

Holzcamp, Christine; Steppke, Gisela
Leben und Wissenschaft - einige Überlegungen zu den Auswirkungen der geschlechtsspezifischen Trennung von Erziehungsarbeit und Erziehungswissenschaft

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Heid, Helmut [Hrsg.]; Thiersch, Hans [Hrsg.]: Beiträge zum 8. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22.-24. März 1982 in der Universität Regensburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1983, S. 372-380. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 18)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Holzcamp, Christine; Steppke, Gisela: Leben und Wissenschaft - einige Überlegungen zu den Auswirkungen der geschlechtsspezifischen Trennung von Erziehungsarbeit und Erziehungswissenschaft - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Heid, Helmut [Hrsg.]; Thiersch, Hans [Hrsg.]: Beiträge zum 8. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22.-24. März 1982 in der Universität Regensburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1983, S. 372-380 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-228619 - DOI: 10.25656/01:22861

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-228619>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:22861>

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

18. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

18. Beiheft

Beiträge zum 8. Kongreß
der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

vom 22.–24. März 1982 in der Universität Regensburg

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Dietrich Benner, Helmut Heid, Hans Thiersch

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1983

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft :
Beiträge zum 8. Kongreß der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft : vom 22. – 24. März 1982
in d. Univ. Regensburg / Im Auftr. d. Vorstandes
hrsg. von Dietrich Benner ... – Weinheim ; Basel :
Beltz, 1983.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 18)

(Beiträge zum ... Kongreß der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft ; 8)

ISBN 3-407-41118-9

NE: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft;
Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft : Beiträge vom
... Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; HST

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.

© 1983 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41118 9

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
I. Öffentliche Ansprachen	
HERMANN GRANZOW	15
HANS MAIER	22
HANS THIERSCH	26
II. Öffentliche Vorträge	
HANS AEBLI Die Wiedergeburt des Bildungsziels Wissen und die Frage nach dem Verhältnis von Weltbild und Schema	33
DIETRICH BENNER Das Normproblem in der Erziehung und die Wertediskussion	45
WALTER HORNSTEIN Die Erziehung und das Verhältnis der Generationen heute	59
PETER M. ROEDER Bildungsreform und Bildungsforschung	81
III. Symposien: Vorträge/Berichte	
HANS NICKLAS Erziehung zur Friedensfähigkeit in einer friedlosen Welt?	99
<i>Schulpluralismus unter Staatsaufsicht statt Schuldirektismus in Staatshoheit</i>	105
WOLFGANG KLAFKI Vorbemerkungen zum Bericht über das Symposium	105
HANS-CHRISTOPH BERG Freie Schulen als Regelschulen	108
ALOIS ALDER Erfahrungen an der Friedensschule in Münster	113
DORIS KNAB Der Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentages im Lichte einiger Erfahrun- gen aus der Schulreformerarbeit an der Friedensschule Münster	118

BARBARA BOTH / ALBERT ILIEN und die GREMIEN DER GLOCKSEE-SCHULE, unter Mitarbeit von RENATE STUBENRAUCH / JÜRGEN FRIEDMANN / RUDOLF MESSNER Zur Pädagogik der Glocksee-Schule	122
MARIA FRIEDERIKE RIEGER Stiftung Landerziehungsheim Neubauern – Ziele und Schwierigkeiten einer „freien“ Schule und der Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentages	130
JOHANN PETER VOGEL Zur gegenwärtigen Situation von Schulen besonderer pädagogischer Prägung und den entsprechenden Vorschlägen im Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentages	133
HANS-CHRISTOPH BERG / WOLFGANG KLAFKI / DORIS KNAB Leitfragen und Thesen zur Fortführung der Diskussion über die Zielsetzung und die pädagogische Gestaltungsfreiheit von privaten und staatlichen Schulen besonderer pädagogischer Prägung und über die schulrechtliche Absicherung solcher Schulen	136
<i>Sekundarstufen II – Didaktik und Identitätsbildung im Jugendalter</i>	139
HERWIG BLANKERTZ Einführung in die Thematik des Symposions	139
ANDREAS GRUSCHKA Fachliche Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung im Medium der Erzie- herausbildung – über den Bildungsgang der Schüler der Kollegschule und zur Möglichkeit der Schule, diesen zum Thema zu machen	143
HAGEN KORDES Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung im Medium fremdsprachlicher Bildung	153
WOLFGANG FISCHER „Jugend“ als pädagogische Kategorie – historische Rückfragen an Untersuchen- gen zur Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung	168
JÜRGEN ZIECHMANN Stellenwert empirischer Verfahren in der Curriculumforschung. Eine Diskussion anhand von Projekten	179
HEINZ-OTTO GRALKI / ULRIKE STRATE / CARL-HELLMUT WAGEMANN Die Sozialisation von Studenten in Hochschulen. Bericht über ein Symposium . . .	185
<i>Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Zusammenarbeit zwischen Hoch- schulen und außeruniversitären Trägern</i>	203
JOACHIM DIKAU Zusammenfassung des Symposiums	203
GÜNTHER DOHMEN Rückwirkungen wissenschaftlicher Weiterbildung auf Hochschule und Hoch- schulpolitik	208

