrument in den Händen von Frauen gewesen ist. „Mütterlichkeit“ erlaubte die professionelle Einbindung von Frauen in pädagogische und sozialpflegerische Berufe. In dieser Perspektive bilden beide Sichtweisen auf die „Mütterlichkeit“ – die ablehnende wie die sie im Sinne der Interessen von Frauen instrumentalisierende – mögliche Argumentationsstrategien, deren sich Frauen legitimerweise bedienen können. Bei SCHMID wird das Konstrukt der „Mütterlichkeit“ als Mittel im Kampf gegen Benachteiligung thematisiert.

Auch CHRISTOPH WULF verweist in seinen „Thesen zum Geschlechterverhältnis“ auf die Stärken und Schwächen der Positionen, die die Gleichheit bzw. die Polarität der Geschlechter betonen. In der Betonung von Gleichheit wie von Differenz scheint das jeweils Andere unterzugehen. Am weitesten scheint für WULF daher eine Komplementaritätsthese zu führen, die allerdings Gefahr läuft, bestehende Verhältnisse festzuschreiben.

WILMA GROSSMANN verweist ebenfalls auf den ideologischen Charakter des Konstrukts „Mütterlichkeit“ wie auch auf dessen reale Effekte: die Professionalisierung der Frauenrolle in pädagogischen Berufen. Erkauft wurde diese Professionalisierung zum Beispiel durch eine Eingrenzung auf Kleinkindpädagogik, die wiederum als „Frauensache“ aus der theoretischen wie praktisch orientierten Diskussion der Erziehungswissenschaft ausgeschlossen blieb. Leitungsfunktionen in den entsprechenden Institutionen wie auch in der wissenschaftlichen Pädagogik wurden weiterhin von Männern wahrgenommen, während Frauen ihre Berufstätigkeit häufig nur als Vorbereitung auf die reale Mutterrolle interpretierten, was – innerhalb der Professionalisierung – die Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses weitgehend verhinderte. Die Diskussion um die „neue Mütterlichkeit“ versteht GROSSMANN als Verweigerungsstrategie von Frauen, sich an männliche Leitbilder und Wertorientierungen anzuschließen – eine Strategie, die als solche noch keinen Ausweg aus den aufgezeigten Problemen anzeigt.

3. Eine dritte Problematisierung der Möglichkeit einer weiblichen Pädagogik richtete sich auf das Verhältnis von Pädagogik und Wissenschaft, auf die Frage der wissenschaftlichen Rationalität der Pädagogik. Setzt man die genuine wissenschaftliche Rationalität der Pädagogik als Problem, kann Weiblichkeit einerseits unter der Perspektive des Ausschlusses gewisser Rationalitätsformen thematisiert werden und andererseits unter der ihres möglichen Beitrages zur Begründung einer veränderten Rationalität.

Auch wenn man von einer Ausschließung der Frauen aus der pädagogischen Wissenschaft sprechen kann, zweifelt DIETER LENZEN daran, ob sich die Möglichkeit einer weiblichen Wissenschaft begründet behaupten läßt. Weder geschlechtsspezifische Körperfunktionen noch die Forderung nach einer stärkeren Repräsentation von Frauen im wissenschaftlichen Lehrkörper reichen für eine solche Begründung hin; nach LENZEN handelt es sich dabei vorwiegend um ein Machtproblem innerhalb des bestehenden Betriebs. Die starke Forderung, daß weibliche Pädagogik einen neuen Rationalitätsmodus und damit eine alternative Begründung der Pädagogik als Wissenschaft gewährleisten soll, endet für LENZEN in der Aporie, daß eine solche

Begründung sich genau der Regeln rationaler Argumentation bedienen muß, gegen die man gerade angeht, oder aber, daß man auf Begründung verzichtet und mit Machtstrategien arbeitet, die ebenfalls unvereinbar mit der Forderung nach einer neuen Qualität von Wissenschaft sind. Dennoch akzeptiert LENZEN das Anliegen einer weiblichen Pädagogik als sinnvoll im Rahmen eines Konzepts von Klassifikationssystemen: Vor dem Hintergrund der relativierenden Annahme, daß Wissenschaften nur Ordnungsentwürfe von Welt sind, deren Akzeptanz von ihrer sozialen Durchsetzung abhängt, kann als ein solches Klassifikationssystem auch das Geschlecht akzeptiert werden. Diese Relativität selbst noch einmal relativierend plädiert LENZEN für Muße, für den Rückzug aus der hektischen Anhäufung von Wissen – eine Position, die sich der von ihm konstatierten Aporie der weiblichen Wissenschaft zumindest nähert.

