

Barbara Rendtorff
Annedore Prengel (Hrsg.)

4/2008

**Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung
in der Erziehungswissenschaft
Kinder und ihr Geschlecht**

Verlag Barbara Budrich



Kinder und ihr Geschlecht

Jahrbuch der
Frauen- und Geschlechterforschung
in der Erziehungswissenschaft

herausgegeben von

Rita Casale

Barbara Rendtorff

Sabine Andresen

Vera Moser

Annedore Prengel

Beirat

Birgit Althans, Berlin

Eva Borst, Mainz

Eva Breitenbach, Osnabrück

Bettina Dausien, Bielefeld/München

Isabell Diehm, Bielefeld

Hannelore Faulstich-Wieland, Hamburg

Edgar Forster, Salzburg

Edith Glaser, Dortmund

Carola Iller, Heidelberg

Andrea Liesner, Hamburg

Susanne Maurer, Marburg

Inga Pinhard, Frankfurt

Folge 4/2008

Barbara Rendtorff
Annedore Prengel (Hrsg.)

Kinder und ihr Geschlecht

Verlag Barbara Budrich
Opladen & Farmington Hills 2008

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

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme
Ein Titeldatensatz für die Publikation ist bei Der Deutschen Bibliothek erhältlich.

Alle Rechte vorbehalten.
© 2008 Verlag Barbara Budrich, Opladen
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-86649-181-6 / eISBN 978-3-86649-713-9

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – www.disenjo.de
Satz: R+S Beate Glaubitz, Leverkusen
Druck: paper&tinta, Warschau
Printed in Europe

Inhalt

Zur Einführung

Annedore Prengel/Barbara Rendtorff

Kinder und ihr Geschlecht – Vielschichtige Prozesse und punktuelle Erkenntnisse 11

Gastbeitrag

Caryl Rivers/Rose Barnett

The difference myth. We shouldn't believe the increasingly popular claims that boys and girls think differently, learn differently, and need to be treated differently 27

Beiträge

Sabine Andresen

Kinder und soziale Ungleichheit. Ergebnisse der Kindheitsforschung zu dem Zusammenhang von Klasse und Geschlecht 35

Hans Peter Kuhn

Geschlechterverhältnisse in der Schule: Sind die Jungen jetzt benachteiligt? Eine Sichtung empirischer Studien 49

Ulrike Schmauch

Gleichgeschlechtliche Orientierungen von Mädchen und Jungen – Eine Herausforderung an die Pädagogik 73

Anja Zeiske/Alexandra Klein/Hans Oswald

Die Lust beim ersten Mal: Jugendliche und die Bewertung ihres ersten Geschlechtsverkehrs 89

Aus der Forschung

Frank Hellmich/Sylvia Jahnke-Klein

Selbstbezogene Kognitionen und Interessen von Mädchen und Jungen
im Mathematikunterricht der Grundschule 111

Ruth Michalek/Thomas Fuhr

Hegemonialität und Akzeptanz von Abweichung in Jungengruppen.
Empirische Studien zum Umgang mit Opposition 121

Stephan Mücke/Agi Schröder-Lenzen

Zur Parallelität der Schulleistungsentwicklung von Jungen und
Mädchen im Verlauf der Grundschule 135

Work in Progress

Christine Rabl/Elisabeth Sattler

Anderssein – Anderswerden. Zur Revision der Relationierung von
Kindheit und Geschlecht aus differenztheoretischer Sicht 149

Gabriele Wopfner

Zeichnungen als Schlüssel zu kindlichen Vorstellungen von
Geschlechterbeziehungen 163

Jutta Wiesemann

Schulischer Erfolg ist weiblich: Welche schulische Praxis verbirgt sich
hinter den Zahlen der Schulstatistik? 177

Dagmar Kasüschke

Geschlechtsbezogene Wissenskonzepte von Kindern
unter sechs Jahren – ein Problemaufriss 191

Rezensionen

Marita Kampshoff

Rezension zu: Emma Renold (2005): Girls, boys and junior sexualities:
exploring children's gender and sexual relations in the primary school .. 203

Eva Borst

Rezension zu: Helga Bilden/Bettina Dausien (Hg. 2006): Sozialisation
und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte 207

Inhalt	7
<i>Barbara Scholand</i>	
Rezension zu: Suthues, Bettina (2006): Umstrittene Zugehörigkeiten. Positionierungen von Mädchen in einem Jugendverband.	209
<i>Dietlind Fischer</i>	
Rezension zu: Doris Lemmermöhle et al. (2006): Passagen und Passantinnen. Biographisches Lernen junger Frauen. Eine Längsschnittstudie	212
Über die AutorInnen dieses Bandes	219
Zum Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft	224
Ankündigung der nächsten Bände	226
Abonnements- und Bestellvordruck	230

Yearbook Vol. 4

Content

Introduction

Annedore Prengel/Barbara Rendtorff
Children and Their Gender – Complex Processes and Punctual Insights 11

Guest Contribution

Caryl Rivers/Rose Barnett
The difference myth. We shouldn't believe the increasingly popular claims that boys and girls think differently, learn differently, and need to be treated differently 27

Contributions

Sabine Andresen
Children and Social Inequality. Results of Childhood Research on the Connection of Class and Gender 35

Hans Peter Kuhn
Gender Situation at School: Are Boys Disadvantaged Now? A Review of Empirical Studies 49

Ulrike Schmauch
Homosexual Orientation of Girls and Boys. A Challenge to Education 73

Anja Zeiske/Alexandra Klein/Hans Oswald
Lust at the First Time: Young People and How They Judge on Their First Sexual Intercourse 89

From Research

Frank Hellmich/Sylvia Jahnke-Klein
Self-Referential Cognition and Interests of Girls and Boys in Mathematics Lessons at Primary School 111

Ruth Michalek/Thomas Fuhr

- Hegemoniality and Acceptance of Being Different in Boys Groups.
Empirical Studies on Dealing with Opposition 121

Stephan Mücke/Agi Schründer-Lenzen

- On the Parallelism of the Development of School Performance of Boys
and Girls in the Course of Elementary School Education 135

Work in Progress

Christine Rabl/Elisabeth Sattler

- Being Different – Becoming Different. On Revising the
Relationalization of Childhood and Gender from a Difference-
Theoretical Point of View 149

Gabriele Wopfner

- Drawings as Keys to Childlike Images of Gender Relationships 163

Jutta Wieseemann

- Success at School is Something Female – Which Practice at School
Hides Behind the Figures of School Statistics? 177

Dagmar Kasüschke

- Gender-Related Knowledge and Role Concepts of Children of Prep-
School Age 191

Reviews

Marita Kampshoff

- on: Emma Renold (2005): Girls, boys and junior sexualities: exploring
children's gender and sexual relations in the primary school 203

Eva Borst

- on: Helga Bilden/Bettina Dausien (Hg. 2006): Sozialisation und
Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte 207

Barbara Scholand

- on: Suthues, Bettina (2006): Umstrittene Zugehörigkeiten.
Positionierungen von Mädchen in einem Jugendverband. 209

Dietlind Fischer

- on: Doris Lemmermöhle et al. (2006): Passagen und Passantinnen.
Biographisches Lernen junger Frauen. 212

Zur Einführung

Kinder und ihr Geschlecht – Vielschichtige Prozesse und punktuelle Erkenntnisse

Annedore Prengel/Barbara Rendtorff

Der Zusammenhang von kindlicher Entwicklung und Geschlecht kann nur analysiert werden, wenn seine Komplexität theoretisch erschlossen wird und wenn empirische Studien geschlechtertheoretisch fundiert sind. Intersektionalitätstheoretische Ansätze ermöglichen Annäherungen an die Komplexität der Geschlechterverhältnisse. Sie regen dazu an, in der international geführten Debatte um schulische Benachteiligungen von Mädchen und Jungen nicht zu pauschalisieren und Pluralität innerhalb der Geschlechter nicht zu vernachlässigen. Sie regen auch dazu an, kindliche Überschreitungen der Geschlechtergrenze zu beachten. Für Forschungen zum Thema „Kinder und ihr Geschlecht“, die der Gefahr der binären Zuschreibung durch weiblich/männlich strukturierende Forschungskategorien entgehen wollen, finden sich in der Kindheitsforschung methodologisch weiterführende Angebote.

Children and Their Gender – Complex Processes and Punctual Insights

The connection of children's development and gender can only be analyzed if its complexity is theoretically explored and if empirical studies are gender-theoretically well-founded. Intersectionality-theoretical approaches make dealing with the complexity of gender relationships possible. They will result in not generalizing in the context of the international debate on school disadvantages for girls and boys and in not neglecting the plurality among the sexes. They will result in accepting children crossing the boundaries of gender. Childhood research will provide the research on the topic of „children and their gender“, which tries to evade attribution by female/male-structured research categories, with methodologically promising offers.

Dem Zusammenhang von kindlicher Entwicklung und Geschlecht lässt sich nur über die Analyse des komplexen Zusammenspiels vieler unterschiedlicher, individueller und gesellschaftlicher, politischer und sozialer, historischer und kultureller Faktoren auf die Spur kommen – er kann nicht mit Hilfe

punktuelle Recherchen erschlossen oder empirisch gemessen werden. Deshalb ist der Zusammenhang zwischen geschlechtlicher Entwicklung und gesellschaftlichen Einflüssen streitig und immer auch ein Politikum. Dass die Erziehung von Kindern *irgendeine* Rolle bei der Herausbildung von geschlechtstypischem Verhalten, Einstellungen und Selbstbildern spielt, darüber herrscht weitgehend Konsens, doch ist der Optimismus der frühen feministischen Geschlechterforscherinnen, den Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher Geschlechterordnung, Geschlechterbildern und kindlichem Verhalten herausfinden und überzeugend darlegen zu können, immer wieder erschüttert worden – durch zyklisch wiederkehrende Glaubenshaltungen in Bezug auf Männlichkeit und Weiblichkeit, wie wir sie oft auch bei unseren StudentInnen finden, oder durch neuerdings wieder auflebende (evolutions-)biologische Argumentationsmuster. Dabei muss grundsätzlich unterschieden werden zwischen solchen Einwänden, die, meist mit dem Mittel der Vereindeutigung und Vergrößerung, die Überlegungen der Geschlechterforschung schlicht zurückweisen (wie wir sie teilweise in der Tagespresse finden (s.u.)), und solchen, die in differenzierender Absicht Argumente abwägen und gegebenenfalls verwerfen, dies aber im Interesse der kritischen Weiterentwicklung und Öffnung, um die Forschungen über die Wirkungen von Geschlecht weiter voranzubringen (vgl. z.B. die Interventionen von Tove Soiland (2005a, b)). Auch die in letzter Zeit zahlreich durchgeführten, oft kleineren empirischen Studien nehmen für sich in Anspruch, die Wirklichkeit der Kinder und ihrer geschlechtlichen Entwicklung vermessen zu können. Aber gerade sie laufen auch Gefahr, die Begrenztheit des theoretischen Erkenntnisstandes und die Unausgereiftheit geschlechtertheoretischer Argumentationsfiguren zu unterschätzen und den Ertrag ihrer Daten zu überschätzen. Das Vertrauen in die Aussagekraft der punktuellen Befragungen oder Beobachtungen wird manches Mal überstrapaziert, zumal wenn es an einer differenzierten theoretischen Hypothesenbildung mangelt.

Es ist also nach wie vor unklar, wie das Zusammenwirken von komplexen Einflüssen unterschiedlicher Ebenen verstanden werden kann. In der sozialwissenschaftlichen Frauenforschung wird diese Problematik mit dem Ausdruck „intersectionality“ umschrieben: er lenkt den Blick darauf, dass Einflüsse unterschiedlicher Art und unterschiedlicher Ebenen, wie sozioökonomische Herkunft und ethnische Hintergründe, gesellschaftliche Machtverteilung und aktueller Wandel in Geschlechter- und Familienbildern, Persönlichkeitsentwicklung und geschlechtliche Arbeitsteilung usw. interagieren, auch wenn wir noch kein begriffliches Instrumentarium entwickelt haben, um dieses Zusammenwirken systematisch fassen zu können. Leslie McCall

(2005) schlägt vor, die Analyse mit Hilfe dreier Zugänge zu organisieren: der mit „anticategorical complexity“ bezeichnete Zugang fokussiert die vereinfachende Wirkung von kategorialen Zuschreibungen, der mit „intercategorical complexity“ bezeichnete Zugang fokussiert Wechselwirkungen zwischen Heterogenitätsdimensionen und der mit „intracategorical complexity“ bezeichnete Zugang fokussiert Vielschichtigkeit innerhalb einer kategorial benannten Gruppierung. Andrea Bührmann (2008) schlägt sogar vor, solche Forschungszugänge, die weitgehend auf vorgängige Kategorienbildung verzichten und die kategorialen Zuordnungen der untersuchten Personen erheben, mit der Kennzeichnung „präkategorial“ zu versehen.

Wie wichtig theoretisch fundierte Reflexionen für die Interpretation von Befunden zum Thema Kinder und ihr Geschlecht sind, soll in den nächsten Abschnitten am Beispiel aktueller Themen gezeigt werden: an der scheinbar gegenüber den Mädchen bestehenden Leistungsschwäche von Jungen in der Schule sowie an der brüchig gewordenen Vorstellung klar getrennter zweigeschlechtlicher Welten.

Nachdem in den 1970er Jahren die Nachteile, die das Schulsystem den Mädchen bereitet, überall prominent diskutiert wurden, breitete sich seit etwa Mitte der 1990er Jahre (schon lange vor den von PISA vorgelegten Daten zum Bildungsvorsprung von Mädchen) eine Debatte über die „failing“, die „underachieving“ oder „poor boys“ zunächst vor allem im englischen Sprachraum aus (vgl. auch für Dänemark: Kruse 1996), in der wissenschaftlichen und pseudowissenschaftlichen Literatur, in den seriösen und vor allen den weniger seriösen Medien. „Girls outclassing boys“, meldet der Guardian 1997 und BBC fragt nach: „Is the future female?“ (Cohen 1998, 19). In Deutschland wurde das Thema in den letzten Jahren wesentlich durch Focus und Spiegel (und natürlich die Boulevardpresse) neu angefeuert, die mit Titeln wie „Jungen – das schwache Geschlecht“, „Schlaue Mädchen – dumme Jungen“ oder einfach „Arme Jungs“ (focus 32/2002) ebenfalls einen extrem vereindeutigenden und banalisierenden Ton anschlugen. Die verschiedenen Autoren „develop a range of arguments which blame women for the failures of boys. If it is not women teachers, then it is mothers; if it is not mothers, it is feminists; most often it is a combination“ (Epstein et al. 1998, 6f.; vgl. auch Forster 2007, 64f.) – daran konnten auch die korrigierenden und relativierenden Bemühungen sachlich und differenziert argumentierender Forschungsberichte (vgl. Skelton 2001) und Zeitungen wenig ändern (vgl. z.B. die entsprechende Erziehungsbeilage in der NZZ vom 20.1.2004). Merkwürdig – oder: bemerkenswert an dieser Debatte ist, dass die panikmachenden Fakten keinesfalls neu sind: Schon in den fünfziger Jahren war Artur Kern

mit seinem Buch „Sitzenbleiberelend und Schulreife“ (1958) nur einer von vielen, die schlechtere Schulleistungen von Jungen feststellten. Auch Rainer Neutzling weist auf langfristige Entwicklungen hin: So ist der kontinuierliche Rückzug der Männer aus den ‚niedrigeren‘ Lehrämtern schon seit den fünfziger Jahren evident und der Anstieg weiblicher Lehrkräfte seitdem ebenso kontinuierlich nachweisbar (Neutzling 2005, 60f.). Außerdem wurde bereits Anfang der 1970er Jahre der Befund diskutiert, dass sich deutlich mehr Jungen als Mädchen unter den Schulversagern finden – zu einer Zeit also, als es „höchstens eine Handvoll böse Feministinnen an Deutschlands Schulen gegeben hatte“, so Neutzling (ebd., 58).

Michèle Cohen zeigt sogar, dass nicht nur „for the most of this century girls have been observed to outperform boys in French“, sondern dass bereits in den Anfängen moderner Diskurse zu Bildung im 18.Jh. John Locke sich darüber Gedanken machte, warum Mädchen leichter und schneller Sprachen lernen als Jungen – und aus der Beobachtung, dass diese das Französische quasi nebenbei lernten („just by ‘prattling’ with their governesses“) zog er methodische Schlüsse für das Unterrichten von Jungen in Latein qua „conversational method“ (Cohen 1998, 21).

In England ist die Situation insofern speziell, als hier diskutiert wird, dass die Mädchen aus bildungsambitionierten Elternhäusern (nicht aber die aus bildungsfernen Milieus!) die Jungen nicht nur in den sprachlichen und künstlerischen Fächern, sondern auch in Mathematik und Naturwissenschaften (außer Biologie) übertreffen (vgl. Stamm 2007, 424f.; Jackson 1998, 78) und auch in entsprechende Berufsfelder streben, während Jungen den Vorsprung der Mädchen im Bereich der Sprachen jedoch nicht einholen (vgl. Ringrose 2007, 474). Diese Entwicklung lässt sich schon seit den 1980er Jahren belegen (vgl. Murphy/Elwood 1998, 171f.). Deshalb ist die Vorstellung, dass die „underachieving boys“ den Preis für den Bildungsgewinn der Mädchen bezahlen, dort vielleicht besonders ausgeprägt und in der englischen Presse wurde schon berechnet, wann Frauen die Männer in gutbezahlten Jobs überholt haben werden (Ringrose 2007, 482).

Unterschlagen wird in der öffentlichen Debatte oft, dass es sich keinesfalls um ein Problem „der“ Jungen handelt, sondern sehr stark mit der ethnischen und der Schicht-Zugehörigkeit korreliert: In manchen ethnischen Gruppen sind Mädchen erfolgreicher, in anderen ist es umgekehrt, einige Gruppen fallen viel stärker zurück als andere, das geringere Bildungsniveau der Herkunftsfamilie ist so einflussreich, dass der gender-gap in der Oberstufe gar nicht mehr auftaucht und das immer auch gegebene Schulversagen von Mädchen zu berücksichtigen ist (Skelton 2001, 166; vgl. Shell-Jugendstudie

2000; vgl. auch Andresen in diesem Band). Die in der Geschlechterforschung engagierten englischen AutorInnen hatten die Frage nach dem Beitrag von Erziehung und Schule zur Identitätsentwicklung von Jungen unter dem Stichwort „masculinities and schooling“ schon in den 1990er Jahren diskutiert (vergleiche als Überblick: Skelton 2001, Kap. 1) und wesentlich weniger öffentlichen Staub aufgewirbelt als die neue Diskussion über „boys' underachievement“ – denn leider geben differenzierte Analysen den Politikern nicht solche schönen „snappy soundbites“ an die Hand wie dramatisierende Vereinfachungen.

1998 erschien bereits eine zusammenfassende kritische Replik von britischen WissenschaftlerInnen (Epstein et al. 1998; vgl. auch Rose/Schmauch 2005), auch die Zeitschrift „Gender and Education“ hat das Thema aufgegriffen und diskutiert. Die AutorInnen arbeiten heraus, dass zwei grundlegende Vorannahmen die Debatte bestimmten: die eine besteht in der insbesondere bei LehrerInnen weit verbreiteten (wenn auch nicht ganz bewussten) allgemeinen Erwartung einer höheren intellektuellen Begabung von Jungen: „Boys' achievement has been attributed to something within – the nature of their intellect – but their failure has been attributed to something external – a pedagogy, methods, texts, teachers. The full significance of this becomes clear when the subject of the discourse is girls, for in their case it is their failure, which is attributed to something within – usually the nature of their intellect – and their success to something external: methods, teachers or particular conditions“ (Cohen 1998, 20). „Females are good at passing exams and using coloured pencils, but does real understanding elude them?“ (zit. bei Jones/Myhill 2004, 542). Jungen erwarten deshalb auch eher von sich selbst, dass ihnen der Erfolg zufällt, weil er ihnen gewissermaßen ‚zusteht‘ – aber: „the myth of boys' intrinsic potential has not served them well“ (Jones/Myhill 2004, 543). Und diese Erwartung von „effortless achievement“ teilen die LehrerInnen mit ihnen. In ihrer Untersuchung von „teachers' constructions of underachievement“ fanden Jones und Myhill eine grundlegende Widersprüchlichkeit in den Aussagen der LehrerInnen. „By identifying more boys as underachievers, they could be seeing potential in lower achieving boys and failing to see potential in lower achieving girls. At the same time, teachers voice a contradictory, negative construction of boys, a deficit model, which problematizes boys and idealizes girls. There is also a problem here in whether underachievement is perceived by teachers as a negative construct – a failure to achieve – or a positive construct – the potential to achieve“ (ebd., 542f.).

Dazu kommt, dass auch die Erwartungshaltung der Eltern in Abhängigkeit von Schicht und Geschlecht wenig erforscht ist. Stamm kann darum nur

vermuten, dass eine höhere Leistungserwartung bildungsmotivierter Eltern an ihre Söhne gegeben sei und dass dann deren mittleres oder schwaches Abschneiden „enttäuschte Elternreaktionen nach sich ziehen und sich in besonders hohen Erwartungshaltungen artikulieren (dürfte), während ambitionierte Berufsziele der Töchter eher verunsichern und deshalb von niedrigeren elterlichen Erwartungshaltungen begleitet sein dürften“ (Stamm 2007, 426).

Die zweite stillschweigende Voraussetzung in dieser Debatte liegt in der Annahme, dass der steigende Erfolg von Mädchen und der problematischer werdende von Jungen in einem ursächlichen Zusammenhang stünden: „that girls have reached unparalleled levels of success and feminist interventions into schooling have been met, and may have gone ‘too far’, so that girls’ achievements are continuously positioned as won at the expense of boys“ – „girls’ success was apparently spelling boys’ downfall“ (Ringrose 2007, 472, 475). Dieses „if one group wins, the other loses“ mündet dann logischerweise in die Erwartung, dass Frauen die Männer absehbar überflügeln würden – so verschiebt sich, schreibt Ringrose, teilweise sehr deutlich der Fokus der Debatte: „We see how the specifically educational-based discourse of the failing boy contributes to a wider common-sense understanding that girls have come out the new global winners not only in educational spheres but in the world of work“ (ebd., 482f.).

Als Gründe werden in der englischen Debatte teilweise dieselben Argumente diskutiert wie hierzulande, vor allem die bei LehrerInnen und Eltern extrem verbreitete Ansicht, dass Mädchen ihren Erfolg dem Fleiß, der Ausdauer und ihrer Anpassungsbereitschaft zu verdanken hätten, Jungen aber ihrer Begabung, und dass es ihnen einfach nicht „cool“ erscheint, „to be seen by their peers as ‘achievers““ (Murphy/Elwood 1998, 172). Auch das Argument, dass das Bild von Männlichkeit brüchig geworden sei, mehr durch die Verschiebungen im Geschlechterverhältnis als infolge der ökonomischen Veränderungen, taucht hier auf: „Others have argued that, although models of masculinity are always characterized by conflict and instability, there are specific, historical junctures, like gender relations in England, 1688-1714, and the 1890s in the United States, when gender certainties are particularly threatened. At these times, structural and cultural changes undermine the institutions of personal life such as marriage and the family and throw conventional, gender relations into panic and confusion. It can be argued that Britain, in the late 1990s, is experiencing one of these disorientating, historical junctures“ (Jackson 1998, 79).

Aber etliche AutorInnen verweisen vor allem darauf, dass viel zu oft und viel zu unproblematisiert männlich-weiblich-Unterscheidungen als fixierte,

isolierte, selbsterklärende Kategorisierungen verwendet werden, die man beliebig mit anderen Kategorien kombinieren könne (vgl. Swann 1998, 152), und dass dadurch, dass vorrangig die Jungen den Mädchen gegenübergestellt werden, die Unterschiede *innerhalb* der Gruppe der Jungen übersehen werden, was logischerweise auf die pädagogischen Konzepte für Kompensation oder Ausgleich der Probleme abfärbt. Skelton (2001, Kap 2) unterscheidet deshalb zwei grundsätzlich unterschiedliche Perspektiven auf die Probleme der Jungen: Bei AutorInnen, die sich auf die „boys' underachievement“-Perspektive konzentrieren, findet sie überwiegend eine „mail-repair-agenda“, es werden (Unterrichts-) Strategien ins Auge gefasst, die die „Interessen von Jungen“ wecken oder stärker berücksichtigen oder mehr männliche (Rollen-) Vorbilder bereitstellen sollen – und die Rede sei meist von „Jungen“ (als homogene Gruppe) und „Männlichkeit“ im Singular. Eine andere Perspektive dagegen, die sie unter dem Stichwort „masculinities“ zusammenfasst, konzentrierte sich in ihrer Strategie unter dem Stichwort „gender as relational“ darauf, breite und variationsreichere Bilder bzw. Entwürfe von Männlichkeit zu thematisieren und festlegende Typisierungen aufzuweichen. Eine unverzichtbare Anforderung an Forschungsvorhaben ist in diesem Sinne aus unserer Sicht, dass nach pluralen Weisen der Kinder, Weiblichkeit und Männlichkeit zu inszenieren, gefragt wird.

Für die Geschlechterforschung ist die Existenz einer vielgestaltigen Gruppe jener Personen, die sich nicht einer eindeutigen weiblichen oder männlichen Identität zuordnen lassen, folgenreich: Mit zweigeschlechtlich konzipierten Theorien sind Geschlechterverhältnisse nicht vollständig zu fassen, denn jene Minderheit, die dazwischen steht, bleibt unberücksichtigt. Manifest kommt dieses Problem bei Kindern zum Tragen, die (aus medizinisch unterschiedlichen Gründen) nicht eindeutig einem von zwei Geschlechtern zugeordnet werden können. Der in sich heterogenen Gruppe (deren Größe von verschiedenen Autoren als zwischen einer von 6900 und einer von fünfzig geschätzt wird (vgl. z.B. Lang 2006) widmen sich aktuelle Untersuchungen. Auf der Grenze zwischen den zwei Geschlechtern bewegen sich auch jene Personen, die körperlich mit eindeutig zugeordneten Geschlechtsmerkmalen geboren werden, sich aber psychisch mit dem anderen Geschlecht identifizieren. Schließlich entsprechen auch Personen mit gleichgeschlechtlichen Neigungen nicht den Klischees einer zweigeschlechtlichen Welt (vgl. Moorhead 2005). Alle genannten Formen der Überschreitung von Geschlechtergrenzen sind von den ersten Lebensjahren an bedeutsam und sind darum wichtige Gegenstände von Kindheits- und Geschlechterforschung (vgl. z.B. McNaughton, für die die Zweiteilung weiblich und männlich nicht ausreicht). Eine sol-

che Dynamisierung grundlegender Kategorien findet sich auch in anderen Bereichen der „Diversity-Studies“, wo die steigende Verwendung von Begriffen wie „Transkulturalität“, „Transnationalität“, „Transdifferenz“ und „Transidentität“ und eben auch „Transgender“ (Vgl. Göhlich u.a. 2006; zusammenfassend Prengel 2008) individuelle und kollektive Unsicherheiten und Grenzüberschreitungen als Dauerzustand indizieren.

Wenn es schon schwierig ist, im wissenschaftlichen Kontext unsichere, komplexe Vorstellungen von Geschlecht zu denken, so ist es in den Versuchen, geschlechtergerechte Pädagogik zu praktizieren, noch weniger einfach. Das wissen wir aus Studien zur Rezeption von Bilderbüchern, namentlich solchen mit geschlechtsuntypischen Heldenfiguren. So zeigte sich in der Studie von Bronwyn Davies (1989), dass die beobachteten Kinder (im Kindergarten-Alter) die unweibliche Hauptfigur, eine sehr untypische Prinzessin, offensiv ablehnten, weil sie ihrer Erwartung einer Prinzessin so wenig entsprach, und die breite Studie von Susanne Keuneke (2000) ergab, dass die von ihr befragten Kinder die untypische Handlungsweise, Charakter und Aussehen der Prinzessin kurzerhand ‚falsch‘ erinnerten, so dass diese wieder mit dem vorher bereits gefestigten Bild zusammenpassten. Die australische Kindergartenstudie von Glenda Mac Naughton bestätigt, wie schwer es Kinder haben, die den Bildern der vertrauten Geschlechterrollen nicht entsprechen. Wie sollen also neue Geschlechterbilder Anerkennung finden – zumal ErzieherInnen, LehrerInnen und Eltern selber nur wenig anders denken (vgl. z.B. MacNaughton 2000)?!

Jungen sind vermutlich in einer schwierigen Situation. Wo auf der Seite der Mädchen die Emanzipation der Frauen und die Veränderung der Geschlechterordnung Zugewinne und zumindest eine Lockerung der starren Geschlechtervorgaben erbracht haben (auch wenn manche Stereotypen nur verdeckt wurden und als abgesunkener Inhalt weiterhin das Verhalten von Mädchen und Frauen fundieren), da hat es für Jungen wenig Zuwachs gegeben, positiv begründete Veränderungen, die ihnen etwas Neues, Anderes in Aussicht stellen, sind bei vielen nicht angekommen. Nach wie vor scheint der Beruf oder im Falle mangelnder Berufsaussichten die Kompensation durch übersteigerte Männlichkeitsinszenierungen bis hin zur Gewalttätigkeit den Kern von Männlichkeitsvorstellungen zu bilden (vgl. Meuser 2007; Findeisen/Kersten 1999). So hat auch das „Emanzipative Mädchenbuch“ „kein Pendant auf der Jungenseite, die Männerbewegung ist auch in diesem Bereich marginal geblieben und die gender studies richteten ihr Interesse eher auf Geschlechterüberschreitungen“, schreibt Annette Klierer: „Die Mädchenliteratur hat sich weiterentwickelt, die Jungenliteratur nicht – so scheint es.“ (Klierer 2001, 1).

Es scheint nun derzeit ein wenig die Tendenz zu geben, die schwierige Frage, was Geschlecht eigentlich ‚ist‘ und was es mit den Menschen ‚macht‘, zu umgehen – und das heißt auch, sich nicht festzulegen in der Einschätzung, in welchem Verhältnis biologische Gegebenheiten und die Bedeutung, die ihnen beigemessen wird, oder Entwicklungs-, Sozialisations- und kulturelle Einflüsse zueinander stehen. Auch die deutlichere Klärung der stillschweigenden Voraussetzungen, der Bezüge zu Referenztheorien und die Diskussion der (Implikationen der) eigenen Begrifflichkeit wäre oftmals hilfreich. Selbstverständlich erwarten wir nicht, ein einheitliches Erklärungsmodell zu finden, doch wäre es wünschenswert und notwendig, wenn die verschiedenen möglichen Positionen (zumal jede empirische Studie von solchen getragen ist, auch wenn sie sich und uns darüber keine Rechenschaft ablegt) konturierter und offensiver miteinander messen würden. Gerade in letzter Zeit finden sich verstärkt billige, aber genüsslich vorgetragene Abrechnungen mit der Geschlechterforschung in den öffentlichen Medien – etwa kürzlich in der Sonntags-FAZ (11.11.2007), wo ein Artikel unter der Überschrift „Gender Studies stehen hoch im Kurs. Der natürliche Unterschied der Geschlechter ist ihnen ein Greuel. Die Politik haben sie schon verändert“ in primitiver Weise Widerwillen schürt. Dem können wir am besten mit einer offensiven öffentlichen, kritischen und auch selbstkritischen Debatte begegnen.

Auf der Suche nach Möglichkeiten bei Forschungen zum Thema „Kinder und ihr Geschlecht“ das Dilemma der binären Zuschreibung durch weiblich/männlich strukturierende Forschungskategorien zu mildern, finden sich in der Kindheitsforschung methodologisch weiterführende Angebote. Der zentrale Beitrag der Kindheitsforschung zur Gewinnung neuer Erkenntnisse ist, dass sie Annäherungen an die Perspektiven der Kinder selbst ermöglicht (Heinzel 2000). Geschlechterforschung und Kindheitsforschung können eine produktive Verbindung eingehen, indem sie – etwa im Sinne des o.g. „prä-kategorialen“ Zugangs – die Angehörigen der neuen Generation nach ihren Geschlechterkonstruktionen fragen und dabei auf die Verschiedenheit zwischen individuellen und kollektiven Vorstellungen und auf die situative Wechselhaftigkeit dieser Vorstellungen (Faulstich-Wieland u.a. 2004) achten.

Unter den Exposés, die uns nach unseren Call for Papers zu diesem Band erreichten, waren nur wenige Vorschläge, die das Thema grundlegend oder systematisch angehen wollten. Die meisten eingereichten Beiträge bezogen sich auf empirische Studien, das ist erfreulich, doch treten mit der Fokussierung auf zweigeschlechtlich konzipierte Parameter die geschlechtertheoretischen Voraussetzungen manchmal in den Hintergrund; das Problem wurde in

zur Publikation angenommenen Texten auch mithilfe der von den anonymen GutachterInnen angeregten Modifikationen bearbeitet. Um das Spektrum der eingereichten und der angenommenen Beiträge abzubilden, teilen wir deshalb (abweichend von der üblichen Form des Jahrbuchs) den Band in die Kapitel „Beiträge“, „Work in Progress“, „Aus der Forschung“ und „Rezensionen“ ein.

Am Anfang dieses Jahrbuchs steht ein Gastbeitrag in englischer Sprache (von Caryl Rivers und Rose Barnett), der pointiert zur amerikanischen Debatte um neue biologistische Zuschreibungen und ihre Folgen im Bildungssystem Stellung nimmt. Zwei sozialwissenschaftlich orientierte Studien eröffnen die Rubrik „Beiträge“: Sabine Andresen gibt unter Rückgriff auf die bis heute fruchtbare theoretische Fundierung durch Urie Bronfenbrenner und unter Berücksichtigung der Geschlechterperspektive eine Einführung in aktuelle Analysen zu kindlichen Lebenslagen. Hans Peter Kuhn analysiert in einem Forschungsüberblick die empirischen Befunde zur These der Benachteiligung von Jungen. Die beiden folgenden Beiträge sind sexualwissenschaftlich orientiert: Ulrike Schmauch reflektiert die Entstehung der sexuellen Ausrichtung in der frühen Kindheit unter besonderer Berücksichtigung gleichgeschlechtlicher Orientierungen. Das Forschungsteam Anja Zeiske, Alexandra Klein und Hans Oswald referiert Ergebnisse aus einem DFG-geförderten Projekt, die auf Befragungen zum ersten Geschlechtsverkehr¹ beruhen. Unter dem Stichwort „Aus der Forschung“ veröffentlichen wir drei Forschungsberichte, die Teilstudien aus Forschungszusammenhängen zu Selbstbezogenen Kognitionen im Mathematikunterricht (Frank Hellmich und Sylvia Jahnke-Klein), zu Dynamiken in Jungengruppen (Ruth Michalek und Thomas Fuhr) und zu Schulleistungsentwicklungen in der Grundschule (Stephan Mücke und Agi Schröder-Lenzen) thematisieren. Das Kapitel „Work in Progress“ gibt Einblick in vier aktuelle unabgeschlossene Untersuchungen: Auf einen theoretischen Essay zur Relationierung von Kindheit und Geschlecht (Christine Rabl und Elisabeth Sattler) folgen zwei Zwischenberichte aus qualitativen empirischen Studien (Gabriele Wopfner mit Analysen von Kinderzeichnungen und Jutta Wiesemann mit Szenenanalysen). Dagmar Kasüschke erläutert den Forschungsstand zum geschlechtsbezogenen Wissen und zu Rollenkonzepten von Vorschulkindern und zeigt auf, wie schwierig es ist, sich forschend an die mehr intuitiven als bewusst in Sprache fassbaren Geschlechter-

1 Der Forschungsbericht wurde in diesem Band zum Thema „Kinder“ aufgenommen, weil er sowohl über Erfahrungen von Kindern als auch über Erfahrungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen berichtet.

bilder der Kinder anzunähern. Schließlich enthält der Band abschließend wie üblich einen Rezensionsteil.

In diesem Jahrbuch „Kinder und ihr Geschlecht“ kommen sehr unterschiedliche interessante Perspektiven, die sowohl im Sinne der Kindheitsforschung als auch im Sinne der pädagogischen Forschung aus Erwachsenenperspektive angelegt sind, zu Wort. Sie sind Beitrag zu einer lebendigen Debatte und sollen das Weiterwachsen der Geschlechterforschung im Interesse von Kindern zugleich dokumentieren und anregen.

Wir danken allen Autorinnen und Autoren sowie den GutachterInnen aus dem Beirat, die durch ihr Mitwirken diesen Band ermöglicht haben. Unser Dank gilt auch unserer Verlegerin Barbara Budrich und ihrem Team für die gute Kooperation in allen Phasen der Arbeit.

Wir wünschen unseren LeserInnen eine interessante Lektüre.

Die Herausgeberinnen

Literatur

- Bührmann, Andrea (2008): Perspektiven der Intersektionalitätsforschung. Vortrag, Universität Potsdam, 12.1.2008
- Cohen, Michèle (1998): ‘A habit of healthy idleness’: boys’ underachievement in historical perspective, in: Epstein, Debbie et al (Hg.) (1998): Failing boys? Issues in gender and achievement, Philadelphia: Open University Press, S. 19-33
- Epstein, Debbie et al (Hg.) (1998): Failing boys? Issues in gender and achievement, Philadelphia: Open University Press
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Weber, Martina/Willems, Katharina (2004): Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen, Weinheim und München
- Findeisen, Hans-Volkmar/Kersten, Joachim (1999): Der Kick und die Ehre. Vom Sinn jugendlicher Gewalt, München
- Forster, Edgar (2007): Feminisierung und Geschlechterdifferenz, in: Borst, Eva/Casale, Rita (Hg.): Ökonomien der Geschlechter. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, Band 3, Opladen
- Göhlich, Michael; Leonhard, Hans-Walter; Liebau, Eckard; Zirfas, Jörg (Hg.) (2006): Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherung an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz, Weinheim und München
- Heinzel, Friederike (2000) (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick zu Forschungszugängen zur kindlichen Perspektive. Weinheim und München

- Jackson, David (1998): Breaking out of the binary trap: boys' underachievement, schooling and gender relations, in: Epstein, Debbie et al. (Hg.) (1998): Failing boys? Issues in gender and achievement, Philadelphia: Open University Press, S. 77-95
- Jones, Susan/Myhill, Debra (2004): Seeing things differently: teachers' constructions of underachievement, in: Gender and Education, 16, Heft 4/2004, S. 531-546
- Kern, Artur (1958): Sitzenbleiberelend und Schulreife. Ein psychologisch-pädagogischer Beitrag zu einer inneren Reform der Grundschule, Freiburg i. Br.
- Kliwer, Annette (2001): Jungenbücher – gibt's die auch? Vortrag Tagung Aim Gender, www.ruendal.de/aim/pdfs/Kliwer.pdf
- Kruse, Anne Mette (1996): Approaches to teaching girls and boys: current debates, practices and perspectives in Denmark, in: Mahoney, Pat (Hg.): Changing Schools: Some International Feminist Perspectives on Working with Girls and Boys. Special Issue Womens's Studies International Forum, 19, S. 429-445
- Lang, Claudia (2006): Intersexualität. Menschen zwischen den Geschlechtern. Frankfurt/NewYork
- MacNaughton, Glenda (2000): Rethinking Gender in early Childhood Education, London
- MacNaughton, Glenda (2004): Gender – neu gedacht in der Pädagogik der frühen Kindheit, in: Fthenakis, E. Wassilios/Oberhuemer, Pamela (Hg.): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt, Wiesbaden, S. 345-355.
- McCall, Leslie (2005), „The Complexity of Intersectionality“, Signs. Journal of Women in Culture and Society, Jg. 30, H. 3, S. 1771-1800
- Meuser, Michael (2007): Herausforderungen. Männlichkeit im Wandel der Geschlechterverhältnisse, Köln
- Moorhead, Cari (2005): „Advising lesbian, gay, bisexual, and transgender students in higher education“, NACADA Clearinghouse of Academic Advising Resources, <http://www.nacada.ksu.edu/Clearinghouse/AdvisingIssues/LGBT.htm> (13.6.2007).
- Murphy, Patricia/Elwood, Janette (1998): Gendered learning outside and inside school: influences on achievement, in: Epstein, Debbie et al (Hg.) (1998): Failing boys? Issues in gender and achievement, Philadelphia: Open University Press, S. 162-181
- Neutzling, Rainer (2005): Besser arm dran als Arm ab, in: Rose, Lotte/Schmauch, Ulrike (Hg.): Jungen – die neuen Verlierer?, Königstein
- Paechter, Carrie (2000): Changing School Subjects: power, gender and curriculum, Buckingham
- Prengel, Annedore (2008): Im Schwebezustand: Schulen und transgressive Lebenswelten, erscheint in: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 1/2008
- Rendtorff, Barbara (2006): Erziehung und Geschlecht. Eine Einführung. Band 30 der Reihe „Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft“ des Kohlhammer-Verlags, Stuttgart

- Ringrose, Jessica (2007): Successful girls? Complicating postfeminist, neoliberal discourses of educational achievement and gender equality, in: *Gender and Education*, 19, Heft 4/2007, S. 471-489
- Rose, Lotte/Schmauch, Ulrike (Hg.) (2005): *Jungen – die neuen Verlierer?*, Königstein
- Skelton, Christine (2001): *Schooling the boys. Masculinities and primary education*, Buckingham
- Soiland, Tove (2005a): Gender-Konzept in der Krise. Die Reprivatisierung des Geschlechts, in: *WOZ* vom 5.5.2005
- Soiland, Tove (2005b): Kritische Anmerkungen zum Machtbegriff in der Gender-Theorie auf dem Hintergrund von Michel Foucaults Gouvernementalitätsanalyse, in: *Genders neue Kleider? Dekonstruktivistischer Postfeminismus, Neoliberalismus und Macht, Widersprüche* Band 4/2005, S. 7-25
- Stamm, Margrit (2007): Begabung, Leistung und Geschlecht: Neue Dimensionen im Lichte eines alten erziehungswissenschaftlichen Diskurses, in: *Review of Education*, 53, 2007, S. 417-437
- Swann, Joan (1998): Language and gender: who, if anyone, is disadvantaged by what?, in: Epstein, Debbie et al (Hg.) (1998): *Failing boys? Issues in gender and achievement*, Philadelphia: Open University Press, S. 147-161
- Yelland, Nicola (Hg.) (1998): *Gender in Early Childhood*, London

Gastbeitrag

The difference myth

We shouldn't believe the increasingly popular claims that boys and girls think differently, learn differently, and need to be treated differently

*Caryl Rivers and Rosalind C. Barnett**

WOMEN ARE THE chatty sex, using three times as many words each day as men. They are society's great communicators. The verbal parts of their brains are larger than men's and they are hard-wired for empathy, but they lack a natural ability to reach the top levels of math and science.

Men, on the other hand, have brains that are good at understanding systems, and they are adept at acquiring and using power. They are hard-wired to excel at math and science, but lag behind women in reading ability. They talk less and are not naturally inclined toward caring for others.

Sound familiar? In the past decade, such claims have coalesced into an almost unshakable conventional wisdom: Boys and girls are different because their brains are different. This idea has driven bestsellers, parenting articles, and even – increasingly – American education.

The problem is, a hard look at the real data behind these claims suggests they are simply untrue. Some of them are baseless, using the language of science to cloak an absence of serious research; others are built on tenuous studies, with methodological flaws and narrow margins of significance. More and more, they are simply coating old-fashioned stereotypes with a veneer of scientific credibility.

Scientists have turned up some intriguing findings of anatomical differences between the sexes. But we know very little about their real-world effect on how boys and girls behave – meaning that any conclusions based on these findings are premature.

Nonetheless, more policy makers, employers, parents, and teachers appear to be buying into the notion of great gender differences in cognitive abilities. The education world has seen a strong push for single-sex classrooms, with the Bush administration clearing the way for more public schools to segregate students by gender.

There are now more than 360 such classrooms in the United States, with more in the offing. And brain-difference theories are making their way into

business, medicine, psychotherapy, and parenting. As they do, we risk letting an avalanche of dubious science overwhelm decades of legitimate findings – and, more importantly, we risk limiting the futures of a whole generation of boys and girls.

The idea that men and women are cognitively different has deep historical roots. Victorian-era scientists generally accepted as fact that the larger brains of men made them intellectually superior; women's smaller brains made them closer to children than to mature adults. Medical wisdom held that women's brains and ovaries could not develop at the same time, making education dangerous to motherhood.

The 20th century saw those ideas debunked. We now know, for instance, that brain size is proportional to body size and doesn't determine intelligence. A 7-foot man is not smarter than a woman who is 5-foot-2. By the 1970s, the women's movement was applying social pressure behind that science, breaking down the barriers that had kept women out of the top medical and law schools, the Supreme Court, the military, the astronaut corps.

But then, in the 1990s, the tide appeared to turn back. New neurological findings, provocative but inconclusive, began to surface. Female „essentialism,” a strain of feminist thought, argued that women were more naturally caring than men in how they made moral decisions. Spurred also by a broader social anxiety about women's new roles, a cornucopia of books began tumbling from publishing houses and selling briskly. By now they include titles such as “Why Men Don't Listen and Women Can't Read Maps” (Barbara and Allan Pease), „Boys and Girls Learn Differently!” (Michael Gurian), “Why Gender Matters” (Leonard Sax), and the granddaddy of them all, “Men Are From Mars and Women Are From Venus” by John Gray. Though written by a family therapist whose PhD came from a now-shuttered diploma mill, “Men Are From Mars” for a time outsold the Bible.

The broadest claim of the advocates of difference – and the most widely repeated – is the idea that boys and girls are innately different in math and science ability. One key piece of evidence is that boys tend to dominate the upper reaches of SAT math scores: In the top 1 percent of scorers on the SAT math test, for instance, boys widely outnumber girls. And that performance gap seems to be echoed in math and science careers: There are very few top women professors in those fields.

The quest to explain those facts, however, has fallen back on some very thin neurological explanations. Best-selling author Gurian argues, in his books and his lectures, that boys have brains naturally wired for understand-

ding systems, due to high testosterone, low serotonin, low oxytocin, and a smaller “corpus callosum,” a bundle of nerve fibers that aids language by connecting the brain’s two hemispheres. He’s echoed by Sax, another best-selling author. In “Why Gender Matters,” Sax writes, “Girls and boys behave differently because their brains are wired differently.”

But their scientific-sounding lingo turns out to be not especially rigorous. A study published in the *Neuroscience and Behavioral Reviews* in 1997 found there were no gender differences in the size or shape of the corpus callosum, and recent studies using MRI images agree. Sax’s argument that “boys have a brain-based advantage when it comes to learning math” is based on a very small study in which 19 participants looked either at faces or at a small white circle, while the blood flow in their brains was measured by an MRI. The data from the study, however, found so much variation among individuals that it would be meaningless to draw bigger conclusions about boys or girls as a group.

The SAT scores themselves are misleading as well. Though boys outnumber girls among top scorers, they also outnumber girls among the lowest scorers. The average score is nearly identical. And major new research finds that the gap at the top end is narrowing each year.

It’s also not clear what very high SAT scores mean in practical terms. An exhaustive 2006 review of major studies, funded by the National Academy of Sciences, indicates no relationship between scoring in the upper tier of ability and eventual success in math or science careers.

In 2000, psychologist Diane Halpern of Claremont McKenna College reviewed a range of studies of cognitive abilities in areas in which you might expect to find sex differences, such as problem solving, computation, and spatial and verbal abilities. She found that differences were so slight as to be inconsequential. Cognitively, there is far more variation within each gender than there is between boys and girls.

Looking for explanations for the apparent boy-girl divide in math and science performance, some experts and numerous newspaper and magazine articles have seized on the idea that boys are biologically programmed to focus on objects, predisposing them to math and understanding systems, while girls are programmed to focus on people. This idea was based on a study of day-old babies done by British psychologist Simon Baron-Cohen in 2003. Baron-Cohen surveyed 100 babies and found that the boys looked at mobiles longer and the girls looked at faces longer.

His study, however, has since been attacked as unreliable by Elizabeth Spelke, a Harvard psychology professor. In an article in *American Psycholo-*

gist, she pointed out that the experiment lacked critical controls against experimenter bias. Female and male infants were propped up in a parent's lap and shown, side by side, an active person or an inanimate object. Since newborns can't hold their heads up independently, their visual preferences could easily have been determined by the way their parents held them.

In fact, there's a vast scientific literature showing that male and female infants respond equally to people and objects.

If girls get the short end of the stick in the math and science wars, boys also get their share of knocks from the new biological determinism. Males are increasingly seen as inherently deficient in verbal abilities. In *The New Republic*, education author Richard Whitmire writes of a "verbally drenched curriculum" that is "leaving boys in the dust." One suggested solution is boys-only classrooms in which boys would be taught in boot-camp fashion, with diminished emphasis on verbal abilities. Gurian writes approvingly of the '50s-style classrooms "that kept a lot of boys in line."

Do most boys lack verbal skills? In a word, no. In 2005, the University of Wisconsin's Janet Hyde synthesized data from 165 studies on verbal ability and gender and found a slight female superiority – a difference measurable in statistics, but so small as to be useless in distinguishing real-world boys and girls.

But the idea that boys are less verbal has gained wide currency. In the 2006 bestseller "The Female Brain," author Louann Brizendine argues that girls and women are the talkative sex, while males remain naturally strong and silent. A woman uses 20,000 words per day, while a man uses only 7,000, she asserts.

Brizendine is an academic neuropsychiatrist, and her statistic has been repeated in publications around the world. But it appears to be completely bogus. Brizendine's footnotes cite pop psychology writer Allan Pease – but Mark Liberman, a professor of linguistics and computer science at the University of Pennsylvania, has traced her citations in his popular blog *Language Log*, and says that Pease's work offers no source for the numbers.

In fact there is better, newer science that suggests those figures are wrong. The most recent study of word use found men and women in a statistical dead heat, with women clocking in at 16,215 words per day and men at 15,699. When that study was published earlier this year in *Science*, its co-author, James Pennebaker of the University of Texas, Austin, made a specific point of debunking Brizendine's claims.

The lack of hard findings on the real-world difference between boys' and girls' brains hasn't slowed down the impulse to change education.

South Carolina, for instance, aims to have sex-segregated classrooms available in public schools for all children in five years, and gender difference theories are starting to drive curriculum. Teachers are allowing girls to evaluate cosmetics for science projects and assigning action novels for boys to read.

Gurian has exploited his ideas with great success as an educational consultant, claiming to have trained 30,000 teachers in 1,500 schools. Sax runs a lobbying group for more single-sex public schools. When we gave a speech at a national teachers meeting, one private-school teacher in the audience stood up to say that his headmaster was revamping the entire curriculum based on Sax's theories of gender difference.

Of course, it would be naive and even harmful to pretend there are no differences between boys and girls. Boys, for example, are more vulnerable to autism and dyslexia – and teachers and parents need to be alert to that fact. But there's a mountain of evidence to show that gender is the wrong lens through which to view education policies and practice. Some kids learn best visually, others verbally; some do best in "boot-camp" type settings, while others thrive in informal classrooms with lots of freedom. But science and aptitude surveys tell us that gender isn't a helpful way to sort students into those groups.

As science becomes more central to our public and political conversations, it's perhaps not surprising that neurological factoids are being used to "prove" ideas on both sides of a debate. But science shouldn't be enlisted as an excuse for believing what we want to believe. Rather, it should be seen as part of a long series of steps that can lead to fresh understandings of the world.

What we can hope is that eventually, good science drives out bad, and that facts, by their sheer heft, ultimately crush the factoids. But we have to pay attention to make sure this happens. Otherwise, we will end up trusting our kids' futures to ideas and programs that – ironically – rely on science to shore up some of society's most unscientific prejudices.

Caryl Rivers, journalism professor at Boston University, and Rosalind C. Barnett, senior scientist at the Women's Studies Research Center at Brandeis, are at work on "The Truth About Boys and Girls: How Gender Stereotypes Harm Our Children."

* Updated version of Rivers, Caryl, and Rosalind C. Barnett. „The Difference Myth.“ *Boston Globe*, October 28, 2007, 1.

References

- Bishop, Katherine M., and Douglas Wahlsten. "Sex Differences in the Human Corpus Callosum: Myth or Reality?" *Neuroscience and Biobehavioral Review* 21, no. 5 (1997): 581-601.
- Halpern, Diane F. *Sex Differences in Cognitive Abilities*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2000.
- Baron-Cohen, Simon. *The Essential Difference: The Truth About the Male and Female Brain*. New York, NY: Basic Books, 2003.
- Spelke, Elizabeth S. „Sex Differences in Intrinsic Aptitude for Mathematics and Science? A Critical Review.“ *American Psychologist* 60, no. 9 (2005): 950-58.
- Hyde, Janet Shibley. "The Gender Similarities Hypothesis." *American Psychologist* 60, no. 6 (2005): 581-92.
- Lieberman, Mark. "Sex on the Brain." *Boston Globe*, September 24 2006.
- Mehl, Matthias R., Simine Vazire, Nairán Ramírez-Esparza, Richard B. Slatcher, and James W. Pennebaker. "Are Women Really More Talkative Than Men?" *Science* 317, no. July 6 (2007): 82.

Beiträge

Kinder und soziale Ungleichheit. Ergebnisse der Kindheitsforschung zu dem Zusammenhang von Klasse und Geschlecht

Sabine Andresen

Der Beitrag fokussiert das Verhältnis von Klasse und Geschlecht bei der Hervorbringung sozialer Ungleichheit in der Kindheit. Er geht von der These aus, dass die Kindheitsforschung die Beziehung zwischen Klasse und Geschlecht stärker als bisher berücksichtigen müsste. Im Zentrum stehen zwei Studien, deren Ergebnisse im Kontext von Klasse und Geschlecht analysiert werden: Die ethnographische Untersuchung „Unequal Childhoods“ von Annette Lareau (2003) und die repräsentative World Vision Kinderstudie „Kinder in Deutschland 2007“.

Children and Social Inequality. Results of Childhood Research on the Connection of Class and Gender

The article focuses on the relation of class and gender in modern childhoods. Both are very important for social inequality in family life, at school and during leisure time. I argue that childhood studies must analyse the different relations of class and gender. The article focuses on the important topics and results of two studies: An ethnographic research about „Unequal Childhood“ by Annette Lareau (2003) and the representative World Vision childhood study „Kinder in Deutschland 2007 (Children in Germany 2007)“.

Der folgende Text stellt einen Beitrag zur Kindheitsforschung dar, in dem das Zusammenwirken von Klasse und Geschlecht bei der Hervorbringung sozialer Ungleichheit im Mittelpunkt steht. Einen Ausgangspunkt bildet zudem die Annahme, dass Familien im Kontext nationaler wohlfahrtsstaatlicher Bedingungen unter historisch nachhaltig wirkenden Belastungen stehen, worauf im folgenden Abschnitt knapp eingegangen wird. Im Anschluss daran geht es um neuere Ergebnisse der Kindheitsforschung. Sie bieten einen Einblick in die Art und Weise, wie soziale Ungleichheit in der Kindheit hervorgebracht wird und vor allem wie sie sich auf die Erfahrungswelten von Jungen und Mädchen auswirkt.

1. Kinder und soziale Ungleichheit in der öffentlichen Wahrnehmung

Immer mehr Kinder in Deutschland sind arm. Diese Einsicht setzt sich seit dem vergangenen Jahr, unterstützt durch Studien, aber vor allem thematisiert in den Medien, allmählich durch. In vielen Städten organisieren oft Ehrenamtliche spezielle Hilfsangebote für Kinder, um der unmittelbaren Not bei der Versorgung von Grundbedürfnissen etwas entgegenzusetzen. Der Debatte über Kinderarmut in Deutschland ging eine Diskussion über die „neue Unterschicht“ und der Versuch einer Kulturalisierung von Armut und sozialer Ungleichheit voraus (Andresen 2007). Gerade hier zeigte sich eine offen artikuliert Akzeptanz gegenüber extremen sozialen Unterschieden und existierenden sozialen Klassen in der modernen Gesellschaft. Eine in diesem Zusammenhang formulierte Antwort auf die Vermeidung von Desintegration sozial benachteiligter Menschen konzentrierte sich auf das Verhalten von Eltern der sozialen Unterschicht. Deren „Versagen“ in der Erziehung wurde maßgeblich für mangelnden Schulerfolg, für Schulabsentismus, für erhöhten Medienkonsum, für Gewalt der Kinder aus der Unterschicht verantwortlich gemacht.

Neben der Thematisierung sozialer Ungleichheit orientiert an der Klassenperspektive findet sich seit längerem eine Debatte ausgehend von der Geschlechterperspektive. Auch hier lassen sich kulturalistische Zuschreibungen nachweisen: So ist seit den internationalen Leistungsvergleichsstudien sowohl in den Medien als auch in zahlreichen Fachdebatten die Diskussion über Jungen als neue „Bildungsverlierer“ zu beobachten. Insbesondere Jungen mit Migrationshintergrund und niedrigem sozialen Status der Eltern werden hierbei verstärkt in den Blick genommen. Diese mittlerweile verbreitete Wahrnehmung von geschlechtsbezogener Bildungsungleichheit wird mit zwei Deutungen verbunden, erstens mit der Feminisierung von Elternhaus, Kindertagesstätte und Schule und zweitens mit unterschiedlichen Formen der Anpassung. Hinter dem Begriff der Feminisierung verbirgt sich die kritische Anfrage an die Professionalität von Erzieherinnen und Lehrerinnen. Kritisch und zuweilen vorwurfsvoll deshalb, weil Professionalität eng mit der Geschlechtsrolle im Sinne eines Identifikationsangebotes verbunden wird. Dieses erleichtere Mädchen den Zugang zur Bildung, Jungen hingegen fehle die Identifikationsmöglichkeit. Zielt dieser erste Deutungsansatz auf die Erwachsenen, Professionelle ebenso wie Mütter, richtet sich der zweite, Anpassung, insbesondere an die Kinder und Jugendlichen selbst, und zwar in Form von Geschlechtsstereotypen: Mädchen werden als „angepasst“ an das gewünschte Format der Schule ausgewiesen, aber Jungen insbesondere mit Migrations-

hintergrund fehle der Wille zur Anpassung, u.a. weil sich ihre Familien in „Parallelwelten“ bewegten. Beide Deutungen, sowohl die der vermeintlich angepassten Mädchen als auch die der vermeintlich unangepassten türkischen oder russischen Jungen, werden ebenfalls häufig in der Semantik des Vorwurfs artikuliert. Eine zentrale Rolle spielt dabei auch die Leistungsbereitschaft der Kinder und die Leistungsbeurteilung durch Lehrkräfte (BMBF 2007).

Ein wesentlicher Aspekt dieser Diskurse, die ihren Ausgangspunkt auch in der Auseinandersetzung mit neueren empirischen Forschungsergebnissen haben, ist der sich verschärfende Ton in einer durch knappe Ressourcen geprägten Debatte über die Bedingungen des Aufwachsens von Kindern. Durch die Reduktion sozialer Problemlagen auf eine „Kultur der Unterschicht“, auf Geschlechtsrollen und Feminisierungsanwürfe geraten jedoch sozialstrukturelle Bedingungen in den Hintergrund (Andresen 2007). Stattdessen rücken im öffentlichen Diskurs insbesondere Fragen nach der persönlichen Schuld von Eltern, nach dem Versagen von Familien, nach einseitigen Geschlechtsrollenangeboten in den Mittelpunkt des Interesses. Das heißt, strukturelle Defizite werden tendenziell übergangen und die Kritik entweder auf einseitige Geschlechtsrollenzuschreibungen oder auf die inneren Prozesse von Familien gelenkt. In dessen Folge geraten insbesondere die mütterlichen Erziehungsleistungen, die Leistungen weiblicher Lehrkräfte, die Berufsorientierung von Männern in den Blick, wohingegen die sozialen Rahmenbedingungen wie sozialer Status, die Arbeitsverhältnisse, das Verhältnis von Schule und Familie, das familiäre Zeitbudget, die materielle Situation der Familie und eine Unterfinanzierung der pädagogischen Institutionen als gegeben hingenommen werden.

Diese Beobachtungen aktueller Diskurse liegen dem vorliegenden Beitrag über „Kindheit und soziale Ungleichheit“ zugrunde. Damit ist die Einschätzung verbunden, dass Ursachen und Folgen sozialer Ungleichheit im Kindesalter künftig eine größere Rolle in der Kindheitsforschung spielen müssen. Die oben skizzierten Wirkungen der öffentlichen Diskurse führen deshalb zur ersten These: Die Kindheitsforschung sollte stärker das Zusammenspiel von Klasse und Geschlecht in den Blick nehmen, um die Mechanismen der Hervorbringung sozialer Ungleichheit analysieren zu können.¹ Dabei ließe sich kindheitstheoretisch sowohl an die historische Kindheitsforschung als auch an die etablierte Diskussion über Klasse und Geschlecht in-

1 Die Reduktion auf das Zusammenwirken von Klasse und Geschlecht ist dem Vorgehen dieses Beitrags geschuldet. Angemessen wäre das Zusammenwirken von Geschlecht, Klasse und Ethnie oder Migration zu untersuchen.

nerhalb der Geschlechterforschung anknüpfen (u.a. Beer 1987; Fraser 1994; Frerichs 1997). Bei Ersterer hat die Beachtung der Kategorie Klasse beispielsweise durch die empirischen Analysen klassenspezifischer Ausbeutung von Kindern durch Kinderarbeit, Missbrauch und Gewalt wesentliche Impulse gesetzt.² Dabei wurden aber bereits in frühen Arbeiten – etwa der über „Landwirtschaftliche Kinderarbeit“ von Helene Simon aus dem Jahre 1923 – ebenso die Bedeutung von Geschlechtsrollenzuschreibungen in die Analyse einbezogen und die unterschiedlichen Arbeitsbedingungen und Gefährdungen von Kinderarbeit für Jungen und Mädchen dargelegt (Andresen 2003).

Die zweite These ergibt sich aus neueren empirischen Ergebnissen der Kindheitsforschung: Gerade ihre Akteurs- und Expertenperspektive, die Sichtweisen und Praktiken von Kindern in den Mittelpunkt rückt, legt das Ineinandergreifen von Klasse und Geschlecht bei der Produktion sozialer Ungleichheit offen. Hieran knüpft der vorliegende Beitrag an und nimmt insbesondere diejenigen Ergebnisse in den Blick, die Aussagen über das Zusammenwirken von sozialem Hintergrund, Geschlechtsrollen und schulischer Integration zulassen. Das Ineinandergreifen von Klasse und Geschlecht zeigt sich für das Kind zunächst in der inneren Dynamik der Familie und der ihr zur Verfügung stehenden Netzwerke und Unterstützungssysteme. Insofern liegt für die Analyse sozialer Ungleichheit auch eine stärkere Verzahnung von Kindheits- und Familienforschung nahe. Dies umso mehr als die Kategorie Geschlecht maßgeblich ist, um die Wirkungen familiärer Belastungsfaktoren auf Kindheit zu verstehen. Historisch systematisch gesehen weisen die Belastungsfaktoren eine enorme Kontinuität auf und auch die politischen Reaktionen folgen äußerst traditionellen Mustern (Andresen 2008).

2. Zur Kontinuität von Belastungsfaktoren im Prozess des Aufwachsens

Mit der Frage „Wer kümmert sich um unsere Kinder?“ (Bronfenbrenner 1976) arbeitete der Sozialisationstheoretiker Urie Bronfenbrenner in den 1970er Jahren entscheidende Aspekte der komplexen sozialen Einbettung von Kindern, ihrer Gefährdung und ihrer Entfaltungsmöglichkeiten in den USA heraus: Bronfenbrenner hielt vor allem Alter und Bildungsgrad der Mütter, die Wohnverhältnisse der Familie sowie deren Vollständigkeit für zentral. Vor allem die so genannte „Fahnenflucht“ der Väter (Bronfenbrenner

2 Siehe jüngst die Studie zur Thematik „Kinderarbeit“ von Annika Boentert 2007.

1976, S. 153), die daraus resultierende Lebensform alleinerziehender Eltern-teile und die meist fehlende öffentliche Unterstützung gerade von Alleinerziehenden waren in seinen Augen gravierende Ursachen für soziale Ungleichheit im Kindesalter. Ohne den engen Zusammenhang von Klasse und Geschlecht geschlechter- und kindheitstheoretisch ausformuliert zu haben, bietet die Perspektive Bronfenbrenners einen Rahmen zur Analyse von nachhaltigen Belastungsfaktoren und der Hervorbringung sozialer Ungleichheit in der Kindheit.

Die Kontinuität von Belastungsfaktoren wird nämlich auch in der UNICEF-Studie „Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries“ (UNICEF 2006) sichtbar. Sie hatte international vergleichend das Wohlbefinden von Kindern im Blick. Dieses wurde anhand ihrer materiellen Lage, ihrer Gesundheit und Sicherheit, ihrer Bildungschancen, der Beziehung zu Eltern und Freunden, der Risiken im Alltag und schließlich anhand ihres subjektiv artikulierten Wohlbefindens untersucht. Aufschlussreich sind die Ergebnisse der deutschen Teilstudie, von Hans Bertram verantwortet, weil sie für die Gegenwart die Ursachen gravierender sozialer Unterschiede aufdecken. Bertram hebt die Wirkung hierarchischer Geschlechterverhältnisse hervor. Eine wirksame Lösung der bekannten Problemlagen werde u.a. dadurch verhindert, dass man an deutlich überkommenen Familienbildern und Rollenvorstellungen festhalte (Bertram 2006). Insbesondere kritisiert Bertram das Beharren auf dem Mutterbild der Industriegesellschaft, mit dem sich heutige junge Frauen und Mütter als Maßstab für ihr Handeln konfrontiert sehen. Aus dieser Perspektive werde der berufstätigen Mütter häufig vorgeworfen, sie kümmere sich nicht ausreichend um ihre Kinder (ebd., S. 3) und es werde übergangen, dass Bildungsgrad und Berufstätigkeit der Mütter als Prävention für Kinderarmut gelten müsse.

Bertram schlägt angesichts der erfolgreicherer Politik in anderen Ländern, insbesondere in den nördlichen Wohlfahrtsstaaten (Esping-Anderson 1990), einen integrativen Policy Mix vor, welcher neben Beziehungen innerhalb der Familie auch eine verlässliche Umwelt für Kinder sicherstellt, indem nicht nur Familien auf eine neue ökonomische Basis gestellt, sondern gleichzeitig durch ein angemessenes Verhältnis von Zeit-, Geld-, und Infrastrukturpolitik Fragmentierungen bisheriger Unterstützungsleistungen überwunden werden (Bertram 2006, S. 11f.). In seiner Forderung nach einer verlässlichen Lebensumwelt bezieht sich Bertram außerdem auf die bioökologische Perspektive von Urie Bronfenbrenner (Grundmann 2006).

An dieser Stelle kann nicht auf das mögliche sozialisationstheoretische Potenzial Bronfenbrenners einerseits und die neueren geschlechtertheoretisch

fundierte Sozialisationsforschung andererseits (z.B. Bilden/Dausien 2006) eingegangen werden. Wie die Untersuchung des Wohlbefindens zeigt, sind Kinder in eine komplexe Umwelt eingebettet und insofern sind ihr Wohlbefinden, ihre Erfahrungen, ihre Integration in Bildungsinstitutionen und ihre individuellen Lern- und Sozialisationsprozesse von dem jeweiligen Zusammenwirken dominanter Aspekte dieser komplexen Umwelt geprägt. Gelingendes Aufwachsen und die dazu notwendigen Ressourcen sind bis heute abhängig von der sozialstrukturellen und kulturellen Einbettung der Familien und der einzelnen Mitglieder. Für Kinder sind die materiellen und intellektuellen Ressourcen der Erwachsenen, die Qualität der Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen, aber im hohen Maße eben auch die jeweilige nationale Familien-, Sozial- und Bildungspolitik, die Integration der Eltern ins Erwerbsleben und die kulturell dominanten Vorstellungen über die „normale“ Familie, die „richtige“ Erziehung oder über die „gute“ Mutter von großer Bedeutung. Klassen- und geschlechtsspezifisch bedingte soziale Ungleichheit gehören zu den zentralen kontinuierlich beobachteten Belastungsfaktoren für Kinder in nationalen Wohlfahrtsstaaten. Verstärkt wird diese durch den ethnischen Hintergrund und durch Migrationserfahrungen. Auch dies wird in aktuellen Studien sichtbar.

3. Soziale Ungleichheit im Fokus der Kindheitsforschung

Im Folgenden soll an zwei Kindheitsstudien exemplarisch aufgezeigt werden, wie soziale Ungleichheit in der Kindheit heute hervorgebracht wird, welche Dynamiken dabei von Bedeutung sind und wie sich Klasse und Geschlecht bei der Hervorbringung ungleicher Kindheiten einschreiben. Ausgehend von der These, dass sich gerade durch die konsequente Einbeziehung der Perspektive der Kinder diese Zusammenhänge zeigen, werden eine qualitativ ethnographische Studie und eine aktuelle quantitative Befragung von Kindern herangezogen. Bei der ethnographischen Studie handelt es sich um die Untersuchung von US-amerikanischen Familien, die die Kindheitsforscherin Annette Lareau (2003) durchgeführt hat und bei der quantitativen Befragung von Kindern um die World Vision Kinderstudie (2007), die von dem Kinderhilfswerk World Vision Deutschland e.V. in Auftrag gegeben wurde. Die Studien sind insbesondere von ihren methodologischen Grundüberlegungen und dem methodischen Design nicht miteinander zu vergleichen, sie repräsentieren aber die Spannweite der aktuellen Kindheitsforschung (Andresen/Hurrelmann 2007; Göppel 2007).

3.1 Klassenspezifische Erziehungsstile und soziale Ungleichheit

In ihrer Studie „Unequal Childhoods“ zeigt Annette Lareau (2003) auf, wie der klassen- und geschlechtsspezifisch geprägte Erziehungsstil Ungleichheiten für Kinder erzeugt und wie Professionelle zur Reproduktion bzw. Verstärkung sozialer Differenz beitragen. Mit einem ethnographischen Blick arbeitet sie die Produktion von Ungleichheit und die Wirkungen der Praktiken, die an einem bürgerlichen Leitbild von Erziehung orientiert sind, heraus. Ferner zeigt sie auf, in welcher Weise das Familienleben, der in der Familie gepflegte Umgang miteinander und der Erziehungsstil auf die Position des Kindes weit über die Familie hinaus in Schule und Gleichaltrigengruppen Einfluss nehmen. Die familiären Praktiken erweisen sich nur dann als anschlussfähig, so Lareau, wenn sie den Praktiken der pädagogischen Institutionen verwandt sind.