HANS-DIETRICH RAAPKE	
Beteiligung der Hochschule an der allgemeinen Erwachsenenbildung als Herausforderung für Wissenschaft und Praxis	214
<i>Prävention – Zauberwort für gesellschaftliche Veränderung oder neue Form der Sozialkontrolle?</i>	
	219
HANS-UWE OTTO	
Einleitung zur Fragestellung des Symposions	219
PETER GROSS	
Über die Präventivwirkung des Nichtwissens – Popitz revisited	221
HEINRICH KUPFFER	
Die Fragwürdigkeit der Prävention in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik	228
NORBERT HERRIGER	
Präventive Jugendkontrolle – eine staatliche Strategie zur Kolonisierung des Alltags	231
<i>Arbeit und Freizeit im Wandel – Antworten der Pädagogik</i>	237
HORST W. OPASCHOWSKI	
Neue Erziehungsziele als Folge des Wertewandels von Arbeit und Freizeit	237
WOLFGANG NAHRSTEDT	
Die Zukunft von Bildung, Arbeit und Freizeit: Berufsarbeit wird knapp – Chance für gesellschaftliche Arbeit?	250
<i>„Ausländerpädagogik“ als pädagogische Spezialdisziplin?</i>	259
JÖRG RUHLOFF	
Einleitende Problemskizze	259
HELMUT LUKESCH	
Empirische Befunde zur Stellung des Ausländerkindes im deutschen Schulsystem und ihre Bedeutung für die Entwicklung der Erziehungswissenschaft	262
FRANZ HAMBURGER	
Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft	273
HANS MERKENS	
Erfordernis und Grenzen ausländerthematischer Spezialisierung in der Schulpädagogik	283
JÖRG RUHLOFF	
Thesen zur Schlußdiskussion	292
JÖRG RUHLOFF	
Zur Diskussion	295
<i>Autobiographische und literarische Zeugnisse als Quellen und Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Erkenntnis und Handlungsorientierung II</i>	
	297
DIETER BAACKE	
Normalbiographie, Empathie und pädagogische Phantasie	298

ROTRAUT HOEPEL	
Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Erschließung autobiographischer Materialien. Autobiographien als kommunikativ-pragmatische Formen der Selbstreflexion	307
THEODOR SCHULZE	
Auf der Suche nach einer neuen Identität	313
<i>Aufgaben und Verfahren interpretativer Theoriebildung</i>	321
PETER ZEDLER	
Entwicklungslinien und Kontexte interpretativer Theoriebildung	321
EWALD TERHART	
Übersicht über die Beiträge	333
HEINZ MOSER	
Versuch eines Resumées aus den Regensburger Diskussionen	343
<i>Leben und Lernen jenseits patriarchaler Leitbilder</i>	351
HEDWIG ORTMANN	
Einleitung in die Problemstellung des Symposiums	351
SIGRID METZ-GÖCKEL	
Macht- und Selbstlosigkeit der Frauen. Assoziative Überlegungen zum Mutter-Tochter-Bündnis in den letzten drei Generationen oder das Matriarchat lebt weiter	353
BIRGIT CRAMON-DAIBER	
Bericht über die Ergebnisse der Begleitforschung zum Fünfjahresprogramm der Bundesregierung „Modellplan zur Freisetzung humaner Ressourcen und zur kreativen Entwicklung neuer Subsistenzformen“ (M.H.R.K.S.)	364
CHRISTINE HOLZKAMP / GISELA STEPPKE	
Leben und Wissenschaft – einige Überlegungen zu den Auswirkungen der geschlechtsspezifischen Trennung von Erziehungsarbeit und Erziehungswissenschaft	372
<i>Forschungsfreiheit, Forschungsethik und Datenschutz</i>	381
WOLF-DIETER EBERWEIN	
Freiheit der sozialwissenschaftlichen Forschung und Datenschutz: Probleme und Lösungsansätze	381
HERMANN AVENARIUS	
Die Genehmigungsrichtlinien der Kultusminister unter juristischem Aspekt . . .	384
KARLHEINZ INGENKAMP	
Beispiele für die Behinderung der Forschungsfreiheit durch die ministerielle Genehmigungspraxis	388
EWALD ZACHER	
Einige verfassungsrechtliche und schulrechtliche Bemerkungen zur Zulässigkeit von wissenschaftlichen Erhebungen an Schulen und zur einschlägigen Genehmigungspraxis	392

LENELIS KRUSE Ethische und rechtliche Normen als Problem für die pädagogisch-psychologische Forschung	395
WILFRIED BERG Zur grundrechtlichen Problematik von Datenschutzbehörden und Forschungs- freiheit	399
KARLHEINZ INGENKAMP Beispiele für Konflikte zwischen Datenschutz und Forschern	403
PAUL J. MÜLLER Die Implementation des Datenschutzes im Bereich der wissenschaftlichen For- schung	407
EDGAR WAGNER Die informierte Einwilligung	410
ERWIN DEUTSCH Das Problem der informierten Einwilligung für Forschung und Datenschutz	413
HELMUT GASSEN / MICHAEL SCHWANDER Zuständig sein und überflüssig werden	417
ULRICH HERRMANN / JÜRGEN OELKERS / JÜRGEN SCHRIEWER / HEINZ-ELMAR TENORTH Überflüssige oder verkannte Disziplin?	443
VERONIKA REISS Sprechpausen im Unterrichtsdiskurs	465

Leben und Wissenschaft – einige Überlegungen zu den Auswirkungen der geschlechtspezifischen Trennung von Erziehungsarbeit und Erziehungswissenschaft

1. Brüche

Wir sind beide Mütter. Gisela hat einen Sohn, der jetzt 1½ Jahre alt ist. Sie hat viele Jahre an der Hochschule als Soziologin gearbeitet und in Seminaren wie auch als Perspektive für sich selbst die Leitbilder der „berufstätigen Mutter“, „partnerschaftlichen Beziehung“ und „vergesellschafteten Kleinkinderziehung“ vertreten. Seit der Geburt von Moritz ist sie arbeitslos und fühlt sich – wahrscheinlich auch daher – stärker für Moritz zuständig als der Vater.

