

Sozialisation der Geschlechter: Von der Geschlechterdifferenz zur Dekonstruktion der Geschlechterdualität



Zur Einführung⁶

1 Sozialisation als Prozess der Vergesellschaftung und Individuierung

Als individuelles Kind weiblichen oder männlichen Geschlechts heranzuwachsen und als Frau und Mann in einer bestimmten Gesellschaft, aber unterschiedlichen Kontexten zu leben, ist mit persönlichen, sich verändernden Erfahrungen im Lebensverlauf verbunden, die in Beziehung zu Anderen des gleichen oder anderen Geschlechts gemacht werden. Aber auch wenn die allermeisten Menschen lernen, sich einem Geschlecht zugehörig zu fühlen und sich in Übereinstimmung wie in Abgrenzung zu Anderen darzustellen, können nicht alle Menschen in das Schema Mann oder Frau eingeordnet werden oder bleiben dies eindeutig ihr Leben lang. Mit den Phänomenen, wie Frauen und Männer gleich und doch auch anders werden, befasst sich die Sozialisations- und Geschlechterforschung, die ein bekannter Männer- und Geschlechterforscher, der inzwischen als Frau lebt, wie folgt beschreibt: „Mich gehen diese Fragen auch persönlich, nicht nur wissenschaftlich etwas an.⁷ (...) Ich habe ein lebhaftes Interesse an der Geschlechterpolitik von persönlichen Beziehungen, weil meine Partnerin und ich 29 Jahre lang darüber debattiert und sie gelebt haben. Ich habe ein eingehendes Interesse an den Beziehungen zwischen

6 Ich danke Ulla Müller, meiner langjährigen Kollegin, für kritische Hinweise zu einer früheren Fassung dieses Beitrags.

7 Weiter schreibt Raewyn Connell: „Ein Großteil meiner Forschung war darauf ausgerichtet, zu Reformen wie Geschlechtergleichheit im öffentlichen Sektor beizutragen oder Anliegen wie der Verhütung von AIDS zu dienen“ (ebd.). Er stellt damit seine Forschung auch in einen geschlechterpolitischen Kontext.

Eltern und Kindern, weil ich ein Kind habe und jahrelang alleinerziehend war. Meine persönliche Erfahrung von Geschlecht war mit starken Widersprüchen verbunden. Als transsexuelle Frau kann ich vielleicht ein gewisses Maß an Empathie über die konventionelle Geschlechtergrenze hinaus aufbringen“ (Connell 2013: 15f).

Und abstrakter formuliert: Persönliche, alltagsweltliche und wissenschaftlich reflektierte Dimensionen von Sozialisation und Geschlecht zu unterscheiden, heißt die beiden Pole von Vergesellschaftung und Individuierung in einer Prozessperspektive und als Ko-Konstruktion von Biologie und Gesellschaft zu erforschen. Hier deutet sich schon an, dass sich hinter den Begriffen Sozialisation und Geschlecht, die alltagsweltlich betrachtet ganz einfach zu sein scheinen, komplexe, widersprüchliche und auch überraschende Phänomene verbergen. Nicht zuletzt deshalb hat die Sozialisation von Mann und Frau als Gegenstand der soziologischen und sozialpsychologischen Forschung einen atemberaubenden konzeptionellen Wandel durchlaufen, an dem vor allem die Geschlechterforschung beteiligt ist.

Die letzten 10-20 Jahre verzeichnen eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Phänomen Sozialisation und Geschlecht, in der von einer Krise, gar einem Tabu (Maihofer 2002) und Verzicht auf den (veralteten und unpassenden) Sozialisationsbegriff die Rede war (Dausien 1999, Wetterer 2002, Hagemann-White 2004). Schien damit das Ende der Auseinandersetzung bereits eingeläutet, zeichnet sich gegenwärtig jedoch ein genaueres Fragen danach ab, wann es hilfreich sein könnte und wann nicht, auf die Unterscheidung von Frauen und Männern einzugehen und dabei die Kritik aus der Geschlechter- wie Sozialisationsforschung aufzunehmen, bleibende Fragestellungen gleichwohl zu nennen.

Ich skizziere nachfolgend zunächst die Veränderungen im konzeptionellen Verständnis von Sozialisation und Geschlecht in der theoretischen Diskussion und im zweiten Abschnitt versuche ich mit der Textauswahl, annähernd chronologisch den wissenschaftsimmanenten Prozess der Geschlechtersozialisationsforschung nachvollziehbar zu machen, wie Frauen und Männer zu denen werden, als die sie sich darstellen, wie sie sich selbst sehen und wie sie betrachtet werden und dabei die Sozialisations- und Geschlechterforschung in ihrer wechselseitigen, teils strittigen Beziehung darzustellen.

Die Sozialisationsforschung befasst sich mit dem Verhältnis von Individuum und Gesellschaft. Sie betont die Vergesellschaftung im Sinne einer Vereinheitlichung der Individuen über die Verinnerlichung der Normen und Rollenerwartungen. Sie betont den Druck auf die Einzelnen, so zu werden wie die relevanten Anderen im jeweiligen Kontext es erwarten und unterscheidet schicht-, kultur- und geschlechtsspezifische Sozialisationsprozesse. Diese Fokussierung auf die ‚Vereinheitlichung und Stabilität‘ mit der Betonung von Zwang und Zurichtung ist die eine Seite des

Sozialisationsparadigmas. Dieses Verständnis wurde in der Sozialisationsforschung selbst problematisiert mit der Frage, wie sich die Individuen von einem gegebenem sozialen Rahmen abgrenzen (können) und von einander unterscheidbar werden, also wie ihre Besonderheit entsteht. Wie Menschen zu handlungsfähigen Subjekten werden, die auch auf ihre Umwelt Einfluss nehmen (können), ist die andere Seite der Sozialisation als Individuierung.

In der allgemeinen sozialisationstheoretischen Perspektive werden die Personen in der Regel in ein duales Schema als Frau oder Mann hinein ‚sozialisiert‘, während sich empirisch vielfältige Differenzierungen, Übergänge, Ausgrenzungen und Ungleichheiten innerhalb und zwischen den Genusgruppen finden. Diese sind im Kontext der strukturellen Machtverhältnisse zu analysieren, so die Kritik von Knapp (2001) und Becker-Schmidt (2006). Mit dem Blick auf die Verhältnisse und Strukturen dringt auch die politische Perspektive in die Thematik von Sozialisation und Geschlecht und die dritte Frage, wie Veränderungen in den Verhältnissen und Geschlechterpositionierungen herbeigeführt werden können.

Wie die Individuierung in ihrer Vielfältigkeit über die Verinnerlichung der sozialen Erwartungen hinaus zustande kommt, ist eine der offenen Fragen der Sozialisationsforschung. Dieses ‚zweiseitige‘ Verständnis von Sozialisation als Vergesellschaftung und Individuierung blieb – sofern auf symbolische Vermittlung reduziert – verkürzt, da es die strukturellen Machtverhältnisse übersah, in die auch als handlungsfähig konzipierte Individuen eingebettet sind (Dausien 2006)

Die Geschlechterforschung befasst sich ebenfalls damit, „wie Menschen in eine nach Geschlecht strukturierten Gesellschaft hineinwachsen und dann ihre je besondere Lebensgeschichte entwickeln“ (Dausien 1999: 236). Die Frauen- und Geschlechterforschung (im Folgenden Geschlechterforschung) registriert die Vielfalt der Geschlechter und nimmt die Einteilung in Frauen und Männer nicht als ‚naturgegeben‘ hin, sondern hinterfragt die Geschlechterkategorie generell. Sie distanziert sich mehr oder minder radikal von einer Vorstellung der Geschlechter als biologisch vorgegebener verhaltensbestimmenden ‚Eigenschaft‘ von Frauen und Männern und betont den ‚Herstellungsprozess‘ und die ‚Variabilität‘ dessen, was mit Männern und Frauen in unterschiedlichen sozio-kulturellen Kontexten verbunden sein kann.

1. Während die ‚geschlechtsspezifische‘ Sozialisationsforschung lange Zeit die Unterschiede von Frauen und Männern erforschte und die ‚weibliche‘ Sozialisation in Abgrenzung zur männlichen neu bewertete (Scheu 1977, Gilligan 1991, Bilden 1980), verbindet die aktuelle Geschlechterforschung diese Unterschiede

- intersektional mit anderen Sozialvariablen. Und sie betont eine weitgehende Gemeinsamkeit zwischen den Geschlechtern, jedoch auf dem Hintergrund, dass
2. beide Geschlechter jeweils sozial konstruiert sind und sich vielfältige Differenzierungen finden lassen, diese aber gleichwohl in ein asymmetrisches Geschlechterverhältnis eingebettet sind. Tatsächlich zeigt die gesamte psychologische Forschung eine Ähnlichkeit von Männern und Frauen auf der Gruppenebene als eine der am besten gesicherten Verallgemeinerungen in den Humanwissenschaften.

Sozialisations- wie Geschlechterforschung setzen sich beide kritisch mit der Biologie bzw. Naturalisierung und der Generalisierung bzw. Versämtlichung von personalen Geschlechtereigenschaften auseinander.

Mit der frühen Vorstellung einer ‚geschlechtsspezifischen Sozialisation‘ verband sich eine Verquickung von wissenschaftlicher und politischer Perspektive, denn die Analyse der weiblichen Sozialisation ging zumindest implizit mit einer Kritik an der strukturellen Positionierung der Frauen einher, um einen weiteren Aspekt der ‚geschlechtsspezifischen Sozialisation‘ zu nennen. Diese Vermischung von Politik und Wissenschaft hat Bilden früh kritisch reflektiert (1980 und 1991, 2006) und diese kritische Selbstreflexivität ist charakteristisch für die *Geschlechtersozialisationsforschung* (Dausien 2006: 38 ff), auf die ich noch näher eingehe. Die sich schließlich weitgehend durchsetzende Trennung der politischen von der wissenschaftlichen Ausrichtung (Lenz 2005) hat die Aufspaltung der Geschlechtersozialisationsforschung in eine Theoriedebatte einerseits und eine ausgiebige empirische Forschung andererseits nicht verhindert (Dausien 2006).

1.1 Perspektivität und Kritik am Sozialisationsparadigma

Das Sozialisationsparadigma als Vergesellschaftung der Einzelnen ist in mehrfacher Hinsicht in die Krise geraten und umstritten. Es unterstellt eine Vereinheitlichung und Passivität der Individuen, während es ihre Gestaltungsfähigkeit und -möglichkeit ignoriert. Unterschiedliche Sozialisationsergebnisse wie resiliente oder verwundbare, angepasste oder deviante Individuen können so nicht erklärt werden, lautet kurz gefasst die Kritik. Daher ist ein Verständnis von Sozialisation, das ein Zusammenwirken von strukturellen Bedingungen und Verarbeitungsweisen der Individuen annimmt, trotz mehrfacher konzeptioneller Veränderungen und Relativierungen, keineswegs veraltet. Zu den Relativierungen zählt, dass der Blick auf die ‚Sozialisation‘ als eine Perspektive zu verstehen ist (Bilden 2006: 46, ohne die Unterstellung einer gradlinigen Entwicklung im Sinne eines Fortschritts (Dausien

2006: 33ff). Die Perspektivität eröffnet unterschiedliche Sichtweisen, „da sie notwendig perspektivisch beschränkt ist und wesentliche Aspekte ihres Gegenstands verfehlen muss“ (Prenzel 2004: 99). Es sei vielmehr möglich, ‚zwischen Fragen, die die Sicht auf universalistische und vielfältig sich differenzierende Gruppe oder Individuen und intrapsychisch ambivalente Verhältnisse eröffnen, zu gleiten‘ (Prenzel ebd.). Was unter diesem Gleiten vorzustellen ist, wird nicht ganz klar, regt aber an, „aufgrund von Situationsanalysen im Feld eine jeweils angemessene Form der Betonung von Gleichheit, Gruppenzugehörigkeit oder Individualität und der Vermittlung zwischen ihnen begründet auszuwählen“ (ebd.).

1.2 Performative Geschlechterkonzeption und Verschiebungen im Aufmerksamkeits- und Möglichkeitsraum

Die Geschlechtszugehörigkeit begleitet uns ein Leben lang, sie ist etwas, das wir tagtäglich tun, dagegen nicht etwas, das wir ein für allemal haben. Dafür ist die Bezeichnung *performative Geschlechterkonzeption* eingeführt worden (Gildemeister 1992, Butler 1991). Die performative Geschlechterkonzeption ist eine Gegenposition zu Konzepten von Geschlecht als Platzhalter und Institution, wie sie in männerdominierten Geschlechterordnungen vorzufinden sind. *Geschlechterperformanz* bedeutet dem zufolge, dass sich die Männer und Frauen in unzähligen Aktionen und Interaktionen in ihrer Unterschiedlichkeit formieren (Gildemeister/Wetterer 1992, Hirschauer 1989). Die Aufmerksamkeit richtete sich auf die Verschiebungen, Übergänge und Fluidität von Geschlecht, wofür die Begrifflichkeit des ‚doing‘ und ‚undoing gender‘ eingeführt wurde. Demzufolge ist das Geschlecht keineswegs so festgezurrt, wie alltagsweltlich angenommen wird, sondern tangiert als instabile Kategorie, gar als Wahl und vor allem als Prozess auch das Verständnis von Körper und Identität. In den grundlegenden Wandel des Geschlechterverständnisses – von der Fixierung bis zur Optionalität – sind auch die Vorstellungen von Identität und Körper einbezogen.

Wie die Geschlechter in der zeitlichen Dimension ihres Lebensverlaufs geprägt werden, sich aber auch verändern können, und wie sie im Ergebnis ‚sind‘, thematisieren Maihofer (2002), Dausien (2006) und Villa (2006) mit der Frage nach der Subjektposition, die eine anspruchsvolle Frage mit aufgeladener Bedeutung ist.

Welcher ‚Konstruktionslogik‘ die Individuen als Kind, Jugendliche, Erwachsene ausgesetzt sind bzw. folgen, sei kontextabhängig von kulturellen Einflüssen bestimmt und hat in den letzten zwei Jahrzehnten zu gesellschaftlich induzierten begrifflichen Verschiebungen geführt, z. B. von der Ungleichheit zur Differenz oder

von der Geschlechtervielfalt zur Diversität. Die Geschlechterforschung hat hier neue Begriffe wie Heteronormativität, Queer, Geschlechter-Performanz u. a. m. kreiert, die Ausdruck eines *kulturellen Turns* sind (Baader 2004, Dausien 2006:23ff). Diese Begrifflichkeit stellt die etablierten kategorialen Zuordnungen in Frage und hat einen Aufmerksamkeits- und Möglichkeitsraum geschaffen, der selbst auch unterschiedlich und kritisch betrachtet wird. Angela McRobbie (2010) z. B. rekonstruiert in ihrer Analyse der medialen Populärkultur äußerst kritisch die Verschiebungen der Aufmerksamkeit von der Strukturkritik an den Geschlechterverhältnissen zum (manipulativen) Anspruch der Selbstoptimierung junger Frauen. Sie formuliert ein Verständnis von Sozialisation, das die symbolische Sphäre der ‚Bilderproduktion‘ einerseits eng mit den strukturellen Machtverhältnissen verbunden sieht. Andererseits kritisiert sie die Abgehobenheit der medialen Präsentation von den Machtverhältnissen als neue Variante, in neoliberal verfassten Gesellschaften Geschlechterungleichheit herzustellen und diagnostiziert eine toxische Mischung aus Emanzipationsvorstellung und stereotypisierter Zurichtung der Top Girls.

Ein neuer Möglichkeitsraum dagegen eröffnet sich für bisher ausgegrenzte und unsichtbar gebliebene Gruppen und Vorstellungen, wie sie in der Queerforschung thematisiert werden. „Der Begriff ‚queer‘ zeigt ein Verständnis von Geschlecht und Sexualität an, das den Glauben an feste, vordiskursive, quasi-natürliche Bedeutungen als unhaltbar ablehnt und sie demgegenüber als prozessual und kulturell konzeptualisiert. Als ein elastischer „Begriff im Wandel“ lassen sich seine Bedeutung und sein Nutzen nicht ein für allemal festlegen. Gleichwohl möchte ich Queer Theory als politisch-handlungsbezogene und theoretische Richtung umreißen“ (Hartmann 2004: 255).

Wenn das Sozialisationsprodukt variabel ist, dann müssen auch die Prozesse so ablaufen, dass diese Spielräume für Unterschiedlichkeiten und Abweichungen entstehen. Während die Sozialisation mit der Geburt beginnt (und vielleicht auch schon früher), ist ihr Endpunkt nicht klar, vielmehr können sozialisatorische Prozesse im gesamten Lebensverlauf erfolgen. Dies verleiht der zeitlichen Dimension eine eigene Bedeutung und schließt in einer Gesellschaft, die ein lebenslanges Lernen einfordert, dann auch das ‚doing gender im Altern‘ ein. Wie sich Geschlechterdifferenzen und Geschlechterbeziehungen im Alter ändern, sich Strukturen, z. B. in der Pflege teils auch umkehren, wenn Männer ihre Frauen pflegen, sich aber auch alte Ungleichheitsstrukturen stärker ausprägen können, z. B. in der Altersarmut, ist ein weites Feld für die Geschlechtersozialisationsforschung.

Strukturelle Phänomene wie die berufliche Segregation der Geschlechter, die divergente Interessenentwicklung von männlichen und weiblichen Jugendlichen einerseits, die Differenzierungen z. B. in der Techniksozialisation von Jungen und sozial-kulturellen Sozialisation von Mädchen andererseits sowie materielle Praktiken

der Körperlichkeit u. a. m. setzen sich nach wie vor weitgehend durch. Dies fordert die sozial- und erziehungswissenschaftliche Forschung zur Geschlechtersozialisation geradezu heraus, auch neue Begrifflichkeiten zu erfinden wie hegemoniale Normen und Heteronormativität, Geschlechtskörper u. a. m. Die Vorstellung vom ‚doing gender‘ lässt nämlich offen, wer daran wie beteiligt ist, ebenso wie es zur Subjektivierung oder Subjektposition in Sozialisationsprozessen kommt, vor allem wie sich widerständiges Potenzial entwickeln kann. Unreflektiert bleibt meist auch der eigene (westliche) sozio-kulturelle Kontext, von dem aus das Geschlechtverständnis formuliert wird.

Mit ihrer dreifachen analytischen Unterscheidung von körperlichem Geschlecht (sex), sozialer Zuordnung zu einem Geschlecht (sex categorization) und sozialem Geschlecht (gender) haben West/Zimmerman (1991) zu einem Verständnis beigetragen, wie „the interactional work involved in ‚being‘ a gendered person in society“ zustande kommt (ebd.: 15). An eine klare Gegenüberstellung von biologischen und sozialem Geschlecht, wie sex and gender übersetzt zu werden pflegt, ist dabei aber nicht gedacht, eher an eine wechselseitige Einflussnahme ohne eindeutige Abgrenzungen. Auch die biologische Körperlichkeit (sex) ist kulturell geformt, wie sich an Menstruation, Fruchtbarkeit und Längenwachstum zeigen lässt und von vielen, z. B. Flaake (1998) und Connell (2013) thematisiert wird. Sex categorization bezieht sich auf die Phänomene und Prozesse, mit denen die Zuordnung der Individuen zu einem der beiden Geschlechter erfolgt, ohne dass die primären Geschlechtsmerkmale erkannt oder sichtbar sein müssen. Gender als soziales Geschlecht bezieht sich auf die sozial variablen, normativ gesteuerten Verhaltensweisen und Eigenschaftszuschreibungen, die mit der Geschlechtszugehörigkeit verbunden werden. Gemeinsam ist dieser dreifachen Bedeutung von Geschlecht, dass sie in sozialen Interaktionen hergestellt und kontextspezifisch variieren können.