Lareaus Beobachtungsfeld sind US-amerikanische Familien aus unterschiedlichen sozialen und ethnischen Kontexten. Die Forschung basiert auf mehrwöchigen teilnehmenden Beobachtungen, mit deren Hilfe sie die Logiken familiären Umgangs mit Kindern rekonstruiert. In ihrer Analyse kommt sie zu der klassenspezifischen Differenzierung in einen „sense of entitlement“ und einen „sense of constraint“. Eltern der Mittelschicht und von ihnen angeleitet ihre Kinder organisieren den Umgang mit Institutionen und Professionellen im Sinne eines Anspruchs oder einer Berechtigung auf Unterstützung und Gewährung ihrer jeweiligen Anliegen (sense of entitlement). Dem gegenüber erfahren Unterschichtenfamilien oder arme Familien das Schulsystem im hohen Maße als Zwang (sense of constraint). Diese primär klassenspezifisch geprägten Praktiken führen zu grundlegend unterschiedlichen Interaktionen zwischen Familien und Institutionen: Familien aus der Unterschicht artikulieren viel seltener Probleme oder Ansprüche gegenüber Professionellen, und Professionelle ihrerseits haben Erziehungsvorstellungen und Bilder guter Elternschaft im Kopf, die den Standards der Mittelschicht entsprechen. Zu diesen „Standards of proper parenting“ gehört die Bereitschaft, Kinder in Gespräche und Entscheidungen einzubeziehen, ihre Interessen zu unterstützen und sich aktiv in der Schule zu beteiligen. Mittelschichteltern organisieren demnach Erziehung und Kindheit als „concerted cultivation“. Dieser Stil wirke sich, so Lareau, auf die Beziehungen und Praktiken zwischen Eltern und Kindern sowie zwischen Eltern, Kindern und Professionellen erheblich aus. Dabei verbindet diese Eltern und Professionellen eine sinnstiftende Idee, die Lareau als ein „dominant set of cultural repertoires about how children should be raised“ (S. 4) bezeichnet. Workingclass oder Poor

Families orientierten sich dem gegenüber an der Idee des „natural groth“, das heißt hier sind die Kinder viel stärker sich selbst überlassen, sie verbringen ihre Freizeit im „natürlichen“ Umfeld der Nachbarschaft oder mit Verwandten, damit haben sie aber selbst auch mehr Einfluss und Macht auf ihre Zeit und Freizeitgestaltung. Und mehr noch, „these fathers and mothers do not focus on concerted cultivation. For them, the crucial responsibilities of parenthood do not lie in eliciting their children’s feelings, opinions, and thoughts. Rather they see a clear boundary between adults and children.“ (Lareau, S. 3)

Das Zusammenwirken von Klasse und Geschlecht zeigt sich bei Lareau insbesondere in der Rekonstruktion von drei Formen, über die Ungleichheit in der Kindheit manifest wird. Ungleichheit werde in der Kindheit durch die Organisation des Alltags (organization of daily life) insbesondere hinsichtlich des Aktivitätsgrades der Mutter hergestellt sowie durch die Art und Weise, wie miteinander kommuniziert wird (language use) und durch den Stil, der die Interaktionen zwischen Familie und den pädagogischen Institutionen prägt (interactions between families and institutions). Die Wirkungen von Alltagsorganisation, Kommunikation und Interaktion machen klar, dass dort, wo zuvor noch übergreifend von Eltern die Rede war, stärker auf die alltäglichen Praktiken der Mutter (bzw. ihre Rolle) eingegangen werden muss. Lareau rekonstruiert die Bedeutung des Handelns der Mutter einerseits und ihres klassenspezifischen Hintergrundes andererseits. „Class position influences critical aspects of family life: time use, language use, and kin ties. Working-class and middle-class mothers may express beliefs that reflect a similar notion of ‘intensive mothering’, but their behavior is quite different.“ (Lareau, S. 236) Hier bezieht sie sich insbesondere auch auf die Studie von Sharon Hays (1996) und deren Ausführungen über soziale Differenzen in der Art und Weise, Mutterschaft zu gestalten. Im Vergleich dazu sei die Bedeutung von „race“ zu relativieren. Ein farbiges Kind der amerikanischen Mittelschicht habe mehr mit einem weißen Kind dieser Herkunftsschicht gemeinsam als mit einem farbigen Kind aus der Arbeiterklasse oder der armen Unterschicht.

Der Ertrag der Studie von Annette Lareau liegt aus einer geschlechtertheoretischen Perspektive auf Kinder und Kindheit in der genauen Analyse, wie Klasse und Geschlecht in Erziehungsstilen und -praktiken zusammenwirken und welche Konsequenzen sich daraus für Kinder ergeben. Ferner zeigt sie auf, welche Rolle in diesen Dynamiken gerade auch den geschlechtsspezifisch geprägten innerfamiliären Positionen der Mutter zukommt. Aus Sicht der Kinder bietet sowohl der Stil der „concerted cultivation“ als auch die Fähigkeit eines „natural groth“ Vor- und Nachteile. Aber entscheidend ist – und das wird in den dokumentierten Protokollauszügen

eindrucksvoll belegt – dass diese beiden Stile im Kontakt mit Bildungsinstitutionen unterschiedlich bewertet werden. So sind die in Familien der sozialen Unterschicht gepflegten Rituale in den Augen der LehrerInnen weniger Wert als die Rituale, die Mittelschichteltern und die Mehrheit der Lehrkräfte teilen. Vor allen Dingen wirken die Aktivitäten, die eine Mittelschichtmutter in den USA unter großem Aufwand für ihre Kinder organisiert, positiv auf die Kompetenzentwicklung in der Schule. Mütter in armen oder Working-class Familien haben selbst oft negative biografische Erfahrungen mit der Schule und oft Arbeitsbedingungen, die ihnen eine Präsenz im Schulgeschehen ihrer Kinder erschweren. Dies hat nach den Ergebnissen von „Unequal Childhoods“ erhebliche Auswirkungen auf die Chancen ihrer Kinder in der Institution.

Die gegenwärtigen Erwartungen an elterliche Kompetenz zielen auf aktive Elternschaft und auf die Bereitschaft, Maßnahmen zu begründen und Kinder einzubeziehen, demgegenüber sinkt die Wertschätzung gerade von Professionellen, wenn Eltern passiv und distanziert, gar desinteressiert wirken. Organisierte bzw. arrangierte Freizeitaktivitäten, die elterliche Zeit, elterliches Management und nicht zuletzt elterliches Geld kosten, werden in der Schule positiv aufgenommen und direkt oder indirekt in das Lerngeschehen integriert, wohingegen die Freizeitaktivitäten aus den unteren Schichten, die der Logik des „natural growth“ folgen, sich gravierend negativ auf das Ansehen der Familien und den Lernerfolg ihrer Kinder auswirken. Dies trifft besonders auf das Ausmaß des Fernsehkonsums von Kindern in ihrer Freizeit zu. „Overall, the routine rituals of family life are not equally legitimized in the broader society. Parents’ efforts to reason with children (even two-year-olds) are seen as more educationally valuable than parents’ use of directives. Spending time playing soccer or baseball is deemed by professionals as more valuable than time spent watching television.” (ebd., S. 244) In der ersten World Vision Kinderstudie von 2007 wird dieser Zusammenhang ebenfalls sichtbar, und er ist insbesondere durch die Geschlechterdifferenz markiert.

3.2 Klassen- und geschlechtsspezifisches Freizeitverhalten und soziale Ungleichheit

Die World Vision Kinderstudie „Kinder in Deutschland 2007“ basiert auf der grundlegenden Annahme, dass Kinder als Experten ihres Lebens, ihrer Erfahrungswelt und ihrer Positionen aktiv in die Forschung einbezogen werden müssen (World Vision Deutschland e.V. 2007). Realisiert wurde dies in enger Anlehnung an die Shell-Jugendstudien durch eine quantitative, standardi-

sierte Erhebung bei knapp 1600 Kindern im Alter von 8 bis 11 Jahren und qualitativen Interviews mit Kindern zwischen 6 und 11 Jahren. Gewählt wurde ein auf den Lebenslauf bezogener Ansatz, in dem Kinder u.a. über Familie, Schule, Freizeit, Freunde, aber auch über Wünsche und Ängste sowie Ansichten über Politik befragt wurden. Für die Argumentation dieses Beitrags sind folgende Ergebnisse von Bedeutung: Erstens die sich früh abzeichnende Abhängigkeit des Kindes von der sozialen Herkunft, die sich auf Selbstwertgefühl, Bildungsaspirationen, Handlungs- und Entfaltungsmöglichkeiten und Schulverlauf auswirkt. Kinder in prekären Verhältnissen bekommen bislang von außerfamiliären Institutionen kaum die Chance, ihre unterschiedlichen Mangelenerfahrungen kompensieren zu können. Zweitens trägt eine kontinuierliche Erwerbsbeteiligung beider Elternteile zum allgemeinen Wohlbefinden des Kindes erheblich bei. Die Befunde der Studie „lassen klar zutage treten, dass auch in Deutschland Kinder aus den so genannten Risikogruppen von fehlender Perspektive und von Ausgrenzung betroffen sind. Armut folgt auf Arbeitslosigkeit und unzureichende Bildung. Ein Migrationshintergrund wirkt dort als zusätzliches Risiko, wo er sich mit fehlender Bildung, Perspektivlosigkeit und erlebter Ausgrenzung paart. Vernachlässigung und Schläge als zwei Seiten einer Medaille finden sich dort, wo Eltern überfordert sind, weil sie keinen Job haben, und wo Hilfsangebote fehlen oder wo diese keinen Weg zur Familie finden.“ (Schneekloth/Leven 2007, S. 108)

Kinder, deren Eltern von Arbeitslosigkeit betroffen waren oder es aktuell sind und Kinder, die unter Armut leben, haben in allen Lebensbereichen deutliche Nachteile gegenüber Kindern, deren Eltern einen hohen Bildungsgrad haben und kontinuierlich im Erwerbsleben integriert sind. Die sozialen Risikofaktoren für Kinder in Deutschland nehmen zu, wenn sie einen Migrationshintergrund haben, wenn sie mit einem alleinerziehenden Elternteil zusammenleben, wenn sie in den neuen Bundesländern aufwachsen oder wenn sie mit ihrer Familie der Unterschicht angehören.³ Um die Erfahrung prekärer Lebensverhältnisse in Zahlen auszudrücken und zu vergleichen sei knapp auf die Ergebnisse zur elterlichen Arbeitslosigkeit verwiesen: Insgesamt waren in der Studie 8% der befragten Kinder aktuell von der Arbeitslosigkeit eines Elternteils betroffen, 23% hatten in den letzten zwei Jahren die Erfahrung einer mindestens drei Monate andauernden Arbeitslosigkeit eines Elternteils gemacht. Von den Kindern mit Migrationshintergrund hatten 14% arbeitslose

3 Ausschlaggebend waren Bildungshintergrund der Eltern, Bewertung der Eltern hinsichtlich des häuslichen Netto-Einkommens, Einschätzung der Kinder zur Zahl der Bücher im Haushalt und Wohnform.

Elternteile und 34% in den letzten zwei Jahren die Erfahrung, bei Kindern von Alleinerziehenden hatten 20% eine arbeitslose Mutter bzw. einen arbeitslosen Vater und 32% hatten in den vergangenen zwei Jahren die Erfahrung gemacht, in den neuen Bundesländern hatten 21% der dort befragten Kinder arbeitslose Eltern, sogar 47% die zurückliegende Erfahrung von Arbeitslosigkeit und bei Kindern aus der Unterschicht waren 23% der Eltern(teile) arbeitslos und 39% hatten die Erfahrung.

Aus anderen Studien ist bekannt, dass sich insbesondere die Arbeitslosigkeit der Mütter gravierend auf die Familie und die Situation von Kindern auswirkt, aber auch darüber hinaus korrespondieren Erfahrungen sozialer Differenz in der Kindheit mit Erfahrungen der Geschlechterdifferenz. Insofern muss sich die Kindheitsforschung damit befassen, wie sich dieses Zusammenwirken von Klasse und Geschlecht aus Sicht der Kinder darstellt. In der World Vision Kinderstudie zeigt sich der Zusammenhang besonders eindrucksvoll anhand der Freizeitgestaltung von Kindern, weshalb abschließend darauf näher eingegangen werden soll. Gerade die zu Beginn dieses Beitrags aufgegriffene Debatte über „Jungen als Bildungsverlierer“ und die damit einhergehende Problematisierung einer „Feminisierung der Pädagogik“ kann anhand der Daten der Kinderstudie anders gerahmt werden. Jungen haben nicht aufgrund ihrer Geschlechtszugehörigkeit und den vermeintlich fehlenden Identifikationsmöglichkeiten Probleme in ihrem individuellen Bildungsprozess, sondern im hohen Maße aufgrund ihrer klassenspezifischen Teilhabechancen an informellen Bildungsmöglichkeiten außerhalb der Schule. Gerade die informellen Bildungsangebote schlagen, das zeigen auch Lareaus Ergebnisse, je nach Ausrichtung positiv oder extrem negativ auf schulische Anforderungen durch. Welche Angebote Kinder wahrnehmen können, hängt keineswegs nur von individuellen Präferenzen ab, sondern von den Möglichkeiten der Eltern, von der Zugänglichkeit der Vereine, von Nachmittagsangeboten der Schule, von der Akzeptanz in der Gleichaltrigengruppe. Gerade Letzteres gibt auch Hinweise auf geschlechtsspezifisch geprägte Interessen in geschlechtshomogenen Freundesgruppen, die in der Kindheitsforschung stärker in den Blick genommen werden könnten.

Anhand der Daten zu den Freizeitaktivitäten von Kindern unterscheidet die Studie drei Typen: die „normalen Freizeitler“, die „vielseitigen Kids“ und die „Medienkonsumenten“. Bei den „normalen Freizeitlern“ handelt es sich um etwa die Hälfte der befragten Kinder, Jungen und Mädchen sind zu gleichen Anteilen beteiligt. Diese Kinder haben eine bunte Freizeit, sie spielen und treffen sich mit Freundinnen und Freunden, beschäftigen sich mit Tieren, hören Musik, sie sind im Sportverein oder auch in der Musikschule aktiv, sie

machen etwas mit ihrer Familie, sie sehen fern. Zum Typus der „vielseitigen Kids“ zählen etwa 25% der befragten Kinder, hier dominieren zu 89% Mädchen, und zwar aus den oberen Herkunftsschichten. Das Freizeitprofil ist insbesondere durch Lektüre, durch kreative, sportliche und musische, aber auch durch freundschaftlich kommunikative Aktivitäten charakterisiert. 63% der vielseitigen Kinder lesen oft, 68% hören oft Musik, 43% machen oft selbst Musik, 46% beschäftigen sich oft mit Basteln, Malen oder Zeichnen. Es handelt sich um Aktivitäten, die in der Schule positiv konnotiert sind und den Akteuren, vornehmlich Mädchen, den Erwerb des schulischen Anforderungsprofils erleichtern. Dieser Befund steht dem zur Freizeitgestaltung des dritten Typus konträr gegenüber: Die „Medienkonsumenten“ bestehen zu 82% aus Jungen, wobei es sich vornehmlich um Kinder aus den unteren Herkunftsschichten handelt. Deren Freizeitverhalten ist maßgeblich durch Fernsehkonsum bestimmt, das heißt 88% der Kinder dieser Gruppe geben an, oft Fernsehen zu schauen, weitere 57% spielen oft an Computer oder Playstation, 26% schauen oft Videos oder DVDs. Dieser passive Medienkonsum wird in der Schule negativ bewertet und kann von den Jungen kaum positiv wirksam in den eigenen Bildungsprozess eingebracht werden. Diese Jungen haben demnach einen entscheidenden Nachteil, und sie benötigen angesichts des geforderten Leistungsprofils in der Schule eine umfassende Unterstützung weit über den schulischen Unterricht hinaus. Gerade die Wirkung der außerschulischen, informellen Erfahrungswelt von Kindern markiert demnach den engen Zusammenhang von Klasse und Geschlecht bei der Erzeugung sozialer Ungleichheit.

4. Konsequenzen für die Kindheitsforschung

Aus dem zum Schluss dargestellten Detail der World Vision Kinderstudie wird u.a. deutlich, dass die pauschal geführte Debatte über „Jungen als Bildungsverlierer“, über die „Feminisierung“ der Erziehungs- und Bildungsbereiche das Problem der ungleich verteilten Teilhabe- und Gestaltungsmöglichkeiten kindheits- und geschlechtertheoretisch zu kurz greift. Bei der Frage nach sozialer Ungleichheit im Kindesalter unter den Bedingungen heutiger moderner Kindheit ist das Zusammenwirken der Kategorien Klasse und Geschlecht für die Kindheitsforschung zentral. Die sozialstrukturelle Einbettung der Familie und die ihr zur Verfügung stehenden unterschiedlichen Ressourcen bilden nach wie vor die Basis für die Chancen von Kindern in Deutschland. Sowohl die Kulturalisierung von Armut als auch eine essentialistische,

auf die Geschlechtszugehörigkeit reduzierte Erklärung von Ausgrenzung und geringen Teilhabechancen lassen sich aus den Ergebnissen der hier vorgestellten Studien nicht legitimieren. Stattdessen zeigt sich sowohl in Lareaus Untersuchung als auch in der World Vision Kinderstudie das Ineinandergreifen von klassen- und geschlechtsspezifisch bedingter Ungleichheit vom frühen Kindesalter an. Die vorliegenden Ergebnisse geben Hinweise darauf, wie soziale Ungleichheit in der Kindheit entsteht, und wie sich diese für Jungen und Mädchen insbesondere hinsichtlich ihrer Bildungschancen auswirkt. Ausgehend von Klasse und Geschlecht und den in Deutschland wachsenden Erfahrungen von Armut stellt sich darüber hinaus für die Kindheitsforschung künftig die Frage, wie Mädchen und Jungen mit Armut in ihrem Alltag umgehen, welche Praktiken der Bewältigung sie entwickeln müssen, auf welche Unterstützungsangebote sie wie reagieren. Hier sind kindheitstheoretische Untersuchungen darüber, wie Geschlecht, Geschlechtsrollen und soziale Herkunft ineinandergreifen, nötig, um den Blick für eine differenzierte Analyse sozial und kulturell geprägter Differenzphänomene zu öffnen. Daran hat sich der vorliegende Beitrag versucht, und zwar ausgehend von der These, dass sich mit der Orientierung an Kindern als Akteuren und Experten in der Kindheitsforschung das Zusammenwirken von Klasse und Geschlecht in seinen Folgen für Kinder und auch für ihre Familien herausarbeiten lässt. Beide Studien stehen für die aktuellen Entwicklungen in der Kindheitsforschung. Ihre hier vorgestellten Teilergebnisse verhelfen gegenüber den eingangs problematisierten aktuellen Diskursen zu einer differenzierten Sichtweise. Die neuere Kindheitsforschung hat theoretisch und methodisch das Potenzial, Geschlecht, Klasse und Ethnie konsequent und systematisch aufeinander zu beziehen.

Literatur

- Andresen, Sabine (2003): Kindheitskonzepte zwischen Sozialpolitik und Sozialpädagogik, in: Zeitschrift für Sozialpädagogik, 1. Jg., Heft 3, S. 226-240
- Andresen, Sabine (2007): Soziale Spaltung und soziale Mobilität. Herausforderungen der Erziehungswissenschaft, in: Rita Casale/Rebekka Horlacher (Hrsg.): Bildung und Öffentlichkeit. Jürgen Oelkers zum 60. Geburtstag. Weinheim/Basel, S. 32-43
- Andresen, Sabine (2008): Strukturelle Gefährdungen der Familie im Blick der Forschung zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Geschichte der Familienforschung als Probleme ihrer Theorie, erscheint in: Ecarius, Jutta/Groppe, Carola/Malmede, Hans (Hg.) (2008): Familie und öffentliche Erziehung. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen, Wiesbaden

- Andresen, Sabine/Hurrelmann, Klaus (2007): Was bedeutet es, heute ein Kind zu sein? Die World Vision Kinderstudie als Beitrag zur Kinder- und Kindheitsforschung, in: World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.): Kinder in Deutschland 2007. 1. World Vision Kinderstudie, Frankfurt a.M., S. 35-64
- Beer, Ursula (Hg.) (1987): Klasse Geschlecht. Feministische Gesellschaftsanalyse und Wissenschaftskritik, Bielefeld
- Bilden, Helga/Dausien, Bettina (Hg.) (2006): Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte, Opladen
- Bertram, Hans (2006): Zur Lage der Kinder in Deutschland. Innocenti Working Paper. Expertise für UNICEF: UNICEF
- Bonert, Annika (2007): Kinderarbeit im Kaiserreich 1872-1914, Paderborn
- Bronfenbrenner, Urie (1976a): Wer kümmert sich um unsere Kinder. Neufassung, in: Ders.: Ökologische Sozialisationsforschung, hg. v. Kurt Lüscher, Stuttgart S. 131-167
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007): Bildungs(Miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen/männlichen Jugendlichen. <http://www.bmbf.de/pub/Bildungsmisserfolge.pdf>. (23. Dezember 2007)
- Esping-Anderson, Gösta (1990): The three worlds of welfare capitalism, Cambridge
- Fraser, Nancy (1994): Widerspenstige Praktiken. Macht, Diskurs, Geschlecht, Frankfurt a.M.
- Frerichs, Petra (1997): Klasse und Geschlecht. Arbeit, Macht, Anerkennung, Interessen, Opladen
- Göppel, Rolf (2007): Aufwachsen heute. Veränderungen der Kindheit – Probleme des Jugendalters, Stuttgart
- Grundmann, Matthias (2006): Zur Einführung in den Themenschwerpunkt: Urie Bronfenbrenner und die Sozialökologie der menschlichen Entwicklung, in: ZSE, S. 227-231
- Lareau, Annette (2003): Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life, Berkeley
- Lüscher, Kurt (1976): Weg zur ökologischen Sozialisationsforschung. Eine Einführung, in: Bronfenbrenner, Urie. Ökologische Sozialisationsforschung, hg. v. Kurt Lüscher, Stuttgart, S. 6-32
- UNICEF (2007) Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries. Innocenti Report Card No.7, UNICEF Innocenti Research Centre, Florence
- World Vision Deutschland e.V. (Hg.): Kinder in Deutschland 2007. 1. World Vision Kinderstudie, Frankfurt a.M.

Geschlechterverhältnisse in der Schule: Sind die Jungen jetzt benachteiligt? Eine Sichtung empirischer Studien

Hans Peter Kuhn

In diesem Beitrag wird der zur Zeit viel diskutierten Frage nach einer Benachteiligung von Jungen im allgemein bildenden Schulsystem nachgegangen. Zunächst wird auf der Grundlage neuerer repräsentativer Daten beschrieben, wo die Geschlechterdifferenzen zum Nachteil von Jungen liegen. Im Anschluss daran werden aus der Befundlage ausgewählter empirischer Studien vier mögliche Erklärungsansätze für die Benachteiligung von Jungen abgeleitet und diskutiert. Die Erklärungen befassen sich mit schulischen Faktoren wie der Benachteiligung von Jungen durch die Schullaufbahneempfehlungen der Grundschullehrkräfte (1) oder durch die „feminine schulische Subkultur“ (2). Weitere Erklärungen beziehen sich auf die Sozialisationsbedingungen von Jungen (3) und auf sozialstrukturelle Kontextfaktoren wie Arbeitslosigkeit (4). Insgesamt werden erhebliche Forschungsdesiderate festgestellt.

Gender Situation at School: Are Boys Disadvantaged Now? A Review of Empirical Studies

This article deals with the ongoing discussion about the boys being disadvantaged within the general educational system. Firstly, based on new representative data, gender differences with regard to boys being disadvantaged are described in detail. Following, four potential explanations for boys being disadvantaged are derived and discussed while viewing the results of relevant empirical studies. The explanations for boys being disadvantaged deal with school factors such as the secondary school commendations of elementary school teachers (1) or the „female academic subculture“ (2). Further explanations refer to the socialization of boys (3) and social-structural conditions such as unemployment (4). Altogether, considerable research desiderata are identified.

Einleitung

Seit dem Erscheinen der Studie PISA 2000 wird in Politik und Öffentlichkeit in Deutschland wieder verstärkt über Chancengleichheit im Bildungssystem diskutiert. Während sich in Bezug auf die extrem ungleiche Verteilung der Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen in Abhängigkeit von ihrer

sozialen Herkunft seit den 1960er Jahren kaum etwas geändert hat, wird beim Faktor *Geschlecht* seit einigen Jahren die Perspektive der Benachteiligung von Jungen stärker betont. Diese These wird auch von der Medienöffentlichkeit gerne aufgegriffen und dramatisiert. So titelte der SPIEGEL im Jahre 2001 „Schlaue Mädchen – Dumme Jungen. Sieger und Verlierer in der Schule“ (Nr. 21/2001), in Tages- und Wochenzeitungen wird immer wieder darauf hingewiesen, dass Jungen die neuen Benachteiligten, die eigentlichen Bildungsverlierer sind, im Juni 2007 wurden im SPIEGEL die „Alpha-Mädchen“ ausgerufen, eine neue Generation von Frauen, die nicht nur im Schulsystem, sondern auch im Berufsleben die Männer überholt (Nr. 24/2007). Die neue Perspektive auf eine Benachteiligung von Jungen im Bildungssystem resultiert aus Ergebnissen der empirischen sozialwissenschaftlichen Forschung, nicht nur in Deutschland, sondern auch in England, Australien und den USA, und wird als „boy turn in research on gender and education“ (Weaver-Hightower 2003) bezeichnet.

In der Frauen- und Geschlechterforschung wird der „öffentliche Stimungswechsel“ auf die benachteiligten Jungen zu Recht mit Argwohn betrachtet, besteht doch die Gefahr, dass wieder hinter das in der Mädchen- und Geschlechterforschung der letzten Jahrzehnte bereits Erreichte – wie das Überwinden der Defizitperspektive, die Entdramatisierung von Geschlechterunterschieden, das Konzept der aktiven, sozialen Konstruktion von Geschlecht (doing gender) – zurückgegangen wird (Rose/Schmauch 2005). Es kann bei der Debatte um die Benachteiligung im Bildungssystem ja auch nicht darum gehen, aufzurechnen, wer jetzt eigentlich benachteiligter ist, ob eher Jungen oder eher Mädchen die „Opfer“ sind (Rose 2005, S. 19). Wie in nahezu allen sozialen Lebensbereichen sind auch im Bereich Schule und Bildung die Gemeinsamkeiten der Geschlechter deutlich größer als die Unterschiede. Und dennoch gibt es Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen, die erklärungsbedürftig sind, weil sie das Problem der Chancengleichheit betreffen. Im Folgenden fasse ich mich aus der Perspektive der Forschung zu sozialer Ungleichheit im Bildungssystem mit den Geschlechterdifferenzen, die zum Nachteil der Jungen ausfallen. Dabei wird Geschlecht als ein soziales Merkmal betrachtet, das ähnlich wie die soziale Herkunft oder die ethnische Zugehörigkeit ein Faktor der Benachteiligung im Bildungssystem sein kann.

Das Ziel meines Beitrags ist eine Bestandsaufnahme empirischer Studien, die die Benachteiligung von Jungen im deutschen Bildungssystem beschreiben sowie Erklärungsansätze liefern können. Diese Studien sollen kritisch hinterfragt und Forschungsdesiderate aufgezeigt werden. Zunächst wird

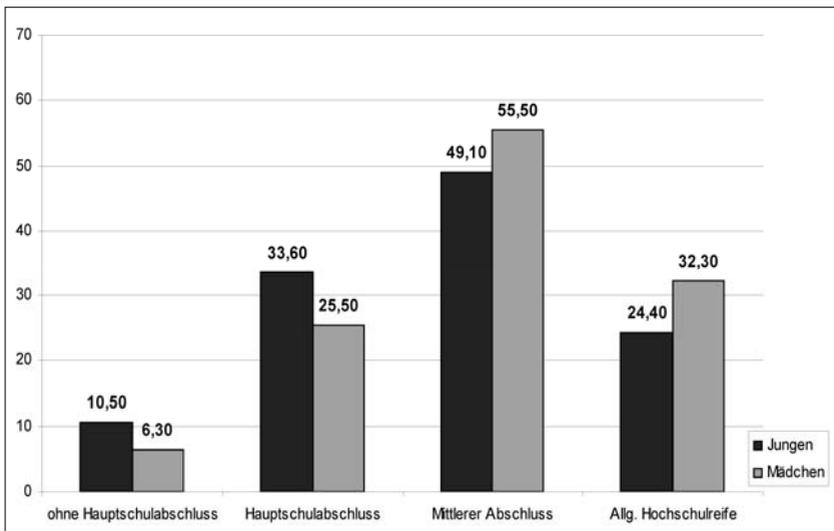
auf der Grundlage von amtlichen Statistiken und repräsentativen Daten von Schulleistungsstudien beschrieben, wo die Geschlechterdifferenzen zum Nachteil von Jungen im allgemein bildenden Schulsystem liegen. Nach einer kurzen Anmerkung zum Begriff der Benachteiligung werde ich im Anschluss vier verschiedene Erklärungsansätze für eine Benachteiligung von Jungen im Bildungssystem vorstellen. Der erste Erklärungsansatz bezieht sich auf die niedrigere Bildungsbeteiligung der Jungen und die Frage, ob Jungen beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I in Bezug auf die Bildungsempfehlung für die weiterführende Schulart benachteiligt werden. Der zweite Erklärungsansatz befasst sich mit These der femininen schulischen Subkultur, also der Frage, ob der hohe Anteil weiblicher Lehrkräfte und eine daraus resultierende Feminisierung der schulischen Alltagspraxis zur Benachteiligung von Jungen beiträgt. Der dritte Erklärungsansatz zieht unterschiedliche Sozialisationsbedingungen von Jungen und Mädchen in Betracht, eine Benachteiligung von Jungen macht sich vor allem daran fest, dass diese im Vergleich zu Mädchen deutlich weniger schuladaptive Einstellungen und Verhaltensweisen entwickeln. Der vierte Erklärungsansatz befasst sich mit dem Einfluss von strukturellen Faktoren – z.B. hohe Arbeitslosigkeit – auf eine Benachteiligung von Jungen im Bildungssystem. Solche Faktoren könnten auch regionale Unterschiede zwischen West- und Ostdeutschland in der Bildungsbenachteiligung von Jungen erklären. Bei der Auswahl der empirischen Studien strebe ich keine Vollständigkeit an, sondern stütze mich im Wesentlichen auf die Ergebnisse von empirisch *quantitativen* Studien, vor allem Studien der Schulleistungsforschung.

Geschlechterdifferenzen: Bildungsbeteiligung, Schullaufbahn, Kompetenzerwerb

Bildungsbeteiligung Die auffälligsten und bedeutsamsten Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen zeigen sich in der Bildungsbeteiligung, d.h. in der ungleichen Verteilung von Jungen und Mädchen auf die verschiedenen Schulformen Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium, und die darin erzielten Sekundarschulabschlüsse. So verließen im Jahre 2004 in der entsprechenden Altersgruppe der 15- bis unter 17-Jährigen annähernd doppelt so viele Jungen wie Mädchen, nämlich 10,5% im Vergleich zu 6,3%, die Schule ohne Hauptschulabschluss. Auch in der Gruppe mit dem niedrigsten Schulabschluss, dem Hauptschulabschluss, sind die Jungen mit 33,6% im Vergleich zu 25,5% deutlich überrepräsentiert. Den mittleren Abschluss be-

stehen in der Altersgruppe der 16- bis unter 18-Jährigen bereits mehr Mädchen als Jungen (55,5% vs. 49,1%). Beim Erreichen der allgemeinen Hochschulreife liegen die 18- bis unter 21-jährigen Mädchen mit 32,3% im Vergleich zu 24,4% deutlich vor den Jungen; d.h. jedes dritte Mädchen, aber nur etwa jeder vierte Junge erreichen die allgemeine Hochschulreife (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, s. Abb. 1).

Abbildung 1: Bildungsbeteiligung – Erreichte Schulabschlüsse im Jahre 2004 in den entsprechenden Altersjahrgängen, nach Geschlecht (in Prozent)

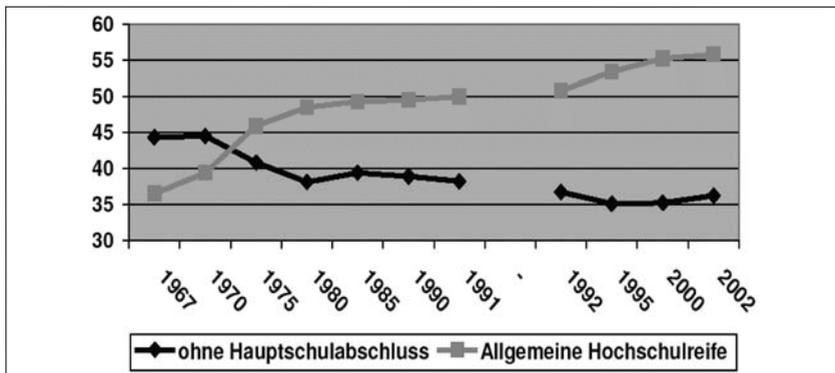


Quelle: Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland, S. 47ff.; 73; 251ff.

Historisch betrachtet können die Mädchen als die „Gewinnerinnen der Bildungsexpansion“ (Faulstich-Wieland 2001, S. 14) bezeichnet werden. Abbildung 2 zeigt die Entwicklung der Mädchen-Anteile in den beiden Extremgruppen der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss und der Jugendlichen mit allgemeiner Hochschulreife. Während im Jahre 1967 der Anteil der Mädchen in der Gruppe mit allgemeiner Hochschulreife lediglich bei 36% lag, d.h. zwei Drittel der Gymnasiasten waren Jungen, stieg dieser Anteil zwischen 1980 und 1990 auf etwa 50% an. Seit 1990 haben die Mädchen die Jungen überholt, aktuell beträgt der Mädchen Anteil etwa 56%. Den umge-

kehrten Entwicklungsverlauf findet man in der Gruppe der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss, hier sank der Mädchenanteil von knapp 45% im Jahre 1967 auf etwa 36% im Jahre 2002; d.h. während die Anteile in den 1960er Jahren noch annähernd ausgeglichen waren, verlassen heute fast doppelt so viele Jungen wie Mädchen die Sekundarschule ohne Abschluss (BMBF 2004a, S. 94f.).

Abbildung 2: Mädchen: Vom Bildungsdefizit zum Bildungsvorsprung Anteil der Mädchen an den Schulabgängern – bis 1991 alte BRD, ab 1992 neue BRD



Quelle: BMBF: Grund- und Strukturdaten 2003/2004. Bonn 2004, S. 94/95

Aus: Faulstich-Wieland (2005): Spielt das Geschlecht (k)eine Rolle im Schulalltag? Vortrag in der Reihe Gender Lectures an der Humboldt Universität Berlin, 11.07.2005

Um eine Vorstellung zu bekommen, was diese Prozentunterschiede in absoluten Zahlen bedeuten, haben Diefenbach und Klein (2002, S. 941) berechnet, wie viel mehr Jungen in Deutschland zwischen 1994 und 2000 die allgemeine Hochschulreife erreicht hätten, wenn das Verhältnis zwischen Mädchen und Jungen ausgeglichen wäre: Sie kamen in ihren Berechnungen auf eine Zahl von 173.787 Jungen – statt 611.052 hätten 784.839 die allgemeine Hochschulreife erreicht. Und insgesamt 135.690 Jungen weniger – statt 316.483 nur 180.793 – hätten in diesem Zeitraum die Schule ohne Hauptschulabschluss verlassen.

Schullaufbahn In Bezug auf die Schullaufbahn müssen Jungen größere Verzögerungen in Kauf nehmen. Dies beginnt mit der Einschulung: Auf der einen Seite werden deutlich mehr Mädchen vorzeitig eingeschult als Jungen

(11% vs. 7%), auf der anderen Seite deutlich mehr Jungen als Mädchen von der Einschulung zurückgestellt, also ein Jahr später eingeschult (7% vs. 4%) (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 236). In einer in Hamburg durchgeführten Studie mussten von den Jungen, die vorzeitig eingeschult werden, im Vergleich zu den Mädchen doppelt so häufig noch in der Grundschule eine Klasse wiederholen, so dass das gewonnene Jahr wieder verloren geht (Lehmann/Peek/Gänsfuß 1997, Kap. 4.5).

Jungen sind insgesamt, in jeder Schulstufe (Primarstufe, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II), häufiger von Klassenwiederholungen betroffen, besonders aber in der Sekundarstufe I. Im Jahre 2004 mussten 4,2% der Jungen, aber nur 3,0% der Mädchen in der Sekundarstufe I eine Klasse wiederholen (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 242). Darüber hinaus dürften Jungen überproportional häufig unter den Absteigern in niedrigere Schulformen zu finden sein. Auch in den Sonderschulen sind Jungen deutlich häufiger vertreten als Mädchen. Im Schuljahr 2002/2003 befanden sich 4,7% aller Schülerinnen und Schüler der 8. Klassenstufe an Sonderschulen. Dabei lag der Anteil der Mädchen bei 3,5%, der Anteil der Jungen fast doppelt so hoch bei 5,9% (BMBF 2004b, S. 34ff.).

Kompetenzerwerb Die großen Schulleistungsstudien haben gezeigt, dass die 15-jährigen Jungen in Deutschland einen großen Rückstand in Bezug auf die Lesekompetenz aufweisen. In der Studie PISA 2003 liegen die Jungen gegenüber den Mädchen mit 42 Punkten auf der Lesekompetenzskala zurück, diese Differenz entspricht dem Leistungszuwachs fast eines ganzen Schuljahres (s. Tab. 1). In der mathematischen Kompetenz schneiden die Jungen etwas besser ab, der Unterschied fällt mit 9 Punkten aber doch recht klein aus. In Bezug auf Naturwissenschaften und Problemlösen konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen gefunden werden. Stanat und Kunter (2003, S. 231ff.) haben auf die für das Verständnis der Geschlechterdifferenzen in der Lesekompetenz wichtige Tatsache hingewiesen, dass der große Leistungsvorsprung der Mädchen im Lesen zumindest teilweise auf ihre höhere Bildungsbeteiligung zurückgeführt werden kann. Hier wirken die differenziellen Entwicklungsbedingungen der Schulformen. In den Bundesländern, in denen die Jungen stärker am Gymnasium vertreten sind, ist ihr Leistungsnavteil im Lesen gegenüber den Mädchen insgesamt – zum Teil deutlich – geringer. Dies ist ein Hinweis darauf, dass der entscheidende Navteil für die Jungen im Bildungssystem in ihrer niedrigeren Bildungsbeteiligung liegt.

Table 1: Kompetenzerwerb: Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen in den Basiskompetenzen nach PISA 2003

	MW ¹ Gesamt	MW Jungen	MW Mädchen	MW Ju – Mä
Lesekompetenz ²	491	471	513	– 42
Mathematik ²	503	508	499	9
Naturwissenschaften	502	506	500	6
Problemlösen	513	511	517	– 6

1 MW = Mittelwert 2 Unterschied zwischen Jungen und Mädchen ist statistisch signifikant

Quelle: PISA-Konsortium Deutschland (2004): Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland, S. 71, 83, 101, 104, 120, 138, 158, 160, 213

Fazit Mädchen zeigen im Durchschnitt eine höhere Bildungsbeteiligung und erzielen die höheren Schulabschlüsse. Mädchen haben eine kontinuierlichere Schullaufbahn, sie werden häufiger vorzeitig eingeschult, müssen seltener eine Klasse wiederholen und verlassen daher das allgemein bildende Schulsystem früher. Mädchen zeigen im Durchschnitt bessere Schulleistungen, besonders in den sprachlichen Fächern durch ihre höhere Lesekompetenz. Mädchen sind die erfolgreicherer Schülerinnen, vor allem in der Sekundarstufe. Allerdings muss einschränkend gesagt werden: Der große Erfolg der Mädchen setzt sich in der Berufsausbildung und dem Arbeitsleben nicht in gleichem Maße fort. Zwar stellen auch im Hochschulbereich junge Frauen mittlerweile über 50% der Studienanfänger, sie promovieren und habilitieren jedoch immer noch deutlich seltener als Männer; nur etwa jede zehnte Professorenstelle an den Universitäten ist mit einer Frau besetzt. Auf die Benachteiligung von Mädchen und Frauen in der Berufsausbildung und im Erwerbsleben möchte ich in diesem Beitrag jedoch nicht weiter eingehen (vgl. Cornelißen 2005).

Zum Begriff der Benachteiligung im Bildungssystem

Benachteiligung im Bildungssystem Schule kann als das Resultat von sozialen Ungleichheiten bei der Verteilung von Bildungschancen betrachtet werden, was auch unter dem Begriff der Chancengleichheit oder Chancengerechtigkeit diskutiert wird. Nach Geißler (2005) können im Wesentlichen zwei grundlegende Denkmodelle von Chancengleichheit unterschieden wer-

den, das einfache statistische Proporzmodell und das komplizierte meritokratische Modell (S. 72f.). Das *Proporzmodell* vergleicht die Anteile von gesellschaftlichen Gruppen (z.B. Jungen/Mädchen, hohe/mittlere/niedrige soziale Schichtzugehörigkeit) auf den hierarchischen Ebenen des Bildungssystems mit den Anteilen in der Gesamtbevölkerung. Chancengleichheit wäre dann erreicht, wenn die Gruppen anteilmäßig so vertreten sind wie in der Gesamtbevölkerung. Demnach sind Jungen gegenüber Mädchen dann benachteiligt, wenn diese anteilmäßig häufiger in den niedrigen und seltener in den höheren Schulformen vertreten sind. Nach dem *meritokratischen Modell* orientiert sich Chancengleichheit am Leistungsprinzip, alle sollen die gleiche Chance auf eine Bildungskarriere haben, die ihren individuellen Fähigkeiten und Leistungen entspricht. Soziale Kriterien wie soziale Herkunft und Geschlecht dürfen, unabhängig von den Fähigkeiten und Leistungen, keine Rolle spielen. Demnach sind Jungen gegenüber Mädchen dann benachteiligt, wenn sie bei gleichem Potenzial an individuellen Fähigkeiten und Leistungen im Vergleich zu Mädchen z.B. schlechtere Noten bekommen, eher eine Klasse wiederholen müssen, für eine niedrigere Schulform empfohlen werden, oder eine niedrigere Schulform besuchen.

Im Gegensatz zu anderen sozialen Faktoren sind beim Faktor Geschlecht die beiden Prinzipien von Proporzmodell und meritokratischem Modell grundsätzlich gut vereinbar. Proportionale Chancengleichheit ist hier eine realistische Zielsetzung, weil unterstellt werden kann, dass die beiden Gruppen der Jungen und Mädchen sich *nicht* hinsichtlich ihres Potenzials an individuellen Fähigkeiten und Leistungen unterscheiden. Dies wiederum entspricht dem meritokratischen Prinzip „gleiche Chancen bei gleichen Fähigkeiten und Leistungen“.

Um Faktoren der Benachteiligung in der Schule zu identifizieren wird das „Potenzial an individuellen Fähigkeiten und Leistungen“ in den Schulleistungsstudien an *unabhängig gemessenen Testleistungen* festgemacht, die dann in Beziehung zu Schulnoten, Klassenwiederholungen, Grundschulempfehlungen etc. gesetzt werden.

Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I

Benachteiligungen entstehen oder werden reproduziert vor allem an den Übergängen im Bildungssystem, d.h. beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule, von der Grundschule in die Sekundarstufe, von der Sekundarstufe in die Berufsausbildung oder an die Hochschule. Von entscheidender

Bedeutung für die gesamte weitere Bildungskarriere von Heranwachsenden sowie die Verteilung der Chancen auf spätere Berufspositionen und die soziale Platzierung in der Gesellschaft, ist der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I mit der Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die verschiedenen Schulformen.

Beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I spielen im deutschen Bildungssystem die Schullaufbahneempfehlungen der Grundschullehrkräfte eine herausragende Rolle. Die Eltern folgen zum überwiegenden Teil diesen Empfehlungen. Es gibt empirische Hinweise, dass Jungen gegenüber Mädchen an dieser Schwelle des Bildungssystems benachteiligt sind, indem für sie bei gleichen individuellen Fähigkeiten und Leistungen im Durchschnitt eine niedrigere Schullaufbahneempfehlung ausgesprochen wird. Ich beschränke mich bei der Darstellung dieser empirischen Befunde auf die Gymnasialempfehlung und die Frage, warum Jungen seltener das Gymnasium besuchen als Mädchen.

Im Folgenden beziehe ich mich auf die Studie LAU 5 (Lehmann/Peek/Gänsfuß 1997). Die Studie wurde von der Schulbehörde der Hansestadt Hamburg in Auftrag gegeben und sollte Aspekte der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen wissenschaftlich untersuchen. Die Datenerhebung fand im September 1996 direkt nach dem Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I statt. Es lagen Informationen von ca. 13.000 Schülerinnen und Schülern vor. Die Schülerinnen und Schüler wurden mit unabhängigen Leistungstests unter anderem auf ihr Sprachverständnis, Leseverständnis, sowie die Beherrschung mathematischer Operationen getestet. Neben Aspekten der Intelligenzentwicklung wurden auch Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zu Schule und Unterricht erfasst.

Wir wissen, dass Mädchen im durchschnittlichen Entwicklungsverlauf schon in der frühen Kindheit im Hinblick auf verbale Kompetenzen den Jungen tendenziell leicht überlegen sind. Sie lernen die ersten Wörter etwas eher und fangen etwas früher an zu sprechen, der Wortschatz nimmt etwas schneller zu. Parallel dazu entwickeln sich leichte Vorteile für Jungen im räumlichen Vorstellungsvermögen, die sich wiederum auf Leistungen in Teilbereichen der Mathematik auswirken (Stanat/Kunter 2003, S. 213ff.). Erwartungsgemäß finden sich in den Testleistungen der LAU 5-Studie entsprechende Geschlechterunterschiede: Mädchen zeigen ein durchschnittlich besseres Sprachverständnis, Leseverständnis, passives Rechtschreibwissen und aktives Rechtschreibkönnen, Jungen können etwas besser Karten, Diagramme und Tabellen lesen und sind besser in Mathematik (Lehmann/Peek/Gänsfuß 1997, Kap. 4.4).

Die Studie LAU 5 fragte unter anderem auch, welche Faktoren die Notengebung in den einzelnen Schulfächern beeinflussen. Multivariate Analysen zur Notengebung im Fach Deutsch kommen zu dem Ergebnis, dass die unabhängigen Testleistungen und die Schulnoten eng zusammenhängen, d.h. dass die Noten in Deutsch überwiegend nach fachlichen Kriterien vergeben werden. Allerdings gibt es auch Hinweise darauf, dass Jungen bei der Notengebung im Fach Deutsch benachteiligt werden. Mädchen bekommen bei gleicher Testleistung bessere Noten als Jungen. Der Geschlechtereffekt ist nicht besonders stark, aber in einer relevanten Größenordnung (Lehmann/Peek/Gänsfuß 1997, Kap. 5.1). Die vorhandenen Leistungsunterschiede zwischen Mädchen und Jungen in Deutsch werden so durch die Notengebung noch einmal verstärkt.

Welche Faktoren beeinflussen die Gymnasialempfehlung der Grundschullehrkräfte, welche Rolle spielen dabei die Schulnoten? Tatsächlich konnten in der Studie LAU 5 die Schullaufbahneempfehlungen der Grundschullehrkräfte bei über 12.000 Schülerinnen und Schülern erhoben werden. Multivariate Analysen zeigen: Den größten Einfluss auf die Gymnasialempfehlung hat die Deutschnote, der Einfluss der Mathematiknote ist dagegen vergleichsweise schwach (Lehmann/Peek/Gänsfuß 1997, Kap. 5.2). Sowohl die IGLU-Studie als auch die Längsschnittstudie von Ditton mit 27 bayrischen Grundschulklassen kamen in Bezug auf die Gewichtung der Deutschensuren für die Gymnasialempfehlung zu ähnlichen Ergebnissen (Bos et al. 2004, S. 209; Ditton/Krüsken/Schauenberg 2005, S. 294).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es empirische Hinweise auf eine Benachteiligung von Jungen gibt, die ihren Ausgangspunkt in den im Vergleich zu Mädchen etwas schlechteren verbalen Kompetenzen der Jungen haben, deren Auswirkungen auf die weitere Schullaufbahn dann jedoch verstärkt werden durch eine „ungerechtere“, auch von anderen Faktoren als der Leistung beeinflusste Notengebung, bis hin zur deutlich stärkeren Gewichtung der Leistungen im Fach Deutsch bei der Gymnasialempfehlung. In der Studie LAU 5 bekamen tatsächlich 40,7% der Mädchen, aber nur 33,3% der Jungen eine Gymnasialempfehlung durch die Lehrkräfte. Ebenfalls festgestellt wurde in der Studie, dass die Jungen im Vergleich zu den Mädchen etwas höhere Testleistungen insgesamt erbringen müssen, um eine Gymnasialempfehlung zu erhalten. Es gibt also neben den individuellen Fähigkeiten und Leistungen noch andere Faktoren, die die Gymnasialempfehlung beeinflussen und sich zum Nachteil von Jungen auswirken. Welche Faktoren dies sind, darüber kann nur spekuliert werden. Die Autoren der LAU 5-Studie verweisen neben der „mädchenfreundlichere Notengebung“ auch auf „schul-

konformere Einstellungen“ der Mädchen wie eine höhere Zufriedenheit mit der Schule und größere Lernanstrengungen bzw. –anstrengungsbereitschaften.¹

Die These von der „femininen schulischen Subkultur“

Eine These zur Benachteiligung von Jungen, die sowohl provokant als auch empirisch sehr ungenügend gesichert ist, ist die These von der „femininen schulischen Subkultur“. Dieser These liegt die Überlegung zugrunde, ob es nicht durch die starke Feminisierung der Lehr- und Erziehungsberufe, vor allem in Kindergärten, Vorschulen und Grundschulen, zu einer „institutionellen Diskriminierung“ von Jungen kommt. Wie drückt sich die Feminisierung der Lehr- und Erziehungsberufe in Zahlen aus? Der Anteil an weiblichen Lehrkräften ist in der Bundesrepublik Deutschland seit den 1960er Jahren kontinuierlich gestiegen, von 42% im Jahre 1960 auf 67% im Schuljahr 2003/2004; d.h. insgesamt sind heute 2 von 3 Lehrkräften im allgemein bildenden Schulsystem weiblich. Besonders hoch sind die Anteile mit 95,9% in den Schulkindergärten, und 85,8% in den Grundschulen. Im Jahre 1960 lag der Anteil an weiblichen Grundschullehrkräften in der alten Bundesrepublik noch bei lediglich 46 Prozent, d.h. es gab mehr männliche als weibliche Grundschullehrkräfte (Cornelißen 2005, S. 42).

Die These besagt nun, dass durch diese Feminisierung ein weiblich geprägtes Schulbiotop entsteht, das den „Bedürfnissen der Jungen nach männlichen Identifikationsfiguren, nach körperlicher Bewegung, Konkurrenzverhalten und Aufmüpfigkeit, nach Sach- und Technikorientierung“ kaum entspricht (Geißler 2005, S. 85). Von weiblichen Lehrkräften unterrichtet zu werden, wirkt sich für Jungen nach Diefenbach und Klein (2002, S. 949) auf eine geringere Lern- und Leistungsmotivation, schlechtere Schulleistungen oder eine niedrigere Schullaufbahnempfehlung aus.

Diefenbach und Klein (2002) haben eine Studie zur Erklärung der Benachteiligung von Jungen gegenüber Mädchen hinsichtlich der Sekundarschulabschlüsse durchgeführt. Der Ausgangspunkt ihrer Studie war die Fest-

1 Die Eltern folgen zum überwiegenden Teil den Grundschulempfehlungen, wenn jedoch Abweichungen stattfinden, dann häufiger zugunsten der Jungen. Jungen werden häufiger auch gegen die Empfehlung der Grundschule für das Gymnasium angemeldet; Mädchen dagegen wird häufiger gegen die Empfehlung der Grundschule der Besuch eines Gymnasiums verwehrt. Bei diesen Entscheidungen der Eltern spielen wahrscheinlich auch traditionelle Geschlechterrollenvorstellungen eine Rolle (Lehmann, Peek & Gänfuß 1997, Kap. 6.1).

stellung, dass Jungen einerseits in allen 16 Bundesländern seltener die allgemeine Hochschulreife erreichen als Mädchen, dass andererseits die niedrigeren Anteile an Jungen aber auch von Bundesland zu Bundesland recht unterschiedlich ausfallen. Bei der Suche nach Erklärungsfaktoren stießen sie auf ein strukturelles Merkmal, das beides erklären kann, und dieses Merkmal ist der geringe Anteil an männlichen Grundschullehrern. In Tabelle 2 sind die 16 Bundesländer in der Rangfolge der Unterrepräsentation von Jungen in Bezug auf das Erreichen der allgemeinen Hochschulreife aufgelistet. Die Tabelle zeigt, wie groß die regionalen Unterschiede sind. In Nordrhein-Westfalen – am Anfang der Tabelle – sind die männlichen Jugendlichen, die im Schuljahr 1999/2000 die allgemeine Hochschulreife erreicht haben, mit 5,0% unterrepräsentiert – 27% der männlichen und 32% der weiblichen Jugendlichen hatten die allgemeine Hochschulreife erreicht.

Tabelle 2: Unterrepräsentation von Jungen mit Hochschulreife (1999/2000) und Anteil männlicher Grundschullehrer¹ (1994/1995), Prozentwerte

Bundesland	Unterrepräsent. Jungen	Anteil männl. Lehrer	Bundesland	Unterrepräsent. Jungen	Anteil männl. Lehrer
Nordrh.-Westf.	- 5,0	26,4	Rheinl.-Pfalz	- 7,1	32,6
Bremen	- 5,2	26,1	Niedersachsen	- 7,4	31,3
Saarland	- 5,3	53,8	Berlin	- 7,6	13,5
Baden-Württ.	- 5,3	50,4	Sachsen-Anhalt	- 10,0	10,7
Hamburg	- 5,5	26,1	Sachsen	- 10,1	13,5
Bayern	- 5,6	29,7	Meckl.-Vorp.	- 10,7	8,8
Hessen	- 6,8	44,7	Thüringen	- 10,8	9,1
Schlesw.-Holst.	- 7,0	31,6	Brandenburg	- 10,9	14,7
Deutschland	- 7,0	29,1			

1 Es handelt sich um den Anteil männlicher Lehrer an allen *vollbeschäftigten* Grundschullehrkräften

Quelle: Diefenbach & Klein 2002, S. 952, eigene Zusammenstellung

In Brandenburg dagegen – am Ende der Tabelle – sind die männlichen Jugendlichen mit 10,9% unterrepräsentiert – 22% der männlichen und 33% der weiblichen Jugendlichen hatten die allgemeine Hochschulreife erreicht. In Bezug auf die Anteile an männlichen Grundschullehrern reicht die Spannweite von 53,8% im Saarland bis zu 8,8% in Mecklenburg-Vorpommern. Besonders deutlich fallen die Unterschiede in Bezug auf beide Merkmale

zwischen den neuen und den alten Ländern aus. Die Neuen Bundesländer stehen allesamt am Ende der Liste, d.h. hier sind die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen in Bezug auf das Erreichen der allgemeinen Hochschulreife mit 10-11 Prozent am größten. Gleichzeitig sind die Anteile an männlichen Lehrkräften in den Grundschulen deutlich geringer als in den alten Bundesländern. Diese liegen in den neuen Ländern zwischen 9 und 15 Prozent, in den alten dagegen, nimmt man Berlin einmal aus, zwischen 26 und 54 Prozent. Aus Tabelle 2 wird insgesamt ersichtlich, dass es eine gewisse Kovariation gibt zwischen den Anteilen an männlichen Grundschullehrern und der Unterrepräsentation von Jungen im Erreichen der allgemeinen Hochschulreife: Je geringer der Anteil männlicher Lehrer an Grundschullehrern, desto größer die Unterrepräsentation von Jungen mit Hochschulreife, die statistische Korrelation beträgt $r=.75$ (Diefenbach/Klein 2002, S. 952f.). Die Autoren interpretieren dieses Ergebnis dahingehend, dass die Benachteiligung von Jungen eine unbeabsichtigte Folge des Handelns von weiblichen Lehrkräften sei, die das Verhalten von Jungen und Mädchen auf dem Hintergrund der eigenen geschlechtsspezifischen Sozialisation unterschiedlich bewerten. Es werden stärker solche Verhaltensweisen erwartet und auch belohnt, die Mädchen im Verlauf ihrer Sozialisation einüben; negativ auffälliges Verhalten von Jungen wird dagegen stärker sanktioniert.

Trotz einer gewissen Überzeugungskraft kann die Studie *nicht* als empirischer Beleg für die These der „femininen schulischen Subkultur“ gelten. Zum einen besteht die Möglichkeit eines „ökologischen Fehlschlusses“ (Diekmann 2002, S. 116f.), wenn wie hier geschehen Zusammenhänge zwischen Daten auf der Kollektivebene (hoher Anteil weibliche Lehrkräfte/hoher Anteil benachteiligte Jungen) so interpretiert werden wie Zusammenhänge auf der Individualebene (weibliche Lehrkräfte benachteiligen Jungen). Auf der Individualebene könnte auch gar kein oder sogar ein negativer Zusammenhang bestehen. Zum anderen sind die Annahmen, dass weibliche und männliche Lehrkräfte unterschiedlich mit Mädchen und Jungen in der Schule umgehen, rein spekulativ. Die Studie verweist auf ein großes Forschungsdesiderat, es gibt kaum empirische Untersuchungen zur Benachteiligung von Jungen oder Mädchen, die neben dem Geschlecht der Schülerinnen und Schüler auch das Geschlecht der Lehrkräfte mit einbeziehen. Eine der sehr seltenen Studien wurde in Griechenland mit etwa 1.900 Schülerinnen und Schülern der 5.-10. Klassenstufen sowie 66 Lehrerinnen und Lehrern durchgeführt (Hopf/Hatzichristou 1999). Zwar konstatieren hier männliche wie weibliche Lehrkräfte gleichermaßen, dass Jungen insgesamt mehr Schwierigkeiten beim Lernen und auch im interpersonalen Verhalten zeigen, zumindest

in der 5. und 6. Klassenstufe beurteilen jedoch die weiblichen Lehrkräfte das interpersonale Verhalten von Jungen positiver als ihre männlichen Kollegen. In den Klassenstufen 7-10 schätzen dagegen die weiblichen Lehrkräfte das interpersonale Verhalten der Schülerinnen und Schüler problematischer ein als ihre männlichen Kollegen, ein Befund, der mit den Befunden anderer Studien korrespondiert, nach denen weibliche Lehrkräfte sensitiver gegenüber externalisierendem Problemverhalten sind und auch mehr „Warnungen“ ins Klassenzimmer geben, vor allem hinsichtlich des Verhaltens von männlichen Schülern (ebd., S. 13f.). Die Autoren der Studie erklären dies kulturspezifisch damit, dass die weiblichen Lehrkräfte in Griechenland stärker unter Druck und in der Verantwortung für den Schulerfolg der Schülerinnen und Schüler stehen als die männlichen, ebenso wie traditionell die Mütter in den Familien stärker verantwortlich sind für die Schulkarriere ihrer Kinder. Auch in Australien gibt es eine Debatte darüber, ob der Schulerfolg von Jungen durch mehr männliche Lehrer gesteigert werden kann. Eine Studie mit 964 Schülerinnen und Schülern der 8. und 10. Klassenstufen fand heraus, dass es *keinen* Unterschied in Bezug auf die Motivation und das Engagement von Mädchen und Jungen im Mathematikunterricht macht, ob sie von einer weiblichen oder einer männlichen Lehrkraft unterrichtet werden; lediglich berichteten die Mädchen, dass sie etwas bessere Beziehungen zu weiblichen Lehrkräften hätten (Martin/Marsh 2005).

Die These einer Benachteiligung von Jungen in einer „femininen schulischen Subkultur“ wird durch diese Studien eher *nicht* gestützt. Wir haben keine gesicherten empirischen Informationen darüber, wie und ob überhaupt männliche und weibliche Lehrkräfte unterschiedlich mit Jungen und Mädchen in der Schule umgehen. Es fehlen Studien, die Geschlechterunterschiede im Verhalten, im Unterrichtsstil von Lehrkräften und die differenziellen Auswirkungen auf die Schülerinnen und Schüler untersuchen.

Jungensozialisation als Faktor der Benachteiligung in der Schule

Jungensozialisation kann ein Faktor von Bildungsbenachteiligung sein, insofern Einstellungen und Verhaltensweisen im Umgang mit Schule erworben werden, die dem schulischen Erfolg eher abträglich sind. Mädchen gelingt es – durchschnittlich – im Verlaufe ihrer Sozialisation besser, die lebensweltlichen Bedingungen von Schule und Freizeit in ein angemessenes Verhältnis zu bringen und schuladaptivere Einstellungen und Verhaltensweisen zu entwickeln.

Die schuladaptiveren Einstellungen und Verhaltensweisen von Mädchen beziehen sich vor allem auf motivationale und volitionale Aspekte, die für schulisches Lernen und schulischen Erfolg relevant sind. In einer empirischen Untersuchung (Behnken et al. 2005) mit 2.000 Schülerinnen und Schülern der Klassenstufen 4-12 betonen Mädchen häufiger als Jungen, dass sie gute soziale Erfahrungen in der Schule machen, sie loben stärker die gute Unterrichtsqualität und die Lernmöglichkeiten in der Schule, lernen häufiger weil es Spaß macht, d.h. intrinsisch motiviert, sie lesen gerne und häufig auch privat zum Vergnügen, verbringen mehr Stunden mit Hausaufgaben, lernen öfter auch mit einer Freundin zusammen. Danach gefragt, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten ihnen persönlich wichtig sind, nennen Mädchen häufiger bestimmte Bildungskompetenzen (Schulabschlüsse, Noten, Prüfungen), Jungen nennen dagegen häufiger jugendkulturelle Fertigkeiten wie Musik aus dem Internet herunterladen, wissen, wie man flirtet, oder in Bezug auf die Schule „wissen, wie man schummelt um gute Noten zu bekommen“. Jungen sind zwar selten, aber dennoch signifikant häufiger als Mädchen auch in Freundeskreisen und Cliques involviert, die devianten Werten wie z.B. Schule schwänzen eher positiv gegenüber stehen (Behnken et al. 2005, S. 22ff.). Schuladaptivere Verhaltensweisen von Mädchen gegenüber Jungen zeigen sich z.B. auch in der Computernutzung in der Freizeit. Jungen nutzen ihren Computer zuhause deutlich häufiger als Mädchen zum Musik hören und für Computerspiele, vor allem Action-Spiele, Mädchen dagegen häufiger zum Lernen und um für die Schule zu arbeiten. Zudem sagen 52% der Mädchen, aber nur 27% der Jungen, sie würden in ihrer Freizeit lieber ein Buch lesen als am PC zu sitzen (MPFS 2006, S. 31ff.; MPFS 2002, S. 35). Man könnte wirklich sehr plakativ formulieren: Mädchen orientieren sich durchschnittlich eher an der Botschaft des Bildungsmoratoriums „Bilde Dich und lerne für das Erwachsenenleben“, Jungen dagegen an der Botschaft des Freizeitmoratoriums „Nutze die Zeit, solange Du noch nicht erwachsen bist, um das Leben zu genießen“ (Reinders/Hofer 2003, S. 249).

Schule ist auch ein Ort der Sozialisation und Entwicklung der Geschlechteridentität. Innerhalb der Schule können im Rahmen der Prozesse von *doing gender* die Inszenierungen und Konstruktionen von Männlichkeit im Schulalltag, die in der Sekundarstufe I ihren Höhepunkt erreichen, ein Faktor der Benachteiligung von Jungen sein; besonders problematisch ist dabei das hegemoniale Auftreten von Jungen in Form von Unterrichtsstörungen oder Gewalthandlungen. In einer Längsschnittstudie mit über 4.000 Schülerinnen und Schülern von der 7. bis zur 10. Klassenstufe in Deutschland wird festgestellt, dass Jungen häufiger als Mädchen zu Unterrichtsstörungen und

Gewaltanwendung neigen. Es werden aber auch positive Auswirkungen auf die Selbstkonzeptentwicklung festgestellt. So führen Unterrichtsstörungen im Zeitverlauf zwischen der 7. und der 10. Klassenstufe zu einem höheren Selbstkonzept sozialer Anerkennung und Durchsetzungsfähigkeit (Trautwein/Köllner/Baumert 2004, S. 22f.). Budde (2003) hat darauf hingewiesen, dass hegemoniale Männlichkeit auch als eine Ressource für Jungen in der Schule betrachtet werden kann, wobei der daraus resultierende *Verhaltensvorteil* für Jungen immer auch mit dem hohen Risiko eines *Bildungsnachteils* in Form von schlechten Schulnoten, Schulabschlüssen oder Klassenwiederholungen verbunden ist (S. 95f.). Jungen sind gegenüber Mädchen dadurch im Nachteil, dass sie problematisches Verhalten *häufiger* zeigen. Auch bei Mädchen findet sich problematisches Verhalten, z.B. durch Stören oder Schwänzen des Unterrichts. Mir sind jedoch keine empirischen Studien bekannt, die nachweisen können, dass Jungen durch problematisches Verhalten stärker benachteiligt sind als Mädchen. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten kommen z.B. zu dem Ergebnis, dass das durch Unterrichtsversäumnisse (Fehlen, Schwänzen, Zuspätkommen) erhöhte Risiko sitzen zu bleiben bei Jungen und Mädchen *gleich stark* ausgeprägt ist (Krohne/Meier 2004, S. 127f.).

Strukturelle Kontextbedingungen: Arbeitslosigkeit

Um Unterschiede zwischen einzelnen Regionen oder Ländern in Bezug auf die Bildungsbeteiligung und den Kompetenzerwerb von Schülerinnen und Schülern zu erklären werden häufig auch strukturelle, d.h. wirtschaftliche, soziale und kulturelle Kontextfaktoren herangezogen. So konzentriert sich der PISA-Bericht zu den Unterschieden zwischen den Ländern der Bundesrepublik Deutschland auf wirtschaftliche und sozialstrukturelle Kontextbedingungen wie die Arbeitslosenquote, die Sozialhilfeempfängerquote und die Frauenerwerbsquote (Fend 2004, S. 20). Im Folgenden möchte ich der Frage nachgehen, ob sich die strukturelle Kontextbedingung Arbeitslosigkeit auf die Benachteiligung von Jungen im allgemein bildenden Schulsystem auswirken kann. In England gibt es schon seit längerem eine Diskussion, in der auch die hohe Arbeitslosigkeit für die schlechteren Schulleistungen und das häufigere Schulversagen (underachievement) von Jungen verantwortlich gemacht wird (Kampshoff 2001, S. 502f.).

Diefenbach und Klein (2002) haben in der oben bereits erwähnten Studie auch den Zusammenhang zwischen der strukturellen Kontextbedingung Arbeitslosigkeit und der Unterrepräsentation von Jungen in Bezug auf das Er-

reichen der allgemeinen Hochschulreife überprüft. Setzt man die Unterrepräsentation von Jungen in Bezug zur Arbeitslosenquote der einzelnen Bundesländer, ergibt sich ein ganz ähnliches Bild wie in Tabelle 2. Die fünf Neuen Bundesländer stehen am Ende mit der bereits in Tabelle 2 dargestellten hohen Unterrepräsentation von Jungen – bei gleichzeitig hohen Arbeitslosenquoten zwischen 16 und 21 Prozent. Die Unterrepräsentation von Jungen beträgt z.B. in Baden-Württemberg 5,3% bei einer Arbeitslosenquote von 5,6%, in Brandenburg dagegen 10,9% bei einer Arbeitslosenquote von 18,1%. Es besteht ein signifikanter Zusammenhang, je höher die Arbeitslosenquote, desto stärker die Unterrepräsentation von Jungen ($r=-.83$) (Diefenbach/Klein 2002, S. 952f.). Jedoch gelten auch hier die weiter oben bereits genannten methodischen Einwände.