Die andere von uns – Christine – hat zwei Söhne, die jetzt 19 und 22 Jahre alt sind. Christine hat weitgehend Beruf – Psychologin an der Hochschule – und Kinder gleichzeitig gemacht, wohnte und lebte mit den Kindern, während der Vater Theorien – u. a. zur Persönlichkeitsentwicklung – aufstellte und als Wochenendvater in Erscheinung trat.

Im Erinnern und Reflektieren unserer „Müttererfahrungen“ sind uns die verhängnisvollen Auswirkungen der Trennung von Erziehungsarbeit – die überwiegend von Frauen gemacht wird – und Erziehungswissenschaft – die fast ausschließlich von Männern produziert wird – immer deutlicher geworden. Wir beginnen aber erst jetzt zu begreifen, welche Gewalt damit für Frauen und Kinder verbunden ist.

Die Teilung von Hand- und Kopfarbeit wiederholt sich als Teilung von Erziehungswissenschaft und Erziehungsarbeit. Verkürzt und polemisch:

Männer denken sich – erfahrungsarm, erfahrungslos – Theorien aus, nach denen Frauen handeln sollen.

Unsere These – verkürzt, aber nicht polemisch: (auch) durch die Erziehungswissenschaft sichert das Patriarchat seine Herrschaft über die Mutter-Kind-Beziehung.

Hinter dieser These steht die Annahme, daß die patriarchale Struktur unserer Gesellschaft nicht nur die Art und Weise der konkreten Einflußnahme auf die Entwicklung von Mädchen und Jungen bestimmt, sondern sich ebenso in der geschlechtsspezifischen Zuweisung von Erziehungsarbeit und in der Art und Weise der Theorieentwicklung niederschlägt.

Wir haben angefangen, unsere Trauer und unsere Wut zu begreifen, uns gegen die Zumutung zu wehren, unter von patriarchalen Strukturen bestimmten äußeren Lebensbedingungen unser Leben mit Kindern von patriarchalen Erziehungs- und Antipädagogikkonzepten bestimmen zu lassen. Wir erleben diese Konzepte – wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß – als äußerst subtile Mittel, patriarchale Verhältnisse zu zementieren, d.h. auch die Verfolgung des Lebendigen und die Zerstörung des Lebens voranzutreiben und Frauen und Mütter für diesen Prozeß zu funktionalisieren.

Damit werden wir als Frauen in ungeheurer Weise mißbraucht, wird unsere produktive Kraft – Leben zu gebären und zu erhalten – in ihr Gegenteil verkehrt. Um als Frauen und Mütter *unsere* konkreten Utopien von einem Leben mit Kindern, Frauen und Männern entwickeln zu können, müssen wir solche Konzepte durchschauen lernen, um ihnen nicht länger aufzusitzen.

Wir hoffen, unsere Nachforschungen und Überlegungen sind ein Beitrag dazu.

Wir verdanken viele Anregungen den Büchern von ALICE MILLER (1980), KATHARINA RUTSCHKY (1977) und PETER GSTETTNER (1981). Der Prozeß der Zurichtung des Kindes ist – in Parteinahme für Kinder – in diesen Büchern sehr beeindruckend beschrieben und analysiert worden. Allerdings ist weder dem Autor noch den Autorinnen die patriarchale Bestimmung von Erziehungsarbeit und Erziehungswissenschaft in den Blick geraten, obwohl bei den Ausführungen dieses Bestimmungsmoment von Pädagogik oft zum Greifen nah erscheint. Wir haben ihre Bücher sozusagen durch die feministische Brille gelesen, und es ist uns teilweise wie Schuppen von den Augen gefallen.

2. Väter – nicht Mütter – brauchen Pädagogik. Überlegungen zur Re-interpretation „Schwarzer Pädagogik“ als patriarchales Leitbild

Obwohl Erziehungswissenschaft seit jeher blind ist gegenüber geschlechtsspezifischen Erfahrungen und Interessen, die Erziehung und Erkenntnisprozesse über Erziehung bestimmen, müssen Frauen, die diesen Zusammenhängen nachspüren, auf den Vorwurf methodischer Unzulänglichkeit gefaßt sein. Eine kurze Vorbemerkung ist daher angebracht:

Wir wollen im folgenden Erziehungskonzepte als patriarchale Leitbilder, als Symptome bzw. Symbole von Männlichkeit untersuchen. Dabei ist uns bewußt, daß Erziehung immer auch in einen historischen und gesellschaftlichen Zusammenhang eingebettet ist, wie auch die Kategorien „männlich“ und „weiblich“ gesellschaftlich überformte Erfahrungs- und Verhaltensmuster darstellen. „Gesellschaft“ konstituiert sich aber nicht nur durch das Zusammenleben und -arbeiten blutleerer, geschlechtsloser Individuen nach bestimmten ökonomischen Gesetzmäßigkeiten, sondern immer auch durch die Art und Weise, wie Arbeit und Leben zwischen den Geschlechtern organisiert ist. Oder anders: Was „Herrschaft“ ist – und Herrschaft abzusichern ist, ob gewollt oder nicht, auch eine Funktion von Wissenschaft –, hängt auch von der Geschlechtszugehörigkeit derjenigen ab, die sie ausüben.

Die vielfältigen Verschränkungen von Ökonomie und Geschlecht sind hier aber nicht unser Thema. Es geht uns überhaupt erst einmal darum, in der scheinbar naturhaft weiblichen Domäne „Erziehung“ bzw. in Leitbildern über Erziehung Spuren patriarchaler Gewalt sichtbar zu machen. Dies haben wir – eher assoziativ als analytisch – mit verschiedenen Mitteln versucht: mit Bildern und Texten, Foto- und Tonbandkollagen. Vieles ist dabei noch nicht zu Ende gedacht, vieles überhaupt erst an-gedacht.