1.3 Cultural turn der Geschlechtersozialisationsforschung und ihre Verkörperungen

Kritik an der Determination und sozialisatorischen Vereinheitlichung der Heranwachsenden ist auch aus einer kultur- und erziehungswissenschaftlichen Sicht formuliert worden (Baader 2004). Diese betont die plastischen, dynamischen und kulturell variablen Aspekte von Geschlecht, nachvollziehbar vor allem aus der Perspektive von Personen, die in Opposition zu den zugeschriebenen Stereotypen leben und sich in kein Geschlechter- und Sexualitätsschema einfügen lassen, wofür insbesondere die Queerforschung steht. Deren Kritik am Sozialisationsparadigma betrifft die Heteronormativität, verstanden als dominante und selbstverständliche

Ausrichtung von Heranwachsenden an der Heterosexualität. Diese heterosexuelle ‚Vergesellschaftung‘ habe sich in alle Institutionen hineingeschlichen und ist selbst eine Institution geworden, die Abweichungen von der Heterosexualität ins Abseits drängt, ignoriert und diffamiert hat, aber nun in den wissenschaftlichen Diskurs einbringt (Engel 2002, Hartmann 2004, Hark/Laufenberg 20113).

Die Vorstellung von Männern und Frauen als ‚kulturell gewählte‘ Differenzierung kann aber nicht erklären, warum die männliche Seite dieses Unterschieds durchgängig höher bewertet wurde und größtenteils wird, so Connell (2013: 87f). Raewyn Connell betrachtet Geschlecht als spezifische Form sozialer Verkörperung und geht so weit, von körperlicher Subjektivität zu reden, die nicht notwendig geschlechtsspezifisch ist. Dem Bild vom Körper als funktionierender Maschine oder als Leinwand, auf die alles projiziert wird, stellt sie die Vorstellung von Geschlechterprojekten gegenüber, in denen sowohl das Tun als auch das Gemachtwerden von unterscheidbaren Personen in sozialen Kontexten integriert wird (ebd.: 96).

Eine wichtige Akzentverschiebung in der Sozialisationsforschung ist, dass die Herausbildung geschlechtlicher Identitäten in sich komplex ist und nicht mehr unabhängig von anderen Differenz konstituierenden Variablen zu verstehen ist, insbesondere nicht ohne die ethnische oder kulturelle Zugehörigkeit. Im Verständnis von Geschlecht als lebenslanges Projekt und mit einem biographieanalytischen Zugang liegen gegenwärtig zwei Konzeptionierungen vor, die der Komplexität des Geschlechterlernens gerecht zu werden versuchen.

1.4 Entwicklung in Geschlechterprojekten – Konfigurationen der Geschlechterpraxis

Um die Geschlechterkomplexität zu erfassen, schlägt Raewyn Connell (2013) vor, Geschlecht bzw. Männlichkeit und Weiblichkeit als lebenslange Entwicklung in Geschlechterprojekten zu verstehen. Geschlechterprojekte entwickeln sich in Auseinandersetzung mit der Umwelt, den gesellschaftlichen Strukturen und ihrer symbolischen Ordnung. Sie verlaufen nicht nahtlos, sondern über besondere Momente, in denen unterschiedliche Strategien verfolgt oder unterschiedliche Lösungen erreicht werden (ebd.: 142). Und sie formieren sich immer wieder neu. „Verstehen wir das Lernen von Geschlecht als die Entwicklung von Geschlechterprojekten, können wir gleichzeitig die Handlungsmacht von Lernenden wie auch die Hartnäckigkeit der Geschlechterstrukturen anerkennen. Im persönlichen Leben entwickeln sich die Geschlechtermuster als Reihe von Auseinandersetzungen mit den Zwängen und Möglichkeiten der bestehenden Geschlechterordnung“ (Connell 2013: 141).

1.5 Biographische Konstruktion von Geschlecht

Eng mit der zeitlichen Dimension im Lebensverlauf assoziiert ist die Entwicklung der Geschlechtsidentität. Zum ‚doing gender‘ komme die lebensgeschichtliche Dimension des Geschlecht-Werdens hinzu, als ‚subjektive‘ Aneignung der Gesellschaft und ‚gesellschaftliche Konstitution von Subjektivität und zwar in einem dialektischen Prozess, in dem beide Seiten, die Gesellschaft wie die Individuen in teils widersprüchlicher Weise aufeinander bezogen sind, so Dausien (1999: 238). Als generatives Prinzip, das soziales Handeln und gesellschaftliche Verhältnisse im sozialen Raum über die Strukturierung von Lebensläufen hervorbringt (doing biography), ermögliche das Biographie-Konzept, die Alltags- und Erfahrungsebene mit den strukturellen Verhältnissen zu verbinden, Ausgrenzungen wie Verletzungen der Personen in den biographischen Narrationen zu rekonstruieren und somit das Innen und Außen im ‚biographischen Material‘ im Zusammenhang zu analysieren. In einer biographieanalytischen Fallbeschreibung hat Ruokonen-Engler (2006) sehr schön die unterschiedlichen Subjektpositionen einer privilegierten, nicht-deutschen allein erziehenden Mutter rekonstruiert, deren Unsichtbarkeit als ‚weiße‘ Ausländerin anders als ihre farbige Tochter in Deutschland und in Afrika ganz unterschiedliche Aufmerksamkeiten erregt. Ruokonen-Engler verdeutlicht die komplexen wie hybriden Subjektpositionen, die durch ‚Entortung‘ und ‚Verortung‘ zustande kommen und mit unterschiedlichen Kontexten, vor allem mit Macht und Hierarchiestrukturen verwoben sind.

Beide, die biographische wie die ‚projektbezogene‘ Entwicklungsperspektive erlauben keine generellen Aussagen über die Geschlechtersozialisation, aber sie ermöglichen Differenzierungen bezogen auf Kontexte und Gruppen von Frauen und Männern in einer Lebensverlaufs- und interkulturellen bzw. globalen Perspektive. Sie lassen die Gender-Ausführungen einerseits wie aus dem Leben gegriffen erscheinen, andererseits als eine Vision, wie es einmal in ferner Zukunft sein könnte.

1.6 Integrative Theoriebildung der Sozialisationsforschung

Typisch für den Sozialisationsdiskurs sei eine Kluft zwischen der kritischen Theoriedebatte und der empirischen Sozialisationsforschung zu Geschlecht, so Dausien (2006). Dausien kritisiert ein Theorieverständnis, dessen Maßstab eine allgemeine Theorie der Sozialisation sei. Dieses Verständnis impliziere, dass der Theoriediskurs und auch das sozialisationstheoretische Mehrebenen-Modell der Mikro-, Meso- und Makroebene um ein abstraktes Konzept herum organisiert sei. Dausien hält demgegenüber eine empirisch-fundierte integrative Theoriebildung

für angemessen, die in kleinen Schritten kontextbezogen die Vermittlung zwischen den Strukturvorgaben und den individuellen Reaktionen analysiert. Dies entspräche einem Theorie-Empirie-Verhältnis, bei dem Subjekt- und Objekt-Perspektive, Innen- und Außenperspektive miteinander verschränkt sind und auch die Zeitdimension berücksichtigt wird. Zwar gibt es eine von den Theoriediskursen unbekümmerte empirische Sozialisationsforschung im schulischen Umfeld, in der Erwachsenenbildung und in jugendkulturellen Milieus. Es gibt aber auch eine empirische Forschung, die keineswegs unbeeinflusst von den theoretischen Diskursen die Entwicklung und Differenzierung der Geschlechter verfolgt. Diese Forschung operiert mit Konzepten von Bourdieu wie der Generierung eines differentiellen Geschlechterhabitus, mit subtilen Differenzierungen der Geschlechter (Koch-Priewe 2006) und kontextuellen Typologien. Meuser (2006) z. B. thematisiert im Risikohandeln von türkischen Jungen einen Aspekt der Vermittlung zwischen ‚individueller‘ Sozialisation und Sozialstruktur, das er als Strukturübung der Jungen darstellt. Zudem gibt es Annäherungen zwischen disparat erscheinenden Forschungsansätzen der Experimental- und Neuropsychologie mit der konstruktivistischen sozialwissenschaftlichen Geschlechterforschung, aber auch zwischen der experimentellen Psychologie und Geschlechterforschung (Hannover 2001, Kessels 2002), die imstande sind, die Verankerung unbewusster Stereotypisierungen z. B. in der Semantik der Sprache zu belegen und zugleich eine geschlechterdifferente Lateralisierung⁸ von Sprachverarbeitung als allgemeine Geschlechterdifferenz in Frage zu stellen (Ferstl/Kaiser 2013, Kessels/Metz-Göckel 2013).

Zwischenfazit: Die Annahme einer Charakterdichotomie entlang der Geschlechterdualität ist wissenschaftlich hinfällig geworden, eben so wenig lässt sich die Trennung von Sex und Gender aufrechterhalten, da sich beide als ineinander verwoben erweisen. Das dualistische Konzept einer geschlechtsspezifischen Sozialisation ist ebenfalls auf der Theorieebene fragwürdig geworden, doch strukturelle Ungleichheiten von Frauen und Männern in der Arbeitsmarktsegregation und vereinheitlichende kulturelle Selbstpräsentationen sind weiterhin zu beobachten und können auf weiterhin verdeckte Mechanismen verweisen, die theoretisch noch nicht geklärt sind. Die Geschlechtersozialisationsforschung hätte daher eine kritische Haltung sowohl gegen Biologismus und Naturalisierung, aber auch gegen eine ausschließlich kulturalistische Perspektive einzunehmen. Als ‚normativer‘ Imperativ der Geschlechtersozialisationsforschung zeigt sich ein Verständnis

8 Lateralisierung meint die Lokalisation bestimmter Funktionen in der linken oder rechten Gehirnhälfte. Für die Sprachverarbeitung wurde hier eine Geschlechterdifferenz behauptet.

von Sozialisation und Geschlecht als Prozess, ausgerichtet auf Differenzierungen, Vielfalt, Instabilität und globaler Kontextabhängigkeit.

2 Zum historischen Verlauf der Forschung zur Geschlechtersozialisation

Die ‚Geschichte der Geschlechtersozialisationsforschung‘, die im Folgenden in Textauszügen mit Bezug auf empirische Forschung skizziert wird, geht von einem relationalen Verhältnis der Geschlechter aus und lässt es schließlich offen, wie viele Geschlechter es gibt. Referenztexte sind die von Helga Bilden (1995), Carol Hagemann-White (1984), Regine Gildemeister (1992), Bettina Dausien (1999 und 2006) und Raewyn Connell (2013).

2.1 Von der Differenz und Differenzierung zur sozialen Konstruktion⁹

Die Paradigmenwechsel in der Betrachtung dessen, wie Neugeborene zu gesellschaftsfähigen Menschen werden, und die sich im Zusammenhang mit der Frauen- und Geschlechterforschung vollzogen haben, werden in folgenden Textauszügen dokumentiert. Kennzeichnend ist der Schwenk der Sozialisationsforschung weg von den determinierenden Umständen hin zu den Individuen und ihrer ‚Selbstbildung in sozialen Praktiken‘ bis hin zur Problematisierung der Geschlechter- und Sozialisationskategorie als solche, hier exemplifiziert an der geschlechtsspezifischen Sozialisationsforschung der 1970er Jahre in den Texten von Ursula Scheu (1977) und später von Carol Gilligan (1991, Erstauflage deutsch 1982). Die Unterschiede zur männlichen Sozialisation, die herausgearbeitet wurden, sollten auch die Benachteiligungen von Frauen im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt verdeutlichen und geben Einblick in die Zeitgebundenheit und politischen Implikationen dieser Forschungsperspektive.

Die Situation junger Frauen in der Bundesrepublik hat sich 20-30 Jahre später jedoch maßgeblich verändert. Die zwischen jungen Frauen und Männern angleichende Bildungs- und Berufsbeteiligung und demographische Entwicklungen, aber auch die allgemeinen Differenzierungs- und Individualisierungsprozesse der Post-Moderne bilden den gesellschaftlichen Hintergrund einer *subjektiven Wende*

9 Die folgenden Ausführungen sind teilweise angelehnt an Metz-Göckel (1999).

der Sozialisationsforschung. Diese Wende bezieht sich darauf, dass die Individuen soziale Erwartungen an die Geschlechterrolle wohl weitgehend übernehmen, aber auch umgestalten und unterwandern können, somit auf „das produktiv realitäts-verarbeitende Subjekt“ (Hurrelmann 1983) und die Eigenleistungen oder den Eigensinn der Individuen. Sozialisation verläuft demnach als Interaktionsprozess zwischen den strukturellen Erwartungen im jeweiligen Umfeld und den Individuen im Lebensverlauf. Weitere Veränderungen beziehen sich auf die Relativierung der frühkindlichen Erfahrungen, die psychoanalytische Deutungen als lebenslang wirksam angenommen haben (Referenztext Flaake 1998), und auf universelle Geschlechterzuschreibungen, die durch transnationale kulturelle Vergleiche problematisch werden (Referenztext Krüger-Potratz/Lutz 2004).

War in den 1970er und 1980er Jahren von geschlechtsspezifischer Sozialisation die Rede, waren Mädchen und Frauen gemeint, die als abweichend von einer allgemeinen Sozialisation, der implizit männlichen, betrachtet wurden. Mädchen galten dann als sozial angepasster, ängstlicher, weniger technikbegabt etc. Damit lag ein Eigenschaftskonzept von Geschlecht nahe, das davon ausging, Frauen und Männern könnten generelle Merkmale, – jeweils angepasst an ihre Geschlechterrolle –, zugeschrieben werden. Geschlecht wurde in empirischen Untersuchungen als Variable eingeführt und in Handbüchern der Sozialisationsforschung entsprechend präsentiert (Bilden 1980 und kritisch dazu 1991). Und in der Tat deuteten Untersuchungsbefunde auf Nachteile für Mädchen im Verlaufe ihres Erwachsenenwerdens hin. Für die Erklärung der gesellschaftlichen Minderstellung von Frauen erwiesen sie sich jedoch als wenig aufschlussreich, da allein die Frauen adressiert wurden, ohne Rücksicht auf die Verhältnisse, in die sie eingebettet waren.

Ein historisches Verdienst der frühen Frauenforschung ist es, dieses ‚allgemeine Sozialisationsmodell‘ als implizit ‚männliches‘ entlarvt zu haben. Die Sozialisationsforschung der Frauenforschung grenzte sich bald kritisch von einer Überstrapazierung der Individuen ab, ebenso von der Annahme einer defizitären weiblichen Sozialisation. Aus psychoanalytischer Perspektive haben Flaake/King (1992) und später Flaake (1998) die Adoleszenz von Mädchen als zweite Chance ihrer Entwicklung zur Eigenständigkeit rekonstruiert und damit von einem defizitären Verständnis und einer Ausrichtung an der Sexualität von Männern gelöst.

Als Meilenstein und beginnende Infrage-Stellung einer geschlechtsspezifischen Sozialisation mit Bezug auf empirische Forschung ist das Werk „The Psychology of Sex Differences“ von Maccoby/Jacklin aus dem Jahre 1974 anzusehen, auf das sich auch Hagemann-White in ihrem Überblick von 1984 bezieht. In beiden Übersichten lassen sich kaum noch empirische Forschungsbefunde für Unterschiede in Persönlichkeit und Verhaltensweisen zwischen Frauen und Männern finden, die der Geschlechtszugehörigkeit zugeschrieben werden können. Die Übereinstimmungen

erwiesen sich bereits 1974 bzw. 1984 als weitaus größer als die Unterschiede, und generelle Persönlichkeitsunterschiede zwischen den Genusgruppen ließen sich gar nicht belegen.¹⁰ Aggressivität, Hochleistungen in Mathematik und räumliches Vorstellungsvermögen waren drei hervorstechende Unterschiede zugunsten der Jungen, während sprachliche Fähigkeiten sich zwar verstärkt bei den Mädchen fanden, (teils in USA-Studien und in den PISA-Studien bestätigt), sich aber im späten Jugendalter weitgehend auflösten. Dennoch beharrte gerade die Frauenforschung zunächst darauf, nach weiteren Unterschieden zwischen Frauen und Männern zu forschen und vor allem diese neu zu bewerten. Ein herausragendes Beispiel ist die Kontroverse um eine weibliche Moral (Gilligan 1991) und einen geschlechtsspezifischen Zugang von Frauen zur Technik (Schiersmann 1987). Zu dieser Umdeutung von Unterschieden als (potenzielle) Vorzüge gehört die ‚Stärke weiblicher Schwächen‘ in Form einer ausgeprägten Beziehungsfähigkeit und sozialen Kompetenz, die (allen) Mädchen und Frauen (besonders in der pädagogischen Forschung) zugeschrieben wurde, woran sich eine ausgiebige Kritik entzündete, obwohl die Autorinnen dieser Umdeutungen ihre Ergebnisse keineswegs so polar deuteten.

Die beharrliche Suche nach Belegen für die Unterschiedlichkeit der Geschlechter wurde vor allem durch die asymmetrische Geschlechterordnung unterstützt, die Frauen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt sowie in den symbolischen Präsentationen nach wie vor vorfinden (Krüger 1995). Die Segregation der Geschlechterpositionierung erweist sich jenseits der subjektiven Anstrengungen als sehr stabil und zwar als soziale Ungleichheit mit diskriminierenden Folgen für Frauen (Referenztext Rettke 1987). Bei der späteren Kritik an diesem Differenzansatz wird die ‚Optionalität‘ von Geschlecht in kulturellen Ansätze eher überbetont, während die strukturellen Begrenzungen übersehen werden.

Gleichheit, Differenz und Differenzierung der Geschlechter zusammen zu denken, kennzeichnet die zweite Etappe der sozialwissenschaftlichen Sozialisationsforschung, in der Mädchen und Jungen nicht nur in ihrem Verhältnis zueinander, sondern auch untereinander innerhalb ihrer Geschlechtergruppe verglichen wurden. Die Kritik wandte sich gegen eine Gleichmachung der Frauen mit einem einheitlichen ‚Sozial- oder Geschlechtscharakter‘, so dass sich die Aufmerksamkeit fortan auf die Unterschiedlichkeit von Frauen und später auch die von Männern konzentrierte.

In ihrem Resümee zu den Sozialisationsprozessen von Jungen und Mädchen schlägt Hagemann-White 1984 vor, von einem kulturellen System der Zweige-

10 15 Jahre später zeigten breit angelegte Untersuchungen in den USA eine weitere Nivellierung der allgemeinen Intelligenzunterschiede (Feingold 1988). Geblieben waren allerdings eine stärkere Repräsentanz der Jungen bei den obersten Mathematikscores und ihr höheres Aktivitätsniveau. Aber auch diese Geschlechterdifferenzen dürften sich im globalen Vergleich als ‚westliche‘ Geschlechterkonstruktionen entlarven.

schlechtlichkeit auszugehen, das die Menschen bei ihrer Geburt vorfinden, und in das sie sich einfügen. Dieses sei jedoch nicht zwingend und total zweigeschlechtlich. Aber da die Geschlechterdualität die maßgebliche und ausschließliche Vorgabe für ihre Einordnung als männliche oder weibliche Person sei, hätten alle ein Interesse daran, in diesem System als Frau oder Mann erkannt und anerkannt zu werden, wenn auch nicht alle. Dieses kulturelle System einer dualen Geschlechterordnung, später auch als Heteronormativität kritisiert (Hark/Laufenberg 2013), schließt alles ‚Andere aus‘, hat aber für die Einzelnen höchsten Verbindlichkeitscharakter, ohne allerdings für alle die gleiche Verbindlichkeit zu erreichen.