Eine Alternative zur Relativierung von wissenschaftlichen Rationalitätsstandards wurde den Teilnehmern der Arbeitsgruppe in Form einer Assemblage vorab zugänglich gemacht: Neben den Statements der Diskutanten wurde ihnen die Möglichkeit einer Erweiterung von wissenschaftlichen Rationalitätsstandards in Form einer Sammlung von Gemäldeabbildungen und diesen zugeordneten Zitaten aus der Philosophie- und Wissenschaftsgeschichte vorgeführt. Die Zusammenstellung hatte ILSE DAHMER besorgt.

ALFRED SCHÄFER versucht in seinem Beitrag „Das Problem der Begründung einer weiblichen Wissenschaft“ die Frage zu klären, inwieweit die „weibliche Pädagogik“, die sich ja immer auch als Kritik zu begreifen sucht, das Problem der Begründung einer ideologiekritischen Wissenschaft, wie es von ADORNO und HORKHEIMER in der „Dialektik der Aufklärung“ gestellt wurde, bewältigt. Dabei reicht der Verweis auf die Geschlechtlichkeit zur Begründung einer ideologiekritischen Wissenschaft nicht hin, weil diese Geschlechtlichkeit damit einerseits als Produkt von Unterdrückung den Anlaß zur Kritik bildet, andererseits aber zugleich als Qualität die Potenz einer anderen Rationalität darstellen soll. Um diese Qualität darzulegen, verfällt man in der feministischen Literatur nur zu leicht auf den Ausweg der Ontologisierung des Weiblichen oder gerät in eine biologistische Sackgasse. Verzichtet man aber auf Weiblichkeit als festen Bezugspunkt, betrachtet man sie als in gesellschaftlichen Auseinandersetzungen durchgesetztes Konstrukt, so stellt sich als Problem der Kritik, daß der Kritisierende als weibliche Autorin dem Kritisierten selbst verhaftet bleibt – also jenes Problem, dem sich ADORNO in seiner „Negativen Dialektik“ stellte. Auch hier entfällt eine spezifisch weibliche Begründungsperspektive auf die Ideologiekritik.

4. Die „Anmerkungen zur Nähe von Pädagogik und Mütterlichkeit und zur Angst der Pädagogen vor der Kontradiktion zwischen Aufklärung und Macht“, die JULIANE JACOBI-DITTRICH vorlegte, bezeichnen den Übergang zum vierten Problemkreis, dem Verhältnis von Aufklärung und Macht, das für die Konstitution der Pädagogik ein zentrales Problem darstellt. Gefragt wird hier nach dem Beitrag, den eine „weibliche Pädagogik“ zur Problematik von Aufklärung und Macht zu geben vermag. JACOBI-DITTRICH kennzeichnet den Widerspruch von Aufklärung, der Hilfe zur Emanzipation des Subjekts, und Macht, der Notwendigkeit zur Anleitung und Begrenzung der Subjektconstitution unter konkreten Bedingungen, als zentrales Dilemma der Pädagogik in der bürgerlichen Gesellschaft und warnt vor der Gefahr, daß eine weibliche Pädagogik, die sich auf die Idee einer machtneutralen Mütterlichkeit stützt, von der etablierten Pädagogik nur dazu benutzt wird, eben diese Kontradiktion zu verschleiern.

Eine solche Gefahr besteht, auch wenn (wie u. a. BRUNKHORST in seinem Papier bemerkt) der Widerspruch von Aufklärung und Macht die Frauen selbst als Opfer betrifft: Die gleichberechtigte Teilnahme an einer diskursiven Öffentlichkeit kann zur Aufhebung des Widerspruchs von Aufklärung und Macht beitragen.

GISELA MÜLLER-FOHRBRODT und HEINRICH SEILER thematisieren in ihrem Beitrag „Wissen von Frauen und Männern über Frauen und Männer (in Beziehungen)“ die Frage nach dem Verhältnis von Öffentlichkeit, Geschlechtlichkeit und Macht als Frage nach der geschlechtsspezifischen Zuordnung und Entwicklung von gesellschaftlichen Wissensbeständen. Ihre empirische Erhebung erlaubt die Vermutung, daß sich gesellschaftliche Wissensbestände kaum nach Geschlechtszugehörigkeit ordnen lassen, wohl aber die Performanz dieses Wissens, seine Artikulation. Dabei lassen sich nach ihrer Meinung durchaus Auflösungserscheinungen der geschlechtlichen Differenz auf eben dieser performativen Ebene feststellen.