Bei unseren Überlegungen sind wir ALICE MILLER gefolgt, die Erziehung als „Verfolgung des Lebendigen“ beschreibt. Wir haben uns gefragt, welche Bedeutung ihre These „Erzieher – nicht Kinder – brauchen Pädagogik“ gewinnt, wenn man die in den Kategorien „Erzieher“ und „Pädagogik“ als geschlechtsneutral unterstellten Erziehungsbedürfnisse bzw. -zwänge unter geschlechtsspezifischem Aspekt untersucht. Es scheint uns jedenfalls kein Zufall zu sein, daß sämtliche in der „Schwarzen Pädagogik“ zitierten Autoren und fast alle Akteure pädagogischer Situationen – soweit es sich um zur Nachahmung empfohlene Beispiele handelt – männlich sind, und uns ist klargeworden, daß sich dieser Zusammenhang auch in den Konzepten widerspiegelt.

Wir haben uns weiter gefragt: Was ist das „Lebendige“, das durch Erziehung verfolgt werden soll? Was ist für Männer an Kindern (Knaben) so bedrohlich? Welche männlichen Erfahrungen werden durch Pädagogik verarbeitet, welche männlichen Ängste abgewehrt?

In den Quellen zur Geschichte der „Schwarzen Pädagogik“ haben wir die vielfältigsten und absurdesten Begründungen und Handlungsanweisungen für die totale Kontrolle und Vergewaltigung kindlicher Regungen gefunden: von der „Regulierung der Eßlust“ über

„Übungen zur völligen Unterdrückung der Affekte“ bis hin zur Definition der „Kindheit als Krankheit“ (RUTSCHKY 1977, Kap. IV, VII). (In der modernen, aufgeklärten Pädagogik hat sich im wesentlichen nur die Sprache verändert: So heißt es nicht mehr „Regulierung der Eßlust“, sondern „Selbstregulierung des Appetits“. Noch in dieser beschwichtigenden Formulierung wird deutlich, daß die Ängste vor der kindlichen Gier noch nicht überholt sind.)

Pädagogik richtet sich gegen alles, was am Kind unkontrolliert, triebhaft „ausbrechen“ könnte – und was im bürgerlich-patriarchalen Verständnis auch Frauen zugeschrieben wird: Emotionalität, Phantasie, die sog. Affekte wie Wut, Angst, Mitleid. Körperlichkeit und Sexualität werden als Quellen von Lust bekämpft und auf „rationale“ Funktionen wie körperliche Ertüchtigung und Fortpflanzung ausgerichtet. Ziel der Erziehung ist das absolut gehorsame, selbstbeherrschte, sich selbst verleugnende (männliche) Kind, der mustergültige Schüler und Untertan mit allen psychischen Voraussetzungen zur Unterdrückung Schwächerer. Wessen der Erzieher also „Herr“ werden will, und wohin das Kind er-zogen werden soll, folgt dem Gegensatz von „weiblich“ und „männlich“.

Dieser Eindruck hat sich beim weiteren Nachlesen und Nachdenken über Erziehung bestätigt. Uns ist dabei aufgefallen, daß Erziehung historisch eng verflochten ist mit zwei weiteren Erscheinungsformen patriarchaler Gewalt: der (christlichen) Religion und dem Krieg. Diese Zusammenhänge haben wir – in polemischer Anlehnung an die altbekannten gönnerhaften Zuschreibungen an Frauen – unter dem Motto „Die drei großen K des Patriarchats: Kirche, Krieg und Kindererziehung“ zu verdeutlichen versucht.

3. Männliche Zeugungssymbolik in christlicher Religion und Pädagogik

Bei der Durchsicht historischer Quellen zur Erziehung haben wir nicht wenige gefunden, die sich zu ihrer Legitimation ausdrücklich auf die Religion berufen (RUTSCHKY 1977, Kap. III). Erzieher verstanden sich als „Nachfolger Jesu“, als „Organ der Gottheit“. Der irdische Vater sollte als der „Vertreter des himmlischen“ fungieren. Erziehung wird als zweite, als die eigentliche Geburt des Menschen definiert; erst durch sie „tut die Natur einen Schritt zur Vollkommenheit“.

In Aufsätzen zur feministischen Theologie (GÖTTNER-ABENDROTH, RUETHER) haben wir Hinweise gefunden, die uns die religiöse Symbolik in Zeugnissen pädagogischen Sendungsbewußtseins entschlüsseln helfen. Danach sind matriarchale Religionen geprägt durch die Vorstellung einer bzw. mehrerer Mutter-Göttin(nen), die Teil der Natur des Menschen sind. Diese Ideen spiegeln auch den historischen Erkenntnisstand über die Vorgänge von Zeugung und Geburt wider: Die Funktion des Mannes bei der Fortpflanzung war gänzlich unbekannt.

Das von FREUD als der entscheidende Schritt auf dem Wege zur Zivilisation charakterisierte Wissen um die Rolle des Mannes bei der Zeugung wurde als Herrschaftswissen in zerstörerischer Weise gegen Frauen gewendet – nicht nur in der religiösen Symbolik des Christentums. Hier wird Zeugung zum rein männlichen Zeugungs- bzw. Schöpfungsakt. Weibliche Gebärfähigkeit wird zum Fluch, zur Krankheit, „unter Schmerzen Kinder zu gebären“, verkehrt. Das Leben, das Frauen gebären, ist mit dem Makel der „Ersünde“, der Sterblichkeit, behaftet. Ein männlicher Gott hat den Menschen zum ewigen Leben erlöst und dafür von seinem Sohn Jesus Christus absoluten Gehorsam bis in den Tod verlangt.