Eine Relativierung unterschiedlicher Verhaltensweisen als geschlechtstypisch ergibt sich auch, wenn Frauen und Männer in unterschiedlichen sozialen und kulturellen Kontexten, in einer lebenslangen Perspektive und vor allem im globalen Kontext untersucht werden (McRobbie 2010: 126 ff). Maccoby (1990) resümiert beispielsweise die psychologische Forschung zum kindlichen Spielverhalten und beobachtete Mädchen und Jungen in unterschiedlich zusammengesetzten Gruppen, Ihr zufolge zeigen Kinder im frühen Alter keine Verhaltensdifferenzen, wenn sie einzeln beobachtet werden. Geschlechterunterschiede tauchen erst in späteren sozialen Situationen auf, und ihre ‚Natur‘ verändert sich mit der Geschlechter-Komposition von Dyaden und Gruppen. Mädchen und Jungen finden Maccoby zufolge bis weit über die Pubertät hinaus gleichgeschlechtliche Gruppen selbstbelohnender als gemischtgeschlechtliche. Diese Aussagen beziehen sich auf kindliches Spielverhalten, geben aber einige Hinweise auf die Kontextabhängigkeit und Wirkung geschlechtshomogener und -heterogener Gruppen. Kessels (2002) hat die Interessenentwicklung für Physik in unterschiedlich zusammengesetzten Lerngruppen untersucht und signifikante differentielle Ergebnisse ermittelt. (Referenztext Kessels 2002).¹¹ In den letzten Jahren ist verstärkt die Thematisierung ethnisch-kultureller Differenzierungen und der Unterschiede in der männlichen Genusgruppe hinzugekommen (Referenztexte Krüger-Potratz/Lutz 2004 und Meuser 2006, Connell 2013).

11 Methodologisch bedeutet dies, dass isolierte Befragungen und Beobachtungen von Einzelpersonen die Bedeutsamkeit der Geschlechtszugehörigkeit nicht herausfinden können, da sie je nach Kontext unterschiedlich salient (markiert) sein kann.

2.2 Geschlecht als sozialstrukturelle Kategorie und Geschlechterkonstruktion in sozialer Interaktion

Die Frage, warum Frauen und Männer einerseits in unterschiedlichen Funktionen und sozialen Positionen vorzufinden sind und andererseits keine in den Personen liegende Begründungen dafür zu finden sind, beantwortete die Frauenforschung aus sozialstruktureller Perspektive zugunsten der Strukturelevanz (Knapp 2001). Demnach ist zu unterscheiden zwischen dem Geschlechterverhältnis, das Männer und Frauen gesellschaftlich in ein (meist) hierarchisches Verhältnis versetzt und sich in der geschlechtlichen Arbeitsteilung ausdrückt sowie den inneren Repräsentanzen dieser Verhältnisse in den Personen sowie den interpersonellen Beziehungen, die sie als einzelne Personen miteinander eingehen.

Der Wirkungszusammenhang von Umfeldeinfluss und Eigenaktivität der Individuen ist reflektiert im Verständnis von Geschlechterkonstruktionen als Interaktionsprozess. In dieser interaktionistischen Perspektive kommt es vor allem auf die glaubwürdige Darstellung für andere an, auf eine situationsangepasste kompetente Präsentation der Geschlechtsidentität für ein bestimmtes Publikum (Goffman 1994, Hirschauer 1989) und auf die implizierte Machtdimension. Das Augenmerk richtete sich dabei auf die Leistungen der Akteure und Akteurinnen, mit den sozialen Erwartungen in spezifischen Kontexten umzugehen und auf die Möglichkeit, ‚Distanz‘ zwischen Person und Rolle bzw. Zuschreibungen herzustellen. Bei der Präsentation des Selbst und den Aushandlungsprozessen zwischen den Geschlechtern sind vielfältige unbewusste und ‚geheim gehaltene‘ Mechanismen wirksam (gendered substructures), die auch strukturbedeutsam sind und auf Machteffekte zurückgehen. Der Blick auf das ‚doing gender‘ hat in der Frauen- und Geschlechterforschung wie bereits angedeutet, breite Resonanz gefunden (Gildemeister 1992, Gildemeister/Wetterer 1992). Es ist aber auch verknüpft mit dem Verständnis, dass die Geschlechter in sozialen Konstruktionsprozessen zustande kommen, sie daher keine substanziellen Eigenschaften besitzen, die ausschließlich auf die Geschlechtszugehörigkeit zurückgeführt werden können. Die Sozialisation der Geschlechter besteht dann darin, dass Jungen und Mädchen ein Regelsystem erwerben, mit dessen Hilfe sie lernen, sich in den vielfältigen Interaktionen und sozialen Situationen als Junge oder Mädchen darzustellen und voneinander abzugrenzen, so dass sie ‚eindeutig‘ geschlechtlich identifiziert werden können und die entsprechende soziale Anerkennung finden. Lorber (1993) hat einige Regeln für die sozialen Zuordnungen zu einem der beiden Geschlechter formuliert, die sie als ‚Unterscheidungsgebot‘ oder als ‚Gleichheitstabu‘ zusammenfasst. Bei Lorber führt dies schließlich dazu, von der Kategorie Geschlecht Abschied zu nehmen (Lorber 2000).

Die Möglichkeit, dass eine Person unterschiedliche Beziehungen zu ihrer ‚Geschlechtszuschreibung‘ eingehen kann, widerlegt die universelle Annahme, die Geschlechtsidentität sei im Lebensverlauf stabil, kohärent und für alle gleich, als ginge sie nicht mit Entwicklungen, Brüchen und Mehrdeutigkeiten einher, die insgesamt kompliziert, teils schmerzhaft verlaufen und von Prozessen der Umschrift, Reformulierung und anderem mehr begleitet sind. Dieses Scheitern universeller Annahmen und die Auseinandersetzung zur Identität und Subjektivierung (Butler) nutzt Villa (2006) zur theoretischen Neuakzentuierung des Sozialisationskonzepts, indem sie es für Eigensinn und Eigenlogik der Individuen, für individuelle Spielräume, Misslingen und Verletzungen öffnet. Sie führt den Begriff Scheitern ein für die zwangsläufige Diskrepanz zwischen Diskurs und ‚diskursiven Normen‘ sowie ihrer Erreichbarkeit im Leben der Individuen, da der ‚Eigensinn weniger abhängt von der bewussten Absicht der konkreten Person, sondern Effekt einer letztlich unkontrollierbaren endlosen Wiederholungskette in der Sprache ist. Und genau aus diesem Grund müssen diskursive Normen im individuellen Handeln scheitern“ (ebd.: 228). Mimesis bzw. mimetische Praxen führt Villa ein für die ‚Bewegungen, die auf andere Bezug nehmen“ (ebd. 233). Maihofer (2002) hat den Prozess des ‚doing gender‘ vom Produkt unterschieden, eine geschlechtlich bestimmte Person ‚zu sein‘, und Dausien (2006) begründet einen biographischen Ansatz, während Connell (2013) ein Verständnis von Geschlecht als lebenslanges Projekt entwickelt (s. Einleitung und Referenztexte von Maihofer 2002, Dausien 2006 und Connell 2013).

Im Rückblick auf die letzten 20-30 Jahre sind im westlichen Kulturkreis die ‚Geschlechterstereotypen‘ offensichtlich unschärfer geworden, mit fließenden Übergängen zumindest an ihren Rändern. Es gibt eine große Spannweite von Weiblichkeiten, sehr ‚männliche‘ weibliche Kinder und Jugendliche sowie sehr ‚weibliche‘ männliche Kinder und Jugendliche und innerhalb der Jungen eine große Spannbreite der Äußerungs- und Darstellungsformen von Männlichkeiten. Überhaupt richtet sich eine besondere Aufmerksamkeit auf die Jungen und Männer. Auch wenn diese auf eine hegemoniale Männlichkeit zentriert sind, werden andere Modelle erkennbar (Connell 1995; 1999, Wedgwood/Connell 2004), die vor allem für die pädagogische Arbeit wichtig sind (Referenztext Winter 2004, Meuser 2006, Connell 2013). Auflösungserscheinungen traditioneller Muster bis hin zu individuellem Geschlechtswechsel und Transsexualität finden zurzeit auch großes wissenschaftliches Interesse. Sie sind Anzeichen einer Problematisierung genereller Zuschreibungen von Geschlechterdifferenzen und einer kulturellen Liberalität in neoliberalen Gesellschaftsformationen (McRobbie 2010), jedoch nicht ohne auch gegensätzliche Entwicklungen zu fördern, die sich sogar in der betrieblichen Geschlechterkultur finden lassen (Liebig 2000).

2.3 Dekonstruktion von Geschlecht und kontingente Geschlechterdifferenzen

Mit Dekonstruktion wird die Vorstellung, dass es nur zwei Geschlechter geben kann, grundsätzlich zugunsten erweiterter Geschlechtermodelle in Frage gestellt; und mit dem Verständnis einer kontextuellen Kontingenz von Geschlechterdifferenzen wird eine radikale Kontextabhängigkeit angenommen und empirisch in einigen Arbeitsmarktstudien aufgezeigt, die allerdings über den Rahmen der Sozialisationsforschung hinausgehen und auf kontroverse Reaktionen stießen (Heintz/Nadai 1998, Wetterer 2002).

Aus der Perspektive der Geschlechterforschung heißt es, gründlich Abschied zu nehmen von einem Denken, das Geschlechterdifferenzen unhinterfragt zum Ausgangspunkt nimmt, anstatt zu beschreiben, wie diese zustande kommen und wie unterschiedlich sie sind. Wie die Geschlechter alltäglich bekräftigt und rekonstruiert werden, ist denn auch das neue Feld der gedanklichen Auseinandersetzung, das sich überhaupt nur eröffnet, wenn die strikte Unterscheidung von körperlichem und sozialem Geschlecht (sex und gender) aufgehoben wird. Personen und Gruppen mit ‚fluiden‘ Geschlechtsidentitäten und Personen, die einen Geschlechtswechsel vornehmen, wurden zu einem theoretisch interessanten Phänomen. Indem ein Individuum vom Mann zur Frau wird und umgekehrt, überschreitet es radikal die Geschlechtergrenze, signalisiert aber auch, dass es nichts dazwischen gibt. Transsexuelle bestärken einerseits eine polare Mann-Frau-Struktur (Kessler/McKenna 1978). Andererseits kann ein Individuum, das lange Zeit mit einer anderen als der sozial zugeschriebenen Geschlechtszugehörigkeit gelebt hat, nicht wirklich komplett zum anderen Geschlecht werden. Es unterläuft allerdings die Kriterien der Eindeutigkeit und Stabilität der Geschlechtszugehörigkeit und ermöglicht, Männliches und Weibliches in einer Person zu denken und zu leben. Der Begriff ‚queer‘ erfasst Gruppen von ‚anderen Geschlechtern‘, von Personen, die aus welchen Gründen auch immer in ihren sexuellen Präferenzen als Bisexuelle, Homosexuelle und Transsexuelle nicht in das vorgegebene heterosexuelle Schema passen. Aus dieser Perspektive ist die Geschlechterdualität kein universelles Klassifikationssystem, vielmehr ein ‚gewaltsames‘ und vereinfachtes Schema, das alle Zwischentöne und Zwischenformen übersieht.

Ein aktuelles Beispiel für die Zeit- und Bereichsabhängigkeit von Geschlechterdifferenzierungen ist der Umgang mit dem Computer und den neuen Kommunikationsmedien. Bei deren Einführung in die Arbeits- und Alltagswelt wurden stereotype Geschlechterdifferenzen festgestellt (Referenztexte Ritter 1994), die gegenwärtig für die digital natives, die mit der Enträumlichung sozialer Kommunikation eine kommunikative Medienparallelennutzung betreiben, bereits kaum

noch eine Rolle spielen (Referenztext Bennet et al. 2008), andererseits stellen sich in anderen Bereichen wieder neue Differenzen und Ungleichheiten her.

Der Dekonstruktionsansatz löst sich gedanklich von einer bestimmten Körperlichkeit und einer konstanten, homogenen Geschlechtsidentität. Der Ansatz eines multiplen Selbst findet sich auch in der sozialpsychologischen Forschung (Hannover 2001). In den gelebten Beispielen des Andersseins, im Verlassen von Eindeutigkeiten und Überschreiten von Zugehörigkeiten und Zuschreibungen deuten sich ‚Geschlechterverwirrungen‘ an, die als selbstbewusste neuartig sind. Diesem Denken von flexiblen und multiplen Geschlechtsidentitäten und Geschlechterkonstellationen haben neben vielen anderen Butler (1991, 1997, 2009) und Connell (2013) im akademischen Diskurs eine Stimme gegeben.

Wie allerdings die symbolische bzw. kulturelle Sphäre mit der sozialen Ungleichheitsstruktur verwoben ist und von ihr unterschieden werden kann, bleibt eine wichtige Frage. Diese ist nicht allein theoretisch, weil vielleicht nur Eingeweihten zugänglich, sondern empirisch zu prüfen. Ebenso ist die Frage von Bedeutung, wieweit eine kontextuelle Eigenständigkeit gehen kann, ohne von strukturellen Rahmenbedingungen wie der Arbeitsmarksegregation eingefangen und begrenzt zu werden.

Wird das männliche wie weibliche Geschlecht in seinen sozialen Erscheinungsformen als ein mehrdimensionales Kontinuum gedacht, wird mehr als nur das duale Klassifikationsschema möglich. Dass viele Einteilungskriterien und Erscheinungsformen der Geschlechter möglich und zu beobachten sind (s. Lorber mit ihrer Einteilung in bis zu 24 Geschlechter), heißt aber noch nicht, dass die Abweichungen von einem ‚vorgestellten‘ Einheitsmaß reziprok sind. Vielmehr scheint der Abweichungsspielraum zurzeit für Mädchen (z. B. sehr männlicher Mädchen) in Richtung männlicher Verhaltensweisen größer zu sein als umgekehrt der von Jungen (vgl. Becker-Schmidt 1995). Wenn Jungen ausgeprägt weibliche Züge und Wünsche zeigen, werden sie rasch pathologisiert (Referenztext Winter 2004), dann schlägt die hegemoniale Geschlechterordnung zu, die Männer und Frauen über die herkömmliche Arbeitsteilung und Geschlechterordnung zueinander in ein hierarchisches Verhältnis setzt und eine Differenz auf anderem Niveau wieder herstellt.

Die individuelle Geschlechtsidentität kann mit der sozial zugeschriebenen Geschlechtszugehörigkeit konfliktieren und sich im Lebensverlauf ändern, das ist inzwischen diskursives Allgemeingut. Eine Sozialisationstheorie der Geschlechter sollte auch diejenigen Gruppen einschließen, die traditionelle Vorgaben der Geschlechtsrollenorientierung weit hinter sich lassen, z. B. alle, die in das heterosexuelle Schema und die geschlechterkulturellen Vorgaben der Dominanzkultur nicht passen, wofür sich besonders die Queerforschung interessiert (Engel 2002, Hark/Laufenberg 2013, (vgl. auch Bührmann in diesem Band).

Hagemann-White plädierte schon vor längerer Zeit für einen doppelten Blick auf Übereinstimmungen und Differenzen zwischen Frauen und Männern, vor allem darauf, wie diese Unterschiede zustande kommen. „Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappen“ (1993) gelänge, wenn überhaupt dann, wenn eine Situation (noch) nicht geschlechtlich einseitig aufgeladen sei und sich in einem Auseinandersetzungsprozess austariert, bei dem neue (oder alte) Grenzlinien zwischen den Geschlechtern eingeführt werden.

Erkenntnistheoretische Probleme ergeben sich aus dem Tatbestand, dass wir alltagsweltlich immer schon zu wissen meinen, was ein Mädchen von einem Jungen unterscheidet und wie sich Frauen und Männer im Allgemeinen (zueinander) verhalten, während dies in der Geschlechterforschung eine zu klärende Frage ist, ebenso was der Kultur, was der Gesellschaft und gegebenenfalls was der Natur zuzuschreiben ist. Die Geschlechterforschung hat ihre Begrifflichkeit erheblich ausdifferenziert und schließt selbstreflexiv die Problematisierung dessen ein, dass ein Denken der Differenz selbst zur Hervorbringung von Geschlechterdifferenzen beitragen kann. Auf diesen Vorbehalt einer Reifizierung hat die feministische Forschung reagiert, indem sie die Kategorie Geschlecht in ihrer dualen Gegenüberstellung zu den Akten gelegt hat (Gildemeister 1992, Hagemann-White 1993, Bilden/Dausien 2006). Soziale Unterscheidungen nach dem Geschlecht sind in der Praxis damit aber nicht ausgehebelt, im Gegenteil, die Differenz zwischen dem alltagsweltlichen Wissen und dem wissenschaftlichen Geschlechterwissen ist eher größer geworden.

2.4 Zusammenfassung

Alles in allem zeigt die sozialwissenschaftliche Geschlechtersozialisationsforschung, dass es immer unklarer und ungewisser geworden ist, was genuin geschlechtsspezifische ‚Eigenschaften und Verhaltensweisen‘ sein könnten. Da die Geschlechter aber unterschieden werden können und alltagspraktisch auch unterschieden sind, wird interessant, was Thorne ‚border work‘ (1993: 64ff) genannt hat, nämlich das Forschen darüber, was an den Grenzen passiert, wo es Grenzziehungen gibt, welche Grenzen mental und sozial wie gezogen werden und mit welchem Geltungsbereich (vgl. auch Connell 2013).

Hinsichtlich der Geschlechtersozialisationsforschung ergeben sich mehrfache geschlechtertheoretische Differenzierungen:

Für die ausgiebige Debatte innerhalb der Geschlechterforschung ist zu konstatieren, dass die Geschlechtszugehörigkeit faktisch nach wie vor als soziales Unterscheidungsmerkmal fungiert. In der Theorie dominiert ein Verständnis, das die Geschlechtszugehörigkeit als Leistung der Individuen und als interaktiven

Prozess begreift. Dem kommt entgegen, dass nicht (mehr) jede soziale Situation durch das Geschlecht bestimmt ist und auch die Individuen nicht allein über ihre Geschlechtszugehörigkeit definiert werden. Neben dem Geschlecht spielen noch andere Faktoren wie Alter, soziale Herkunft und ethnische Zugehörigkeit eine gewichtige Rolle. Daher kennzeichnet die aktuelle Sozialisationsdebatte eine differenzierte Sicht auf beide Geschlechter und weitere Differenzierungen der Geschlechterkategorie.

Differenziert werden auch kulturelle, temporale und kontextuelle Sichtweisen auf die Geschlechterkonstruktionen und die medialen Umgebungen (Krüger-Potratz/Lutz 2004, McRobbie 2010). Für ein Zusammendenken der Geschlechterkategorie mit anderen sozialen Differenz- bzw. Ungleichheitsvariablen steht der Begriff der Intersektionalität als Verbindung von Geschlecht, Schicht, Ethnie, Sexualität, Alter u. a. m.. Im Zentrum aber steht die noch ungelöste Frage nach der Subjektposition und wie es dazu kommt.

Aus der Perspektive der Geschlechterforschung zur Sozialisation von Mädchen und Jungen ist von einem Nebeneinander von höchst Unterschiedlichem auszugehen, von alten und neuen Orientierungen und Geschlechterbildern sowie einer Arbeitsteilung zwischen Frauen und Männern alter und neuer Art. Wahrscheinlich ist es die wichtigste Leistung von Elternhaus, Schule, Medien und Peer-Gruppen sowie der einzelnen Individuen, Sozialisationsprozesse in dieser komplexen Unübersichtlichkeit so zu organisieren, dass diese Vielfalt zwar ermöglicht, die relative subjektive Eindeutigkeit des einen oder anderen Geschlechts aber doch in der Regel gewährleistet wird.