In der Studie PISA 2003 wird der Einfluss der strukturellen Kontextbedingung Arbeitslosenquote auf die mathematische Kompetenz von 15-jährigen Schülerinnen und Schülern mit dem methodisch besseren und angemessenen Verfahren der Mehrebenenanalyse untersucht. Datengrundlage sind die Angaben von 24.429 Schülerinnen und Schülern aus 1.027 Schulen sowie die Arbeitslosenquoten aus 332 Kreisen und kreisfreien Städten. Die Arbeitslosenquoten liegen zwischen 4 und 25 Prozent. Es wird ein echter Kontexteffekt des Strukturmerkmals Arbeitslosenquote gefunden: Steigt die Arbeitslosenquote in einer Region um 1%, dann sinkt das durchschnittliche Leistungsniveau in Mathematik an den Schulen in dieser Region um 1,7 Punkte auf der mathematischen Kompetenzskala. D.h., der Leistungsunterschied zwischen den Regionen mit der niedrigsten (4%) und der höchsten (25%) Arbeitslosenquote kann bis zu 35 Punkte betragen, das entspricht dem Lernfortschritt von etwa einem ganzen Schuljahr (Baumert/Carstensen/Siegle 2005, S. 344ff.). Aus der amerikanischen Literatur werden Befunde berichtet, dass sowohl im Hinblick auf Leistungs- als auch auf Verhaltensmerkmale männliche Jugendliche auf Problemlagen ihrer Umgebung, wie z.B. eine hohe strukturelle Arbeitslosigkeit, sensibler reagieren als weibliche Jugendliche. Auf der Grundlage dieser Ergebnisse wird in der Studie PISA 2003 getestet, ob strukturelle Arbeitslosigkeit sich auf Jungen und Mädchen unterschiedlich auswirkt. Tatsächlich ergibt sich eine signifikante cross-level-Interaktion zwischen dem individuellen Merkmal Geschlecht und dem Strukturmerkmal Arbeitslosigkeit. Bei zunehmender regionaler Arbeitslosigkeit sinken die Mathematikleistungen der Jungen signifikant stärker ab als die der Mädchen. D.h., eine höhere Arbeitslosenquote in einer Region wirkt sich leistungsmindernd stärker auf die mathematische Kompetenz von Jungen aus (Baumert/Carstensen/Siegle 2005, S. 344; 350f.). Es ist anzunehmen, dass

der gleiche Effekt auch bei weiteren schulischen Kompetenzen zu finden ist. Um diesen Effekt zu verstehen, muss geklärt werden, über welche Vermittlungsprozesse sich das regionale Strukturmerkmal Arbeitslosigkeit auf den individuellen Kompetenzerwerb von Schülerinnen und Schülern auswirkt. Zum einen ist vorstellbar, dass bei schlechten Berufs- und Beschäftigungschancen die individuellen Aspirationen und Anstrengungsbereitschaften der Jugendlichen sinken (Baumert/Carstensen/Siegle 2005, S. 348). Die Frage ist, ob das höhere Risiko des *delay of gratification*, also das Risiko, sich jetzt in der Schule anzustrengen und die für das spätere (Berufs-)Leben versprochene Belohnung in Form eines Arbeitsplatzes *vielleicht dann doch nicht* zu erhalten, dazu führt, dass die Anstrengungsbereitschaft vor allem bei den männlichen Jugendlichen sinkt. Zum anderen ist vorstellbar, dass in Regionen mit hoher Arbeitslosigkeit ein Verlust an Erwachsenenvorbildern droht. Die Frage ist, ob Jungen hiervon stärker betroffen sind, da ihnen in höherem Maße männliche Leistungsvorbilder fehlen. Die regionalspezifischen Besonderheiten in Ostdeutschland bestehen ja auch darin, dass in allen fünf neuen Ländern Mütter einen signifikant höheren sozioökonomischen Status haben als Väter; in den alten Ländern ist dies genau umgekehrt (Ehmke/Siegle/Hohensee 2005, S. 240). Zudem sind in den neuen Ländern zwischen 58 und 63 Prozent der Mütter in Vollzeit erwerbstätig; in den alten Ländern dagegen, nimmt man Berlin einmal aus, sind es lediglich zwischen 24 und 32 Prozent (Ehmke/Siegle/Hohensee 2005, S. 243)². Mädchen in den Neuen Bundesländern haben deutlich häufiger weibliche Leistungsvorbilder im Bereich der Berufstätigkeit und des beruflichen Status als Mädchen in den alten Bundesländern. Es darf zumindest spekuliert werden, ob die im Vergleich zu den Jungen höhere Bildungsbeteiligung der Mädchen in den Neuen Bundesländern auch damit zusammenhängt.

Es gibt noch weitere strukturelle Kontextbedingungen, die mit der Verschiebung von Bildungsungleichheiten in dem Sinne, dass die Mädchen im allgemein bildenden Schulsystem stark aufgeholt und die Jungen mittlerweile überholt haben, zusammenhängen können. Da ist zum einen der Abbau von traditionellen Geschlechtsrollenbildern in den letzten Jahrzehnten und der damit verbundene Abbau von sozialen Barrieren, die die Bildungslaufbahnen von Mädchen behindert haben, so dass Mädchen heute ihre besseren Schulleistungen auch in bessere Schulabschlüsse umsetzen können. Zum anderen haben sich die Anforderungen an die beruflichen Kompetenzen auf dem Ar-

2 Die Angaben beziehen sich auf vollzeiterwerbstätige Mütter von 15-Jährigen. Zusammen mit den Anteilen teilzeiterwerbstätiger Mütter liegen die Werte besonders in den alten Bundesländern deutlich höher.

beitsmarkt verändert, die Muskelkraft des Industriearbeiters wird nicht mehr gebraucht, heute sind soziale Kompetenzen und Teamfähigkeit viel stärker gefragt, Eigenschaften, die durchschnittlich Mädchen und Frauen häufiger zugeschrieben werden.

Fazit

Es gibt Indizien dafür, dass Jungen gegenüber Mädchen in einigen Bereichen des allgemein bildenden Schulsystems benachteiligt sind. Dabei darf nicht aus dem Blick geraten, dass hier wie auch in anderen Bereichen die Gemeinsamkeiten zwischen Jungen und Mädchen größer sind als die Unterschiede. Es gibt auch viele Jungen, die vorzeitig eingeschult werden, die das Gymnasium besuchen, die eine hohe Lesekompetenz haben, die nie eine Klasse wiederholen müssen. Dennoch ist nicht zu übersehen, dass insgesamt mehr Jungen als Mädchen Bildungsdefizite aufweisen.

Ich sehe den größten Nachteil für Jungen in der niedrigeren Bildungsbeziehung. Im deutschen Bildungssystem sind die Schullaufbahneempfehlungen der Grundschullehrkräfte von entscheidender Bedeutung für die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die verschiedenen Schulformen und es gibt Hinweise, dass Jungen hier benachteiligt werden. Es fehlen empirische Studien, die genau diese Faktoren der Benachteiligung von Jungen identifizieren, die in die Schullaufbahneempfehlung mit einfließen. Grundschullehrkräfte geben ihre Empfehlungen nach sehr sorgfältigen Erwägungen ab, in denen die prognostische Validität der Empfehlung für die weitere Schullaufbahn eine große Rolle spielt. Dabei fließen neben den kognitiven Fähigkeiten und Leistungen noch weitere Faktoren ein, die von Bedeutung für eine zuverlässige Prognose der weiteren Schullaufbahn sind: Motivation, Interesse, Ausdauer, Anstrengungsbereitschaft, Wille, Durchhaltevermögen, Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen, kurz: schuladaptive Einstellungen und Verhaltensweisen. Vielleicht basiert die Benachteiligung für Jungen ähnlich wie die Benachteiligung für Kinder aus niedrigeren sozialen Schichten darauf, dass sie in Bezug auf diese Faktoren schlechter abschneiden. Das Problem dabei ist, dass die Prognosen der Lehrkräfte nicht frei sind von subjektiven Theorien und epistemologischen Überzeugungen, auch zu Geschlecht, vor allem aber, dass die Selektion zu einem so frühen Zeitpunkt erfolgt, dass eine wirklich zuverlässige Prognose kaum möglich ist (vgl. Ditton 2004, S. 263f.). Darüber hinaus müsste empirisch geklärt werden, ob und warum Jungen bei der Notengebung im Fach Deutsch benachteiligt werden und warum die

Deutschnote bei der Schullaufbahneempfehlung so stark gewichtet wird. Vielleicht könnte der Deutschunterricht auch jungengerechter gestaltet werden.

Die These der femininen schulischen Subkultur als Faktor der Benachteiligung von Jungen ist empirisch nicht belegt, bisher werden mehr Fragen aufgeworfen als Antworten gegeben: Warum sollten männliche Lehrkräfte nicht auch schuladaptives Verhalten von Mädchen im Unterricht belohnen und Unterrichtsstörungen von Jungen bestrafen? Warum hatten die Mädchen auch zu Zeiten, in denen es noch viel mehr männliche Grundschullehrer gab, bessere Schulleistungen als Jungen? Hier fehlen methodisch überzeugende empirische Studien, die die Hypothese überprüfen, ob Jungen von weiblichen Lehrkräften benachteiligt werden.

In Bezug auf die Jungensozialisation entstehen Jungen Nachteile durch weniger schuladaptive Einstellungen und Verhaltensweisen, es scheint ihnen in geringerem Maße als Mädchen zu gelingen, Schule und Freizeit positiv miteinander zu verknüpfen, z.B. durch mehr Interesse und Freude am Lesen in der Freizeit – diese Variablen konnten in der Studie PISA 2000 das schlechtere Abschneiden der Jungen in Bezug auf die Lesekompetenz vollständig erklären (Stanat/Kunter 2001, S. 264f.). Es scheint, dass in der Mädchensozialisation in Bezug auf die Schule durchschnittlich höhere motivationale und volitionale Kompetenzen entwickelt werden. Wir wissen aus der Forschung, dass in *strukturierten Freizeitaktivitäten*, die Ordnung, Planung, Zeiteinteilung und die Einhaltung von Regeln voraussetzen, aber auch Spaß mit Gleichaltrigen vermitteln, solche Kompetenzen gelernt werden können. Ein größeres Angebot an strukturierten Freizeitaktivitäten für Jungen – vielleicht im Rahmen von Ganztagschulen – wäre daher sinnvoll.

Es fehlen empirische Studien, die nachweisen, über welche direkten oder indirekten Prozesse eine hohe Arbeitslosigkeit in einer Region „kollektiv“ auf schulische und berufliche Aspirationen, Anstrengungsbereitschaften und Wirksamkeitsüberzeugungen von Schülerinnen und Schülern wirken kann. Darüber hinaus müsste erforscht werden, ob und warum Jungen sensibler gegenüber solchen Wirkungen sind als Mädchen. Das könnte auch mit daran liegen, dass für Jungen kaum sozial akzeptierte alternative Lebensentwürfe zur Normalbiographie der Erwerbstätigkeit offen stehen.

Literatur

- Baumert, Jürgen/Carstensen, Claus H./Siegle, Thilo (2005): Wirtschaftliche, soziale und kulturelle Lebensverhältnisse und regionale Disparitäten des Kompetenzerwerbs, in: PISA-Konsortium Deutschland (Hg.): Pisa 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche? Münster
- Behnen, Imbke et al. (2005): Lernen, Bildung, Partizipation. Die Perspektive der Kinder und Jugendlichen. Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW (http://www.callnrw.de/broschuerenservice/download/1216/Druckfertige%20Version_lernen.pdf)
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hg.) (2004a): Grund- und Strukturdaten 2003/2004 (http://www.bmbf.de/pub/GuS2004_ges_dt.pdf)
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hg.) (2004b): Bildung und Lebenslagen – Auswertungen und Analysen für den zweiten Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung (http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_neun.pdf).
- Bos, Wilfried et al. (2004): Schullaufbahnpfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe, in: Bos, Wilfried et al. (Hg.): IGLU – Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich, Münster
- Budde, Jürgen (2003): Männlichkeitskonstruktionen in der Institution Schule, in: Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien, 21. Jg. , S. 91-101
- Cornelißen, Waltraud (Hg.) (2005): Gender-Datenreport. 1. Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesrepublik Deutschland, München (www.genderkompetenz.info/w/files/gkompzpdf/gender_datenreport_2005.pdf).
- Diefenbach, Heike/Klein, Michael (2002): „Bringing Boys Back In“. Soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem zuungunsten von Jungen am Beispiel der Sekundarschulabschlüsse, in: Zeitschrift für Pädagogik, 48. Jg. , S. 938-958
- Diekmann, Andreas (2002): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen (8. Aufl.), Reinbek
- Ditton, Hartmut (2004): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit, in: Rolf Becker/Wolfgang Lauterbach (Hg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, Wiesbaden
- Ditton, Hartmut/Krüsken, Jan/Schauenberg, Magdalena (2005): Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 8/2005, S. 285-304
- Ehmke, Timo/Siegle, Thilo/Hohensee, Fanny (2005): Soziale Herkunft im Ländervergleich, In PISA-Konsortium Deutschland (Hg.): Pisa 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche? Münster

- Faulstich-Wieland, Hannelore (2001): Mädchen: besser in der Schule ... aber benachteiligt bei der Ausbildung, in: *Erziehung und Wissenschaft*, Heft 2/2001, S. 14-15
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2004): Geschlechteraspekte in der Bildung. Expertise für die Bundeszentrale für politische Bildung (<http://www.bpb.de/files/55B5YQ.pdf>)
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2005): Spielt das Geschlecht (k)eine Rolle im Schulalltag? Vortrag in der Reihe Gender Lectures an der Humboldt Universität Berlin, 11.07.2005
- Fend, Helmut (2004): Was stimmt mit den deutschen Bildungssystemen nicht? Wege zur Erklärung von Leistungsunterschieden zwischen Bildungssystemen, in: Schümer, Gundel/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (Hg.): *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen*, Wiesbaden
- Geißler, Rainer (2005): Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen, in: Berger, Peter A./Kahlert, Heike (Hg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*, Weinheim
- Hopf, Diether/Hatzichristou, Chryse (1999): Teacher gender-related influences in Greek schools, in: *British Journal of Educational Psychology*, Jg. 69, S. 1-18
- Kampshoff, Marita (2001): Leistung und Geschlecht. Die englische Debatte um das Schulversagen von Jungen, in: *Die Deutsche Schule*, Heft 4/2001, S. 498-512.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hg.) (2006): *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*, Bielefeld (<http://www.bildungsbericht.de/daten/gesamtbericht.pdf>)
- Krohne, Julia Ann/Meier, Ulrich (2004): Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration, in: Schümer, Gundel/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (Hg.): *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen*, Wiesbaden
- Lehmann, Rainer H./Peek, Rainer/Gänsfuß, Rüdiger (1997): *Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen*, Hamburg (<http://lbs.hh.schule.de/welcome.phtml?unten=/schulentwicklung/lau/lau5/>)
- Martin, Andrew/Marsh, Herb (2005): Motivating boys and motivating girls: does teacher gender really make a difference? in: *Australian Journal of Education*, Jg. 49, S. 320-334.
- MPFS (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) (Hrsg.). (2002). *JIM-Studie 2002. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger* (http://www.mpfs.de/fileadmin/Studien/JIM_2002.pdf).
- MPFS (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) (Hg.) (2006): *JIM-Studie 2006. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger* (www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf06/JIM-Studie_2006.pdf)
- PISA-Konsortium Deutschland (Hg.) (2004): *Pisa 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster

- Reinders, Heinz/Hofer, Manfred (2003): Wertewandel, schulische Lernmotivation und das duale Jugendmoratorium, in: Reinders, Heinz/Wild, Elke (Hg.): Jugendzeit – Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium, Opladen
- Rose, Lotte (2005): Starke Mädchen – arme Jungen: Reden und was sie auslösen, in: Rose, Lotte/Schmauch, Ulrike (Hg.): Jungen – die neuen Verlierer? Auf den Spuren eines öffentlichen Stimmungswechsels, Königstein
- Rose, Lotte/Schmauch, Ulrike (Hg.) (2005): Jungen – die neuen Verlierer? Auf den Spuren eines öffentlichen Stimmungswechsels. Königstein
- Stanat, Petra/Kunter, Mareike (2001): Geschlechterunterschiede in Basiskompetenzen, in: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen
- Stanat, Petra/Kunter, Mareike (2003). Kompetenzerwerb, Bildungsbeteiligung und Schullaufbahn von Mädchen und Jungen im Ländervergleich, in: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen
- Trautwein, Ulrich/Köller, Olaf/Baumert, Jürgen (2004): Des einen Freud', der anderen Leid? Der Beitrag schulischen Problemverhaltens zur Selbstkonzeptentwicklung, in: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Jg. 18, S. 15-29.
- Weaver-Hightower, Marcus (2003): The „Boy Turn“ in Research on Gender and Education, in: Review of Educational Research, Jg. 73, S. 471-498.

Gleichgeschlechtliche Orientierungen von Mädchen und Jungen – Eine Herausforderung an die Pädagogik

Ulrike Schmauch

Die Autorin geht der Frage nach, wie pädagogische und therapeutische Fachkräfte Heranwachsende, die sich homosexuell entwickeln, unterstützen können. Dabei nähert sie sich dem Thema gleichgeschlechtlicher Orientierungen in der Kindheit von drei Seiten: zunächst auf theoretischem Wege, dann durch einen Bericht über Gespräche mit psychosozialen Fachkräften und schließlich durch eine Hinwendung zu pädagogischer Praxis. Die Ausführungen im ersten Teil dienen dazu, den praxisbezogenen Anregungen einen theoretischen Rahmen zu geben. Durch die Erkundungen im zweiten Teil wird verdeutlicht, in welcher Weise die fachliche Haltung zur Homosexualität die Art der Wahrnehmung und des Handelns prägt.

Homosexual Orientation of Girls and Boys. A Challenge to Education

The author explores how girls and boys who are in a process of homosexual development can be supported by qualified practitioners in the field of education, pedagogics and children's psychotherapy. The issue of homosexual orientation during childhood is approached at three levels: first by discussing theoretical concepts, then by reporting interviews conducted with professionals from the fields of child psychotherapy, pediatric psychiatry and day-care, finally by dealing with problems in pedagogical structures. The theoretical discussion is based on results of new psychoanalytic and sexual scientific research and serves as a framework for practical problems and suggestions. The interviews show how professional attitudes towards homosexuality do influence the way of perception and pedagogical acting.

Mit diesem Beitrag möchte ich der Frage nachgehen, wie pädagogische und therapeutische Fachkräfte in ihrer Arbeit Heranwachsende, die sich homosexuell entwickeln, unterstützen können. Dabei nähere ich mich dem Thema gleichgeschlechtlicher Orientierungen in der Kindheit von drei Seiten: zunächst auf theoretischem Wege, dann durch einen Bericht über Gespräche mit psychosozialen Fachkräften und schließlich durch eine Hinwendung zu pädagogischer Praxis. Die Ausführungen im ersten Teil dienen dazu, den praxisbezogenen Anregungen einen theoretischen Rahmen zu geben. Durch

die Erkundungen im zweiten Teil soll verdeutlicht werden, in welcher Weise die fachliche Haltung zur Homosexualität die Art der Wahrnehmung und des Handelns prägt.

Bevor ich beginne, möchte ich auf ein Quellenproblem aufmerksam machen. Sehr viele Aussagen zum Thema sind ausschließlich *retrospektiv* gewonnen, sei es aus psychotherapeutischen Behandlungen Erwachsener oder aus der Befragung Erwachsener nach ihren Erinnerungen. Eine weitere Reihe von Annahmen stammt aus dem *klinischen* Kontext, kennt also homosexuelle Phänomene nur im Rahmen seelischer Störungen und ist daher mit dem Risiko der generalisierenden Pathologisierung belastet. Eine dritte Gruppe von Aussagen kommt im Blick auf „normales Alltagsleben von Kindern“ zu dem raschen Ergebnis: „*Das gibt es bei uns nicht, höchstens als Schimpfwort*“. Man sehe und höre, so Fachkräfte in Schule oder Hort, nichts dergleichen. Die hier unterstellte *Nichtexistenz* ist, ebenso wie die Entwertung, ein Ausdruck des Homosexualitätstabus. Bei der Auseinandersetzung mit gleichgeschlechtlichen Entwicklungen sollte daher immer mitreflektiert werden, dass die Dimensionen sozialer Tabuisierung sowie klinisch und retrospektiv beeinflusster Wahrnehmungen den Gegenstand färben.

I. Theoretische Überlegungen zu homosexuellen Entwicklungen in der Kindheit

Bis heute ist ein Rätsel, wie eigentlich das entsteht, was wir „sexuelle Orientierung“ nennen, auch, wenn wir die Einflussfaktoren natürlich aufzählen können. Wie und warum die sexuelle Besetzung von Szenen und Personen, die Verknüpfung zwischen Seelischem und Sexuellem geschieht, das ist so wenig zu greifen wie die Verknüpfung zwischen dem Seelischen und Somatischen. Beide Vorgänge, Sexualisierung wie Somatisierung, entziehen sich weitgehend dem beobachtenden bzw. theoretischen Zugriff. Nach Winnicott hat (kindliche) Sexualität zunächst einmal nur etwas zu tun mit „der Fähigkeit der Gewebe, in Erregung zu geraten“ (Winnicott 1980, S. 146). Aber was wird für wen aus welchen Gründen sexuell und genital erregend, was wird zu einer sexuellen Bahnung, und was geht unter? Was wird später verlötet und nachträglich sexualisiert, zu einer sexuellen Schlüsselszene oder „zentralen Masturbationsphantasie“ (Laufer/Laufer 1989)? Was wird zu einer flexiblen, was zu einer stabilen sexuellen Orientierung?

Dazu zunächst zwei Beispiele: Ein kleines Mädchen sieht, wie ihre wunderschöne Mutter im Unterrock vor dem Spiegel ihr langes schwarzes Haar

bürstet, und sie wünscht sich vielleicht, genau wie sie oder gar noch schöner und für den Vater die Schönste zu sein – oder sie empfindet ein leidenschaftliches erotisches Verlangen nach der Mutter. Das kleine Mädchen reitet verückt auf den Knien oder Schultern des Vaters, und in der gemeinsamen Begeisterung will sie vielleicht genau groß, wild und lustig sein wie er – oder sie will in der Phantasie von seinem männlichen Körper und Geschlecht Besitz ergreifen. Ob letztlich jeweils die Identifizierung oder das Begehren stärker sein wird oder ob es beides geben wird und, wenn ja, in welcher Intensität und Mischung, das kann niemand voraussagen. Bezogen auf den Focus Homosexualität bedeutet das: Es lässt sich nicht voraussagen, ob sich aus den Erlebnissen erregende gleichgeschlechtliche Phantasien oder Gefühle oder konkretes Verhalten und Liebesbeziehungen entwickeln und ob diese zu Elementen einer lesbischen Identität und Lebensweise zusammengesetzt werden. Bei dem fiktiven kleinen Mädchen sind verschiedene Mischungsverhältnisse denkbar, und eine heterosexuelle Entwicklung ist ebenso möglich wie eine homosexuelle. Oder auch beides zu unterschiedlichen Zeiten – auch wenn psychoanalytische und andere Entwicklungstheorien (vgl. exemplarisch hierzu Mertens 1997) fast ausschließlich den heterosexuellen Verlauf thematisieren („Das kleine Mädchen verliebt sich in den Vater“).

Ein kleiner Junge macht erregende Raufspiele mit seinem Vater, liebt es, hingebungsvoll von ihm überwältigt und im Spiel zärtlich aufgefressen zu werden. Aus der Hingabe mag eine lustvolle Komponente einer späteren homosexuellen Entwicklung werden – oder aber ein homoerotisches Element in der im Übrigen heterosexuellen Orientierung eines Mannes. Der kleine Junge berührt den Busen der Mutter – und er mag in diesem Moment vor allem wünschen, wie sie zu sein, ihren vom Vater begehrten Körper zu haben, oder er mag sie aufregend finden, begehren und in der Phantasie für sich selber wollen.

Diese Momente sind einzelne in einem unendlich großen Strom von Momenten, in einem noch nicht fertig zusammengelegten Puzzle von Ereignissen, Gefühlen, Erregungen und Phantasien. Erst im Nachhinein, so glaube ich, werden sie sich zu einer Geschichte in der einen oder in der anderen Richtung aufreihen, sich zu dem Gefühl verdichten: „Ich habe immer schon in der und der Weise empfunden“. Erwachsene können nicht beeinflussen, was sich durchsetzen wird, das hetero- oder das homosexuelle Begehren. Erziehung kann natürlich Schuldgefühle und Angst erzeugen. Aber sie kann heterosexuelle Liebesgefühle so wenig erzwingen wie sie mit Repression und Tabuisierung verhindern kann, dass Mädchen und Jungen gleichgeschlechtliche Liebesgefühle und Phantasien haben. Das Gleiche gilt umgekehrt – auch

homosexuelle Orientierung ist nicht herbeiführbar. Beeinflussbar ist der Leistungsdruck, ob also Mädchen und Jungen, die sich gleichgeschlechtlich entwickeln, an ihren Gefühlen verzweifeln und sich zu hassen beginnen oder ob sie einen glimpflichen coming-out-Konflikt im Rahmen ‚normaler‘ Adoleszenzkonflikte durchlaufen können.

Studien zum Coming-Out

Die Mehrheit homosexueller Mädchen und Jungen erlebt auch heute ein schwieriges Coming-out. Das gilt trotz der Erleichterungen durch die im Internet möglich gewordenen Formen von Unterstützung, Information und Austausch. Diese ermöglichen in der Tat ein „*Online-Coming-out*“ – zumindest den Jugendlichen, die Zugang zu einem Rechner haben –, während aber das reale Coming-out, das Gespräch mit dem direkten Gegenüber, Eltern und Gleichaltrigen, vielfach so angstbesetzt bleibt wie früher. Drei neuere deutschsprachige Untersuchungen zur psychosozialen Situation lesbischer, schwuler und bisexueller Jugendlicher belegen, dass diese Mädchen und Jungen in der Pubertät sehr belastet sind (Berliner Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport (Hg.) 1999; Niedersächsisches Ministerium für Frauen, Arbeit und Soziales (Hg.) 2001; Watzlawick 2003). Sie reagieren hauptsächlich mit Panik und Verzweiflung, wenn sie sich ihrer sexuellen Orientierung bewusst werden.

Zusätzlich zu ihrem inneren Konflikt erleben sie Ablehnung, Verächtlichmachung und Ausschluss durch Gleichaltrige oder sie befürchten dies, häufig zu Recht. Ihr größtes Problem ist Einsamkeit; sie fühlen sich wie im Niemandsland. Viele erfahren Diskriminierung, einige Gewalt. Die Jugendlichen leiden unter Depressionen, neigen zu alarmierenden Bewältigungsformen wie Alkohol- und Drogengebrauch und sind in viermal so hohem Maß suizidgefährdet wie die heterosexuellen Gleichaltrigen. Sie haben über Homosexualität keine bzw. nur negative Informationen erhalten. Akzeptiert werden sie am ehesten von eng befreundeten Gleichaltrigen, später zum Teil von den Eltern; die Ablehnung des Vaters wird besonders gefürchtet und auch deutlich häufiger erlebt als die der Mutter. Die befragten Jugendlichen gaben an, kaum je Unterstützung durch pädagogische, therapeutische oder soziale Fachkräfte erlebt zu haben.

Zum Begriff der sexuellen Orientierung

Aus der vergleichenden Sexualforschung ist bekannt, dass die Verbreitung von Homosexualität in allen Gesellschaften und Epochen gleich bleibend gering ist: der Anteil homosexueller Frauen und Männer liegt relativ konstant bei fünf bis zehn Prozent der Bevölkerung. Eine Gesellschaft kann durch ihre Sexualpolitik, sei sie repressiv, sei sie liberal, diesen Anteil nicht beeinflussen, wohl aber eine Situation, in der gleichgeschlechtliches Leben respektiert und sichtbar oder aber geächtet und versteckt ist. In dieser Perspektive auf den prozentualen Anteil erscheint Homosexualität als etwas Fixes, Eingegrenztes, das eine kleine Minderheit betrifft. Aus einer anderen Perspektive wird deutlich, dass sexuelle Orientierung und damit Homosexualität aber zum Teil auch bewegliche, fließende Phänomene sind. Es erscheint mir weiterführend, beide Sichtweisen zu verwenden. Die herrschende sexualwissenschaftliche Auffassung war bis vor einiger Zeit, dass die sexuelle Orientierung – sei es aufgrund genetischer Disposition, sei es aufgrund sozialer Erfahrung in der Kindheit – früh festgelegt ist und generell unveränderbar bleibt (Money 1988). Neuere empirische Studien, darunter auch die von Kinnish, Strassberg und Turner (2004), weisen jedoch darauf hin, dass die sexuelle Orientierung nicht bei allen Menschen gleichmäßig festgelegt, sondern in unterschiedlichem Grad flexibel ist (Kinnish et al., 2004, S. 37). Dies gilt für hetero- wie homosexuelle Menschen. Dabei legen mehrere Studien für Frauen eine flexiblere, für Männer eine stabilere sexuelle Orientierung nahe (ebd., S. 28).

Eine moderne psychoanalytische Sicht auf sexuelle Orientierung fasst Udo Rauchfleisch zusammen: Die sexuelle Orientierung, oder auch: die Geschlechtspartner-Orientierung beziehe sich auf das bevorzugte Geschlecht des Geschlechts- oder Liebespartners. „Hetero-, Homo- und Bisexualität können wir als Kristallisationspunkte auf einem Kontinuum der sexuellen Orientierung betrachten, das sich zwischen den Extrempositionen ‚ausschließlich heterosexuell‘ und ‚ausschließlich homosexuell‘ spannt (Rauchfleisch, 2002, S. 280). Im Blick auf die Dimensionen sexueller Orientierung zählt für den Autor „nicht nur das manifeste Kontaktverhalten gegenüber Sexualpartnern (...), ebenso wichtig (sind) die erotischen und sexuellen Phantasien, die sexuelle Attraktion, die emotionalen und sozialen Präferenzen, der Lebensstil und die Selbstdefinition...“ (ebd.).

Während der Aspekt des selbst gewählten Lebensstils im Blick auf Kindheit nicht passt, gehören andere Dimensionen wie das Kontaktverhalten (z.B. sexuelle Doktorspiele), Phantasien, Gefühle der sexuellen Anziehung

und des Verliebtseins, bevorzugte soziale Beziehungen wie innige Freundschaften, zum Kindesalter und können in ihrer Qualität sowohl gegen- wie gleichgeschlechtlich sein. Wenn wir das zuvor genannte Forschungsergebnis von Kinnish et al. aufgreifen – dass die sexuelle Orientierung nicht bei allen Menschen gleichmäßig festgelegt, sondern in unterschiedlichem Grad flexibel ist –, so können wir davon ausgehen, auch unterschiedlichen Kindern zu begegnen: den einen, bei denen sich ein sexuell noch offenes, widersprüchliches und sich veränderndes Nebeneinander von Phantasien, Attraktion, Gefühlen, Verhalten und Selbstdefinitionen findet; und den anderen, die eine früh festgelegte, unverrückbar „fertige“ sexuelle Orientierung haben. In jedem Fall aber haben sich die Kinder beider Seiten damit auseinander zu setzen, dass der Druck der Gleichaltrigen in hohem Maß normativ ist, Normalität fordert und dass nur Heterosexualität akzeptiert wird (auch wenn in einigen rechtlichen, medialen und alltäglichen Bereichen eine partielle normative Lockerung festzustellen ist).

Poludas Konzept lesbischer Entwicklung

Neben Barbara Gissrau (1993) und Mechthild Zeul (1993) hat Eva Poluda (2007) in den letzten Jahren Überlegungen zur weiblichen homosexuellen Entwicklung vorgelegt, die auf ihrem Konzept der weiblichen psychosexuellen Entwicklung aufbauen. Hervorheben möchte ich hier Poludas Auffassung von der grundsätzlich förderlichen Qualität von Homoerotik in der Mutter-Tochter-Beziehung. Die Autorin glaubt, dass die psychosexuelle Entwicklung des Mädchens in dem Maß gelingt, in dem die Beziehung zwischen Mutter und Tochter „...von Begehren qualifiziert ist. Nur in diesem Rahmen kann eine sexuelle Identifizierung in Gang kommen [...], die schließlich eine genügend aggressive Auseinandersetzung zwischen beiden zulässt, bei der die Tochter sich emanzipiert (...)“ (Poluda 2007, S. 47).

Die Autorin benennt drei Entwicklungsniveaus, auf denen lesbische Entwicklungen – wie heterosexuelle auch – beschrieben werden können. Eine unneurotischen Entwicklung ist nach Poludas Ansicht möglich, wenn „genügend gute“ Eltern die Töchter gewähren lassen und fördern, „so dass sie in Frieden mit ihren inneren Objekten leben können“ (ebd., S. 45). Diese Töchter „akzeptieren das homosexuelle Tabu letztlich nicht und binden die Wut darüber nicht ins Überich, sondern erhalten sie im Ich zur Behauptung ihres Begehrens aufrecht. Diese Entwicklung erscheint mir häufig durch ein Gewichtungsverhältnis von Objektliebe zur Mutter und Identifizierung mit ihr geprägt zu sein, das eine Mittelstellung zwischen den durchschnittlich weib-

lichen und den durchschnittlich männlichen Gewichtungsverhältnissen einnimmt“ (ebd.). Bei lesbischen Frauen, die sich in psychoanalytische Behandlung begeben, unterscheidet die Autorin zwischen dem neurotischen und dem frühgestörten Entwicklungsniveau. Bei neurotischen Entwicklungen gehe es in der Behandlung „um die Rehabilitation des weiblichen Geschlechts-teils, das durch die Zurückweisung der Mutter entwertet erscheint, um dessen Akzeptanz und Aneignung“ (ebd.). Psychoanalyse könne helfen, Minderwertigkeits- und Rivalitätsängste abzulegen. Bei lesbischen Patientinnen mit einer frühkindlichen Störung sieht Poluda „das Trauma in der mangelnden Akzeptanz und Liebe des ganzen Selbst der Frau von Seiten ihrer Mutter. [...] In der psychoanalytischen Behandlung geht es entsprechend um mehr oder weniger tief greifende narzisstische Problematiken“ (ebd.).

Danneckers Konzept schwuler Entwicklung

Das schon von anderen Autoren (Morgenthaler 1984, Friedmann 1993, Isay 1990) genannte „prägnante Gefühl, ‚schon immer anders gewesen zu sein‘“ (Dannecker 2007, S. 57), wird auch von Dannecker aufgegriffen. Der Autor weist der mangelnden Geschlechtskonformität während der frühen Kindheit „den Rang eines Prädiktors der späteren Homosexualität zu“ (ebd., S. 58). Der Junge tritt in den Ödipuskomplex mit einer, so Dannecker, fertigen, wenn auch latenten Objektwahl ein; sein phallisches wie passives Begehren gilt dem Vater. Der Autor versteht es als Bestandteil der normalen homosexuellen Entwicklung, dass der Junge in dieser Phase einige feminine Elemente, Züge und Eigenschaften der Mutter zu übernehmen versucht, um auf sein Begehren eine erotische Antwort vom Vater zu erhalten. Er bezeichnet diesen Vorgang als Feminitätsschub, der typisch und nicht pathologisch sei und der in der Regel mit der Bejahung des eigenen Körpers und Geschlechts einhergehe und mit der grundsätzlichen Gewissheit des Jungen, männlich zu sein (ebd., S. 60).

Auf der Ebene der ödipalen Objektbeziehungen spielt, parallel zur partiellen Identifizierung mit der Mutter, auch die Rivalität mit ihr eine wichtige Rolle; dennoch hebt Dannecker an der Beziehung zur Mutter – im Vergleich zur (realen) Beziehung zum Vater – die stärkere Nähe hervor. Der Autor zählt drei Varianten von väterlichen Reaktionen auf „das in der ödipalen Phase auftretende homoerotische Verlangen und den mit diesem gepaarten Schuss Feminität“ (ebd., S. 62) auf: Distanzierung, Geringschätzung, offene und brutale Feindseligkeit. Die Distanzierung sieht der Autor als die häufigste Reaktion an, wobei er hier auf eine typische Kette von ununterbrochenen Missverständnissen und wechselseitigen Distanzierungen in der Vater-Sohn-

Beziehung verweist. Außerdem beschreibt er die typische Erfahrung des Jungen, in der Familie und in der außerfamilialen Kultur, vor allem in der Peer-group, vereinzelt und ausgeschlossen zu sein und sich als Außenseiter zu fühlen. Diese Erfahrung verschärfe sich später in der Pubertät, in der Phase des Coming-out, noch erheblich. Mit Blick auf die durchschnittliche Stabilität homosexueller Männer und auf die Summe der Verletzungen, die sie als Jungen erlebt haben, meint Dannecker, „...dass ihre präödiopale Entwicklung relativ günstig verlaufen ist und sie infolgedessen über ein stabiles Kernselbst verfügen, das es ihnen ermöglicht, den durch die Zurückweisungen des Homosexuellen entstandenen Bruch im Selbstwertgefühl zu überbrücken und relativ ungestört zu leben“ (ebd., S. 64).

II. Erkundungen: Gespräche mit psychosozialen Fachkräften

Um die bisherigen Aussagen um die Perspektive der direkten Beobachtung von Jungen und Mädchen im Kindesalter ergänzen zu können, habe ich Gespräche mit Fachkräften aus den Bereichen Kindertherapie, Kinderpsychiatrie und Kindertagesbetreuung zu meinem Thema geführt. Aus jedem Gespräch hebe ich hier einige markante Punkte hervor.

Meine erste Gesprächspartnerin, eine analytische Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapeutin, sagte, dass sich in allen Therapien immer sowohl heterosexuelle als auch homosexuelle Strebungen zeigten. Diese seien in ihrer Bedeutung immer hoch individuell und wie alle Gefühle der jungen Patientinnen und Patienten im Kontext von Therapie, Übertragungsbeziehung und seelischer Störung zu sehen, wegen der sie in Behandlung seien. So begegne sie als Therapeutin gleichgeschlechtlichen Gefühlen grundsätzlich im psychopathologischen Kontext. Sie analysiere genau die eigene homoerotische Gegenübertragung, Angst und Abwehr. Wenn der Patient homosexuell fühle und homosexuell werden wolle, folge sie ihm, auch wenn es ihr selbst – aus gesellschaftlichen Gründen – lieber wäre, er würde es nicht werden. Als „Knackpunkt“ bezeichnete sie die Gegenübertragung. Viele Therapeuten, so meine Gesprächspartnerin, wehrten homosexuelle Übertragung und Gegenübertragung ab – sie ertrügen sie nicht, und könnten dann nicht die erforderliche innere Erlaubnis geben. Sie selbst entwickle ihre Haltung aus der Analyse ihrer Gegenübertragung, nicht aus der Rezeption von Theorien.

Mein zweiter Gesprächspartner war Kinder- und Jugendlichenpsychiater und -therapeut an einer Universitätsklinik. Zur Frage, in welchen Formen das

Thema in der Kinderpsychiatrie erscheine, sagte er, der Vorstellungsgrund „Homosexualität“ sei in den letzten fünfzig Jahren aus der Mode gekommen. Die Mehrheit der homosexuell werdenden Mädchen und Jungen sei nicht gestört, verhalte sich nicht atypisch und fühle sich in der Kindheit nicht „anders“, tauche insofern in Therapie und Psychiatrie nicht auf. In der Klinik begegne er zwei Gruppen: Einerseits gebe es die Kinder und Jugendlichen, bei denen Geschlechtsidentitätsstörungen festgestellt werden (ICD 10, F 66), die sich mehrheitlich aber nicht transsexuell, sondern homosexuell entwickeln. Andererseits gebe es Jugendliche mit schweren Coming-out-Konflikten, die „eigentlich“ nichts gegen das Lesbisch- oder Schwulsein haben, aber um keinen Preis selbst lesbisch oder schwul sein wollen. Sie litten und kämpften dagegen an, denn immer noch sei es für Jugendliche das Allerschlimmste, vor allem durch den Druck der Gleichaltrigen. Nach seiner Einschätzung finden sich zum Thema Homosexualität folgende Haltungen in der Kinder- und Jugendpsychiatrie: eine kleine Gruppe von Hardlinern wolle immer noch wie Socarides (1971) Homosexualität in der Theorie pathologisieren und in der Praxis heilen. Eine große Gruppe sei zwar theoretisch liberal, habe in der Praxis jedoch keine Courage und sage: „*Ich lasse die Finger davon*“. Dies sei gelegentlich sinnvoll, weil es unterhalb progressiver Einstellungen zu starke ablehnende Gegenübertragungsgefühle geben könne. In der Summe habe dieses Zurückschrecken aber den Effekt, dass sich für Mädchen und Jungen mit dieser Thematik keine Therapieplätze fänden, insbesondere nicht bei analytischen Kindertherapeutinnen und -therapeuten. Schließlich gebe es eine kleine, aber wachsende Gruppe jüngerer liberaler Therapeutinnen und Therapeuten, die sich aktiv mit Homosexualität in Kindheit und Jugend auseinandersetze.

Das dritte Fachgespräch führte ich mit vier Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern eines Kinderhortes für sechs- bis zwölfjährige Schülerinnen und Schüler. Zwei Wochen vorher hatte ich ihnen einen Fragebogen zugesandt, in dem es um die genaue Wahrnehmung von Gefühlsäußerungen und Verhaltensweisen von Mädchen und Jungen gegenüber Erwachsenen, Kindern und Idolen gleichen Geschlechts ging. Darüber hinaus wurden darin eigene pädagogische Haltungen und Werte im Umgang mit dem Thema Homosexualität in der Kindheit und gleichgeschlechtliche Entwicklungen angesprochen und fachliches Wissen darüber erfragt. Meine Gesprächspartner sagten, der Fragebogen habe ein ungewohntes Thema berührt und neue Sichtweisen ausgelöst. Eine Pädagogin berichtete, ihre bisherigen Einstellung: „*Ich habe da doch kein Problem, ich bin doch offen*“ – sei einer anderen Haltung gewichen: „*Ich habe da noch nicht speziell hingesehen*“. Und: „*Es ist wenig Wissen da.*“

Zwischen Mädchen, insbesondere den jüngeren, gebe es sehr viel körperliche Intimität. „Sie gehen zusammen aufs Klo, ziehen sich die Hose runter und erzählen sich viel Intimes“. Zwei Sechsjährige hätten zur Pädagogin gesagt: „Sollen wir dir mal zeigen, wie wir knutschen?“ Sie hatten heimlich geübt und zeigten nun strahlend, wie sie einander küssten. Im Umkleideraum des Schwimmbads seien die Mädchen unbefangen mit ihrer Nacktheit und sagten: „Kuck mal, ich hab schon Busen“. Mädchen hätten in ihren Zweier- und Dreierfreundschaften eine Innigkeit, die vom Kuschneln über Eifersucht und Kränkungen bis hin zu Zickigkeit changiere. Das Team erinnerte sich an Farina, ein damals zehnjähriges Mädchen, das für ein anderes Mädchen schwärmte. Wenn Farina mittags von der Schule kam, fragte sie immer als erstes, ob Nicole schon da sei; einmal sagte die Pädagogin: „Gell, du magst die?“ – „Ja, sehr“, antwortete sie. Farina wollte ein Foto von Nicole und himmelte sie an, aber Nicole wies Farina völlig zurück.

Unter den *Jungen*, so die Pädagogen, gebe es Nähe und Zärtlichkeit im Vergleich zu den Mädchen seltener: „*Sie distanzieren sich früh voneinander. Nähe und Zärtlichkeit hören oft schon im zweiten Schuljahr auf*“. Immer wieder gebe es mal einen älteren, d.h. zehnjährigen Jungen, der Berührungen suche, aber keine Gegenliebe in seiner Altersgruppe finde. Masud sei zum Beispiel deutlich auf der Suche nach Zärtlichkeit; er wende sich an die Kleinen – die Sechsjährigen –, nicht weil sie klein sind, sondern weil sie, anders als die Gleichaltrigen, Zärtlichkeiten noch erlauben. Er schmuse mit den Kleinen. Einmal, als Masud allein war, habe der Pädagoge ihn angesprochen: „*Gell, du bist gern zärtlich?*“, und er habe gesagt: „*Ja, stimmt*“. Auch Jorgos, einer von den älteren Jungen, habe zärtliche Bedürfnisse. Nach der Erfahrung der Pädagogen wird er Schwierigkeiten bekommen, wenn er älter wird. „Die andern werden ihn zurückweisen und sagen: „*Biste schwul?*“ – „*Nee*“, muss er dann sagen, egal, wie er empfindet“.

Zusammenfassend lässt sich aus den Erkundungen Folgendes festhalten: Im therapeutischen Zusammenhang zeigten sich bei Jungen und Mädchen regelmäßig auch homoerotische Strebungen; im psychiatrischen Kontext erschien Homosexualität nur dann, wenn sie mit *Coming-out*-Konflikten und Identitätskrisen verbunden war. Beide Therapeuten reflektierten die Besonderheit des Rahmens und hielten eine verallgemeinernde Verknüpfung zwischen seelischer Störung und homosexueller Entwicklung für falsch. Im Blick auf die „Normalität“ im pädagogischen Alltag im Hort entstand für mich während des Gesprächs mit dem Team folgendes Bild: Gleichgeschlechtliche Gefühle und Verhaltensweisen zeigten sich – die Offenheit erwachsener Wahrnehmung einmal vorausgesetzt – als abhängig vom Alter der

Kinder, von ihrem Geschlecht und von Nähe- oder Distanz-fördernden Umständen. Mädchen und Jungen brachten auf vielfältige Weise gleichgeschlechtliche Gefühle zum Ausdruck: Anlehnungs- und Berührungsbedürfnisse, Zärtlichkeitswünsche, Verliebtheit, Anhimmeln, Schau- und Zeigelust, erotische und genitale Interessen. Dies zeigte sich bei jüngeren Kindern direkter als bei älteren, bei Mädchen unbefangener und anhaltender, bei Jungen früher abgewehrt. Die Haltung der befragten Fachkräfte erschien mir in allen Fällen als einfühlsam, offen und reflektiert. Den Kinderpsychiater und die Kindertherapeutin erlebte ich im Umgang mit eigenen Gegenübertragungen als differenziert, bewusst und erlaubend. Sie beschrieben ihre Einstellung als Ausnahme und äußerten sich kritisch über ablehnende Haltungen bei ihren Fachkolleginnen und -kollegen. Bei den Pädagoginnen und Pädagogen des Hortes fielen mir die sinnenfreudige, mitgenießende und zugleich nachdenkliche Haltung und die Bereitschaft auf, sich neuen, fremden Wahrnehmungen auszusetzen. Meine Gesprächspartner und -partnerinnen vermittelten die Überzeugung, dass Erwachsene beiderlei Geschlechts gefragt und auch befähigt seien, wenn es darum geht, mit gleichgeschlechtlichen Entwicklungen bei Kindern und Jugendlichen umzugehen, dass also nicht nur Erwachsene des jeweils gleichen Geschlechts für homosexuelle Gefühle von Kindern und Jugendlichen „zuständig“ seien.

III. Anregungen für die pädagogische Praxis

In diesem Teil wende ich mich der pädagogischen Dimension der anfangs ausgeführten theoretischen Überlegungen zu. Was bedeutet es für die Sicht auf Mädchen und Jungen und für den Umgang mit ihnen, wenn wir, Poluda (2007) und Dannecker (2007) folgend, homosexuelle Gefühle und Entwicklungen bei ihnen für ebenso selbstverständlich möglich halten wie heterosexuelle Entwicklungen (1)? Und was kann pädagogischen Fachkräften ermöglichen, offen für die Wahrnehmung und Akzeptanz solcher Entwicklungen zu sein (2)?

(1) Zunächst einmal lässt sich Poludas Verständnis von den unterschiedlichen Entwicklungsniveaus, auf denen sich lesbische Entwicklung zeigen kann, in den pädagogischen Alltag übertragen. Fachkräfte begegnen dort unterschiedlichen Mädchen – solchen, die unneurotisch und relativ stabil sind und die Krise des inneren und des äußeren *Coming-out* überwiegend unbeschadet bestehen werden, auch, weil ihnen ausreichend Ressourcen in ihrem sozialen Umfeld zur Verfügung stehen. Daneben werden sie auf Mädchen treffen, die

sich lesbisch entwickeln und unter neurotischen Ängsten leiden, und andere, die schwerer gestört, depressiv oder drogenabhängig sein mögen. Diese bringen ungünstige innerpsychische Voraussetzungen mit, „um den Bruch im Selbstwertgefühl zu überbrücken“ (vgl. Dannecker 2007, S. 64), der durch die Zurückweisung ihrer Homosexualität entsteht. Für sie kann es besonders schwer sein, das innere Anderssein zu ertragen und das äußere Nicht-Dazugehören, die äußere Ausgrenzung auszuhalten. Für die Bewältigung der unvermeidlichen Konflikte rund um das *Coming-out* fehlen ihnen häufig die erforderlichen sozialen Ressourcen.

Weiterhin bietet Poludas Blick Anregungen für einen offeneren Blick von pädagogischen Fachkräften auf Mädchen; dazu zwei Beispiele. Ich sprach über mein Thema auch mit einer Grundschullehrerin und einer weiteren Kindertherapeutin. Die Lehrerin sagte: „*Vielleicht könnte ich durch Poludas Konzept meine Brille, meine Scheuklappen deutlicher wahrnehmen. Denn wenn ich ein Mädchen mit erotischer Ausstrahlung sehe, dann sehe ich sie automatisch nur als Traumbräut mit einem Mann vorm Altar. Mir fehlte bisher völlig die Phantasie, sie als Traumfrau für eine schöne Amazone vor mir zu sehen*“. Die Kindertherapeutin überdachte ihre Behandlungserfahrung mit Mädchen und stellte fest, dass sie homoerotische Beziehungsszenen grundsätzlich immer als Abwehr wahrnimmt: „*Wenn mir ein süßes siebenjähriges Mädchen Geschenke gibt, mich anlächelt, zauberhaft zu mir ist und mir was vorturnt, so sehe ich darin, wie sie feindselige Gefühle und Konkurrenz abwehrt, aber bisher nicht, dass sie mich begehrt und idealisiert*“.

Was lässt sich nun aus Danneckers Konzept für die Praxis folgern? Die vom Autor gemeinten Jungen brauchen zunächst das, was Jungen überhaupt brauchen, was wir in den letzten zwanzig Jahren in der Diskussion über Jungensozialisation so oft erörtert haben und was offenbar so schwer zu finden ist – „geeignete“ männliche Liebesobjekte, die präsent sind. Zugewandte Männer, die keine Angst vor Konflikten, vor männlicher Nähe und vor Homosexualität haben, die an Jungen auch zärtliche Bedürfnisse, „weibliche Einsprengsel“, homoerotische Gefühle und überhaupt verschiedene Aspekte und Arten des Jungeseins akzeptieren (vgl. Winter/Neubauer 2001; Sielert 2002, Schmauch 2004, Schmauch 2005).

Während „geeignete“ erwachsene männliche Objekte rar sind, herrscht an Gleichaltrigen kein Mangel; das ist immerhin eine Chance, wenn man an das Risiko der von Dannecker angesprochenen Vereinsamung denkt. Die Pädagogen und Pädagoginnen des erwähnten Schülerhortes haben mir berichtet: „*Wenn wir bei Tisch über das Schwulsein sprechen, so ist es das einzige Thema, bei dem sie sich völlig verhärten. Bei allen anderen Themen –*

Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen, zwischen deutschen und ausländischen Kindern, islamischem oder christlichem Glauben – lassen die Kinder im Gespräch irgendwann Differenzen zu, akzeptieren sie und sind kompromissbereit. Aber nicht beim Thema Schwulsein“. – Im Verlauf des Gesprächs erinnerte sich das Team aber daran, dass die Jungen unter besonderen Bedingungen, bei viel Zeit und Vertrautheit miteinander, auch andere Gefühle gezeigt hatten. So hätten sie in einer Ferienfreizeit mit Genuss stundenlang zusammen geduscht und anlässlich einer gemeinsamen Übernachtung im Hort im Toberaum aufgeregt und begeistert nackt miteinander getobt. Aus Sicht der Hortmitarbeiterinnen und -mitarbeiter sollte es geschützte Zeiten, Räume und Situationen geben, in denen Zärtlichkeit als etwas Selbstverständliches entstehen könne, zwischen Mädchen und Jungen ebenso wie unter Mädchen und unter Jungen (wozu es natürlich im Vorfeld einer wirklich guten Elternarbeit bedürfe).

(2) Bei fachlichen Gesprächen über Fortbildungsfragen zeigen viele soziale und pädagogische Fachkräfte zunächst keine Neigung, sich mit dem Thema Homosexualität in ihrer Praxis zu beschäftigen. *„Das kommt bei uns nicht vor“*, heißt es, oder: *„Zu schwierig bei uns in der Einrichtung“*. – *„Wir haben einfach dringendere Probleme“*, oder: *„Dafür haben wir kein Geld“*. – Erfahrungsgemäß löst das Thema mehr unterschwellige Beunruhigung aus, ruft mehr Abwehr auf den Plan als andere Themen. Im Folgenden möchte ich auf dem Hintergrund meiner langjährigen Erfahrung mit Veranstaltungen zum Thema der sexuellen Orientierung einige Anregungen dazu mitteilen, wie eine offene Haltung gegenüber gleichgeschlechtlichen Gefühlen und Entwicklungen von Mädchen und Jungen ermöglicht und gefördert werden kann.

Es macht Sinn, wenn Pädagoginnen und Pädagogen das Thema nicht nur dem Überich (vgl. dazu Balint schon 1938), das heißt, der Folgsamkeit gegenüber dem gesetzlichen Auftrag und dem professionellen Anspruch auf Verteidigung der Menschenrechte überlassen. Das Ich sollte mitbeteiligt werden, zum Beispiel in Gestalt von Neugier und Ehrgeiz, und etwas Lustgewinn muss schon auch dabei sein, denn ein ausgeschlossenes Es wird sich anderwärts „hintenherum“ rächen. Selbstreflexion kann helfen, innere Verbote sich selbst und anderen gegenüber wahrzunehmen und biografische Momente zu entdecken, in denen man als Mädchen, als Junge vielleicht selbst homosexuelle Gefühle oder Erlebnisse hatte. Sehr wirksam ist das Experimentieren mit Einfühlung. Es bedeutet, zum Beispiel die Perspektive eines Jungen einzunehmen, der Hass auf Schwule und Lesben empfindet, oder eines Mädchens, die eigentlich nichts gegen Lesbisch- und Schwulsein hat, es aber um keinen

Preis selbst sein will, daran leidet und dagegen ankämpft. Es heißt, mit innerem Perspektivwechsel zu experimentieren: sich verlieben in eine gleichgeschlechtliche/in eine gegengeschlechtliche Person.

Bewusstere Beobachtung kann, wie in dem beschriebenen Hort geschehen, bewirken, dass pädagogische Fachkräfte in ihrem Praxisfeld ein größeres Spektrum von Ausdrucksformen gleichgeschlechtlicher Gefühle bei Kindern wahrnehmen: im spielerischen Ausleben von Phantasien, in Schau- und Zeigelust, Anlehnungs- und Berührungsbedürfnissen, Zärtlichkeitsbekundungen, im Ausdruck schwärmerischer und sehnsüchtiger Gefühle. Wenn man anerkennt, dass Homosexualität nicht als solches ein Problem ist und dass nicht alles an sich homosexuell entwickelnden Jungen und Mädchen furchtbar problematisch ist, dann gehört dazu, dass sie gleichwohl ein „Recht auf Probleme“ haben, auf gewöhnliche Schwierigkeiten mit Entwicklungsaufgaben und auf spezifische Probleme mit dem ersten Mal oder dem Finden der ersten Liebe.

Nicht nur auf Haltung und Wahrnehmung, auch auf strukturelle Bedingungen kommt es an. Wie bei anderen Themen in der Kinder- und Jugendhilfe – etwa bei *Gender*, Migration und Konfliktkultur – macht es Sinn, dass pädagogische Fachkräfte das Thema nicht als Einzelkämpfer angehen, sondern sich im Team und mit der Leitung um eine gemeinsamen Auseinandersetzung und einen Konsens bemühen. Wenn dies gelingt, kann das Thema in Leitbild und Konzeption eingebettet und Teil der Qualitätsstandards werden. Gleichgeschlechtliche Lebensweisen und Gefühle können in Einrichtungen für Kinder und Erwachsene ebenso selbstverständlich wahrnehmbar werden wie heterosexuelle Gefühls- und Lebensweisen. Dies kann in der Alltagssprache, in Flyern der Einrichtung, Programmangeboten und Broschüren, in Aushängen am schwarzen Brett zu Filmen und Veranstaltungen mit gleichgeschlechtlichen Themen zum Ausdruck kommen. Das Angebot einer Vernetzung von Regenbogenfamilien an einer Kindereinrichtung und eines Treffs für sie trägt zur Selbstverständlichkeit des Themas bei. Was für Erwachsene sprachlich und sichtbar dazugehört, kann für Kinder leichter greifbar werden.

Wenn Fachkräfte etwas von Hochzeits- und Familienspielen der Kinder mitbekommen, wenn sie wahrnehmen, wie Mädchen und Jungen sich über Sexualität, Paarbeziehungen und Liebe unterhalten, können sie anregende Kommentare geben. Etwa zu der typischen kindlichen Bemerkung, die erst untereinander, dann zustimmungsheischend zur Erzieherin gemacht wird: „Die können nicht heiraten, weil die ja zwei Mädchen sind, stimmt’s?“ – Bei der Wahl der Sexualaufklärungsbücher und anderer Bücher über Gefühle, Liebe und Familie können Fachkräfte darauf achten, ob die dargestellten Lie-

bes- und Lebensweisen Vielfalt zulassen, ob in der Vielfalt gleichgeschlechtliche Formen einbezogen sind und, wenn nicht, diese im Gespräch mit den Kindern ergänzen. Analog zu „Bildungsgelegenheiten“ kann man in der Arbeit mit Kindern „Gelegenheiten für angstfreien Umgang mit homosexuellen Gefühlen und Beziehungen“ schaffen. Man kann, wie es die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des genannten Hortes ausdrückten, geschützte Zeiten, Räume und Situationen ermöglichen, in denen Zärtlichkeit als etwas Selbstverständliches entstehen könne, zwischen Mädchen und Jungen ebenso wie unter Jungen und unter Mädchen.

Literatur

- Berliner Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport (Hg.) (1999): Sie liebt sie. Er liebt ihn. Eine Studie zur psychosozialen Situation junger Lesben, Schwuler und Bisexueller in Berlin, Berlin
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (BAG LJÄ) (2003): Beschluß zum Thema: „Sexuelle Orientierung ist ein relevantes Thema der Jugendhilfe“, Köln
- Dannecker, Martin (2007): Probleme der männlichen Homosexualität, in: Volkmar Sigusch (Hg.): Sexuelle Störungen und ihre Behandlung, Stuttgart u.a.
- Esch, Jürgen (2004): Unwahrnehmbar? Unansprechbar!? Wie thematisiere ich „Schwulsein“ in der Arbeit mit Jugendgruppen?, in: Hessische Jugend 1/2004
- Friedman, Richard W. (1993): Männliche Homosexualität, Berlin u.a.
- Gissrau, Barbara (1993): Die Sehnsucht der Frau nach der Frau, Zürich
- Isay, Richard A. (1990): Die Entwicklung des Homosexuellen, München
- King, Vera (2002): Geschlechtsidentität, in: Mertens, Wolfgang et al. (Hg.), Handbuch der psychoanalytischen Grundbegriffe, Stuttgart
- Kinnish, Kelly K./Strassberg, Donald S./Turner, Charles W. (2004): Geschlechtsspezifische Differenzen der Flexibilität der sexuellen Orientierung, in: Zeitschrift für Sexualforschung, Jg. 17, S. 26-45
- Lähnemann, Lena (2000): Zur Einbindung des Themas „sexuelle Identität/junge Lesben, Schwule und Bisexuelle“ in die Jugendhilfe nach SGB VIII (KJHG), in: MJFJF Schleswig-Holstein (Hg.): Dokumentation der Fachveranstaltung „Sexuelle Orientierung – Thema für die Jugendhilfe“, Kiel
- Mattfeld, Annette/Thiede, Bernd (2005): Homosexualität – Ein Thema für Jugendhilfe und Schule, Hg. vom Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales der Freien Hansestadt Bremen
- Laufer, Moses/Egle Laufer, M. (1989): Adoleszenz und Entwicklungskrise, Stuttgart
- Mertens, Wolfgang (1997): Entwicklung der Psychosexualität und der Geschlechtsidentität. Bd. 1: Geburt bis 4. Lebensjahr, Stuttgart u.a.

- Money, John (1988): *Gay, straight and in-between: The sexology of erotic orientation*, New York
- Morgenthaler, Fritz (1984): *Homosexualität, Heterosexualität, Perversion*, Frankfurt/Main
- Niedersächsisches Ministerium für Frauen, Arbeit und Soziales (Hg.) (2001): *Schwule Jugendliche: Ergebnisse zur Lebenssituation, sozialen und sexuellen Identität*, Hannover
- Osbar, Christian et al. (1999): *Sexualpädagogik zwischen Persönlichkeitslernen und Arbeitsfeldorientierung*, Hg. von der BZgA, Köln
- Poluda, Eva S. (2007): *Probleme der weiblichen homosexuellen Entwicklung*, in: Volkmar Sigusch (Hg.): *Sexuelle Störungen und ihre Behandlung*, Stuttgart u.a.
- Rauchfleisch, Udo (2002): *Hetero-, Homo- und Bisexualität*, in: Mertens, Wolfgang et al. (Hg.): *Handbuch der psychoanalytischen Grundbegriffe*, Stuttgart
- Schmauch, Ulrike (2004): *Was geschieht mit kleinen Jungen? Der weibliche Blick auf Männlichkeit und das Konzept der „sicheren männlichen Identität“*, in: Düring, Sonja/Hauch; Margret (Hg.): *Heterosexuelle Verhältnisse*, Gießen
- Schmauch, Ulrike (Hg. zus. mit Lotte Rose) (2005): *Jungen – die neuen Verlierer? – Auf den Spuren eines öffentlichen Stimmungswechsels*, Königstein
- Schmauch, Ulrike (2007): *Wie lässt sich Antidiskriminierung lehren?* in: *Sozialmagazin*, 32. Jg., H. 5/2007
- Sielert, Uwe (2002): *Jungenarbeit. Praxishandbuch für die Jugendarbeit*, Weinheim
- Sielert, Uwe/Valtl, Karlheinz (Hg.) (2000): *Sexualpädagogik lehren*. Weinheim/Basel
- Socarides, Charles W. (1971): *Der offen Homosexuelle*. Frankfurt a.M.
- Sohre, Kathrin/Günther, Ingo (2001): *Gleichstellung hetero-, bi- und homosexueller Lebens- und Liebesformen*. In: BZgA (Hg.): *Sexualpädagogische Kompetenz*. Köln
- Watzlawik, Meike (2003): *Jugendliche erleben sexuelle Orientierungen – eine Internetbefragung zur sexuellen Identitätsentwicklung bei amerikanischen und deutschsprachigen Jugendlichen im Alter von 12-16 Jahren*, (Diss.)
- Winnicott, Donald W. (1980): *Kind, Familie und Umwelt*, München
- Winter, Reinhard/Neubauer, Gunter (2001): *Dies und Das ! Das Variablenmodell „balanciertes Junge- und Mannsein“ als Grundlage für die pädagogische Arbeit mit Jungen und Männern*, Tübingen
- Zeul, Mechthild (1993): *Klinische Anmerkungen zur weiblichen Homosexualität*, in: *PSYCHE*, Jg. 47, S. 107-129

Die Lust beim ersten Mal: Jugendliche und die Bewertung ihres ersten Geschlechtsverkehrs

Anja Zeiske/Alexandra Klein/Hans Oswald

Der erste Geschlechtsverkehr ist ein sexuelles Erlebnis, dessen Bedeutung in einer körperlichen und emotionalen Grenzüberschreitung besteht, deren Bedeutungsdichte mit keinem anderen sexuellen Erlebnis vergleichbar ist. In einer standardisierten Untersuchung fragten wir 695 junge Erwachsene, wie sie ihr „erstes Mal“ gestalteten, welche sexuellen Aktivitäten dem ersten Geschlechtsverkehr voraus gingen und wie sie dieses Erlebnis rückblickend bewerten. Die meisten Jugendlichen erlebten ihr erstes Mal in einer festen Partnerschaft, waren verliebt und praktizierten „safer Sex“. Wenngleich sich in der Bewertung dieses Erlebnisses nach wie vor deutliche Geschlechtsunterschiede zeigen, ähneln sich Frauen und Männer jedoch hinsichtlich der Aspekte, die für ihre emotionale und sexuelle Zufriedenheit von Bedeutung sind.

Pleasure at the First Time: Young People and How They Judge Their First Sexual Intercourse

As both a physical and emotional border is crossed, first sexual intercourse becomes an extraordinary and unique experience for both girls and boys. In our survey, data of 695 young adults were analyzed to examine how young people arrange their first intercourse, which sexual experiences precede their „first time“, and how they perceive this experience in retrospect. Findings showed that most young people experienced their first intercourse in the context of a romantic relationship, were in love and practiced safer sex. However, by the evaluation of first intercourse traditional gender differences became visible. Yet, for their emotional and sexual satisfaction both women and men considered similar features to be significant.

1. „Das erste Mal“ – Ein Meilenstein im Jugendalter

Der Übergang von der Kindheit zum Jugendalter zeichnet sich durch eine Fülle heterogener Veränderungen im Leben von Mädchen und Jungen aus. In dieser Zeit sind es vor allem der Körper und seine sexualisierten Attribute, die sowohl die eigene als auch die Aufmerksamkeit anderer in besonderer Weise auf sich ziehen (Stein-Hilbers 2000). Wenngleich die sinnliche Körperlichkeit ein neuer, aufregender und vielleicht auch berauschender Bereich ist, in dem Erfah-

rungen gesammelt und Geschicklichkeiten erprobt werden, so gilt der sexuelle Lebensbereich heutzutage gemeinhin als „selbstverständlicher, ja banaler [und] wird nicht mehr so stark mystisch überhöht wie zur Zeit der sexuellen Revolution“ (Sigusch 2002, S. 33). Der erste Geschlechtsverkehr ist ein sexuelles Erlebnis unter mehreren, dessen Bedeutung im Kontext weiterer sexueller Erfahrungen kaum hervorsteht. Der erste Kuss, das erste Verliebtsein, die erste große Liebe wecken mitunter schönere und einzigartigere Erinnerungen als der erste Geschlechtsverkehr. Die herausragende Bedeutung des „ersten Mals“ jedoch besteht darin, dass hier eine körperliche und emotionale Grenzüberschreitung erfolgt, deren Bedeutungsdichte für Mädchen und Jungen weder mit dem ersten Kuss noch mit dem ersten Petting vergleichbar ist.

1.1 Vom Küssen zum Petting zum Geschlechtsverkehr

Ist es zu Beginn der Pubertät überwiegend der eigene Körper, der hinsichtlich seiner Bedürfnisse und Reaktionen entdeckt und kennen gelernt werden will, gelangen zunehmend auch die Körper der anderen in den Mittelpunkt des Interesses. Jugendliche sehen sich dabei der Herausforderung gegenüber, eine „Erwachsenen-Sexualität“ (Schwarz 1998, S. 121) in Auseinandersetzung mit den Anforderungen ihrer Umwelt und ihren eigenen Bedürfnissen aktiv auszuhandeln. Eine eingegangene sexuelle Verbindung etwa muss von der Person als gut und als ihr gemäß empfunden werden: Sexuelle Authentizität muss entwickelt werden (Fend 2000).

Laut einer repräsentativen Umfrage der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung haben im Alter von 14 Jahren 65 Prozent aller Mädchen und 58 Prozent aller Jungen schon einmal jemanden geküsst. Mit 17 Jahren gibt es kaum Mädchen und Jungen, die noch nicht über Kusserfahrungen verfügen (BZgA 2006, S. 77).

Der Beginn partnerschaftlicher Sexualität jedoch wird im weiteren Sinne erst mit dem Ausüben sexueller Aktivitäten bezeichnet, die über das Küssen hinausgehen: Und so verfügt etwa die Hälfte der 15jährigen Mädchen und 43 Prozent der Jungen über Pettingerfahrungen, mit 17 Jahren haben mehr als zwei Drittel der Mädchen und Jungen diese Erfahrung bereits gemacht¹ (BZgA 2006, S. 76). „Die selbstverständliche Praxis des Pettings hat [... jedoch] auch zur Folge, dass Jugendliche gegenseitig gewisse sexuelle Erfahrungen voraussetzen“ (Dannenbeck/Stich 2005, S. 110). Zuzugeben, über

1 Die BZgA unterscheidet in ihrer Befragung Brustpetting und Genitalpetting. Die oben genannten Zahlen beziehen sich auf Erfahrungen mit Brustpetting.

keinerlei derartige Erfahrungen zu verfügen, kann eine gewisse Peinlichkeit nach sich ziehen und ein entspanntes Erleben des ersten Geschlechtsverkehrs erschweren (ebenda). Schließlich haben im Alter von 16 Jahren etwa die Hälfte der Mädchen und ein Drittel der Jungen bereits einmal mit jemandem geschlafen. Nur etwa jede/r zehnte Jugendliche (Mädchen 12%, Jungen 10%) erlebt sein bzw. ihr erstes Mal bereits mit 14 Jahren. (BZgA 2006, S. 80).

1.2 Kontextualität und sexuelles Wissen

Die Auseinandersetzung mit Sexualität im Jugendalter verläuft nicht unabhängig von gesellschaftlichen Bedingungen. Wenngleich sich die Vorstellungen von adäquatem Geschlechterrollenverhalten in der Spätmoderne entspannt haben und die verhaltensbezogenen Grenzen zwischen den Geschlechtern flüider geworden sind, existieren nach wie vor gesellschaftliche Überzeugungen von rollentypischen Verhaltensweisen, die sich auch auf den Bereich der Sexualität erstrecken. So haben Jugendliche nicht nur eine Vorstellung davon, was es bedeutet, sich adäquat weiblich bzw. männlich zu verhalten. Sie verfügen zudem über ein mehr oder weniger konkretes Wissen über männliches und weibliches Sexualverhalten. Diese Wissensbestände können als „sexuelle Skripte“ bezeichnet werden (Simon/Gagnon 2003), die kulturell geprägt sind und konsensual akzeptierte Geschlechterstereotype und Verhaltenserwartungen widerspiegeln (Krahé/Bieneck/Scheinberger-Olwig 2004, S. 242). Jugendliche verinnerlichen dieses Wissen bereits im Laufe ihrer Kindheit und damit in einer Zeit, in der Mädchen fast ausschließlich mit anderen Mädchen und Jungen mit anderen Jungen befreundet sind und beide Geschlechter in „getrennten Welten“ leben (Maccoby 2000). Aus diesen müssen sie im Jugendalter heraustreten, um die Bedürfnisse, Anforderungen und nicht zuletzt Eigenheiten potentieller Sexualpartner/innen kennen zu lernen und auf körperlicher und emotionaler Ebene zueinander zu finden. Kinder und Jugendliche nähern sich auf diese Weise einem Männlichkeits- und Weiblichkeitsbild an und entwickeln eigene Stile, Konzepte des sozialen Geschlechts und Modelle des Begehrens (Tervooren 2006).

Wie man sich als Frau oder Mann in sexuellen Situationen angemessen verhält, ist dabei nur ein Aspekt dessen, was sich Jugendliche in dieser Zeit über Sexualität aneignen. Mädchen und Jungen antizipieren zudem, was *manfrau*² im sexuellen Miteinander empfindet. Da viele Jugendliche bereits

2 Wir danken Volkmar Sigusch für die Idee, das generische Maskulinum ‚man‘ um ein generisches ‚Femininum‘ zu erweitern.

vor ihrem ersten Mal Erfahrungen mit Selbstbefriedigung und nichtkoitalen partnerschaftlichen Sexualpraktiken gemacht haben, beziehen sich ihre Vorstellungen darüber, wie sich das erste *richtige* Mal anfühlt, zum Teil auf eigene Erfahrungen. Darüber hinaus greifen Jugendliche auf einen Fundus an „gesellschaftlichem Allgemeinwissen“ darüber zurück, wie Frauen und Männer auf sexuelle Stimulierung reagieren (sollten).