Der Diskussionsverlauf

Die vorherige Versendung der Statements an die gemeldeten Teilnehmer der Arbeitsgruppe war Bestandteil eines experimentellen Konzepts: Die Statements sollten weder vorgetragen werden noch die Kette bilden, an die – Beitrag für Beitrag – die Diskussion zu legen wäre. Vielmehr sollte sich die Arbeitsgruppe ausschließlich auf der Diskussionsbasis bewegen, die durch die vier Fragestellungen spezifiziert war und für die die Beiträge der Diskutanten einen Hintergrund abgeben sollten. Während der Diskussion waren die Diskutanten in einem offenen Halbkreis gegenüber dem Publikum postiert, um von Anfang an nicht die Atmosphäre eines auf die vorne Sitzenden beschränkten Streitgesprächs aufkommen zu lassen.

Wenn auch die veranschlagte Zeiteinteilung (für jede Fragestellung eine knappe Stunde) nicht eingehalten wurde, da die Diskussionsbeiträge die jeweilige Fragestellung transzendierten, so muß das Experiment doch insgesamt als gelungen bezeichnet werden. Es bot den Spielraum für eine Aufhebung der Schranken zwischen Diskutanten und Publikum ebenso wie für ein Zusammenspiel von Erörterung und Emotion: Aufgebaut wurde eine Gesprächsgrundlage zwischen (nicht nur, aber auch geschlechtsspezifisch) divergierenden Auffassungen.

THEODOR SCHULZE eröffnete die erste Diskussionsrunde, indem er eine weibliche Vernunft als geschlechtsspezifisches Vermögen zwar grundsätzlich ausschloß, diese „weibliche Vernunft“ aber dennoch einordnete in eine (auch von anderer Seite geführte) Kritik des Vernunftgebrauchs, der realen Vernunft. „Weibliche Vernunft“ thematisiere aus einer spezifischen Perspektive des Ausgeschlossenseins das „Andere“ der Vernunft, dasjenige, was bei der Realisierung von Vernunftwahrheiten systematisch ausgeschlossen bleibe. Was damit statfinde, müsse allerdings als eine Selbstkorrektur der Vernunft, nicht als andere Vernunft verstanden werden. In einem Gegenstatement verwies ULRIKE TEUBNER darauf, daß es in der feministischen Theorie nicht darum gehe, unterdrückte Stimmen zur Geltung zu bringen und damit eine allgemeine Vernunft empirisch zu vervollständigen; aufgewiesen werde, daß die systematische Verzerrung durch die wissenschaftlichen Standards gängiger Theoriebildung das Allgemeine, die Vernunft, die diesen Standards vorausliegt, selbst disqualifiziere. Die ubiquitär

beanspruchte „allgemeine Vernunft“ müsse also als eine Form von Machtausübung und Funktion der Aufrechterhaltung von Machtverhältnissen begriffen werden. Der weiteren Diskussion war damit die Alternative gesetzt, Vernunft als Vermögen allgemeiner Wahrheitserkenntnis zugleich als Korrektiv der Macht anzusehen oder aber sie in ihrer Allgemeingültigkeit anzuzweifeln und eher als Funktion von Machtausübung zu begreifen.

Die Diskussion, die sich aus diesen gegensätzlichen Positionen ergab und in der sich philosophische, wissenschaftstheoretische und machtanalytische Argumentationsstrategien fanden, zusammenfassend, lassen sich zwei Problemkreise analytisch trennen: die weitere Klärung des Vernunftbegriffs und die Auseinandersetzung mit der Vernunftkritik als Machtkritik.

Auf der ersten Diskussionslinie, der Problematisierung allgemeiner Vernunft, hob die eine Seite den transzendentalen Charakter der Inanspruchnahme von Vernunft auch für den feministischen Diskurs hervor; die vernunftkritischen Diskutanten betonten demgegenüber die Vieldimensionalität von Vernunft und hoben auf eine Pluralität der Vernunftvorstellungen ab. Nicht nur wurden bestimmten Gegenstandsbereichen verschiedene Rationalitätstypen zugeordnet, sondern es wurde für einen Gegenstandsbereich (wie den der Wahrheitserkenntnis) die Möglichkeit verschiedener Rationalitätstypen postuliert. Gegen die Vorstellung einer Pluralität der Vernunftkonzepte wurde abermals eingewandt, die Behauptung einer solchen Pluralität erfolge selbst auf einer Ebene allgemeiner Geltung: Die Behauptung einer Pluralität dessen, was unter Vernunft verstanden werde, unterliege selbst dem Anspruch einer allgemeinen Vernunftigkeit.