2.5 Überleitung zu den Textauszügen

Die folgenden Auszüge sind deutschen bzw. übersetzten Texten der Frauen- und Geschlechterforschung sowie einem englischsprachigen Journal entnommen. Sie geben den Verlauf der theoretischen Debatte wieder und einen Einblick in einige wenige empirische Studien. Der Beitrag von Rettke (1987) betont die objektive Seite des Umfeldes, in das sich Hauptschülerinnen aktiv einfügen, die Interviewauszüge und Interpretationen von Ritter (1994) geben einen Einblick in die Werkstatt einer Forscherin im Umgang mit dem damals neuen PC. Hinzugekommen ist ein Text zur Auseinandersetzung mit den *digital natives*, die mit den kommunikativen technischen Möglichkeiten bereits aufwachsen (Bennett et al. 2008), die in der Zeit von Ritters Untersuchung (1994) so noch nicht vorstellbar war. Kessels (2002) untersucht in einem experimentellen Design Zusammenhänge zwischen Geschlechterkonstellationen in Lerngruppen, Geschlechtsidentität und Interessenentwicklung und

belegt einen interessanten Interaktionseffekt. Es ist eine der wenigen theoriegeleiteten Studien zur konstruktiven Geschlechtersozialisation in der Pubertätsphase.

Ergänzend zu Wedgwood/Connell (2004) und Winter (2004) wurde ein Text zur Sozialisation von Männern aufgenommen, der das Risikoverhalten von männlichen Jugendlichen als Strukturübung belegt (Meuser 2006), da den Männlichkeiten in der Geschlechterforschung in den letzten Jahren verstärkt Aufmerksamkeit gewidmet wurde. Einbezogen ist ein Überblickstext zur Sozialisation von MigrantInnen (Krüger-Potratz/Lutz 2004), der weitere Differenzierungen nahelegt und die intersektionale Perspektive in die Geschlechtersozialisation integriert.

Hinzugefügt wurden auch Texte, die die theoretische Debatte fortführen. Neben Maihofer (2002) und einer Replik von Wetterer (2002) und Hagemann-White (2004) sind Texte von Dausien (2006) und Connell (2013) aufgenommen.

Literaturhinweise

- Baader, Meike Sophia (2004): Historische Genderforschung und ‚cultural turn‘. In: Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft, hrsg. von Glaser, Edith/Klika, Dorle/Prenzel, Annedore, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 322-336
- Becker-Schmidt, Regina (1995): Von Jungen, die keine Mädchen und von Mädchen, die gerne Jungen sein wollen. Geschlechtsspezifische Umwege auf der Suche nach Identität. In: Becker-Schmidt, Regina/Knapp, Gudrun-Axeli (Hg.): Das Geschlechterverhältnis als Gegenstand der Sozialwissenschaften Frankfurt/Main; New York: Campus, 220-246
- Becker-Schmidt, Regina (2006): Theoretische und methodische Anmerkungen zu ‚Sozialisation und Geschlecht‘. In: Bilden, Helga/Dausien, Bettina (Hrsg.): Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte. Opladen: Barbara Budrich, 289-306
- Bennett, Sue/Maton, Karl/Kervin, Lisa (2008): The ‘digital natives’ debate: A critical review of the evidence. In: British Journal of Educational Technology Vol 39 No 5, 775-786
- Bilden, Helga (2006): Sozialisation in der Dynamik von Geschlechter- und anderen Machtverhältnissen. In: Bilden, Helga/Dausien, Bettina (Hrsg.): Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte. Opladen: Barbara Budrich, 45-70
- Bilden, Helga (1985): Sozialisation und Geschlecht. Ansätze einer theoretischen Klärung. In: Renate Valtin/Ute Warm (Hg.): Frauen machen Schule. Probleme von Mädchen und Lehrerinnen in der Grundschule. Frankfurt, 13-41
- Bilden, Helga (1991): Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: Klaus Hurrelmann/Dieter Ulich (Hg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. München, Weinheim: Beltz, 281-303
- Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter, Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Butler, Judith (1997): Körper von Gewicht, Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Butler, Judith (2013): Die Frage nach der sozialen Veränderung. In: Schmidbaur, Marianne/Lutz, Helma/Wischermann, Ulla (Hg.): Klassikerinnen feministischer Theorie, Band III. Grundlagentexte ab 1986, Sulzbach am Taunus: Ulrike Helmer Verlag, 57-65
- Connell, Raewyn (2013): Gender (herausgegeben von Ilse Lenz und Michael Meuser), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

- Connell, Robert W. (1995): *Masculinities*, Cambridge, deutsch (1999): *Der gemachte Mann*, Opladen: Leske + Budrich, 3. Auflage (2006), VS-Verlag für Sozialwissenschaften
- Dausien, Bettina (1999): ‚Geschlechtsspezifische Sozialisation‘ – Konstruktiv(istisch)e Ideen zur Karriere und Kritik eines Konzepts. In: Dausien, Bettina/Herrmann, Martina/Oechsle, Mechthild/Schmerl, Christiane/Stein-Hilbers, Marlene (Hrsg., 1999): *Erkenntnisprojekt Geschlecht. Feministische Perspektiven verwandeln Wissenschaft*, Opladen: Leske + Budrich, 216-246
- Dausien, Bettina (2006): Geschlechterverhältnisse und ihre Subjekte. Zum Diskurs um Sozialisation und Geschlecht. In: Bilden, Helga/Dausien, Bettina (Hrsg.): *Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte*. Opladen: Barbara Budrich, 17-44
- Engel, Antke (2002): Wider die Eindeutigkeit. Sexualität und Geschlecht im Fokus queerer Politik der Repräsentation. Frankfurt/Main; New York: Campus-Verlag
- Faulstich-Wieland, Hannelore (1999): Soziale Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen in der Sekundarstufe. In: Sozialpädagogisches Institut Berlin, v. Ginsheim-, Gabriele/Meyer, Dorit (Hg.): *Geschlechtersequenzen. Dokumentation des Diskussionsforums zur geschlechtsspezifischen Jugendforschung*, Berlin: Fata Morgana Verlag, 97-109
- Feingold, Alan (1988): Cognitive Gender Differences Are Disappearing. In: *American Psychologist*, No.2, 95-103
- Ferstl, Evelyn C./Kaiser, Anelis (2013): Sprache und Geschlecht. Wie quantitative Methoden aus der Experimental- und Neuropsychologie einen Beitrag zur Geschlechterforschung leisten können. In: Kessels, Ursula/Metz-Göckel, Sigrid: *Gender. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft, Gender in der psychologischen Forschung*. H.3, 9-25
- Flaake, Karin (1998): Weibliche Adoleszenz: Neue Möglichkeiten, alte Fallen? Widersprüche und Ambivalenzen in der Lebenssituation und den Orientierungen junger Frauen. In: Geissler, Birgit/Oechsle, Mechthild (Hg.): *Die ungleiche Gleichheit*, Opladen: Leske+Budrich, 47-56
- Frieling, Jens (2010): Zielgruppe digital natives. Wie das Internet die Lebensweise von Jugendlichen verändert. Hamburg: Diplomica Verlag
- Gildemeister, Regine (1992): Die soziale Konstruktion von Geschlechtlichkeit. In: Ostner, Ilona/Lichtblau, Klaus (Hg.): *Feministische Vernunftkritik. Ansätze und Traditionen*, Frankfurt/Main; New York: Campus, 220-239
- Gildemeister, Regine/Wetterer, Angelika (1992): Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung, in: Knapp, Gudrun-Axeli/Wetterer, Angelika (Hg.): *Traditionen Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie*, Freiburg i. Br.: Kore, 201-254
- Goffman, Erving (1994): *Interaktion und Geschlecht*, Frankfurt/Main: Campus
- Gilligan, Carol (1991): Moralische Orientierung und moralische Entwicklung. In: Nunner-Winkler, Gertrud (Hg.): *Weibliche Moral. Die Kontroverse um eine geschlechtsspezifische Ethik*, Frankfurt/Main, 79-100
- Hagemann-White, Carol (1984): *Sozialisation: männlich – weiblich?* Opladen: Leske+Budrich
- Hagemann-White, Carol (1992): Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappen? In: *Feministische Studien*, H.2, 164-174
- Hagemann-White, Carol (2004): Sozialisation – ein veraltetes Konzept in der Geschlechterforschung? In: Glaser, Edith/Klika, Dorle/Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*, Bad Heilbrunn/OBB: Klinkhardt, 146 -156
- Hannover, Bettina (1997): *Das dynamische Selbst. Zur Kontextabhängigkeit selbstbezogenen Wissens*, Bern: Huber

- Hark, Sabine/Laufenberg Mike (2013): Sexualität in der Krise. Heteronormativität im Neoliberalismus. In: Appelt, Erna/Aulenbacher, Brigitte/Wetterer, Angelika (Hrsg.): Gesellschaft. Feministische Diagnosen, Münster: Westfälisches Dampfboot, 227-245
- Hirschauer, Stefan (1989): Die interaktive Konstruktion von Geschlechtszugehörigkeit. In: Zeitschrift für Soziologie 18, 100-108
- Heintz, Bettina/Nadai, Eva (1998): Geschlecht und Kontext. De-Institutionalisierungsprozesse und geschlechtliche Differenzierung. In: Zeitschrift für Soziologie, H. 2, 75-93
- Horstkemper, Marianne (1994): Zwei Hälften ergeben noch nicht ein Ganzes: Geschlechtsrollen selbst- und -fremdbilder bei Mädchen und Jungen im Grundschulalter. In: Glumpler, Edith (Hrsg.): Koedukation. Entwicklungen und Perspektiven, Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Hurrelmann, Klaus (1983): Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 3, 1, 91-104
- Kessels, Ursula (2002): Undoing Gender in der Schule. Eine empirische Studie über Koedukation und Geschlechtsidentität im Physikunterricht, Weinheim/München: Juventa
- Kessels, Ursula/Metz-Göckel, Sigrid (Hrsg.) (2013): Gender in der psychologischen Forschung. Gender. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft, 5. Jg., H.3
- Kessler, Suzanne J./McKenna, Wendy (1978): Gender. An Ethnomethodological Approach, New York u.a.: Wiley
- Koch-Priewe, Barbara (2005): Jungen in der Schule – vor allem ein Problem der Sekundarstufe I? In: Jansen, Mechthild M./Röming, Angelika (Hrsg.): K(l)eine Helden? Förderung von Jungen in Schule und außerschulischer Pädagogik. Wiesbaden: Schriftenreihe der Hessischen Landeszentrale für politische Bildung, 17–33
- Knapp, Gudrun-Axeli (2001): Dezentriert und viel riskiert: Anmerkungen zur These vom Bedeutungsverlust der Kategorie Geschlecht. In: Knapp, Gudrun-Axeli/Wetterer, Angelika (Hrsg.): Soziale Verortung der Geschlechter. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik, Münster: Westfälisches Dampfboot, 15-62
- Krüger, Helga (1995): Dominanzen im Geschlechterverhältnis. Zur Institutionalisierung von Lebensläufen. In: Becker-Schmidt, Regina/Knapp, Gudrun-Axeli (Hg.): Das Geschlechterverhältnis als Gegenstand der Sozialwissenschaften Frankfurt/Main; New York: Campus, 195-219
- Krüger-Potratz, Marianne/Lutz, Helma (2004): Gender in der Interkulturellen Pädagogik. In: Glaser, Edith u.a. (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft, Bad Heilbrunn/OBB: Klinkhardt, 436-448
- Liebig, Brigitte (2000) Organisationskultur und Geschlechtergleichstellung. Eine Typologie betrieblicher Geschlechterkulturen. In: Zeitschrift für Frauenforschung & Geschlechterstudien, 18. Jg. H.3, 47-66
- Lorber, Judith (1994): Paradoxes of Gender, New Haven London; deutsch (1999): Gender-Paradoxien, Opladen: Leske+Budrich, 2. Auflage 2003
- Lorber, Judith (2000): Using gender to undo gender. In: Feminist Theory, Vol (1), 79-95
- Maccoby, Eleanor/Jacklin, Carol (1974): The Psychology of Sex Differences, Stanford
- Maccoby, Eleanor (1990): Gender and Relationships. A Developmental Account. In: American Psychologist, Vol 45, No.4, , 513-520
- McRobbie, Angela (herausgegeben von Sabine Hark und Paula Villa) (2010): Top Girls. Feminismus und der Aufstieg des neoliberalen Geschlechterregimes, Wiesbaden: VS Verlag
- Maihofer, Andrea (2002): Geschlecht und Sozialisation sowie Kritiken. In: Erwägen Wissen Ethik (EWE), H. 1, 13-26

- Meuser, Michael (2006): Riskante Praktiken. Zur Aneignung von Männlichkeit in den ernstesten Spielen des Wettbewerbs. In: Bilden, Helga/Dausien, Bettina (Hrsg.): Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte. Opladen: Barbara Budrich, 163-178
- Metz-Göckel, Sigrid (1999): Von den Geschlechterrollen zu den Geschlechterkulturen. In: Rösner, Ernst (Hg.): Schulentwicklung und Schulqualität. Beiträge zur Bildungsforschung und Schulentwicklung Band 8, Dortmund: IFS-Verlag, 57-99
- Prenzel, Annedore (2004): Zwischen Gender-Gesichtspunkten gleiten – Perspektivitätstheoretische Beiträge. In: Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft, hrsg. von Glaser, Edith/Klika, Dorle/Prenzel, Annedore, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 90-101.
- Rettke, Ursula (1987): Berufswünsche von Mädchen unter dem Diktat des Arbeitsmarktes. Die schrittweise ‚Verweiblichung‘ der Bildungs- und Berufsbiographien von Hauptschülerinnen. In: Bolder, Axel/Rodax, Klaus (Hg.): Das Prinzip der auf(ge)hobenen Belohnung. Die Sozialisation von Arbeiterkindern für den Beruf, Bonn: Verl. Neue Gesellschaft, 127-141
- Ritter, Martina (1994): Computer oder Stöckelschuh? Eine empirische Untersuchung über Mädchen am Computer, Frankfurt/Main: Campus
- Scheu, Ursula (1977): Wir werden nicht als Mädchen geboren, wir werden dazu gemacht, Frankfurt/Main, Fischer
- Schiersmann, Christiane (1987): Computerkultur und weiblicher Lebenszusammenhang: Zugangsweisen von Frauen und Mädchen zu neuen Technologien. Hrsg. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft 49, Bad Honnef: Bock
- Steele, Claude (1997): A threat in the Air. How Stereotypes Shape Intellectual Identity and Performance. In: American Psychologist, No.6, 613-629
- Thorne, Barrie (1993): Gender Play. Girls and Boys in School, New Brunswick: Rutgers Univ. Pr
- Villa, Paula (2006): Scheitern – ein produktives Konzept zur Neuorientierung der Sozialisationsforschung. In: Bilden, Helga/Dausien, Bettina (Hrsg.): Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte. Opladen, Barbara Budrich, 219-238
- West, Candace/Zimmerman, Don H. (1991): Doing gender. In: Lorber, Judith/Farrell, Susan A.: The Social Construction of Gender, Newbury Park, [u.a.]: Sage, 13-37
- Winter, Reinhard (2010): Jungen: Reduzierte Problemperspektive und unterschlagene Potenziale. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie, 3. erweiterte und durchgesehene Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 411-417
- Wedgwood, Nikki/Connell, Robert W. (2004): Männlichkeitsforschung: Männer und Männlichkeiten im internationalen Forschungskontext. In: Ruth Becker/Beate Kortendiek (Hrsg.): Handbuch Frauen und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 112-122

Textauszüge

- **Scheu, Ursula (1977): *Wir werden nicht als Frau geboren, wir werden dazu gemacht*. Frankfurt: Fischer-Verlag (S. 41-45 und 49-57, mit Auslassungen)**

Persönlichkeits-Entwicklung nach dem Aneignungskonzept

Hauptanliegen meines Buches ist, anhand der vorliegenden Materialien zu dokumentieren, durch welche Mechanismen die wesentlichen „weiblichen“ und „männlichen“ Eigenschaften und Fähigkeiten (re)produziert, entwickelt werden.

Dazu bedarf es eines Erklärungsansatzes, der die Entwicklung, die Sozialisation als determiniert durch die konkreten gesellschaftlichen Verhältnisse begreift. Dies ermöglicht in begrenztem Rahmen das Konzept der „Aneignung“. Es ist ein für sozialistische Gesellschaften entwickeltes Konzept, dessen unmittelbare Anwendung auf die bürgerliche Gesellschaft nur begrenzt möglich ist. Ich werde im Folgenden zuerst das „Aneignungskonzept“ darlegen, um es dann in seiner Begrenzung für die bürgerliche Gesellschaft näher zu fassen.

Dieses Konzept begreift sich von seiner Grundprämisse als geschlechtsneutral, ignoriert die Geschlechtsverhältnisse und auch die geschlechtsspezifischen Entwicklungsbedingungen.

Sowjetische Psychologen haben fundamentale Werke zur psychischen Entwicklung der Menschen geschrieben. Sie sind jedoch nirgends explizit auf die spezifischen Entwicklungsbedingungen von Frauen und Männern eingegangen. Diese Geschlechtsneutralität ist jedoch nur scheinbar, denn bei genauerem Hinsehen stellt sich das Neutrum als das männliche Prinzip dar, die Frau als die Abweichung von diesem Prinzip. Dennoch ermöglicht es dieser Theorieansatz, die spezifischen Bedingungen der Entwicklung von Frauen und Männern in die Theorie zu integrieren.

Ich werde es im folgenden Kapitel versuchen.

Der Mensch wird nicht als fertige „Persönlichkeit“ geboren – weder als „weibliches“ Wesen noch als „männliches“ Wesen. Menschen entwickeln sich in ihrer Ontogenese (Individualentwicklung), d. h. im Prozess der aktiven Auseinandersetzung mit ihrer gesellschaftlichen, geschlechts- und klassenspezifischen Umwelt durch die Aneignung der spezifischen gesellschaftlichen Bedingungen, indem sie mit diesen in Form von gesellschaftlichen Erfahrungen, die in Dingen und Handlungen vergegenständlicht sind, konfrontiert werden. Diese haben sich unter dem Einfluss der verschiedenen ökonomischen und ideologischen Bedin-

gungen entwickelt, also entsprechend den gesellschaftlichen Verhältnissen in ihrer konkreten historischen Form. Für die Entwicklung der Persönlichkeit der Geschlechter bedeutet dies: sie verläuft entsprechend der mit ihrer geschlechts- und klassenspezifischen Funktion verbundenen verschiedenen ökonomischen und ideologischen Bedingungen. Aus dieser setzen sich die objektiven Bedingungen für die Lebenstätigkeit der Persönlichkeit von Frauen und Männern zusammen.