1.3 Die Lust beim ersten Mal

Jenes Allgemeinwissen setzt sexuelle Befriedigung gemeinhin mit dem Vorhandensein eines Orgasmus, einem „appropriately situated climax“ (Holland et al. 2000, S. 225) gleich. Dieser Sinn und Gipfelpunkt von *erfolgreichem* partnerschaftlichen Sex (Potts 2000) avanciert so zum „Imperativ der Lust“ (Dannecker 2003). Das Unvermögen, in sexueller Interaktion einen Orgasmus erleben zu können und diesen möglichst gleichzeitig mit dem Partner oder der Partnerin zu haben, wird dabei zu einer (wenngleich therapierbaren) sexuellen Funktionsstörung.

Wenngleich das Erleben eines Orgasmus zwar dem Bild angehört, das Jugendliche vom sexuellen Miteinander haben, so geht es ihnen beim ersten Mal doch auch oder vor allem um eine Grenzüberschreitung, bei der nicht Befriedigung „sondern das Spiel mit Erregung und Lust“ (Schmidt 2003, S. 15) im Mittelpunkt stehen. In diesem Spiel sehen sich Jungen zunehmend als rücksichtsvolle Partner, die nicht nur an ihren eigenen, sondern auch an den Bedürfnissen ihrer Partnerinnen interessiert sind, und die ihr „Selbstwertgefühl als guter Liebhaber [...] weniger aus ihrer sexuellen Potenz denn aus ihrer Einfühlungsfähigkeit“ beziehen (Dannenbeck/Stich 2005, S. 100, vgl. auch Schmidt 2004, Sigusch 2002). Mädchen bemühen sich darum, es selbstbewusst mitzuteilen, wenn sie ihre sexuellen Erlebnisse als wenig lustvoll empfinden und diese nicht ihren Vorstellungen von befriedigender Sexualität entsprechen (Schmidt 2004, Sigusch 2002). Allerdings gelingt es ihnen häufig noch nicht, zum Ausdruck zu bringen, „was sie wollen, weil weibliche Ausdrucksformen des Begehrens, auch und gerade in sexueller Hinsicht, gesellschaftlich nach wie vor kaum repräsentiert sind“ (Schwarz 2000, S. 34). Sich aktiv mit ihren Sexualpartnern auseinanderzusetzen, ihre eigenen Vorstellungen und Wünsche in das sexuelle Miteinander einzubringen und deren Umsetzung einzufordern, scheint vielen Mädchen zumindest im Rahmen ihres ersten Mals noch nicht ausreichend zu gelingen.

Erzählen Jugendliche von ihrem ersten Geschlechtsverkehr, berichten sie entsprechend selten von ausschließlich positiven Erlebnissen. Zwar stellt die

Mehrheit der von der BZgA befragten Mädchen und Jungen ihr erstes Mal als „etwas Schönes“ dar. Für einige Jugendliche war es jedoch auch „unangenehm“, „nichts Besonderes“ oder „verursachte ein schlechtes Gewissen“ (BZgA 2006). Jungen berichten darüber hinaus von der Angst zu versagen oder dem Mädchen wehzutun, Mädchen und Jungen fürchten sich vor mangelnder Vertraulichkeit (Winter/Neubauer 1998, S. 177) und körperlichem Unbehagen (Dannenbeck/Stich 2005). Vor allem Mädchen berichten seltener von ausschließlich schönen und befriedigenden Erlebnissen und sagen häufiger, „dass sie enttäuscht waren, statt Lust und Freude hatten sie nichts oder sogar Schmerz empfunden“ (Bahne/Oswald 2005, S. 204f., vgl. auch BZgA 2006, Dannenbeck/Stich 2005, Neubauer 1990).

Doch unter welchen Bedingungen wird das erste Mal für Mädchen und Jungen ein schönes Erlebnis? In welchem Zusammenhang stehen situative Gegebenheiten und Gefühle mit dem emotionalen und körperlichen Befinden der Jugendlichen? Diese Fragen werden in quantitative Studien bislang nicht beantwortet. An dieser Stelle setzt unsere Untersuchung an und versucht, ein zentrales Desiderat der bisherigen Forschung zum sexuellen Erleben Jugendlicher zu füllen.

1.4 Forschungsfragen

Während sich viele Untersuchungen explizit mit dem weiblichen Erleben beschäftigen und ausschließlich Mädchen oder Frauen befragen, geht es uns um eine kontrastierende Darstellung weiblicher und männlicher Sexualität im Jugendalter: Wie bewerten junge Erwachsene in Zeiten, in denen von Mädchen erwartet wird, dass sie ihre Wünsche und Sehnsüchte zum Ausdruck bringen können, und in denen von Jungen verlangt wird, sich rücksichtsvoll und gefühlsbetont zu geben, rückblickend ihr *erstes Mal*? Konkret stellen wir folgende Fragen:

- Wie gestalten junge Frauen und Männer die Umstände ihres ersten Mals?
- Wie bewerten sie ihr erstes Mal?
- Unter welchen Bedingungen können sie ihr erstes Mal als emotional und sexuell schön bewerten?
- Welche Aspekte können neben dem Orgasmus zur sexuellen Befriedigung beitragen?

2. Methode

2.1 Datenerhebung und Stichprobe

Um zu untersuchen, ob und wie sich Unterschiede in den sexuellen Erfahrungen im Jugendalter auf das Erleben von Sexualität im frühen Erwachsenenalter auswirken, wurden im Jahr 2006 in Potsdam 695 junge Erwachsene (359 Frauen und 336 Männer) der Altersjahrgänge 1985 bis 1987 nach ihren sexuellen Erfahrungen und Liebesbeziehungen befragt.³ Die standardisierte Befragung erfolgte sowohl telefonisch als auch online, wobei sich 20 Prozent der Jugendlichen für ein Telefon- und 80 Prozent für ein Onlineinterview entschieden haben.

Die Mehrheit der jungen Erwachsenen (81 Prozent) hatte zum Zeitpunkt der Erhebung die Schule bereits verlassen, davon 71 Prozent mit Fachabitur oder Abitur, 15 Prozent mit einem Realschulabschluss und 13 Prozent mit einem Hauptschulabschluss. Weniger als ein Prozent beendete die Schule ohne Abschluss. Von denjenigen Befragten, die zum Zeitpunkt der Erhebung noch zur Schule gingen, strebten 96 Prozent die allgemeine (Fach-)Hochschulreife an. Teilnehmer/innen mit hoher Schulbildung bildeten zwei Drittel der Befragten und waren somit überrepräsentiert.

Fast alle Befragten (98 Prozent) wurden in Deutschland geboren. Die Mehrheit (82 Prozent) gehörten keiner Religionsgemeinschaft an. Unter den 127 Befragten, die einer Religionsgemeinschaft angehörten, bildeten die Angehörigen der protestantischen Kirchen die größte Gruppe (63%).

2.2 Instrumente

Sexuelle Biographie. Um zu erfahren, über welche sexuellen Erfahrungen die jungen Erwachsenen bereits verfügten, fragten wir: „Hast Du schon mal jemanden geküsst?“ „Hast Du schon mal jemanden intim gestreichelt?“ „Hast Du schon mal mit jemandem geschlafen?“ Angegeben werden konnte, ob diese Erfahrungen mit einem Jungen, einem Mädchen, mit beiden oder noch gar nicht gemacht wurden. Bei positiven Antworten wurde nach dem Zeitpunkt dieser Erfahrung gefragt.

Umstände des ersten Mals. Junge Frauen und Männer, die bereits einmal mit jemandem geschlafen haben, wurden mit elf Items zu den näheren Umständen

3 Wir bedanken uns bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft für die Finanzierung dieser Studie.

den dieses Erlebnisses gefragt, etwa nach dem Geschlecht und dem Alter des Partners oder der Partnerin, der Initiative zu diesem sexuellen Erlebnis, der Art der Beziehung, in der es stattgefunden hatte und nach Verhütung.

Bewertung des ersten Mals. Weitere 20 Items beschreiben mögliche emotionale und körperliche Empfindungen im Kontext des ersten Mals. Die Befragten sollten diejenigen Items auswählen, die ihr erstes Mal charakterisieren.

Bewertungsdimensionen. Alle 20 Items, anhand derer die Befragten ihr erstes Mal bewertet haben, wurden einer Faktorenanalyse unterzogen. Die dabei entstandenen fünf Faktoren wurden, geleitet von theoretischen Überlegungen und unter Ausschluss von fünf Items, auf drei Faktoren reduziert. Aus den Items jedes Faktors wurden durch Addition Indikatoren gebildet.

Der Faktor „emotional schön“ besteht aus den Items „etwas Besonderes“, „sich geliebt fühlen“, „Genuss“, „perfektes Erlebnis“, „richtiger Zeitpunkt“ und „Spaß“ (Cronbach's $\alpha = .79$).

Der Faktor „sexuell schön“ besteht aus den Items „Orgasmus“, „sexuell befriedigend“, „Schmerzen“ und „unangenehm“. Die beiden letzten Items wurden umkodiert, so dass der Indikator „sexuell schön“ durch die *Abwesenheit* von schmerzhaften und unangenehmen Gefühlen charakterisiert wird (Cronbach's $\alpha = .73$).

Der Faktor „unschön“ besteht aus den Items „bedauern“, „es nur dem Partner/der Partnerin zuliebe getan haben“, „sich zu jung fühlen“, „schlechtes Gewissen“ und „enttäuscht sein“ (Cronbach's $\alpha = .67$).

Als Einzelitem geht in einige der Analysen das Item „Ich konnte meine sexuellen Wünsche ausleben“ ein, dem neun Prozent der jungen Frauen und 14 Prozent der jungen Männer zustimmten.

Die Indikatoren „emotional schön“ und „sexuell schön“ korrelieren erwartungsgemäß positiv ($r = .42$), und beide Faktoren korrelieren negativ mit dem Indikator „unschön“ ($r = -.46$ und $r = -.34$).

3. Ergebnisse

3.1 Sexuelle Erfahrungen

Den ersten Kuss erlebten die Jugendlichen durchschnittlich im Alter von 13 Jahren (MW: 13,3; Streuung: 6 bis 20). Ungefähr jede/r zehnte Jugendliche hat mit 10 Jahren schon einmal geküsst. Mit 14 Jahren waren es knapp zwei Drittel und mit 17 Jahren mehr als neun Zehntel.

Das erste Petting hat durchschnittlich mit 15 Jahren stattgefunden (MW: 15,3; Streuung: 6 bis 20), wobei Mädchen etwas eher begonnen haben als Jungen ($p < .05$). Nur fünf Prozent der Jugendlichen machten diese Erfahrung noch vor ihrem 13. Geburtstag. Mit 15 Jahren war es bereits die Hälfte, und mit 17 Jahren waren es 80 Prozent (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Zusammenhang von Kuss-, Petting-, Sexerfahrung mit Alter und Geschlecht in Prozent (N = 359 Mädchen, N = 336 Jungen)

Erster Kuss	Mädchen	Jungen	Gesamt
bis 10 Jahre	7	15	11
bis 14 Jahre	64	65	64
bis 17 Jahre	94	89	92
Erstes Petting	Mädchen	Jungen	Gesamt
bis 12 Jahre		6	5
bis 15 Jahre	55	44	50
bis 17 Jahre	82	77	80
Erster Sex	Mädchen	Jungen	Gesamt
bis 14 Jahre	12	10	11
bis 16 Jahre	52	40	46
bis 19 Jahre	85	79	82

Das durchschnittliche Alter beim ersten Mals lag sowohl bei den weiblichen als auch bei den männlichen Jugendlichen bei etwas mehr als 16 Jahren (MW: 16,3; Streuung: 9 bis 21). Frühstartende Jugendliche, die bei ihrem ersten Mal 14 Jahre oder jünger waren, bildeten mit elf Prozent der Befragten eine Minderheit. Mit 16 Jahren hat fast die Hälfte, und mit 19 Jahren haben 82 Prozent schon einmal mit jemandem geschlafen, der Geschlechtsunterschied ist nicht signifikant (vgl. Tab. 1). Diese Ergebnisse entsprechen recht genau der in Punkt 1.1 referierten repräsentativen Erhebung der BZgA (2006).

3.2 Die Umstände des ersten Mals

Mehr Mädchen als Jungen (56% vs. 44%; $p < .05$) haben ihr erstes Mal innerhalb einer festen Beziehung erlebt, und eine Mehrheit von 81 Prozent aller Befragten war in ihren Partner oder ihre Partnerin verliebt. Während 60 Prozent der jungen Frauen angaben, mit ihren Partnern vorher darüber geredet zu haben, dass sie miteinander schlafen wollten, berichteten nur 45 Prozent der jungen Männer von solchen Gesprächen ($p < .01$). Eine große Mehrheit der Jugendlichen hat beim ersten Mal verhütet.

Fast alle Jugendlichen, jedoch signifikant weniger Mädchen als Jungen, waren mit ihrem ersten Mal einverstanden ($p < .01$). Zwei Mädchen waren „gar nicht“ einverstanden. Mehr Jungen als Mädchen gaben an, die Initiative zu ihrem ersten Mal ging eher von ihnen aus ($p < .01$). Etwa die Hälfte der Jungen und ein Fünftel der Mädchen ($p < .01$) hatten bereits vor ihrem ersten Mal den Wunsch, mit jemandem zu schlafen, wobei mehr Mädchen als Jungen auch das Angebot dazu hatten ($p < .01$). Sieben Mädchen und acht Jungen haben ihr erstes Mal gleichgeschlechtlich erlebt.

Die Mehrheit der befragten jungen Frauen (78%) war bei ihrem ersten Mal jünger, ein geringer Teil ebenso alt und nur wenige älter als ihre Partner. Etwas weniger als ein Drittel der jungen Männer war jünger als ihre ersten Sexualpartnerinnen, jeweils ebenso viele waren gleich alt und älter.

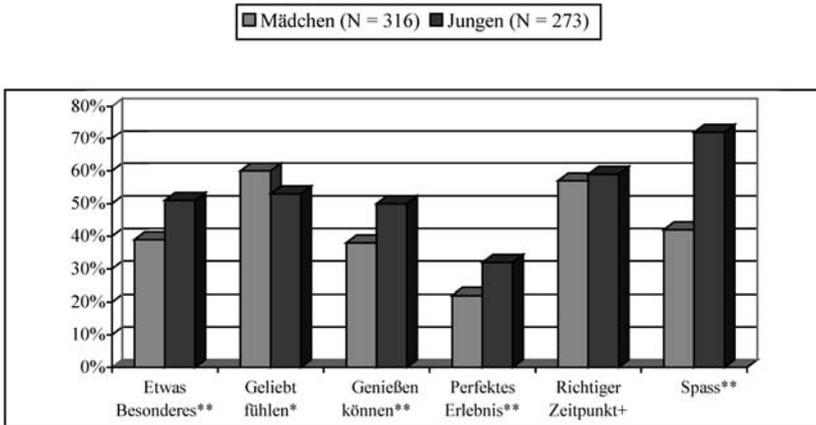
Während folglich die meisten Jugendlichen ihren ersten Geschlechtsverkehr unter „günstigen“ Umständen erlebten – sie waren verliebt, hatten eine feste Beziehung und dachten an Verhütung – und sich vor allem junge Frauen ganz bewusst dazu entschieden, ihr erstes Mal in dieser und keiner früheren Situation zu erleben, waren noch immer mehr Mädchen als Jungen mit ihrem ersten Mal nicht „sehr“ einverstanden oder wollten diesen Geschlechtsverkehr „eher nicht“.

3.3 Die Bewertung des ersten Mals

Emotional schön. Den meisten Items dieses Indikators stimmten junge Männer häufiger zu als junge Frauen. So war das erste Mal für sie häufiger etwas Besonderes und Perfektes, das sie genießen und wobei sie Spaß haben konnten. Lediglich der Aussage „Ich fühlte mich geliebt“ stimmte ein größerer Anteil der weiblichen Befragten zu. Bei der Beurteilung des Zeitpunktes gibt es keinen Geschlechterunterschied (vgl. Abb. 1).

Gemessen an einem zusammenfassenden Indikator (Zustimmung zu mindestens vier der sechs Items), war das erste Mal für die Hälfte der jungen Männer, aber nur für ein Drittel der jungen Frauen emotional schön ($p < .01$).

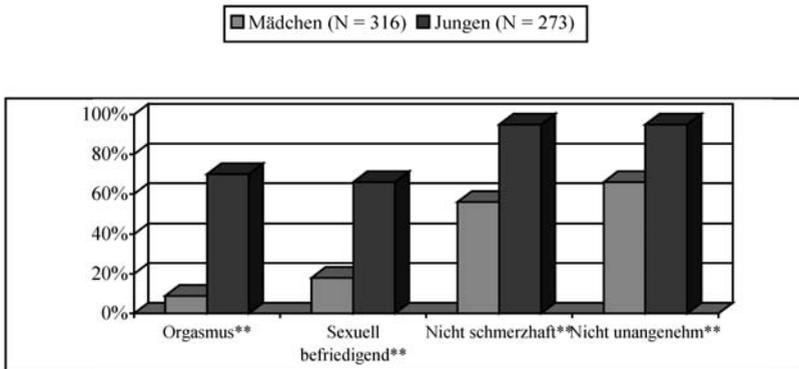
Abbildung 1: Die Items des Indikators „Emotional schön“, differenziert nach Geschlecht in Prozent



** = $p < .01$; * = $p < .10$; + = n.s.

Sexuell schön. Auch hinsichtlich des sexuellen Erlebens zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen. So sagten mehr junge Männer als Frauen, ihr erstes Mal sei sexuell befriedigend gewesen. Eine noch deutlichere Diskrepanz erscheint beim Erleben eines Orgasmus: Nur jedes zehnte Mädchen, jedoch zwei Drittel der Jungen erlebten bei ihrem ersten Mal einen Höhepunkt (vgl. Abb. 2). Gemessen an einem zusammenfassenden Indikator (Zustimmung zu mindestens drei der vier Items) war das erste Mal für 77 Prozent der Jungen, aber nur für 16 Prozent der Mädchen sexuell schön ($p < .01$).

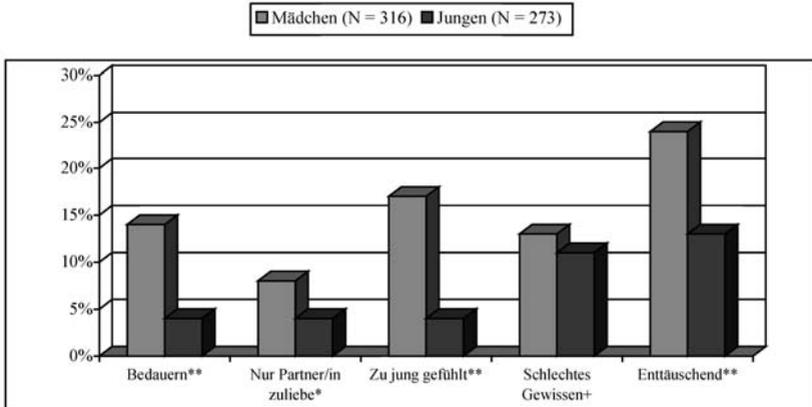
Abbildung 2: Die Items des Indikators „Sexuell schön“, differenziert nach Geschlecht in Prozent



** = $p < .01$

Unschön. Auch hinsichtlich des Indikators „*unschön*“ zeigen sich deutliche Geschlechterunterschiede. Mehr junge Frauen als Männer bedauerten ihr erstes Mal, haben es nur dem Partner zuliebe getan, fühlten sich zu jung und waren enttäuscht von diesem Erlebnis (vgl. Abb. 3). Gemessen an einem zusammenfassenden Indikator (Zustimmung zu mindestens drei der fünf Items) sagten deutlich mehr Mädchen als Jungen, ihr erstes Mal wäre *unschön* gewesen ($p < .01$).

Abbildung 3: Dies Items des Indikators „Unschön“, differenziert nach Geschlecht in Prozent



** = $p < .01$; * = $p < .05$; + = n.s.

Ein unschönes erstes Mal erlebten vor allem die Mädchen, die mit diesem Erlebnis nicht einverstanden waren ($r = -.48$, $p < .01$), sich nicht geliebt fühlten ($r = -.40$, $p < .01$), es nicht genießen konnten ($r = -.35$, $p < .01$), keinen Spaß dabei hatten ($r = -.34$, $p < .01$), für die es nichts Besonderes war ($r = -.33$, $p < .01$) und die nicht verliebt waren ($r = -.27$, $p < .01$).

Wenngleich der Anteil der jungen Frauen und Männer, die einzelnen Aspekten des Faktors „unschön“ zustimmten, nicht vernachlässigt werden darf, kamen nur 33 der von uns befragten Frauen und fünf der Männer zu diesem Urteil. Aus diesem Grunde werden wir diese Bewertungsdimension in weitere Analysen *nicht* einbeziehen.

Wenn wir die Analyse der Bewertungen des ersten Mals zusammenfassen, kommen wir zu dem Fazit, dass nur ein Drittel der Mädchen und die Hälfte der Jungen ihr erstes Mal emotional genießen konnten. Während zudem mehr als zwei Drittel der Jungen ihr erstes Mal *sexuell* genießen konnten, können nur wenige Mädchen diese Erfahrung teilen. Dies macht es umso erstaunlicher, dass nur jede zehnte junge Frau ihre erste sexuelle Erfahrung als allgemein *unschön* bewertete.

3.4 Wie wird das erste Mal emotional schön?

Welche situativen Gegebenheiten und Empfindungen gehen damit einher, dass Mädchen und Jungen ihr erstes Mal als emotional schön bewerten? Um dieser Frage nachzugehen, betrachten wir die korrelativen Zusammenhänge zwischen den Items, die zum einen die Umstände, unter denen Jugendliche ihr erstes Mal gestaltet haben und zum anderen das Erleben des ersten sexuellen Miteinanders beschreiben, und der Bewertung „emotional schön“ (vgl. Tab. 2).

Tabelle 2: Korrelation zwischen den Umständen und Bewertungen des ersten Mal und dem Indikator „emotional schön“ (Pearsons r), getrennt nach Geschlecht

	Mädchen (N = 313)	Jungen (N = 270)
Emotional schön	r	r
Sexuell befriedigend	.47**	.36**
Einverständnis	.43**	.15*
Ausleben sexueller Wünsche	.35**	.26**
Orgasmus	.34**	.21**
Verliebtsein	.27**	.37**
Kommunikation	.26**	.18**
Orgasmus Partner/Partnerin	.24**	.25**
Feste Beziehung	.19**	.30**
Alter beim ersten Mal	.14*	-.10
Enttäuschung	-.45**	-.36**
Zu jung fühlen	-.35**	-.03
Schlechtes Gewissen	-.30**	-.18**
Nur Partner/Partnerin zuliebe	-.27*	-.10
Verhütung	-.00	-.03

** = $p < .01$; * = $p < .05$

Für junge Frauen und Männer bestanden signifikante Zusammenhänge zwischen der Einschätzung, wie emotional schön das erste Mal gewesen sei und ihren Aussagen, dass

- es sexuell befriedigend war (gilt stärker für Frauen),
- sie mit diesem Erlebnis einverstanden waren (gilt stärker für Frauen),
- sie ihre sexuellen Wünsche ausleben konnten (gilt stärker für Frauen),
- sie einen Orgasmus hatten (gilt stärker für Frauen),
- sie verliebt waren (gilt stärker für Männer⁴),

4 Weil fast alle jungen Frauen – und zwar auch die, deren erstes Mal emotional weniger schön war – sagten, sie seien verliebt gewesen, fällt dieser Zusammenhang bei ihnen schwächer aus als bei den jungen Männern.

- sie zuvor miteinander über ihr Vorhaben geredet haben (gilt stärker für Frauen),
- ihr Partner/ihre Partnerin einen Orgasmus hatte (gilt für beide gleich),
- es in einer festen Beziehung stattfand (gilt stärker für Männer),
- sie nicht enttäuscht waren (gilt stärker für Frauen),
- sie kein schlechtes Gewissen hatten (gilt stärker für Frauen).

Nur für die jungen Frauen bestanden signifikante Zusammenhänge mit ihrem Alter beim ersten Mal sowie mit ihrem Gefühl, zu jung gewesen zu sein und es nur dem Partner zuliebe getan zu haben. Hervorzuheben ist, dass die sexuellen Aspekte bei der emotionalen Bewertung des ersten Mals sowohl für Mädchen als auch für Jungen wichtig waren. Mit dem ersten Mal sexuell unzufrieden gewesen zu sein, schlug sich jedoch stärker auf das emotionale Wohlbefinden der Mädchen nieder. Während fast alle emotional zufriedenen Jungen auch sexuell befriedigt waren, trifft dies nur auf die Hälfte der Mädchen zu. Einige Jungen waren auch unabhängig von ihrer emotionalen Zufriedenheit sexuell befriedigt, was für Mädchen selten zutrifft.

Weitere Geschlechtsunterschiede beziehen sich auf folgende Aspekte:

Einverständnis: Fast jedes emotional zufriedene, aber nur die Hälfte der unzufriedenen Mädchen waren mit ihrem ersten Mal „sehr“ einverstanden. Dagegen waren auch die meisten weniger zufriedenen Jungen einverstanden.

Kommunikation: Mehr junge Frauen als Männer sagten, sie haben mit ihrem Partner/ihrer Partnerin darüber geredet, miteinander schlafen zu wollen. Auch emotional unzufriedenere junge Frauen berichteten mehrheitlich von diesbezüglichen Gesprächen. Die weniger zufriedenen jungen Männer gaben dies seltener an.

Feste Beziehung: Junge Frauen und Männer gaben mehrheitlich an, ihr emotional schönes erstes Mal habe in einer festen Beziehung stattgefunden. Aber mehr Mädchen als Jungen erlebten auch ein emotional weniger schönes erstes Mal innerhalb einer Partnerschaft.

3.5 Wie wird das erste Mal sexuell schön?

Hier betrachten wir die korrelativen Zusammenhänge zwischen den Umständen und dem Erleben des ersten Mals und der Bewertung als „sexuell schön“ (vgl. Tab. 3).

Tabelle 3: Korrelation zwischen den Umständen und Bewertungen des ersten Mal und dem Indikator „sexuell schön“ (Pearsons r), getrennt nach Geschlecht

	Mädchen (N = 313)	Jungen (N = 270)
Sexuell schön	r	r
Genuss	.47**	.39**
Spaß	.46**	.31**
Ausleben sexueller Wünsche	.33**	.15**
Einverständnis	.26**	.03
Geliebt fühlen	.25**	.16**
Etwas Besonderes	.24**	.19**
Orgasmus Partner/Partnerin	.12*	.26**
Verliebtsein	.11*	.08
Alter beim ersten Mal	.09*	-.02
Enttäuschung	-.34**	-.22**
Zu jung fühlen	-.22**	-.08
Schlechtes Gewissen	-.21**	-.06
Nur Partner/Partnerin zuliebe	-.17**	.01
Verhütung	.08	.06
Kommunikation	-.03	.10
Feste Beziehung	.02	-.06

** = $p < .01$; * = $p < .05$

Für junge Frauen und Männer bestanden signifikante Zusammenhänge zwischen der Einschätzung, wie „sexuell schön“ das erste Mal gewesen sei und ihren Aussagen, dass

- sie es genießen konnten (gilt stärker für Frauen),
- sie Spaß dabei hatten (gilt stärker für Frauen),
- sie ihre sexuellen Wünsche ausleben konnten (gilt stärker für Frauen),
- sie sich geliebt fühlten (gilt stärker für Frauen),
- es etwas Besonderes war (gilt stärker für Frauen),
- der Partner/die Partnerin einen Orgasmus hatte (gilt stärker für Männer),
- sie nicht enttäuscht waren (gilt stärker für Frauen).

Nur für junge Frauen bestanden signifikante Zusammenhänge damit, dass sie

- einverstanden waren,
- verliebt waren,
- etwas jünger als ihre Freunde waren,
- sich nicht zu jung fühlten,
- kein schlechtes Gewissen hatten,
- es nicht nur dem Partner zuliebe getan haben.

Wenngleich sich junge Frauen und Männer hinsichtlich des Indikators „sexuell schön“ deutlicher voneinander unterschieden als hinsichtlich der Bewertung „emotional schön“, stimmten einige der Aspekte, die jungen Frauen für ein „sexuell schönes“ erstes Mal wichtig waren mit denen überein, die auch die Männer nannten. Doch auch innerhalb jener Aspekte zeigten sich Unterschiede zwischen den Geschlechtern:

Sexuelle Zufriedenheit: Die Einschätzung, dass das erste Mal „sexuell schön“ war, hing bei Mädchen stärker als bei Jungen damit zusammen, dass es Genuss bereitete, Spaß machte und sie ihre sexuellen Wünsche ausleben konnten. Der Orgasmus ihrer Partner/innen steigerte die sexuelle Zufriedenheit aller Jugendlichen.

Sich geliebt fühlen: Sexuelle Befriedigung ging für Mädchen und Jungen damit einher, sich geliebt zu fühlen. Während sich fast alle sexuell zufriedenen Mädchen geliebt fühlten, traf dies jedoch nur auf zwei Drittel der Jungen zu.

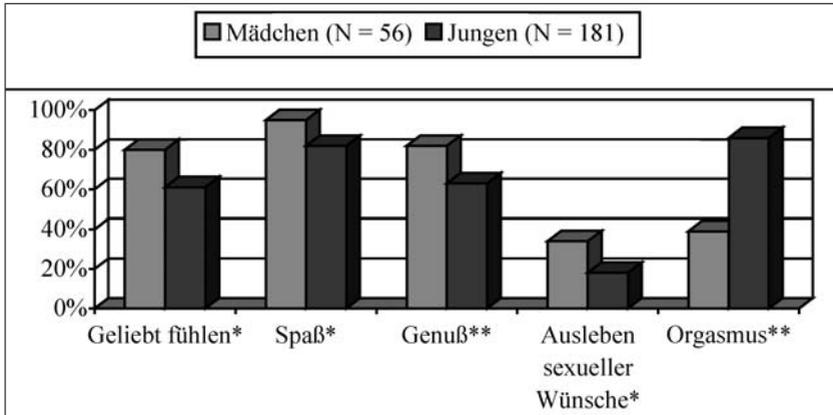
Etwas Besonderes: Mädchen und Jungen, für die das erste Mal etwas Besonderes war, konnten es sexuell eher genießen. Dieser Zusammenhang ist bei den Mädchen deutlicher als bei den Jungen, die häufiger angaben, das sexuell zufriedenstellende erste Mal wäre nichts Besonderes gewesen.

3.6 Sexuelle Befriedigung unabhängig vom Orgasmus

Wie die vorherige Analyse verdeutlicht hat, fanden einige Mädchen und Jungen ihr erstes Mal auch ohne das Erleben eines Orgasmus sexuell schön. Um dem genauer nachzugehen, beschränken wir uns in einer letzten Auswertung auf die Mädchen und Jungen, die angegeben haben, das erste Mal sei „sexuell befriedigend“⁵ gewesen (Mädchen: N=56, Jungen: N=181). In Abbildung 4 werden die Bewertungen des ersten Mals gezeigt, die erstens in der Gesamtstichprobe mit der Bewertung „sexuell befriedigend“ korrelieren und bei denen es zweitens in der Untergruppe der sexuell befriedigten Mädchen und Jungen einen Geschlechterunterschied gab.

5 Dieses Item ist eines der 20 Items, anhand derer die jungen Erwachsenen ihr erstes Mal beschreiben sollten.

Abbildung 4: Unterschiede in dem, was für Mädchen und Jungen „sexuelle Befriedigung“ ausmacht, in Prozent



** = $p < .01$; * = $p < .05$

Sexuell befriedigte Mädchen fühlten sich bei ihrem ersten Mal häufiger geliebt, hatten mehr Spaß, konnten das Erlebnis mehr genießen und ihre sexuellen Wünschen eher ausleben als sexuell befriedigte Jungen. Allerdings erlebten diese Mädchen auch seltener einen Orgasmus als die Jungen.

Da mehr als die Hälfte der Jungen und Mädchen angegeben haben, dass es für ihre sexuelle Lust wichtig ist, dass sie sich geliebt fühlen, Spaß haben und das Erlebnis genießen können, bedeutet sexuelle Befriedigung für Mädchen und Jungen mehr als das Erleben eines körperlichen Höhepunkts.

4. Zusammenfassung und Diskussion

In unserer Studie fragten wir junge Frauen und Männer, wie sie rückblickend über ihr erstes Mal denken und wie sie dieses sexuelle Erlebnis einschätzen.

Die meisten Jugendlichen haben ihr erstes Mal mit etwa 16 Jahren im Rahmen einer festen Beziehung und mit einem Partner oder einer Partnerin, in den bzw. in die sie verliebt waren, erlebt. Kaum jemand war mit dem ersten Mal nicht einverstanden, was auch daran liegen mag, dass etwa die Hälfte der Jugendlichen mit ihren Partner/innen darüber, dass sie miteinander schlafen wollen, geredet haben. Die Angaben der von uns befragten Jugendlichen sind in diesen Punkten vergleichbar mit den repräsentativen Daten der Studie „Jugendsexualität 2005“ der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung

(BZgA 2006) und auch mit dem, was Gunter Schmidt und KollegInnen in ihren Befragungen mit Studierenden herausgefunden haben.

Die Umstände und Wertvorstellungen, in die Jungen und Mädchen ihr erstes Mal eingebettet haben, haben sich in den letzten Jahren und somit seit der Zeit der so genannten sexuellen Revolution der 1970er Jahre (z.B. Schmidt 2004, S. 105f., Sigusch 2002) nicht verändert. Dies scheint auch für das Erleben des ersten Mals zu gelten. Zwar ähneln sich Mädchen und Jungen in der Bewertung der Aspekte, die für ihre emotionale und sexuelle Zufriedenheit von Bedeutung sind. Für beide Geschlechter war das erste Mal dann „emotional schön“, wenn es auch mit Gesprächen, sexueller Befriedigung, dem Ausleben sexueller Wünsche und Bedürfnisse sowie der sexuellen Zufriedenheit ihrer jeweiligen Partner (wenn also der Partner oder die Partnerin einen Orgasmus erlebte), einherging. Ein „sexuell schönes“ Erlebnis war für Mädchen und Jungen mit Spaß, Genuss und einem Orgasmus verbunden. Vor dem Hintergrund einer solchen Betrachtungsweise sind die Bedürfnisse von Mädchen und Jungen – im Sinne der männlichen Romantisierung und der weiblichen Selbstbestimmung – durchaus aneinander angeglichen.

Betrachtet man jedoch die Ausgestaltung der jeweiligen Aspekte, etwa der sexuellen Befriedigung und des Orgasmus, des Verliebtseins, der Empfindung, dass der Zeitpunkt des sexuellen Geschehens richtig war und das erste Mal mit deutlichem Einverständnis stattgefunden hat, so zeigen sich „alte“ geschlechtstypische Unterschiede nach wie vor in aller Deutlichkeit. Nur ein kleiner Teil der Mädchen erlebte einen Orgasmus oder war sexuell befriedigt – obwohl der Orgasmus für die sexuelle Befriedigung von beiden Geschlechtern als bedeutsam bezeichnet wurde. Auch fühlten sich Mädchen im Vergleich zu Jungen seltener einverstanden und häufiger zu jung für dieses Erlebnis.

Damit können wir mit unseren Daten nachvollziehen, was bereits Anne Schwarz (1998) in ihrer qualitativen Untersuchung herausgefunden hat: Junge Frauen haben durchaus ein Bewusstsein davon, was ihnen in sexueller Hinsicht *nicht* gefällt. Jedoch gelingt es ihnen häufig noch nicht, sich mit ihren Partnern darüber zu verständigen, *was* ihnen gefällt und es besteht nach wie vor eine Diskrepanz zwischen dem Wissen darüber, was als begehrenswert erscheint und der Verwirklichung dieser Sehnsüchte.

Für die jungen Frauen und Männer jedoch, die ihre Wünsche äußern konnten und ihr erstes Mal als emotional und sexuell schön erinnerten, war es neben dem Erleben eines Orgasmus auch wichtig, sich geliebt zu fühlen, Spaß zu haben und ihre sexuellen Wünsche ausleben zu können. Damit scheint es ihnen – zumindest im Rahmen ihres ersten Mal – gelungen zu sein, dem „Orgasmus-Imperativ“ ein wenig zu entkommen.

Literatur

- Bahne, Johanna/Oswald, Hans (2005): Liebe und Sexualität im Jugendalter – Geschlechtsspezifische Unterschiede in Ost- und West-Berlin zur Zeit der Wende, in: Schuster, Beate/Kuhn, Hans-Peter/Uhlendorff, Harald (Hg.): Entwicklung in sozialen Beziehungen. Heranwachsende in ihrer Auseinandersetzung mit Familie, Freunden und Gesellschaft, Stuttgart, S. 195-213
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2006): Jugendsexualität. Repräsentative Wiederholungsbefragung von 14- bis 17-jährigen und ihren Eltern. Ergebnisse der Repräsentativbefragung aus 2005, Köln
- Dannecker, Martin (2003): Sexualität im Wandel, in: AIDS Infothek 15/2003, S. 10-19
- Dannenbeck, Clemens/Stich, Jutta (2005): Sexuelle Erfahrungen im Jugendalter. Aus handlungsprozesse im Geschlechterverhältnis, Köln
- Fend, Helmut (2000): Entwicklungspsychologie des Jugendalters, Opladen
- Holland, Janet/Ramazanoglu, Caroline/Sharpe, Sue/Thomson, Rachel (2000): Deconstructing virginity – young people's accounts of first sex, in: Sexual and Relationship Therapy, 15/2000, S. 221-232
- Krahé, Barbara/Bieneck, Steffen/Scheinberger-Olwig, Renate (2004): Sexuelle Skripts im Jugendalter, in: Zeitschrift für Sozialpsychologie, 35/2004, S. 241-260
- Maccoby, Eleanor E. (2000): Psychologie der Geschlechter. Sexuelle Identität in den verschiedenen Lebensphasen, Stuttgart
- Milhoffer, Petra (1998): Geschlechtsrollenübernahme und sexuelle Sozialisation im Übergang zur Pubertät. Theoretische Verständigung und empirische Ergebnisse, in: Schmidt, Gunter/Strauß, Bernhard (Hg.): Sexualität und Spätmoderne. Über den kulturellen Wandel der Sexualität, Stuttgart
- Neubauer, Georg (1990): Jugendphase und Sexualität. Eine empirische Überprüfung eines sozialisationstheoretischen Modells, Stuttgart
- Potts, Annie (2000): Coming, coming, gone: A feminist deconstruction of heterosexual orgasm, in: Sexualities, 3/2000, S. 55-76
- Schmidt, Gunter (2003): Zur Sozialgeschichte der Jugendsexualität in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, in: AIDS Infothek 15/2003, S. 4-9
- Schmidt, Gunter (2004): Das neue Der Die Das. Über die Modernisierung des Sexuellen, Gießen
- Schwarz, Anne (1998): Mädchen auf ihrem Weg zu einer selbstbestimmten Sexualität: Theoretische und empirische Betrachtungen zur sexuellen Entwicklung pubertierender Mädchen vor dem Hintergrund einer Analyse des wissenschaftlichen Diskurses zum Phänomen der Sexualität, Frankfurt a.M.
- Schwarz, Anne (2000): Mädchen auf ihrem Weg zu einer selbstbestimmten Sexualität, in: BZgA (Hg.): Dokumentation der Fachtagung zur sozialpädagogischen Mädchenarbeit 19-21. Juni 2000, Köln
- Sigusch, Volkmar (2002): Von der Wollust zur Wohllust. Über das gegenwärtige Sexualleben der Jugend, in: BZgA FORUM, 1/2002, S. 32-36

- Sigusch, Volkmar (2005): Neosexualitäten. Über den kulturellen Wandel von Liebe und Perversion, Frankfurt a.M.
- Simon, William/Gagnon, John H. (2003): Sexual scripts: Origins, influences and changes, in: *Qualitative Sociology*, 26/2003, S. 491-497
- Stein-Hilbers, Marlene (2000): Sexuell werden. Sexuelle Sozialisation und Geschlechterverhältnisse, Opladen
- Tervooren, Anja (2006): Im Spielraum von Geschlecht und Begehren. Ethnographie der ausgehenden Kindheit. Weinheim
- Winter, Reinhard/Neubauer, Gunter (1998): Kompetent, authentisch und normal? Aufklärungsrelevante Gesundheitsprobleme, Sexualaufklärung und Beratung von Jungen. Eine qualitative Studie im Auftrag der BZgA, Köln

Aus der Forschung

Selbstbezogene Kognitionen und Interessen von Mädchen und Jungen im Mathematikunterricht der Grundschule

Frank Hellmich/Sylvia Jahnke-Klein

Der Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, inwiefern geschlechtsspezifische Unterschiede in der mathematischen Kompetenz bei Kindern bereits im Grundschulalter vorliegen und wie diese erklärt werden können. Vor diesem Hintergrund wird über eine Untersuchung berichtet, an der insgesamt $n=470$ Kinder des vierten Schuljahres beteiligt waren. Die Kinder wurden zu ihren mathematischen Kompetenzen sowie zu Indikatoren ihrer leistungsbezogenen Persönlichkeitsentwicklung befragt. Die Ergebnisse zeigen zwar keine Unterschiede in Hinblick auf die mathematischen Kompetenzen von Mädchen und Jungen, wohl aber Differenzen in Bezug auf ihre leistungsbezogenen Selbstkonzepte und ihr Mathematikinteresse. Es zeigt sich, dass die Jungen über höhere Selbstkonzepte und Interessen in Mathematik verfügen als die Mädchen.

Self-Referential Cognition and Interests of Girls and Boys in Mathematics Lessons at Primary School

The article deals with the question of how gender differences in mathematical literacy among children at elementary school are available and how these differences can be explained. There is reporting on a study in which a total of $n=470$ children were involved. The children were interviewed about their maths skills and some of their school-related personality factors.

The results show no differences in terms of the mathematical skills of girls and boys at elementary school but differences in terms of their self-concepts and their interest in mathematics: The boys have higher self-concepts and interests in maths than girls.

Einleitung

Geschlechterunterschiede in der Entwicklung mathematisch-naturwissenschaftlicher Kompetenz konnten in den vergangenen Jahren im Rahmen vieler verschiedener Studien besonders bei älteren Schülerinnen und Schülern verdeutlicht werden (vgl. z.B. Faulstich-Wieland 2004). Weitgehend unklar ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt, inwiefern sich diese Differenzen bereits im

Grundschulalter manifestieren und wie sie vor allen Dingen erklärt werden können. Diesem Forschungsdesiderat folgend berichten wir in unserem Beitrag über Ergebnisse aus einem empirischen Forschungsprojekt. Im Rahmen einer Untersuchung haben wir insgesamt $n=470$ Kinder des vierten Schuljahres zu ihren mathematischen Kompetenzen sowie zu verschiedenen Indikatoren ihrer leistungsbezogenen Persönlichkeitsentwicklung befragt. Die Ergebnisse verdeutlichen zwar keine Unterschiede in Hinblick auf das mathematische Leistungsvermögen von Mädchen und Jungen, wohl aber Differenzen zwischen Mädchen und Jungen bezüglich ihrer selbstbezogenen Kognitionen und ihrer Interessen im Unterrichtsfach Mathematik: Im Detail zeigen die Jungen signifikant höher ausgeprägte Selbstkonzepte ihrer mathematischen Fähigkeiten und deutlich mehr Interesse an Mathematik als die Mädchen.

Unterschiede in der mathematisch-naturwissenschaftlichen Kompetenz zwischen Mädchen und Jungen

In den Schulleistungsstudien der vergangenen Jahre wurde nochmals deutlich, was Lehrerinnen und Lehrer schon lange vermutet und wofür Unterrichtsforscherinnen und -forscher seit längerer Zeit Belege gefunden haben: Mädchen und Jungen unterscheiden sich gerade im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht signifikant hinsichtlich verschiedener leistungsbezogener Persönlichkeitsdeterminanten. Dies konnte insbesondere im Rahmen des ‚Program for International Student Assessment‘ (PISA, vgl. PISA-Konsortium Deutschland 2004) sowie der ‚Third International Mathematics and Science‘-Studie (TIMSS, vgl. z.B. Baumert/Bos/Lehmann 1999) bei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe verdeutlicht werden: In der Regel zeigten Schülerinnen geringere fachbezogene Selbstkonzepte ihrer mathematisch-naturwissenschaftlichen Fähigkeiten, geringere Lernmotivation und weniger Interesse an Inhalten aus dem Unterrichtsfach Mathematik und den Naturwissenschaften als ihre männlichen Schulkameraden.¹ Diese Einstellungsunterschiede zwischen Mädchen und Jungen zum Unterrichtsfach Mathematik sind gerade in Deutschland besonders stark ausgeprägt und sehr viel

1 Es wird in diesem Zusammenhang im Speziellen vermutet, dass geringere Interessen von Mädchen an Mathematik und den Naturwissenschaften auf das Image dieser Unterrichtsfächer zurückzuführen sind. Untersuchungen von Kessels und Hannover (z.B. 2006, S. 355ff.) verdeutlichen, dass Mädchen und Jungen mathematisch-naturwissenschaftliche Unterrichtsfächer gleichermaßen als „typische Jungenfächer“ erleben.

stärker als die tatsächlich festgestellten Leistungsunterschiede² (vgl. Zimmer/Burba/Rost 2004, S. 215, S. 219ff.). Im Rahmen der TIMS-Studie konnte beispielsweise verdeutlicht werden, dass Schülerinnen am Ende der achten Klasse ihre allgemeinen schulischen Fähigkeiten in allen Schulformen, besonders in den Unterrichtsfächern Mathematik und Physik unterschätzen (vgl. Baumert/Lehmann/Lehrke 1997, S. 171ff.). Das Gleiche galt für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II: Jungen tendierten dazu, ihre Leistungen in diesen Fächern zu überschätzen, wohingegen Mädchen eher dazu neigten, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten zu unterschätzen (vgl. Baumert/Bos/Watermann 1999, S. 134).

Geschlechterdifferenzen im Bereich der mathematischen Kompetenz und in den selbstbezogenen Kognitionen entwickeln sich besonders mit dem Beginn des Jugendalters, werden aber teilweise auch schon für die (frühe) Kindheit berichtet. Die Befunde hierzu sind allerdings uneinheitlich. Während in einigen Untersuchungen keine Geschlechterdifferenzen in den Mathematikleistungen bis zum Alter von zehn Jahren festgestellt werden konnten, zeigen andere Untersuchungen die Überlegenheit von Jungen schon im Grundschulalter auf (vgl. Stürzer 2003, S. 89f.). Beispielsweise konnten bei der Erweiterung der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU-E; vgl. Walther et al. 2003, S. 219) Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen verdeutlicht werden: Bei der Verteilung der Leistungen der Kinder auf die dort theoretisch bestätigten Kompetenzstufenmodelle in den Naturwissenschaften und in Mathematik wurde deutlich, dass die Mädchen auf den unteren, die Jungen hingegen eher auf den oberen Kompetenzstufen zu verorten waren (vgl. z.B. Prenzel et al. 2003, S. 175). Der internationale Vergleich zeigte jedoch auch, dass in einigen Ländern wie Lettland, Singapur und Neuseeland Mädchen am Ende der Grundschulzeit über höhere mathematische Kompetenzen verfügten als die Jungen.³ Die neuseeländischen Mädchen schnitten auch in den Naturwissenschaften besser ab als die Jungen (Schwippert/Bos/Lankes 2003, S. 175 und S. 218). Dies deutet darauf hin, dass möglicherweise kulturelle Faktoren (wie beispielsweise Geschlechterrollenverteilungen; vgl. hierzu Berk 2005, S. 449) bei der größeren Distanz der Mädchen zu mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern eine nicht unerhebliche Rolle spielen.

2 In allen großen Schulleistungsstudien haben die Jungen bessere Ergebnisse in Mathematik erzielt als die Mädchen. Der Vorsprung der Jungen in Mathematik ist allerdings bei Weitem nicht so groß wie derjenige der Mädchen beim Lesen.

3 Die Daten von IGLU-E beziehen sich nur auf Deutschland. Durch die Verwendung einer Reihe von TIMSS-Items war es jedoch möglich, die deutschen IGLU-Ergebnisse mit der internationalen Skala aus der TIMSS(I)-Erhebung zu vergleichen.

Erklärungen für Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen

Die eben exemplarisch aufgezeigten Ergebnisse wirken ernüchternd – gerade und insbesondere auf dem Hintergrund von mehr als dreißig Jahren Genderforschung und einer Vielzahl von als praxisorientiert einzustufenden Initiativen, Mädchen an den so genannten MINT (Mathematik/Informatik/Naturwissenschaften/Technik)-Bereich heranzuführen. Weitgehend unklar sind zurzeit konkrete Ursache-Wirkungsmechanismen, die zu den beschriebenen Unterschieden zwischen Mädchen und Jungen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich führen. Es ist zu vermuten, dass es sich hierbei um ein multikausales Bedingungsgeflecht handelt, das sich aus verschiedenen individuellen Persönlichkeitsmerkmalen einerseits und schulischen wie außerschulischen Voraussetzungen des Kompetenzerwerbs andererseits zusammensetzt. So wird beispielsweise unter individuellem Gesichtspunkt angenommen, dass Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen durch fachbezogene Interessen, Attributionen von Erfolgen und Misserfolgen sowie das leistungsbezogene Selbstkonzept erklärt werden können. Dem leistungsbezogenen Selbstkonzept kommt dabei vermutlich eine besondere und entscheidende Rolle bei der Aufklärung von Geschlechterunterschieden zu. Hierunter werden – übertragen auf den schulischen Kontext – Kognitionen über eigene Stärken und Schwächen in den einzelnen Unterrichtsfächern verstanden (vgl. hierzu Moschner/Dickhäuser 2006, S. 685). Es wird gemeinhin davon ausgegangen, dass das leistungsbezogene Selbstkonzept eng an die vom Kind in der Familie oder in den vorschulischen Einrichtungen des Elementarbereichs erworbene Identität gekoppelt ist (vgl. hierzu auch Hannover 2004, S. 91).⁴ Das Geschlechtsrollenstereotyp, wonach der MINT-Bereich in unserer Kultur als männlich gilt, wirkt sich hier negativ auf das Selbstkonzept der Mädchen aus. Diesen Zusammenhang zwischen der Stereotypisierung der Mathematik als männliche Domäne, dem Selbstkonzept und der Mathematikleistung konnte beispielsweise auch Keller (1998) in einer im Rahmen der TIMS-Studie in der Schweiz durchgeführten Untersuchung zeigen. Bei der Korrela-

4 In der Regel orientieren sich Kinder bereits auf frühen Stufen ihrer Entwicklung insbesondere an Personen derselben Geschlechtsidentität, sie suchen vornehmlich nach Informationen über die eigene Geschlechtsgruppe und bemühen sich darum, zu eruieren, was für das eigene Geschlecht als angemessen und adäquat gilt und was nicht. All jene Informationen werden von Kindern als positiv und zugleich als befriedigend bewertet, die Unterschiede zum jeweils anderen Geschlecht verdeutlichen. Gemeinsamkeiten zum eigenen und Unterschieden zum wiederum anderen Geschlecht bilden damit zusammenfassend die Ausgangsbasis für Kinder, sich geschlechtsangemessen zu verhalten (vgl. hierzu Hannover 2004, S. 91).

tion der erhobenen Daten stellte sich heraus, dass Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I mit einem hohen Selbstkonzept, d.h. mit einer überaus positiven Einschätzung der eigenen mathematischen Fähigkeiten, und einer starken Zuschreibung von Mathematik zum eigenen Geschlecht bessere Mathematikleistungen erreichten. Der Faktor Geschlecht hat – wenn gleichzeitig der Faktor Selbstkonzept in die Analyse einbezogen wird – keinen signifikanten Effekt auf die Leistung. Mädchen, die das Fach Mathematik dem eigenen Geschlecht zuschreiben, und Mädchen mit einer androgynen oder männlichen Geschlechtsrollenidentität verfügen über ein besseres Selbstkonzept in Mathematik und zeigen damit auch bessere Leistungen. Das Selbstkonzept der Mädchen ist auch umso höher, je höher die von ihnen wahrgenommene Erwartung der Lehrperson ist. Je stärker die Lehrperson dagegen Mathematik als männliche Domäne konstruiert, desto geringer ist das Selbstkonzept der Mädchen. Diese Faktoren haben auch einen signifikanten Effekt auf das Interesse der Mädchen an Mathematik (Keller 1998, S. 106ff.).

Während für das Sekundarstufenalter auf der Grundlage qualitativer oder quantitativer Untersuchungsergebnisse Erklärungen für geschlechtsspezifische Unterschiede im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht vorliegen, sind Ursache-Wirkungsmechanismen für Geschlechterunterschiede im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht in der Grundschule weitgehend ungeklärt. Noch nicht beantwortet ist dabei im Speziellen die Frage, inwiefern bereits im Grundschulalter Unterschiede in der mathematisch-naturwissenschaftlichen Kompetenz bei Mädchen und Jungen vorliegen und inwiefern sich diese möglichen Differenzen erklären lassen. An dieser Stelle setzt der vorliegende eigene Forschungsbeitrag an.

Ergebnisse aus einer empirischen Untersuchung

Vor dem Hintergrund der eben dargestellten Forschungsdesiderate wurde im Rahmen eines Forschungsprojekts der Frage nachgegangen, inwiefern Unterschiede beim Mathematiklernen zwischen Mädchen und Jungen bereits in der Grundschule evident sind. Das Ziel der Studie ist es dabei im Detail gewesen, Zusammenhänge zwischen Kompetenzen und leistungsbezogenen Persönlichkeitsmerkmalen am Beispiel des Mathematikunterrichts unter geschlechterdifferentem Aspekt ‚unter die Lupe‘ zu nehmen. An der Untersuchung sind dabei insgesamt $n=470$ Schülerinnen und Schüler des vierten Grundschuljahres beteiligt gewesen. Zum Zeitpunkt der Erhebungen waren die Kinder im Mittel zehn Jahre alt. Das Verhältnis von Mädchen und Jungen war nahezu

gleich verteilt: Im Detail haben 224 Mädchen und 246 Jungen an den Befragungen teilgenommen.

Die befragten Kinder haben im Rahmen der Studie einen Mathematiktest bearbeitet, der im Wesentlichen an den von dem Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Bundesrepublik Deutschland beschlossenen Bildungsstandards für das Unterrichtsfach Mathematik orientiert gewesen ist (vgl. im Detail Hellmich 2005, S. 170ff.). Daneben beantworteten die Kinder einen Fragebogen zu ihren auf den Mathematikunterricht bezogenen Selbstkonzepten, Interessen sowie zu ihrer Einstellung zum Unterrichtsfach Mathematik. Zusätzlich wurden sie zu ihren Lieblingsfächern als einem Indikator für ihr Fachinteresse befragt. Die im Anschluss an die Durchführung der Untersuchung durchgeführten Analysen verdeutlichen für die einzelnen Untersuchungsinstrumente gute bis befriedigende teststatistische Werte: Mathematiktest ($\alpha=.80$), Skala ‚Selbstkonzept mathematischer Fähigkeiten‘ (Beispielitem: „In Mathe bin ich gut, ohne dass ich dafür üben muss.“; $\alpha=.83$), Skala ‚Interesse an Mathematik‘ („Für Mathematik interessiere ich mich.“; $\alpha=.88$) sowie Skala ‚Einstellung zum Mathematikunterricht‘ („Mathe kann man für’s Leben gut gebrauchen!“; $\alpha=.53$).

Die Ergebnisse dieser Untersuchung verdeutlichen keine Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen in Hinblick auf die Bearbeitungsqualität der von uns präsentierten Mathematikaufgaben ($t=0,29$; $df=425$; $p>.05$) sowie in Hinblick auf ihre Einstellungen zum Unterrichtsfach Mathematik ($t=2,14$; $df=437$; $p>.05$). Augenscheinlich liegen allerdings – wie in der aktuellen Literatur beschrieben – signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede in Hinblick auf die im Rahmen dieser Untersuchung betrachteten leistungsbezogenen Persönlichkeitsdeterminanten vor: Die an der Studie beteiligten Jungen sind im Allgemeinen interessierter an Mathematik als die Mädchen ($t=2,86$; $df=388,45$; $p\le.01$). Signifikant mehr Jungen als Mädchen bekunden, dass Mathematik zu ihren Lieblingsfächern gehört ($t=2,90$; $df=467,87$; $p\le.01$). Ebenfalls wird deutlich, dass die Jungen ihre mathematischen Fähigkeiten höher einschätzen als die Mädchen ($t=6,41$; $df=423$; $p\le.001$). Offen bleibt an dieser Stelle die Frage, inwiefern Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen im Interesse an Mathematik auf Unterschiede in ihren auf den Mathematikunterricht bezogenen Selbstkonzepten zurückgeführt werden können (vgl. Abbildung 1). Zwischen mathematikbezogenen Interessen und Selbstkonzepten bestehen in der Regel signifikante Korrelationen (vgl. z.B. Klieme/Neubrand/Lüdke 2001, S.184), so auch in dieser Studie ($r=.53$; $p\le.01$).



Abb. 1: Mediationsmodell zur Erklärung von Geschlechterunterschieden im Mathematikinteresse

Abbildung 1 veranschaulicht eine Hypothese über Mediationseffekte: Es wird vermutet, dass der Effekt des Geschlechts auf das Mathematikinteresse durch Unterschiede in den mathematikbezogenen Selbstkonzepten zwischen Mädchen und Jungen vermittelt wird. Für die Überprüfung dieser Hypothese sind Regressionsanalysen geeignet. Ein vermittelnder Effekt des mathematikbezogenen Selbstkonzepts kann angenommen werden, wenn

- das Geschlecht im Regressionsmodell einen signifikanten Effekt auf das Selbstkonzept hat,
- das Geschlecht ebenfalls einen signifikanten Effekt auf das Mathematikinteresse zeigt und
- bei der Kontrolle von Unterschieden bei der Variable ‚Selbstkonzept‘ der im zweiten Schritt gefundene Effekt des Geschlechts auf das Mathematikinteresse deutlich reduziert wird (vgl. hierzu Stanat/Kunter 2001, S. 264).

Im Klartext würde dies bedeuten, dass sich Mädchen und Jungen in ihrem Mathematikinteresse weniger unterscheiden, wenn sie über ihre mathematischen Fähigkeiten und Fertigkeiten ähnlich denken. Die zu dieser Hypothese gehörenden Ergebnisse sind in Tabelle 1 dargestellt.

Tabelle 1: Ergebnisse der Regressionsanalyse mit dem Mathematikinteresse als Kriterium; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Prädiktor	Regressionsgewicht ohne Mediator	Regressionsgewichte mit Mediator
Geschlecht	.23**	-.04
Selbstkonzept in Mathematik		.41***
R^2	.02	.29

Bezieht man lediglich den Prädiktor ‚Geschlecht‘ in die Analysen ein, so ist aus Tabelle 1 ersichtlich, wie viele Punkte mehr man aufgrund der Korrelation zwischen Mathematikinteresse und Geschlecht bei einem Jungen im Vergleich zu einem Mädchen vorhersagen würde. Das Mathematikinteresse von

Jungen liegt demnach um 0,23 Punkte über dem der Mädchen.⁵ Bezieht man zusätzlich den Prädiktor ‚Selbstkonzept in Mathematik‘ in die Analysen ein, so ist zu erkennen, dass er einen sehr starken Effekt auf das Mathematikinteresse hat. Das Mathematikinteresse steigt um 0,41 Punkte mit jedem Punkt auf der Selbstkonzeptskala, die von 1 bis 5 reicht. Der Effekt des Prädiktors ‚Geschlecht‘ ist nicht mehr signifikant. Der Unterschied im Mathematikinteresse zwischen Mädchen und Jungen beträgt also nicht mehr 0,23 Punkte, sondern ist fast völlig eliminiert, wenn man die Mathematikinteressen von Mädchen und Jungen vergleicht, die ihre mathematischen Fähigkeiten und Fertigkeiten ähnlich einschätzen. Die Hypothese kann damit bestätigt werden.

Diskussion der Befunde

Die Befunde dieser Untersuchung zeigen, wie bereits in der Literatur berichtet wurde, signifikante Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen: Die Jungen verfügen im Allgemeinen über größeres Interesse an Mathematik und schätzen ihre mathematischen Fähigkeiten höher ein als die Mädchen. Bei der Bearbeitung des von uns vorgelegten Mathematiktests zeigten sie – entgegen der Ergebnisse, die bei IGLU-E (vgl. Walther/Geiser/Langeheine/Lobemeier 2003, S. 219) berichtet werden – gleichwertige mathematische Kompetenzen. Auf der Grundlage der Ergebnisse kann vermutet werden, dass geringeres Interesse sowie weniger Zutrauen in die eigenen mathematischen Fähigkeiten und Fertigkeiten seitens der Mädchen in diesem Alter noch keinen Einfluss auf die Bearbeitungsqualität von Mathematikaufgaben zeigen. Offensichtlich – dies verdeutlichen die vorliegenden Mediatoranalysen – sind Unterschiede im Mathematikinteresse zwischen Mädchen und Jungen auf Selbstkonzepte ihrer eigenen mathematischen Fähigkeiten und Fertigkeiten zurückzuführen. Bemühungen um eine Chancengleichheit für Mädchen beim Aufbau von Interessen im Unterrichtsfach Mathematik müssten auf der Basis der Analysen im Besonderen auf der Förderung geeigneter selbstbezogener Kognitionen ansetzen. In nachfolgenden Untersuchungen müsste demzufolge der Frage nachgegangen werden, inwiefern eine Förderung in diesem Bereich zu Veränderungen der Interessen von Mädchen im Mathematikunterricht führt. Zu vermuten ist, dass ungeeignete und damit ineffiziente Attributionsmuster von Mädchen zu mangelndem Selbstvertrauen in die eigenen

5 Die Skala ‚Interesse an Mathematik‘ reicht von 1 bis 5 Punkten.

mathematischen Fähigkeiten und Fertigkeiten führen, was sich eventuell ungünstig auf ihre leistungsbezogene Persönlichkeitsentwicklung, ihre Schullaufbahnen und Lebensbiographien auswirkt (vgl. hierzu Rustmeyer/Jubel 1996).

Für die Unterrichtspraxis bleibt festzuhalten, dass Möglichkeiten einer besonderen Förderung von Mädchen im Mathematikunterricht genau an dieser Stelle ansetzen könnten. Es kann angenommen werden, dass sich ein selbstwertdienlicher Attributionsstil positiv auf die Entwicklung selbstbezogener Kognitionen, das Interesse an Mathematik und damit letztlich auf den Kompetenzerwerb auswirkt (vgl. Jahnke-Klein 2001). Es wäre zukünftig wünschenswert, wenn solche Interventionsansätze bereits für das frühe Kindesalter entwickelt werden würden.

Ein Beispiel für die Förderung von Interessen in Mathematik bei Mädchen und Jungen bietet das von der Bund-Länder-Kommission (BLK) im Anschluss an die Ergebnisse aus der nationalen Erweiterung der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU-E) initiierte Programm SINUS⁶-Transfer-Grundschule. Mit diesem Programm wird im Wesentlichen eine Weiterentwicklung des lebensweltbezogenen mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts in der Grundschule angestrebt. Eines dieser Module thematisiert die Förderung von Interessen bei Mädchen und Jungen im Mathematikunterricht. U.a. geht es hierbei um die Entwicklung von mathematischen Aufgabenstellungen, die besonders für Mädchen interessant sind (vgl. Selter 2007).

Literatur

- Baumert, Jürgen/Lehmann, Rainer/Lehrke, Manfred (1997): TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich, Opladen
- Baumert, Jürgen/Bos, Wilfried/Lehmann, Rainer (1999): TIMSS-III – Schülerleistungen in Mathematik und den Naturwissenschaften am Ende der Sekundarstufe II im internationalen Vergleich; Zusammenfassung deskriptiver Ergebnisse, Berlin
- Berk, Laura E. (2005): Entwicklungspsychologie, München u.a.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2004): Schule und Geschlecht, in: Helsper, Werner/Böhme, Jeante (Hg.): Handbuch der Schulforschung, Wiesbaden
- Hannover, Bettina (2004): Gender revisited: Konsequenzen aus PISA für die Geschlechterforschung, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 3/2004, S. 81-99

6 SINUS steht für „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“ (vgl. <http://www.sinus-grundschule.de>)

- Hellmich, Frank (2005): Interessen, Selbstkonzepte und Kompetenzen. Untersuchungen zum Lernen von Mathematik bei Grundschulkindern, Oldenburg
- Jahnke-Klein, Sylvia (2001): Sinnstiftender Mathematikunterricht für Mädchen und Jungen, Baltmannsweiler
- Keller, Carmen (1998): Geschlechterdifferenzen in der Mathematik – Prüfung von Erklärungsansätzen: Eine mehrbenenanalytische Untersuchung im Rahmen der ‘Third International Mathematics and Science Study’, Zürich
- Kessels, Ursula/Hannover, Bettina (2006): Zum Einfluss des Image von mathematisch-naturwissenschaftlichen Schulfächern auf die schulische Interessenentwicklung, in: Prenzel, Manfred/Allolio-Näcke, Lars (Hg.): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms, Münster u.a.
- Klieme, Eckhart/Neubrand, Michael/Lüdke, Oliver (2001): Mathematische Grundbildung: Testkonzeption und Ergebnisse, in: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen
- Moschner, Barbara/Dickhäuser, Oliver (2006): Selbstkonzept, in: Rost, Detlef H. (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, Weinheim
- Prenzel, Manfred et al. (2003): Das naturwissenschaftliche Verständnis am Ende der Grundschule, in: Wilfried Bos et al. (Hg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich, Münster, S. 143-187
- Rustemeyer, Ruth/Jubel, Angelica (1996): Geschlechtsspezifische Unterschiede im Unterrichtsfach Mathematik hinsichtlich der Fähigkeitseinschätzung, Leistungserwartung, Attribution sowie im Lernaufwand und im Interesse, in: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Heft 10/1996, S. 13-25
- Selter, Christoph (2007): SINUS-Transfer Grundschule. Mathematik. Modul G7: Interessen aufgreifen und weiterentwickeln. Verfügbar über: www.sinus-grundschule.de (Datum des Zugriffs: 11.06.2007)
- Stanat, Petra/Kunter, Mareike (2001). Geschlechterunterschiede in Basiskompetenzen, in: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen
- Stürzer, Monika (2003): Geschlechtsspezifische Schulleistungen, in: Stürzer, Monika et al.: Geschlechterverhältnisse in der Schule, Opladen
- Walther, Gerd et al. (2003): Mathematische Kompetenzen am Ende der vierten Jahrgangsstufe, in: Bos, Wilfried et al. (Hg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich, Münster u.a.
- Zimmer, Karin et al. (2004): Kompetenzen von Jungen und Mädchen, in: PISA-Konsortium Deutschland (Hg.): PISA 2003. Der Bildungstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs, Münster u.a.

Hegemonialität und Akzeptanz von Abweichung in Jungengruppen. Empirische Studien zum Umgang mit Opposition.

Ruth Michalek/Thomas Fuhr

Nach dem gegenwärtigen Forschungsstand werden Interaktionsformen zwischen Jungen vor allem mit Hilfe des Begriffs der Hegemonie beschrieben. Dieser aus der Männerforschung übertragene Begriff bezeichnet konflikthafte Interaktionen, bei denen eine dominante Form von Maskulinität durchgesetzt wird. Mithilfe von Gruppendiskussionen mit Jungen der dritten Grundschulklasse untersuchen wir, wie die teilnehmenden Jungen mit Opposition umgehen, die innerhalb der Gruppen entsteht, und setzen die Befunde mit den Konstrukten von Maskulinität in Verbindung, die in den Gruppen erzeugt werden. Es zeigen sich nur teilweise hegemoniale Strukturen, die zudem zum Teil auch wieder aufgelöst werden. Auch muss Hegemonialität nicht notwendig, wie allgemein angenommen, mit Ausgrenzung einhergehen.

Hegemoniality and Acceptance of Being Different in Boys Groups. Empirical Studies on Dealing with Opposition

Current research describes interaction between boys mainly by the concept of hegemony. This concept comes from the context of men's studies and identifies interaction in which dominant forms of masculinity are enforced by conflictual interaction. By help of focus groups we investigate how primary school boys in the group deal with opposition. We connect our findings to the constructions of masculinity which are generated in the group. Hegemonic structures appear only partly. Sometimes the boys even deconstruct hegemonic structures. In addition, hegemoniality is not, as generally expected, necessarily associated with exclusion.

Nach dem gegenwärtigen Forschungsstand werden Interaktionsformen zwischen Jungen vor allem mit Hilfe des Begriffs der Hegemonie beschrieben. Als hegemonial gelten Interaktionen, bei denen eine bestimmte, traditionelle Form von Maskulinität durchgesetzt wird, wobei Jungen, denen diese Form der Maskulinität nicht zugeschrieben wird oder die sich von dieser Maskulinität distanzieren, von den hegemonialen Jungen ausgegrenzt und unterdrückt werden. Mit Hilfe von Gruppendiskussionen mit Jungen der dritten Grundschulklasse untersuchen wir vor diesem Hintergrund, wie die teilnehmenden Jungen mit Oppo-

sition umgehen, die innerhalb der Gruppen entsteht, und setzen die Befunde mit den Konstrukten von Maskulinität in Verbindung, die in den Gruppen erzeugt werden. Es zeigen sich nur teilweise hegemoniale Strukturen, die zudem zum Teil auch wieder aufgelöst werden. Auch muss Hegemonialität nicht notwendig, wie allgemein angenommen, mit Ausgrenzung einhergehen.