Auch die Kirche als Stellvertreterin Gottes fordert diesen absoluten Gehorsam mit unterschiedlichen Mitteln ein – zu denen auch Inquisition, Zwangsbekehrungen, Glaubenskriege und nicht zuletzt Hexenverfolgungen gehörten. Erziehung als ein „ewiger, doch heiliger Krieg“ ist – soweit es um professionelle Erziehung gegen Geld bzw. die Produktion von Erziehungstheorien geht – Sache des Mannes, ein männlicher Zeugungsakt „auf höherer Stufe“. Die Nähe pädagogischer Phantasien und männlicher Zeugungs- und Allmachtsphantasien drängt sich in Bildern, in denen sich Erziehung als „Quelle ewigen Lebens“ wie der Segen Gottes auf viele Seelen „ergießen“ soll, geradezu auf, und wir vermuten, daß diese Phantasien auch Verarbeitungsversuche von „Gebärneid“ darstellen.

4. Erziehung als Krieg der Väter gegen die Söhne – Krieg als Rache der Söhne für väterliche Gewalt

„Denn ein solcher Ungehorsam ist ebensogut als eine Kriegserklärung gegen eure Person. Euer Sohn will euch die Herrschaft rauben, und ihr seid befugt, Gewalt mit Gewalt zu vertreiben“ (1752) (RUTSCHKY 1977, S. 170).

Eines der Hauptmotive alter wie neuer Erziehungskonzepte ist die Angst der Eltern (bzw. die Eltern suggerierte Angst), das Kind könne sich zum verwöhnten Tyrannen entwickeln. Die Beziehung zwischen dem (abhängigen) Kind und dem (mächtigen) Erwachsenen wird als ein vom Kind ausgehender „Machtkampf“ wahrgenommen, und es geht darum, den kindlichen Willen, definiert als „Trotz“ oder „Eigensinn“, zu brechen oder (ab)zulenken: mit den Waffen der Konsequenz, d. h. durch konsequente Mißachtung der kindlichen Bedürfnisse in den alten Konzepten; mit den Waffen der Überzeugung oder durch Nachgeben nach dem Prinzip des „kalkulierten Risikos“ in den (meisten) modernen. In unserer Alltagssprache finden wir heute noch Überreste einer Militarisierung von Erziehung, die in den Anfängen der Pädagogik unter der Parole „Lerne vom Militär“ propagiert wurde: Schuluniform, Tornister, „Lehrerstützpunkte“ (in Gesamtschulen), Ablenkungsmanöver, Erzieherfront, die Waffen strecken usw.

Vergegenwärtigen wir uns, daß die „Erziehungslogistik“ im wesentlichen von männlichen Pädagogen und in erster Linie für den Einsatz gegen männliche Kinder erdacht wurde, so liegt es nahe, Erziehung als einen „Krieg der Väter gegen die Söhne“ zu untersuchen. Den umgekehrten Zusammenhang – Krieg als Rache der Söhne für väterliche Gewalt – belegt ALICE MILLER eindrucksvoll anhand der Biographien der geschlagenen Kinder HITLER, HIMMLER und HÖSS. Neben den bisher angedeuteten patriarchalen Bestimmungsmomenten von Erziehung verweist dieser Kreislauf von Haß und Gewalt auch auf die Frage, inwieweit Jungen und Mädchen mit unterschiedlichen Formen von Gewalt in der Erziehung konfrontiert sind bzw. ihre Leidenserfahrungen auf unterschiedliche Weise verarbeiten. (Es erscheint uns nicht zufällig und daher nachdenkenswert, daß CHRISTIANE F., die ebenfalls von ihrem Vater geprügelt wurde, diese Erfahrungen väterlicher Gewalt in der Drogensucht gegen sich selbst richtete.)

5. Erziehungswissenschaften – Krieg gegen Kinder mit anderen Mitteln

Die Verwissenschaftlichung von Erziehung wird – besonders von den Erziehungswissenschaften selbst – relativ unhinterfragt als „Fortschritt“ betrachtet – ein Fortschritt, wie wir

meinen, auch in der Verfeinerung und Perfektionierung der „Eroberungsstrategien“ gegen Kinder.

In diesem Prozeß der Verwissenschaftlichung von Erziehung spielt die entwicklungspsychologische Forschung – quasi als Datenlieferant für die Legitimation von Erziehungsansprüchen und -konzepten – eine große Rolle.

Wichtige Hinweise für ein kritisches Verständnis dieser Rolle fanden wir bei PETER GSTETTNER, der die Herausbildung der Ziele und Methoden der Entwicklungspsychologie zu Kolonialismus und Anthropologie in Beziehung setzt und aufzeigt, in welcher Weise sich diese Wissenschaft an kolonialen Vorstellungen und Strategien orientiert.

Wir haben uns darüber hinaus gefragt, wie sich die geschlechtsspezifische Trennung von Erziehungswissenschaft und Erziehungsarbeit auf diese Forschung und die Forschungsergebnisse auswirkt: Welche Folgen hat es, wenn Männer, die überwiegend nur am Rande mit Kindern (auch ihren eigenen) das Alltagsallerlei leben, sich anschicken, im Rahmen des patriarchalen Wissenschaftsbetriebes etwas über das Wesen von Kindern zu erforschen?