Welcher Art ist das Verhältnis des Menschen (der Frau, des Mannes) zu seiner Umwelt, die er sich im Verlaufe seiner Ontogenese aneignet? „Die tatsächliche Umwelt, die das menschliche Leben am meisten bestimmt, ist eine Welt, die durch die menschliche Tätigkeit umgewandelt wurde. Als eine Welt gesellschaftlicher Gegenstände, die die im Laufe der gesellschaftlich-historischen Praxis gebildeten menschlichen Fähigkeiten verkörpern – wird diese dem Individuum nicht unmittelbar gegeben, in diesen Eigenschaften offenbart sie sich jedem einzelnen Menschen als Aufgabe. Selbst die einfachsten Werkzeuge und Gegenstände des täglichen Bedarfs, denen das Kind begegnet, müssen von ihm in ihrer spezifischen Qualität erschlossen werden. Mit anderen Worten: Das Kind muss an diesen Dingen eine praktische kognitive Tätigkeit vollziehen, die der in ihnen verkörperten menschlichen Tätigkeit adäquat ist...“

Leontjew bezeichnet diese Tätigkeit als Aneignung. Charakteristisch für sie ist, dass das Individuum nur durch ihre Vermittlung in einem stets aktiven Prozess in die Lage versetzt wird, in den Errungenschaften der phylogenetischen (menschheitsgeschichtlichen) Entwicklung seine „wahre menschliche Natur, deren Eigenschaften und Fähigkeiten, zutage treten zu lassen, die aus der gesellschaftlich-historischen Entwicklung der Menschheit resultieren und objektive Form erlangt haben.“

So ist also die tatsächliche Umwelt, die das menschliche Leben am meisten bestimmt, eben auch eine Welt, die entsprechend der unterschiedlichen Funktion der Geschlechter in unserer Gesellschaft geschlechtsspezifisch vermittelt wird. Selbst die einfachsten Werkzeuge und Gegenstände des täglichen Bedarfs, denen Mädchen und Jungen begegnen, können nur in ihrer spezifischen Qualität erschlossen werden. Mit anderen Worten: die Mädchen und Jungen müssen an diesen Dingen eine praktische kognitive Tätigkeit vollziehen, die den in ihnen verkörperten „weiblichen“ oder „männlichen“ Tätigkeiten adäquat ist.

Was ist nun dieser Aneignungsprozess?

Zu den Dingen der Umwelt, die sich Frauen und Männer im Laufe der Ontogenese aneignen, gehörten nicht nur materielle, sondern auch ideelle gesellschaftliche Produkte (die nach Marx auch durch die Vergegenständlichung menschlicher Wesenskräfte entstanden sind). Zu diesen ideellen gehören sowohl die erlebten Sozialbeziehungen, als auch die im Medium der Sprache fixierten

und über sie vermittelten Anschauungen (z. B. „Ein Mädchen pfeift nicht“), durch deren Aneignung das Mädchen und der Junge bestimmte Haltungen erwerben, die für ihr Geschlecht charakteristisch sind. Denn der einzelne entwickelt sein Verhältnis zur Gesellschaft vor allem über seine mannigfachen Gemeinschaftsbeziehungen, die für ihn stets als gegliederter Organismus in Form von Familien, Freundschaftsgruppen, Gemeinden, Betrieben, gesellschaftlichen Organisationen usw. als zugleich geschlechtsspezifisch organisierte existieren.

Wie ist nun die Beziehung zu den materiellen gesellschaftlichen Produkten? Nach Leontjew ist für den Menschen „ein Werkzeug nicht schlechthin ein Ding von bestimmten Eigenschaften, sondern ein Gegenstand, in den gesellschaftlich geschaffene Arbeitsverfahren und -operationen fixiert sind. Die adäquate Beziehung des Individuums zum Werkzeug äußert sich darin, dass es sich – praktisch oder theoretisch – die in ihm fixierte Operation aneignet und seine menschlichen Fähigkeiten daran entwickelt.“

So bekommt z. B. das Mädchen nicht einfach eine Puppe oder Küchengeschirr, sondern die Eltern und Erzieher vermitteln ihm zugleich die entsprechenden Inhalte (Puppe gleich wiegen, waschen, füttern usw.). Puppe, Küchengeschirr oder Werkzeugkasten sind also nicht Dinge von bestimmter Form und mit bestimmten Eigenschaften, sondern Gegenstände, in denen gesellschaftlich geschaffene Arbeitsverfahren und -operationen fixiert sind. Die adäquate Beziehung der Mädchen (der Jungen) zu diesen Gegenständen äußert sich daran, dass sie sich – praktisch und theoretisch – die in ihnen fixierten Operationen – Essen, Kochen, Spülen, Nagel einschlagen – aneignen und somit spezifisch „weibliche“ oder „männliche“ Fähigkeiten daran entwickeln.

So verkörpert der Aneignungsprozess das wichtigste ontogenetische Entwicklungsprinzip des Menschen (der Frau, des Mannes). Er (re)produziert die historisch gebildeten geschlechtsspezifischen Eigenschaften und Fähigkeiten, die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung im Produktions- und Reproduktionsprozess – die geschlechtsspezifischen Herrschaftsverhältnisse.

Frauen und Männer übernehmen im Laufe ihrer Entwicklung jedoch nicht einfach die gesellschaftlichen Produkte ideeller und materieller Art, sondern sie produzieren sie, schaffen sie sich selbst neu an. Dies bedeutet, dass die Fähigkeiten und Eigenschaften, die sich bei Frauen und Männern während des Entwicklungsprozesses einstellen, psychische Neubildungen sind, für die die natürlichen Mechanismen und Prozesse des Menschen nur notwendige subjektive Voraussetzungen sind, die ihr Entstehen ermöglichen; als solche bestimmten sie jedoch weder ihren Bestand, noch ihre Eigenart.

Da die Ontogenese von Frauen und Männern keine Adaption, also keine einfache Anpassung an ihre Umwelt ist, können die Menschen, indem sie ver-

ändernd auf ihre Persönlichkeitsstruktur einwirken, auch so verändernd auf die gesellschaftlichen Verhältnisse Einfluss nehmen.

Entwicklungs“phasen“ der Persönlichkeit

Frauen und Männer eignen sich also in den einzelnen Entwicklungsstadien ihrer Ontogenese aktiv die gesellschaftlichen Produkte an, die sowohl materieller als auch ideeller Art sind, und entwickeln so ihre spezifischen „weiblichen“ oder „männlichen“ Fähigkeiten und Eigenschaften. Doch nicht alle Arten der Tätigkeiten sind in den einzelnen Entwicklungsstadien gleichbedeutend. Nicht alle Formen der Tätigkeit sind in jedem Lebensalter, d. h. in jeder Stufe der Entwicklung und bei beiden Geschlechtern gleichmäßig repräsentiert. Manche von ihnen dominieren in einem bestimmten Zeitabschnitt oder haben größere Bedeutung für die weitere Entwicklung der Mädchen, der Jungen als andere.

In jeder Stufe der psychischen Entwicklung der Mädchen und Jungen lässt sich ihre Beziehung zur Wirklichkeit durch eine jeweils dominierende Tätigkeitsart charakterisieren.

Zur Bestimmung einer dominierenden Tätigkeit ist der quantitative Aspekt allein nicht entscheidend: die Tätigkeit, der sich das Kind in einer bestimmten Entwicklungsstufe am längsten widmet, muss damit noch nicht dominierend sein. Nicht die Häufigkeit einer bestimmten Tätigkeit bei gegebener Entwicklungsstufe macht sie zur dominierenden Tätigkeit, sondern ihre spezifische Funktion für die weitere Entwicklung. D. h. die Funktion für die weitere Entwicklung hinsichtlich der spezifischen, gesellschaftlichen Funktionen, die Mädchen (oder Jungen) ausüben sollen. Ändert sich die dominierende Tätigkeit, so ist damit der Übergang von einer Entwicklungsstufe zur nächst höheren (oder, falls man pathologische Entwicklungsbedingungen nicht ausschließen kann, auch zu einer niedrigeren) markiert.

Welche Bedingungen entscheiden darüber, welche Tätigkeiten in einer bestimmten Entwicklungsperiode dominierend sind?

Die konkreten historischen Bedingungen, die jeweils geschlechtsspezifische Arbeitsteilung, die Herrschaftsverhältnisse, die gesellschaftlichen Funktionen, die Frauen und Männer unter diesen Bedingungen haben, bestimmen und beeinflussen den konkreten Inhalt der einzelnen Entwicklungsstufen, wie auch den gesamten Verlauf der psychischen Entwicklung. Das heißt, dass die geschlechts- und klassenspezifischen Bedingungen des jeweiligen konkreten historischen Stadiums den besonderen Inhalt der einzelnen Entwicklungsstufen bedingen.

Dauer und Inhalt der Entwicklungsstufen, die Frauen und Männer auf die geschlechts- und klassenspezifische Arbeit ihr gesellschaftliches Leben vorbe-

reiten, sind im Laufe der Geschichte keineswegs immer gleich gewesen. Das zeigt sich z. B. daran, dass die Kleinkindphase und die Schulzeit sich in ihrem zeitlichen Umfang von Epoche zu Epoche verändert haben, in dem Maße, in dem die Forderungen der Gesellschaft an diese Entwicklungsperiode wachsen.

Die zeitliche Reihenfolge und vor allem Inhalt und Dauer der einzelnen Entwicklungsphase – wie ich sie im Folgenden in meiner Arbeit darstelle – besitzen weder transkulturelle Gültigkeit noch zeitlose Gültigkeit. Dieser Tatsache tragen oft sozialistische Theoretiker nicht genügend Rechnung. Sie tendieren sogar zu einer sehr ethnozentrischen Sichtweise, indem sie die heutige Entwicklungsphase als eine allgemein höhere Entwicklung klassifizieren.

Die zeitliche Reihenfolge, Dauer und Inhalt der Entwicklungsstufen wird (neben der Klassenzugehörigkeit) durch die Funktion der Geschlechter, die spezifische Arbeitsteilung und die Herrschaftsverhältnisse zwischen den Geschlechtern in den konkret historischen Verhältnissen bestimmt.

Zum Problem des Aneignungskonzepts

Es zeigt sich, dass dieses Konzept für bürgerliche Gesellschaften nur begrenzt anwendbar ist und für meine Arbeit nur eine Hilfskonstruktion sein kann: ein Hilfsmodell zur Erfassung und Systematisierung des empirischen Materials.

Zunächst ist „Aneignung“ gesellschaftliche Aneignung der Natur durch den Menschen. „Was in der Psychologie als ‚Aneignung‘ begriffen wird, ist in seiner gesellschaftlichen Realität nichts anders als die gesellschaftliche (Re)produktion der gesellschaftlichen Individuen.“ Dieser Reproduktion ist ein bestimmter Stand (oder eine bestimmte Form) der gesellschaftlichen Verhältnisse, wie Naturaneignung vorausgesetzt. Somit sind in der bürgerlichen Gesellschaft diesem Reproduktionsprozess der gesellschaftlichen Individuen immer die konkreten gesellschaftlichen Verhältnisse – und dies sind auch geschlechtsspezifische Verhältnisse – vorausgesetzt. „Die Individuen werden produziert als solche, denen ihre Tätigkeitsform als fremde und undurchsichtige Mächte gegenüber-treten“, d. h. dass sich „hinter ihrem Rücken“ die gesellschaftlichen Verhältnisse durchsetzen, die geschlechtsspezifischen wie die klassenspezifischen. „D. h. die Verkehrung von Subjekt und Objekt, die die bürgerliche Gesellschaft konstituiert, macht sich auch im individuellen Reproduktionsprozess darin geltend, dass ihr Subjekt letztlich das Kapital, und das scheinbar frei handelnde Individuum sein Objekt ist, dass es sich gewissermaßen nach seinem Bilde schafft.“

Da das Kapitalverhältnis auch die Produktivkraft der gesellschaftlichen Arbeit entwickelt, beinhaltet die von ihm geforderte gesellschaftliche Reproduktion des Arbeitsvermögens auch immer ein Moment einer Entwicklung der individuellen

Arbeitskraft an das von dem historischen Stand der Produktivkräfte erreichte durchschnittliche Niveau. „Daraus, und aus der Tatsache, dass der ganze Prozess wesentlich vermittelt ist über die formell freie, nicht explizit angeleitete Tätigkeit des einzelnen Individuums, ergibt sich der Schein, das einzelne Individuum mache sich (als Subjekt) zum Herrn der gesellschaftlichen Produktivkräfte, während es umgekehrt ist.“

„Wichtig ist allerdings die Einsicht, dass einerseits der Prozess durch den gesellschaftlich gegebenen Stand der Produktivkräfte in bestimmten Produktionsverhältnissen determiniert ist, andererseits, dass diese Determination grundsätzlich gerade vermittelt durch die formell freie Tätigkeit der gesellschaftlichen Individuen erfolgt (im Rahmen der Schulpflicht etc.).“ Diese formelle Freiheit ist allerdings illusionär und bietet nur einen relativen Spielraum (über den etwa sozialer Aufstieg durch Bildung zu erklären wäre). So scheint eine unmittelbare Anwendung des Aneignungskonzeptes, die für sozialistische Gesellschaften entwickelt ist, auf bürgerliche Gesellschaften nur mit Bezug auf diesen relativen Spielraum möglich zu sein.

Die benutzten empirischen Studien sind nahezu alle auf der Grundlage des „Sozialisationskonzeptes“ durchgeführt worden und des mit ihm eng verbunden Rollenbegriffs. Obwohl der Rollenbegriff subjektivistisch über Rollenerwartungen definiert ist, und die Frage nach den zugrunde liegenden objektiven Verhältnissen nicht mit berücksichtigt, scheint es doch möglich, an diese Studien kritisch anzuknüpfen.

„Vorausgesetzt, dass materialistisch oder positiv der Sozialisationsprozess als derjenige Prozess begriffen wird, durch den die gesellschaftlichen Verhältnisse sich ihre individuellen Träger reproduzieren (dem also nicht nur die fertigen gesellschaftlichen Verhältnisse vorausgesetzt sind), sondern in denen auch Individuen immer schon als gesellschaftliche (re)produziert werden, und der Rollenbegriff als subjektiver Ausdruck objektiver gesellschaftlicher Formen begriffen wird, ist es daher meines Ermessens durchaus möglich an empirischen Forschungen, die auf dieses Konzept aufbauen, konstruktiv anzuknüpfen.“

Die Entwicklung der geschlechtsspezifischen Persönlichkeit

Bewegt sich der Fötus im Mutterleib, ist aktiv und strampelt, so wird es ein Junge – meint der Volksmund. Noch bevor das Kind überhaupt auf der Welt ist, haben die Eltern also Vorurteile hinsichtlich spezifischer Verhaltensweisen und Eigenschaften der Geschlechter. „Es ist ein Mädchen“, oder: „Es ist ein Junge“ – diese Worte der Hebamme oder des Arztes sind der Beginn eines Prozesses geschlechtsspezifischer Sozialisation, der nie ganz enden wird. Denn die Annahme der geschlechtsspezifischen Rolle ist kein einmaliger Akt, ist nicht

durch die Biologie determiniert. Es ist vielmehr ein kontinuierlicher Prozess des Erwerbs geschlechtsspezifischer Fertigkeiten und Eigenschaften.

Das neugeborene Mädchen (der neugeborene Junge) selbst weiß noch nichts vom Problem seines Geschlechts. Die, welche es erziehen werden, haben jedoch bereits in diesem Stadium ein genaues Bild vom Idealtyp eines Mädchens oder eines Jungen. Die Tochter oder der Sohn müssen diesem Modell so ähnlich wie nur möglich werden. Um jeden Preis. Und der Preis ist hoch.

Die geschlechtsspezifischen Erwartungen von Erziehern und Umwelt an die Kinder führen auf Seiten der Erwachsenen zu unterschiedlichen Anforderungen und Behandlung der Kinder und auf Seiten der Kinder zu geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Erfahrungen. Dem entgehen auch „progressiv“ eingestellte Eltern nicht, die vorgeben oder glauben, für Mädchen und Jungen kein unterschiedliches Erziehungsideal zu haben. Resultat ist eine Diskrepanz zwischen der angegebenen Erziehungsideologie und dem tatsächlichen elterlichen Verhalten.

Und dem entkommen auch die nicht, die glauben, es besser zu machen. Von der Stunde der Geburt an werden Menschen zu Frauen und Männern deformiert. Ich werde diesen Prozess von der Geburt bis zum Schulalter beschreiben. Dabei zeigt sich, dass jeder noch so zaghafte Ausbruchversuch des Kindes aus der ihm diktierten Geschlechtsrolle bestraft wird. Mädchen haben nicht „männlich“ zu sein und Jungen nicht „weiblich“. Das wird ihnen in der Familie ebenso verwehrt wie später in Schule und Beruf und betrifft das kleine Mädchen wie die erwachsene Frau. Reibungsloses Funktionieren der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung und die Akzeptierung der geschlechtsspezifischen Herrschaft sind das Ziel.

Beachtenswert ist dabei, dass eine geschlechtsspezifische Arbeitsteilung, eine Reduzierung und Einengung in die Geschlechtsrolle, zwar beide Geschlechter betrifft, dass die männliche Rolle jedoch als Norm gesetzt wird, an der die weibliche gemessen und für minderwertig befunden wird. Und das ist nicht nur eine Frage der Einschätzung, sondern auch der Realität. Denn die spezifisch weiblichen Tätigkeiten lassen tatsächlich weniger Spielraum für eine umfassende Entwicklung.

Die weibliche Rolle ist konkret minderwertiger als die männliche, im Sinne von begrenzter, eingengter. Von der Geburt an werden im Prozess der Sozialisation die konkreten gesellschaftlichen Verhältnisse reproduziert. Es werden die Voraussetzungen für die geschlechts- und klassenspezifische Arbeitsteilung und Herrschaft geschaffen und die bestehenden Verhältnisse werden so immer wieder reproduziert.

Neugeborenenperiode – Bedeutung sensorische Stimulation

Allgemeine Darstellung des Entwicklungsstadiums

Die Neugeborenenperiode ist die Übergangsperiode von der intrauterinen (innerhalb der Gebärmutter) zur extrauterinen Daseinsweise. In dieser Periode, d.h. in den ersten zwei bis drei Lebenswochen, gibt es noch keine deutliche Abgrenzung zwischen Schlaf- und Wachzustand. Da das Neugeborene noch nicht die Fähigkeit besitzt, Gegenstände in der Umgebung wahrzunehmen, ist es auch nicht fähig zu zielgerichteten Aktivitäten. Die Bewegungen, die es vollzieht – Öffnen des Mundes, Hin- und Herwenden des Kopfes, Schreien – sind lediglich die Entfaltungen eines Systems von Bewegungen, die mit den entsprechenden Instinktmechanismen zusammenhängen.

Das Neugeborene lebt also in dieser Periode hauptsächlich aufgrund seiner Reflex- und Instinktätigkeit. Bei der Befriedigung aller seiner Bedürfnisse, wie Nahrung, Bewegung, Wärme, hängt es total von den Erziehungspersonen ab. Der Kontakt des Neugeborenen zur Umwelt wird durch die spezifische Form der Befriedigung seiner primären Bedürfnisse geprägt. Allmählich tritt die Wahrnehmung einiger äußerer Reize hinzu, das heißt spezifische sensorische Stimulationen, auf die das Neugeborene wiederum mit den entsprechenden unbedingten Reflexen reagiert. Hierdurch wird allmählich der Übergang zu einer neuen Art der Wechselbeziehung mit der Umwelt vorbereitet.

In diesen Bereichen der Befriedigung der primären Bedürfnisse und des Beginns der Wahrnehmung äußerer Reize spielen sich für das Kind die ersten Begegnungen mit den Erziehungspersonen ab. Hier machen sich die geschlechtsspezifischen Erwartungen der Erziehungspersonen geltend. Hier beginnt die Konditionierung des Kindes. Hier werden geschlechtsspezifische Fähigkeiten und Eigenschaften angelegt, geschlechtsspezifische Erfahrungen vermittelt.