1. Hegemonialität in Jungengruppen – Zum Stand der Forschung

Mit Connell (1999) geht die aktuelle Jungen- und Männerforschung von einer Pluralität von Männlichkeiten aus, wobei eine Form dieser Männlichkeiten in der gegenwärtigen Gesellschaft als normatives Muster hegemonial ist. Die gegenwärtig dominante Form der Männlichkeit in westlichen Gesellschaften ist nach Connell in viererlei Hinsicht hegemonial. Sie beinhaltet erstens eine Vorherrschaft gegenüber Frauen im gesellschaftlichen Leben. Zweitens ordnet sie andere Formen von Männlichkeit (z.B. die homosexuelle Männlichkeit) unter. Drittens ermöglicht sie eine Komplizenschaft von Männern. Obwohl viele Männer der Männlichkeitsnorm nicht voll entsprechen, so profitieren sie doch davon, als Männer kategorisiert zu werden. Viertens werden Männlichkeiten anderer sozialer Klassen und ethnischer Gruppen als derjenigen, die die Vorherrschaft ausübt, marginalisiert. So kann etwa der schwarze Sportstar Männlichkeit verkörpern, aber dennoch die von ihm dargestellte Männlichkeit als schwarze Männlichkeit marginalisiert sein.

Konstruktionen von Männlichkeit sind dabei immer auch Antworten auf soziale Lagen der Betroffenen. Es sind „Handlungsmuster, die in bestimmten Situationen innerhalb eines veränderlichen Beziehungsgefüges entstehen“ (Connell 1999, S. 102) und sich im Lebenslauf ändern können. Es stellt sich deshalb die Frage, ob die Analysen Connells auf Jungen übertragen werden können.

Mehrere Autoren berichten von hegemonialen Strukturen der Maskulinität auch bei Jungen. Hegemonie wird danach gegenüber Mädchen in Anspruch genommen sowie gegenüber anderen Formen von Männlichkeit, die aus dem „Kreis der Legitimierten“ (Connell 1999, S. 100) als „Schwule“, „Schwächlinge“ usw. ausgestoßen werden. In diesem Sinn benutzen auch wir im Folgenden den Begriff der hegemonialen Maskulinität.¹ Die „Macho-

1 Normalerweise werden die Begriffe der Männlichkeit und der Maskulinität synonym verwendet. In der angelsächsischen Forschung findet sich nur der Begriff der *masculinities*. In der Jungenforschung ist es im Gegensatz zur Männerforschung erforderlich, zwischen Kon-

Kultur“ (Keddie 2003) ist durch eine Abwertung von Mädchen sowie von Jungen, die nicht zur hegemonialen Kultur gehören, gekennzeichnet. Wer von den Gleichaltrigen anerkannt werden will, ist darauf angewiesen, die „Marker“ dieser Kultur zu zeigen. Das richtige „Wissen“, die richtige Sprache, die richtige Kleidung und die richtigen Verhaltensweisen kennzeichnen Maskulinität sowie das Anderssein, das Nicht-Dazugehören (Swain 2003, 2004).

Distanz zur hegemonialen Maskulinität ist nur dann gefahrlos möglich, wenn man in irgendeiner Form hegemonialer Maskulinität engagiert ist (Renold 2004, S. 254; Swain 2003, S. 318). Jungen, die nicht erfolgreich Zeichen dieser hegemonialen Maskulinität zeigen, werden zu „Anderen“. Renold spricht in diesem Zusammenhang von einem „gender-based bullying“ (Renold 2004, S. 249), bestehend aus verbalem und physischem Missbrauch, Exklusion, Lächerlich machen und ritueller Erniedrigung. Untergeordnete Jungen können das von den hegemonialen Jungen konstruierte Jungenbild herausfordern, müssen das aber nicht notwendig tun (Danby/Baker 1998). Die Forschung führt die Einwilligung in die Unterordnung auf das Bedürfnis zurück, einer Gruppe zuzugehören, von ihr akzeptiert und bewundert zu werden (Keddie 2003, S. 293). Jungen werden also nicht nur mit Hilfe von Markern in Gruppen positioniert, sondern positionieren sich auch selbst innerhalb der Gruppen (Renold 2004).

Insgesamt beschreibt die aktuelle Jungenforschung unter Rückgriff auf die Theorie hegemonialer Maskulinität vornehmlich hierarchische Interaktionen zwischen Jungen. Wir schlagen vor, den Blick für andere Formen des Aushandelns von Maskulinitätskonzepten zu öffnen. Eine sich ausschließlich am Begriff der Hegemonialität orientierende Theoriebildung übersieht, dass Differenz auch ohne Zumutungen von Hegemonialität, Ausgrenzung und Konflikten bestehen kann. Wir untersuchen deshalb den Umgang der Jungen mit Opposition. Unter Opposition (Shantz 1987) verstehen wir die Ablehnung einer Sinnzumutung durch Ego. Erst wenn Alter die Ablehnung der von ihm kommunizierten Sinnzumutungen wiederum ablehnt, sprechen wir von

struktionen von Männlichkeit (in Bezug auf Erwachsene) und Konstruktionen des Jungenseins (in Bezug auf Kinder) zu trennen. Dennoch müssen auch altersübergreifende Konstruktionen innerhalb der männlichen Genusgruppe beschrieben werden, wenn auf das Konzept der Hegemonie zurückgegriffen wird. Diese Konstruktionen nennen wir im Folgenden Maskulinitäten. Mit Maskulinitäten können wir Gemeinsamkeiten zwischen den beobachteten Konstruktionen des Jungenseins und Konzepten hegemonialer Männlichkeit beschreiben, ohne unterstellen zu müssen, dass Jungen sich so definierten wie sie Männer definieren oder für sie ein Zusammenhang zwischen ihren Konzepten von Jungensein und Männlichkeit bestünde. Zu den Aussagen der Jungen zu Männlichkeit vgl. Michalek 2006.

einem Konflikt (Messmer 2003). Lehnt Alter nicht ab, dass Ego zu ihm in Opposition geht, so ist kein Konflikt entstanden. Opposition ist die Ablehnung einer Sinnzumutung (Sinnzumutung → Ablehnung), Konflikt die Ablehnung einer Opposition (Sinnzumutung → Ablehnung → Ablehnung). Im Weiteren untersuchen wir sowohl verbale als auch nonverbale Kommunikationsanteile und unterscheiden zudem – davon unabhängig – zwischen Inhalt und Form der Kommunikation (vgl. Breidenstein/Kelle 2006, S. 203, Fuhr 2006). Ein Inhalt kann der Form nach beispielsweise scherzhaft oder ernst, höflich oder unhöflich, den anderen ausgrenzend und verletzend oder wertschätzend kommuniziert werden.

Erziehungs- und Sozialisationstheorie stimmen darin überein, dass im Wesentlichen die Formen der Institutionen, in die Kinder und Jugendliche eingeführt werden, weniger jedoch der Inhalt der Kommunikationen erziehen beziehungsweise sozialisieren. Jungen teilen sich in ihren Kommunikationen nicht nur Inhalte mit, sondern führen sich gegenseitig in Kommunikationsformen ein. Maskulinitäten können damit als Formen von Kommunikationen und Interaktionen beschrieben werden. Wir werden zeigen, dass die Unterscheidung von Form und Inhalt den Jungen einen relativ flexiblen Umgang mit Hegemoniezumutungen ermöglicht. Sie können so Formen des Jungenseins kommunizieren, ohne sich auf sie festlegen zu müssen. Wir finden oppositionelle Kommunikation, die weder in einen Konflikt noch in die Produktion des Anders-Seins führt und schon gar nicht in ein Bullying ausartet. Die Differenz von Inhalt und Form wird von den Jungen benutzt, um Differenzen und damit auch Erwartungen zu kommunizieren und gleichzeitig die Abweichung von Erwartungen zu ermöglichen, ohne die anderen auszugrenzen, abzuwerten oder unterzuordnen. Hegemoniale Maskulinität kann sich so teilweise als das Normalkonzept des Jungenseins präsentieren; ihm nicht zu entsprechen, muss aber nicht negativ sanktioniert werden.

An anderen Stellen haben wir die Kommunikationsformen des ernsthaften Gesprächs und des Scherzes beschrieben (vgl. Fuhr 2006, Michalek 2006). Das ernsthafte Gespräch dreht sich zum Beispiel darum, wie sich die Jungen ihre Zukunft vorstellen. Taucht in einer ernsthaften Passage Opposition auf und wird diese „ernst“ genommen, so entsteht zwischen den Teilnehmern der Kommunikation ein Konflikt. Konflikte können vermieden werden, wenn einer nachgibt oder die Form der Kommunikation wechselt. Eine längere, ernsthafte, konflikthafte Kommunikation finden wir in unseren Untersuchungen selten. Häufiger finden sich scherzhafte Passagen. Damit decken sich unsere Befunde mit anderen Studien der Kindheitsforschung (Beck/Scholz 1995, Oswald/Krappmann 1988), die auf die Bedeutung von Spaß und

Unsinn in Interaktionen zwischen Kindern hinweisen. Eine zentrale Funktion scherzhafter Interaktion ist die Herstellung von Gemeinsamkeit (Kotthoff 1998, S. 108). Beck/Scholz (1995) betonen zudem, dass sich Kinder bei spaßiger Interaktion als autonom handelnde Subjekte in gleichberechtigter Gruppe erleben. Die gleichberechtigte Interaktion lässt sie gemeinsam Bedeutungen, Einstellungen und „Perspektiven auf Welt“ austauschen und weiterentwickeln. Die scherzhafte Kommunikation erweist sich so als eine Form, in der man versuchen kann, Dissens zu vermeiden. Wird eine Proposition auf lustige Weise ausgeführt, so kann Ego notfalls, sollte seine Position auf Opposition stoßen, sich wieder von ihr distanzieren: es war ja nur ein Witz.

Oftmals dient das scherzhafte Gespräch auch der Abgrenzung gegenüber anderen. In dieser Weise erheben sich die Jungen gemeinsam über Mädchen, die dann als „unterentwickelte Kreaturen“ (FR 01, 644-46) bezeichnet werden, die „nerven“ (FR 01, 548) und die man ärgert (vgl. Michalek 2006, 172ff.). An diesem Spiel der Abgrenzung gegenüber Mädchen, das an den zitierten Stellen durchweg witzig gerahmt ist, kann sich jeder Junge beteiligen. Die Form der Kommunikation erlaubt Inklusion (vgl. Fuhr 2006). Die Jungen vermitteln ihre Vorstellungen von Jungensein hier nicht durch hegemoniale Kommunikation, sondern durch Herstellung von Gleichheit: Alle Jungen sind eingeladen, sich der Form anzuschließen, und alle können mitmachen.

2. Umgang mit Opposition und Konflikt

In einer der von uns untersuchten Jungengruppen (FR 02)² sind die Geschlechtervorstellungen grundlegend durch die Akzeptanz von Heterogenität geprägt (Michalek 2006, S. 230ff.). Es werden vielfältige Formen des Jungenseins akzeptiert, auch innerhalb der Gruppe. Zudem können diese Jungen im Verlauf der Gruppendiskussion unterschiedliche Formen von Jungensein

2 Die unseren Überlegungen zugrunde liegenden Daten wurden in den Jahren 2002 bis 2003 in einem hochschulübergreifenden Projekt an unterschiedlichen Grundschulen erhoben. Es wurden neun Gruppendiskussionen mit insgesamt 41 Jungen im Alter von acht bis zehn Jahren durchgeführt (vgl. Schultheis/Strobel-Eisele/Fuhr 2006). Die beiden Gruppendiskussionen, über die hier berichtet wird, haben wir mit zwei Gruppen aus derselben dritten Klasse einer staatlichen Grundschule in einem Wohngebiet durchgeführt, das vorwiegend von der Mittelklasse geprägt ist. Die Geschlechtervorstellungen der Gruppen wurden mit der dokumentarischen Methode rekonstruiert (vgl. Bohnsack 1999, Michalek 2006).

aktualisieren.³ Es gibt nur zwei nicht tolerierte Formen des Jungenseins. Zum einen sind alle der Meinung, dass es gilt, sich „zu benehmen“. Zum anderen ist es gefährlich, in eine individuelle, zu große Nähe zu Mädchen gestellt zu werden.⁴ Die Jungen nutzen immer wieder die Möglichkeiten der Opposition, auch mit Hilfe der Form ihrer Interaktion, ohne dass dies zu dauerhafter oder eindeutiger Unterordnung oder Ausgrenzung führte. Es lässt sich ein vielschichtiges Geflecht nicht nur hegemonialer sondern auch nicht-hegemonialer Interaktionsebenen identifizieren.

Wir zeigen dies an einer Gesprächssequenz. Die Jungen und der Interviewer sitzen auf Stühlen im Kreis; auf dem Boden neben dem Interviewer liegen einige Bilder.

930 David: Also mal hatte die Laura hatte mal fünf Striche und ne Strafarbeit, und dann gleich am nächsten Tag hat sie wieder n Strich gekriegt.

931 Richard: Ja so wie Armin.

932 Philipp: Ja so wie Armin [PHILIPP WIRD MUNTER, ZEIGT AUF ARMIN; ARMIN LACHT; AUCH DAVID ZEIGT AUF ARMIN]

David, Richard und Philipp stellen in dieser scheinbar neutralen Erzählung gemeinsam eine Verbindung zwischen Armin, einem Jungen aus der Gruppe, und der Klassenkameradin Laura her. Sie unterstellen eine Gemeinsamkeit, eine gewisse Gleichheit mit Laura. Damit schaffen sie eine Differenz zwischen den Erzählern und Armin, über den erzählt wird. Als Reaktion darauf lacht Armin (932) und gibt so eine Interpretation des bisher Gesagten vor: Ich bin ein Junge wie ihr, wir grenzen uns gemeinsam von Laura ab. Die inhaltlich hergestellte Differenz wird durch die lustige Form der Kommunikation

3 Die Jungen werden explizit wegen ihres Expertentums zum Jungensein zu den Gruppendiskussionen gebeten. Dies wird zu Gesprächsbeginn auch noch einmal betont; die Protokolle zeigen, dass es den Jungen während der Gruppendiskussion bewusst war, dass es um ihre Vorstellungen von Jungensein geht. Die Gesprächssituation ist damit eine ‚dramatisierte‘ (Goffman 1996). Die Interaktionen in den Gruppen können daher als Geschlechterinszenierungen betrachtet werden. Wir können nicht annehmen, alle Äußerungen der Jungen bezögen sich explizit auf das Jungensein. Jedoch verhandeln die Jungen Formen und Inhalte der Interaktionen miteinander; sie konstruieren damit im sozialen Raum Vorstellungen dazu, was es heißen kann und was es nicht heißen sollte, in der geschlechterdramatisierten Situation ein Junge zu sein.

4 Die Jungen dieser Gruppe nehmen die erste Unterscheidung „sich gut zu benehmen“ auch für Maskulinität vor. Daher könnte man vermuten, dass die Jungen ein hegemoniales Konzept von Maskulinität haben, insofern sie Jungen und Männer, die sich nicht „gut benehmen“, ausgrenzen würden. Da sie viele Formen von Maskulinität zulassen, führt eine solche Interpretation in die Irre. Die Jungen erachten alle diese akzeptierten Formen der Maskulinität als gleichwertig, sie nehmen keine weiteren Hierarchisierungen oder Ausgrenzungen vor, Komplizenschaft erscheint bei der gedachten Pluralität unnötig, eine generelle Abwertung von Weiblichkeit wird abgelehnt.

in Gemeinsamkeit überführt. Diese Gemeinsamkeit wird im weiteren Gespräch von David und Philipp jedoch aufgelöst:

933 David: Hähä ja @genau@ [LACHT]

934 Philipp: Weil er hat am gleichen Tag er hat am gleichen Tag Strich gekriegt.

935 David: Ja weiß irgendwie sind die beiden, irgendwie ham die beiden was zusammen.

936 Philipp: Ja die sollten dann später heiraten. [PHILIPP DREHT SICH ZU ARMIN HIN; ARMIN LACHT WEITER]

Nun ist die Pointe der Geschichte ausgesprochen: Armin wird unterstellt, etwas mit Laura „zu haben“. Mit dieser Unterstellung und dem Hinweis auf eine spätere Heirat wird Armin Heterosexualität unterstellt. Diese Unterstellung könnte auf eine Unterordnung nicht-heterosexueller Männlichkeitsvorstellungen verweisen; wir finden jedoch keine weiteren Belege für diese Unterordnung. Hegemoniale Maskulinität zeigt sich hier in anderen Hinsichten: erstens als Abgrenzung von Mädchen und zweitens als Unterordnung des feminisierten Jungen. Durch die unterstellte Ähnlichkeit mit Laura – er bekommt am gleichen Tag einen Strich – läuft Armin Gefahr, ausgeschlossen und untergeordnet zu werden. Es ist für Armin wichtig, sich gegen die Nähe zu Mädchen abzugrenzen; zu große Nähe zu Mädchen ist in dieser Gruppe eine abgelehnte Form des Jungenseins. Armin steht auf inhaltlicher Ebene deshalb in Opposition zur Gruppe und muss sich von der Gefahr der Unterordnung befreien. Betrachtet man jedoch die Form der Interaktion, so wird mit unterschiedlichen Rollen gemeinsam ein „Necken“⁵ inszeniert. Dieses schließt Armin nicht aus und ordnet ihn nicht unter, sondern ermöglicht, dass sich die Jungen gemeinsam ihres Jungenseins versichern und sich von der Femität abgrenzen. Armin bestätigt diese Rahmung durch sein Lachen abermals (936).

Im folgenden Abschnitt kommt eine Handlung auf nonverbaler Ebene hinzu. Von Zeile 937 an findet parallel zum Gespräch die Inszenierung eines Boxkampfes statt:

937 David: [LACHT] @Du hast das richtige Wort gefunden.@ [ARMIN BALLT EINE HAND ZUR FAUST. PHILIPP SPRINGT AUF UND VERSTECKT SICH VOR ARMIN HINTER RICHARDS STUHL. TUMULT BRICHT AUS UND DIE JUNGEN SPRECHEN DURCHEINANDER. FOLGENDES WAR DABEI ZU VERSTEHEN]

5 Dies ist im „Diskurs der Verliebtheit“ (Breidenstein 1997) eine beliebte Form.

- 938 Armin: Noch ein Wort und ich [ARMIN SPRINGT AUF, GEHT EINEN SCHRITT ZU PHILIPP HIN, ERHEBT WEITER SYMBOLISCH DIE FAUST GEGEN IHN, SCHAUT DABEI ZUM INTERVIEWER]
- 939 David: Philipp hat wirklich das richtige Wort gewusst ey, Philipp hat wirklich das richtige Wort gewusst, stimmt wirklich [PHILIPP KLATSCHT SICH ZU SEINER AUSSAGE SELBST BEIFALL. ARMIN LÄSST VON PHILIPP AB UND SETZT SICH WIEDER AUF SEINEN STUHL. PHILIPP STEHT HINTER RICHARDS STUHL AUF. RICHARD SCHIEBT IHN ZU SEINEM STUHL ZURÜCK. PHILIPP SETZT SICH JEDOCH NICHT, SONDERN LÄSST SICH AUF DEN BODEN HINTER DEN STÜHLEN FALLEN, ALS WÄRE ER VON ARMIN GETÖTET WORDEN. ARMIN SPRINGT WIEDER AUF, GEHT IN RICHTUNG PHILIPP. DAVID STEHT AUF UND KLATSCHT]
- 940 Armin: So, das war's [ARMIN BOXT SYMBOLISCH PHILIPP UND KLOPFT SICH DANACH WIE NACH GETANER ARBEIT DIE HÄNDE AB]
- 941 I: Hallo [NIEMAND REAGIERT]
- 942 David: Philipp hat wirklich das richtige Wort benutzt. [ARMIN SETZT SICH WIEDER] Hey, Philipp hat wirklich das richtige Wort gewusst. Aber, aber er war [...] [ARMIN DEUTET NUN GEGEN DAVID EIN BOXEN AN. DAVID SPRINGT AUF UND RENNT VOR ARMIN WEG. ARMIN VERFOLGT IHN UND BOXT EINMAL SYMBOLISCH NACH IHM]

Während David weiter ‚stachelt‘ (937) und sich dabei mit Philipp verbündet (939), beginnt Armin mit Philipp einen Schein-Boxkampf (939f). In dieser Inszenierung ist Armin der Sieger – Philipp bietet sich als ‚Opfer‘ an. Armin kann im Scheinkampf die hegemoniale Maskulinität demonstrieren, die inhaltlich gerade in Frage gestellt wird. Formal wird mit Hilfe der nonverbalen Handlung ein Kampf inszeniert. In diesem Kampf ist Armin nicht mehr in Opposition – im Gegenteil, er ist der ‚siegreiche Held‘. Armin erfüllt zudem die Erwartungen der anderen und bleibt in der gemeinsamen Rahmung „Witz“; er reagiert nicht beleidigt oder moralisch. Durch die Inszenierung des Boxkampfes ist die Rahmung jedoch fragil: Das Necken kann jederzeit zu einer ernsthafteren Auseinandersetzung umkippen.

- 943 Richard: [WÄHREND DAVID, VON ARMIN VERFOLGT, UM DIE STÜHLE LÄUFT]
Nich auf die Bilder David.
- 944 David: Der spinnt
- 945 Richard: **Jetzt hör auf**
- 946 David: Er war länger
- 947 Richard: **Du hör auf** [RICHARD GREIFT NACH PHILIPPS KRAGEN]
- 948 David: Ja ich hab überhaupt nichts gemacht
[PHILIPP TURNT UNTERDESSEN KOPFÜBER AUF SEINEM STUHL HERUM, FÄLLT HERUNTER LIEGT NUN AUF DEM BODEN NEBEN SEINEM STUHL]
- 949 I: Hopala.

[RICHARD VERSUCHT PHILIPP HOCHZUZIEHEN]

- 950 Armin [ZU PHILIPP]: Ich hau dir jetzt eine vor der Kamera [ARMIN DEUTET GEGEN PHILIPP EIN BOXEN AN UND KLOFFT SICH ERNEUT WIE NACH GETANER ARBEIT DIE HÄNDE AB; DAVID SITZT UND SCHIEBT PHILIPP MIT DEM FUß WEG; RICHARD ZIEHT PHILIPP AM ARM HOCH; PHILIPP LÄSST SICH JEDOCH WEDER WEGSCHIEBEN NOCH HOCHZIEHEN; ER STELLT SICH WEITERHIN TOT]
- 951 J (unidentifizierter Junge): Uäh. Haha
- 952 Armin [WIEDER ZU PHILIPP]: So, das wär's und jetzt aufgestanden. Auf oder s gibt noch eine und zwar mit der Faust. [ZIEHT PHILIPP AM ARM HOCH; PHILIPP STEHT LANGSAM AUF; TUMULT KLINGT AB]
- 953 Richard: Was hast du grade gesagt, wir soll'n uns benehmen
- 954 Philipp: Stimmt [ARMIN HOLT NOCH EINMAL ZUM BOXEN GEGEN PHILIPP AUS; DAVID HÄLT JEDOCH ARMIN'S FAUST FEST]
- 955 J : Genau [PHILIPP SETZT SICH]

Richard greift in diesem Ausschnitt erstmals wieder in die Interaktion ein. Er weist die anderen zurecht. Armin hält er vor, dass die von ihm gezeigte Form des Jungenseins nach dessen eigenen Maßstäben nicht korrekt ist: er soll sich „benehmen“. Mit Richards Eingreifen wird es möglich, die Auseinandersetzung um Maskulinität zu beenden. Richard geht zu der von den anderen nonverbal inszenierten, hegemonialen Maskulinität in Opposition. Dennoch wird er von der Gruppe nicht ausgegrenzt. Alle Jungen folgen ihm. „Sich zu benehmen“ wird von den Jungen der Gruppe in dieser Situation höher bewertet als die inszenierte Hegemonialität des Boxkampfes, die Richard als Form, sich nicht zu benehmen, kennzeichnet. Während auf der inhaltlichen Ebene scheinbar Opposition besteht und ein hegemoniales Konzept von Maskulinität kommuniziert wird, wird auf der formalen Ebene Gemeinsamkeit hergestellt. Dies geschieht durch die nonverbale Inszenierung hegemonialer Maskulinität, nämlich das angedeutete Boxen. Dieses ist nicht nur Wettstreit, sondern auch gemeinsames Handeln, an dem sich alle beteiligen können. Beendet wird die Interaktionssequenz jedoch mit der gemeinsamen Versicherung einer nicht-hegemonialen Form des Jungenseins.

Die kleinschrittige Analyse dieser Sequenz zeigt einen sehr vielschichtigen Umgang mit Hegemonie in der Gesprächsform der Opposition. Die Jungen interagieren verschiedene Formen des Jungenseins. Sie können hegemoniale Maskulinitäten inszenieren, schätzen nicht-hegemoniale Formen jedoch positiver ein. Ein ähnlich differenzierter Umgang mit hegemonialer Maskulinität zeigt sich auch an anderen Stellen.

In einer weiteren von uns untersuchten Gruppe (FR 01) zeigt sich ein anderer Umgang mit Maskulinität und Opposition. Wie Michalek (2006, S. 230ff.)

gezeigt hat, entfalten die Jungen dieser Gruppe ein hegemoniales Geschlechterkonzept. Ihre Geschlechtervorstellungen sind durch Abgrenzungen geprägt, die sich immer gegen Personen außerhalb der Diskussionsgruppe wenden. Aufscheinende Unterschiede in der Gruppe werden dagegen schnell überdeckt. Innerhalb der Gruppe gibt es keine dauerhaften Hierarchisierungen. Es dominiert die gemeinsame Demonstration von Stärke und Geschlossenheit, gepaart mit einem wertschätzenden Umgang miteinander. Hegemonialität muss nicht mit Ausgrenzung innerhalb der Jungengruppe einhergehen.

Opposition taucht in dieser Gruppe immer wieder für einen kurzen Moment auf, etwa indem ein Sachverhalt richtig gestellt wird (z.B. mit welchem Alter man einen Jagdschein erwerben kann), ohne dass dies zu Konflikten führt. Diese sachlichen Richtigstellungen werden von der Gruppe in der Regel sofort akzeptiert; es entsteht keine längere inhaltliche Auseinandersetzung. An anderen Stellen ignorieren die Jungen die Opposition; sie übergehen den Einwand und der Opponent schwenkt in seiner Meinung schnell um. Es gibt jedoch auch einige wenige Sequenzen, in denen die Gruppe auf Opposition reagiert und sie vehement ablehnt. In diesem Fall antwortet der Junge, der eine abweichende Meinung vertreten hatte, auf die Ablehnung seiner Opposition mit Schweigen; Konflikte entstehen nicht.

Auch kommt es vor, dass ein Junge sich nicht selbst in Opposition zur Gruppe begibt, sondern von dieser in Opposition gebracht wird. So wirft diese Gruppe im Verlauf einer Konfliktsequenz Felix vor, beim Fußballspielen zu foulern, zu heulen und sich dumm anzustellen. Dies sind schwerwiegende Vorwürfe, da die Jungen in der vorangegangenen Passage die Bedeutung von Sport für sich herausgestellt haben. Dennoch läuft der Konflikt sehr moderat ab: Während Felix von Lukas verbal ausgegrenzt wird, beugt Lukas sich zu ihm hin und stellt damit auf der nonverbalen Ebene Nähe her. Lukas ist es auch, der den Konflikt plötzlich beendet, indem er das Thema wechselt. Im weiteren Gesprächsverlauf zeigt sich, dass Felix durch diese Gesprächssequenz keinesfalls dauerhaft aus der Gruppe ausgegrenzt wird. Er nimmt wie zuvor am Gespräch teil und bringt mit der Thematisierung der Schulfächer Bildende Kunst und Textiles Werken seine Stärken ein.

3. Hegemonie und Opposition

Die eingangs zitierten Autoren beschreiben ausgrenzende, erniedrigende und hegemoniale Strukturen unter Jungen. Die beiden von uns vorgestellten Grup-

pen hingegen konstituieren einen wertschätzenden Umgang miteinander. Es gelingt ihnen in hohem Maß, alle Jungen interaktiv zu inkludieren.

Die erste Gruppe (FR 02) benutzt sowohl hegemoniale als auch nicht-hegemoniale Formen des Jungenseins. Wenn Abgrenzungen hergestellt werden, so werden sie wieder aufgelöst oder relativiert. Dies gilt sowohl für Abgrenzungen zu anderen als auch für oppositionelle Abgrenzungen innerhalb der Gruppe. Es scheint, dass Hegemonialität innerhalb der Gruppe und gegenüber Außenstehenden ebenso aktualisiert werden kann wie ein nicht-hegemoniales Jungensein. Letzteres wird der hegemonialen Maskulinität sogar vorgezogen; eine Distanz zu Hegemonie ist möglich. Wir können hier keine Ausgrenzung „nicht-hegemonialer“ Jungen erkennen, wie etwa Renold (2004) sie beschreibt. Opposition muss nicht mit hegemonialen Ansprüchen und Konflikten zusammentreffen. Die in der angelsächsischen Literatur beschriebene, oben definierte, hegemoniale Maskulinität erscheint als eine Verhaltensmöglichkeit, mit der fast spielerisch umgegangen und die mit ihrer Inszenierung zugleich wieder in Frage gestellt wird.

In der zweiten Gruppe (FR 01) finden sich hegemoniale Abgrenzungen von „anderen“ Jungen, Mädchen und Erwachsenen. Insofern zeigt diese Gruppe am ehesten die zu Beginn skizzierte „Macho“-Kultur. Innerhalb der Gruppe wird Opposition kaum ausgeführt, niemand wird ausgegrenzt, Konflikte entstehen kaum und die Jungen bringen sich Wertschätzung entgegen.

Die Kontrastierung der Gruppen weist auf, und dies ist unser zentrales Ergebnis, dass ein enger Zusammenhang zwischen der Inszenierung von Hegemonialität und dem Umgang mit Opposition besteht. Während in der ersten Gruppendiskussion großteils ein nicht-hegemoniales Jungensein inszeniert und Opposition aktiv zur Erzeugung von Alternativen genutzt wird, grenzt sich die andere Gruppe nach außen hegemonial ab und vermeidet intern Opposition. In beiden Gruppen muss die Konstruktion hegemonialer Maskulinität jedoch nicht notwendig mit der Erniedrigung, Ausgrenzung und Marginalisierung so genannter „anderer“ Jungen einhergehen, im Gegenteil werden alle Beteiligten durchaus erfolgreich in die von den Gruppen jeweils inszenierte Kultur des Jungenseins einbezogen.

Jungen zeigen sich gegenseitig, was es bedeutet, ein Junge zu sein. Krappmann/Oswald (1996, S. 203) schließen aus ihren Analysen, dass „auch das Verhalten, das der eigenen Geschlechtsgruppe entspricht, vor allem durch die Gleichaltrigen des eigenen Geschlechts beeinflusst wird.“ Sie betonen die Bedeutung der Gleichaltrigen als „Bezugsrahmen“, der die „Vorstellungen, Verhaltensmuster und Maßstäbe“, welche die Kinder Männern und Frauen sowie Jungen und Mädchen zuschreiben, „mit Sinn erfüllt und bestätigt.“

Opposition erscheint als eine Form der Interaktion unter Jungen, andere Formen des Jungenseins als die in der angelsächsischen Forschung als hegemonial dargestellten zu ermöglichen und als sinnvolle Formen einzuführen; sie erlaubt Alternativen. Ebenso wie die von Beck/Scholz (1995) beschriebene spaßige Interaktion erscheint Opposition unter Jungen als eine Form, Bedeutungen und Einstellungen auszutauschen und weiterzuentwickeln. Opposition lässt ein weites Spektrum möglicher Formen des Jungenseins zu. Inwieweit hegemoniale Maskulinitäten mit Hilfe von Opposition ganz vermieden werden können, bedarf noch weiterer Untersuchungen.

Beide Gruppen relativieren das Gesagte immer wieder mit Hilfe der Form der Interaktionen und führen sich so gegenseitig in Interaktionsformen ein, deren Funktion im Wesentlichen ist, alle Beteiligten in die Gruppe zu integrieren und Konflikte gar nicht erst entstehen zu lassen. Die intelligente Handhabung der Interaktionsformen scheint eine Voraussetzung dafür zu sein, dass das inszenierte Konstrukt von Jungensein von den anderen akzeptiert wird und die Interaktion für die Beteiligten erfolgreich und befriedigend verläuft. Mit der Unterscheidung von Form und Inhalt lassen sich Aushandlungen von Konstruktionen des Jungenseins aufdecken, die mit der in der Forschung vorherrschenden ‚hegemonialen Perspektive‘ nicht in den Blick kommen.

Transkriptionszeichen und Zitierweise

.	stark fallende Intonation
,	schwach steigende Intonation
<i>betont</i>	betonte gesprochene Worte
laut	in Relation zur jeweiligen normalen Sprechstimme laut gesprochen
[SEUFZT]	Kommentare
<u>gleichzeitig</u>	gleichzeitig Gesprochenes
@echt@	lachend Gesprochenes

Literatur

- Beck, Gertrud/Scholz, Gerold (1995): Soziales Lernen – Kinder in der Grundschule, Reinbek
- Bohnsack, Ralf (1999): Rekonstruktive Sozialforschung, Opladen
- Breidenstein, Georg (1997): Verliebtheit und Paarbildung unter Schulkindern, in: Hirschauer, Stefan/Amann, Klaus (Hg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie, Frankfurt a.M.

- Breidenstein, Georg/Kelle, Helga (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur, Weinheim/München
- Connell, Robert (1999): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten, Opladen
- Danby, Susan/Baker, Carolyn (1998): How to be Masculine in the Block Area, in: *Childhood*, Jg. 5, S. 151-174
- Fuhr, Thomas (2006). Interaktionsformen der Jungen, in: Schultheis, Klaudia/Strobel-Eisele, Gabriele/Fuhr, Thomas (Hg.): *Kinder Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung*, Stuttgart
- Goffman, Erving (1996): *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*, München
- Keddie, Amanda (2003): Little Boys: tomorrow's macho lads, in: *Discourse: studies in the cultural politics of education*, Jg. 24, S. 289-306
- Kotthoff, Helga (1998): *Spaß verstehen. Zur Pragmatik von konversationellem Humor*, Tübingen
- Krappmann, Lothar/Oswald, Hans (1988): *Soziale Beziehungen und Interaktionen unter Grundschulkindern. Methoden und ausgewählte Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojekts*, Berlin
- Krappmann, Lothar/Oswald, Hans (1988): *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*, Weinheim
- Messmer, Heinz (2003): Konflikt und Konfliktepisode. Prozesse, Strukturen und Funktionen einer sozialen Form, in: *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 32, H. 2, S. 98-122
- Michalek, Ruth (2006): „Also, wir Jungs sind ...“. Geschlechtervorstellungen von Grundschulern in Gruppendiskussionen, Münster
- Renold, Emma (2004): „Other“ boys: negotiating non-hegemonic masculinities in the primary school, in: *Gender and Education*, Jg. 16, S. 247-266
- Schultheis, Klaudia/Strobel-Eisele, Gabriele/Fuhr, Thomas (Hg.) (2006): *Kinder Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung*, Stuttgart
- Shantz, Carolyn Uhlinger (1987): Conflicts between children, in: *Child Development*, Jg. 58, S. 283-305
- Swain, John (2003): Needing to be „in the know“: strategies of subordination uses by 10-11-year-old schoolboys, in: *International Journal of Inclusive Education*, Jg. 7, S. 305-324
- Swain, John (2004). The resources and strategies that 10–11-year-old boys use to construct masculinities in the school setting, in: *British Educational Research Journal*, Jg. 30, S. 167-185

Zur Parallelität der Schulleistungsentwicklung von Jungen und Mädchen im Verlauf der Grundschule

Stephan Mücke/Agi Schröder-Lenzen

Internationale und nationale Studien zeigen für den Sekundarstufenbereich Leistungsvorteile für die Mädchen im Lesen und tendenziell bessere Ergebnisse für die Jungen in Mathematik. Über die Entwicklung dieser fachspezifischen Leistungsunterschiede gibt es bisher kaum längsschnittliche Daten aus der Grundschulzeit. Mit Hilfe der Berliner Längsschnittstudie zur Lesekompetenzentwicklung von Grundschulkindern (BeLesen) konnten geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede von etwa 1.250 Schülerinnen und Schülern in der Rechtschreibung, im Lesen und in der Mathematik von der ersten bis zur vierten Klasse untersucht werden. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Lernleistungen von Jungen und Mädchen in den untersuchten Kompetenzbereichen während der ersten vier Schuljahre kaum unterscheiden.

On the Parallelism of the Development of School Performance of Boys and Girls in the Course of Elementary School Education

In respect of school performance at secondary schools, international and national studies show advantages of girls with reading and for boys a trend towards achieving better results in mathematics. For the time being, there is hardly any longitudinal analysis on the development of these subject-specific differences of performance from the field of primary school education. By help of the "Berliner Längsschnittstudie zur Lesekompetenzentwicklung von Grundschulkindern (BeLesen)" gender-specific achievement differences could be examined for about 1,250 boys and girls in spelling, in reading and in mathematics from first to fourth form. The results show that learning achievements are hardly different for boys and girls in the examined competence areas during the first four years at school.

1. Problemkontext und Fragestellung

Die internationalen und nationalen Vergleichsstudien (PISA, TIMSS, LAU) haben die Diskussion über Unterschiede in den Schulleistungen von Jungen und Mädchen auf eine breite empirische Basis gestellt. Geschlechtsspezifische Differenzen sind im Sekundarstufenalter einerseits domänenspezifisch

ausgeprägt, sie werden andererseits aber auch innerhalb eines Kompetenzbereichs segmentspezifisch moderiert, indem z.B. Jungen auch textsortenabhängig unterschiedliche Abstände zu den Leseleistungen der Mädchen zeigen (Stanat/Kunter 2001). Analoges konnte bereits frühzeitig für die Mathematikleistungen von Mädchen gezeigt werden, die zwar insgesamt nicht die mathematischen Kompetenzen der Jungen erreichen, aber in einzelnen Bereichen wie z.B. dem Rechnen durchaus die Leistungen der Jungen erzielen (Hyde et al. 1990). Obwohl in verschiedenen Studien der letzten Jahrzehnte die Konstanz in den Inhaltsdomänen, in denen sich Geschlechtsunterschiede manifestieren, immer wieder aufgezeigt werden konnte, wurde doch auch deutlich, dass die Stärke fähigkeitsbezogener Unterschiede kontinuierlich abgenommen hat (z.B. Feingold 1993; Hyde/Plant 1995). Allerdings ist diese Entwicklung im internationalen Vergleich betrachtet unterschiedlich weit vorangeschritten: Bei PISA 2003 finden sich in 16 von insgesamt 29 OECD-Teilnehmerländern im Bereich der Naturwissenschaften keine signifikanten Geschlechterdifferenzen mehr (Rost et al. 2004, S. 138) und in der Mathematik sind es sieben Staaten, in denen es keine Kompetenzunterschiede zwischen Jungen und Mädchen gibt (Blum et al. 2004, S. 83). In Deutschland bestehen aber bei den Fünfzehnjährigen nach wie vor signifikante geschlechtsspezifische Disparitäten, die insbesondere im Hinblick auf die mangelnde Lesekompetenz der Jungen als äußerst problematisch interpretiert werden. Damit könnte an einen Perspektivenwechsel in der Thematisierung von geschlechtsspezifischen Disparitäten der Bildungsbeteiligung angeknüpft werden, der bereits seit einiger Zeit im angloamerikanischen Raum zu zahlreichen Forschungsaktivitäten um „Jungen als Risikogruppe“ geführt hat (Connolly 2005; Frank et al. 2003; Mahoney 2003; Smith 2003; Weaver-Hightower 2003; Titus 2004; Francis/Skelton 2005).

Die Querschnittsdaten der internationalen Vergleichsstudien können keine Hinweise auf die Genese der benachteiligten Situation von Jungen im deutschen Schulsystem geben. Gleichwohl hat es immer wieder Belege für die bereits in der Schulanfangsphase bestehenden Schwierigkeiten gegeben: Jungen werden häufiger später eingeschult und zurückgestellt als Mädchen (Helsper/Hummrich 2005; Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 44), weisen höhere Raten an Klassenwiederholungen auf (Stürzer 2005; Gröhllich/Bos 2007), sind überproportional häufig in Sonder- und Hauptschulen zu finden (Faulstich-Wieland 2004, S. 651; Stürzer 2003, S. 86) und sind mit steigendem Niveau des Bildungsgangs immer weniger erfolgreich (Diefenbach/Klein 2002; Cornelißen/Gille 2005). Damit scheint sich für Jungen ein generelles Underachievement zu ergeben, während Leistungsrück-

stände der Mädchen zumindest in Deutschland domänenspezifisch auf den mathematischen Bereich beschränkt bleiben. Ursachen für diese partiellen Leistungsschwierigkeiten der Mädchen werden vor allem im Bereich der personalen Faktoren wie Angst vor Mathematik, mangelndes Fachinteresse, Selbstkonzept und geringer Selbstwirksamkeitserwartung gesehen (Zimmer et al. 2004) oder auch mit dem Doing Gender der Schule (Cornelißen/Gille 2005) in Verbindung gebracht. Die Richtung des Gendering in der Schule kann für Mädchen durchaus günstig sein, denn trotz ihrer geringeren Kompetenzen in Mathematik erhalten sie durchschnittlich die gleichen Noten wie die Jungen (Schöps et al. 2006, S. 220). Bildungsmisserfolge von Jungen werden dem „männlichen Habitus“ zugeschrieben, der kultur- und milieubedingt gerade im Verlauf der Adoleszenz das Scheitern von Schülern mit Migrationshintergrund begünstigt (King 2005). Das Underachievement der Jungen scheint dementsprechend subgruppenspezifisch zu kumulieren und gleichzeitig durch adoleszente emotionale Merkmale beeinflusst zu sein: Stanat/Kunter (2001) konnten nachweisen, dass die Geschlechtsunterschiede im Lesen verschwinden, wenn der Einfluss des geringeren Interesses und der geringeren Lesefreude bei den Jungen statistisch herauspartialisiert wird. Allerdings haben Köller/Klieme (2000) keine Mediationseffekte von „Interesse“, „Leistungsangst“ und „Selbstkonzept in der Mathematik“ in TIMSS-III gefunden. So wurden auch insgesamt in TIMSS keine Unterschiede in der Mathematikleistung zwischen Jungen und Mädchen gefunden, wenn man die Stichprobe über alle Sekundarschulformen hinweg betrachtet. Innerhalb der einzelnen Schulformen waren jedoch deutliche Vorteile zu Gunsten der Jungen erkennbar (Baumert et al. 1997). Die Diskussion der Ursachen geschlechtsspezifischer Disparitäten in unserem Bildungssystem ist empirisch äußerst komplex, da von einem Wechselspiel domänenspezifischer kognitiver Kompetenzen, motivational-emotionaler Merkmale von Schülerinnen und Schülern, bereichsspezifischem Vorwissen und Mediationseffekten durch Schultyp und Klassenzugehörigkeit auszugehen ist. Während aber zumindest das Ausmaß geschlechtstypischer Differenzen für die Sekundarstufe fundiert belegt ist, fehlen für die Grundschule bisher vergleichbare Analysen. Die Daten aus IGLU und IGLU-E bestätigen den domänenspezifischen Trend der schulleistungsbezogenen Geschlechterdifferenz für das Ende der vierten Grundschulklasse und unterstreichen gleichzeitig den insgesamt schwächeren Leistungsstand der Jungen zum Zeitpunkt der Übergangsempfehlungen in die weiterführenden Schulen. Über die potentielle Entwicklung dieser geschlechtsspezifischen Leistungsdifferenzen im Verlauf der Grundschule gibt es bisher kaum längsschnittliche Daten, die an einer größeren Stichprobe gewonnen

wurden. Es besteht auch noch keine Einigkeit darüber, wie groß eigentlich die fachspezifischen Unterschiede zu Gunsten der Mädchen oder der Jungen ausfallen (Stürzer 2003, S. 83). Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden an Hand der Daten aus einer vierjährigen Längsschnittuntersuchung der Leistungsentwicklung in der Primarstufe der Frage nachgegangen, ob überhaupt praktisch bedeutsame Leistungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen für den Verlauf der Grundschule belegbar sind. Konkret geht es um folgende Fragen:

In welchem Ausmaß lassen sich die für die Sekundarstufe gut belegten geschlechtstypischen Leistungsunterschiede im Lesen und in Mathematik bereits für die Grundschule feststellen?

Wie entwickeln sich potentielle Leistungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen von der 1. bis zur 4. Klasse der Grundschule?

2. Geschlechtsspezifische Daten aus der Berliner Längsschnittstudie zur Lesekompetenzentwicklung von Grundschulkindern (BeLesen)

Die Berliner Längsschnittstudie zur Lesekompetenzentwicklung von Grundschulkindern (BeLesen; Merkens et al. 2006; Schründer-Lenzen/Merkens 2006, S. 15ff.) verfolgte den Lernerfolg von Berliner Erstklässlern mit und ohne Migrationshintergrund des Schuljahres 2002/03 über einen Zeitraum von vier Jahren. Es wurden halbjährlich mit Hilfe standardisierter Testverfahren die Kompetenzen in der Rechtschreibung, im Lesen und in Mathematik jeweils auf Klassenebene erhoben. An jedem Untersuchungszeitpunkt nahmen etwa 1.250 Grundschul Kinder aus 26 Berliner Grundschulen teil. Die Schulen befanden sich vor allem in sozialen Brennpunkten der Stadt mit hohem Anteil von Grundschulkindern mit Migrationshintergrund (Schuldurchschnitt etwa 70 Prozent). Unter Rückgriff auf diesen Datensatz soll nunmehr geprüft werden, ob es für den Verlauf der Grundschule überhaupt praktisch bedeutsame Leistungsunterschiede zwischen den Geschlechtern gibt.

2.1 Homogenität der Lernausgangslage

Nach den ersten drei Monaten des Unterrichts in der ersten Klasse sind alle Lehrkräfte zum Sprachstand und zum voraussichtlichen schulischen Lernerfolg der Kinder befragt worden. Im Ergebnis zeigten sich keine statistischen

Differenzen in der Einschätzung des Sprachstandes und der Schulleistungsprognose für Jungen und Mädchen. Dies gilt auch unabhängig vom Migrationsstatus, der keine geschlechtsspezifischen Differenzen in der Erwartungshaltung der Lehrkräfte erzeugt. Gleichzeitig gibt es innerhalb der beiden Subgruppen der Stichprobe, Kinder mit und ohne Migrationshintergrund, keine jeweils geschlechtsspezifischen Differenzen hinsichtlich der Ergebnisse im kognitiven Fähigkeitstest. Die Sozialschichtzugehörigkeit ist ebenfalls gleichverteilt unter den Geschlechtern, so dass die Lernausgangslage der Jungen und Mädchen sehr homogen ist.

2.2 Geschlechtsspezifische Effekte im Bereich Rechtschreibung und Lesen

Die Rechtschreibleistungen wurden im BeLesen-Projekt in den ersten beiden Schuljahren mit der Hamburger Schreibprobe (HSP 1+, HSP 2; May 2002) und in der dritten Klasse mit dem Deutschen Rechtschreibtest (DRT 3; Müller 2004) erfasst. Hier zeigt sich eine kontinuierliche Zunahme der Leistungsdifferenz zu Gunsten der Mädchen, wobei insbesondere durch den Einsatz des fachlich anspruchsvolleren Instruments DRT in der dritten Klasse der Effekt größer wird. Gleichwohl ist der Effekt insgesamt als gering einzuschätzen (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Statistische Kennwerte in der Rechtschreibung (HSP/DRT) von Schülerinnen/Schülern nach Geschlecht und Schuljahren*

HSP 1+2/DRT 3+	Geschlecht					
	Jungen		Mädchen		Differenz	
Rechtschreibung	MW	(SD)	MW	(SD)	p**	d***
Ende 1. Klasse	5,2	(2,8)	5,6	(2,6)	.004	-.17
Ende 2. Klasse	14,7	(6,0)	15,8	(5,9)	.001	-.19
Ende 3. Klasse ⁺	8,7	(5,3)	10,3	(5,5)	.000	-.28

* Stichprobe: 1. Klasse: 563 Jungen/562 Mädchen, 2. Klasse: 566/568, 3. Klasse: 541/540

** $p > .05$ (nicht signifikant), $p \leq .05$ (signifikant), $p \leq .01$ (sehr signifikant) und $p \leq .001$ (hoch signifikant)

*** $d = .11-.35$ (kleiner Effekt), $d = .36-.65$ (mittlerer Effekt) und $d = .66-1.00$ (hoher Effekt)

Im Lesen lassen sich weder für das basale Lesen, das mit der Würzburger Leise Leseprobe (WLLP; Küspert/Schneider 1998) gemessen wurde, noch

für das weiterführende Lesen (ELFE 1-6; Lenhard/Schneider 2006) geschlechtsspezifische Differenzen feststellen. Dies gilt für die gesamte Stichprobe und auch für die spezifische Betrachtung der beiden Subgruppen von Kindern mit bzw. ohne Migrationshintergrund (vgl. Tab. 2 und 3). Erwartungskonform ist gleichzeitig die hohe Differenz des Lesekompetenzniveaus zwischen den Kindern mit und ohne Migrationshintergrund.

Tabelle 2: Statistische Kennwerte im basalen Lesen (WLLP) von Jungen und Mädchen nach Migrationshintergrund und Schuljahren

WLLP	Schüler/innen mit Migrationshintergrund ¹				Schüler/innen ohne Migrationshintergrund ²							
	Jungen	Mädchen	Differenz		Jungen	Mädchen	Differenz					
	MW	(SD)	MW	(SD)	p*	d**	MW	(SD)	MW	(SD)	p*	d**
Lesegeschwindigkeit	24	(15)	24	(15)	.469	-.05	31	(19)	33	(18)	.516	-.07
Richtige Wörter	56	(19)	56	(20)	.922	-.01	67	(24)	67	(23)	.811	-.03
Ende 1. Klasse	77	(21)	77	(23)	.747	-.02	90	(24)	90	(23)	.998	-.00
Ende 2. Klasse	96	(22)	96	(23)	.987	-.00	112	(24)	112	(23)	.947	.01

Tabelle 3: Statistische Kennwerte im Textverständnis (ELFE 1-6) von Jungen und Mädchen nach Migrationshintergrund und Schuljahren

ELFE 1-6	Schüler/innen mit Migrationshintergrund ¹				Schüler/innen ohne Migrationshintergrund ²							
	Jungen	Mädchen	Differenz		Jungen	Mädchen	Differenz					
	MW	(SD)	MW	(SD)	p*	d**	MW	(SD)	MW	(SD)	p*	d**
Textverständnis	6,0	(3,1)	5,7	(3,2)	.105	.11	8,1	(4,4)	7,7	(4,6)	.367	.10
Richtige Aufgaben	9,9	(4,2)	9,9	(4,2)	.869	.01	13,2	(4,7)	12,8	(4,9)	.457	.08
Ende 2. Klasse	13,3	(4,4)	13,3	(4,3)	.798	.02	16,1	(4,0)	16,1	(4,0)	.871	-.02

* $p > .05$ (nicht signifikant), $p \leq .05$ (signifikant), $p \leq .01$ (sehr signifikant) und $p \leq .001$ (hoch signifikant)

** $d = .11-.35$ (kleiner Effekt), $d = .36-.65$ (mittlerer Effekt) und $d = .66-1.00$ (hoher Effekt)

1 n mit Migrationshintergrund: 1. Klasse: 384 Jungen/388 Mädchen, 2. Klasse: 393/391, 3. Klasse: 390/378, 4. Klasse: 376/379

2 n ohne Migrationshintergrund: 1. Klasse: 178 Jungen/174 Mädchen, 2. Klasse: 171/177, 3. Klasse: 151/162, 4. Klasse: 144/152

2.3 Geschlechtsspezifische Effekte im Bereich Mathematik

Die Leistungsentwicklung in der Mathematik wurde im BeLesen-Projekt in den ersten drei Schuljahren mit dem Deutschen Mathematiktest (DEMAT 1+, 2+, 3+; Krajewski et al. 2002; 2004; Roick et al. 2004) erhoben. Für das Ende des vierten Schuljahres wurde ein eigenes Instrument MAT in Anlehnung an VERA genutzt. Tabelle 4 zeigt, dass die Entwicklung mathematischer Kompetenzen für den Beginn der Schulzeit durch geschlechtstypische Differenzen gekennzeichnet ist, die aber bis zum Ende der vierten Klasse praktisch völlig verschwinden. Der mittlere Effekt zum Ende der zweiten Klasse muss auch als Effekt des Instruments gesehen werden, denn hier gibt es ein einzelnes Aufgabenformat, das Rechnen mit Geld, das insbesondere Differenz erzeugt ($d = .66$).

Tabelle 4: Statistische Kennwerte in Mathematik (DEMAT 1+, 2+, 3+/MAT) von Schülerinnen/Schülern nach Geschlecht und Schuljahren

DEMAT/MAT ⁺	Geschlecht*					
	Jungen		Mädchen		Differenz	
Mathematik	MW	(SD)	MW	(SD)	p**	d***
Richtige Aufgaben						
Ende 1. Klasse	20,9	(6,4)	18,6	(6,1)	.000	.37
Ende 2. Klasse	16,3	(8,5)	11,5	(7,7)	.000	.59
Ende 3. Klasse	8,4	(4,3)	7,5	(4,2)	.001	.21
Ende 4. Klasse ⁺	17,7	(7,5)	16,5	(7,6)	.013	.15

* Stichprobe: 1. Klasse: 570 Jungen/562 Mädchen, 2. Klasse: 555/562, 3. Klasse: 548/532, 4. Klasse: 517/510

** $p > .05$ (nicht signifikant), $p \leq .05$ (signifikant), $p \leq .01$ (sehr signifikant) und $p \leq .001$ (hoch signifikant)

*** $d = .11-.35$ (kleiner Effekt), $d = .36-.65$ (mittlerer Effekt) und $d = .66-1.00$ (hoher Effekt)

3. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Die Daten der BeLesen-Studie zeigen, dass der Lernstand zwischen den Geschlechtern in allen untersuchten Kompetenzbereichen während des Verlaufs der Grundschule relativ ähnlich ist, d.h. domänenspezifische Leistungsvorteile für Jungen und Mädchen sind kaum feststellbar. Im sprachlichen Bereich lassen sich nur für Rechtschreiben, nicht für Lesen und Textverständnis, leichte

Leistungsvorteile der Mädchen zum Ende der dritten Klasse erkennen. In Mathematik haben die Jungen in der zweiten Klasse zwar einen klaren Leistungsvorsprung, dieser verliert sich dann aber zum Ende der vierten Klasse wieder. Insgesamt gesehen verläuft damit die Leistungsentwicklung der Mädchen etwas günstiger als die der Jungen. Interessant ist dabei, dass insbesondere die geschlechtsspezifische Diskrepanz der Lesekompetenz von Jungen zum Ende der Sekundarstufe für den Verlauf der ersten vier Grundschuljahre noch nicht festgestellt werden konnte. Ein völlig anderes Bild zeigt sich bei den Mittelwertdifferenzen zwischen den Grundschulkindern mit und ohne Migrationshintergrund, die durchweg im mittleren Bereich liegen. Zwischen den Kindern deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache bestehen deutliche, im Verlauf der Grundschule zunehmende, Leistungsunterschiede im Lesen, im Textverständnis und in Mathematik zu Ungunsten der Grundschul Kinder mit Migrationshintergrund. Darüber hinaus weisen die ohne Befund bereits an anderer Stelle (Mücke 2006, S. 97) berichteten Kompositionseffekte des Geschlechterverhältnisses (Mädchenanteil/Klasse) in der BeLesen-Studie darauf hin, dass das Geschlecht als kumulierte Klassenvariable keinen Einfluss auf die Schülerleistungen hat. Mit anderen Worten: Ob mehr Mädchen oder mehr Jungen in einer Klasse sind, spielt für die individuellen Schulleistungen keine Rolle. Beachtet man weiter, dass die Lehrkräfte zumindest zu Beginn der Schulzeit keine geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Erwartungshaltungen im Hinblick auf den wahrgenommenen Sprachstand und den prognostizierten Lernerfolg der Kinder äußern, so kann für die Grundschule eine relativ „geschlechtsneutrale“ subjektive Wahrnehmung der Lernausgangslage angenommen werden. Die für die Sekundarstufe eindeutig belegten Disparitäten der Schulleistungen von Jungen und Mädchen sind deshalb in erster Linie als Effekt dieser Phase des Bildungsgangs zu interpretieren. Hier werden in Folge der unterschiedlichen Bildungsbeteiligung von Jungen und Mädchen in den einzelnen Schulformen der Sekundarstufe und adoleszenter Fremd- und Selbstattribuierungen domänenspezifischer Kompetenzprofile immer noch geschlechtsspezifische Leistungsdisparitäten in besonderer Weise begünstigt. Einzelne Befunde aus der BeLesen-Studie, wie insbesondere das geringe Kompetenzniveau in Mathematik für die 2. Klasse und für Rechtschreiben bei steigenden Leistungsanforderungen (3. Klasse), weisen gleichwohl bekannte geschlechtstypische Tendenzen in den Inhaltsdomänen aus. Trotzdem erstaunt insgesamt die Geringfügigkeit der schulleistungsbezogenen Differenzen, so dass auch gefragt werden muss, inwieweit die Parallelität der Kompetenzentwicklung von Jungen und Mädchen in der BeLesen-Studie auch im Kontext der Spezifik dieser Stichprobe gesehen werden muss: Sie ist durch einen überproportional hohen Anteil

von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund gekennzeichnet. In Berliner Brennpunktschulen und in dem Bewusstsein ihrer Lehrkräfte ist die spezifische und vielfach risikobelastete Lernsituation der Kinder mit Migrationshintergrund das dominante Thema. Wahrnehmungen und Zuschreibungen von geschlechtstypischen Verhaltens- und Leistungsmustern scheinen gegenüber diesem Merkmal von Heterogenität zu „verblasen“ und zu einer Nivellierung des *doing gender* zu führen. Es könnte sein, dass in schulischen Kontexten, in denen mehrere Differenz erzeugende Merkmale wie Geschlecht und Migration in der subjektiven Aufmerksamkeit miteinander konkurrieren, es zu einer egalisierenden Wahrnehmung des jeweils schwächeren Merkmals kommt. Nicht auszuschließen ist andererseits, dass es durch die spezifische Selektivität der Stichprobe, die durch eine Überrepräsentation leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler gekennzeichnet ist, insgesamt zu einer Nivellierung von Differenzen kommt, da Grundschulen in sozialen Brennpunkten ähnlich wie die Hauptschulen mit Kompositionseffekten auf Klassenebene konfrontiert sind, die Benachteiligung weniger als ein individuelles Problem, sondern als ein Problem der Lerngruppe insgesamt begünstigen (Stanat 2006, S. 212). Allerdings muss die Klärung dieser Frage der weiteren Forschung vorbehalten bleiben.

Literatur

- Baumert, Jürgen et al. (1997): TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde, Opladen
- Blum, Werner et al. (2004): Mathematische Kompetenz, in: Prenzel, Manfred et al.: PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland- Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs, Münster u.a.
- Connolly, Paul (2005): Boys and schooling in the early years, London
- Cornelißen, Waltraud/Gille, Martina (2005): Bildung und Geschlechterordnung in Deutschland. Einige Anmerkungen zur Debatte um die Benachteiligung von Jungen in der Schule, in: Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien, Heft 1/2004, S. 128-136
- Diefenbach, Heike/Klein, Michael (2002): Bringing boys back. Soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem zuungunsten von Jungen am Beispiel der Sekundarabschlüsse, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 48/2002, S. 938-958
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2004): Schule und Geschlecht, in: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hg.): Handbuch der Schulforschung, Wiesbaden
- Feingold, Alan (1988): Cognitive gender differences are disappearing, in: American Psychologist, 43 Jg., S. 95-103

- Feingold, Alan (1993): Cognitive gender differences: A developmental perspective, in: *Sex Roles*, 29. Jg., S. 91-112
- Francis, Becky/Skelton, Christine (2005): *Reassessing gender and achievement*, London.
- Frank, Blye et al. (2003): A tangle of trouble: boys, masculinity and schooling – future directions, in: *Educational Review*, Vol. 2, S. 119-133
- Gröhlich, Carola/Bos, Wilfried (2007): Klassenwiederholungen an Hamburger Grundschulen, in: Bos, Wilfried/Gröhlich, Carola/Pietsch, Marcus (Hg.): *KESS 4 – Lehr- und Lernbedingungen in Hamburger Grundschulen*, Münster
- Helsper, Werner/Hummrich, Merle (2005): Erfolg und Scheitern in der Schulkarriere. Ausmaß, Erklärungen, biographische Auswirkungen und Reformvorschläge, in: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hg.): *Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter*, München
- Hyde, Janet S. (2005): The Gender Similarities Hypothesis, in: *American Psychological Association*, Vol. 60, No. 6, S. 581-592
- Hyde, Janet S./Fennema, Elizabeth/Lamon, Susan J. (1990): Gender differences in mathematics performance: A meta-analysis, in: *Psychological Bulletin*, 107, S. 139-155
- King, Vera (2005): Bildungskarrieren und Männlichkeitsentwürfe bei Adoleszenten aus Migrantenfamilien, in: King, Vera/Flaake, Karin (Hg.): *Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein*, Frankfurt
- Köller, Olaf/Klieme, Eckhard (2000): Geschlechtsdifferenzen in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Leistungen, in: Baumert, Jürgen/Bos, Wilfried/Lehmann, Rainer (Hg.): *TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn*, Bd.2, Opladen
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*, Bielefeld
- Krajewski, Kristin/Küspert, Petra/Schneider, Wolfgang (2002): *DEMAT 1+. Deutscher Mathematiktest für erste Klassen*, in: Hasselhorn, Marcus/Marx, Harald/Schneider, Wolfgang (Hg.): *Deutsche Schultests*, Göttingen
- Krajewski, Kristin/Liehm, Susann/Schneider, Wolfgang (2004): *DEMAT2+. Deutscher Mathematiktest für zweite Klassen*, in: Hasselhorn, Marcus/Marx, Harald/Schneider, Wolfgang (Hg.): *Deutsche Schultests*, Göttingen
- Küspert, Petra/Schneider, Wolfgang (1998): *Würzburger Leise Leseprobe für die Klassenstufe 1-4*, Bern
- Lenhard, Wolfgang/Schneider, Wolfgang (2006): *ELFE 1-6. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler*, Göttingen
- Mahoney, Pat (2003): Recapturing imaginations and the gender agenda: Reflections on a progressive challenge from an English perspective, in: *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 7, No. 1, S. 75-81
- May, Peter (2002): *HSP 1-9. Diagnose orthografischer Kompetenz zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien (6., aktualisierte und erweiterte Auflage)*, Hamburg

- Merkens, Hans et al. (2006): Schriftspracherwerb bei Kindern mit Migrationshintergrund. Endbericht. Projekt BeLesen. Berliner Längsschnittstudie zur Lesekompetenzentwicklung von Grundschulkindern (unveröffentlichter Forschungsbericht), Berlin
- Mücke, Stephan (2006): Vorhersagestabilität von Kontextbedingungen auf die basalen Leseleistungen von Schülern in der Grundschule, in: Schröder-Lenzen, Agi (Hg.): Risikofaktoren kindlicher Entwicklung, Wiesbaden
- Müller, Rudolf (2004): DRT 3. Diagnostischer Rechtschreibtest für 3. Klassen. Manual. 4. Aufl., Göttingen
- Roick, Thorsten/Göhlitz, Dietmar/Hasselhorn, Marcus (2004): DEMAT3+. Deutscher Mathematiktest für dritte Klassen, in: Hasselhorn, Marcus/Marx, Harald/Schneider, Wolfgang (Hg.): Deutsche Schultests, Göttingen
- Rost, Jürgen/Walter, Oliver/Carstensen, Claus H. (2004): Naturwissenschaftliche Kompetenz, in: Prenzel, Manfred et al.: PISA 2003. Der Bildungsstandard der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs, Münster u.a., S. 111-145
- Schöps, Katrin et al. (2006): Disparitäten zwischen Jungen und Mädchen in der mathematischen Kompetenz, in: PISA-Konsortium Deutschland (Hg.): PISA 2003. Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres, Münster, S. 209-224
- Schröder-Lenzen, Agi/Merkens, Hans (2006): Differenzen schriftsprachlicher Kompetenzentwicklung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund, in: Schröder-Lenzen (Hg.): Risikofaktoren kindlicher Entwicklung, Wiesbaden, S. 15-44
- Smith, Emma (2003): Failing boys and moral panics: Perspectives on the underachievement debate, in: British Journal of Educational Studies, Vol. 51, No. 3, S. 282-295
- Stanat, Petra (2006): Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In: Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Watermann, Rainer (Hg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen, Wiesbaden, S. 189-219
- Stanat, Petra/Kunter, Mareike (2001): Geschlechterunterschiede in Basiskompetenzen, in: Baumert, Jürgen et al. (Hg.): PISA 2001. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen, S. 249-269
- Stürzer, Monika (2003): Geschlechtsspezifische Schulleistungen, in: Stürzer, Monika et al. (Hg.): Geschlechterverhältnisse in der Schule, Opladen, S. 83-118
- Stürzer, Monika (Hg.) (2005): Bildung, Ausbildung und Weiterbildung, in: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1. Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in Deutschland 2005, S. 17-91
- Titus, Jordan J. (2004): Boy trouble: Rhetorical framing of boys' underachievement Discourse, in: Studies in the Cultural Politics of Education, Vol. 25, No. 2, S. 145-169
- Weaver-Hightower, Marcus (2003): The 'boy turn' in research on gender and education, in: Review of Educational Research, Vol. 73, S. 471-498

- Weiß, Rudolf/Osterland, Jürgen (1997): Grundintelligenztest Skala 1 (CFT 1). 5., revidierte Auflage, Göttingen
- Zimmer, Karin/Burba, Désirée/Rost, Jürgen (2004): Kompetenzen von Jungen und Mädchen, in: Prenzel, Manfred et al. (Hg.): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs, Münster, S. 211-223

Work in Progress

Anderssein – Anderswerden

Zur Revision der Relationierung von Kindheit und Geschlecht aus differenztheoretischer Sicht

Christine Rabl/Elisabeth Sattler

Der Fokus unseres Beitrages liegt auf einer Revision der Begriffe von Kindheit, die in den Schriften zur erziehungswissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung auffindbar sind. Dazu befragen wir exemplarisch zwei Texte (A. Tervooren, B. Rendtorff) hinsichtlich ihrer expliziten oder impliziten Zuschreibung an die Lebensalter sowie hinsichtlich ihrer jeweiligen Thematisierung von Geschlecht. So wird die besondere Verwobenheit der immer schon eingeschriebenen Differenzkategorien Lebensalter und Geschlecht sichtbar und ermöglicht die These, dass es einer Relationierung von Lebensalter und Geschlecht bedarf, um *vielleicht* dem Anderssein und Anderswerden von Kindern gerecht zu werden.

Being Different – Becoming Different. On Revising the Relationalization of Childhood and Gender from a Difference-Theoretical Point of View

This contribution focuses on notions of childhood as found in theoretical works of women's and gender studies within educational sciences. Therefore we analyse two recent publications (A. Tervooren, B. Rendtorff), looking for interrelations between age and gender at the level of categories. Our core thesis is that such an analysis requires relating gender to age (rather than to childhood). This approach aims at (re-)opening a theoretical space for the otherness of children.

„Man kann keine Frage exponieren, ohne zugleich sich selbst zu exponieren. Einen Gegenstand (die Bildung, zum Beispiel) in Frage stellen, ohne von ihm selbst in Frage gestellt zu werden. Ohne also an jene Zeit der Kindheit anzuknüpfen, die die Zeit des Möglichen des Geistes ist.“ (Lyotard 1985, S. 41f.)

1. Einführung zur Revision

Wenn wir uns in unserem Beitrag nun der Frage nach der Revision des Verhältnisses von Kindheit und Geschlecht stellen, so sind wir auch von ihr in Frage gestellt. Denn von welcher Position aus schreiben wir, verorten wir uns und sind immer auch schon eingeschrieben und verortet? Die Unterscheidung

zwischen Erwachsensein und Kindsein erscheint als eine, die aus der Erwachsenenperspektive und Erwachsenenposition aus zur Sprache gebracht wird. Auch wenn „sich kaum präzise bestimmen“ lässt, „was Kindsein bedeutet“ (Meyer-Drawe 2006, S. 662), so erscheinen Kinder doch anders als Erwachsene. Auch wenn keine „einvernehmlichen Definitionen“ (Meyer-Drawe 2006, S. 659) von Kindsein mit Gewissheit gesetzt werden können, so „denken, empfinden und handeln wir in Differenzen“ (ebd., S. 659). Im Kindsein scheint immer schon angezeigt, was Kinder *noch nicht* sind: sie *sind* noch Kinder und müssen erst Erwachsene *werden*. Gerade diese Chiffre des *noch nicht* eröffnet den Raum für unterschiedlichste Interpretationen,¹ für große Hoffnungen, für diverse retroaktive Fiktionen, Normierungsansprüche und Zuschreibungen. Unsere jeweiligen Vorstellungen von Kindsein und Kindheit – ob nun in alltäglichen Diskussionen oder wissenschaftlichen Diskursen – reflektieren als historische und kulturelle Konstrukte die jeweiligen Zuschreibungen, Perspektiven und Erwartungen Erwachsener in Sprache und Bildern.

So verschieden Kinder im Unterschied zu Erwachsenen auch gedacht werden,² Kinder werden jedenfalls noch in einer weiteren Hinsicht unterschieden: in Mädchen oder Jungen. Damit beziehen sich Zuschreibungen immer auch auf Geschlecht. Geschlechterdifferenz ist so jedem Nachdenken über Kindsein in einem bestimmten Sinne eingeschrieben. Lebensweltlich scheint es „doch evident, dass Erwachsene in Spiel und Alltag mit ihren Kindern unablässig Botschaften in Bezug auf Geschlechtlichkeit und Leiblichkeit der Kinder aussenden“ (Rendtorff 2006, S. 122).³ Auch in erziehungswissenschaftlichen Diskursen ist die Frage nach der Bedeutung der Differenzkategorie Geschlecht präsent. Sie ist mit der Frage nach den Menschenbildern verwoben, die den jeweiligen Erziehungs- und Bildungskonzepten zugrunde liegen. Die erziehungswissenschaftliche Frauen- und Geschlechterforschung beschäftigt sich darüber hinaus auf vielfältige Weise mit der Konstitution und

1 Dies zeigt sich beispielsweise an Interpretationen hinsichtlich der ‚Natürlichkeit‘ des Kindes.

2 Diese Unterschiedlichkeiten werden etwa hinsichtlich der Verfasstheit von Psyche, Physiologie, Emotionalität, Sozialität, Kognition und vielem anderen mehr festgemacht.