Problematisiert wurde sodann die Trennung von allgemeiner Vernunft (von SCHULZE verstanden als Vermögen der Erkenntnis allgemeiner Wahrheiten) und realem Gebrauch der Vernunft. Zeigt sich Vernunft nicht jenseits ihres Gebrauchs durch konkrete Menschen, muß, was als vernünftig angesehen wird, immer auch auf den historischen Kontext und die in ihm gegebenen Machtverhältnisse bezogen bleiben. Andernfalls hätte die Genesis der neuzeitlichen Vorstellung von Vernunft keine Bedeutung für die Geltung des als vernünftig Qualifizierten! Die Befürworter einer allgemeinen Vernunft behaupteten demgegenüber die Möglichkeit, Verzerrungen im rationalen Diskurs, sogar solche systematischer Art, durch die Vernunft selbst, in der Orientierung an ihren Geltungsansprüchen, aufheben zu können. Ohne die Annahme der Möglichkeit einer Überwindung der Verzerrung des Rationalen sei die argumentative Auseinandersetzung selbst sinnlos. Wer über die durchgesetzten Paradigmen wissenschaftlicher Theorieproduktion, zumal dasjenige einer „weiblichen Pädagogik“, argumentativ urteilen wolle, könne den Rekurs auf *die* Vernunft nicht ausschließen. Vernunft sei allerdings weder als Substanz noch als „die Wahrheit“ zu begreifen, sondern als Verfahren, das sich selbstreflexiv in Frage stellen könne, womit ein prinzipieller Verzicht auf den „Besitz“ von Vernunft verbunden sei.

Machtkritik als Vernunftkritik – der zweite Diskussionsstrang – verlangte zu spezifizieren, inwiefern Vernunft als Instrument von Machtinteressen begriffen werden könnte, die auf Verfügung gerichtet sind. Erkenntnisinteressen und soziale Definitionsmacht wurden angeführt. Das weibliche Erkenntnisinteresse konnte allerdings nur negativ angegeben werden: als gegen die Definitionsmacht gerichtetes. Angemerkt wurde dazu, daß man damit das Konzept der „bestimmten Negation“ ADORNOS als

allgemeines Prinzip gegen einen männlich konnotierten, sich fälschlich für allgemein haltenden Vernunftgebrauch wende.

In der zweiten Diskussionsrunde wurde das Verhältnis von Pädagogik und „Mütterlichkeit“ erörtert. Gefragt wurde nicht, ob Weiblichkeit als Mütterlichkeit zur empirischen Möglichkeitsbedingung einer pädagogischen Wissenschaft werden könne; thematisiert wurden die Konstrukte „Weiblichkeit“ und „Mütterlichkeit“ als Konstrukte selbst. Eine erste Argumentationslinie, die sich aber in der Diskussion nicht durchhalten ließ, stellte eine Verbindung des Konstrukts „Weiblichkeit“ mit dem der „Mütterlichkeit“ her. „Weiblichkeit“ beruht nach dieser Argumentation auf der Forderung nach Selbstverleugnung und Selbstdisziplinierung der Frauen, wofür die Psychoanalyse einen historisch späten Ausdruck im Sinnbild der „kastrierten Frau“ liefere; aber gerade die Übernahme der zugemuteten Zuschreibungen habe es den Frauen ermöglicht, statt nur auf sich selbst, sich auf andere und deren Zukunft – auf Kinder hin zu orientieren. So zu argumentieren hieße allerdings, Gefahr zu laufen, die Ideologie der Mütterlichkeit nachträglich erneut zu rechtfertigen. „Mütterlichkeit“ sei ebenso als Stereotyp zu betrachten wie „Weiblichkeit“: Beides sei stets kulturell vermittelt und nicht jenseits realer Machtverhältnisse faßbar.

Nicht in Frage stand, daß die Geschlechtertypologie, wie sie sich mit der bürgerlichen Gesellschaft als Ordnungsschema etablierte, praktisch bedeutsam war für das reale Verhältnis der Geschlechter zueinander. Dieses reale Verhältnis wird bei PESTALOZZI konstitutiv für eine Differenzierung der neuzeitlichen praxisvermittelten pädagogischen Theorie: „Mutteraug“ und „Vaterkraft“ stehen bei ihm für unterschiedliche, so vereinbare wie getrennte, pädagogische Interaktion.