Allgemeine Bedeutung und Konsequenzen taktiler und kinästhetischer Stimulation und geschlechtsspezifische Behandlung des neugeborenen Kindes

In den ersten Lebenswochen ist die Haut das wesentlichste Organ für die Aufnahme sensorischer Reize (Sinnesreize). Somit ist in dieser Zeit vor allem die taktile (den Tastsinn betreffende) und kinästhetische (Bewegungsempfindung) Stimulation von Bedeutung (neben der Nahrungsaufnahme). Dem Stellenwert taktiler Stimulation ging neben vielen anderen Forschern auch Casler 1965 und 1968 in experimentellen Versuchen nach. Er schreibt: „Eine Gruppe von Heimkindern erhielt 10 Wochen lang täglich 20 Minuten lang zusätzliche

taktile Stimulation. Diese Gruppe konnte in dieser Zeit eine weit wesentlichere Zunahme kognitiver (Erkenntnis und Wahrnehmung betreffende) und sozialer Fähigkeiten erreichen, als die nicht stimulierte Vergleichsgruppe.“

Neben diesen äußeren Reizeinwirkungen ist das Stillen sicherlich das wichtigste Ereignis im Tagesablauf des Neugeborenen. Es wiederholt sich mehrmals am Tag (fünf- bis siebenmal). Darum ist es besonders wichtig zu untersuchen, ob geschlechtsspezifische Differenzen in der Behandlung oder in der Art des Stillens bestehen und wenn ja, welche. Brunet und Lézine haben eine Gruppe von weiblichen und männlichen Säuglingen untersucht. Dabei haben sie besonders auf folgendes geachtet:

- Bruststillen: ja oder nein
- Entwöhnung: zu welchem Zeitpunkt und ab wann gemischte Nahrung, d. h. Flasche und Brust
- Dauer der Mahlzeiten
- Dauer der Pausen während der Mahlzeiten
- Zeitpunkt des Beginns mit dem selbständigen Essen
- Eß- und Schlafschwierigkeiten.

In allen diesen Bereichen haben sie eindeutige geschlechtsspezifische Differenzen gefunden. So stellen sie fest, dass „34 % der Mütter es ablehnten, ihre Töchter an der Brust zu stillen, weil sie es als eine erzwungene Arbeit betrachten, oder weil irgendeine Arbeit, der sie den Vorrang geben, sie daran hinderte.“ Alle Mütter, mit einer Ausnahme, wollten hingegen ihre Söhne stillen! Dazu die französischen Psychologinnen: „Es mag sein, dass diese Entscheidung durch die verbreitete und auch richtige Überzeugung beeinflusst ist, dass männliche Säuglinge weniger widerstandsfähig und schwächer sind als weibliche... und folglich eher auf Muttermilch angewiesen seien. Aber es kann auch sein, dass der Wunsch mitspielt, sie zu möglichst starken und robusten, d. h. durch und durch männlichen Jungen heranwachsen zu sehen.“

Auch bei diesem elementaren Vorgang, dem Stillen, werden weibliche und männliche Säuglinge unterschiedlich behandelt, d. h. unterschiedlich beeinflusst. Auch hier sicherlich nicht bewusst, sondern eher unbewusst.

Mädchen werden nicht nur seltener gestillt, es ist auch auffallend, dass ihre Mahlzeiten von kürzerer Dauer sind als die der Jungen. So fanden Brunet und Lézine, dass Jungen im Alter von zwei Monaten 45 Minuten für Brusternährung brauchten, Mädchen hingegen nur 25 Minuten. Mädchen im Alter von sechs Monaten bekommen die Flasche für 8 Minuten, die Jungen hingegen für 15 Minuten. Dieser nachweisbare Unterschied in der Stildauer bei Mädchen und

Jungen ist auf die Häufigkeit der Pausen zurückzuführen, die die Mutter dem Jungen während des Stillens zugesteht. Das ist der Vorgang: Babys saugen zunächst drei- bis viermal und machen danach eine Pause zum Hinunterschlucken. Da der Vorgang des Saugens nicht nur die Gesichts- und Mundmuskeln beansprucht, sondern den ganzen Körper des Kindes anspannt, der voll und ganz mitwirkt (mit einer beachtlichen, emotionalen Spannung und einem großen Energieaufwand), ist das Saugen für das Baby äußerst anstrengend und zwingt es oft dazu, wieder Atem zu holen und Kräfte zu sammeln. Die Pausen, deren Häufigkeit und Dauer werden bestimmt durch das Maß der Verfügbarkeit der Mutter bzw. der Erziehungsperson und ihrer emotionalen psychischen Teilnahme am Stillen. Die Dynamik des Saugens und Schluckens wird vom Erwachsenen verstanden, sie gehört auch zu seinem Rhythmus und ihre Funktion ist klar: Saugen und Runterschlucken. Die Pause erscheint uns dagegen jedoch als unnütze Zeitverschwendung, als gewollte Faulheit des Babys („es ist sehr faul“, sagen die Mütter oft, wenn sie das Wesen, das von ihnen gefüttert wird, nur autoritär sehen).

Dem Kind die Freiheit zuzugestehen, sich auszuruhen, bedeutet, es als ein Wesen anzuerkennen, das durch seinen eigenen Rhythmus, durch seine individuellen Bedürfnisse gekennzeichnet ist. Gerade in diesen ersten, scheinbar unbedeutenden Zugeständnissen an seine Autonomie zeigt sich der Respekt der Erziehungsperson.

Der schnelle Ablauf der Mahlzeiten bei den kleinen Mädchen scheint ziemlich sicher auf das wiederholte Drängen der Erziehungspersonen zurückzuführen zu sein. Sie signalisieren mit allen Mitteln: „Beeil dich.“ So wenden sie zum Teil eine recht gewalttätige Methode gegenüber dem kleinen Mädchen an: Sie verkürzen einfach die Pausen zwischen Runterschlucken und dem nächsten Saugen. „Es wird geschüttelt, wenn es langsamer trinkt, man zwickt es in die Backe, manchmal wird das Kind sogar in einer unbequemen provisorischen Haltung gestillt, aus der es sich nicht befreien darf.“ Oft halten sie ihm in der Pause die Nase zu, damit es wieder den Mund öffnen muss und sie erneut den Flaschenschnuller hineinstecken können.

Diese Pause wird dem Jungen von der Mutter eher zugestanden als dem Mädchen. Bei ihm akzeptieren die Mütter den ihm eigenen Rhythmus, beim Mädchen nicht. Die französischen Psychologinnen vermuten, dass das etwas mit der unbewussten Achtung der Frauen vor der männlichen Autorität zu tun habe. Das heißt, schon die Mutter akzeptiert in ihrem Neugeborenen den Mann und gesteht ihm seinen eigenen Willen zu – bricht jedoch diesen eigenen Willen beim Mädchen.

Es ist nicht schwer, Kinder in diesem Alter dazu zu bringen, ihre Mahlzeiten zu beschleunigen. Dieser Drill wird den kleinen Mädchen bereits in den ersten

Lebenswochen aufgezwungen. Nach einiger Zeit ist der massive Zwang von außen nicht mehr nötig, das Mädchen hat die Forderung verinnerlicht, ist schnell geworden. Brunet und Lézine schließen daraus, dass das Bedürfnis, das Kind zu zähmen, bei der Mutter stärker sei, wenn es sich um ein Mädchen handelt. Der Junge sei hingegen, obwohl klein und wehrlos, bereits Symbol einer Autorität, dem die Mutter selbst unterworfen ist.

Mädchen werden nicht nur weniger und rascher gestillt, sondern auch im allgemeinen früher entwöhnt. Brunet und Lézine: „Alle Mädchen waren schon im Alter von drei Monaten völlig entwöhnt. Die gemischte Ernährung (Brust, Flasche) hatte bei ihnen schon im Alter von 1 1/2 Monaten eingesetzt. Während 30 % der kleinen Jungen dagegen über den vierten Monat hinaus gestillt werden und für 20 % die gemischte Ernährung bis zum achten Monat dauert.“

Diese Ergebnisse werden übrigens auch durch Ergebnisse der bereits zitierten norwegischen Studie bestätigt. Von der Flasche werden Mädchen bereits im Alter von 12 Monaten und Jungen im Alter von 15 Monaten entwöhnt.

Ein weiteres Symptom zeigt den größeren Drill bei kleinen Mädchen. Brunet und Lézine beobachteten, dass Mädchen früher als Jungen selbständig essen, und zwar „zwischen 24 und 30 Monaten, während die meisten Jungen dieser Gruppe sich bis zum Alter von 4 bis 5 Jahren helfen lassen.“ Es wird deutlich, dass es sich nicht nur um kleine Differenzen handelt, sondern bereits um eine grundsätzliche Benachteiligung und Weichenstellung mit schweren Folgen für die Entwicklung der kleinen Mädchen.

Auf Seiten der kleinen Jungen wird von Anfang an eine relative Autonomie gewährt und gefördert. Auf Seiten der kleinen Mädchen hingegen wird diese Autonomie gebrochen und Anpassung und Unterordnung unter einen fremden Willen gefordert. Auffallend dabei ist, dass die „mädchenspezifischen“ Fertigkeiten und Eigenschaften die Erziehungspersonen von Arbeit entlasten. So werden sie früher als Jungen nicht mehr gefüttert, machen nicht so häufig die Windeln nass und müssen weniger intensiv bei lebhaften körperlichen Aktivitäten beaufsichtigt werden.

Die Tatsache, dass kleine Mädchen bereits in diesem Alter in ihrer Persönlichkeitsentwicklung nicht nur behindert, sondern schon geschädigt werden, zeigt sich beispielsweise deutlich in Ess- und Schlafschwierigkeiten. Brunet und Lézine berichten über „Schwierigkeiten beim Füttern“ bei 94 % aller Mädchen, die an der Umfrage beteiligt waren (extrem langsames Essen, Erbrechen, Launenhaftigkeit), dagegen nur bei 40 % der Jungen. Die Schwierigkeiten tauchen bei den Mädchen schon ab dem ersten Lebensmonat auf. Ihr Appetit bleibt bis zum sechsten Lebensjahr spärlich, während bei kleinen Jungen Schwierigkeiten dieser Art erst viel später auftauchen.

- **Carol Gilligan (1991): *Moralische Orientierung und moralische Entwicklung*.** In: Nunner-Winkler, Gertrud (Hrsg.): *Weibliche Moral. Die Kontroverse um eine geschlechtsspezifische Ethik*, Frankfurt/Main, Campus-Verlag (S. 81-87, mit Auslassungen)

Der vorliegende Beitrag beschreibt zwei moralische Perspektiven, die das Denken auf verschiedene Weisen organisieren. Da moralische Urteile das Denken in schwierigen Entscheidungssituationen strukturieren, kann die Einnahme einer von zwei möglichen Perspektiven eine klare Entscheidung erleichtern. Der Wunsch nach Klarheit lässt sich aber auch als Ausdruck eines tief sitzenden menschlichen Bedürfnisses nach Lösung oder Geschlossenheit begreifen, das sich besonders angesichts von Entscheidungen, mit denen sich Unbehagen und Beklommenheit verbinden, geltend macht. Daher kann sich das Bemühen um einen klaren Blick mit der Suche nach Rechtfertigung verbinden und die Auffassung bestärken, dass es eine nützliche oder bessere Sichtweise der moralischen Probleme gibt.

Mit dem Entwurf eines alternativen Standpunkts möchte ich die moralische Entwicklung aus zwei moralischen Perspektiven rekonstruieren, die in moralisch relevanten Unterschieden der Beziehungsformen begründet sind. Die Gerechtigkeitsperspektive, die man oft mit moralischem Urteilen schlechthin gleichsetzt, wird neu verstanden als eine Art und Weise, moralische Probleme aufzufassen; als alternative Sichtweise oder alternativer Bezugsrahmen wird eine Perspektive der Fürsorge entwickelt. Die Unterscheidung zwischen Gerechtigkeit und Fürsorge als alternative Perspektiven oder moralische Orientierungen ist empirisch auf die Beobachtung gegründet, dass ein Wechsel der Aufmerksamkeitsfokussierung von Gerechtigkeitserwägungen zu Fürsorgeerwägungen die Definition dessen, was ein moralisches Problem konstituiert, verändert und dazu führt, dass die gleiche Situation auf unterschiedliche Weise wahrgenommen wird. Theoretisch liegt die Unterscheidung zwischen Gerechtigkeit und Fürsorge quer zu den geläufigen Einteilungen in Denken und Fühlen, Egoismus und Altruismus, theoretisches und praktisches Urteil. Sie lenkt die Aufmerksamkeit auf den Umstand, dass alle menschlichen Beziehungen, öffentliche wie private, sowohl mit Rekurs auf Gleichheit wie auf Bindung charakterisiert werden können, und dass sowohl Ungleichheit wie Trennung oder Gleichgültigkeit moralische Probleme aufwerfen können. Da jedermann von Unterdrückung wie von Verlassenheit betroffen werden kann, gibt es in der menschlichen Erfahrung allenthalben zwei moralische Sichtweisen – die der Gerechtigkeit und die der Fürsorge. Die beiden moralischen Gebote, anderen gegenüber nicht unfair zu handeln und jemanden, der in Not ist, nicht im Stich zu lassen, entsprechen diesen beiden Sichtweisen.

Die Auffassung, dass der Bereich des Moralischen mindestens zwei moralische Orientierungen umfasst, wirft ein neues Licht auf die Beobachtung von Unterschieden im moralischen Urteilen und die daraus entstandenen Kontroversen. Der Schlüssel zu dieser Revision ist die Unterscheidung zwischen Unterschieden im Entwicklungsniveau (mehr oder weniger adäquaten Positionen innerhalb einer Orientierung) einerseits und Unterschieden in der Orientierung (alternativen Perspektiven oder Bezugsrahmen) andererseits. Die in diesem Aufsatz berichteten Ergebnisse über einen Zusammenhang zwischen moralischer Orientierung und Geschlecht beziehen sich direkt auf die anhaltende Kontroverse über Geschlechtsdifferenzen im moralischen Urteilen. Zugleich bieten sie eine empirische Erklärung dafür an, dass die Beschäftigung mit Fragen der Moralentwicklung bislang weitgehend im Bezugsrahmen der Gerechtigkeit erfolgte.

Meine Forschungen über Fragen der moralischen Orientierung leiten sich von einer Beobachtung her, die ich im Laufe der Untersuchung über die Beziehung zwischen moralischem Urteil und Handeln machte. Zwei Studien, von denen die eine College-Studenten betraf, die ihre Erfahrungen mit moralischen Konflikten und Entscheidungen schilderten, die andere schwangere Frauen, die eine Abtreibung in Erwägung zogen, verschoben das Zentrum der Aufmerksamkeit von der Art und Weise, wie Menschen über hypothetische Dilemmata urteilen, zu der Art und Weise, wie sie moralische Konflikte und Entscheidungen in ihrem eigenen Leben angehen. Dieser neue Ansatz machte es möglich, zu untersuchen, welche Erfahrungen als moralische begriffen werden und welche Beziehung zwischen dem Verständnis moralischer Probleme und den verwendeten Urteilsstrategien sowie den Handlungen besteht, die man zum Zweck der Problemlösung unternimmt. In diesem Zusammenhang beobachtete ich, dass Frauen, besonders wenn sie über ihre eigenen Erfahrungen mit moralischen Konflikten und Entscheidungen sprechen, moralische Probleme oft auf eine Art und Weise definieren, die die Kategorien der Moraltheorie aus dem Spiel lässt, und mit den Annahmen, die das psychologische Denken über Moral und über das Selbst bestimmen, konfligiert. Diese Entdeckung, dass häufig eine andere Stimme das moralische Urteilen und Handeln von Frauen leitet, lenkte die Aufmerksamkeit auf ein zentrales Problem im Untersuchungsdesign vorangegangener Studien über das moralische Urteil: Die Verwendung rein männlicher Stichproben als empirische Basis für die Theoriekonstruktion.

Die Wahl einer rein männlichen Stichprobe als Basis für Generalisierungen, die sowohl Männer wie Frauen betreffen, ist logisch inkonsistent. Als Forschungsstrategie ist die Entscheidung, mit einer geschlechtshomogenen Stichprobe zu beginnen, in sich problematisch, da die Analysekatégorien tendenziell auf der Basis der ursprünglich gesammelten Daten definiert werden und nachfolgende

Untersuchungen voraussichtlich auf diese Kategorien eingeschränkt bleiben. Piagets Werk über das moralische Urteil des Kindes veranschaulicht diese Probleme, da er die Entwicklung des kindlichen Bewusstseins und der Regelpraxis auf der Grundlage seiner Untersuchungen zum Murmelspiel von Knaben definierte und anschließend eine Untersuchung von Mädchen vornahm, um die Allgemeingültigkeit seiner Ergebnisse zu bestimmen. Eine Reihe von beobachtbaren Unterschieden in der Struktur der Spiele der Mädchen und in der „kleinen Mädchen eigentümlichen Mentalität“ stimulierte nicht ein weiterführendes Interesse, weil „es nicht dieser Gegensatz war, mit dem wir uns befassen wollten“. Mädchen, stellte Piaget fest, „machten unsere Befragung im Verhältnis zu dem, was wir über Knaben wissen, eher komplizierter“, da die Veränderungen ihres Regelverständnisses, obwohl denselben Sequenzen folgend wie den bei den Knaben beobachteten, nicht im selben Verhältnis zu sozialen Erfahrungen standen. Dennoch, so schloss er, „stellen wir fest, dass derselbe Prozess wie in der Entwicklung des Murmelspiels am Werk ist, trotz der Unterschiede in der Struktur des Spiels und wahrscheinlich in der Mentalität der Spieler.“

Dementsprechend waren Mädchen gerade insoweit von Interesse, als sie Knaben vergleichbar waren und die Allgemeingültigkeit von Piagets Ergebnissen bestätigten. Die festgestellten Unterschiede – größere Toleranz etwa oder eine stärkere Tendenz zu Innovationen der Konfliktlösung, größere Bereitschaft, bei Regeln Ausnahmen zu machen, sowie ein geringeres Interesse für juristische Ausarbeitung – wurden nicht als für die „Psychologie der Regeln“ eigentümlich und daher als unerheblich für die Untersuchung des moralischen Urteils von Kindern betrachtet. Angesichts der Konfusion, die die Diskussion von Geschlechtsunterschieden im moralischen Urteilen gegenwärtig kennzeichnet, ist es wichtig zu betonen, dass die von Piaget beobachteten Unterschiede nicht das Regelverständnis der Mädchen per se oder die Entwicklung der Idee der Gerechtigkeit in ihrem Denken betraf, sondern mehr die Art und Weise, wie Mädchen ihre Spiele strukturieren und wie sie Konfliktlösungen angehen – das heißt eher ihren Gebrauch als ihr Verständnis der Logik von Regeln und Gerechtigkeit.

Kohlberg stieß in seiner Untersuchung der moralischen Entwicklung nicht auf diese Probleme, da er die moralische Entwicklung mit der Entwicklung des Urteilens über Gerechtigkeit gleichsetzte und ursprünglich eine rein männliche Stichprobe als Grundlage der Theorie- und Testkonstruktion benutzte. In seiner Reaktion auf Kritik hat Kohlberg kürzlich seine Behauptungen modifiziert, indem er seinen Test als ein Maß des „Urteilens über Gerechtigkeit“ und nicht mehr der „moralischen Reife“ bezeichnet hat und indem er das Vorhandensein einer Perspektive der Fürsorge im moralischen Denken der Menschen einräumte. Aber die verbreitete Verwendung des Kohlbergschen Messverfahrens als ein Maß für

moralische Entwicklung, in Verbindung mit der von ihm selbst beibehaltenen Tendenz, das Urteilen über Gerechtigkeit mit moralischem Urteil schlechthin gleichzusetzen, lässt das Problem der Orientierungsunterschiede ungelöst. Spezifischer noch unterstreichen Kohlbergs Anstrengungen, das Fürsorge-Denken der Abfolge einer 6-Stufen-Entwicklung zu assimilieren, die er im Zuge der Analyse von Veränderungen des Urteilens über Gerechtigkeit ableitete und verfeinerte (wobei er sich hauptsächlich auf die rein männliche Stichprobe seiner Längsschnittstudie stützte), die Bedeutung, die die in diesem Aufsatz genannten Gesichtspunkte nach wie vor haben, das heißt die Unterscheidung verschiedener Entwicklungsstufen innerhalb einer einzelnen Orientierung einerseits und unterschiedlichen Orientierungen andererseits, und (2) die Tatsache, dass die Moralvorstellungen von Mädchen und Frauen in der gegenwärtigen Psychologie weder zur Konstruktion der Bedeutungsstruktur noch der Messinstrumente des moralischen Urteilens untersucht wurden.