3 Diese Botschaften beginnen nach Rendtorff bei der Disziplinierung der Körper und gehen über zur „ausdrücklichen Thematisierung der sexuellen Funktionen, den vielen Botschaften zum Thema, wie ein Vater ist oder wie eine Mutter sein sollte, und vor allem in den vielen unüberlegten und unbedachten Bemerkungen über das Geschlecht des Kindes und das andere, das es nicht ist“ (Rendtorff 2006, S. 123). Die Bedeutungsgebungen, die solche Unterscheidungen hervorbringen, tragen sich unverzüglich in Wertungen und Wertesysteme ein – auch dies erscheint uns als höchst relevant für Fragen im Kontext von Kindheit und Geschlecht. Siehe dazu auch ebd., S. 124f.

dem Wirksamwerden der Kategorie Geschlecht⁴ und rückt damit die Frage nach der Geschlechterdifferenz in den Forschungsfokus. Werden diese Fragen auf kindliches Erleben und kindliche (Lern-)Erfahrungen bezogen, gehen in diese Auseinandersetzung neben Auffassungen über Geschlecht auch Vorstellungen darüber ein, wie Kinder (kategorial) zu fassen sind. Hinsichtlich der Thematisierung von Kindheit und Geschlecht haben wir es somit mit zwei kategorialen Unterscheidungen zu tun, die sich für unseren Beitrag als leitend erweisen. Unsere exemplarische Analyse richtet sich auf die Relationierung von Kindheit und Geschlecht in erziehungswissenschaftlich relevanten Arbeiten. Dennoch verstehen wir Kindheit und Geschlecht nicht als gleichwertige Differenzkategorien.⁵ Viel eher relationieren wir auf einer kategorialen Differenzebene Lebensalter und Geschlecht. Diese beiden Differenzkategorien Lebensalter und Geschlecht ermöglichen es dann, ihre jeweiligen Zuordnungen und deren Beziehung untereinander zur Sprache zu bringen: Lebensalter eröffnet etwa die Frageräume von Kindheit, Jugend, Erwachsensein, während Geschlecht jene von Frau und Mann, von Mädchen und Jungen erschließt. Die Frage nach den Kategorisierungen verweist auf die gesellschaftliche Bedingtheit der Zuordnungen und die widersprüchliche Struktur des Differenzbegriffs. Differenz als „Andersheit und Fremdheit der Anderen, die auch, aber nicht nur, im Eigenen zu suchen ist, und zwar auch jenseits der Geschlechtergrenzen“ (Borst 2003, S. 10) wird im Fokus auf die Konstitutionsbedingungen von Geschlechtsidentitäten zum Problem des Unterschieds.⁶ Kategorisierungen stellen solche Unterscheidungen dar, die es nicht nur hinsichtlich des Geschlechts, sondern auch hinsichtlich der Lebensalter zu untersuchen gilt. Daran anknüpfend lässt der Bezug auf Kindheit eine Unterscheidung von Lebensaltern erkennen, welche erst die Differenzen kategorial zu fassen sucht.

Der Fokus unseres Beitrags liegt so auf einer Revision des in den Schriften zur erziehungswissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung

4 Vgl. dazu beispielsweise die Arbeiten von Barbara Rendtorff (2003), Marita Kampshoff (2004), Anja Tervooren (2006), Barbara Rendtorff (2006) oder Sabine Andresen (2006).

5 Schon rein logisch unterscheiden sich die Begriffe Kindheit und Geschlecht ihrem Status nach: Kindheit bedarf eines anderen Begriffs (nämlich zumeist des Begriffs Erwachsensein), um bestimmt werden zu können. Geschlecht gilt auf kategorialer Ebene und impliziert zwei oder verschiedene Geschlechter. Ein weiterer Unterschied liegt auf einer strukturellen und damit auch strukturierenden Ebene: Während Geschlecht ebenso wenig „natürlich“ gegeben ist wie Lebensalter – also beide als Kategorien gesellschaftlich geprägt sind (wenngleich sie gerade deshalb nicht beliebig verfügbar sind) – ist Lebensalter – anders als Geschlecht zeitlich strukturiert. Die temporale Struktur von Kindheit verweist auf ein – immer schon eingeschriebenes – (Erwachsen-)Werden.

6 Vgl. Borst 2003; vgl. dazu auch Rendtorff 2006a, S. 131f. und 2006b, S. 89.

auffindbaren Begriffs von Kindheit und der besonderen Verwobenheit der immer schon eingeschriebenen Differenzkategorien Lebensalter und Geschlecht.⁷ Dazu befragen wir (in Abschnitt 2.) exemplarisch zwei aktuelle Texte, die im ihrem jeweiligen thematischen Kontext unterschiedliche Schwerpunkte setzen, hinsichtlich ihrer expliziten oder impliziten Zuschreibungen an die Lebensalter, vor allem an Kindheit, sowie ihre jeweilige Thematisierung von Geschlecht. Zunächst diskutieren wir die Studie von Anja Tervooren (2006), die *Im Spielraum von Geschlecht und Begehren*⁸ eine Ethnographie der ausgehenden Kindheit vorlegt (2.1). Auch wenn ihr zentrales Forschungsinteresse kulturanalytisch orientiert ist, so stellt Anja Tervooren in ihrer theoretischen Rahmung mehrfach Bezüge zu erziehungswissenschaftlich relevanten Fragen her. Daran anschließend richten wir unseren Blick (in 2.2) auf Barbara Rendtorffs *Erziehung und Geschlecht* (2006). Während der Fokus dieses Einführungsbandes auf geschlechtstypisierenden Erziehungsprozessen liegt, fragen wir auch hier nach den darin eingegangenen Vorstellungen von Kindheit respektive Lebensalter im Hinblick auf Geschlecht. Dabei sind wir auch auf der Suche nach der jeweiligen Relationierung von Lebensalter und Geschlecht und deren pädagogischer Relevanz, um in einem Ausblick (3.) die These zu riskieren, dass es einer differenztheoretischen Perspektive auf Lebensalter und Geschlecht bedarf, um *vielleicht* im Denkraum dieser Relationierungen dem *Anderssein* und *Anderswerden* von Kindern gerecht zu werden.

2. Lektüren

2.1 Über die ‚ausgehende Kindheit‘ (Anja Tervooren)

Erklärungsmodelle der Konstitution von Geschlecht sind für Anja Tervooren auf einem Kontinuum zwischen den Polen Tun und Widerfahren angesiedelt,

7 Die Relationierung von Lebensaltern und Geschlecht wird beispielsweise auch bei Hilge Landweer aufgenommen. Nach Hilge Landweer führt in „jeder Kultur in Zusammenhang mit Sterblichkeit und Geburtigkeit die Generativität zu Kategorisierungen von ‚Geschlecht‘ [...]“: Wie diese Kategorien im Einzelnen verfaßt sind, ist prinzipiell offen, nicht aber, daß es zwei Kernkategorien gibt.“ (Landweer 1993, S. 36) Heike Hartung (2005) spricht mit Bezug auf Alter als Lebensabschnitt von einer kulturellen Differenzkategorie, deren Kodierungen geschlechterdifferenz konnotiert sind. ‚Alter‘ bleibt dennoch unbestimmt, wird gleichsam als Kategorie vorausgesetzt, die in Abhebung von den übrigen Lebensabschnitten erkennbar wird. (Vgl. Hartung 2005)

8 So lautet der Titel der Arbeit von Anja Tervooren.

wobei ihr forschungsmethodischer Ausgangspunkt die Untersuchung des Tuns von Kindern im Prozess der Hervorbringung von Geschlecht ist. Während frühe Sozialisationstheorien von einem Defizitverständnis des Kindes ausgingen und seine Sozialisations- und Entwicklungsaufgabe verallgemeinernd an den gesellschaftlichen (Geschlechter-)Rollen von Erwachsenen orientierten, sei heute die Aufmerksamkeit auf die Eigenaktivitäten von Kindern, die jeweils differenten Ausformungen von Kindheit und deren unterschiedliche Praxen zu richten (vgl. Tervooren 2006, S. 10-13). Unser Interesse gilt nun dem daraus resultierenden Verständnis von Kindheit bzw. den Konturierungen von Lebensalter im Verhältnis zur Geschlechterkategorie.

Im Zentrum von Tervoorens Arbeit steht die Beobachtung kindlicher Einübungsprozesse und Inszenierungen von Geschlecht. Ihre Herangehensweise reflektierend räumt Tervooren ein, dass mit einem betont handlungsorientierten, qualitativ-ethnographischen Forschungszugang historisch-strukturell gegebene gesellschaftliche Normen, Machtverhältnisse und Traditionen aus dem Blick geraten können (vgl. ebd., S. 16). Sie bezieht diesen Einwand hier vorrangig auf die Erforschung der Konstitutionsbedingungen von Geschlecht, um die Bedeutung eben jener historisch gegebenen Auffassungen von Geschlechterdifferenz für die theoretische Interpretation der empirischen Befunde kritisch im Bewusstsein zu halten, ohne diese bereits normierend an das Material heranzutragen. Tervooren weist mit Judith Butlers Konzept der ‚heterosexuellen Matrix‘ darauf hin, dass die Bezugnahme auf Geschlecht deskriptiv nicht möglich ist, sondern in der Referenz auf Sexualität/Begehren immer schon präskriptiv vollzogen wird (vgl. ebd., S. 29). In kritischer Absicht gegenüber der dichotomen heterosexuellen Normierung von Geschlecht werden – so Tervooren – Brüche im Verhältnis von körperlichem Geschlecht, sozialem Geschlecht und Begehren aufgezeigt. Die separate Analyse dieser drei Dimensionen ermögliche, dass vielfältige Inszenierungen in den Blick kommen können, ohne sie lediglich als Abweichung oder Affirmation der Norm zu lesen.

Hinsichtlich der Lebensalter positioniert Anja Tervooren ihre Analyse des Einübens von Geschlecht „zwischen Kindheit und Jugend“ (ebd., S. 224; Hervorh. d. A.). Im Untertitel dieser Arbeit und auch durch die Arbeit hindurch findet sich für diese Zeit des ‚Zwischen‘ der Begriff der „ausgehenden Kindheit“ (beispielsweise Tervooren 2006, S. 32 oder S. 226) bisweilen auch mit „Ende der Kindheit“ (Tervooren 2006, S. 209) umschrieben. Was unter Kindheit und Jugend zu verstehen ist, wird allerdings jeweils nur am Rande des Forschungsvorhabens präzisiert, wenn beispielsweise festgestellt wird: „Im Alter zwischen zehn und dreizehn Jahren schicken die Kinder sich an,

jugendliche Geschlechterinszenierungen einzuüben. Angehende Jugendliche müssen, um ihre Altersangemessenheit zu sichern, die eigenen Geschlechterinszenierungen grundlegend verändern.“ (ebd., S. 34f.)

So findet sich in der Studie Anja Tervoorens ein Verständnis von Kindheit, das im Zeitraum bis zum dreizehnten Lebensjahr ansetzt. Auf Kindheit folgt die Zeit der Jugend, die wiederum in das Erwachsenenalter überleitet (vgl. ebd., S. 38f.). In welcher Weise die Differenzierung der weiteren Lebensalter erfolgt, bleibt offen. Die Phasen der Jugend, die auch als Adoleszenz benannt wird, bzw. des Erwachsenenalters dienen der impliziten Konturierung des Lebensalters Kindheit. Die körperliche Praxis von Kindern gewinnt in dieser Sicht „einen Überschuss an Bedeutung, der sich, erst wenn sie tatsächlich in der Jugend angelangt sind, an das Etappenziel anpassen wird.“ (ebd., S. 227) Der Referenzpunkt für die Interpretation der Hervorbringung und Verkörperung von Geschlecht ist also eine *selbstverständlich*, bisweilen sogar *natürlich* erscheinende Jugendlichkeit: „Das Stilmittel der Übertreibung weist sie (die Kinder; Anm. d. A.) als Fast-Jugendliche aus, da ihnen die Selbstverständlichkeit in den eigenen Körperhaltungen fehlt.“ (ebd., S. 227) Demgegenüber werden Körperstile „zwar männlich oder weiblich genannt, jedoch nicht von einer Kongruenz des anatomischen Körpers und seiner Genitalien und dem dazugehörigen Körperstil ausgegangen.“ (ebd.) Während Tervoorens Geschlechterinszenierungen also differenziert und hinsichtlich der Kategorien weiblich-männlich bzw. Mädchen-Jungen differenzierend konturiert, wird hingegen die Akzentuierung der Lebensalter verallgemeinernd gesetzt und als gegeben angenommen. Das ‚Dilemma‘ der methodisch schwierig zu kontrollierenden erwachsenen Perspektive auf Kindheit wird zwar thematisiert (vgl. ebd., S. 59f.), in der Relationierung von Lebensalter und Geschlecht zeigt sich jedoch ein starker Fokus auf der Geschlechterdifferenz. Die Beschreibung der Lebensalter wird über die differenzierende Auseinandersetzung mit Geschlechtsinszenierungen hinaus nicht differenzierend in den Blick genommen.

Im Kontext einer erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Relationierung von Kindheit als Lebensalter und Geschlecht stellt sich uns nun die Frage, in welcher Weise die von Anja Tervoorens beobachteten Inszenierungen als pädagogische Prozesse oder Bildung aufgefasst werden können. Die vorliegende Studie bezieht sich auf diese Frage mit Verweisen auf „informelle pädagogische Praxen“⁹ (ebd., S. 22) und „reziproke Bil-

9 Die bei Tervoorens als nicht-institutionalisiertes Weitergeben und Lernen von Praktiken unter Kindern skizziert werden (vgl. Tervoorens 2006, S. 22).

dungsprozesse¹⁰ (ebd., S. 33) in Peer-Groups. Im Gegensatz zu vermeintlichen Beschreibungen des vielfältig Gegebenen oder der kritischen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Normen aus der Forschungsperspektive wird bei Anja Tervooren auf theoretischer Ebene die Frage nach den Möglichkeiten/Spielräumen der verstrickten kindlichen Subjekte selbst zentral. In eben diesem Spannungsfeld von gesellschaftlichen Normierungen und möglichen Spielräumen des Subjekts zeigt sich die besondere Verwobenheit von Lebensalter und Geschlecht:

In der selbstverständlichen Verknüpfung der Kategorie Lebensalter mit jeweils vorausgesetzten Entwicklungsaufgaben wird Kindern ein Zustand des *noch nicht* (Jugendlich- bzw. Erwachsen-Seins) zugeschrieben, der sie zwingt, sich in ein Verhältnis zu eben jenen Vorstellungen darüber, wie sie werden sollen (z.B. hinsichtlich ihres Geschlechts), zu setzen. Tervooren geht davon aus, dass Kinder Geschlecht ritualisiert einüben, indem sie „auf Muster und Normen zurückgreifen, die sie durch ihre Reinszenierung verändern, so dass begrenzte Spielräume entstehen.“ (ebd., S. 209) Wir verstehen diesen Spielraum als Chance zur Artikulation eines Andersseins, die von Kindern vielleicht erfahren werden kann, wenn nicht immer schon alle Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten vorgezeichnet und besetzt sind, sondern ‚ein Rest des Unbestimmten‘ offen erkundbar bleibt. Ein solcher Spielraum kann mit Tervoorens „Fehlgehen“ (ebd., S. 22) in der Wiederholung beschrieben werden: Um die Akte des kindlichen Geschlecht-Werdens als tätige und auch körperliche in einem gegebenen gesellschaftlichen Kontext zu fassen, bezeichnet sie diese als *Einübung*: „Geschlecht und Begehren sind als Rollen oder Modelle nicht immer schon da, sondern werden im Einüben sowohl aufgegriffen als auch verändert: Subjekte gestalten das, was sie bereits vorfinden, und diese Inszenierungen verfestigen sich nach und nach in den Körpern.“ (ebd., S. 21)

Fassen wir nun das *Fehlgehen* als eine Möglichkeit, den Spielraum der unbestimmten Aspekte im *noch nicht* des Kindes offen zu halten, stellt sich zunächst die Frage, inwiefern solche Prozesse der Hervorbringung beschrieben werden können. Sie mögen vielleicht im Einzelnen beobachtbar sein, aber sie müssen sich der verallgemeinernden Bestimmung entziehen. Letztlich kann nur das Scheitern an der Verallgemeinerbarkeit eine solche theoretische Annahme stützen. Im Versuch, das Anderssein auch nur exemplarisch zu fassen, ist immer schon die Gefahr der gewaltförmigen Identifikation mit

10 Worunter Prozesse des gegenseitigen Zeigens, Erprobens und Bewertens von Inszenierungen in Peer-Groups verstanden werden (vgl. Tervooren 2006, S. 33).

den eigenen Vorstellungen ‚des Anderen‘ gegeben.¹¹ Im Aufzeigen der Brüche zwischen körperlichem und sozialem Geschlecht sowie dem Begehren, als auch in der diversifizierenden Darstellung und Analyse kindlicher Stilisierungen von Geschlecht versucht Tervooren, dieser Gefahr zu begegnen und Spielräume offen zu halten. Eine solche Aufmerksamkeit wäre im Sinne unserer Revision der Relationierung von Lebensalter und Geschlecht auch hinsichtlich der Lebensalter als Differenzkategorie zu bedenken. Damit könnten neben geschlechtlich konnotierten Bewertungen auch solche Zuschreibungen und Normierungen, die sich aus der Bestimmung von Entwicklungsaufgaben und durch implizite Vorstellungen über Kinder (und Erwachsene) ergeben, diversifizierend in den Blick kommen; und *vielleicht* vermag sich auch so der Spielraum zu erweitern.

2.2 Über Kinder, deren ‚Erziehung und Geschlecht‘ (Barbara Rendtorff)

Das Buch von Barbara Rendtorff *Erziehung und Geschlecht* (2006) stellt die Frage, „welche Faktoren und Aspekte von Erziehungsprozessen die Selbst- und Weltbilder von Kindern und ihr Handeln in geschlechtstypisierender Weise färben und beeinflussen“ (Rendtorff 2006, S. 7). Als Einführungsband in eine „sehr komplexe Thematik“ erhebt Barbara Rendtorff keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit der thematischen Abhandlung und konzentriert sich auf jene Bereiche, die „in einem engen Sinne mit Erziehung zu tun haben“ (ebd.). Wenn Barbara Rendtorffs erkenntnisleitendes Interesse sich auch explizit auf Geschlecht als Strukturkategorie bezieht, so findet sich bei ihr ebenso ein implizites Verständnis von Kindheit und Lebensalter. Wir sind nun in Auseinandersetzung mit diesem Text wiederkehrend auf der Suche nach dem darin auffindbaren Verständnis von Kindheit und Lebensalter, um es mit der Kategorie Geschlecht in Bezug setzen zu können.

Eines der ersten Hauptkapitel der Arbeit ist mit „Geschlechtstypische Auffälligkeiten bei Kindern“ (ebd., S. 11) überschrieben. Es werden unterschiedlichste Ergebnisse und Zugänge zu geschlechtstypischen Auffälligkeiten

11 Pädagogisch weitreichender erscheint allerdings das Problem, wie die Veränderung von Geschlechtsinszenierungen gedacht werden kann, wenn sie nicht lediglich als Effekt von Sozialisation oder zufälliger Modifikation verstanden wird, sondern in ‚informellen pädagogischen Prozessen‘ bzw. ‚reziproken Bildungsprozessen‘ auf Grundlage von Vergleichen vollzogen wird. Der Vergleich von erprobten Stilisierungen impliziert eine Bewertung; sei es nun durch das Kind selbst, Gleichaltrige, ältere Jugendliche oder Erwachsene. Die Kriterien für diese Bewertungen scheinen in der theoretischen Konzeption Anja Tervoorens unbestimmt.

ten vorgestellt und hinsichtlich deren gesellschaftlicher Konstitutionsbedingungen problematisiert, wodurch sich für Rendtorff verschiedene erziehungswissenschaftliche Frageperspektiven eröffnen – zu einer expliziten Bezugnahme auf die Lebensalter kommt es kaum. Die Rede ist wohl von „Kindergartenalter“ (ebd., S. 16), von Mädchen und Jungen, von Kindern und deren Entwicklungsverläufen und von Erwachsenen. Es findet sich – unter Verweis auf Eleanor E. Maccoby – zudem eine Aufnahme des Bildes, „Kindheiten von Jungen und Mädchen als getrennte ‚Welten‘, als zwei verschiedene Kulturen zu beschreiben“ (ebd., S. 18). Es wird allerdings im weiteren Verlauf des Buches keine Klärung vorgenommen, was unter ‚Kindheit als Kultur‘ zu verstehen ist.¹² Obleich immer wieder Indikatoren für das Verständnis von Kindheit und Kindheiten angedeutet werden, wenn beispielsweise mit Bezug auf Maurice Merleau-Ponty auf einen kindlichen Zustand der „Schutzlosigkeit und Ohnmacht“ (ebd., S. 69) verwiesen wird.¹³ Dennoch bleibt das Verständnis von Kindheit für unsere Frage nach den differenztheoretischen Implikationen hinsichtlich Lebensalter in Relation zu Geschlecht vage. Während Geschlecht – ähnlich wie in der Arbeit von Anja Tervooren – als Differenzkategorie zentral zur Sprache kommt, finden Lebensalter in diese Diskussion nicht explizit Eingang. Auch dort, wo Differen-

12 In ihrem Buch zu „Kindheit, Jugend und Geschlecht. Einführung in die Psychologie der Geschlechter“ (Rendtorff 2003) findet sich ein kurzer Verweis auf „Entwicklungstheorien für einzelne Lebensalter“ (ebd., S. 60), respektive auf Helmut Fends Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Dort differenziert Barbara Rendtorff frühe Kindheit von mittlerer Kindheit und dem Jugendalter. Frühe Kindheit bezeichnet „die Altersspanne bis zum Schuleintritt, in der die innere psychische Strukturierung im Zentrum des Geschehens steht“ (ebd., S. 56). Während in der frühen Kindheit die Familie zentraler Bezugsrahmen ist, „erweitert das Kind der mittleren Kindheit seinen (sic; d.A.) Radius beträchtlich, es wird unabhängiger und wendet sich der Welt selbständig zu.“ (ebd., S. 113). Die mittlere Kindheit beginnt mit dem Schuleintritt (vgl. ebd., S. 114). Die daran anschließende Adoleszenzzeit „oder: das Jugendalter, umfasst etwa die Altersspanne von 12 bis 18 Jahren und damit den Übergang von der Kindheit zum (frühen) Erwachsenenalter“ (ebd., S. 193). Barbara Rendtorff unterscheidet hier die Begriffe ‚Jugend‘ – dieser verweise auf eine „eher soziologische oder rechtliche Perspektive“ (ebd., S. 193) – und ‚Jugendalter‘. „Jugendalter‘ sind die Jahre zwischen Kindheit und Erwachsenenstatus, rechtlich festgelegt auf das Alter von 14-17 Jahren.“ (ebd., S. 193). Offensichtlich wird diese Teilung der Lebensalterphasen (entwicklungs-)psychologisch argumentiert und fundiert.

13 Aus der konstatierten Schutzlosigkeit des Kindes wird in der modernen Konzeption von Kindheit als Moratorium ein Schutzanspruch abgeleitet, der – wie Sabine Andresen (2004) hervorhebt – mit einem „Schutzbedürfnis des Erwachsenen“ einhergeht, während die damit verbundene „[...] Entpflichtung des Kindes mit den Pflichten realer oder symbolischer Väter [korrespondiert]. Diese Konzeption durchzieht folglich eine ambivalente Struktur, die sich über einen paternalistischen Zugriff, über abgestufte gesellschaftliche Partizipationsmöglichkeiten und über soziale Differenzierungen entlang der Merkmale Geschlecht und Herkunft stabilisiert.“ (Andresen 2004, S. 165) Gleichwohl ist damit aber auch ein Anspruch auf „Anerkennung einer kindlichen Eigenart“ verbunden (vgl. Andresen 2004, S. 164).

zen eher im Sinne von oppositionell gegenüber gestellten Polen bzw. Begriffspaaren (wie Bildung-Erziehung, außerhäusliche Arbeit-häusliche Sorge, Kultur-Natur, Wandel-Kontinuität, Mann-Frau etc.)¹⁴ bedacht werden, finden sich keine Begriffspaare, die im Bereich der Lebensalter zu verorten wären.¹⁵

Kommt in Barbara Rendtorffs einführendem Buch die Differenzkategorie Kindheit bzw. Lebensalter gegenüber jener des Geschlechts weniger differenzierend in den Blick, so wird der Differenzbegriff selbst einer diversifizierenden Betrachtung unterzogen. Es werden die Bedeutungen von „Differenz und Differenzen“ (ebd., S. 128-133) – vor allem für feministische Theoriebildung – ebenso diskutiert, wie die Banalisierung des Begriffs der Differenz in gegenwärtigen Diskursen. Auf dem Hintergrund einer ‚Skizze‘ des differenzphilosophischen Verständnisses des Begriffs wird es möglich, die Spielräume, die mit Differenztheorie in den Blick genommen werden können, zu thematisieren. In Anknüpfung an Lyotard formuliert Barbara Rendtorff: „Eine konsequente Verwendung von ‚Differenz‘ im Sinne differenztheoretischer Überlegungen würde uns [...] die Unterscheidung ermöglichen zwischen gewöhnlichen Unterschieden, Gegensätzen usw. auf der einen Seite, und einer Differenz einer ‚dramatischeren‘ Art, die mit Unbestimmbarkeit und Unfassbarkeit zu tun hat [...] Diese Differenz liegt nicht zwischen den Subjekten, sondern durchzieht sie selbst [...]“ (ebd., S. 131) Geschlechterdifferenz drückt in dieser Sichtweise aus, dass die Tatsache des Geschlechtlichseins einen ‚Riss‘ in der Selbstgewissheit von Individuen ausmache, etwas Nichtassimilierbares anzeige (ebd., S. 132). Sie bezeichne eine „nicht beruhigbare Differenz“ (ebd., S. 132), die Mann und Frau (qua Menschsein) durchziehe. In unserer Perspektive auf die Relationierung von Lebensalter und Geschlecht stellt sich die Frage, ob nicht Ähnliches auch für Kindsein und Erwachsensein zu bedenken ist. Lässt sich jene Differenz, die in Sachen Lebensalter ‚Unterschiede macht‘, nicht auch als eine verstehen, die durch die Subjekte hindurchgeht,¹⁶ wobei das *noch nicht* des Kindes ihr und ihm immer auch schon das Erwachsensein eingeschrieben haben wird?

Zur Relevanz einer differenztheoretischen Auseinandersetzung mit Kindheit und Geschlecht für die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung bezieht Rendtorff immer wieder mit erziehungs- und bildungstheoretischen Überlegungen Stellung: Eine aktuelle Aufgabe erziehungswissenschaftlicher Geschlechterforschung bestehe nach Rendtorff darin, einen „Begriff zu ent-

14 Vgl. Rendtorff 2006, S. 77f.

15 Hier könnte beispielsweise an ein Begriffspaar wie Kinder-Erwachsene gedacht werden.

16 Nach Käte Meyer-Drawe bleibt die Differenz, die durch die Subjekte hindurchgeht, „in ihrer Unausdrücklichkeit Kehrseite [s]einer selbst“ (Meyer-Drawe 2006, S. 664).

wickeln und stark zu machen, der die unterschiedlichen und widersprüchlichen, ja gegensätzlichen Anforderungen und Kräfte, die in dem Bereich menschlicher Entwicklung und Entfaltung wirksam sind, in *einem* Begriff zusammenführt.“ (ebd., S. 81) Ein solcher Begriff müsse sich nach Rendtorff dem „Impuls widersetzen, im Wege von semantischen Vereindeutigungen scheinbare Eindeutigkeiten zu erzeugen“ (ebd.).¹⁷ Die Aufgabe, *einen solchen* Begriff zu entwickeln, wirft für uns insofern Fragen auf, als diese Forderung doch auf den ersten Blick die ihm vorausgehenden (differenz-)theoretischen Annahmen über das in und mit sich differente Menschsein zu unterbieten scheint. Vielleicht intendiert Barbara Rendtorff mit ihrer Forderung nach der Entwicklung *eines* Begriffs die Infragestellung der auf der Folie geschlechertypisierender Zuordnung unterstellten Gegensätzlichkeit zwischen (weiblich-mütterlich-bewahrender) Erziehung und (männlich-verändernd-fortschrittlich-entwickelnder) Bildung (vgl. ebd., S. 78). Dieses Interesse erschiene nun gerade auch im Hinblick auf Lebensalter bedenkenswert: Denn die kritische Aufmerksamkeit gegenüber einer vereindeutigenden Identitätslogik gerade wenn es um die ‚Entwicklung und Entfaltung‘ des Menschen geht, könnte auf Geschlecht *und* Lebensalter bezogen werden.¹⁸ Vielleicht könnte so ein nicht-identifizierender, nicht-hierarchisierender, Mehrdeutigkeiten bewahrender Begriff, den Barbara Rendtorff zur Entwicklung aufgibt, auch den Spielraum konturieren, den ein differenztheoretischer Blick auf Geschlecht und Lebensalter ermöglicht.

3. Anderssein – Anderswerden

Unser Beitrag dreht sich von Beginn an um die erziehungswissenschaftlichen Relationierungen von Kindheit und Geschlecht. Auf einer logisch kategorialen Ebene – so argumentierten wir eingangs – treffen nicht Kindheit und Geschlecht aufeinander, sondern Lebensalter und Geschlecht. Unsere Arbeit, die sich als *work in progress* versteht, unternimmt erste Schritte, um die Relationierung von Lebensaltern und Geschlecht zu fokussieren. In diesem Sinne widmet sich der Hauptteil unseres Beitrags der Analyse vorliegender Studien,

17 Erziehungskonzepte wären demnach kritisch im Hinblick auf Tendenzen der Vereindeutigung, der Identitätslogik und auch der Hierarchisierung zu prüfen, um Raum zu schaffen für die Anerkennung einer „menschlichen Identität“, die „auf und aus Differenz gebaut ist.“ (Rendtorff 2006, S. 133)

18 Die Geschlechterfrage ist „ihrer Natur nach eine interdisziplinäre Frage“ (ebd., S. 83). Die interdisziplinäre Verortung der Lebensalterfrage wäre auch zu diskutieren.

die erziehungswissenschaftlich relevant und thematisch an der Schnittstelle Lebensalter/Geschlecht verortet sind. Wir sind also auf der Suche nach dem impliziten und expliziten jeweiligen Verständnis dieser Relationierung in den Schriften zur erziehungswissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung. Daraus ergibt sich eine Revision, ein erster Einblick in die Begriffsverständnisse von Kindheit und in die besonderen Verwobenheiten der immer schon in ein Verhältnis gebrachten Kategorien Lebensalter und Geschlecht.

Diese ersten Analyseschritte finden sich erkenntnistheoretisch wie erkenntnispraktisch orientiert an der zu Anfang gewagten These, dass eine differenztheoretische Auseinandersetzung mit Kindheit und Geschlecht einen Denkraum zu eröffnen vermag, der vielleicht dem ‚Anderen‘ des Kindes gerecht werden könnte. In den exemplarisch untersuchten erziehungswissenschaftlich relevanten Analysen ist zunächst erkennbar geworden, dass die Bestimmungen von Kindheit im Verhältnis zu Geschlecht wenig Raum einnehmen, und kaum Klärungen der Begrifflichkeiten und Verständnisse von Lebensaltern aufzufinden sind. Viel eher werden im Schreiben über Geschlecht, über Mädchen und Jungen, Frauen und Männer, Mütter und Väter Konturierungen möglich, die verdeutlichen, dass Geschlecht differenzierender und differenzierter zur Sprache kommt. Im ‚Übergehen‘ (oder im bloß impliziten ‚Begehen‘) der Differenzen des Lebensalters kommt es tendenziell zu Schließungen, die nicht nur Spielräume des ‚Anderen‘ des Kindes verengen, sondern auch die Hervorbringung von Geschlecht betreffen.

Wenn demgegenüber das Begehren, wie Tervooren mit Judith Butler herausarbeitet, Spielräume in der Hervorbringung von Geschlecht denkbar macht, eröffnet sich für uns die Frage: (Wie) wäre ein dynamisierendes Moment zu denken, das Lebensalter über körperliche und soziokulturelle Bestimmungen hinaus diverser in den Blick kommen lassen kann? Daran anschließend eröffnen sich im Fokus auf die Relationierung von Lebensalter und Geschlecht weitere erziehungswissenschaftliche Fragen, beispielsweise: Könnte eine kritische Durchsicht dieser Implikationen Perspektiven auf einen sich vereindeutigender Identitätslogik widersetzenden Begriff von Erziehung/Bildung eröffnen? Denn die Problematisierung der geschlechtlich konnotierten und insofern polarisierten zentralen disziplinären Begriffe Erziehung und Bildung lässt sich auch auf die Lebensalter beziehen. Die theoretischen Bestimmungen von Erziehung und Bildung sind mindestens implizit (kategorial) auf die Lebensalter bezogen.

So reflektiert eine solche Revision der Relationierung von Kindheit und Geschlecht die Konstitutionsbedingungen von Geschlechtsidentität gleichermaßen wie jene von Lebensalter und gibt insofern differenztheoretisch ‚das

Andere‘ zu (be-)denken. Die Beschreibung von Kindheit im Modus des *noch nicht* deutet damit die normative Aufgeladenheit der Differenzkategorie Lebensalter ebenso an wie auch die Spielräume, die sich *vielleicht* eröffnen könnten. Geschlecht zeigt sich in besonderer Weise mit Lebensalter verwoben. Wir verstehen in diesem Sinne *Anderssein* als Chiffre für die ‚Fremdheit im Eigenen‘, über kategoriale Geschlechter- und Lebensalterdifferenzen hinweg. *Anderswerden* kommt als Denkraum zur Sprache, der die Unbestimmtheit der Zuordnungen des Geschlechts ebenso markiert wie die Unbestimmtheit im *noch nicht* des Kindes. Diesseits von Temporalität ist es hier nun an der Zeit, diese unsere Denkwege zu (be-)schließen, ohne sie zu beenden: mit einem Punkt.

„Der Punkt ist gemacht, ohne fixiert zu werden, und seine Nicht-Fixierbarkeit gehört gerade zum Punkt. Das Schreiben selbst ist eine Art der Anrede, eine gestellte Frage, das eine Reihe von nicht vollständig vorhersagbaren Aneignungen initiiert und erwartet.“ (Butler 1994, S. 110)

Literatur

- Andresen, Sabine/Diehm, Isabell (Hg.) (2006): Kinder, Kindheiten, Konstruktionen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und sozialpädagogische Verortungen, Wiesbaden
- Andresen, Sabine (2004): Kindheit als Dispositiv. Ein Zugang erziehungswissenschaftlicher und historischer Kindheitsforschung, in: Pongratz, Ludwig A./Wimmer, Michael (Hg.): Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik, Wiesbaden, S. 158-175
- Breinbauer, Ines Maria (2006): Kontrollierte Reservate, verdeckte Kontrollen, in: Pädagogische Rundschau: Frühe Kindheit zwischen Förderung und Forderung. Heft 6, S. 645-657
- Dzierzbicka, Agnieszka (2006): „Das ist aber unfair!“ Kinder am Verhandlungstisch, in: Pädagogische Rundschau: Frühe Kindheit zwischen Förderung und Forderung. Heft 6, S. 635-643
- Butler, Judith (1994): Sexuelle Differenz als eine Frage der Ethik, in: Müller-Funk, Wolfgang (Hg.): Macht – Geschlecht – Differenz, Wien
- Borst, Eva (2003): Anerkennung der Anderen und das Problem des Unterschieds. Perspektiven einer kritischen Theorie der Bildung, Hohengehren
- Forster, Edgar (2007): Feminisierung der Geschlechterdifferenz, in: Borst, Eva/Casale, Rita (Hg.) Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Ökonomien der Geschlechter, Opladen, S. 61-75
- Hartung, Heike (2005): Alter als kulturelle Differenzkategorie. Das Postdoc-Kolleg *Alter – Geschlecht – Gesellschaft* an der Universität Greifswald, in: Querelles – Net. Rezensionszeitschrift für Frauen- und Geschlechterforschung. Heft 16 –

- Online unter: <http://www.querelles-net.de/forum/forum16/hartung.shtml> [Stand: 27.05.2007]
- Heinrichs, Gesa (2001): Bildung, Identität, Geschlecht. Eine (postfeministische) Einführung, Königstein/Taunus
- Kampshoff, Marita (2000): Doing gender und Doing pupil – erste Annäherungen an ein komplexes Thema, in: Lemmermöhle, Doris/Fischer, Dietlind et al. (Hg.): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung, Opladen, S. 189-204
- Landweer, Hilge (1994): Generativität und Geschlecht. Ein blinder Fleck in der sex/gender-Debatte, in: Wobbe, Theresa/Lindemann, Gesa (Hg.): Denkbahnen. Zur theoretischen und institutionellen Rede vom Geschlecht, Frankfurt a.M., S. 147-176
- Liotard, Jean-François (1985): Grabmal des Intellektuellen, Graz/Wien
- Meyer-Drawe, Käte (2006): „Das Kind als Widerstand“ – eine Anregung, in: Pädagogische Rundschau: Frühe Kindheit zwischen Förderung und Forderung. Heft 6, S. 659-665
- Ortner, Rosemarie (2006): Der Homo Oeconomicus als Subjekt feministischer Bildung? Subjekt- und Ökonomiekritik in feministischen Bildungstheorien, Köln
- Plößer, Melanie (2005): Dekonstruktion – Feminismus – Pädagogik. Vermittlungsansätze zwischen Theorie und Praxis, Königstein
- Rendtorff, Barbara (2003): Kindheit, Jugend und Geschlecht. Einführung in die Psychologie der Geschlechter, Weinheim
- Rendtorff, Barbara (2006a): Erziehung und Geschlecht. Eine Einführung, Stuttgart
- Rendtorff, Barbara (2006b): Ist der ‚Andere des anderen Geschlechts‘ ein besonderer Anderer? In: Schäfer, Alfred/Wimmer, Michael (Hg.): Selbstausslegung im Anderen, Münster, S. 81-96
- Tervooren, Anja (2006): Im Spielraum von Geschlecht und Begehren. Ethnographie der ausgehenden Kindheit, Weinheim/München

Zeichnungen als Schlüssel zu kindlichen Vorstellungen von Geschlechterbeziehungen

Gabriele Wopfner

Das Dissertationsprojekt „Kindliche Vorstellungen von Geschlechterbeziehungen“ zielt auf die intrapsychische Auseinandersetzung von Mädchen und Jungen mit „Geschlecht“ und „Geschlechtszugehörigkeit“ und untersucht die kindlichen Vorstellungen von Beziehungen zu den Anderen am Beginn der Adoleszenz in einer Studie mit 90 Kindern an drei österreichischen Schulen.

Die Ergebnisdarstellung aus 22 der dokumentarisch interpretierten Kinderzeichnungen zeigt alters- und geschlechtsspezifische Unterschiede in der Zusammensetzung der gezeichneten Peergruppe, der Darstellung der Personen und der situativen Rahmung. Zwei Bildinterpretationen thematisieren exemplarisch die kindliche Auseinandersetzung mit ihrem „Zur-Frau/Zum-Mann-Werden“ und bringen die Ergebnisse in Verbindung mit dem intersubjektiven Paradigma der Relationalen Psychoanalyse.

Drawings as Keys to Childlike Images of Gender Relationships

The project of the thesis „On Childlike Perceptions of Gender Relationship“ examines the intra-psychical analysis of girls and boys regarding gender and gender identity as well as the childlike notion of relations to the ‘others’ at the beginning of adolescence in a study with 90 children from three Austrian schools.

The presentation of the findings of 22 of the children’s drawings, which were interpreted by means of the documentary method, reveals sex and age specific differences in the composition of the depicted peer group, the presentation of individuals and in the framework of the situation. Two exemplary drawing interpretations thematically demonstrate the childlike notions as to how children deal with developing their gender identity and connect these results with the intersubjective paradigm of relational psychoanalysis.

Das im Folgenden vorgestellte Dissertationsprojekt „Kindliche Vorstellungen von Geschlechterbeziehungen“ zielt auf die intrapsychische Auseinandersetzung von Mädchen und Jungen mit „Geschlecht“ und „Geschlechtszugehörigkeit“ und untersucht die kindlichen Vorstellungen von Beziehungen zu den Anderen am Beginn der Adoleszenz.

Im Mittelpunkt des forschungsmethodischen Zugangs steht das kreative Gestalten – die Kinderzeichnung. Als primäre Auswertungsmethode wählte ich die dokumentarische Methode der Bildinterpretation. Sie fokussiert in ihrer nicht nur „erkennenden“ sondern „sehenden“ Betrachtungsweise auf das atheoretische Wissen der Bildproduzent/inn/en (vgl. Imdahl 1996, Bohnsack 2007) und lässt damit die bewussten und unbewussten Vorstellungen von Geschlechterbeziehungen in den Blick kommen. Die anschließende komparative Analyse, die die Zeichnungen von Kindern aus verschiedensten schulischen Einzugsgebieten (Stadt- und Landschule, Schule mit sehr hohem Ausländer/innenanteil) bearbeitet, weitet den Blick auf die im Forschungsdesign angelegte Frage nach den Typiken und eventuellen bildungs- und milieuspezifischen Unterschieden. Durch die ergänzende, in diesem Text nicht zu behandelnde, Analyse von Kinderaufsätzen, Einzelinterviews und Gruppendiskussionen sollen die Bildinterpretationen – in einer Methodentriangulation – gestützt werden.

Der empirische Teil der Studie wurde im Schuljahr 2005/06 mit 90 Kindern an drei österreichischen Schulen durchgeführt. Die Basis bilden 90 Zeichnungen und Aufsätze, 12 Einzelinterviews und 9 Gruppendiskussionen.

Zielgruppe sind Kinder in der 6. Schulstufe. Sie sind im Alter von 11/12 Jahren und befinden sich in der Regel lebensgeschichtlich am Beginn der Adoleszenz. Durch die körperlichen Veränderungen, die bedingt durch die Akzeleration in diesem Alter teilweise schon verstärkt einsetzen, gewinnen gesellschaftliche Diskurse über Weiblichkeit und Männlichkeit auch bezogen auf sexuelle Orientierungen und soziale Normierungen an Bedeutung, die psychosexuelle Dynamik wird durch sie mitbeeinflusst.

Schule als „Identitätsbaustelle“ – dieser einem Zitat von Annamarie Jagose entlehnte Begriff begleitet als Metapher die Studie. Jagose verwendet den Begriff für *queer* und beschreibt „Identitätsbaustelle“ als „ein(en) Ort beständigen Werdens“ (2001, 165). Da das „Zum-Geschlecht-Werden“ in der ausgehenden Kindheit Brüche und Inkohärenzen aufweisen kann und *queer* auch für alle Arten von Geschlechtsinszenierungen, die die Geschlechtergrenzen irritieren, verwendet wird, soll der Begriff „Baustelle“ ein Bild evozieren, dass die Auseinandersetzung mit (Geschlechts-)Identität nie wirklich abgeschlossen werden kann, der Prozess ein „beständiges Werden“ enthält. Schule mit ihren vielfältigen Beziehungsangeboten wird als ein Ort solcher Auseinandersetzungen betrachtet. Der Terminus „Baustelle“ verweist zudem auf ein de-/konstruktivistisches Verständnis von (Geschlechts-)Identität und öffnet über die Betonung der Prozesshaftigkeit des Ortes *Schule* den Blick auf Chancen und Herausforderungen pädagogischen Handelns.

Das der Studie zugrunde liegende sozialisationstheoretische Konzept betrachtet das Kind als aktives, sich mit seiner Umwelt auseinandersetzendes und seine Biografie gestaltendes Subjekt (vgl. Hurrelmann 1999, Dausien 2006). In der alterstypischen Umbruchphase zum Jugendlichen sind die Kinder als „schöpferische Akteure ihrer eigenen Lebenswelt“ (Bründel/Hurrelmann 1996, S. 72) eingebunden in einen ständigen Prozess des Suchens und Tastens, des Ausprobierens von Spielräumen und Verhaltensmöglichkeiten. Es stellt sich ihnen verstärkt die Aufgabe, an der Entwicklung eines identitätsstiftenden Selbstbildes zu arbeiten. Die damit einhergehenden innerpsychischen Unsicherheiten, Brüche und Inkohärenzen legen eine zusätzliche, psychoanalytisch orientierte Betrachtungsweise nahe. Jessica Benjamins intersubjektives Paradigma (1996, 2002) regt dazu an, die kindlichen Vorstellungen von Interaktionen und Geschlechterbeziehungen auch aus dem Blickwinkel der Relationalen Psychoanalyse zu betrachten. Die Auswertung der erhobenen Daten (Zeichnungen, Interviews und Gruppendiskussionen) setzt auf der Ebene des Individuums an, geht aber in der AnalyseEinstellung der dokumentarischen Methode darüber hinaus und zielt auf das Verstehen der habitualisierten Beziehungsvorstellungen der Kinder – individuell und kollektiv. Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses steht damit der kindliche Habitus, der „modus operandi“, der als Prozessstruktur der sozialisationsgeschichtlichen Entwicklung und dem habituellen Alltagshandeln der einzelnen Kinder zugrunde liegt. Die komparative Analyse sucht nach Gemeinsamkeiten in den Daten und fragt, ob ein kollektiver Habitus (in geschlechts- und/oder milieuspezifischer Hinsicht) erkennbar wird.

In diesem Artikel werde ich zuerst mein Forschungsdesign kurz beschreiben (1). Ich zeige auf, wie ich meine Daten – Zeichnungen, Aufsätzen und Interviews – erhoben habe und gehe dann auf die Auswertung der Bilder und forschungsrelevante Fragestellungen ein (2). Im letzten Teil dieses Beitrages stelle ich erste Ergebnisse meiner Arbeit dar (3).

1. Zur Durchführung des Projekts

Über Zeichnungen, Texte, Einzelinterviews und Gruppendiskussionen wurde den Kindern eine Vielfalt von Möglichkeiten gegeben, ihren bewussten und unbewussten Vorstellungen von Geschlechterbeziehungen Ausdruck zu verleihen. Das bildgenerierende Verfahren stand am Beginn der Forschungseinheit, denn „Kinderzeichnungen (sind) ein Schlüssel zum Denken und Fühlen eines Kindes“ (Reiß 2000, S. 35).



Abb. 1: Impulsbild „Wüste“

Als thematischer Bezugsrahmen diente die Vorstellung einer *Wüstenexpedition*. Die situative Rahmung ermöglichte es den Kindern, ihre individuellen Vorstellungen, Erfahrungen und Wünsche im Zusammenleben mit Gleichaltrigen einfließen zu lassen. Sie öffnet den Raum, um soziale Prägungen und internalisierte Muster sichtbar werden zu lassen. Als thematischer Impuls wurde den Kindern via Overhead ein Wüstenbild (Abb.1) gezeigt. Sie sollten sich vorstellen, mit 9 anderen Kindern vier Wochen in der Wüste zu verbringen. Eine Szene dieses Zusammenlebens sollte nun gezeichnet werden. In einer weiteren Unterrichtseinheit schrieben die Kinder einen Text über den Lageraufbau in der Wüste. In beiden Unterrichtsstunden wurden die Interaktionen der Mädchen und Jungen beobachtet, anhand des Sitzplans grafisch nachvollzogen und dokumentiert. Auf Basis von Bohnsacks Kriterium der *maximalen Kontraste* (1989, S. 18) für die Konturierung von Typiken wurden nach einer ersten Sichtung des gesammelten Materials vier bis sechs unterschiedliche Zeichnungen pro Klasse ausgewählt. In den anschließenden Einzelgesprächen sollten die Kinder ihre Bilder erklären, Auskunft geben über die Stimmungen der handelnden Personen und beschreiben, wie die Szene weitergehen könnte.

Für die Darstellung erster Ergebnisse aus meiner Untersuchung habe ich 22 Zeichnungen einer 6. Schulstufe an einem städtischen Gymnasium im

Osten Österreichs ausgewählt. Informationen aus den Aufsätzen und Einzelinterviews fließen nur punktuell ein.

2. Der Blick auf die Bilder und ihre dokumentarische Interpretation

In einem ersten Schritt werden die Zeichnungen kurz beschrieben, um einen Eindruck von den gestalterischen Produkten der Kinder im Alter von 11 bis Ende 12 Jahren zu vermitteln. Im Anschluss werden erste Antwortmöglichkeiten auf Erkenntnis leitende Fragen des Dissertationsprojektes dargestellt. Dazu werden zur vergleichenden Betrachtung der Bilder, die auf der (vor-)ikonografischen Ebene bleibt und sich an den Phänomenen orientiert, auch zwei Bildinterpretationen herangezogen. Über die dokumentarische Bildinterpretation wird versucht, die Oberflächenebene der ikonografischen Bedeutung zu transzendieren, um Einblick zu erhalten in die Perspektive der abbildenden Bildproduzent/inn/en, ihre soziale Bezogenheit und eventuelle innerpsychischen Prozesse. Zentral für die dokumentarische Methode ist die methodologische Differenzierung von immanentem und dokumentarischem Sinngehalt. Für die Bildinterpretation ist dies der Wechsel der AnalyseEinstellung von der Ikonografie (WAS gezeichnet wird) zur Ikonologie (WIE gezeichnet wird). Die Differenzierung der verschiedenen Sinnebenen verlangt eine klare Strukturierung der Interpretationsschritte – die formulierende und die reflektierende Interpretation. Ziel der dokumentarischen Methode ist der Zugang zum konjunktiven Erfahrungsraum der Bild-Produzent/inn/en, dessen zentrales Element der individuelle oder kollektive Habitus darstellt und die Handlungspraxis der Kinder strukturiert. Für den Wechsel der AnalyseEinstellung vom WAS zum WIE ist im Rahmen der reflektierenden Interpretation die Rekonstruktion der Formalstruktur (Planimetrie) des Bildes wesentlich. Die Planimetrie erfasst den zugrunde liegenden Bildaufbau und gibt Aufschluss über mögliche Fokussierungen und Orientierungen der Bildproduzent/inn/en. Dieser formale Analyseschritt zielt auf eine Sinnebene, die uns über das textförmige Vor-Wissen – das ikonografische Wissen – nicht zugänglich ist (vgl. Bohnsack 2007, S. 166f.). Die „Planimetrische Gesamtstruktur“ ist damit Grundlage für das schon angesprochene „sehende Sehen“ und ermöglicht es, das Bild als „ein nach immanenten Gesetzen konstruiertes und in seiner Eigensetzlichkeit evidentes System“ (Imdahl 1979, in: Bohnsack 2007, S. 167) zu betrachten. Die hier eingebrachten Bildinterpretationen

wurden in einer dokumentarischen Interpretationsgruppe im Rahmen einer Forschungswerkstatt an der Universität Wien¹ diskutiert.

Fragen an das Datenmaterial:

- 1) Wie bearbeiten die Kinder die in der Zeichnungsaufforderung implizit enthaltene Beziehungsthematik: *Zeichne eine Szene, die du mit deinen Freundinnen und Freunden bei einer Wüstenexpedition erlebst* ? Mit welcher Art von Gruppe – gleichgeschlechtlich oder heterogen zusammengestellt – möchten sie die vier Wochen in der Wüste erleben?
Diese Frage soll erste Hinweise geben auf die kindlichen Vorstellungen über die Zusammenstellung der Peergruppe, die affektive Bezogenheit zum gleichen wie zum anderen Geschlecht.
- 2) Wie stellen sich die Kinder zeichnerisch dar? Bringen die Bilder Vorstellungen vom eigenen Körper und dem der Anderen zum Ausdruck? Lassen sich in den Bildern Auseinandersetzungen mit den in der Pubertät beginnenden körperlichen Veränderungen finden?

Es ist mir bewusst, dass ich in diesem Beitrag – wie im ganzen Projekt – nur einen Ausschnitt der Thematik beleuchten kann, denn „(d)er Einzelblick, auf den angewiesen wir gerichtet sind, erweist sich als prinzipiell ungenügend, er verweist auf weiteres zu Erblickendes“ (Graumann 1960, S. 178, in: Prengel 2000, S. 88). Auch möchte ich an dieser Stelle darauf hinweisen, dass die Methode der dokumentarischen Bildinterpretation noch sehr jung ist. Die methodologische Reflexion der zur Anwendung gelangenden Interpretationsverfahren steht erst am Anfang. Es liegen erst wenige Arbeiten vor, die zudem nur einen Fall bearbeiten. Hinsichtlich der komparativen Analyse gibt es noch keine Vorlagen.

3. Erste Interpretationsergebnisse

Bei der ersten Sichtung der Bilder drängt sich eine Unterteilung der Zeichnungen nach jüngeren und älteren Kindern stärker auf als eine geschlechtsspezifische Differenzierung. Es lassen sich bei den jüngeren Kindern Gemeinsamkeiten hinsichtlich der erkennbaren Themen und der Darstellungen der Figuren von Mädchen und Jungen feststellen. Ab dem Alter von ca. 12

¹ Die Forschungswerkstatt „Höhere qualitative Forschungsmethoden“ fand im Sommersemester 2007 unter der Leitung von Frau Prof. Przyborski und Herrn Prof. Bohnsack statt.

Jahren zeigen sich in dieser Klasse Unterschiede zwischen den Zeichnungen der Mädchen und der Jungen.

3.1 Von „wildem Treiben“ und bedeutsamen Situationen

Ein kriegerisches Thema herrscht in den Bildern der jüngeren Mädchen und Jungen – 11 bis 12 Jahren alt – vor. M1w (11,5)² und M2m (11,7) zeichnen beide eine brutale Schlacht. Die Bilder sind auch in der Art ihrer Gestaltung sehr ähnlich. So zeichnet M1w wie die meisten Jungen fast ausschließlich Strichmännchen. Nur wenn sie einen besonderen Sachverhalt verdeutlicht – z.B. wenn eine Person durch einen Messerstich in die Brust gestorben ist – wird diese Person körperhaft dargestellt, der Oberkörper flächig gezeichnet. Hier deutet sich an, dass dieses „Flächig-werden“ ein besonderes Ausdrucksmittel der Mädchen und Jungen zu sein scheint.

In der Themenwahl lassen sich in dieser Klasse ab dem Alter von 12 Jahren Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern erkennen. Die Jungen (12 bis 12,6 Jahre) zeichnen weiterhin abenteuerliche, zum Teil kriegerische Themen. Das „wilde Treiben“ spannt sich vom waghalsigen Bungeejumping am durchgetrennten Seil, dessen Ziel ein Grabstein mit der Aufschrift „Don't R.I.P.“ ist, zum Flug mit Kanonenkugeln und Sciencefiction ähnlichen Situationen mit motorisierten Reptilien. Die beiden ältesten (12,7 J.) zeichnen ein Fußballspiel.

Die älteren Mädchen zeichnen hingegen Situationen mit Bezug zu ihrem Alltag und betten diese großteils in den phantasierten Erlebnisraum der Wüstenexpedition ein. Die Art der Darstellung spiegelt den emotionalen Bedeutungsgehalt, den die gezeichneten Personen für die Bildproduzentin haben. Mimik, Gestik und Körperhaltung lassen affektive Bezogenheit erkennen. Es sind nicht immer die Freundinnen, die über die Ausdrucksproportion groß dargestellt werden und so Bedeutung erlangen. In einer Zeichnung befindet sich die „verhasste“ Gruppe, die das Klassenleben stark prägt, übergroß im Vordergrund, die Anderen – zu denen auch die Bildproduzentin gehört – sind draußen in den Dünen als Strichfiguren dargestellt.

2 Die Bilder und Texte der Kinder wurden anonymisiert: das M steht für den Phantasienamen der Schule „Marienberg“, w = weiblich, m = männlich. Die Ziffer nach dem Großbuchstaben bezieht sich auf den Platz, den das Kind seinem Alter entsprechend in der Klasse einnimmt. Da das Alter ein wichtiges Datum darstellt, wird es in der Klammer präzisiert. M1w(11,5) ist also das jüngste Mädchen dieser Klasse, das im Alter von 11,5 Jahren an diesem Forschungsprojekt teilgenommen hat.

3.2 Der „Strich“ nimmt Formen an – vom Strichmännchen zum „Körper von Gewicht“

Auch wenn die Zeichenaufforderung auf 10 darzustellende Kinder zielte, unterscheidet sich der Blick auf die Gruppe in den Bildern. Ist es bei den jüngeren Kindern mindestens eine 10er Gruppe, so nimmt die Anzahl der Gruppenmitglieder in den Zeichnungen der älteren Kinder (ab 12,6 Jahren), bis auf zwei Ausnahmen, ab.

Die älteren Mädchen konzentrieren sich in ihren Darstellungen vermehrt auf Details einzelner Personen. Die gleichgeschlechtlichen Partnerinnen werden zunehmend größer und differenzierter dargestellt. Sie sind körperhafter gezeichnet und werden auch in ihrer Weiblichkeit abgebildet. Ist in den Zeichnungen der jüngeren Mädchen das Geschlecht noch als Symbol dargestellt, so sind in den späteren Zeichnungen die sekundären Geschlechtsmerkmale sichtbar. Die Personendarstellungen unterscheiden sich, der „Strich“ nimmt Formen an, wird körperhafter und runder. Die Brüste werden sichtbar. Die Assoziation „Körper von Gewicht“, wie Judith Butler (1995) ihr Buch nennt, drängt sich auf. Die Personen sind nicht mehr nur Identitätsträger/innen qua Symbol, sie werden als Individuen sichtbar und können voneinander unterschieden werden. Spielt bei den jüngeren Mädchen die Gruppe bzw. deren Darstellung noch eine große Rolle, so richtet sich der Blick der älteren Mädchen (ab 12,6) auf wenige Freundinnen. Die detailreiche Darstellung lässt ein Vertrautsein mit Eigenheiten erkennen, gleichzeitig geraten die Anderen mehr in den Hintergrund bzw. verschwinden sie aus dem Bild.

Die Darstellung von Körpern in den Zeichnungen der Jungen weist Parallelen auf. In ihren Zeichnungen finden wir durchweg Strichfiguren. Erst der älteste Junge (12,7 Jahre) zeichnet einige seiner Figuren körperhaft. Über breite Oberkörper und skizzenhaft gezeichnete Geschlechtsorgane deutet er Attribute von Männlichkeit an. Die Anzahl der Gruppenmitglieder bleibt bei den Jungen gleich, eine Reduktion der dargestellten Personen, wie bei den Mädchen, kann nicht festgestellt werden. Die beiden Jungen sind die Ausnahmen in der Bilderreihe der älteren Kinder.

Mit Blick auf die Forschungsfragen kann zusammenfassend festgestellt werden, dass sich, trotz des geringen Altersunterschiedes der untersuchten Kinder, alters- und geschlechtsspezifische Unterschiede in den Zeichnungen finden lassen. Ab dem Alter von ca. 12 Jahren erkennen wir Differenzen in der Anzahl der gezeichneten Peergruppe, der Darstellung der Personen und der situativen Rahmung. Die Jungen zeichnen durchgehend eine Gruppe von

mindestens 10 Mitgliedern. Erst in der Zeichnung des ältesten Jungen (12,7) finden wir körperhafte Darstellungsformen. Es entsteht der Eindruck, dass in den dargestellten Szenen alle gleichermaßen in den Blick genommen werden, nicht der Einzelne wichtig ist, sondern das möglichst abenteuerliche und phantasiereiche Zusammensein. Bei Schuster (1993, S. 39) finden wir den Hinweis, dass das bildnerische Gestalten von Jungen in der ausgehenden Kindheit als „weiblich“ erlebt wird. Die betont abenteuerlichen, wild anmutenden Inhalte der Jungen könnten aus dieser Perspektive als Abgrenzen vom Weiblichen und Betonen des männlichen Habitus gedeutet werden. Der „Fokus auf geteilte Aktivitäten in Freundschaftsbeziehungen ist vor allem als Hinweis auf das Wirksamwerden des maskulinen Stereotyps zu sehen“ (Seiffge-Krenke/Seiffge 2005, S. 271f.).

Den Strichmännchen der Jungen stehen die körperhaften und detaillierten Darstellungen der Mädchen gegenüber. Der Blick der Mädchen auf weniger und ausschließlich weibliche Personen kann auf die zunehmende Bedeutung der Freundinnengruppe in diesem Alter verweisen. Die Einzelnen, die engen Freundinnen, scheinen wichtig zu werden. Die enge Vertrautheit der Mädchen wird über die detailreiche und differenzierte Gestaltung erkennbar (vgl. Breitenbach 2000).

Der veränderte „Strich“, die körperhafte Darstellung in den Zeichnungen der älteren Mädchen und des ältesten Jungen leiten über zur zweiten Forschungsfrage. Die ikonologische Interpretation ließ in den Zeichnungen zweier Mädchen und eines Jungen eine Auseinandersetzung mit dem „Zum-Geschlecht-Werden“ erkennen. Nachfolgend möchte ich auf zwei dieser Bilder – eines Mädchens und eines Jungen – eingehen.

3.3 Von Geschlechtssymbolen und dem Fußballspiel zwischen Kaktussen – „Ich bin nur eins von Zweien, oder doch beides?“

Vom Mädchen zur Frau, vom Jungen zum Mann – lässt sich dieses Entwicklungsthema in den Zeichnungen der Klasse finden?

„Chaos“ – das ist es, was im Bild von M1w (11,5) als erstes in den Blick gerät.

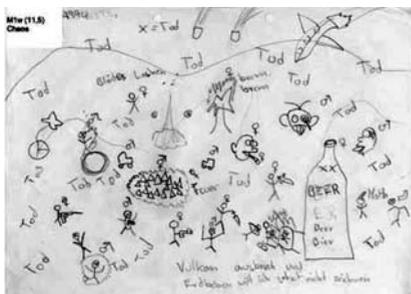
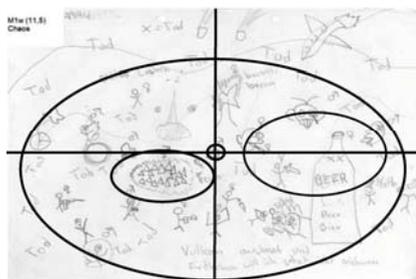


Abb. 2: M1w (11,5) Chaos

Abb. 3: M1w (11,5) Chaos –
Planimetrie

Die abgebildeten 17 Personen – 8 männlichen, 6 weiblichen, drei undefinierbaren Geschlechts – sind in einen Kampf verwickelt, der mit Waffen, Raketen und Bomben ausgetragen wird. Die textliche Erläuterung macht uns klar, dass es sich um einen Kampf um Leben und Tod handelt. Die durchkreuzten Figuren sind tot, das vermittelt uns die mathematische Gleichung am oberen Bildrand. Die Dynamik des Geschehens wird durch die Beschriftungen und die vielen zusätzlichen Geschlechtssymbole unterstrichen. Das Zeltlager, zentral in die Gestaltung eingebettet, ist von einem Feuerkranz umgeben. Über die Planimetrie (Abb. 3) und ein in dieser Zeichnung einzigartiges Symbol erhält das Lager einen besonderen Stellenwert. Die Verschmelzung des weiblichen ♀ und männlichen ♂ Geschlechtssymbole findet sich sonst an keiner Stelle im Bild. Das Lager ist mit einer welligen Linie eingekreist, die Feuer darstellen soll. Das Feuer breitet sich zwar bedrohlich rund um die 17 (!) Zelte aus, im Lager selbst brennt es allerdings nicht. Der Feuerwall erhält so eine doppelte Bedeutung: auf den ersten Blick und unter dem Eindruck des kämpferischen Geschehens kann er als Gefahr für die Zelte betrachtet werden, er kann aber auch als Schutzwall gesehen werden (vgl. „Übergegensätzlichkeit“ bei Imdahl 1996, S. 107).

Bei der Darstellung der Figuren fällt die große räumliche Distanz der Personen auf, deren einzige Kommunikation untereinander das Schießen aufeinander ist. Die Akteurinnen und Akteure sind keine Persönlichkeiten, sie sind nur als Strichfiguren und Träger eines sozialen Identifikationsmerkmals – weiblich oder männlich – dargestellt.

Betrachten wir diese Bilddaten unter dem Aspekt der geschlechtlichen Identifizierung, dann können wir den geschilderten Kampf als einen abstrakten, metaphorischen Kampf im Sinne des Ausbildens einer Geschlechtsidentität interpretieren. Die Bildproduzentin schreibt den Akteur/inn/en Ge-

schlecht qua Symbol zu. Die Auseinandersetzung mit dieser *GeschlechtsZuschreibung* findet außerhalb des Lagers statt. Für den Bereich, in dem es keine kämpferischen Auseinandersetzungen, keine Zuschreibungen gibt, gilt das zusammengesetzte Zeichen aus dem weiblichen und männlichen Geschlechtssymbol. Es scheint fast so, als gäbe es dort noch beides – das Männliche *und* das Weibliche. M1w könnte hier die geschlechtsspezifische Identifizierung am Übergang vom Kind zum Erwachsenen symbolisieren. Über die vielen Geschlechtssymbole, die nicht nur den Strichfiguren sondern auch den Gegenständen zugewiesen werden, könnte sie die zunehmende Sexualisierung der Umwelt thematisieren. M1w gibt an, nicht im Bild zu sein. Könnte sie aber nicht repräsentiert sein *durch* das Bild? Die Zeichnung würde uns dann einen Blick in ihre innere Gefühlswelt eröffnen. In ihr wäre dann einerseits das Kind, das Aspekte beider Seiten in sich trägt – des Männlichen und des Weiblichen – symbolisiert durch das Lager. Andererseits wäre in ihr aber dann auch ein Kampf mit der Frage: Habe ich als Strichfigur eine weibliche oder männliche Identität? In ihrer Zeichnung sind die weiblichen Strichmännchen siegreich, die männlichen sind „tot“, damit scheint die weibliche Identifizierung zu gewinnen.

Auch das Bild des ältesten Jungen M17m kann als eine Auseinandersetzung mit seinem „Zum-Mann-Werden“ interpretiert werden. Eingebettet in ein Fußballmatch, das zwischen Kaktussen stattfindet, zeichnet er zwei Gruppen: das Fußballteam, das über die körperhafte Darstellung der Spieler und Geschlechtsmerkmale Männlichkeit repräsentiert, und die Gruppe der Klassenkameraden, denen als Strichmännchen auf der Tribüne die Zuschauerrolle zugewiesen wird (Abb. 4). Der Bildproduzent ist Teil beider Gruppen. Er positioniert sich auf halbem Weg zwischen den Strichfiguren und den „Männern“ (Abb. 5). Als Strichmännchen und Mitglied der „Kindergruppe“ ist er nicht gut sichtbar – er hat sich ausradiert. Nur wenn wir genau hinsehen, mit der Lupe, erkennen wir seine Doppelrolle, seine Zwiespältigkeit (Abb. 6).

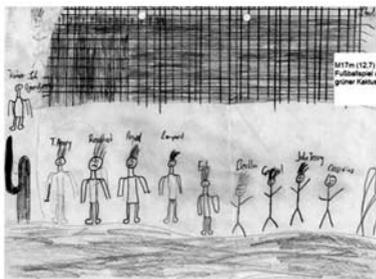


Abb. 4: M17m (12,7)
Fußballspiel und grüner
Kaktus



Abb. 5: M17m –
Am Weg
zum Er-
wachsenen

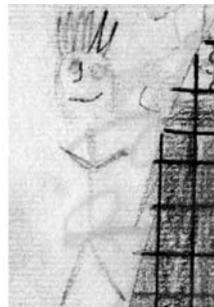


Abb. 6: M17m –
Kind

Die objektivistische Interpretation der beiden Zeichnungen lässt uns in einem ersten Blick ein kriegerisches Chaos bzw. eine Gruppe von neun Männchen zwischen zwei Kaktussen sehen. In der Analyseeinstellung der dokumentarischen Methode, bei der Frage des WIE, können beide Bilder als eine Auseinandersetzung mit Geschlecht und der eigenen Geschlechtszugehörigkeit betrachtet werden. In ihrer Zeichnung schildert M1w, auf dem Hintergrund der körperlichen Veränderungen und der gesellschaftlichen Erwartungen, den inneren Prozess, zwischen der Vorstellung, das eigene Geschlecht als nur *eins von Zweien* anzuerkennen und der Vorstellung, beide Geschlechtsmöglichkeiten in sich zu vereinen, hin- und hergerissen zu sein. Im Sinne des intersubjektiven Paradigmas könnte das Lager von M1w mit den Symbolen des Weiblichen *und* Männlichen als eine Wiederbelebung der bisexuellen Identifizierung der präöipalen Periode gelesen werden (vgl. Benjamin 2002, S. 85f.). Die Tatsache des „Zum-Geschlecht-Werdens“ macht die Unterscheidung zwischen *männlich* und *weiblich* bewusst und fordert auf, die eigene Geschlechtsidentität zu konstruieren, sich mit den eigenen Vorstellungen des Frau-Seins, Mann-Seins auseinanderzusetzen. Gehen wir von nebeneinander existierenden Entwicklungspositionen aus, dann zeigen uns die Bilder, dass die Kinder zwischen den beiden Positionen schwanken. Sie sind auf dem Weg zur Frau, zum Mann, gleichzeitig tragen sie aber Vorstellungen, Phantasien in sich, beide Möglichkeiten in sich zu vereinen.

Die dokumentarische Interpretation der Zeichnungen legt nahe, dass die Mädchen und Jungen in der ausgehenden Kindheit vor der Herausforderung stehen, sich als ein einheitliches, beständiges und zusammenhängendes Subjekt zu verstehen. Gleichzeitig scheinen sie nach einer Möglichkeit zu su-

chen, sich als vielfältig und fragmentarisch, in verschiedenen Kontexten als jeweils anders wahrnehmen zu können. Betrachten wir die Zeichnungen noch einmal im Sinne des Ausbildens einer Geschlechtsidentität, dann kann uns die Analyse der ersten Bilder zur Hypothese veranlassen, dass sie sowohl Geschlechtsidentität (gender identity) als auch Geschlechtsvielfalt (gender multiplicity) brauchen, um sich als Person erleben zu können (vgl. Aron 1995).