Wir meinen, daß bereits das vorherrschende lineare Verständnis von „Entwicklung“, in dem das zeitlich Spätere als das Höhere, Wertvollere, Richtigere begriffen wird, Folge männlicher Erfahrung(slosigkeit) und Ausdruck patriarchalen Überlegenheitsdenkens ist. In dieser Sichtweise geraten Fähigkeiten von Kindern, wie z.B. animistisch und magisch zu denken, zu Denkweisen, die es zu überwinden gilt. Als höchste Form von Intelligenz bei Erwachsenen in Industriegesellschaften gilt das (natur-)wissenschaftliche Denken, das auf Be-herr-schung der Natur abzielt und damit letztlich auch zu ihrer Zerstörung beigetragen hat. Die Vernichtung der Natur wäre wohl nicht in so erschreckendem Ausmaß geschehen, wenn in der entfalteten Denkfähigkeit der Erwachsenen auch Momente magischen und animistischen Denkens aufgehoben wären, eines Denkens, das Natur als „belebt“ begreift und auf Kooperation statt Beherrschung ausgerichtet ist.

Auch der in der Entwicklungspsychologie vorherrschende Differenzierungsbegriff, der den Prozeß der Differenzierung überwiegend als Fortschritt begreift, wäre aus feministischer Sicht zu hinterfragen. Die noch bei Kindern beobachtbare Ganzheitlichkeit von Denken, Fühlen und Handeln wird – aus einer undialektischen Interpretation dieses Begriffes heraus – leicht zu einer Entwicklungsstufe, die es ebenfalls zu überwinden gilt. Die damit verknüpfte verhängnisvolle Trennung von Vernunft und Moral im Handeln vieler (erwachsener) Menschen hat uns an den Rand eines atomaren Krieges gebracht. Solche theoretischen Vorannahmen über das Wesen des Entwicklungsprozesses erschweren daher, die Kraft im Denken, Fühlen und Handeln der Kinder wahrzunehmen.

IRIS MANN (1980) hat in ihrem Buch „Die Kraft geht von den Kindern aus“ die andersartige Qualität kindlicher Lebenspraxis sehr sensibel beschrieben und damit auch ein Stück anderer – feministischer – Forschung praktiziert. Kinder sind bei ihr nicht Forschungsobjekte, sondern Subjekte ihrer Entwicklung, denen sie in einem gemeinsamen Lern- und Entwicklungsprozeß verbunden ist und die sie als eigenständige Personen achtet und liebt.

Bei unserer exemplarischen Durchsicht entwicklungspsychologischer Forschung aus unterschiedlichen Zeiten wurde erschreckend deutlich, wie durch konstruierte Forschungssituationen („designs“) Kinder zugerichtet und ihre Reaktion auf diese Zurichtung als Daten über das Wesen kindlicher Entwicklung interpretiert wurden.

Ein Beispiel: HEINZ HECKHAUSEN hat in den sechziger Jahren Untersuchungen über die Entwicklung des Erlebens von Erfolg und Mißerfolg bei Vorschulkindern durchgeführt (HECKHAUSEN 1973). Er ließ Kinder unterschiedlichen Alters bei einer Geschicklichkeitsaufgabe (Türmchenbauen) in für sie „undurchsichtiger“ Weise gewinnen und verlieren, indem er als Versuchsleiter langsamer oder schneller baute.

Er beschreibt es als einen Entwicklungsfortschritt, wenn Kinder, die anfänglich nur am Gelingen der Geschicklichkeitsaufgabe orientiert waren und denen es völlig gleichgültig war, ob Herr Heckhausen später oder eher fertig war als sie, zu einem späteren Zeitpunkt sich auf die Konkurrenzsituation eingelassen hatten und bei „Gewinnen“ Erfolgsreaktionen und bei „Verlieren“ Mißerfolgsreaktionen zeigten.

HECKHAUSEN merkt nicht, daß seine Erkenntnisse über die Entwicklung von Erfolgs- und Mißerfolgs-erleben durch seine Versuchsanordnung, die der Niederschlag zerstörerischer – auf Konkurrenz hinzielender – Sozialisationsprozesse ist, produziert sind.

In unserer Vorstellung von feministischer Forschung würde das Kind (und der Erwachsene) im Forschungsprozeß nicht zugerichtet, sondern der Prozeß selbst würde beiden Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen.

Der einer solchen Forschung entgegengehaltene Vorwurf der „Subjektivität“ führt sich selbst ad absurdum: Denn welche Objektivität kann eine noch so „unvoreingenommene“ Forschung für sich beanspruchen, die sich in einer Weise von den Quellen ihrer Erfahrung abschneidet, für die folgende Äußerung W. PREYERS exemplarisch ist:

„Nicht eine einzige Beobachtung habe ich aufgenommen, von deren Richtigkeit ich mich nicht *selbst* auf das bestimmteste überzeuge. Am wenigsten darf man sich auf die Berichte der Wärterinnen, Pflegerinnen und anderer im wissenschaftlichen Beobachten ungeübter Personen verlassen. Oft habe ich solche nur durch ein kurzes ruhiges Kreuzverhör dahin gebracht, daß sie die Irrtümlichkeiten ihrer Angaben selbst einsahen, namentlich wenn es sich um Beweise für die „Klugheit“ der Säuglinge handelte“ (1895) (PREYER 1912, S. 321).

Die trügerische Objektivität erfahrungsarmer entwicklungspsychologischer Forschung geht einher mit der Diskriminierung von Erkenntnisprozessen, in denen Liebe und Nähe statt Verdinglichung und Distanz die Interaktion zwischen Kind und Erwachsenen bestimmen.