Der Unterscheidung zwischen einer Perspektive der Gerechtigkeit und einer Perspektive der Fürsorge, die in diesem Aufsatz entwickelt wird, liegt eine Analyse der Sprache und der Logik des moralischen Urteilens von Männern und Frauen über eine Vielfalt hypothetischer und realer Dilemmata zugrunde. Der empirische Zusammenhang zwischen Fürsorge-Orientierung und weiblicher Geschlechtszugehörigkeit legt die These nahe, dass die zwischen der Moraltheorie und den moralischen Urteilen von Mädchen und Frauen beobachteten Diskrepanzen einen Perspektivenwechsel, eine anders geartete moralische Orientierung, widerspiegeln. Analog dem Umkippen zwischen Figur und Hintergrund bei der Wahrnehmung mehrdeutiger Figuren, sind Gerechtigkeit und Fürsorge, als moralische Perspektiven, keine Gegensätze oder wechselseitigen Spiegelbilder derart, dass Gerechtigkeit unfürsorglich und Fürsorge ungerecht wäre. Vielmehr bezeichnen beide Perspektiven verschiedene Möglichkeiten, die Grundelemente moralischen Urteilens zu organisieren: das Selbst, die Anderen und die Beziehungen zwischen ihnen. Mit dem Wechsel der Perspektive von Gerechtigkeit zu Fürsorge verändert sich die Dimension, in der Beziehungen organisiert werden, von Ungleichheit/Gleichheit zu Bindung/Trennung. Gedanken und Gefühle sowie die Sprache werden so reorganisiert, dass Worte für Aspekte von Beziehungen, wie „Abhängigkeit“, oder „Verantwortlichkeit“, oder auch Moralbegriffe wie „Fairness“ und Fürsorge andere Bedeutungen annehmen. Beziehungen vorrangig in Begriffen von Bindung zu entwerfen (statt in Begriffen von Gleichheit), verändert die Art und Weise, wie man das Miteinander von Menschen begreift, so dass die Bilder oder Metaphern für Beziehungen nicht mehr Hierarchie oder Gleichgewicht, sondern Netzwerk oder

Gewebe hervorheben. Darüber hinaus führt jede organisierende Perspektive zu unterschiedlichen Vorstellungen des Selbst als moralische Instanz.

In einer Gerechtigkeitsperspektive hebt sich das Selbst, als moralische Instanz, als Gestalt gegen einen Hintergrund sozialer Beziehungen ab. Es beurteilt die konfligierenden Ansprüche des Selbst und der Anderen nach einem Standard der Gleichheit und der gleichwertigen Beachtung (dem Kategorischen Imperativ, der Goldenen Regel). In einer Fürsorgeperspektive wird zur Gestalt die Beziehung, die das Selbst und die Anderen definiert. Im Kontext einer Beziehung ist das Selbst als moralische Instanz darauf eingestellt, Bedürfnisse wahrzunehmen und auf sie zu reagieren. Der Wechsel in der moralischen Perspektive manifestiert sich in einer Veränderung des moralischen Problems: an die Stelle der Frage „Was ist gerecht?“ tritt die Frage „Wie soll man reagieren?“

So sprechen z. B. Jugendliche, wenn man sie auffordert, ein moralisches Dilemma zu beschreiben, häufig von Gruppendruck oder dem Druck ihrer Familie, und die moralische Frage lautet dann: Wie kann man moralische Prinzipien oder Standards aufrechterhalten und dem Einfluss seiner Eltern oder Freunde widerstehen? „Ich habe ein Recht auf meine religiösen Ansichten“, erklärt ein Teenager mit Bezug auf religiöse Differenzen mit seinen Eltern. „Dennoch“, fügt er hinzu, „respektiere ich ihre Sichtweise“. Dasselbe Dilemma wird von Adoleszenten aber auch als ein Problem der Bindung gedeutet. In diesem Fall lautet die moralische Frage: Wie berücksichtigt man in seiner Reaktion gleichzeitig sich selbst und seine Freunde oder Eltern, wie lässt sich die Bindung angesichts von Glaubensdifferenzen aufrechterhalten oder festigen? „Ich verstehe ihre Furcht vor meinen neuen religiösen Ideen“, erklärt ein Teenager mit Bezug auf eine religiöse Meinungsverschiedenheit mit ihren Eltern, „aber sie sollten mir wirklich zuhören und versuchen, meine Glaubensanschauungen zu verstehen“. Diese beiden Aussagen lassen sich als zwei Versionen von im Grunde ein und derselben Sache verstehen. Beide Teenager bringen Argumente über religiöse Meinungsverschiedenheiten vor, die der eigenen Selbstrechtfertigung dienen. Beide sprechen die eigenen Ansprüche und die der anderen in einer Weise an, die beide Seiten respektiert. Beide Teenager rekonstruieren aber das Problem in je anderen Begriffen, und die Verwendung der jeweiligen Moralsprachen zeigt, dass es ihnen um etwas je anderes geht. Der erste Sprecher begreift das Problem unter Rekurs auf individuelle Rechte, die es in Beziehungen zu respektieren gilt. Mit anderen Worten, die Gestalt, um die es geht, ist das Selbst, das auf die in Beziehung zueinander stehenden, nicht übereinstimmenden Anderen blickt; sein Ziel ist es, die anderen dazu zu bewegen, das Recht auf abweichende Meinung anzuerkennen. Im Falle der zweiten Sprecherin wechseln Gestalt und Hintergrund. Zur Gestalt, um die es geht, wird die Beziehung, und für Bezie-

hungen wird als wesentlich angesehen, dass man zuhört und Anstrengungen unternimmt, unterschiedliche Glaubensauffassungen zu verstehen. Statt des Rechtes, anderer Meinung zu sein, rückt die Sprecherin die Sorge ins Zentrum, zu hören und gehört zu werden. Die Aufmerksamkeit wechselt von Fragen der Einigung (Rechte und Achtung) zu solchen des Verstehens (Zuhören und Sprechen, Hören und Gehörtwerden). Dieser Wechsel dokumentiert sich in einer Veränderung der Sprache der Moral – an die Stelle der Darlegung individueller Ansprüche auf Rechte und Achtung („Ich habe ein Recht darauf ... Ich achte ihre Ansichten“) treten Momente von Beziehungsarbeit: das Gebot zuzuhören und sich um Verständnis zu bemühen („Ich verstehe... sie sollten zuhören... und versuchen, zu verstehen ...“). Die Metapher einer „Stimme der Moral“ enthält als solche die Perspektive der Fürsorge; sie macht offenbar, dass die für die Moralthorie gewählte Sprache nicht orientierungsneutral ist.

So zeigt sich z. B. an der Sprache der öffentlichen Debatte um den Schwangerschaftsabbruch eine Gerechtigkeitsperspektive. Gleichgültig, ob das Dilemma als ein Konflikt zwischen Rechten oder unter Rekurs auf die Achtung vor dem menschlichen Leben behandelt wird, die Rechte des Fötus und die der schwangeren Frau werden gegeneinander abgewogen oder in Widerspruch zueinander gesetzt. Für die Moral der so konstruierten Abbruchsentscheidungen wird die scholastische oder metaphysische Frage zum Angelpunkt, ob der Fötus ein lebendes Wesen oder ein Mensch ist und ob seine Rechte gegenüber denen der schwangeren Frau Vorrang haben. Fasst man es als ein Problem der Fürsorge auf, dann verändert sich das mit dem Abbruch gegebene Dilemma. Ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt die Verbindung zwischen Fötus und schwangerer Frau, zur Hauptfrage wird, ob es verantwortlich oder unverantwortlich, fürsorglich oder leichtsinnig ist, diese Verbindung fortzusetzen oder zu beenden. Dieser Konstruktion zufolge entsteht das Dilemma um einen Abbruch, weil es keine Möglichkeit gibt, nicht zu handeln, und keine Möglichkeit des Handelns, die nicht die Verbindung zwischen Selbst und Anderen verändert. Zu fragen, welche Handlungen Fürsorge bedeuten oder in stärkerem Maße fürsorglich sind, lässt die Aufmerksamkeit auf die Parameter der Verbindung und auf die Kosten einer Trennung richten, die damit Gegenstand moralischer Erwägungen werden.

Fürsorge als Moralperspektive ist demgegenüber weniger gut ausgearbeitet; die Moralthorie hält kein für ihre Beschreibung geeignetes Vokabular bereit. Als Bezugsrahmen für moralische Entscheidungen basiert Fürsorge auf der Annahme, dass Ego und Alter in einer Interdependenzbeziehung stehen, eine Annahme, die sich in der Auffassung von Handlung als einfühlsamer Reaktion, die in einer Beziehung entsteht, widerspiegelt. Die Handlung hat ihren Ursprung nicht im Inneren des Selbst, sie ist in diesem Sinne nicht „selbstbestimmt“. In

dieser Sicht ist das Selbst per definitionem mit Anderen verbunden: Es reagiert auf Wahrnehmungen, interpretiert Ereignisse und ist durch die für menschliche Interaktion und menschliche Sprache konstitutiven Organisationsprinzipien gesteuert. Innerhalb dieses Bezugsrahmens ist die Distinktion des Selbst oder der Anderen moralisch problematisch, da sie zu moralischer Blindheit und Gleichgültigkeit führt und dazu, dass Bedürfnisse nicht wahrgenommen werden, oder dass man auf sie nicht reagiert. Die Frage, welche Reaktionen fürsorglich sind und welche verletzend, lenkt die Aufmerksamkeit auf die Tatsache, dass die eigene Sichtweise sich von der anderer unterscheiden kann. Gerechtigkeit lässt sich in diesem Zusammenhang als Achtung für andere Menschen und deren eigene Vorstellungen verstehen.

Diese Beispiele sollen dazu dienen, zwei einander überschneidende Perspektiven zu veranschaulichen, die einander nicht negieren, aber die Aufmerksamkeit jeweils auf unterschiedliche Dimensionen der Situation lenken, so dass hinsichtlich der Frage, worin das zu lösende Problem besteht, ein Gefühl der Ambiguität erzeugt wird. Die systematische Forschung über Probleme der moralischen Orientierung als einer Dimension moralischen Urteilens und Handelns bezog sich ursprünglich auf drei Fragen:

1. Werden bei der Diskussion eines moralischen Dilemmas Probleme der Gerechtigkeit und Probleme der Fürsorge artikuliert?
2. Gibt es eine Tendenz, die Aufmerksamkeit auf nur eine Art von Problemen zu konzentrieren und die anderen nur minimal zu berücksichtigen?
3. Besteht ein Zusammenhang zwischen moralischer Orientierung und Geschlecht?

Empirische Untersuchungen, die im Hinblick auf die Erfahrung realer moralischer Konflikte bei vergleichbaren Stichproben männlicher und weiblicher Befragter die gleichen Fragen verwendeten, liefern positive Ergebnisse in Bezug auf alle drei Fragen.

Aufgefordert, einen selbst erlebten moralischen Konflikt zu beschreiben, formulierten 55 von 80 (69 %) nordamerikanischen Heranwachsenden und Erwachsenen mit höherem Bildungsgrad sowohl Gerechtigkeits- wie Fürsorgeargumente. Zwei Drittel jedoch (54 von 80) konzentrierten ihre Aufmerksamkeit vor allem auf eine der beiden Perspektiven, wobei eine solche Konzentration als gegeben galt, wenn 75 % oder mehr der angestellten Überlegungen entweder Gerechtigkeit oder Fürsorge betrafen. So war es wahrscheinlicher, dass jemand, der beispielsweise bei der Diskussion eines moralischen Konflikts zwei Fürsorge betreffende Überlegungen anstellte, auch eine dritte, vierte oder fünfte darauf

beziehen würde, statt Fürsorge- und Gerechtigkeitskriterien gegeneinander abzuwägen – ein Ergebnis, das mit der Behauptung übereinstimmt, dass Gerechtigkeit und Fürsorge unterschiedliche Perspektiven darstellen, die moralische Entscheidungen organisieren. In dieser Untersuchung zeigten Männer wie Frauen (Universitäts- und College-Studenten, Medizinstudenten sowie erwachsene Angehörige freier Berufe) mit gleicher Wahrscheinlichkeit das Phänomen der Konzentration auf eine Perspektive (bei beiden Geschlechtern zeigten zwei Drittel eine derartige Konzentration). Dabei gab es aber Geschlechtsunterschiede in der inhaltlichen Ausfüllung: Mit einer Ausnahme konzentrierten sich alle Männer, die überhaupt eine Konzentration aufwiesen, auf Gerechtigkeit. Bei den Frauen gab es größere Unterschiede: jeweils etwa ein Drittel konzentrierte sich auf Gerechtigkeit bzw. auf Fürsorge.

Diese Ergebnisse erhellen das Phänomen der „anderen Stimme“ und seine Implikationen für die Moraltheorie wie für die Frauen. Bemerkenswert ist erstens, dass die Möglichkeit der Konzentration auf Fürsorge in moralischen Urteilen zum Verschwinden gebracht würde, wenn keine Frauen in die Untersuchungsstichprobe einbezogen würden. Obwohl eine Dominanz der Fürsorgeperspektive keineswegs für alle Frauen charakteristisch war, war sie doch in dieser Stichprobe von Nordamerikanern mit höherem Bildungsgrad ein nahezu ausschließlich weibliches Phänomen. Zweitens bedeutet die Tatsache, dass es sich um Frauen mit einem höheren Bildungsgrad handelte, dass die Betonung der Fürsorge nicht ohne weiteres einem Mangel an Bildung oder beruflicher Benachteiligung zugeschrieben werden kann – womit Kohlberg und andere Autoren das Ergebnis erklärten, dass Gerechtigkeitsurteile bei Frauen ein geringeres Niveau aufwiesen. Vielmehr lenkt die Betonung der Fürsorge im moralischen Urteilen von Frauen die Aufmerksamkeit auf die Beschränktheit einer allein auf Gerechtigkeit ausgerichteten Moraltheorie, und sie hebt die Existenz von Fürsorge-Gesichtspunkten im moralischen Denken sowohl der Frauen wie der Männer hervor. In dieser Hinsicht kommt der aus einem Drittel der Frauen und einem Drittel der Männer zusammengesetzten Gruppe, die Fürsorge- und Gerechtigkeitsaspekte thematisieren, besonderes Interesse zu. Sie macht die Notwendigkeit weiterer Forschung über die Art und Weise deutlich, wie Menschen Gerechtigkeits- und Fürsorgeperspektiven in Relation zueinander organisieren – ob man z. B., wie beim Betrachten des Kaninchens und der Ente in der Kaninchen-Enten-Figur,¹² die Perspektive wechselt oder

12 Anmerkung der Herausgeberin: Dies ist eine Vorlage (Kippfigur), die in zwei Fassungen wahrgenommen werden kann.

ob man die beiden Perspektiven so integriert, dass die Ambiguität entweder aufgelöst oder ausgehalten wird.

Wenn, drittens, der Bereich der Moral zumindest zwei moralische Orientierungen umfasst, dann legt die Präferenz für eine Perspektive die Vermutung nahe, dass Menschen dazu neigen, die andere Perspektive aus dem Blick zu verlieren, wenn sie zu einer moralischen Entscheidung gelangen – eine Neigung, die von beiden Geschlechtern in gleicher Weise geteilt wird. Die vorliegenden Ergebnisse legen des Weiteren die Vermutung nahe, dass Männer und Frauen dazu neigen, unterschiedliche Perspektiven auszublenzen. Das eindrucksvollste Ergebnis ist das faktische Fehlen von eindeutig fürsorgedominierten Urteilen bei Männern. Da aber auch die Männer bei der Diskussion moralischer Konflikte Überlegungen zu Fürsorgegesichtspunkten anstellten, und diese sich also auch ihnen als moralisch relevant darstellten, ergibt sich die Frage, warum sie diese Gesichtspunkte nicht in elaborierterer Form zum Thema machten.

Zusammenfassend wird deutlich, warum die Berücksichtigung des moralischen Denkens von Frauen zur Identifizierung einer „anderen Stimme“ führte und Fragen zum Gewicht von Gerechtigkeit und Fürsorge in einer umfassenden Moraltheorie aufwarf. Deutlich wird ebenfalls, dass die Auswahl einer rein männlichen Stichprobe bei der Untersuchung des moralischen Urteils eine Gleichsetzung von Moral mit einer Gerechtigkeitsperspektive begünstigt; sie bringt wenig Daten hervor, die in Diskrepanz zu dieser Auffassung stehen. In der vorliegenden Untersuchung stammen Daten, die im Widerspruch zu einer gerechtigkeitsbestimmten Moraltheorie stehen, von einem Drittel der Frauen. Bisher war man der Meinung, dass diese Frauen mit dem Verständnis von „Moral“ Probleme hätten. Indessen kann man auch die Auffassung vertreten, dass diese Frauen die Problematik einer gerechtigkeitsbestimmten Moraltheorie sichtbar machen. Dies mag die Entscheidung der Forscher erklären, im Anfangsstadium der Untersuchungen über moralisches Urteil Mädchen und Frauen auszuschließen. Wenn man mit der Prämisse beginnt, dass „jede Moral in der Achtung vor Regeln besteht“, oder dass „es (nur) eine Tugend gibt und ihr Name Gerechtigkeit ist“, dann liegt es nahe, dass Frauen in der Moraltheorie als problematisch erscheinen. Wenn man mit den moralischen Urteilen von Frauen beginnt, besteht das Problem darin, wie sich eine Theorie konstruieren lässt, die Fürsorge nicht nur als ergänzenden moralischen Gesichtspunkt, sondern als einen Fokus moralischer Aufmerksamkeit einbezieht,

Chodorows Arbeit¹³ erlaubt also zu erklären, wieso das Anliegen der Fürsorge von Männern nur in sehr geringem Maße zur Geltung gebracht und in der

13 Zu Chodorow siehe Text von Gildemeister in diesem Buch.

Moraltheorie kaum ausgearbeitet wird. Chodorow verbindet die Dynamik der Herausbildung der Geschlechtsidentität – die Selbstidentifikation als männlich oder weiblich – mit der Analyse früher Kindheitsbeziehungen und untersucht die Wirkungen mütterlicher Fürsorge für das Kind auf die innere Strukturierung des Selbst in Relation zu anderen. Darüber hinaus unterscheidet sie zwischen einem statusorientierten Selbstgefühl („positionell sense of self“) und einem persönlichen Selbstgefühl („Personal sense of self“), indem sie ein Selbst, das unter Rekurs auf eine Rolle oder Position definiert ist, einem Selbst gegenüberstellt, das sich durch die Erfahrung der Verbundenheit bewusst wird. Entscheidend ist für sie, dass die mütterliche Fürsorge bei Mädchen die Fortdauer eines in Beziehungen verankerten Selbstgefühls („relational sense of self“) begünstigt, da weibliche Geschlechtsidentität mit dem Gefühl, mit der eigenen Mutter verbunden zu sein, zusammenstimmt. Bei Jungen steht die Geschlechtsidentität in einem Spannungsverhältnis zur Mutter-Kind-Verbundenheit – es sei denn, diese Verbundenheit wäre gerade auf der Basis der Gegengeschlechtlichkeit strukturiert (z. B. als ödipales Drama). Obwohl also Jungen Anteilnahme oder Fürsorge in ihren Beziehungen erleben, stellt die Erfahrung von oder das Bedürfnis nach Fürsorge von Seiten der Mutter eine Bedrohung für die männliche Identität dar.