Die Analyse der weiteren Zeichnungen wird die sich hier abbildende „Identitätsbaustelle“ verstärkt in den Blick nehmen und nach weiteren Hinweisen suchen, die auf eine Auseinandersetzung mit den körperlichen Veränderungen und der Übernahme einer (Geschlechts-)Identität schließen lassen – offen für alters- und/oder geschlechtstypische Differenzen.

Literatur

- Aron, Lewis (1995): Die internalisierte Urszene, in: Benjamin, Jessica (Hrsg.): Unbestimmte Grenzen. Beiträge zur Psychoanalyse der Geschlechter, Frankfurt a.M., S. 19-55
- Benjamin, Jessica (2002): Der Schatten des Anderen. Intersubjektivität Gender Psychoanalyse, Frankfurt a.M. u.a.
- Benjamin, Jessica (1996): Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht, Frankfurt a.M.
- Bohnsack, Ralf (2007⁶): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden, Opladen
- Breitenbach, Eva (2000): Mädchenfreundschaften in der Adoleszenz. Eine fallrekonstruktive Untersuchung in der Gleichaltrigengruppe, Opladen
- Butler, Judith (1995): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts, Berlin
- Bründel, Heidrun/Hurrelmann, Klaus (1996): Einführung in die Kindheitsforschung, Weinheim und Basel
- Dausien, Bettina (2006): Geschlechterverhältnisse und ihre Subjekte, in: Bilden, Helga/Dausien, Bettina (Hrsg.): Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte, Opladen, S. 17-44
- Hurrelmann, Klaus (1999⁶): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung, Weinheim u.a.
- Imdahl, Max (1996³): Giotto Arenafresken. Ikonographie Ikonologie Ikonik, München
- Jagose, Annamarie (2001): Queer Theory. Eine Einführung, Berlin
- Maihofer, Andrea (2004): Geschlecht als hegemonialer Diskurs und gesellschaftlich-kulturelle Existenzweise. Neuere Überlegungen zu einer kritischen Theorie von Geschlecht, in: Hartmann, Jutta (Hrsg.): Grenzverwischungen. Vielfältige Lebensweisen im Gender-, Sexualitäts- und Generationendiskurs, Innsbruck, S. 33-40

- Maihofer, Andrea (2002): Geschlecht und Sozialisation, in: *Erwägen, Wissen, Ethik*, H.1/2002, S. 14-74
- Prengel, Annedore (2000): Perspektivitätstheoretische Fragen an die (De-) Konstruktionsdebatte, in: Lemmermöhle, Doris et al.: *Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung*, Opladen, S. 86-95
- Reiß, Wolfgang (2000): Zur Produktion und Analyse von Kinderzeichnungen, in: Heinzl, Friederike (Hrsg.): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*, Weinheim, S. 231-244
- Rendtorff, Barbara (2006): Zur Bedeutung von Geschlecht im Sozialisationsprozess. Reale, imaginäre und symbolisch-politische Dimensionen des Körpers, in: Bilden, Helga/Dausien, Bettina (Hrsg.): *Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte*, Opladen, S. 89-102
- Richter, Hans-Günther (1987): *Die Kinderzeichnung. Entwicklung Interpretation Ästhetik*, Düsseldorf
- Schuster, Martin (1993²): *Die Psychologie der Kinderzeichnung*, Berlin
- Seiffge-Krenke, Inge/Seiffge, Jakob Moritz (2005): Die Bedeutung von Freundschaftsbeziehungen, in: King, Vera/Flaake, Karin (Hrsg.): *Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsenensein*, Frankfurt a.M., S. 267-286

Schulischer Erfolg ist weiblich: Welche schulische Praxis verbirgt sich hinter den Zahlen der Schulstatistik?

Jutta Wiesemann

Mädchen erscheinen, egal wohin man in den Schulen blickt, statistisch betrachtet als die Gewinnerinnen im deutschen Schulwesen. In diesem Beitrag wird ein empirischer Ansatz zur systematischen Exploration dieses Phänomens im schulischen Alltag vorgestellt. Mit diesem Ansatz soll geklärt werden, wie die Akteure Mädchen und Jungen unterscheiden. Es werden dazu exemplarisch zwei empirische Typen analysiert, die wir sowohl in den alltäglichen Diskursen als auch in der Praxis der Unterscheidung in der Grundschule leicht finden können: der verhaltensauffällige Junge und das leistungswillige Mädchen. Als ethnosemantisch bekannte Typen, denen im Unterricht konkrete Schülerinnen und Schüler zugeordnet werden, bieten sie einen Ansatzpunkt, die lokale Praxis des Unterscheidens mit ethnografischen Mitteln aufzuklären.

Success at School is Something Female – Which Practice at School Hides Behind the Figures of School Statistics?

Statistically girls seem to be the winners – no matter where you look in the German school system. In this article you will find the introduction of an empiric approach at the systematic exploration of this phenomenon in everyday life at school. This approach is to clarify how actors distinguish boys from girls. For this purpose two empirical types are analysed. These two types can easily be recognized in everyday discourses as well as in the practice of differentiation at primary schools: the behaviour disordered boy and the ambitious girl. As ethno-semanticly known types to which concrete male and female students can be assigned during school lessons they provide an approach at clarifying the local practice of differentiation by ethnographic means.

Einleitung

In allen deutschen Schulstatistiken zeigt sich – neben anderen deutlichen Unterscheidungen wie etwa der nach sozialer Herkunft und Schulerfolg – ein klarer Geschlechterunterschied. Ob man den Einschulungstermin betrachtet, die Verteilung der Kinder auf die Schulformen, die Zahl der Wiederholer oder die Abschlüsse: Überall treten relativ große bis sehr große Unterschiede

zwischen Mädchen und Jungen auf. Mädchen erscheinen, egal wohin man in den Schulen blickt, statistisch betrachtet als die Gewinnerinnen im deutschen Schulwesen. Dies kann man begrüßen oder die Jungen als Verlierer bedauern. Gefragt scheinen aus pädagogischer Perspektive jedoch Erklärungen, zumindest Erklärungsversuche.

Das Ziel meines Beitrags ist es, einen empirischen Ansatz zur systematischen Exploration dieses Phänomens in der Schule vorzustellen. Betrachtet man dabei allein den Anteil der Schule, so ist klar, dass damit der Einfluss aller weiteren Sozialisationsinstanzen – insbesondere der Familie – zunächst ausgeblendet ist. Eltern entscheiden über den Zeitpunkt der Einschulung, die Schulwahl und andere schulische Erfolgsbedingungen direkt und indirekt mit. Eltern partizipieren tagtäglich am schulischen Geschehen und machen für sich u.U. wichtige Unterscheidungen in ihrem Verhalten gegenüber Sohn oder Tochter. Gleichwohl bietet die Konzentration auf *Beiträge der alltäglichen schulischen Praxis* die Chance, schulspezifische Muster oder Mechanismen für die Erzeugung geschlechterdifferenzierten Erfolgs zu identifizieren. Prengel (1990) hat schon vor über 15 Jahren die fehlende pädagogische Auseinandersetzung mit dem Einfluss der Geschlechtszugehörigkeit auf den Lern- und Entwicklungserfolg von Kindern und Jugendlichen angemahnt.

Ich werde zunächst einige Aspekte der aktuellen Diskussion des Themas skizzieren, dabei Zahlen nennen und erste Erklärungsversuche für die schulische Benachteiligung von Jungen vorstellen. Daraus ergeben sich Fragen zum Zusammenhang von Geschlechterzugehörigkeit und Schulleistung. Diese bilden den Ausgangspunkt für methodologische und forschungspraktische Vorschläge zu ihrer Beantwortung. An einem Beispiel aus meiner laufenden Forschung stelle ich mein Vorgehen bei der Generierung empirischen Wissens über die Praxis der Geschlechterunterscheidung in der Schule vor. Die dafür ausgewählten Interaktionsszenen handeln von der Bedeutung und dem Umgang mit Verschönerungsarbeiten von Arbeitsblättern in der Grundschule. Ihr Verlauf verweist auf die möglichen Folgen schulischen Handelns der Lehrerin für den jeweiligen Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern. Das Fazit beschäftigt sich mit dem Phänomen der Ästhetisierung der Arbeitsprodukte von Schülerinnen und Schülern als einem Beispiel für die Praxis der Geschlechterunterscheidung durch Stereotypisierungen der Akteure und pointiert damit die Notwendigkeit einer forschenden Auseinandersetzung mit der Lernrealität in der Grundschulklasse.

Viele Fragen und (noch) wenige Antworten

Der Unterricht in der Grundschule wird durch Frauen in ihrer schieren Überzahl in den Kollegien geprägt. Ist er dadurch eher geeignet, Mädchen schulischen Erfolg zu sichern? Wenn ja: Wie kommt dies konkret zustande? Ist es eine „natürliche“ Affinität von Mädchen und Frauen? Setzen sich durch diese Geschlechterasymmetrie in den Lehrerzimmern „weibliche“ Verhaltensmuster als schulleistungskonformere Muster durch? Diefenbach und Klein (2002) sehen zum Beispiel in ihrem viel zitierten Beitrag zur sozialen Ungleichheit der Geschlechter einen Zusammenhang zwischen der Geschlechterzugehörigkeit der Lehrpersonen und der Qualität der Schulabschlüsse von Mädchen und Jungen.

Wie manifestiert sich diese historisch neue Form der geschlechtlichen Diskriminierung in der schulischen Praxis? Spielt das *Geschlecht* der Lehrperson tatsächlich eine Schlüsselrolle für den neuerdings beobachteten relativen Lernerfolg der Mädchen? Verschärft die schulische Abwesenheit von Männern die familiäre Abwesenheit von Vätern? All diese Fragen erfordern zu ihrer verlässlichen Beantwortung eine forschende Auseinandersetzung mit der Lernrealität in der Grundschulklasse.

In diesen Klassen erkennen wir als Beobachter – genauso wie die Akteure – ohne weiteres Jungen und Mädchen. Wenn wir also unterschiedlichen Lernerfolg beobachten, könnten wir diesen entsprechend konkreten Mädchen und Jungen zuordnen.

Ob die involvierten Pädagoginnen den statistischen Befund zugleich in der eigenen Praxis nachvollziehen, bleibt dahingestellt. Wenn sie dies tun, dann sprechen sie möglicherweise von dem verhaltensauffälligen Jungen in ihrer Klasse oder den leistungsstarken Mädchen. Für ersteren erscheint der Pädagogin die normale Grundschule oft nicht als der richtige Ort seiner weiteren Bildungslaufbahn, für letztere ist die Klassenlehrerin dankbar, dass sie in ihrer Gruppe sind. Wieso passt einerseits das Verhalten von einzelnen Jungen so signifikant häufiger nicht in die Grundschule als das von Mädchen? Wie schaffen es andererseits heute die Grundschulen – anders als noch vor 20 Jahren –, dass Mädchen bereits am Ende ihrer Grundschulzeit wesentlich höhere Bildungschancen haben als Jungen?

Dass dies alles an der ererbten oder familiär und vorschulisch vermittelten Differenz von Mädchen und Jungen liege, vermag kaum jemand ernsthaft zu unterstellen. Bleibt also zu klären, wie vier bis sechs Jahre Grundschule einen vielleicht schon vorhandenen Unterschied zur dauerhaften bildungsbiographischen Sichtbarkeit voranbringen.

85% aller Schüler in hessischen Schulen für Erziehungshilfe sind Jungen – circa 54% aller Schüler am Gymnasium sind Mädchen, der Anteil von Mädchen an Sonderschulen insgesamt liegt unter 40%.¹ Während demnach in der Grundschule die Verteilung von männlichen (51%) und weiblichen Schülern zunächst nahezu ausgeglichen ist (49%), wobei die Mädchen durch eine durchschnittlich frühere Einschulung und geringere Wiederholung von Klassen insgesamt schon jünger sind, ist am Ende der Grundschulzeit klar, dass sie im Weiteren deutlich größere Erfolgchancen haben. Ganz anders sieht die Situation am anderen Ende des Leistungsspektrums aus. Rabe-Kleberg spricht hier von einer „anomischen“ Lage von Jungen aus bildungsfernen Milieus, prognostiziert sogar eine Bedrohung für „die Zukunft der Gesellschaft“ (Rabe-Kleberg 2005, S. 147) durch diese sozialisatorisch dann ausgegrenzten Männer, die dem modernen Sozialcharakter nicht entsprechen (können).²

Preuss-Lausitz (2003, S. 29 und 2006, S. 70f.) sieht die Ursache einer zunehmenden schulischen Problematik für Jungen in der Prägung des modernen Unterrichts durch Frauen. Danach präferieren Frauen als Lehrerinnen „weibliche“ Fähigkeiten und (be)werten sie bei den Schülern höher. Diese These ist durch die Ergebnisse der IGLU-Studie erheblich gestützt, wenn hier festgestellt wird, dass Lehrerinnen offensichtlich dazu neigen, Jungen auch bei gleichen Leistungen schlechter zu bewerten (Valtin/Wagner/Schwippert 2005). Für Rabe-Kleberg ergibt sich daraus die Frage: „[...] warum es gerade Jungen aus – kurz gesagt – bildungsfernen Herkunftsfamilien so schwer fällt, den sozialen Anforderungen der modernen Schule gerecht zu werden.“ (Rabe-Kleberg 2005, S. 14). Sie fordert empirische Untersuchungen zur *Frage des Verhältnisses von Bildungs- und Genderprozessen in der Grundschule* und im Kindergarten (ebd. 2005, S. 153).

Wie werden Mädchen und Jungen schulisch unterschieden?

Allein aus den gerade skizzierten – eher sozialstrukturell zu verstehenden – Argumentationen ergibt sich noch keine Klarheit über die schulischen Praxisformen, aus denen geschlechtsdifferenzierte Vor- und Nachteile erwachsen. Eine initiale Festlegung auf Geschlechtsstereotype kann einerseits kein ge-

1 Die Zahlen stammen vom Landesamt für Statistik Hessen für das Schuljahr 2005/6. Vergleichbare Unterschiede finden sich in den anderen Bundesländern und sie sind weitgehend stabil über die letzten fünfzehn Jahre.

2 Vgl. dazu auch Preuss-Lausitz 1996, S.199

eigneter Weg sein, um die empirische Vielfalt des Bildungsphänomens in den Griff zu bekommen. Dies gilt erst recht für empirische Untersuchungen, deren Ausgangspunkt gemessene Unterschiede von Jungen und Mädchen sind. Andererseits macht es Sinn, sich mit solchen Geschlechtsstereotypen auseinander zu setzen, wenn sie sich als Teil der normalen Klassifikationspraxis unseres Untersuchungsfeldes manifestieren. Zwei empirische Typen, die Ausdruck einer solchen Geschlechtsstereotypisierung sind, finden wir sowohl in den alltäglichen Diskursen als auch im klassifikatorischen Handeln in der Grundschule: Es sind *der verhaltensauffällige Junge und das leistungswillige Mädchen*. Diese – vielleicht polar zu denkende – Klassifizierung einzelner Schüler und Schülerinnen kann m.E. in konkreter Zuordnung zu einzelnen Kindern in jeder beliebigen (Grund)schulklasse gefunden werden. Womit in keiner Weise behauptet werden soll, dass nicht ebenso leistungswillige Jungen und verhaltensauffällige Mädchen in den schulischen Diskursen und Praktiken zu finden sind. Vielmehr geht es um die semantische Verbindung von Männlichkeit/Verhaltensauffälligkeit auf der einen und Weiblichkeit/Leistungswilligkeit auf der anderen Seite. Die entscheidende Ausgangsfrage dabei ist: Sind es im Falle der schulischen Verhaltensauffälligkeit vorrangig als „männlich“ (bzw. als jungenhaft) attribuierte Verhaltensweisen, die dieses Symptom generieren und sind es im Falle der Leistungswilligkeit vorrangig „weiblich“ (bzw. als mädchenhaft) attribuierte schulische Aktivitäten?

Um diese Frage weiter klären zu können, müssten die geschlechterorientierten Attribuierungen schulischen Handelns einer empirischen Analyse unterzogen werden. Aus ethnografischer Perspektive ist davon auszugehen, dass jenseits der schematischen Typisierung eine komplexe Praxis der schulischen Ordnung und Verortung der Kinder zu finden ist, die sich selbst weder allein in den Unterscheidungen leistungswillig/leistungsunwillig, verhaltensauffällig/unauffällig noch Junge/Mädchen erschöpft. Deshalb kann die Analyse der unterrichtlichen Praxis zeigen, wie und wodurch welche Unterschiede gemacht werden. Das Ergebnis kann sicherlich keine einfache Kausalerklärung der statistisch manifesten Unterschiede sein. Ziel muss es jedoch sein, pädagogisch signifikante Praxisformen zu erkennen, die entsprechende Effekte plausibilisieren können. Diese erwarte ich nicht allein auf Seiten der Erwachsenen, sondern ebenso in den schulischen Aktivitäten der Kinder.

Für Budde erscheint klar, dass Jungen mit ihrem „jungenhaften“ Verhaltensrepertoire per se auf schulische Anpassungsprobleme stoßen, da dieses Repertoire (neuerdings?) sanktioniert wird: „Schüler können vor dem Problem stehen, sich entweder genderadäquat – und damit schuloppositionell – oder aber schuladäquat – und damit genderunangepasst – zu verhalten.“

(Budde 2006, S. 113) Dies habe mit einem „Wertewandel in Bezug auf in der Schule honoriertes Verhalten“ zu tun (ebd. S. 117). Die Schwierigkeit dieses Erklärungsansatzes liegt darin, dass er bereits stabile, trennscharfe und geschlechtsspezifizierende Verhaltensrepertoires voraussetzt, ihre Konstitution durch die schulische Praxis und ihre Bedeutsamkeit für eben diese jedoch nicht weiter klärt. Im Gegensatz dazu geht es Breidenstein und Kelle darum, „die Bedeutsamkeit der Geschlechterunterscheidung, anstatt sie vorauszusetzen, als empirische Frage zu behandeln: Es gilt jene Situationen und Praktiken zu identifizieren, die der Geschlechterunterscheidung Relevanz verleihen.“ (Breidenstein/Kelle 1998, S. 16) Wo Beobachter immer schon Jungen und Mädchen, Lehrerinnen immer schon Schüler und Schülerinnen sehen, müssen wir uns an den Momenten des Relevantwerdens dieser Unterscheidung und an ihrem „Wie“ orientieren. Die Praxis der Geschlechterunterscheidung ist dabei keine, die nur über eine Versprachlichung oder Benennung rekonstruierbar ist. Es scheint sogar so, dass die nichtsprachliche Nutzung stereotyper Attribuierungen für das erfolgreiche Lernen der Kinder nachhaltiger wirkt, weil sie einerseits die selbstverständliche Gegebenheit der Geschlechtertrennung bloß reifiziert und andererseits manifest macht, welche Kinder zunächst nicht in diese Unterscheidung passen (also der leistungswillige Junge und das verhaltensauffällige Mädchen). *Wie hängt die Unterscheidungspraxis der Geschlechter mit der Ordnung des schulischen Lernens zusammen?* Diese Konzentration auf den Lernprozess soll bedeuten, dass es bei meiner empirischen Betrachtung schulischer Interaktionen nicht um die Betrachtung von (Geschlechter)Interaktion in der Schule überhaupt (vgl. dazu auch Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2004) oder um sozialstrukturelle Bedingungen einer Ungleichheit der Geschlechter in der Schule im Allgemeinen geht.

Das Forschungsprojekt „Lernen lernen in der Grundschule“

Die folgenden Materialien stammen aus meiner Pilotstudie „Lernen lernen in der Grundschule – Handlungsrouitinen und Alltagspraxen von Schülerinnen und Schülern in der Grundschule“. Das Beobachtungsmaterial ist in einer zweizügigen hessischen Grundschule im Untertaunus entstanden. In dieser Studie bin ich an drei unterschiedlichen Grundschulen (Berlin Wedding, Freie Schule Kassel und die Regenbogenschule im Untertaunus) der Frage nachgegangen, wie Schülerinnen und Schüler zusammen mit den Lehrern Schule machen und wie die Kinder auf ihre Weise in der Schule das Lernen

lernen. Es geht dabei um das systematische Aufspüren von Handlungsrou-
tinen und Alltagspraxen der Schulakteure. Die Analysen der alltäglichen Prak-
tiken als Lernpraktiken gibt Aufschluss über das Wie des schulischen Ler-
nens (Wiesemann 2000). Ziel meiner Arbeiten ist es, einen pädagogischen
Lernbegriff zu entwickeln, mit dem Konzepte der Initiation und des Auf-
rechterhaltens von Lernprozessen bei Kindern in der Schule realisiert und be-
gründet werden können.

In diesem Projekt rückt durch den Einsatz des ethnografischen Verfah-
rens der teilnehmenden Beobachtung das Klassenzimmer als der Ort in den
Mittelpunkt, an dem die soziale Ordnung des Lernens hergestellt wird. Das
Projekt knüpft erkenntnistheoretisch an ein interaktionistisches Verständnis
der Wirklichkeit an, wie es Mead (1973) ausformuliert hat, und steht im
Kontext ethnografischer Kindheits- und Schulforschung, wie sie maßgeblich
von Breidenstein und Kelle aber auch Zinnecker in der deutschsprachigen er-
ziehungswissenschaftlichen Forschung seit Mitte der 1990er Jahre etabliert
wurde (vgl. Breidenstein/Kelle 1998, Breidenstein 2006 und Zinnecker 1995).

Geschlechterunterscheidungen im Lernprozess

Im Folgenden werde ich an meinen Beobachtungsmaterialien skizzieren, wie
an schulischen Lernsituationen die Unterscheidungspraxis der Akteure analy-
siert werden kann. Die Beobachtungen aus dem Schulalltag eines vierten
Schuljahres handeln von den Verschönerungsarbeiten an Arbeitsblättern und
wie diese einen Bewertungsbonus durch die Lehrerin erhalten. In beiden
Szenen geht es darum, in welcher – folgenreichen – Weise die Akteure Ge-
schlechterstereotype bedienen und als Ressource für die Bewältigung schuli-
scher Situationen nutzen: Wie rekurrieren die Akteure auf männliche (jun-
genhafte) und auf weibliche (mädchenhafte) Attribuierungen?

Projektwoche Nordsee: „Vieles und Schönes machen“

Zwei Freundinnen arbeiten einig und ernsthaft. Die Arbeit besteht aus ge-
meinsamer Organisation des Arbeitsplatzes und der Vorbereitung eines
Schreibblattes mit Schreiben, Radieren und „Killern“.

*Anna und Melanie setzen sich an ihre Plätze, schlagen gemeinsam das Buch
auf und legen es genau in die Mitte neben ihre Schreibblätter. Ein gut orga-
nisierter Arbeitsplatz. Vor dem Kind das zu beschreibende Blatt, darüber das
offenen Mäppchen und außen – also rechts bei Anna und links bei Melanie –*

die Mappe. Eine blaue Pappe, in der Mitte geknickt auf etwas größer als A4, darin mehrere Arbeitsblätter und eine Liste zum Ankreuzen der erledigten Blätter. Die Mappe ist geschmückt (mit Sand beklebt und einem rot weißen Leuchtturm bemalt und mit Namen beschriftet). Beide haben ein rosa Blatt vor sich liegen. Sie ziehen jetzt Linien mit dem Lineal und Bleistift. Mia schaut ab und zu rüber zu den beiden, die radieren und das gerade Geschriebene sofort mit dem Tintenkiller bearbeiten.

In der Projektwoche der 4. Klasse bearbeiten die Kinder verschiedene Arbeitsblätter. Lese-, Bastel-, Schreib- und Zeichenaufgaben. Diese Arbeiten können in einer selbstgestalteten Mappe gesammelt werden. Das Material zur Herstellung der Mappen liegt in der Nähe des Schreibtisches der Lehrerin (Heike Schmidt) bereit: blaues Tonpapier, Sand, Muscheln und kleine bunte Steine.

Vier Mädchen arbeiten zusammen an einem Tisch. Sie haben bereits einige Arbeitsblätter konzentriert und zügig bearbeitet. Gegen Ende dieser Arbeitsphase zählen sie zunächst die erledigten Blätter. Dann beginnen sie diese zu „verschönern“:

Anna schließt die Arbeit ab mit einem: „Das reicht, oder?“ Melanie stimmt zu, nimmt ihren Radiergummi und beginnt die vorher eingezeichneten Linien weg zu radieren. Sie sagt dabei: „Die Striche radiere ich weg, dann sieht das besser aus.“ Anna: „Oh!“ (Sie bemerkt die „unschönen“ Linien auf ihren Arbeitsblättern), beugt sich nach vorne und nimmt sich auch einen Radiergummi. Melanie warnt sie: „Erst musst Du fühlen, ob es trocken ist!“ Beide radieren gründlich.

Etwas später: Melanie vergleicht ihre verschönerten Arbeitsblätter mit denen von Anna und bearbeitet ihres noch nach. Mia wendet sich an Melanie: „Ich hab schon wieder vergessen wie das geht!“ Melanie geht zu ihr und zeigt ihr noch einmal die Schabetechnik. (Die Kinder schaben mit ihren Scheren die Farbe von Buntstiften auf das Papier und verreiben die Farbe auf den Arbeitsblättern). Melanie scheint die Expertin dafür zu sein, akzeptiert aber eine eigene Variante der Fingerhaltung bei Mia. Anna fragt Melanie: „Was kann man denn jetzt noch machen? Was hast Du schon alles verschönert?“ Melanie geht ihre Blätter noch einmal durch: „Das hab ich, das hab ich.., das ist am Schönsten, das geht so ...“ Es wird nun weiter verschönert.

Schöne Mädchenarbeit?

Die beobachtete Mädchengruppe ist ein eingespieltes Team. An diesem Tag kann ich über eine Stunde intensiv und nah ihr Miteinander, ihre Arbeitstechniken, ihren Wechsel von Konzentration und Scherzen oder Neckern, ihr Zeitmanagement, ihren Umgang mit Störungen von Außen beobachten.

Dass ich hier „Mädchen“ oder eine „Mädchengruppe“ beobachtet habe, scheint zunächst als eine ziemlich unproblematische Kategorisierung, die derjenigen quantitativ vergleichenden Leistungsstudien von Mädchen und Jungen entsprechen. Was hat es aber mit dem Wie und dem Was ihres Tuns auf sich?

Jungenprobleme?

Betrachtet man das *Wie* dieses Tuns genauer, treten deutliche Unterschiede zutage, mit denen sich die Praxis der Mädchen und Jungen unterscheidbar macht und im Rahmen einer (Leistungs-)bewertung zugleich schulisch qualifiziert wird. Im gewählten Beispiel ist es die ästhetische Qualität der Produkte (und der Umfang). Die Lehrerin bewertet nicht allein die sachliche Richtigkeit und den Stand des Lernfortschrittes, sondern an entscheidender Stelle die ästhetische Form der Präsentation. Diese steht als Zeichen für ein ‚Sich Mühe machen‘ und ‚Die Sache ernst und wichtig Nehmen‘: beides offenkundig wichtige Qualitätsmerkmale für die geforderte Arbeit. Der für die Jungen oft als ‚Mädchenkram‘ abgetane Einsatz für die äußere Form der schulischen Produkte wird so zu einem pädagogischen Qualitätskriterium für die Gesamtleistung. Folgende Szene ereignet sich am gleichen Tag:

Die Lehrerin arbeitet mit vier Mädchen zusammen an einem Tisch. Sie macht gerade vor, wie aus Ton eine Robbe entstehen kann. Dennis kommt dazu und fragt sie: „Darf ich jetzt die Mappe machen?“ Heike antwortet sehr entschieden und knapp: „Nein!“ Dennis geht unauffällig zu Mike der nun auch an einem Tonarbeitsplatz sitzt und flüstert für mich deutlich unauffällig (ohne Mike anzugucken) ins Ohr: „Frag mal die Frau Schmidt, was man machen muss, um die Mappe zu kriegen.“ Mike fragt laut, wie nebenbei, während er seinen Ton formt: „Was muss man denn alles gemacht haben, um die Mappe zu kriegen?“ Heike antwortet unspezifisch ebenfalls beim Tonformen: „Na ja, man muss schon einiges gemacht haben.“ Sie flüstert mir dann eine Erklärung zu: Es soll keine Verschwendung von wertvollem Material stattfinden für Kinder, die zum Thema nicht viel und Schönes gemacht haben.

Auch mir ist es nicht klar, wann die Kinder die Mappe machen dürfen. Es scheint von Heike individuell entschieden zu werden. Auf jeden Fall haben Anna, Melanie und Mia bereits ihre Mappe gestaltet und mit Arbeitsblättern gefüllt. Mike und Dennis haben sie noch nicht und wissen scheinbar auch nicht, wie sie daran kommen oder welche Vereinbarungen es dazu gibt. Am nächsten Tag versucht Dennis noch einmal, an die offenbar begehrte Mappe zu kommen:

Ich werde von einem Kind gerufen, das weiter vorne sitzt. Ich stehe an dem Tisch mit dem Material für die Mappen. Dennis steht davor und begutachtet den Sand und die Muscheln, nimmt mal den Pinsel aus dem Glas mit dem Kleister in die Hand, dann auch einzelne Muscheln. Plötzlich nimmt er sich eine blaue Pappe und beginnt diese mit Kleister zu bearbeiten (ich sage mal lieber nichts...). Heike, die am anderen Ende des Raumes steht ruft zu ihm herüber mit ärgerlichem Tonfall: „Dennis, was soll das?“ Dennis zuckt etwas und sagt dann: „Aber du hast gesagt ich kann das heute machen.“ Heike antwortet streng und präzise: „Nein, ich habe gesagt ich kümmere mich heute darum. Leg die Sachen zurück.“ Dennis tut wie ihm befohlen, mit leichtem Murren verlässt er den Platz.

Mein Kommentar in Klammern („ich sage mal lieber nichts...“) verdeutlicht meine heikle Situation als Beobachterin. Ich war ja von der Lehrerin „heimlich“ eingeweiht und wusste, dass Dennis keine Mappe machen durfte, weil er zu der Kategorie „Materialverschwender“ gerechnet wird. Dennis war erkennbar enttäuscht – vielleicht hatte er ja gehofft, dass das Verbot von gestern nicht so ernst gemeint war. Das Material und die Mappe schienen jedenfalls so reizvoll für ihn, dass er es probierte. Letztlich wird ihm versagt, entsprechend seinen Fähigkeiten eine entsprechende Mappe (in möglicherweise ästhetisch ‚anderer‘ Qualität) herzustellen.

Dennis gilt in der (schulischen) Wahrnehmung als problematischer, verhaltensauffälliger Junge.

Fazit

Die beobachtete Herstellung der Projektmappen ist eines von zahllosen Elementen der Didaktik des Grundschulunterrichts. Die aus Platzgründen nur bruchstückhaft präsentierten und interpretierten Beobachtungen dazu lenken unseren Blick auf die Mikroebene der alltäglichen schulischen Praxis. Sie

können einen ersten Eindruck vermitteln, aus welchen Elementen schulische Geschlechterstereotypen komponiert werden.

Für diese Szenen gilt zunächst nur: Dennis macht nicht „viele“ und keine „schönen“ Arbeitsblätter. Die machen aber die Mädchen zusammen mit ihren Freundinnen. Auf der Sachebene sind die Leistungen und der Lernfortschritt einzelner Kinder dabei unberücksichtigt. Sie spielen in diesen Zuschreibungen keine erkennbare Rolle. An diesem Beispiel wird m.E. deutlich, wie über ein bestimmtes Bewertungskriterium die bereits im Grundschulalter ausgeprägten geschlechtstypischen Handlungspräferenzen wie: „etwas Verschönern“ verstärkt werden. Welche Folgen die Etablierung eines Bewertungskriteriums hat, das weibliche Stereotypen bedient, können wir zunächst nur an Dennis verfolgen. Er erhält nicht die Möglichkeit eine Mappe herzustellen, da seine Vorarbeiten ästhetischen Standards nicht genügen. Diese Interaktionsszene gibt jedoch keine Auskunft darüber:

1. ob ein männlicher Grundschullehrer andere oder auch „weibliche“ Bewertungskriterien anwendet und
2. ob die Lehrerin vorwiegend den Jungen die begehrten Materialien vorenthält, weil sie Jungen sind, denen sie eine ‚Verschönerungsverweigerung‘ oder -unfähigkeit unterstellt.

Um ein umfassenderes Bild der Entwicklung von schulischen Geschlechterstereotypen und damit von möglichen Präferenzen „mädchenhafter“ Handlungsmuster in der Grundschule zu gewinnen, bedarf es einer systematischen Analyse der unterschiedlichsten Situationsverläufe. Meine Beobachtungen an den drei genannten Grundschulen weisen alle darauf hin, dass es in Grundschulen Interaktionen gibt, die es den Kindern einfacher machen, zu einem leistungswilligen Mädchen oder einem verhaltensauffälligen Jungen zu werden, als zu einem problematischen Mädchen und schulisch erfolgreichen Jungen. Weitere Untersuchungen dazu sind notwendig.

Aus ethnografischer Perspektive gilt es, die Praxis der Geschlechterunterscheidung in schulischen *Situationen* als Ausgangspunkt für eine Klärung der sozialen „Tatsache“³, dass Jungen insgesamt betrachtet schlechtere schulische Leistungen attestiert werden, in den Blick zu nehmen. Die Analyse schulischer Praktiken ist hier als ein Weg präsentiert worden, der den Zusammenhang von Lernerfolg und Geschlechterzugehörigkeit als Phänomen schulischen Alltags empirisch zu fassen in der Lage ist.

3 Vgl. dazu Kelle 2001, S. 39

Wie wir sehen, reicht es nicht aus, die Schule dabei als eine Institution zu verstehen, in der traditionelle Geschlechterstrukturen wie auch schulische Ungleichheit⁴ bloß reproduziert werden. Wir müssen uns vielmehr fragen: *Wie wird gerade die Schule zu dem Ort, an dem eine Wende in der Benachteiligung von Jungen und Mädchen zugunsten letzterer stattgefunden hat?* Diese Frage geht über die Erforschung schulischer Ungleichheit hinaus und zielt auf die konkreten Praktiken ihrer Herstellung. Mit dieser Perspektive könnte „der Faden wieder aufgenommen werden, um eine differenzierte Sicht auf die Schule mit ihren komplexen institutionellen und pädagogischen Geschlechteraspekten zu entwickeln“ wie Rendtorff aktuell gefordert hat (Rendtorff 2006, S. 23).

Literatur

- Breidenstein, Georg/Kelle, Helga (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur, Weinheim
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob, Wiesbaden
- Budde, Jürgen (2006): Interaktionen im Klassenzimmer – Die Herstellung von Männlichkeit im Schulalltag, in: Andresen, Sabine/Rendtorff, Barbara (Hg.): Jahrbuch Frauen und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Geschlechtertypisierungen im Kontext von Familie und Schule, Opladen 2006, S. 113-119
- Diefenbach, Heike/Klein, Michael (2002): „Bringing Boys Back in“. Soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern zuungunsten der Jungen am Beispiel der Sekundarabschlüsse, in: Zeitschrift für Pädagogik, Bd. 6, 2002, S. 938-958
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Weber, Martina/Willems, Katharine (2004): Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen, Weinheim und München
- Kelle, Helga (2001): „Ich bin der die das macht“. Oder: Über die Schwierigkeit, „doing gender“-Prozesse zu erforschen, in: Feministische Studien, Heft 2 (2001), S. 39-56
- Kelle, Helga (2004): Ethnografische Ansätze, in: Edith Glaser/Dorle Klika/Annedore Prengel (Hg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb. 2004, S. 636-650
- Mead, George, Herbert (1973): Ich, Identität und Gesellschaft. Frankfurt a.M. 1973
- Prengel, Annedore (1990): Der Beitrag der Frauenforschung zu einem anderen Blick auf Erziehung von Jungen, in: Sozialmagazin Heft 7, 8 (1990), S. 36-47

4 siehe dazu aktuell Toppe 2006, S.107

- Preuss-Lausitz, Ulf (1996): Gender Patchwork: Fremd- und Selbstbilder der Geschlechter im Umbruch, in: Zeiher, Helga/Büchner, Peter/Zinnecker, Jürgen (Hg.): Kinder als Außenseiter? Weinheim 1996, S. 189-206
- Preuss-Lausitz, Ulf (2003): Denn sie wissen nicht, warum sie brüllen, in: Der Tagespiegel vom 13.10.2003, Nr.29
- Preuss-Lausitz, Ulf (2006): Arme Kerle!, in: Psychologie heute. November 2006, S. 68-71
- Rabe-Kleberg, Ursula (2005): Feminisierung der Erziehung von Kindern. Chancen oder Gefahren für die Bildungsprozesse von Mädchen und Jungen, in: Materialien zum 12. Kinder- und Jugendbericht, Band 2: Pasternack, Peer u.a.: Entwicklungspotentiale institutioneller Angebote im Elementarbereich, S. 135-171
- Rendtorff, Barbara (2006): Von Müttern, Frauen und Schwindlerinnen, in: Andresen, Sabine/Rendtorff, Barbara (Hg.): Jahrbuch Frauen und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Geschlechtertypisierungen im Kontext von Familie und Schule, Opladen 2006, S. 15-26
- Toppe, Sabine (2006): Familiäre Rollenbilder und Geschlechtertypisierungen und Armut an Schulen, in: Andresen, Sabine/Rendtorff, Barbara (Hg.): Jahrbuch Frauen und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Geschlechtertypisierungen im Kontext von Familie und Schule, Opladen 2006, S. 105-112
- Valtin, Renate/Wagner, Christine/Schwippert, Knut (2005): Schülerinnen und Schüler am Ende der 4. Klasse, in: Bos, Wolfgang/Lankes, Eva-Maria u.a. (Hg.): IGLU – Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien, Münster 2005, S. 187-230
- Wiesemann, Jutta (2000): Lernen als Alltagspraxis. Lernformen von Kindern an einer Freien Schule, Bad Heilbrunn
- Zinnecker, Jürgen (1995): Pädagogische Ethnographie. Ein Plädoyer, in: Behnken, Imbke/Jaumann, Olga (Hrsg.): Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung. Weinheim/München 1995, S. 21-38

Geschlechtsbezogene Wissenskonzepte von Kindern unter sechs Jahren – ein Problemaufriss

Dagmar Kasüschke

Im folgenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, was Kinder über ihr eigenes Geschlecht und das anderer wissen und denken und inwieweit sich hier schon soziale Konstruktionen einer Geschlechtertypisierung zeigen. Dabei werden Forschungsarbeiten zu diesem Thema referiert und erste Ergebnisse einer eigenen Untersuchung der Freiburger Projektgruppe vorgestellt. Es zeigt sich, dass geschlechtsbezogenes Wissen von jungen Kindern nicht generell entwicklungsbedingten Phasen der kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten unterliegt, sondern dass die Rollenkonzepte von Kindern durchaus flexibler sind als wir Erwachsenen annehmen, wenn sie unmittelbar das eigene Leben der Kinder betreffen

Gender-Related Knowledge and Role Concepts of Children of Prep-School Age

In this article the author pursues the issue of what young children know and believe about sex and gender concerning themselves and other people and which social constructions of sex- and gendertyping will be demonstrated. After discussing other research studies the results of three Freiburg projects will be presented. Some important findings are that young childrens' knowledge of sex and gender is not generally determined by their cognitive and linguistic development but in a way which is more flexible than adults accept if the problems are related to the childrens' real lives.

Bereits Kinder im Alter unter sechs Jahren erleben sich und andere nicht nur als geschlechtliche Wesen, sondern sie entwerfen aktiv in Interaktion mit anderen ihre Deutung von Geschlechtsdifferenzierungen auf der Basis ihrer sozialen Realität. Die Vermutung liegt nahe, dass sie dabei „ab den ersten Lebensjahren entdecken [...], dass die Stellung von Männern und Frauen in dieser Gesellschaft verschieden ist [...] selbst wenn die Personen in ihrer Nähe versuchen, ihnen unabhängig von ihrem Geschlecht Entwicklungschancen zu eröffnen“. (BMFSFJ 1998, S. 288). Nach Faulstich-Wieland sind es gerade junge Kinder, die sehr viel Wert darauf legen, als Mädchen oder Junge erkannt zu werden, so dass davon auszugehen ist, dass kindliche Sozialisation nicht nur durch situationsübergreifende, institutionelle Arrangements und

über die alltägliche Lebensführung beeinflusst wird (Faulstich-Wieland 2006), sondern dass ihr Wissen über Geschlechterdifferenzierung und -typisierung stark mit der Entwicklungstatsache korrespondiert (Trautner 1992, S. 322).

Aus entwicklungspsychologischer Perspektive erschließt sich ihnen die soziale Realität anders als älteren Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen (Damon 1990; Selmon 1984). Wie junge Kinder ihre Welt wahrnehmen, wird dabei stark von ihren entwicklungsgemäßen kognitiven und emotionalen Fähigkeiten beeinflusst. Die Entwicklungstatsache erschwert zudem den Zugang zu den Wissensstrukturen und Deutungsmustern von Kindern unter sechs Jahren, da dies nachhaltig von ihren sprachlichen Verbalisierungsmöglichkeiten abhängt (vgl. Sturzbecher 2001, Roux 2002).

Auf diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie der Forderung im 11. Kinder- und Jugendbericht, „die Beschreibung geschlechtsspezifischer Lebenslagen anhand objektivierbarer Daten um die Dimension der subjektiven Gestaltung und Zuschreibung von Geschlechterrollen“ zu ergänzen (BMFSFJ 2002, S. 108), bei der Erforschung frühkindlicher Lebenslagen nachgekommen werden kann. Zudem zeigt eine Expertise von Kasüschke/Klees-Möller, dass über den Forschungsgegenstand „Frühe Kindheit“ wenig empirisch gewonnenes Wissen zum Thema „Kinder und ihr Geschlecht“ vorliegt (Kasüschke/Klees-Möller 2002, S. 60ff.). Zu geschlechtsbezogenen Wissenskonzepten von 2- bis 6jährigen Kindern liegen einzelne Forschungsarbeiten vor, die auf unterschiedliche Weise der Frage nachgegangen sind, was Kinder über ihr eigenes Geschlecht und das anderer wissen und denken und inwieweit sich hier schon soziale Konstruktionen einer Geschlechtertypisierung zeigen. Nachfolgend werden die bisher gewonnenen Erkenntnisse vorgestellt, bevor erste Ergebnisse der Freiburger Projektgruppe referiert werden, die sich dem Thema geschlechtsbezogene Wissenskonzepte von Kindern unter sechs Jahren widmen.

1. Zum Forschungsstand über geschlechtsbezogenes Wissen von Kindern unter sechs Jahren

Der Begriff der Geschlechtstypisierung umfasst biologische, psychische wie auch soziale Phänomene der Geschlechtlichkeit. Von Interesse sind dabei die Entwicklungsverläufe des kindlichen Wissens und der zugrundeliegenden Deutungsmuster in der Selbstwahrnehmung und der kognitiven Repräsentanzen (Konzepte, Überzeugungen und Präferenzen) im Prozess der geschlechtlichen Zuordnung. Trautner betont, dass nicht nur die physischen und psychi-

schen Merkmale der Geschlechtsunterschiede einem Entwicklungsprozess unterliegen, sondern „was es bedeutet, männlich oder weiblich zu sein, also die Wahrnehmung und Verarbeitung der eigenen Geschlechtstypisierung und der Geschlechtstypisierung der sozialen Umwelt, unterliegt ebenfalls einer Entwicklung“ (Trautner 1991, S. 322).

Nach Trautner können Kinder unter drei Jahren Geschlecht nicht als unveränderliche Konstante der Person wahrnehmen, die unabhängig vom äußeren Erscheinungsbild ist. Die Differenzierung nach Geschlechtern erfolgt in der Regel nach äußeren Erscheinungsmerkmalen wie Haare oder Kleidung. Häufig besteht noch die Vorstellung, das eigene Geschlecht beliebig wechseln zu können. Darüber hinaus verfügen Kinder nur über eine sehr begrenzte Kenntnis von kulturell geprägten Geschlechtsrollenstereotypen.

Erst im Vorschulalter von 3 bis 6 Jahren bekommt die Differenzierung nach Geschlechtern eine immer größere Bedeutung. In diesem Alter nimmt das Wissen über Geschlechtsrollenmerkmale und die Orientierung an der Geschlechtsangemessenheit des eigenen Verhaltens rasant zu. „Motiviert durch das Bedürfnis nach kognitiver Konsistenz bilden sich nun ausgeprägte Geschlechtsrollen-Präferenzen aus und die Geschlechtstypisierung des Verhaltens nimmt zu.“ (ebd., S. 403). In diesem Alter verhalten sich die Kinder sehr rigide bezüglich der geschlechtlichen Selbstkategorisierung und der Kategorisierung anderer. Dies verändert sich erst im Laufe der Grundschulzeit. Nun können Kinder zunehmend flexibler und variabler mit Geschlechtsrollenkonzepten umgehen.

Volbert und Homberg fanden bezogen auf das geschlechtsbezogene und sexuelle Wissen von 2- bis 6-jährigen Kindern heraus, dass bereits 2-jährige Kinder Geschlechtszuordnungen richtig vornehmen können, ohne dies jedoch begründen zu können, während 3-jährige in der Lage waren, äußere Merkmale wie Haare, Bart oder Ohringe als Unterscheidungskriterium zu benennen. Erst im Alter von 5 Jahren konnten die Kinder Geschlechtszuordnungen mit genitalen Unterschieden begründen, jedoch dominieren immer noch Erklärungen von äußeren Merkmalen (Volbert/Homburg 1996).

Taylor (2004) untersuchte die Entwicklung kindlicher Vorstellungen zu biologischen und sozialen Geschlechtsdifferenzen. Sie fand heraus, dass Kinder bis ins Grundschulalter hinein davon ausgehen, dass Kinder geschlechtsstereotype Merkmale unabhängig vom sozialen Kontext ausbilden, jedoch mit zunehmendem Alter berücksichtigten sie vermehrt soziale Faktoren in ihren Konzepten. Aufgrund der kindlichen Aussagen kommt Taylor zu dem Schluss, dass Kinder zunächst Geschlechtskategorien eine eigene essentielle Wesenheit zuschreiben, d.h. sie betrachten Geschlechtskategorien als

natürliche und nicht als soziale Kategorien. Ihren Ergebnissen zufolge gehen Kinder aufgrund ihres essentiellen Denkens, obgleich sie kein bzw. nur rudimentäres Wissen über die reproduktiven Unterschiede zwischen Mann und Frau haben, von einer biologischen Determiniertheit der Geschlechtskategorien aus und lernen erst im Laufe der Zeit, zwischen biologischen und sozialen Faktoren zu unterscheiden.

Eine Studie zu den Berufskonzepten von Kindergartenkindern (Weber-Klaus 1997) ergab, dass Jungen vorrangig Berufe aus dem Spektrum der sogenannten Männerberufe wählten, während die Mädchen vorrangig Berufe aus dem weiblichen Tätigkeitsbereich nannten und sie auch den Reproduktionsbereich mit einbezogen. Insgesamt zeigte sich bei den Interviews, dass die Kinder bezüglich ihrer Berufskonzepte nicht auf die gleichen Wissensbestände und damit Beurteilungskriterien zurückgriffen wie Erwachsene. So ließen sich die gewählten Berufe der Kinder nach vier Merkmalen differenzieren: nach Berufen, die a) durch äußere Merkmale wie Berufsbekleidung oder besondere Dienstfahrzeuge gekennzeichnet waren, b) bei denen die Technik im Vordergrund stand, c) zu denen Kinder unmittelbaren Kontakt und Zugang hatten und d) die durch öffentliche Auftritte im kindlichen Umfeld Aufmerksamkeit erregten.

Smetana befragte 48 Vorschulkinder mit Hilfe eines Bildtestverfahrens nach ihren Konzepten über Geschlechterrollen, wobei sie Material einsetzte, das untypisches Verhalten zeigte. Von Interesse waren weniger die Kenntnisse der Kinder über Geschlechtsrollenvorschriften und -konventionen als vielmehr, inwieweit Kinder Flexibilität im Denken zeigten. Es stellte sich heraus, dass Kinder die Verletzung von moralischen und sittlichen Werten schärfer verurteilten als die Verletzungen von Geschlechterrollen. Auch wenn es sich zeigte, dass insgesamt unmännliches Verhalten der Jungen von den Kindern – insbesondere den Jungen – stärker als Grenzüberschreitung verurteilt wurde als unweibliches Verhalten bei Mädchen und die Kinder sich mehr an äußerlichen Merkmalen störten als an Verhaltensweisen, kommt Smetana zu dem Resultat, dass „die Geschlechtsrollenvorschriften von Kindern [...] umso flexibler (waren) bzw. weniger an gesellschaftlichen Erwartungen ausgerichtet, je mehr sie schon über die Geschlechterrollen nachgedacht hatten“ (Smetana 2004, S. 277f.). Sie kommt zu dem Schluss, dass junge Kinder sehr wohl fähig sind flexible Wissenskonzepte aufzubauen, sich jedoch moralisch den Geschlechtsrollenerwartungen verpflichtet fühlen. Offensichtlich greifen Kinder bei Problemstellungen auf verschiedene soziale Konzepte zurück.

Scharnelt stellt das Medium Bilderbuch als Vermittler von Geschlechtsrollenangeboten (Jürgens/Pätzold 1990) in den Fokus und geht der Frage

nach der Wirkung von geschlechtsuntypischen Rollenbildern auf junge Kinder nach. Sie befragte mittels eines qualitativen Gruppeninterviews fünf- und sechsjährige Kinder in einem Kindergarten über ihre Deutungen eines emanzipatorischen Märchens. Die Ergebnisse ihrer Studie belegen, dass es einzelnen Kindern gelungen war, das Verhalten der handelnden weiblichen Person als mutig und emanzipiert zu erkennen, jedoch die Mehrzahl der Kinder diesen Schritt nicht nachvollziehen konnten und die Geschichte anhand ihrer eigenen Geschlechtsrollenstereotypen umdefinierten.

Zusammenfassend lassen die einzelnen Untersuchungen Gemeinsamkeiten, aber auch widersprüchliche Aussagen erkennen. Zum einen scheinen junge Kinder sehr stark in geschlechtsrollenstereotypisierendem Denken verhaftet zu sein und betrachten die Kategorie Geschlecht als essentielle Gegebenheit im Sinne einer natürlichen Wesenheit des Menschen, die unveränderbar ist. Dabei unterscheiden sie nicht zwischen sozialen und biologischen Kategorien, wobei zu berücksichtigen ist, dass sie wenige Kenntnisse über die reproduktiven Unterschiede zwischen Mann und Frau haben. Untypische Verhaltensweisen werden rigoros zurückgewiesen und haben den Effekt der Verstärkung stereotypen Denkens. Zum anderen besteht ein Widerspruch zu Ergebnissen, bei denen die Kinder, je jünger sie sind, Geschlecht als veränderbare Kategorie begreifen, im Rahmen gesellschaftlicher Normvorstellungen auf stereotype Konzepte zurückgreifen, jedoch unter bestimmten Rahmenbedingungen zu flexiblem Denken fähig sind.

2. Zur Untersuchung von geschlechtsbezogenen Konzepten von Kindern unter sechs Jahren am Beispiel von drei Teilstudien

In Anlehnung an die oben skizzierten Untersuchungen war für uns von Interesse, auf welches Wissen junge Kinder zurückgreifen, wenn sie sich selbst und andere als geschlechtliche Wesen verorten. Ist generell von einem entwicklungsbedingten Verlauf auszugehen oder nutzen bereits Kinder unter sechs Jahren unterschiedliche Wissenskonzepte?

Die im Folgenden beschriebene Untersuchung setzt sich aus drei Teilstudien zusammen, die im Rahmen eines halbjährigen Seminarprojektes im Studien-Modul Gender im Studiengang „Pädagogik der frühen Kindheit an der Ev. Fachhochschule Freiburg“ begleitet wurde. Als Ausgangspunkt dienten die Methodeninventare kindbezogene Bildtestverfahren, Anschauungsmateri-

al und qualitative Gruppeninterviews. Methodisch wurden die Verfahren in Anlehnung an die o.g. Untersuchungen verfeinert bzw. an die Untersuchungsbedingungen vor Ort angepasst. Alle Untersuchungen fanden im Kontext Kindertageseinrichtung statt. Es handelt sich um eine Vorstudie zur Entwicklung eines Forschungsdesigns und es wird kein Anspruch auf Repräsentativität erhoben. Die Fragestellungen lauteten:

- Was wissen Kinder im Alter von zwei bis sechs Jahren über Geschlechtsmerkmale?
- Welche Konzepte der Geschlechtsrollentypisierung haben Kinder unter sechs Jahren?
- Wie nehmen Kinder untypische Geschlechtsrollen bei der Bilderbuchbetrachtung wahr?

A) Was wissen Kinder im Alter von 2 bis 6 Jahren über biologische Geschlechtsmerkmale?

Auf der Basis der Untersuchung von Volbert und Homburg wurde der Frage nachgegangen, was Kinder im Alter von 2 bis 6 Jahren über biologische Geschlechtsmerkmale wissen. Bei der Stichprobe handelt es sich um 29 Kinder im Alter von 2 bis 6 Jahren aus drei badenwürttembergischen Kindertageseinrichtungen, jeweils 9 Zwei- bis Dreijährige, 10 Drei- bis Vierjährige und 10 Fünf- bis Sechsjährige. Mithilfe einer spielbasierten Befragung hatten die Kinder die Aufgaben a) Puppen nach Kleidertausch dem Geschlecht nach zuzuordnen, b) vierteilige Puzzle nach anatomischen weiblichen und männlichen Merkmalen richtig zusammenzulegen und c) sich selbst einem Geschlecht zuzuordnen.

Bezüglich des Erkennens von Geschlechtsunterschieden und der eigenen Geschlechtsidentität sind folgende Ergebnisse festzuhalten. Kinder fokussieren bei der Unterscheidung nach Mann und Frau wesentlich häufiger nach äußerlich sichtbaren Merkmalen wie Kleidung oder Haartracht als nach biologischen Merkmalen. So gelang es nur 43% der Fünf- bis Sechsjährigen, nach „Kleidertausch“ der Puppen, diese dem richtigen Geschlecht zuzuordnen. Bei dem zweiten Verfahren zeigte sich, dass ein Großteil der Kinder wenig bis gar kein Wissen über die anatomischen äußeren weiblichen und männlichen Geschlechtsmerkmale hatten. Hinsichtlich der Zuordnung ihres eigenen Geschlechts konnten ca. 67% der Kinder ihr eigenes Geschlecht richtig zuordnen. Nur vier von 29 Kindern nannten als Begründung biologische Merkmale, der Rest der Kinder argumentierten mit sozialen (veränderli-

chen) Kriterien wie z.B. „weil ich kurze Haare habe“ (2mal), „weil meine Mama das wollte“, „Jungs haben dickere Hände“, „Jungs tun böse Filme gucken“, oder „wenn man als Junge geboren wird, dann ist man ein Junge“.

Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder, je jünger sie sind, keine gesicherte Geschlechtsidentität im Sinne einer Geschlechtskonstanz besitzen. Aber auch noch fünf- bis sechsjährige Kinder sind nur begrenzt in der Lage, biologische Merkmale als Erklärung heranzuziehen, vielmehr argumentieren sie mit sozialen Kriterien. Offensichtlich kann davon ausgegangen werden, dass „ein volles Verständnis der Geschlechtskonstanz [...] nach Durchlaufen [...] (von) Entwicklungsstufen erst im Grundschulalter ausgebildet“ wird (Gloger-Tippelt 1997, S. 263; vgl. auch Bem 1989). Inwieweit richtige Äußerungen von Kindern, wie in den beiden o.g. Fällen, tatsächlich eine kognitive Leistung der Konstanzhaltung ist, lässt sich nur durch Nachfragen überprüfen – so kann es sein, dass es sich um Pseudourteile handelt, die erst mit der Begründung aufgedeckt werden können. Insofern ist es bedeutsam, Kinder ihre Entscheidungen erklären zu lassen und damit dem Erwachsenen einen Einblick in das kindliche Denken zu gewähren.

B) Welche Konzepte der Geschlechtsrollentypisierung haben Kinder unter sechs Jahren?

Die zweite Teilstudie befasste sich mit der Wahrnehmung von Kindern im Alter von 4 bis 6 Jahren von Tätigkeiten in den Lebensbereichen Beruf, Haushalt und Spielsachen, die sie nach männlich, weiblich oder neutral zuordnen sollten. Die Gruppe unterteilte sich in jeweils 11 Mädchen und 11 Jungen, wobei die Gruppe der 5-Jährigen mit 15 Kindern die größte Gruppe ausmachte.

Die Kinder ordneten die meisten der Berufe als neutral bzw. zwischen neutral und einem Geschlecht ein. Bis auf die Berufe Maler/Malerin (77,3%) und Anwalt/Anwältin (59,1%) beurteilten die Kinder die anderen Berufe nicht geschlechtstypisierend. Tendenziell ordneten Mädchen die Berufe „Erzieher/-in“, „Anwalt/Anwältin“ und „Verkäufer/-in“ geschlechterstereotypisierender ein als die Jungen. Diese Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen sind jedoch nur bei dem Beruf „Verkäufer/-in“ signifikant ($p=0,04$). Somit waren die Mehrzahl der Kinder der Meinung, dass beide Geschlechter diese Berufe ausüben können. Zwar sind stereotypisierende Tendenzen erkennbar, jedoch kann diese Aussage nicht generell für die Altersstufe getroffen werden.

Bezogen auf Aufgaben im Haushalt ergab sich in der Studie ein anderes Bild. Fast alle Tätigkeiten wurden von der Mehrzahl der Kinder Frauen zugeordnet, wie z.B. Wäsche waschen (68,2%), Bügeln (77,3%), Kochen

(63,6%) und Putzen (68,2%). Tätigkeiten wie Saugen (36,4%), Einkaufen (54,5%), Kinder in den Kindergarten (50%) und ins Bett bringen (55,5%) wurden als neutrale Aufgabe gesehen. Nur das Durchführen von kleineren Reparaturen wurden von 81,8% der Kinder als typisch männliche Aufgabe angesehen. Einige Ergebnisse legen die Vermutung nahe, dass Kinder hier nicht auf Geschlechterstereotypen zurückgriffen, sondern auf ihre konkreten häuslichen Erfahrungen. Dies wurde besonders deutlich bei Tätigkeiten, die die Kinder in „zwei Lager“ teilten, wenn dieselbe Tätigkeit sowohl als typisch männlich bzw. typisch weiblich eingeordnet wurde.

Die Unterscheidung nach typischem Jungen- oder Mädchenspielzeug bzw. neutralem Spielzeug ergibt, dass Lego, Malstifte, Bauklötze und Puzzle von der Mehrzahl der Kinder als neutrales Spielzeug angesehen werden. Puppe, Spielküche und Hüpfseil werden eher als Mädchenspielzeug angesehen und Auto, Eisenbahn und Schwerter eher als typisches Jungenspielzeug.

Unterscheidet man nach der Sichtweise der Mädchen und Jungen getrennt ergibt sich ein etwas anderes Bild. Auch hier ist die Sichtweise der Mädchen eher typisierend. Während mehr Jungen Lego, Eisenbahn und Bauklötze als neutrales Spielzeug wahrnehmen, tendieren die Mädchen dazu, dieses Spielzeug als jungentypisches Spielzeug anzusehen. Tendenzielle Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen ergeben sich bei den Bauklötzen ($p=0,06$). Bei der Zuordnung von Malstiften, von den meisten Jungen als neutral und von den Mädchen als mädchenstypisch beurteilt, ist dieser Unterschied signifikant ($p=0,03$). In beiden Fällen ordneten die Mädchen typisierender zu.

Die Ergebnisse dieser Teilstudie zeigen, dass Kinder um so weniger auf stereotype Deutungsmuster zurückgreifen, je näher die Tätigkeit ihrem eigenen Lebensbereich ist. Veränderungen im sozialen Miteinander der Geschlechter als Bedingungen des Aufwachsens von Kindern scheinen ein maßgeblicher Faktor zu sein.

C) Wie nehmen Kinder untypische Geschlechtsrollen bei der Bilderbuchbetrachtung wahr?

In der dritten Teilstudie wurde der Fragestellung nachgegangen, ob Kinder geschlechtsuntypisches Rollenverhalten als solches wahrnehmen und wie sie darauf reagieren. Dabei ging es nicht um die Frage, ob Kinder eine ‚emanzipatorische Botschaft‘ verstehen, sondern ob Kinder in der Altersstufe von vier bis sieben Jahren geschlechtsrollenstereotypisierend denken und untypisches Verhalten bzw. untypische äußere Merkmale ablehnen. Das Bilderbuch „Dulcie Dando“ von Sue Stops handelt von einem Mädchen, das aus einer

Familie mit untypischen Frauen stammt, sportlich und mutig ist und besser Fußball spielt als die Jungen in ihrer Klasse. Anhand des Verlaufs der Geschichte wurden die Kinder immer wieder ermuntert ihre Meinung zu den Bildern und zu dem Inhalt zu äußern. Anknüpfend an Scharnelts Methode wurde die Form des qualitativen Kinderinterviews ausgewählt. Durch offene Leitfragen wurde ein Dialog mit den Kindern initiiert, deren Antworten anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse im Auswertungsprozess nachträglich kategorisiert wurden. Es wurden 21 Kinder (11 Mädchen und 10 Jungen) im Alter von vier- bis sechs Jahren aus zwei baden-württembergischen Kindertageseinrichtungen befragt. Dabei wurden nur die Aussagen berücksichtigt, deren Eigenständigkeit deutlich bei der Analyse der Videosequenzen erkennbar war. Tendenziell fiel auf, dass die Mädchen sich mehr zu der Geschichte äußerten als die Jungen (vgl. auch Fried 1989).

Zu dem untypischen Aussehen der weiblichen Hauptfiguren (Dulcie, Mutter, Oma, Ur-Großmutter) hielten sich die positiven und negativen Äußerungen der Kinder die Waage. Dabei äußerten sich mehr Mädchen als Jungen negativ über das Aussehen. Insgesamt fällt auf, dass einige Kinder Schwierigkeiten hatten, die Frauen aufgrund ihres Aussehens dem weiblichen Geschlecht zuzuordnen, z.B. „einen Opa und einen Mann“, „der hat kurze Haare“, „das ist ja ein Junge“. Auch hier wird das Geschlecht an äußeren Merkmalen festgemacht. Knapp die Hälfte der Kinder lehnte untypisches Aussehen ab bzw. war irritiert, wie z.B. „die hat ja einen Schnurrbart die Mama“.

Die positiven und negativen Aussagen zu dem Verhalten und den Hobbies der Frauen hielten sich ebenfalls die Waage, wobei die Kinder hier wesentlich eher auf stereotype Aussagen zurückgriffen wie z.B. „Mein Papa hat eine Mofa. He, die traut sich nie im Leben“, „Nur mein Papa fährt Motorrad“, „Männer machen des“ und „Mein Papa auch lieber“.

Auf die Frage, ob die Jungen das Mädchen Dulcie beim Fußballturnier mitspielen lassen sollen, äußerten sich fast alle Kinder zustimmend. Nur ein Mädchen äußerte sich negativ („Nein, die kann sich da so drehn, runterfallen, kann doch sein, ... nicht so gut“).

Fünf Mädchen und ein Junge hätten gerne eine Freundin, die wie Dulcie Fußball spielt. Ein Mädchen bezeichnete es als Jungenhobby („aber da ist ein Junge, der kann ganz gut“).

Die Kinder wurden gefragt, wie sie es finden, dass Dulcie vom Trainer für das Fußballspiel nicht aufgestellt wird, weil sie ein Mädchen ist. Die Mehrzahl der Kinder war empört darüber. Ein Junge würde sie mitspielen lassen, „weil sie gut Fußball spielt“. Seine Empathie kommt zum Ausdruck, indem er direkt mit einem Seufzer anschließt „da sind zu viele Jungen“. In-

tuitiv scheint er die soziale Etikettierung zu ahnen, ohne sie artikulieren zu können. Ein Mädchen zuckt die Schultern mit der Äußerung: „Aber ich spiele meistens Fußball mit Mädchen“. Nur ein Mädchen findet es gut, dass Dulcie nicht aufgestellt wird, weil „die nur hinfliegt“.

Die Ergebnisse der Inhaltsanalyse der Gespräche zur Bilderbuchbetrachtung lassen nicht generell darauf schließen, dass Kinder auf untypisches Aussehen und Verhalten negativ reagieren und stereotypisierend argumentieren. Vielmehr zeigt sich bei den Äußerungen der Kinder, dass sie bezogen auf das Aussehen der erwachsenen Frauen und ihren untypischen Hobbies negativer reagieren als auf das Kind Dulcie. Das mag zum einen daran liegen, dass Dulcie mit ihren langen Haaren äußerlich bis auf das Trikot eindeutig als Mädchen erkennbar ist und weil möglicherweise ein fußballspielendes Mädchen mehr toleriert wird als Frauen mit untypischen Verhaltensweisen. Offensichtlich greifen im Urteil der meisten Kinder gesellschaftliche Stereotype mehr bei ihren Vorstellungen von Erwachsenen als bei einem Kind, das ihnen von der Identifikation her näher ist. Das würde auch erklären, wieso die Mehrzahl der Mädchen und Jungen sich positiv über ein fußballspielendes Mädchen äußern und über die Ablehnung des Trainers negativ. Offensichtlich greift an dieser Stelle die Kategorisierung als Erwachsener bzw. Kind stärker als die Kategorie männlich – weiblich.

3. Diskussion und Ausblick

Geschlechtsbezogenes Wissen von Kindern unterliegt nicht generell entwicklungsbedingten Phasen der kognitiven und sprachlichen Fähigkeitsentwicklung von jungen Kindern. Zwar zeigen sich Tendenzen, dass viele Kinder dieses Alters geringe Kenntnisse über die biologischen Geschlechtsmerkmale haben und aufgrund dessen auch die eigene Geschlechtsidentität damit nicht begründen können, sondern auf äußere Merkmale der sozialen Etikettierung wie lange Haare, Bart oder ähnliches zurückgreifen. Auf der anderen Seite zeigt sich, dass die Rollenkonzepte von Kindern durchaus flexibler sind als wir Erwachsenen annehmen, wenn sie unmittelbar das eigene Leben der Kinder betreffen. Geschlechtsrollenkonzepte greifen offensichtlich eher, wenn es um Bereiche der Konvention und Moral geht, die die Erwachsenenwelt betreffen.

Bei der Erprobung des Methodeninventars zur Erfassung des sozialen Wissens von jungen Kindern über Geschlechtsrollenzuweisungen wird deutlich, dass bereits im Vorfeld die Gefahr besteht, durch die Wahl der Methoden nur das Wissen gesellschaftlicher Konventionen zu erfassen. Erfolgver-

sprechender scheinen Methoden zu sein, die es ermöglichen, die intuitiven Theorien der Kinder offenzulegen. Auf der Interpretationsfolie des Wechselspiels zwischen Kindern, Eltern, Geschwistern und Peers ist es notwendig, differenziertere Erkenntnisse über das soziale Wissen von Kindern unter sechs Jahren zu gewinnen. Taylor betont die Bedeutung des domänenspezifischen Wissens. „Es gilt deshalb, in weiteren Forschungsarbeiten zu untersuchen, wie Kinder soziale Kategorien reflektieren, damit wir herausfinden, wie Kinder soziale Informationen ordnen und ob die dabei entstehenden Strukturen mit denen vergleichbar sind, die in anderen Wissensbereichen herausgearbeitet wurden“ (Taylor 2004, S. 272). Bisherige Forschungsmethoden scheitern jedoch an dem sprachlichen Ausdrucksvermögen von Kindern im Vorschulalter. Hier gilt es die Entwicklung der Methoden der Kindheitsforschung intensiv voranzutreiben.

Die Erforschung der intuitiven Theorien von Kindern gibt Einblicke in die Entwicklung des kindlichen Denkens und bietet die Grundlage zur Entwicklung geschlechtsbezogener pädagogischer Programme im Kindergarten. Viele pädagogische Handlungsansätze berücksichtigen bisher zu wenig die entwicklungsbedingten kognitiven Fähigkeiten von jungen Kindern und ihre Wahrnehmung der Welt. Die Entwicklungstatsache als anthropologische Grundbedingung von Sozialisation zeigt Chancen und Grenzen einer geschlechtsbezogenen Pädagogik der frühen Kindheit auf.

Anmerkung

Den Studierenden des Studienganges Pädagogik der frühen Kindheit an der Ev. Fachhochschule Freiburg, deren Datenmaterial die Basis für diesen Beitrag bilden, möchte ich an dieser Stelle für ihr besonderes Engagement bei der Durchführung der Studien danken. In alphabetischer Reihenfolge: Katrin Dämmrich, Anna Elmlinger, Donata Frejn von Feilitzsch, Silke Hertler, Jennifer Klerke, Paul Lange, Elisa Mehlhase, Katharina Müller, Christiane Nöltner, Katharina Schulz, Sarah Weber, Wanda Wegener und Anja Wick.