Und heute? Welche Bedeutung haben die ganz konkreten Alltagserfahrungen und -beobachtungen von Müttern für die entwicklungspsychologische und erziehungswissenschaftliche Theoriebildung?

6. Erziehung als Beherrschung der Mutter-Kind-Beziehung. Die Zurichtung von Müttern zu Erzieherinnen

Mütter spielen in den Erziehungswissenschaften eine wichtige Rolle – als „Variablen“ im Forschungsprozeß (berufstätige/nicht-berufstätige Mutter; überbehütende/gewährende Mutter usw.) oder als „Adressatinnen“ von Erziehungskonzepten. Ihre Erfahrungen, Probleme und Bedürfnisse sind für die Theoriebildung nur insofern interessant, als sie für die jeweils vertretenen Konzepte „funktional“ oder „dysfunktional“ sind. Erziehungsratgeber sind daher auch immer ein Stückweit „Müttererziehung“, oder zugespitzt formuliert: Versuche, Mütter im Dienst „schwarzer Pädagogik“ und mit ihren Mitteln zu Erzieherinnen ihrer Kinder zu machen.

7. Beargwöhnte Mutterliebe – Mutterliebe als Widerstand gegen Erziehung

Der Verdacht gegen Mütter, ihren Kindern gegenüber zu weich zu sein, zu nachgiebig, nicht konsequent genug, sie zu verzärteln, zu verwöhnen, zu verziehen, durchzieht die Erziehungsliteratur (vgl. RUTSCHKY 1977, Kap. II). Ob als Vorwurf formuliert – „Mütter verderben ihre Kinder, wenn sie mit Wollust stillen“ (1560) – oder als Warnung – vor den Tricks, mit denen Babies ihre Mütter an der Nase herumführen (1978) –: Was da als „Affenliebe“ auf den (falschen) Begriff gebracht wird, scheint uns auf Momente in der Beziehung zwischen Mutter und Kind hinzudeuten, die bei Männern Angst und Eifersucht hervorrufen. Steht nicht die (vordergründige) Besorgnis, das (männliche) Kind könne die Mutter tyrannisieren, für die (männliche) Angst, das Kind könne dem Vater die Herrschaft über die Mutter und ihre Liebe streitig machen? Der Kampf gegen „unaufgeklärte“ und „falsche“ Mutterliebe wäre dann auch zu verstehen als Strategie, die Beziehung zwischen Mutter und Kind durch Konstituierung eines Erziehungsverhältnisses zwischen ihnen zu kontrollieren.

In der als „Affenliebe“ beargwöhnten Mutterliebe wird für uns aber auch ein Aspekt deutlich, der in manch feministischer Abrechnung mit „Mütterlichkeit“ mit über Bord geworfen wird: der Widerstand von Müttern gegen die Verfolgung des Lebendigen, die Verteidigung von Leben und Lust mit Kindern. Wir meinen, daß es sich lohnen würde, dieser Spur nachzugehen.

8. Erzwungene Mutterliebe – Mutterliebe im Dienst von Erziehung

Neben einer Fülle von Beispielen, in denen Mütter sich schützend vor ihr Kind stellen und dem strafenden Vater „in die Parade fahren“ bzw. seine Erziehungsmanöver hintertreiben, finden wir auch Beschreibungen, wie Mütter, selbst durch Schläge bedroht, wider Willen zu schweigenden und passiven Komplizinnen der Väter werden, bis hin zu „Warte-bis-der-Vater-kommt-dann-Knallts“-Positionen, durch die sich Mütter zu Hilfspolizistinnen der Väter gemacht haben.

Daß Mütter mit Gewalt in den Dienst der Erziehung gezwungen werden, ist heute sicher die Ausnahme. In unserem Alltag als Mütter begegnen uns aber auf Schritt und Tritt die vielfältigsten Formen „sanfter Gewalt“, sei es als Aufforderung oder nur Erwartung, für das „anständige Benehmen“ unserer Kinder in der Öffentlichkeit zu sorgen, sei es als die stillschweigende Gleichsetzung von Mutterliebe und Erziehung in Eltern- (sprich: Mütter-)Ratgebern nach dem Motto: Wenn Sie Ihr Kind lieben, erziehen Sie es zu ...

9. Antipädagogik – auch eine „sanfte Gewalt“ gegen Mütter

Als wir anfangen, uns mit EKKEHARD VON BRAUNMÜHLS Konzept der Antipädagogik (1976; 1978) zu beschäftigen, waren wir zunächst begeistert. Unter der Parole „Wer Kinder liebt, erzieht sie nicht“ werden selbst so „fortschrittliche“ Erziehungskonzepte wie das demokratisch-partnerschaftliche oder das antiautoritäre als sublimen Formen der Gewalt gegen Kinder entlarvt. Sollte nun endlich Schluß sein mit dem ewigen Schuldgefühl, es diesem oder jenem Konzept nicht recht gemacht zu haben? Beim genaueren Hinsehen entdeckten wir den (patriarchalen) Pferdefuß: Genau wie in traditionellen Vorstellungen über Kindererziehung liegt auch in BRAUNMÜHLS Antipädagogikkonzept die Verantwortung für das „Gelingen“ des Kindes (zumindest in den ersten Jahren) in den

Händen der Mütter. Nach dem Selbstverständnis konservativer Pädagogik sollen Mütter ihre Kinder zu erfolgreichen, angepaßten Menschen erziehen – der Antipädagogik zufolge sollen sie durch „Nicht-Erziehen“ dafür sorgen, daß die Kinder nicht durch ihre Umweltbedingungen kaputtgemacht werden. Die konservative Pädagogik nennt die „Verantwortlichen“, die Mütter, beim Namen – die Antipädagogik versteckt sie hinter der geschlechtsneutralen Kategorie der „intimen Beziehungspartner“. Vorschläge, wie auch Väter zu „intimen Beziehungspartnern“ ihrer Kinder werden können, haben wir allerdings vergeblich gesucht.