Daß Geschlechterstereotype als Ordnungsschema zunehmend an Bedeutung zumindest in der Selbstprädikation verlieren, darauf wiesen die Ergebnisse einer kleinen Umfrage unter Pädagogikstudenten und -studentinnen hin, die MÜLLER-FOHRBRODT und SEILER an der Universität Trier durchgeführt haben. Es handelt sich um eine Befragung mit Hilfe eines geschlechtsspezifisch gegensätzlichen Eigenschaftsprofils. Alle Befragten, die Pädagogikstudenten wie die Pädagogikstudentinnen, rechneten sich in der Selbstprädikation eher dem weiblichen Eigenschaftsprofil zu. Eine kritische Einstellung gegenüber der offenbar als „männlich“ erfahrenen Hochschule (zu abstrakte Inhalte, zu konkurrenzorientiert usw.) ging mit dieser Selbstprädikation einher. Diese Ergebnisse wurden in der Diskussion zum einen auf das professionelle Selbstbild des Pädagogen bezogen, in das immer auch Momente einbezogen waren, die allgemein dem Konstrukt „Weiblichkeit“ bzw. „Mütterlichkeit“ zugerechnet wurden. Zum anderen wurde darauf hingewiesen, daß sich in dieser Selbstprädikation eine Distanzierung gegenüber der „männlichen“ wissenschaftlichen Rationalität ausdrücke, daß die Dichotomie „männlich/weiblich“ hier als Chiffre für die intraintellectuelle Unterscheidung „abstrakte Intellektualität/common sense“ interpretiert worden sei. Gefordert wurde eine kritische, die Stereotypen auflösende (d.h. sie nicht nur opportunistisch nivellierende) Reflexion.

Fazit

Die Arbeitsgruppe „Zur Kritik der weiblichen Pädagogik“ war als Versuch angelegt, das Gespräch zwischen der „etablierten Wissenschaft“ und einer relativ klar umrissenen Gruppe ihrer Kritiker mit doppelter Stoßrichtung zu führen. Daß die Führung eines solchen Gespräches nicht einfach ist, im Durchgang durch Vorurteile und Anfeindungen eine Gesprächsgrundlage überhaupt erst gebildet werden muß, auf der Position und Gegenposition aufeinander bezogen werden können – dies hat die erregte, wie der Bericht zeigt, konzentrierte, in der Anstrengung nicht nachlassende Diskussion dieser Arbeitsgruppe gezeigt. Dabei deuten Erregtheit wie auch die diskutierten Probleme darauf hin, daß mit der doppelten Stoßrichtung, mit der Problematisierung der „etablierten Wissenschaft“ wie ihrer feministischen Kritik, zugleich wissenschaftstranszendierende Kontextprobleme – gesellschaftliche Machtverhältnisse, in die Wissenschaft eingelassen ist – thematisch werden. Daß diese Machtverhältnisse als verselbständigte selbst noch Kritik in ihren Möglichkeiten und Grenzen präformieren, wurde in der Diskussion immer wieder Gegenstand. CHRISTOPH TÜRCKE hatte in seinem Statement diese Problematik so zusammenzufassen versucht: „Der Feminismus hat es daher wahrlich nicht leicht. Ständig läuft er Gefahr, auf die falsche Aufhebung patriarchaler Unwahrheit, die die bestehende Gesellschaft geleistet hat (mit der Subsumtion der Frau unter die Bedingungen des kapitalistischen Produktionsprozesses, ihrer Gleichberechtigung als Ware Arbeitskraft – A.S.) noch einmal falsch zu reagieren und zu bekräftigen, was er beseitigen will. Fordert er volle Gleichberechtigung, so verlangt er nur die Verschärfung des ohnehin stattfindenden Konkurrenzkampfs. Empfiehlt er die Rückkehr zur natürlichen Weiblichkeit des Gebärens und Nährens, so fällt er nur auf jene vegetative Bestimmung der menschlichen Natur zurück, gegen die das Patriarchat zu Recht aufbegehrt und die zudem im gebärend-nährenden Stoffwechsel des Kapitals täglich ihre Gemütlichkeit demonstriert. Denunziert er die Vernunft als männliches Herrschaftsinstrument, so disqualifiziert er sich vorab als unvernünftig und verkennt die bestehende Gesellschaft gleich doppelt: als patriarchal und als vernünftig. Postuliert er eine neue weibliche Logik jenseits aller Herrschaft, so ist schon die Formulierung des Postulats den logischen Regeln verhaftet, die nicht mehr gelten sollen“. Die Tragweite der so aufgezeigten Schwierigkeiten ist noch kein Argument gegen die Notwendigkeit der Kritik, wohl aber für ihre Selbstreflexion.

Anschrift des Autors:

Priv.-Doz. Dr. ALFRED SCHÄFER, Remscheider Str. 97, 5000 Köln 91