Literatur

- Bem, Sandra (1989): Genital knowledge and gender constancy in preschool children, in: *Child Development* 60, S. 649-662
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2002): *Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*, Berlin

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (1998): Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland. Drucksache 13/11368, Berlin
- Damon, William (1990): Die soziale Welt des Kindes, Frankfurt a.M.
- Faulstich- Wieland, Hannelore (2006): Geschlechtsbewusste Erziehung, in: Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk, Weinheim
- Fried, Lilian (1989): Werden Mädchen im Kindergarten anders behandelt als Jungen? Analysen von Stuhlkreisgesprächen zwischen Erzieherinnen und Kindern, in: Zeitschrift für Pädagogik, 35. Jg./1989, S. 471-492
- Gloger-Tippelt, Gabriele (1997): Geschlechtertypisierung als Prozess über die Lebensspanne, in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Entwicklungssoziologie, Heft 3/1997, S. 258-275
- Jürgens, Barbara/Paetzold, Bettina (1990): Tüchtige Jungen und artige Mädchen? Geschlechtstypisches Rollenverhalten in Bilderbüchern, in: Paetzold, Bettina/Erler, Luis (Hg.): Bilderbücher im Blickpunkt verschiedener Wissenschaften und Fächer, Bamberg
- Kasüschke, Dagmar/Klees-Möller, Renate (2002): Mädchen und Jungen in Kindertageseinrichtungen. Zum Stand der Umsetzung geschlechtsbezogener Handlungsansätze, in: Sachverständigenkommission 11. Kinder- und Jugendbericht (Hg.): Mädchen- und Jungenarbeit – Eine uneingelöste fachliche Herausforderung. Der 6. Jugendbericht und zehn Jahre Paragraph 9.3 im Kinder- und Jugendhilfegesetz, München
- Roux, Susanna (2002): Wie sehen Kinder ihren Kindergarten? Theoretische und empirische Befunde zur Qualität von Kindertagesstätten, Weinheim u.a.
- Scharnelt, Doris (2004): Kindergartenkinder äußern sich zu geschlechtsuntypischen Märchenfiguren, in: Fried, Lilian/Büttner, Gerhard (Hg.): Weltwissen von Kindern. Zum Forschungsstand über die Aneignung sozialen Wissens bei Krippen- und Kindergartenkindern, Weinheim
- Selman, Robert L. (1984): Die Entwicklung des kindlichen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen, Frankfurt a.M.
- Sturzbecher, Dietmar (Hg.) (2001): Spielbasierte Befragungstechniken : interaktionsdiagnostische Verfahren für Begutachtung, Beratung u. Forschung, Göttingen
- Taylor, Marianne G. (2004): Die Entwicklung kindlicher Vorstellungen zu biologischen und sozialen Geschlechtsdifferenzen, in: Fried, Lilian/Büttner, Gerhard (Hg.): Weltwissen von Kindern, Weinheim
- Trautner, Hanns Martin (1991): Entwicklung der Geschlechtstypisierung. Lehrbuch der Entwicklungspsychologie. Band 2: Theorien und Befunde, Göttingen
- Volbert, Renate/Homburg, Annekathrin (1996): Was wissen zwei- bis sechs-jährige Kinder über Sexualität?, in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Heft 3/1996, S. 210-227
- Weber-Klaus, Susanne (1997): Berufskonzepte von Mädchen und Jungen im Vorschulalter. Berichte aus dem Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik an der Universität Dortmund, Dortmund

Rezensionen

Emma Renold: Girls, boys and junior sexualities: exploring children's gender and sexual relations in the primary school. – 1. publ. – London [u.a.] : RoutledgeFalmer 2005, ISBN 0-415-31496-8-ISBN 0-415-31497-6

Das vorliegende Buch geht auf die ‚thesis‘ der Autorin aus dem Jahre 1999 zurück. Angeregt und unterstützt durch ihre Kollegin an der ‚School of Social Sciences‘ der Cardiff Universität, der bekannten englischen Forscherin Debbie Epstein, hat Emma Renold ihre Dissertation in ein lesenswertes und spannendes Buch verwandelt. Sie widmet sich einem Thema, das noch nicht breit erforscht ist: „Gender and sexual relations in the primary school“. In vielen Diskursen wird Kindern und Kindheit eine gewisse ‚Unschuld‘ oder gar ‚Asexualität‘ zugeschrieben. Mit diesem Mythos räumt die Arbeit gründlich auf.

Im ersten Kapitel „Sexualising gender, gendering sexuality“ (S. 1) verortet sich die Autorin theoretisch. Sie stützt sich auf feministische, post-strukturalistische und ‚queer theories‘. Anschließend stellt sie den Forschungskontext dar, in dem sie ihre empirische Untersuchung durchgeführt hat. Es handelt sich dabei um eine ethnographische Studie an zwei Primarschulen einer Kleinstadt. Eine Schule – Renold nennt sie Tipton – ist sehr beliebt, hat überdurchschnittliche SAT-Ergebnisse¹, steigende Schülerzahlen und wird vorwiegend von „white, predominantly ‘middle-class’ families“ besucht. Die andere Schule – Hirstwood – hat sinkende Schülerzahlen, die SAT-Ergebnisse sind unterhalb des nationalen Durchschnitts, das Einzugsgebiet umfasst eine „white predominantly ‘working class’ “ (S. 10) Bevölkerung.

Ursprünglich wollte Renold „gender and children's constructions of school-based masculinities and feminities“ (S. 9) nachvollziehen. Während ihrer Arbeit im Feld (1995/96) wurde sie zunehmend aufmerksam auf „quite a complex interactive and daily social und cultural network of (hetero)sexual performances by both girls and boys as they negotiated their gendered selves“ (ebd.). Der Fokus der Arbeit veränderte sich somit.

1 Standard Assessment Tests – Schulleistungstests, die kontinuierlich in Englands Schulen durchgeführt werden.

Renold stellt ihre Arbeit in den Kontext von Forschungsarbeiten von Barrie Thorne, Bronwyn Davies, Paul Connolly und Becky Francis. Allen ist gemeinsam, dass sie in ethnographischen Studien Kinder eher als Teilnehmende und nicht als ‚Objekte oder Subjekte‘ der Forschung betrachten. Deshalb legte die Verfasserin des Buches ihre Untersuchung so an, dass „children’s subjective experiences“ maximiert werden. Sie führte mit insgesamt 59 Kindern aus dem ‚Year 6‘, dem letzten der ‚primary school‘, unstrukturierte Gruppeninterviews durch. In der Klasse aus Tipton waren 13 Jungen und 16 Mädchen, in Hirstwood 13 Jungen und 17 Mädchen. Die Interviews wurden in Freundesgruppen verwirklicht, jedes Kind nahm an mindestens 6 der insgesamt 82 Gruppengespräche teil.

In Kapitel 2 arbeitet die Autorin den Forschungsstand zum Thema auf. Hier zeigt sich, dass die ‚primary school‘ eine zentrale institutionelle Einrichtung ist, die einem „protecting, promoting and nurturing the sexual innocence of young children“ (S. 38) dient. Sexualität wird Erwachsenen und frühestens Teenagern zugeschrieben. Renold hält es aber für kurzichtig, ‚pre-teenage children’s knowlegde‘ zu übersehen und Kinder nicht auch als ‚sexual beings and becomings‘ zu betrachten. In der aufgearbeiteten Literatur wird deutlich, wie Heteronormativität in der Primarschule greift und sowohl die Sexualitäten der LehrerInnen als auch die der SchülerInnen reguliert. Bislang wird aber vorwiegend zu einer ‚(hetero)sexualisation of young feminities‘ gearbeitet. Jungen werden weitaus weniger in diesem Forschungskontext einbezogen. Dieses Defizit aufzuarbeiten ist das Verdienst von Emma Renold.

In Kapitel 3 bis 7 werden die Ergebnisse der Forschungsarbeiten von Renold dargestellt. Sie beruhen sowohl auf den Auswertungen der Gruppeninterviews als auch auf Ausschnitten von Beobachtungsprotokollen, die die Verfasserin während ihrer Zeit im Feld angefertigt hat.

In Kapitel 3 werden die „pushes and pulls of accessing, or being positioned by ‚older‘ (hetero)sexualised ‚girlie‘ feminities“ (S. 14) dargestellt. Die meisten der befragten Mädchen inszenieren ihre eigenen Körper und die der anderen als heterosexuell begehrenswert. Renold beschreibt aber auch zwei Gruppen von Mädchen, die ihre Weiblichkeiten in Opposition zu den ‚girlie feminities‘ konstruieren: Die ‚square-girls‘ in Hirstwood und die ‚top-girls‘ in Tipton. Erstere sind Mädchen, die „high-achieving, hard-working, rule-following“ sind und denen „any interest in popular fashion or ‚boys‘ either as friends or boyfriends“ (S. 64) fehlt. Die ‚top-girls‘ stellen eine Verbindung zwischen ‚tomboys‘² und ‚girlies‘ dar und kritisieren so machtvoll

2 ‚Jungenhafte‘ Mädchen

die dominanten heterosexualisierten Weiblichkeiten. Sie sind mit Jungen auch ‚nur so‘ befreundet und arbeiten gegen sexistische Diskriminierung und Ausschluss von Mädchen z.B. vom Fußballspielen.

Kapitel 4 beschäftigt sich mit ‚boys doing masculinity‘. Es zeigt ‚boys struggles, fantasies and failures in negotiating and embodying an exclusive and ultimately unachievable range of hegemonic masculinities‘ (S. 92). Connells Konzept der hegemonialen Männlichkeiten erscheint der Autorin nützlich, da es mit Hilfe dieses Konzeptes möglich ist ‚boys‘ lack of comfortable security or sustained feeling of power in investing in and taking up dominant masculine discourses and practices (e.g. fighting and football)‘ (ebd.) einzufangen. Die Schule unterstützt auf formellem und informellem Wege diese Prozesse. Männlichkeiten, die sich durch Gewalt und Sportlichkeit auszeichnen, werden durch einen Diskurs, der sich ‚boys will be boys‘ nennt und durch einen entwicklungspsychologischen Diskurs des ‚play‘ (Renold nennt es ‚gaming of violence‘) normalisiert.

In Kapitel 5 und 6 beschäftigt sich die Autorin mit den Beziehungskulturen der Kinder – ‚girlfriends‘ und ‚boyfriends‘. Im Kapitel zu den Mädchen wird das ‚going out‘ thematisiert und der Druck unter den Mädchen, eine Beziehung zu einem Jungen in der Schule aufnehmen zu müssen (vor allem in Tipton). Die Ausführungen einiger Mädchen folgen, dass Jungen nicht nur für Beziehungen, sondern auch als Freunde ‚taugen‘. Letztlich werden ‚pleasures and dangers of ‚doing‘ sexuality‘ beschrieben. Im Kapitel zu den Jungen wird deutlich, dass es die Mädchen sind, die die ‚key protagonists for the production and maintenance of each school’s boyfriend-girlfriend culture‘ (S. 119) sind. Für die meisten Jungen sind offene heterosexuelle Praktiken wie ‚den Mädchen gefallen‘ (‘being fancied’) oder ‚boyfriend‘ sein nicht automatisch ein Zugang zu hegemonialer Männlichkeit (vor allem in Hirstwood, wo die ‚boyfriend/girlfriend‘ Kultur schwach ausgeprägt war). Ihre Heterosexualität wird eher durch Phantasien einer zukünftigen (hetero)sexuellen Zukunft und durch ‚policing and shaming of Other gender and sexual identities and practices‘ (S. 144) definiert. In drei Fallbeispielen aus beiden Schulen zeigt die Autorin aber auch einen alternativen Zugang zu ‚hyper-heterosexuellen‘ Männlichkeiten auf. Diese Jungen zeichnen sich als ‚professional boyfriends‘ aus. Ihr Engagement als boyfriends fällt aus dem in den Klassen üblichen Rahmen und zeigt die Pluralität von heterosexuellen Männlichkeiten auf, die in der Primarschule produziert wird.

Das letzte empirische Kapitel ist das aus meiner Sicht innovativste, auch wenn die anderen Kapitel vielfältige interessante Praktiken und Diskurse zeitgenössischer englischer Kinder nachzeichnen. Hier geht es um die ‚Ande-

ren‘ – „being the gendered and sexualised Other“ (S. 147). Der Autorin nach sind alle Kinder in einem permanenten Fluss zwischen ‚power‘ und ‚powerlessness‘, was ihre ‚gendered and sexual identities‘ angeht. Um damit klarzukommen, versuchen viele Kinder, vor allem die „wannabe hegemonic boys“ und die „wannabe girly-girls“, ihre „gender/sexuality“ ‚richtig‘ zu leben. Einige Kinder widerstehen aktiv den normativen ‚gender and sexual discourses and ways of being‘. Renold entwirft drei Konzepte, um die Beziehung zwischen hegemonialen und nicht-hegemonialen ‚gender identities‘ zu fassen: „doing Other“, „Othering“ und „being Other“. Alle Kinder konstruieren ihre ‚gender identity‘ in Beziehung zu ‚Other gender identities‘ (Othering). Einige Kinder probieren es aus, wie sich ‚Andere‘, nicht-hegemoniale Männlichkeiten und Weiblichkeiten anfühlen (doing Other), andere verorten sich dauerhaft in dieser Position (being Other). Die Verletzung der ‚gender/sexual norms‘ bleibt aber nicht ungeahndet, sie wird immer wieder durch ein ‚gendered and sexual bullying‘ bestraft. Die Vergeltungsmaßnahmen der marginalisierten Mädchen und Jungen, die sich bei den Mädchen in Sexismus und bei den Jungen in Misogynie äußert, unterstützen letztendlich die Formen hegemonialer Männlichkeiten und Weiblichkeiten.

In diesem Kapitel scheint deutlicher als in anderen die ‚intersektion‘ zwischen ‚class‘, ‚academic ability‘ und den nicht-hegemonialen ‚gender identities‘ durch. ‚Working-class girls‘ und ‚-boys‘ entscheiden sich demnach für eher normativere ‚ways of being‘. Vor allem die Jungen definieren und konstruieren ihr Junge-Sein über ein vollständiges Zurückweisen von allem Weiblichen, von ‚girlies‘ und vor allem von Mädchen, die „normative gender binaries“ (S. 167) verletzen.

Insgesamt ist das Buch ein gutgeschriebenes, spannendes Dokument einer Kinder-Kultur zu ‚gender and sexual identities‘, das vor allem Kindheits- und GenderforscherInnen interessieren dürfte. Wie die Autorin selbst anmerkt wäre es allerdings weiterführend, stärker die ‚intersection‘ von ‚gender‘ und ‚sexuality‘ mit anderen „differences that make a difference“ (S. 36) zu bearbeiten.

Marita Kampshoff

Helga Bilden/Bettina Dausien (Hg.): Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte. Verlag Barbara Budrich: Opladen & Farmington Hills 2006

Der Sammelband „Sozialisation und Geschlecht“ geht auf eine Fachtagung zurück, die im Februar 2005 in München stattfand und sich dezidiert mit der Frage beschäftigte, ob und wenn ja, wie dem im Zuge neuerer Theoriebildung in Verruf geratenen Sozialisationsparadigma wieder Gültigkeit verliehen werden könne. Hintergrund der Debatten bildet der von vielen der Beiträgerinnen und Beiträgern zitierte Aufsatz von Andrea Maihofer, die 2002 eine kritische Wiederannäherung an das Konzept der geschlechtsspezifischen Sozialisation mit der Intention forderte, die vergeschlechtlichen Subjekte in ihrem jeweiligen *Sein* und nicht etwa nur in ihrem *Werden*, das sich in strukturellen Bezügen und in Interaktionen darstellt, zu betrachten. Mit dieser Position forderte sie all diejenigen heraus, die sich zu Recht von theoretischen Anordnungen abwandten, die der Gefahr der Reifizierung der binären Geschlechterdifferenz unterliegen und häufig als Ziel des Sozialisationsprozesses ein mit sich selbst identisches, dabei handlungsfähiges Subjekt ohne Brüche und Widersprüche unterstellten. Die Provokation von Maihofer allerdings führte, wie der Sammelband eindrucksvoll zeigt, zu kontroversen, gleichwohl konstruktiven Auseinandersetzungen darüber, wie sozialisationstheoretische Forschung in den Kontext von Konstruktion, Dekonstruktion und Poststrukturalismus eingerückt werden kann, ohne sogleich Forderungen nach einer kohärenten Theorie zu erliegen. Insofern hier tentativ neue (Denk-) Möglichkeiten ausgelotet werden, handelt es sich um ein *work in progress*, das die Theoriebildung zwar vorantreibt, dabei aber stets um selbstkritische Reflexionen bemüht ist.

Eines der wesentlichsten Merkmale des Buches ist die Öffnung hin auf neue Fragestellungen im Zusammenhang mit den veränderten Lebensbedingungen, wie wir sie unter einem globalisierten Kapitalismus mit all seinen besonderen Ausprägungen, etwa einer zunehmenden Migration, einem Anstieg der Armutsrate oder der Fragmentierung bzw. Flexibilisierung des Menschen, zu erwarten haben. Besonders der Beitrag von *Helga Bilden*, neben Bettina Dausien eine der Herausgeberinnen, zeugt angesichts dessen von einer produktiven Verunsicherung, weil sie zunächst alte „Gewissheiten zerstreuen“ (S. 46) und neue Fragehorizonte eröffnen will; Antworten kann und will sie indes nicht geben. Damit ebnet sie den Weg zu neuen Sichtweisen, die allerdings erst dann in ihrer ganzen Breite zum Tragen kommen, wenn es gelingt, das Spektrum verschiedener, bisweilen sich widersprechender Kon-

zepte und Modelle zu präsentieren. Genau das aber erfüllen die Herausgeberinnen, insofern sie sich aufgeschlossen zeigen für Ansätze unterschiedlicher Provenienz und diese nicht unter eine wie auch immer geartete Systematik zwingen, sondern die Texte für sich sprechen lassen. Auf diese Weise demonstrieren sie eine Offenheit, die dem eigenen Anspruch auf Perspektivreichtum geschuldet ist und trotzdem die Verlaufslinien, genauer noch: die Grenzen der einzelnen Ansätze deutlich macht.

Die Textsammlung besteht aus insgesamt 15 Aufsätzen, die die Spannweite der inzwischen ausdifferenzierten Forschungsrichtungen illustrieren und die zu besprechen an dieser Stelle kaum nachgekommen werden kann, weil jede der Autorinnen und jeder der Autoren inhaltlich anspruchsvoll und avanciert das Thema bearbeitet. Jede Auswahl hätte ungerechtfertigte Ausschlüsse bzw. Reduktionen zur Konsequenz. Ethnographische Forschungsmethoden werden ebenso vorgestellt wie Methoden aus der Biographieforschung, Ansätze aus der Psychoanalyse (mit Freud/Lacan) sind ebenso vertreten wie Konzepte der cultural studies, sozialisationstheoretische Modelle aus der Männerforschung (mit Connell) stehen neben poststrukturalistischen Zugängen (mit Butler) und Anordnungen aus der kritischen Theorie (mit Bourdieu). Gemeinsam ist ihnen aber eine Problemstellung, die da heißt: Wie können wir unter dem Signum der Intersektionalität Fragen zur Subjektkonstitution so beantworten, dass sie weder essentialistisch wird noch einer dichotomen Optik folgt und dabei subjekt- und gesellschaftstheoretisch abgesichert werden kann. Daraus ergibt sich notwendigerweise eine Perspektive auf die Kategorie Geschlecht, die deren Zentralität bestreitet, zugleich aber die Wahrnehmung auf andere Differenzen schärft und Diskontinuitäten ins Bewusstsein heben. Nicht etwa die Relativierung der Kategorie Geschlecht, sondern die „Verknotung“ (Bronfen) der vergeschlechtlichen Subjekte mit anderen Dimensionen von Heterogenität gerät in den Fokus der Betrachtung.

Die Herausgeberinnen haben es sich nicht nehmen lassen, mit *Regina Becker-Schmidt* eine kritische Kommentatorin für ihren Band zu gewinnen, die sozusagen als Pionierin der Frauen- und Geschlechterforschung die wesentlichsten Konfliktlinien abschließend markiert und für eine „wissenschaftliche Selbstreflexion“ (S. 291) plädiert, die es ermöglicht, die relative Reichweite des je gegebenen Ansatzes zu akzeptieren. Weil nicht *eine* Theorie *alle* Phänomene zu erklären vermag, spricht sie sich für eine erkenntnis-kritische Haltung und gegen voreilige Systematisierungen aus, weil nur mit einer gewissen Unvoreingenommenheit gegenüber anderen, dem eigenen Denken vielleicht zunächst fremden Konzepten neue theoretische Konstellationen hervorgebracht werden können. Als besonders problematisch erscheint

ihr in diesem Zusammenhang die Skepsis gegenüber Metatheorien, wie sie zuweilen auch in den Beiträgen des Sammelbandes zum Ausdruck kommt. Metatheorien, verstanden als wissenschaftskritische Einrede und als unabdingbare Voraussetzung zum Weiterdenken: „Metatheorie erschließt Denkräume“ (S. 296), wie es dort heißt, sind gerade in ihrem spekulativem Überschuss notwendiger Bestandteil jeder Theorieproduktion. Damit einher geht die Einsicht, dass Theoriebildung nicht nur induktiv erfolgen kann, dass sich also nicht jede theoretische Anordnung aus dem empirischen Material generieren lässt, sondern dass dazu ein dialektisches Wechselverhältnis von Induktion und Deduktion notwendig ist. Und schließlich gilt ihr Begriffsschärfe als selbstverständliche Bedingung jeder wissenschaftlichen Auseinandersetzung. Nicht etwa dergestalt, dass Begriffe in festen Definitionen arretiert werden, sondern dass sie, eingerückt in den jeweiligen theoretischen und gesellschaftlich-historischen Zusammenhang erst ihre Aussagekraft erlangen.

Mit diesem letzten Beitrag wird noch einmal die Absicht der Herausgeberinnen deutlich: Sie wollen zum einen die Diskussionen über das Verhältnis von Sozialisation und Geschlecht vorantreiben; zum anderen erhoffen sie sich in neue theoretische und methodologische Dimensionen vorzustoßen, mit allen Kontroversen, die ein solches Vorgehen verursacht.

Die Lektüre des Sammelbandes ist auf jeden Fall zu empfehlen, nicht nur, weil hier das Thema Sozialisation und Geschlecht facettenreich entfaltet wird, sondern auch, weil hier hochaktuelle Probleme von zukünftiger Relevanz verhandelt werden.

Eva Borst

**Bettina Suthues : Umstrittene Zugehörigkeiten.
Positionierungen von Mädchen in einem Jugendverband.
Bielefeld: transkript Verlag 2006.**

**Zwischen Gemeinsamkeit und Geschlechterdifferenz: Wie Mädchen
Pfade finden**

„Positionierungen von Mädchen in einem Jugendverband“ lautet der Untertitel von Bettina Suthues’ Studie, einer Dissertationsveröffentlichung, die in der Reihe „TheorieBilden“ des Transkriptverlages erschienen ist. Im Fokus der Untersuchung steht die katholische Pfadfinderschaft Sankt Georg (DPSG) – diese im Untertitel hätte potenzielle LeserInnen aber möglicherweise abge-

schreckt, scheint das gewählte Feld doch sehr speziell zu sein. Im Fokus dieser Rezension steht daher die Frage: Was an der Pfadfinderschaft ist so spannend und wichtig, dass es über das Spezielle hinausweist und Forschungsergebnisse verspricht, die verallgemeinerbar und ‚theoriebildend‘ sind?

Geschichte und Mitgliederzahlen der DPSG lassen ein nach wie vor von männlicher Homosozialität geprägtes Feld (S. 75) vermuten und legen den Schluss nahe, dass Mädchen und ihre Interessen wenig berücksichtigt werden. Eine derartige Folgerung greift jedoch zu kurz: Betrachtet man nämlich einzelne Pfadfindergruppen spiegelt sich dort nicht in jedem Fall der statistische Durchschnitt wider, d.h., es gibt sowohl Gruppen, die einen ‚Überhang‘ an Mädchen bzw. Jungen zu verzeichnen haben, als auch solche, in denen ein ausgeglichenes Geschlechterverhältnis gegeben ist (S. 12f). Wichtiger ist aber, dass oben genannter Schlussfolgerung die Annahme einer omnipräsenten männlichen Dominanz unterliegt, die den Verband als kaum veränderbar erscheinen lässt. Hier setzt die Studie von Suthues an: Sie stellt Geschlechts- und Verbandszugehörigkeit und das Zusammenwirken beider zur Disposition. Dabei geht sie von der These aus, dass sowohl Geschlechts-, als auch Pfadfinder-Zugehörigkeit immer wieder neu in der Praxis hergestellt werden müssen und nicht einfach von Geburt bzw. vom Zeitpunkt des Eintritts in den Verband an ‚gegeben‘ sind. Es geht der Autorin darum, die DPSG-spezifische *Illusio*, also den das Feld der Pfadfinderschaft kennzeichnenden ‚Glauben an das, was auf dem Spiel steht‘, zu rekonstruieren: Was ist in der DPSG die „legitime Art und Weise, PfadfinderIn zu sein“ und in welchem Verhältnis steht dies zur geschlechtlichen Markierung als ‚Mädchen‘? (S. 14)

In Kapitel 1 werden die Diskussionslinien in den bisherigen Studien zum Thema „Geschlecht in der Jugendverbandsarbeit“ nachgezeichnet. Im Anschluss daran entfaltet die Autorin in Kapitel 2 die theoretischen Rahmungen ihrer Arbeit: Die von Bourdieu übernommenen Begriffe *Illusio*, *Habitus* und *Feld* (S. 60) werden unter der Perspektive neuerer Theorien der Geschlechterforschung erweitert und geschärft. Suthues zeigt auf, dass Untersuchungen durch die Geschlechterbrille hindurch zur Reproduktion der Differenz führen, da das Vorgefundene auf der Folie angenommener Unterschiede gedeutet, anstatt in seinem Herstellungsprozess analysiert wird (S. 75). Einen Raum jenseits starrer Zuschreibungen von ‚männlich-weiblich‘ eröffnen die Analysebegriffe Neutralisierung, Entdramatisierung (vgl. Faulstich-Wieland et al. 2004¹) und Dramatisierung, die Suthues einführt, um das, was zwischen den

1 Faulstich-Wieland, Hannelore/Weber, Martina/Willems, Katharina (2004): Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. Weinheim/München.

AkteurInnen in Bezug auf Geschlecht ausgehandelt wird, differenzierter rekonstruieren zu können: „Wenn [...] praxisrelevante Unterschiede ‚verschleiert‘ werden, scheint es sinnvoll, von *Neutralisierung* zu sprechen.“ (Hervorh. im Original, S. 57) Damit ist gemeint, dass den Praktiken der AkteurInnen die selbstverständliche, nicht thematisierte Annahme einer hierarchischen Geschlechterdifferenz unterliegt. „*Entdramatisierung* würde im Gegensatz zu Neutralisierung bedeuten, dass Geschlecht weder vordergründig noch ‚heimlich‘ seine Wirkung entfaltet.“ (Dito, ebd.) Eine *Dramatisierung* liegt hingegen vor, „wenn Geschlecht zur zentralen Kategorie der Wahrnehmung wird.“ (Ebd.) Diese Analysekategorien bedeuten nicht nur, dass Geschlecht mal mehr, mal weniger wichtig ist – vielmehr wird *davon abgesehen*, „dass Geschlecht eine Eigenschaft von Individuen jenseits der Praxis ist und dass Kontexte über die Praxis hinausgehend vergeschlechtlicht sind.“ (S. 76)

Auf diesem Hintergrund werden in Kap. 3 die historischen Entwicklungen der DPSG im Umgang mit dem Geschlechterthema seit den 1970er Jahren bis heute (2005) nachgezeichnet. Mittels einer ausführlichen Dokumentenanalyse arbeitet Suthues die DPSG-spezifische *Illusio* heraus. Diese erweist sich als doppelbödig, da einerseits die Gemeinschaft aller hervorgehoben, andererseits die Geschlechterdifferenz betont und als Problem gesehen wird (S. 146).

Wie verorten sich nun die von Suthues befragten Pfadfinderinnen in diesem „Spannungsfeld [...], in dem für Mädchen die Zugehörigkeit zum Verband und die Zugehörigkeit zum weiblichen Geschlecht als schwer vereinbar erscheinen“ (S. 157)? Aus insgesamt zehn Interviews mit Mädchen im Alter von zwölf bis vierzehn Jahren, die in ethnischer, religiöser und sozialer Hinsicht unterschiedlich waren, wurden drei ausgewählt. In den Gesprächen wird die *Illusio* der DPSG durch die Mädchen teils bestätigt, teils unterlaufen, teils aktiv negiert. So fühlt sich *Emma* in erster Linie ihrer Mädchengruppe zugehörig, dadurch bestätigt sie gleichzeitig die Geschlechterdifferenz. Auf dem Sommerlager findet sich ihre Gruppe jedoch in einer Randposition wieder, da ihre üblichen Aktivitäten (wie z.B. „Quatschen“, S. 167) nur wenig Anerkennung finden und als Absonderung aus der Gemeinschaft gesehen werden. Dennoch wird das Sommerlager innerhalb der Mädchengruppe als Konstitutionsmerkmal für Zugehörigkeit genutzt – in diesem Zusammenhang wird Geschlecht also entdramatisiert. *Lea* hingegen stellt ihre Zugehörigkeit durch Kenntnis der Verbandsregeln und das Tragen der Kluft her. Gegen bestimmte ‚feminine‘ Darstellungs- und Handlungsweisen grenzt sie sich ab, indem sie z.B. ihre Gruppenleiterinnen als „Weiber“ (S. 204) bezeichnet – eine geschlechtliche Dramatisierung, die mit Ausschlussbestrebungen verknüpft ist.

Marit schließlich wird auf eine Position am Rande ihrer Gruppe verwiesen, da sie sich den von ihr als „kindisch“ (S. 248) empfundenen Gruppenaktivitäten meistens entzieht. Ihre Strategie ist hinsichtlich ihrer Bezugnahme als Mädchen auf die männlichen Gruppenleiter geschlechtsdramatisierend. Mit der Selbstbezeichnung als „Outsider“ verzeichnet sie jedoch eine Art ‚Provokationsgewinn‘ und „neutralisiert“ (S. 254) ihre geschlechtliche Markierung als Mädchen.

Die Studie zeigt durch die Analyse der vielfältigen ‚Pfade‘, die Mädchen finden, beispielhaft die zwar vorhandene, aber zugleich begrenzte Plastizität einer sozialen Ordnung. Der eindimensionale Blick auf ‚Mädchen als Opfer der Verhältnisse‘ muss als überholt betrachtet werden. Gleichzeitig wird jedoch deutlich, dass dies *nicht* heißt, dass diese Verhältnisse, sprich: das Handeln von Vorstand und GruppenleiterInnen der DPSG, aus dem Blick geraten dürfen. Um auf die Eingangsfrage nach dem theoretischen Gewinn der Arbeit zurückzukommen: Dieser liegt darin begründet, dass Suthues die Begrifflichkeiten Bourdieus mit Ansätzen aus der interaktionsbezogenen Geschlechterforschung zusammenbringt und für weitere Forschungen ‚handhabbarer‘ macht; darüber hinaus werden die unauflösbaren Verschränkungen von *Illusio* und individuellem Handeln bzw. *Habitus* der befragten Akteurinnen konkret nachgewiesen. Aus diesen theoretischen Einsichten erfolgt auch ein praktischer Gewinn: Diejenigen PädagogInnen, die sich über ‚schwierige, pubertierende Mädchen‘ beklagen, werden auf sich selbst zurück verwiesen und sind aufgefordert, ihre geschlechtsbezogenen Wahrnehmungs- und Handlungsweisen zu überdenken. Fazit: Eine hervorragende geschriebene und daher auch in den anspruchsvollen theoretischen Passagen gut lesbare Studie, die es verdient, sowohl von PraktikerInnen in der Jugendarbeit, als auch von wissenschaftlich Tätigen gelesen zu werden.

Barbara Scholand

Doris Lemmermöhle/Stefanie Große/Antje Schellack/Renate Putschbach: Passagen und Passantinnen. Biographisches Lernen junger Frauen. Eine Längsschnittstudie. Münster u.a.: Waxmann 2006.

Diese Studie hat es in sich: In einem Längsschnitt über 14 Jahre werden die Biographien junger Frauen darauf hin untersucht, wie sie ihren Lebensentwurf gestalten, woran sie sich dabei orientieren, in welcher Weise sie mit und

aus ihren Erfahrungen lernen und mit widersprüchlichen Anforderungen zu recht kommen. Das Forschungskonzept geht von einer höchst komplexen Struktur der Zusammenhänge und wechselseitigen Beziehungen zwischen den Handlungsoptionen der Akteurinnen und den dieses Handeln begrenzenden Bedingungen aus. Entsprechend füllig und differenziert sind die Ergebnisse – und überzeugend wirklichkeitsnah. Man muss die Vielfalt der Perspektiven zunächst wieder voneinander trennen, um die Leistung der Autorinnen, komplexe Zusammenhänge stimmig aufeinander zu beziehen und zu klären, angemessen würdigen zu können.

Längsschnittstudien werden selten gemacht, weil sie aufwändig sind, schwer zu planen, meist nur in Abschnitten nacheinander finanziert und mit diskontinuierlich beschäftigten Mitarbeitern durchgeführt werden, insgesamt also ein risikoreiches Unternehmen bleiben. Unsichere und befristete Beschäftigungsverhältnisse sind immer wieder ein Hindernis für längerfristige Forschungsprojekte, die ihrer Fragestellung über einen mehr als dreijährigen Zeitraum nachgehen.

Qualitative Studien sind immer dann erforderlich, wenn es wenig oder keine empirischen Vorarbeiten zur Thematik gibt oder wenn die zu klärende Problematik so komplex ist, dass einfache theoretische Kombinationen den Gegenstand unzureichend erfassen würden. Darüber hinaus ist von qualitativen Studien zu erwarten, dass sie zur Generierung von Theorie beitragen, indem sie komplexe Zusammenhänge sozialer Wirklichkeit zu klären versuchen. Die Methodologie qualitativer Forschung hat seit den 1990er Jahren eine rasante Entwicklung gemacht: ein „Handbuch qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft“ (Hg. B. Friebertshäuser/A. Prengel) ist 1996 zum ersten Mal erschienen. Forschungsprojekte haben durch die Verwendung unterschiedlicher interpretativer Verfahren (z.B. „Dichte Beschreibung“ nach C. Geertz, „Grounded Theory“ nach Glaser/Strauss, „Objektive oder Strukture Hermeneutik“ nach U. Oevermann, „Dokumentarische Methode“ nach R. Bohnsack) auch dazu beigetragen, diese Verfahren forschungspraktisch zu nutzen, zu erproben, zu modifizieren und weiter zu entwickeln. Die Studie „Passagen und Passantinnen“ hat zu fünf Zeitpunkten (1988 bis 2001) Interviewdaten derselben jungen Frauen gesammelt, d.h. sie umspannt nicht nur die Dynamik von deren Biographien, sondern auch eine Entwicklungsspanne qualitativer Forschung in Sozial- und Erziehungswissenschaft.

Das *biographische Lernen* ist eine dritte Komponente des Forschungsansatzes. In der Erziehungswissenschaft wird biographisches Lernen erst seit 1979 (D. Baacke/T.Schulze Hg.: Aus Geschichten lernen) thematisiert. Seitdem hat jedoch die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung erheb-

liche theoretische wie forschungspraktische Konturen gewonnen. Häufig sind die – in narrativen Interviews – rekonstruierten Biographien von Jugendlichen oder Erwachsenen Gegenstand der Forschung, d.h. die Rückblicke der Probanden sind das Material, ergänzt um Dokumente, Fotos, besondere Ereignisse. Auch die von den Autoren selbst verfassten und aufgeschriebenen Rückblicke sind Gegenstand biographischer Forschung. Dagegen ist die doppelte oder mehrfache biographische Rekonstruktion, d.h. narrativ-biographisches Erzählen zu verschiedenen Zeitpunkten, eher eine Ausnahme.

Die vierte Komponente des Forschungsansatzes ist die Perspektive auf das *Geschlecht* als Strukturkategorie. Auch die erziehungswissenschaftliche Frauen- und Geschlechterforschung hat sich seit den 1980er Jahren zu einem beachtlichen und differenzierten Forschungsfeld entwickelt, wobei – nach meinem Eindruck – Studien zur Biographie, Berufs- und Lebenssituation von akademisch gebildeten Frauen weit häufiger zu finden sind als solche von Frauen aus unteren sozialen Milieus. Bei begrenzten Ressourcen und Gelegenheiten für Handlungsentscheidungen könnten die biographischen Orientierungen anders aussehen als bei studierenden Frauen. Umso interessanter ist es, herauszufinden, welche Optionen die jungen Frauen mit Schulabschlüssen von Haupt-, Real- und Gesamtschulen für ihr Handeln haben und nutzen.

Die Studie „Passagen und Passantinnen“ operiert auf diesen vier Ebenen und stellt sie in einen inhaltlichen, strukturalen und methodischen Zusammenhang.

Leitende Fragestellungen

Wie junge Frauen in der Lebensspanne von 14 bis 27 Jahren ihre Biographie lernend gestalten und wie sie sich in den Statuspassagen von Berufsorientierung, Berufsausbildung, Berufseinmündung, Erwerbsarbeit, Partnerschaft und Familiengründung orientieren, handeln und entscheiden, das steht im Mittelpunkt dieser Studie.

Zu Beginn (1988) wurden 72 Schülerinnen aus Haupt-, Real- und Gesamtschulen in problemzentrierten Interviews nach ihren Planungsperspektiven und Lebensentwürfen gefragt, nachdem sie im schulischen Unterricht an berufsorientierenden Lernangeboten teilgenommen hatten. Dieselben Schülerinnen nahmen nach ein-einhalb Jahren nach einem Betriebspraktikum an einer zweiten Erhebung teil. Ein halbes Jahr nach Abschluss des 10. Schuljahres (1992) wurden 52 dieser jungen Frauen wiederum nach ihren Erfahrungen mit dem Übergang von der Schule in die Berufsausbildung bzw. der weiterführenden Schule interviewt. Gut drei Jahre später (1995), in der vierten Er-

hebungsphase, wurden 12 Frauen für ein drittes problemzentriertes Interview ausgewählt und für die letzte Erhebung (2001) wurde mit 19 der Frauen ein biographisch-narratives Interview geführt in lebensgeschichtlich bilanzierender Focussierung.

Mit der Theorie der Strukturierung von Lebensverhältnissen in der gesellschaftlichen Moderne von Anthony Giddens, den Konzepten von Statuspassagen und biographischem Lernen fragen die Autorinnen, inwiefern der Wandel der gesellschaftlichen Moderne, der den Menschen mehr Wahl- und Entscheidungsoptionen für ihre Lebensgestaltung eröffnet, für die jungen Frauen eher ein Zugewinn an Freiheit oder ein Verlust an Sicherheit ist (S. 45). Dazu fragen sie

- nach den soziostrukturellen und normativen Vorgaben, auf die die Akteurinnen zurückgreifen, und nach den Handlungskontexten, an denen sie sich im Verlauf der Statuspassagen orientieren,
- nach der Art der individuellen Aushandlungsprozesse,
- nach der Bedeutung der Kategorie Geschlecht in den Aushandlungsprozessen sowie
- nach der Art der biographischen Lernprozesse der Akteurinnen.

Ergebnisse

„Weil mir dauernd etwas zustößt und mich aus dem Gleichgewicht bringt, muss ich dauernd runterschlucken, verarbeiten, wiederauferstehen.“ So formulierte Jürgen Henningsen schon 1981 (S. 63) den permanent erzwungenen Umgang mit den Handlungs- und Entscheidungsoptionen in der Moderne. Dabei sind die Optionen nicht beliebig offen, sondern strukturell, institutionell und sozial begrenzt. Die Entscheidung aus freiem Willen ist nicht nur eine Chance, sondern kann auch als Last und Zumutung erlebt werden. Die jungen Frauen der Studie bleiben Akteurinnen ihrer Lebensgestaltung, auch wenn sich die einmal getroffene Wahl als brüchig oder falsch erweist. Das kommt in den ausführlichen biographischen Porträts bzw. Fallanalysen von sechs Frauen zum Ausdruck, die als maximal kontrastierende Fälle ausgewählt wurden.

Die Art und Weise, *wie* die Optionen benutzt und biographische Verläufe zustande kommen, werden von den Autorinnen als *Modi des Aushandelns* auf einer Bandbreite von sieben unterschiedlichen Mustern beschrieben, die zwischen Routinen, Rekonstruktionen, Reflexionen und Anpassung die jeweilige Sinngebung prägen und das Lernen konstituieren. Dabei spielen die Ressour-

cen des sozialen Umfelds der Akteure als Handlungsbedingungen mit hinein und bestimmen mit, ob die Aushandlung eher konfliktarm durch gelebte Alltagspraxis geschieht oder – bei Konflikten – eher mit reflektierender Verarbeitung eine Veränderung bewirkt. Die Aushandlungsmodi werden in Beziehung gesetzt zu den Selbst- und Wirklichkeitskonstruktionen, der Handlungsorientierung, der Art biographischen Lernens und dem Umgang mit normativen Vorgaben.

Sorgfältig werden die Passungsverhältnisse zwischen den Handlungsorientierungen, den biographischen Ressourcen, den strukturellen Bedingungen und Wertvorstellungen der sozialen Umwelt der Akteure herauspräpariert, weil sich daran entscheidet, ob die Aushandlung eher konfliktarm oder konfliktträchtig erfolgt. Nachweislich kommt „den Geschlechterverhältnissen, den geschlechtscodierten Institutionen und den geschlechtsspezifischen Zuschreibungen noch immer eine konfliktträchtige Rolle zu“ (S. 307). In jeder Biographie – mit Ausnahme der Frau, für die eine ausschließliche Familienorientierung selbstverständlich ist und bleibt – erfolgt die Selbstverortung in geschlechtshierarchischen Strukturen.

Auf einer zweiten Ebene des Fallvergleichs präparieren die Autorinnen vier *Lernprozesstypen* heraus, die für weiterführende pädagogische Implikationen von besonderer Bedeutung sind.

Im Lernprozesstyp I *verfestigen* sich die anfänglichen Konstruktionen und Orientierungen im Verlauf, im Lernprozesstyp II erfolgt die Veränderung als sukzessive *Anpassung* an die äußeren Bedingungen, während im Lernprozesstyp III Erfahrungen eher zum *Aufbrechen* normativer Vorgaben und Muster bearbeitet werden. Im Lernprozesstyp IV sind Handlungsentscheidungen eher *flexible Reaktionen* auf Gelegenheitsstrukturen.

Der doppelte Blick auf die wechselseitige Beziehung von *Struktur* der Handlungsbedingungen und dem darin lebenden, agierenden *Subjekt* erweist sich als theoretisch ergiebige Perspektivierung. Er lässt es zu, die jungen Frauen als eigenständig handelnde Akteurinnen zu sehen, die die Unsicherheiten ihrer biographischen Entwicklung zwischen institutionellen Bedingungen, sozialem Milieu und kulturellen Zuweisungen verantwortlich aushandeln, gestalten und bewältigen. „Es mangelt den jungen Frauen nicht an einem Bewusstsein über geschlechtshierarchische Benachteiligungen, sondern angesichts der vielfältigen aufgezeigten Anforderungen auf dem Weg durch die Statuspassagen mangelt es an kontinuierlicher Unterstützung und realen Optionen zur Umsetzung ihrer Aspirationen jenseits geschlechtsspezifischer Zuschreibungen.“ (S. 308) So fassen die Autorinnen zusammen.

Perspektiven

Zweifellos ist diese Studie kein einfacher Text und nicht leicht zu lesen. Doch ist es den Autorinnen gelungen, durch Zwischenbilanzen und Zusammenfassungen das Anliegen und die Erträge der Längsschnittuntersuchung auf den Punkt zu bringen. Man wünscht sich am Ende ein weiteres Kapitel oder eine Fortschreibung als pädagogischen Entwurf: Wie sollten im schulischen Unterricht und in der Phase der Berufsausbildung Lebensentwürfe und Handlungsorientierungen von jungen Frauen anders und besser unterstützt und gefördert werden? Es müsste auch die quantitative Verteilung der vier Lernprozessstypen in weiteren Studien und ggfs. auch bei jungen Männern ergründet werden. Auch ist diese Studie ein Meilenstein: künftige Längsschnittstudien zu Lernbiographien werden auf dieser Grundlage aufbauen und ihr theoretisches und forschungspraktisches Vorgehen daran zu orientieren haben.

Dietlind Fischer

Über die AutorInnen

Sabine Andresen, Jg. 1966, Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld. Forschungsschwerpunkte u.a. historische und erziehungswissenschaftliche Kindheitsforschung, historische Geschlechterforschung, Familienforschung, Education and Capability Research. Aktuelle Forschungsprojekte u.a.: Gemeinsam mit Klaus Hurrelmann wissenschaftliche Leitung der World Vision Kinderstudie; Familien als Akteure in der Ganztagsgrundschule, gefördert vom BMBF; Kommunale Familienzentren, gefördert von der Stadt Bielefeld.

Eva Borst, Dr. phil. habil.; Hochschuldozentin am Pädagogischen Institut der Universität Mainz, z.Zt. Vertretungsprofessorin für Allgemeine Pädagogik/Bildungsphilosophie, Arbeitsschwerpunkte: historisch-systematische Pädagogik, Erziehungs- und Bildungstheorie, gender studies, gesellschaftliche und anthropologische Voraussetzungen für Erziehung und Bildung, Differenz und Heterogenität im Erziehungs- und Bildungsprozess, Pädagogik der Anerkennung, Bildungsökonomie/Ökonomie der Bildung.

Dietlind Fischer, Diplompädagogin und wissenschaftliche Mitarbeiterin im Comenius-Institut in Münster. Arbeitsschwerpunkte: Schulpädagogik, Lehrerfortbildung, Religionsunterricht.

Thomas Fuhr, Prof. Dr. Nach einem Studium der Erziehungswissenschaft an der Universität Augsburg habe ich an der Universität Bayreuth mit einer Dissertation zur Professionalisierung in der Erwachsenenbildung promoviert. Danach war ich Wissenschaftlicher Assistent an der Universität Tübingen und Visiting Professor am Teachers College der Columbia University, New York. Im Jahr 1997 habe ich mich mit einer Schrift zur pädagogischen Ethik an der Universität Tübingen habilitiert und bin seit dem Jahr 2000 Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/

Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Meine Forschungsschwerpunkte sind Pädagogische Ethik, Theorie der Erwachsenenbildung und Jungenforschung.

Frank Hellmich, Dr., StR i.H., Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung ‚Schulpädagogik/Schul- und Unterrichtsforschung‘. Arbeitsschwerpunkte: Lehr-Lernforschung und Grundschulpädagogik, Selbstkonzepte von Kindern, Bedingungen des Kompetenzaufbaus im Grundschulalter.

Sylvia Jahnke-Klein, Dr. phil., StR'in, Lehrkraft für besondere Aufgaben am Institut für Pädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Von 1984 bis 1994 Studienrätin am Gymnasium Bad Zwischenahn-Edeweicht mit den Fächern Mathematik und Chemie. Von 1994-2002 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Mathematik der Universität Oldenburg, 2002-04 Lehrerin an der Orientierungsstufe und am Gymnasium in Bad Zwischenahn, seit 2004 Dozentin für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Gymnasium am Institut für Pädagogik. Forschungsschwerpunkt: Frauen- und Geschlechterforschung im MINT-Bereich (MINT: Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik).

Marita Kampshoff, Dr. phil. habil., z.Zt. Vertretung einer Professur für Grundschulpädagogik an der Universität Passau. Forschungsschwerpunkte: Erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung, Schulleistungsforschung, Unterrichtsforschung, Umgang mit Heterogenität. Aktuelle Veröffentlichungen: „Geschlechterdifferenzen bei den Schulleistungen“ (erscheint in Wiesbaden 2008), „Chancengleichheit im Bildungswesen“ Opladen 2002 und Geschlechterperspektiven in der Fachdidaktik“ Weinheim 2001 (zusammen mit Heidrum Hoppe und Elke Nyssen).

Dagmar Kasüschke, Prof. Dr.; Professorin für Pädagogik der frühen Kindheit an der Ev. Fachhochschule in Freiburg und Studiengangsleiterin des Bachelor-Studiengangs „Pädagogik der frühen Kindheit“. Sie lehrt zur frühpädagogischen Didaktik/Methodik, Spiel, Gender und Qualitätsmanagement im Elementarbereich. Forschungsschwerpunkte sind Gender in Kindertageseinrichtungen, die berufliche Sozialisation von FrühpädagogInnen und die Bildung und Erziehung von Kindern unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen.

Alexandra Klein, Dipl.-Päd., Studium der Erziehungswissenschaft in Mainz und Berlin. Wissenschaftliche Mitarbeiterin im DFG-Projekt „Die soziale Konstruktion der Liebesidentität in den Kontexten Eltern und Peers“ am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Potsdam. Promotion zum Thema „„Soziales Kapital Online“ – Soziale Unterstützung und Soziale Ungleichheit im Internet“ an der Fakultät für Pädagogik, AG: 8 Sozialarbeit/Sozialpädagogik an der Universität Bielefeld. Arbeitsschwerpunkte: (Sexuelle) Handlungsfähigkeit, Medienpraxen Jugendlicher, Soziale Unterstützung und Soziale Netzwerke, Soziale Ungleichheit.

Hans Peter Kuhn, Dr. phil. habil., ist Privatdozent am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Potsdam. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Jugendforschung, Politische Sozialisation, Empirische Bildungsforschung, Geschlechterforschung. Jüngste Veröffentlichungen – Zeitschrift: Kuhn, H. P. (2007). Bildung lohnt sich – Für mehr Chancengleichheit im Bildungssystem. Weiterbildung. Heft 2, 6-9. – Buch: Schuster, B., Kuhn, H. P. & Uhlendorff, H. (2005). Entwicklung in sozialen Beziehungen. Stuttgart: Lucius & Lucius/BRO. Kontakt: kuhn@uni-potsdam.de

Ruth Michalek, Dr., Dipl.päd, Studium der Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Dissertation zu Geschlechtervorstellungen von Grundschulern (Gruppendiskussionen), derzeit wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft II (Erwachsenenbildung/Weiterbildung) der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Forschungsschwerpunkte: Jungenforschung/Geschlechterforschung, qualitative Forschungsmethoden, Kindheitsforschung, Elternbildung, Familienpädagogik.

Stephan Mücke, Dr.; seit 10/2004 Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Grundschulpädagogik an der Universität Potsdam; Schwerpunkte: Schul- und Unterrichtsforschung, Testentwicklung, Entwicklung von Rückmeldeformaten. Letzte Veröffentlichung: Einfluss personeller Eingangsvoraussetzungen auf Schülerleistungen im Verlauf der Grundschulzeit, in: Möller, Kornelia et al. (Hrsg.): Qualität von Grundschulunterricht entwickeln, erfassen und bewerten. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 277-280.

Hans Oswald, ehem. Prof. an der Universität Potsdam, Leiter zahlreicher DGF-Forschungsprojekte, zuletzt: „Soziale Ungleichheit unter Kindern in Schulklassen“ (zus. mit Prof. Krappmann); „Die Entwicklung politischer Identität von Jugendlichen in den neuen Bundesländern unter dem Einfluss

von Eltern und Gleichaltrigen“; Forschungsprojektes “Die Entwicklung der Liebesidentität im Jugendalter in den Kontexten Eltern und Peers“ (zus. mit Dr. Beate Schuster). Mitherausgeber der Reihe „Ergebnisse der Frauenforschung“ der Freien Universität Berlin. Einschlägige Veröffentlichung: Krappmann, L./Oswald, H. (1995). Alltag der Schulkinder. Weinheim: Juventa

Annedore Prengel, Dr. phil. habil., ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Anfangsunterricht, Soziales Lernen und Integration Behinderter an der Universität Potsdam. Forschungsschwerpunkte sind: Interdisziplinäre, theoretische und empirische Zugänge zu Heterogenität in der Bildung, Menschenrechtsbildung, Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Pädagogische Diagnostik, Grundschulreform und Anfangsunterricht.

Christine Rabl, Mag.a, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien (Allgemeine Erziehungswissenschaft und Medienpädagogik); Schwerpunkte: Bildungstheorie, Theorie der Universität, Feministische Theorie und Bildung, pädagogischer Wissensbegriff und Bildung in der Wissensgesellschaft.

Barbara Rendtorff, Dr. phil. habil., z.Zt. Vertretungsprofessorin für Schulpädagogik/Sekundarstufe an der Universität zu Köln. Lange Jahre Mitarbeiterin in einer autonomen Frauen-Bildungs-Einrichtung, dann nach der Habilitation Vertretungs- und Gastprofessorin an verschiedenen Universitäten. Arbeitsschwerpunkte: Theorie der Geschlechterverhältnisse; Tradierung von Geschlechterauffassungen in Kindheit, Schule und Jugendalter; Veröffentlichungen zuletzt: Erziehung und Geschlecht, Stuttgart : Kohlhammer 2006. www.Barbara-Rendtorff.de

Elisabeth Sattler, Dr. phil.; tätig in Forschung und Lehre am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien, Forschungseinheit Allgemeine Erziehungswissenschaft und Medienpädagogik; Forschungsschwerpunkte: Allgemeine Erziehungswissenschaft, Bildungstheorie und -philosophie, Subjektivitätsstudien.

Ulrike Schmauch, Prof. Dr., Fachhochschule Frankfurt am Main, Fachgebiet Sozialarbeit mit dem Schwerpunkt „Arbeit mit sozial auffälligen Kindern, Jugendlichen und ihren Familien“. Arbeitsschwerpunkte: Konflikte und Mediation, Geschlechtersozialisation, Sexualpädagogik, Körper und Sexualität

in der Sozialen Arbeit, gleichgeschlechtliche Lebensweisen. Aktuelles Forschungsprojekt: „Lesbische Frauen im Alter“. Veröffentlichungen zu geschlechter- und sexualpädagogischen Themen, zuletzt: „Schimpfwort, Leerstelle oder spannendes Thema – Homosexualität im der Arbeit mit Jugendlichen“, und: „Wie lässt sich Antidiskriminierung lehren?“ Sozialmagazin, 32. Jg., H. 5, 2007, S. 26-38. Kontakt: schmauch@fb4.fh-frankfurt.de

Barbara Scholand, Studentische Mitarbeiterin im DFG-Projekt „Chancen und Blockaden bei der Realisierung einer geschlechtergerechten Schule“, im Forschungsbereich Sozialisation, FB Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg unter der Leitung von Prof. Dr. Hannelore Faulstich-Wieland.

Agi Schröder-Lenzen, Prof. Dr.; Universität Potsdam, Professur für Allgemeine Grundschulpädagogik und -didaktik. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Empirische Unterrichtsforschung, Diagnose und Förderung schriftsprachlicher Kompetenzentwicklung insbesondere bei Kindern mit Migrationshintergrund, Übergangsprobleme von der KITA zur Grundschule und von der Grundschule zur Sekundarstufe I. Einschlägige Veröffentlichungen: Gender und Medienpädagogik, in: Prengel, A. u.a. (Hrsg.)(2004): Handbuch Gender in der Erziehungswissenschaft, Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, S. 557 – 574; Weibliches Selbstkonzept und Computerkultur, Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1995.

Jutta Wiesemann, Universität Kassel, Institut für Erziehungswissenschaft, Professorin für Erziehungswissenschaft, Schul- und Unterrichtsentwicklung in der Grundschule mit dem Schwerpunkt integrativer Sachunterricht. Arbeitsschwerpunkte: Lernforschung, Differenzforschung, Schulentwicklung an Reformschulen, Grundschulpädagogik und Didaktik des Sachunterrichts.

Gabriele Wopfner, Dipl. Pädagogin, Mag. phil., Doktorandin der Universität Potsdam, Hochschullehrerin für Erziehungswissenschaften und Päd. Psychologie an der Katholischen Pädagogischen Hochschule Edith Stein (Österreich), Arbeitsschwerpunkte: Kindheits- und Geschlechterforschung, Unterrichtsforschung.

Anja Zeiske, Erziehungswissenschaftlerin, MA, arbeitet im Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Potsdam im DFG-Projekt: „Die soziale Konstruktion der Liebes-Identität im Jugendalter in den Kontexten Eltern und Peers“.

Zum Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft

Die Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft bietet in ihren Jahrestagungen, Kongress-Symposien und Publikationen ein Forum für theoretische, empirische und praxeologische Beiträge aus allen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft sowie aus interdisziplinären Kontexten. Sie hat damit zur Etablierung der Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft beigetragen.

Diesen Impuls greift das Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft auf. Es soll neue Erkenntnisse und Befunde zugänglich machen, Kritiken und Anregungen formulieren und so in der Erziehungswissenschaft der Perspektive der Geschlechterforschung Gewicht verleihen. Es soll die produktive Auseinandersetzung unterschiedlicher Ansätze und Positionen innerhalb der Geschlechterforschung unterstützen und Differenzen verdeutlichen, um sie produktiv zu machen. Es soll zudem NachwuchswissenschaftlerInnen die Möglichkeit geben, ihre Forschungsarbeiten und Qualifizierungsprojekte zur Diskussion zu stellen.

Die einzelnen Bände des Jahrbuchs enthalten Beiträge zu einem Schwerpunktthema, Berichte aus laufenden Forschungsprojekten und Rezensionen. In jedem Band soll es darüber hinaus die Möglichkeit geben, eine direkte Kritik oder Replik auf einen Artikel des vorangegangenen Bandes zu veröffentlichen. Zu jeder dieser Rubriken können Beiträge bei den Herausgeberinnen des jeweils nächsten Bandes eingereicht werden.

Die Jahrbücher werden neben den wechselnden Herausgeberinnen der einzelnen Bände von einem Beirat und einer Redaktion betreut. Es ist nach den üblichen Regeln für Peer-Review-Zeitschriften konzipiert. Für jeden Band wird zwei Jahre vorher ein Call for papers bekannt gemacht, mit der Einladung, Exposés für Beitragsvorschläge einzureichen. Die Auswahl der Exposés wird von den HerausgeberInnen des jeweiligen Bandes auf der Basis folgender Kriterien getroffen: Themenbezug, Qualität und Originalität des Ansatzes, theoretische Relevanz der Fragestellung, Kenntnis des For-

schungsstandes und begriffliche bzw. methodologische Fundierung der Argumentation. Der Auswahl der Exposés folgt die Aufforderung zur Einreichung. Jeder dann eingereichte Beitrag wird anonymisiert von je einem Mitglied aus Redaktion und Beirat begutachtet. Bei abweichenden Gutachten wird ein drittes Gutachten angefordert.

Wir möchten interessierte LeserInnen ermuntern, uns Vorschläge für Schwerpunktthemen, Beiträge und auch für Rezensionen einzureichen – es bleibt keine Einsendung unbeantwortet.

Die Herausgeberinnen

Ankündigung

Jahrbuch Band 5: Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft als Geschlechtergeschichte

Die soziale (und biologische) Kategorie Geschlecht spielt und spielte bei der Herausbildung, bei der Etablierung und bei der Differenzierung der Disziplin Erziehungswissenschaft eine entscheidende Rolle. In der ideengeschichtlich und wissenschaftssoziologisch geprägten Historiographie der Disziplin wird dies aber meist vernachlässigt oder auf die Rekonstruktion der Ansätze weniger Klassikerinnen beschränkt. Auch wenn mit den „alten“ Ansätzen Kriterien für den Ein- und Ausschluss geschlechterdifferenzierender Positionen analysiert und Produzentinnen von pädagogischem Wissen identifiziert werden können, so bietet gerade die „neuere“ Wissenschaftsgeschichte vielfältige Möglichkeiten für die Geschlechterforschung. Die neuere Wissenschaftsforschung ermöglicht es, Praktiken der Wissenserzeugung zu reflektieren, die Akteure in den Blick zu nehmen, jedoch ohne der Gefahr einer hagiografischen Disziplingeschichte zu erliegen. Hier liegt das Potenzial, gerade auch die kulturelle Verankerung pädagogischen Wissens aufzuzeigen.

Die Herausgeberinnen haben um Beiträge gebeten, die sich auf die Produktion pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Wissens in verschiedenen Epochen und in den unterschiedlichen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft beziehen bzw. sich mit den Akteurinnen und Akteuren in ihren spezifischen Kontexten befassen. Auch Texte, welche die Methoden und Folgen der inhaltlichen Begrenzung, der methodologischen Engführung sowie der Kanonisierung pädagogischen Wissens in Zeiten disziplinärer Unruhe in den Blick nehmen, sind willkommen.

Das *Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft* Bd. 5/2009 wird 5 bis 8 Beiträge zu diesem Schwerpunkt enthalten, und zwar Aufsätze (bis 35.000 Zeichen) und Diskussionsbeiträge bzw. Forschungsbeiträge (bis 20.000 Zeichen), die nach einem peer-review-Verfahren ausgewählt werden. Die Frist zur Einreichung von Exposé ist im September 2007 abgelaufen, die Einladung zu Beiträgen erfolgte Ende November 2007. Das Heft erscheint im Frühjahr 2009.

Herausgeberinnen für Band 5:

Sabine Andresen, Universität Bielefeld, sabine.andresen@uni-bielefeld.de

Edith Glaser, Universität Kassel, eglaser@uni-kassel.de

Ankündigung Jahrbuch Band 6: Care: Wer sorgt für wen?

Die aktuelle deutsche Debatte um neue Betreuungsformen für Kleinkinder einerseits und die Folgen einer alternden Gesellschaft andererseits wirft unweigerlich erneut die Frage auf: wer sorgt für wen? Diese Frage ist und war zwar immer Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung, sie stellt sich jedoch in einem inzwischen veränderten sozialen Kontext, der eine Reflexion und Revision feministischer Konzeptionen von Care Ethik oder Ethik des Caring notwendig macht, neu: Traditionelle Geschlechter- und Generationenarrangements verschieben sich, doch wie und wo werden diese neu verhandelt? Etabliert sich eine neue ‚Ordnung der Sorge‘ und wie schlägt sich diese im institutionellen Feld von Pflege, Erziehung und Bildung nieder? Die fragilen Trennlinien zwischen Öffentlichkeit und Privatheit scheinen neu gezogen zu werden, Privates wird öffentlich, Öffentliches privat. Wird hierbei vielleicht das ehemals Private zum Illegalen, denkt man an den wachsenden Bereich häuslicher Schattenwirtschaft? Von Interesse sind hier insbesondere die diskursiven Aushandlungsprozesse um Geschlecht und Care, die sich in den Praktiken widerspiegeln, sowie ihre Wirkungen auf Geschlechterbilder und institutionelle Arrangements. Und: Wie können schließlich unter diesen Bedingungen neue Ansätze einer Care-Ethik aussehen?

Diesen Fragen soll mit unterschiedlichen Akzentsetzungen aus erziehungswissenschaftlichen, soziologischen, politologischen und philosophischen Perspektiven nachgegangen werden.

Das Jahrbuch umfasst Aufsätze (bis 35tsd. Zeichen) und kleinere Beiträge zur Rubrik „work in progress“ (20tsd Zeichen), die nach einem peer-review-Verfahren ausgewählt werden. Erwünscht sind auch Tagungsberichte, sowie Rezensionen oder Sammelrezensionen von Veröffentlichungen aus unterschiedlichen Kontexten, die sich vor allem, aber nicht ausschließlich, mit dem Schwerpunkt dieses Bandes beschäftigen. Wir laden Sie herzlich ein sich mit einem Beitrag an unserem Jahrbuch zu beteiligen und bitten Sie, Ihr Exposé, das nicht mehr als 3000 Zeichen enthalten soll, bis **spätestens 30. September 2008** an die Herausgeberinnen zu schicken. Die Einladung an die

AutorInnen erfolgt Ende November 2008. Die fertigen Beiträge müssen bis Ende Mai 2009 vorliegen, damit genügend Zeit für das Reviewverfahren bleibt. Der Band erscheint im Frühjahr 2010.

Als Herausgeberinnen für den Band sind Vera Moser und Inga Pinhard verantwortlich.

Kontakt: Vera.Moser@erziehung.uni-giessen.de und I.Pinhard@em.uni-frankfurt.de

Das Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft

Die Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft hat wesentlich dazu beigetragen, dass der Einfluss von Geschlecht und Geschlechterdifferenz nicht mehr ignoriert werden kann. Das Jahrbuch ist vor diesem Hintergrund konzipiert und stellt sich zwei zentralen Aufgaben: Es will erstens die Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft kontinuierlich dokumentieren und zweitens ein innovatives Forum für wissenschaftliche Diskurse schaffen. Alle Beiträge werden nach dem internationalen Standard für Review-Zeitschriften begutachtet. Das Jahrbuch kann abonniert werden.

Eva Borst & Rita Casale (Hrsg.): Ökonomien der Geschlechter

Jahrbuch 3/2007. 173 Seiten. Kart. ISBN 978-3-86649-088-8
Zusammenhänge zwischen Bildung, Macht und Ökonomie werden aus geschlechtertheoretischer Perspektive erörtert und problematisiert.

Sabine Andresen & Barbara Rendtorff (Hrsg.)

Geschlechtertypisierungen im Kontext von Familie und Schule

Jahrbuch 2/2006. 151 S. Kt. ISBN 978-3-86649-032-1
Geschlechterbilder und geschlechtstypische Erwartungen, mit denen Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene im Prozess des Aufwachsens konfrontiert sind, werden diskutiert.

Rita Casale & Barbara Rendtorff & Sabine Andresen et al. (Hrsg.)

Geschlechterforschung in der Kritik

Jahrbuch 1/2005. 179 S. Kt. ISBN 978-3-938094-19-8
Eine Bilanzierung der bisherigen Entwicklung der Frauen- und Geschlechterforschung im erziehungswissenschaftlichen Kontext.

Weitere Informationen unter www.budrich-verlag.de

Gender

Diana Auth
Barbara Holland-Cunz (Hrsg.)
Grenzen der Bevölkerungspolitik
Strategien und Diskurse
demographischer Steuerung
2007. 200 S. Kt. 18,90 € (D),
19,50 € (A), 33,00 SFr
ISBN 978-3-86649-047-5

Barbara Degen
Justitia ist eine Frau
Geschichte und Symbolik der
Gerechtigkeit. Schriften aus dem Haus
der FrauenGeschichte, Band 3
2008. Ca. 200 Seiten. mit vielen
farbigen Abb. Kart. Ca. 16,90 € (D),
17,40 € (A), 31,00 SFr
ISBN 978-3-86649-142-7

Hannelore Faulstich-Wieland
Einführung in Genderstudien
UTB L. Einführungstexte
Erziehungswissenschaft, Bd. 12. 2.,
durchges. Auflage 2006. 232 S. Kt.
16,90 € (D), 17,40 € (A), 31,00 SFr
ISBN 978-3-8252-8256-1

Helma Lutz
**Vom Weltmarkt in den
Privathaushalt**
Die neuen Dienstmädchen im Zeitalter
der Globalisierung. Unter Mitarbeit von
Susanne Schwalgin
2. Auflage 2008. 226 S. Kt. 19,90 € (D),
20,50 € (A), 34,70 SFr
ISBN 978-3-86649-011-6

Sigrid Metz-Göckel u.a.
**Kinderlosigkeit und Elternschaft
von WissenschaftlerInnen**
Beziehungen oder Bedingungen?
Eine empirische Studie zur Kinderfrage
2008. Ca. 150 S. Kart. Ca. 12,90 € (D),
13,30 € (A), 23,00 SFr
ISBN 978-3-86649-093-2

Annette Zimmer
Holger Krimmer
Freia Stallmann
**Frauen an Hochschulen:
Winners among Losers**
Zur Feminisierung der deutschen
Universität
2007. 206 S. Kt.
16,90 € (D), 17,40 € (A), 29,70 SFr
ISBN 978-3-86649-010-9

Marlene Zinken (Hrsg.)
Der unverstellte Blick
Unsere Mütter (aus)gezeichnet durch
die Zeit 1938 bis 1958
Schriften aus dem Haus der
FrauenGeschichte, Band 1
2007. 229 S. Gbd Leinen mit
Schutzumschlag und vielen Fotos.
19,90 € (D), 20,50 € (A), 34,70 SFr
ISBN 978-3-86649-136-6

In Ihrer Buchhandlung oder direkt bei

Verlag Barbara Budrich

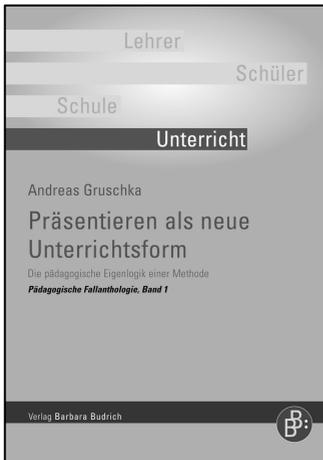
Barbara Budrich Publishers

Stauffenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen Opladen
Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 • info@budrich-verlag.de
US-office: Uschi Golden • 28347 Ridgebrook • Farmington Hills, MI 48334 • USA •
ph +1.248.488.9153 • info@barbara-budrich.net • www.barbara-budrich.net



www.budrich-verlag.de

**Die neue Reihe für die Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen
und Lehrern: Pädagogische Fallanthropologie herausgegeben von
Andreas Gruschka, Sabine Reh und Andreas Wernet**



Band 1: Andreas Gruschka

Präsentieren als neue Unterrichtsform

Die pädagogische Eigenlogik einer Methode
2008. 120 Seiten. Kart.

9,90 € (D), 10,20 € (A), 18,90 SFr

ISBN 978-3-86649-158-8

Die heute vielleicht erfolgreichste Innovation im Unterricht ist die Präsentation von eigenständig recherchierten Themen. Die Schüler entwickeln hier beträchtliche Methodenkompetenz. Die Frage aber ist, was wird dabei aus der Sache, die präsentiert wird. Die Fallstudie „Mittelalter“ zeigt dies im Detail. Ein kleines, gut lesbares Buch, das wichtige Informationen und Tipps für das Lehren an die Hand gibt.

Band 2

Hans Oswald: Helfen, Streiten, Spielen, Toben

Die Welt der Kinder einer Grundschulklasse

2008. 96 S. Kt. 9,90 €, 10,20 € (A), 18,00 SFr

ISBN 978-3-86649-178-6

Wie verhalten sich Kinder einer vierten Grundschulklasse untereinander und wie sehen ihre Beziehungen zueinander aus? Der Autor beobachtet intensiv die alltägliche Welt zehnjähriger Kinder, die sie selbst in der ihnen eigenen Weise in der Schule gestalten. Das ohne erwachsene Einmischung stattfindende Lernen der Kinder miteinander und eins durchs andere ist ein unersetzliches und wichtiges Feld für die kindliche Entwicklung überhaupt – so die zentrale These des Buches.

In Ihrer Buchhandlung oder direkt bei

Verlag Barbara Budrich

Barbara Budrich Publishers

Stauffenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen Opladen

Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 • info@budrich-verlag.de

28347 Ridgebrook • Farmington Hills, MI 48334 • USA • info@barbara-budrich.net



www.budrich-verlag.de • www.barbara-budrich.net