Im Gegenteil: In v. BRAUNMÜHLS Forderungskatalog zur „kinderfreundlichen“ Veränderung des Grundgesetzes fanden wir den Art. 6 unverändert vor, der nur in der Familie eine schutzwürdige Gemeinschaft für das Aufwachsen von Kindern sieht und mit dem ausdrücklichen und alleinigen (Väter ausschließenden) Schutz der Mutter auch die patriarchale Arbeitsteilung „schützt“.

10. Erzieher – nicht Mütter – brauchen Antipädagogik

Analog zur Auffassung ALICE MILLERS, Pädagogik sei ein Bedürfnis von Erziehern, verstehen wir die Antipädagogik als ein Erkenntnisinstrument für Pädagogen, die eigene (schwarze) pädagogische Vergangenheit aufzuarbeiten.

Unsere pädagogische Vergangenheit scheint, folgt man der Polemik eines Antifeministen der zwanziger Jahre, nicht so ungebrochen: denn Frauen hat „die Pädagogik keine Fortschritte zu verdanken“. Nach wie vor werden „nach von Männern erdachten Systemen und Vorschriften die zahlreichen in die Welt geschickten „Erzieherinnen“ in Froebelheimen und anderen Instituten gebildet“ (EBERHARD 1924, S. 87).

Als Mütter haben wir uns nicht nur gegen einen Großteil dieser Pädagogik zu wehren, sondern auch gegen die Zumutung, den zerstörerischen Folgen einer nicht von uns gemachten Umwelt „gegenzusteuern“ – und das ist unsere „gelebte“ Antipädagogik! Wir bringen unseren Kindern bei, wie sie im Straßenverkehr überleben können, setzen uns für verkehrsberuhigte Straßen, Spielstraßen und -plätze ein – und das eigentlich „liebste Kind“ unserer Gesellschaft, das Auto, bevölkert in immer größerer Anzahl unsere Straßen. Wir trösten unsere Kinder über schlechte Zensuren hinweg, helfen ihnen bei den Hausaufgaben – und geben ihnen bestenfalls die Kraft, für die zerstörerischen Leistungsanforderungen der Schule täglich neu gerüstet zu sein. Dieser alltägliche Kleinkrieg um „Grenzverschiebungen“ verschließt uns, deckt die Lust, die ein Leben mit Kindern ja auch bedeutet, oft zu.

Die „verordnete Mutterliebe“ ist ein gewaltsames Gebot für uns Frauen, wendet sich gegen uns und die Kinder. Trotzdem kann es nicht darum gehen, Mütterlichkeit zu verweigern – unabhängig von der Frage, ob wir eigene Kinder haben oder nicht. Wenn wir uns von dem gewaltsam befreien, was wir als Frauen „verkörpern“, gerät unsere Suche nach Selbst-Bestimmung zur Selbst-Entfremdung. Wir müssen statt dessen Kraft und Phantasie entwickeln, für uns zu bestimmen, was ein lustvolles Leben mit Kindern (Frauen und Männern) „jenseits patriarchaler Leitbilder“ sein könnte. Wir müssen für Lebensbedingungen kämpfen, die es Frauen und Männern ermöglichen, „Mütterlichkeit“ und „Väterlichkeit“ entwickeln und leben zu können. Unter der Kriegsbedrohung jetzt und hier – im Jahr 1982 in Europa – muß das auch und zu allererst heißen: für das Leben, gegen den drohenden Krieg zu kämpfen.

Literatur

- BRAUNMÜHL, E. v. u. a.: Die Gleichberechtigung des Kindes. Frankfurt/M. 1976.
- BRAUNMÜHL, E. v.: Zeit für Kinder. Frankfurt/M. 1978.
- EBERHARD, E. F. W.: Die Frauenemanzipation und ihre erotischen Grundlagen. Wien/Leipzig 1924.
- GÖTTNER-ABENDROTH, H.: Du Gaia bist Ich. Matriachale Religionen früher und heute. Unv. Mskr. o. O., o. J.
- GSTETTNER, P.: Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft. Reinbek 1981.
- HECKHAUSEN, H.: Die Entwicklung des Erlebens von Erfolg und Mißerfolg. In: Pädagogische Psychologie Reader zum Funkkolleg. Bd. 1. Entwicklung und Sozialisation, Hrsg. von C. F. GRAUMANN und H. HECKHAUSEN. Frankfurt/M. 1973, S. 95–105.
- MANN, I.: Die Kraft geht von den Kindern aus. Achenbach/Lollar 1978.
- MILLER, A.: Am Anfang war Erziehung. Frankfurt/M. 1980.
- PREYER, W. I.: Die Seele des Kindes. Leipzig ⁸1912.
- RADFORD RUETHER, R.: Sexismus und Reden über Gott. In: QUELLI-KLEIN, R./NEVAD, M./METZ-GÖCKEL, S. (Hrsg.): Feministische Wissenschaft und Frauenstudium. Blickpunkt Hochschuldidaktik Bd. 71. Hamburg 1982.
- RUTSCHKY, K. (Hrsg.): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Pädagogik. Frankfurt/M. 1980.

Anschrift der Autorinnen:

Prof. Christine Holzkamp, Ringstr. 83, 1000 Berlin 45
Dr. Gisela Steppke, Goetzstr. 24, 1000 Berlin 30