Die Arbeit von Chodorow basiert auf der Theorie der Objektbeziehungen. Daraus ergeben sich ihre Grenzen und ihre Problematik. Die Theorie der Objektbeziehungen verknüpft die Herausbildung des Selbst mit der Erfahrung von Trennung, indem sie Individuierung an Trennung koppelt und so die Erfahrung des Selbst der Erfahrung der Verbundenheit mit anderen entgegensetzt. Diese Linie verfolgt Chodorow bei der Erklärung der männlichen Entwicklung. In diesem Bezugsrahmen können die Beziehungen der Mädchen zu ihren Müttern nur als problematisch aufgefasst werden. Wenn Selbstentwicklung und Individuierung mit Trennung verknüpft werden, stehen Verbundensein mit anderen und die Fähigkeit, mit anderen zu fühlen und zu denken, in einem Spannungsverhältnis zur Selbstentwicklung. Auf diese Weise hält die Theorie der Objektbeziehungen an einer Reihe von Gegensatzpaaren fest, die für das westliche Denken und die Moraltheorie von zentraler Bedeutung waren, so etwa an den Gegensätzen zwischen Denken und Fühlen, Selbst und sozialer Beziehung, Vernunft und Leidenschaft, Gerechtigkeit und Liebe. Ferner übernimmt die Theorie der Objektbeziehungen die überkommene Aufteilung der psychologischen Arbeit zwischen Frauen und Männern. Weil die Idee eines Selbst, das im Zusammenhang mit Bindungen an andere erfahren wird, theoretisch unmöglich ist, werden Mütter als Objekte beschrieben und als selbstlos, als ohne ein Selbst konzipiert. Diese Auffassung ist für Frauen notwendig problematisch: Sie spaltet die Aktivität des „Mutterns“ ab von Bedürfnissen, Wissen und Selbstverantwortlichkeit und

impliziert, dass eine Mutter, die sich selbst eher als Subjekt denn als Objekt (als einen Spiegel, der ihr Kind reflektiert) erfährt „selbstsüchtig“ und keine gute Mutter ist. Winnicotts Begriff „der ausreichend guten Mutter“ ist ein Versuch, dieses Urteil abzumildern.

Auf diese Weise haben Psychologen und Philosophen, die das Selbst und die Moral mit Trennung und Autonomie – der Fähigkeit, über sich selbst zu bestimmen – gleichsetzten, Fürsorge mit Selbstaufopferung oder mit „Gefühl“ assoziiert; diese Auffassung konfligiert mit der hier vertretenen Position, dass auch Fürsorge eine Form des Wissens und eine kohärente moralische Perspektive darstellt.

- **Bilden, Helga (1985): Sozialisation und Geschlecht. Ansätze einer theoretischen Klärung.** In: Renate Valtin/Ute Warm (Hg.): *Frauen machen Schule. Probleme von Mädchen und Lehrerinnen in der Grundschule.* Frankfurt (S. 13 und 14, S. 28-33, S. 25-39)

Sozialisation als Erklärungsansatz

Sozialisationsbegriff

Mit „Sozialisation“ bezeichnet man den Prozess, in dem aus einem Neugeborenen ein „gesellschaftliches Individuum“ wird, ein Individuum, das fähig ist, gemäß seiner Stellung in der Gesellschaft zu handeln. Das geschieht, indem er/sie mit den gesellschaftlich vorgegebenen Lebensbedingungen Erfahrungen macht und mit Menschen, Dingen, Symbolen nach den Regeln dieser Gesellschaft umzugehen lernt. Üblicherweise wird Sozialisation missverstanden als ein Prozess, der ein eher passives Individuum formt. Tatsächlich ist kein Kind, nicht einmal ein neugeborenes, nur Objekt seines Sozialisationsprozesses. Von Anfang an spielt es einen aktiven Part bei diesem Vorgang, auch wenn die von außen gesetzten Bedingungen (Verhalten der Eltern, Nahrung, Wohnung, Anregung usw.) zuerst übermächtig sind. Mit zunehmenden Handlungs- und Reflexionsmöglichkeiten des Kindes jedoch wächst sein eigener aktiver Anteil: Es setzt sich mit seiner Umwelt handelnd, wahrnehmend, denkend, phantasierend auseinander. Dabei formt es sich als „handlungsfähiges Subjekt“: als jemand, der oder die innere Strukturen (Fähigkeiten, Motive, Wünsche, Interessen usw.) als Niederschlag dieser Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit der Umwelt ausbildet. Diese Strukturen sind nicht einfach ein Abklatsch der Umwelteinflüsse, aber sie

korrespondieren mit den Strukturen der gesellschaftlichen Umwelt, mit denen das Kind seine Erfahrungen macht: Sie sind das Ergebnis seiner Antwort auf Zwänge und Angebote, auf Einengungen und Anforderungen. Im Austausch mit der Umwelt eignet sich das Kind deren Strukturen an: den Umgang mit Puppe oder Auto, die sexistische Sprache und das „symbolische System der Zweigeschlechtlichkeit“ (Hagemann-White 1984). Auch wie sich das Kind seinen eigenen Körper aneignet, wird davon bestimmt, wie ihn die Mutter als weiblichen oder männlichen Körper behandelt, wie das Kind ihn in (Mädchen- oder Jungen-)Spielen zu bewegen lernt, wie ihn die Männer auf der Straße sehen usw.

Dieser Prozess der Aneignung und Formung hört nicht mit der Jugend oder irgendeiner „Reife“ auf. Indem ich in einem bestimmten Beruf, mit einem bestimmten Partner, in einem Alternativ-Projekt, in der Hausarbeit mit kleinen Kindern handle und Erfahrungen mache, werde ich geformt und forme mich, evtl. ganz bewusst, selbst. Ich entwickle entsprechende Denk- und Wahrnehmungsweisen, Zeitstrukturen und Interessen – aber vielleicht auch den Erwartungen zuwiderlaufende Wünsche und Selbstdefinitionen.

Wir müssen also auch geschlechtsspezifische Sozialisation weniger als einen Prozess des Geformtwerdens (durch „sex-typing“) sehen und viel mehr als einen Selbstformungsprozess; ich spreche daher oft von geschlechts(un)typischer Entwicklung und meine beides: Selbstformung und Geformtwerden. Die gesellschaftlich-kulturellen Bedingungen als Ganzes (s. u. „gesellschaftliche Totalität“) stellen dabei für Jungen und Mädchen, Männer und Frauen, eine jeweils verschiedene Ausgangsbasis dar, sich selbst in Beziehung zur sozialen Welt zu setzen (Selbstdefinition-in-der-sozialen-Welt: Identität).

Das sich entwickelnde Individuum macht sich seinen Reim auf die Welt; es setzt sich handelnd mit ihr auseinander; es macht sich je nach seinen emotionalen Bedürfnissen mit Hilfe seiner kognitiven Fähigkeiten und mit Hilfe angebotener Interpretationsschemata und Identifikationen ein Bild – auch ein Wunsch- oder Leitbild – von Sich-in-der-Welt. Mit dem Alter, mit kognitiven und Handlungsfähigkeiten des Kindes verändern sich die Bedingungen dieses Prozesses: Kinder konstruieren ihre Welt nach eher einfachen Regeln und Stereotypen, die meist rigider sind als die der umgebenden Erwachsenen. Erst Heranwachsende, Jugendliche, können diese Stereotype und Schemata von sich aus überschreiten und zu differenzierteren Sichtweisen und Einstellungen kommen. Das gilt insbesondere für die Geschlechter(rollen)stereotype, die gerade von Kindern, die sich erst in der Welt orientieren, aufgegriffen und verschärft werden. Indem und insoweit sich der soziale Erfahrungsraum der Kinder und Jugendlichen erweitert, lernen sie Menschen mit ihren evtl. andersartigen Vorstellungen und Erwartungen, vielleicht auch mit einer anderen Praxis im

Geschlechterverhältnis kennen; sie kommen in eine Vielzahl von sozialen Situationen mit unterschiedlichen Anforderungen und Möglichkeiten; über Medien werden sie mit Stereotypen und Scheinwelten bereselt, vielleicht auch mit Utopien, Philosophien und alternativen Lebensformen konfrontiert: Die Möglichkeiten, sich mit Personen und Ideen zu identifizieren, überhaupt die Wahl zu haben zwischen verschiedenen Wertvorstellungen, Leitbildern und Lebenskonzepten, nehmen zu. Eltern, Geschwister, erste Lehrer, die Selbstverständlichkeiten der Familie oder der dörflichen Umwelt können relativiert werden – das ist der individuellen Auseinandersetzung mit ihnen anheim gestellt. Jugendliche können sich neue Bezugspersonen und -gruppen, neue Identifikationsobjekte und Leitideen suchen – aber die Zugangschancen dazu sind nicht für alle gleich (ich denke an Bildung, Stadt/Land, unterschiedliche Aktionsradien von Mädchen und Jungen, elterliche Kontrolle über sozialen Umgang, die Art, Freizeit zu verbringen, Lektüre u. a. m.). In Phantasiewelten, Denkgebäuden oder Computer-Bastelleidenschaft können sich jugendliche eine gewisse Eigenständigkeit – und auch geschlechtstypische Einseitigkeit aufbauen.

Patriarchalische Kultur

„Unsere“ Kultur wird von Männern dominiert und aus patriarchalisch-männlicher Perspektive produziert. Der Anteil, den Frauen trotzdem an der Kulturproduktion haben, wird systematisch negiert, er verschwindet immer wieder schnell aus dem tradierten Wissen (wie die Künstlerinnen, die Frauenrechtlerinnen früherer Generationen). Unsere Kultur ist auf Männer bezogen. Ihre Macht und Dominanz, ihre Hochbewertung und Wichtigkeit, ihre Art, die Welt zu sehen, wird durch Jahrtausende patriarchalischer Kultur selbstverständlich. Sie bestimmt unser Denken und Fühlen, sie kolonialisiert unsere Köpfe, Patriarchalische Kultur erkennt nur Männer als Subjekte, auch als Subjekte der Geschichte, an; Männer stehen selbstverständlich im Mittelpunkt.

Die patriarchale „Sozialkultur“ kennt nur Macht, Kontrolle – oder Ohnmacht, Unterwerfung („du oder ich“); Verbundenheit, Gemeinsamkeit, Anerkennung von Gleichheit stehen demgegenüber zurück. Wer nicht den anderen kontrollieren, seiner Macht unterwerfen kann, ist selbst unterlegen. Das gilt insbesondere für das Mann-Frau-Verhältnis, etwa in der Kontrolle weiblicher Potenz und Gebärfähigkeit durch männlich bestimmte Sexualität und durch Bevölkerungs- und Sozialpolitik. Die Familie und die familiären Beziehungen erscheinen als Domäne der Frau und Produkt ihrer Arbeit; aber sie sind vielfältig abhängig und überformt durch die gesellschaftlich dominanten Bereiche (Wirtschaft, Politik), die immer noch Domäne der Männer sind.

Auf die „Symbolkultur“ will ich hier etwas näher eingehen. Insbesondere Sprache und Wissenschaft, Religion und Alltagsrituale bis hin zur nonverbalen Kommunikation, werten Männer/„Männlichkeit“ auf, und setzen Frauen/„Weiblichkeit“ herab: „Das Deutsche als Männersprache“ (Pusch 1984) sorgt für die Unterordnung des Weiblichen unter das Männliche, welches als Allgemeines zur (Sprach-) Norm wird; Frauen sind das Besondere, das nur im Ausnahmefall der Erwähnung wert ist. Im alltäglichen Reden lernen Kinder, männliche wie weibliche, ihr Sprechen und Denken an der männlichen Norm zu orientieren: Eine männliche Weltsicht entsteht unbemerkt. Männer konstruieren Bilder von Männlichkeit und Weiblichkeit, in denen sie sich selbst die jeweils hoch bewerteten Eigenschaften zuschreiben und die Frauen als das „andere“, das „schwache“ Geschlecht im Gegensatz zum Mann, abgeleitet von seiner Selbstdefinition, entwerfen – und sie haben die Macht, diese Ideologie zur Norm, zum Erziehungsziel zu erheben und (teilweise) zu realisieren.

Nicht nur durch explizite Bewertungen werden Männer in dieser Kultur hoch bewertet und Frauen abgewertet, sondern implizit, unbemerkt auch dadurch, dass der Wissenskanon, den diese Kultur produziert (hat), ein einseitig männlicher ist, der jedoch als objektiv und umfassend („menschlich“) ausgegeben wird: Wenn der männlich beschränkte Blick, die Hälfte menschlicher Erfahrung, als objektiv und total erscheint, erscheinen automatisch Frauen als minderwertig, als Besonderheit, die berechtigterweise allenfalls am Rande erwähnenswert ist (Spender 1982).

Die stillschweigende Gleichsetzung männlicher Erfahrungen und Prinzipien mit menschlichen ist ein schweres Handicap für die Entwicklung von Mädchen und Frauen: Die Interpretationsschemata der patriarchalischen Kultur klammern weibliche Erfahrungen aus und erschweren es Mädchen und Frauen, sich selbst zu bestätigen, sich ihrer weiblichen Identität zu versichern (Gilligan 1983, S. 116). Solche Mechanismen, auch die Tradierung dieses patriarchalisch-männlichen Wissenskanons durch die Erziehungsinstanzen, insbesondere durch die Schule, spielen vielleicht eine wesentlich größere Rolle in der Unterdrückung von Frauen als die direkte Verhaltensformung („sex-stereotyping“)!

Frauen, Mädchen sind Fremde in dieser Kultur: Sie spiegelt ihnen keine oder eine inferiore kulturelle Identität wider. Wenn Männlichkeit die Norm und der Mittelpunkt dieser Kultur ist, dann ist die Weiblichkeit das andere und der dunkle Hintergrund. Mädchen können sich nicht in Identifikation mit „großen Frauen“ als Subjekte, gar als Subjekte von Geschichte und als Schöpferinnen, sondern nur als Geschöpfe der patriarchalischen Kultur wahrnehmen, gleichgültig, wie viel schöpferischen Anteil Frauen tatsächlich haben, v. a. im Privaten. Die private

Produktivität und Kreativität der Frauen bleibt im Hintergrund (übrigens auch durch Zutun von Frauen!)

Der dauernde Appell an „weibliche Fähigkeiten und Eigenschaften“ meint v. a. dienende, ergänzende und kompensierende Funktionen von Frauen. Aber wenn sie auch die alltäglichen Wunden heilen – die Heilkunde und die Honorare gehören den Ärzten. Die Frauen bleiben unsichtbar wie in der Sprache.

Der Spiegel dieser Kultur ist für sie blind oder verzerrt ihr Bild: Er hilft ihnen nicht, Selbstbewusstsein als weibliche Subjekte zu entwickeln. Er vermittelt nicht: „Du bist gut, du bist richtig“. Nur über den Mann, über die Zuordnung zu einem Mann können sie einen Platz finden, der nicht am Rande und entwertet ist: So wird weibliche Identität auf die persönliche Verbindung mit einem Mann angewiesen. Die Tatsache, dass daher die meisten Frauen über weite Strecken ihres Lebens im Konfliktfall der Beziehung zu einem Mann den Vorrang vor anderen Bedürfnissen, Interessen und Lebensmöglichkeiten geben, formt die persönliche Entwicklung von Frauen und stützt das Arrangement der Geschlechter.

Wie sich Arbeitsteilung und patriarchalische Strukturen in unmittelbare Sozialisationsumwelten und Entwicklungschancen umsetzen: einige Beispiele:

So wurde im letzten Jahrzehnt eine Dimension entdeckt, die immens wichtig erscheint: die größere Aufmerksamkeit von Erwachsenen (Eltern, Lehrern) für Jungen bzw. ihr konsequenteres Reagieren und Eingehen auf sie. Dies ist wohl direkter Ausdruck der höheren gesellschaftlichen Bewertung von Männern unter patriarchalischen Bedingungen und vermittelt sie auch weiter.

Altbekannt sind die Unterschiede von Spielen und Spielzeug. Aber erst in letzter Zeit wurde herausgearbeitet, wie die Charakteristika der Spielzeuge, der Aktivitäten, Spielstrukturen usw. hervorragend die Funktion erfüllen, dass sich Interessen, Fähigkeiten und Verständnis von sich-selbst-in-der-Welt auf die jeweilige Position in der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung hin entwickeln.

Die Erwartungen, die Eltern, Lehrer u. a. gegenüber männlichen und weiblichen Kindern und Jugendlichen hegen, das unterschiedliche Maß an „Eigenwillen“, an Spielraum für Explorationsverhalten, an Freiheit von Überwachung, das sie Jungen und Mädchen zugestehen, tragen entscheidend dazu bei, dass sich auf z. T. schwer fassbare Weise die psychosoziale Entwicklung der Kinder dem patriarchalischen Geschlechtersystem relativ gut anpasst.

Nicht weniger bedeutsam scheinen mir allerdings die Gruppen der Kinder und Jugendlichen selbst und die Prozesse in ihnen: Sie bieten in der Regel Jungen mehr Gelegenheit zur Selbstsozialisation; dort wird meist stereotyp nach Geschlecht schematisiert; soziale Bewertungs- und Definitionsprozesse laufen üblicherweise entsprechend der gesellschaftlichen Dominanz der Männer und oft gewaltförmig ab.

Unterschiede in der Aufmerksamkeit, im konsequenten Reagieren und Eingehen auf das Handeln männlicher und weiblicher Kinder

Maccoby/Jacklin (1974, S. 348) ziehen am Ende ihres Literaturüberblicks überrascht das Fazit: „Erwachsene reagieren, als wenn sie Jungen interessanter und mehr Aufmerksamkeit provozierend fänden als Mädchen...“. Bilock (1984, S. 198f.) resümiert eine Reihe von Beobachtungs-Untersuchungen mit einem anderen Begriff, der mir Ähnliches zu bezeichnen scheint: Eltern, Kindergärtnerinnen, Lehrer reagieren wesentlich konsequenter („contingent responding“) auf Signale und Handlungen von Jungen als auf die von Mädchen; das zieht sich durch alle Alterstufen:

Mütter gehen beim Stillen und Füttern mehr auf die Äußerungen männlicher Säuglinge ein ... – nicht immer wurden solche Unterschiede gefunden); Eltern reagieren mehr auf die Lautäußerungen männlicher Säuglinge, bei Mädchen wurden die Eltern mehr mit eigenen Lauten initiativ...; Mütter gehen gezielt auf Bewegungen und spielähnliche Aktivitäten von Söhnen ein (Lewis 1972).

Auch bei älteren Kindern findet sich das Muster erhöhter Zuwendung, konsequenter Reaktion der Eltern gegenüber Jungen: Söhne ernten wesentlich mehr Lob und Tadel (beides ist Zuwendung!) als Töchter, wie viele Untersuchungen zeigen; die Väter reagierten in einer Untersuchung (Margolin/Patterson 1975) sogar doppelt sooft positiv auf das Verhalten von Söhnen als auf das von Töchtern.

Vielleicht gibt es noch nicht genug empirische Belege, um bzgl. der Eltern starke Behauptungen aufzustellen; aber für Kindergärtnerinnen (Felsenthal 1970, Serbin et al. 1973) und für Lehrer/innen in den verschiedensten Ländern (USA: Sears/ Feldmann 1976, England: Spender 1982, Bundesrepublik: Frasch/Wagner 1982) ist die stärkere Reaktion, das Mehr an Aufmerksamkeit für Jungen vielfach belegt: Lehrer/innen nehmen Jungen häufiger und (nach dem Melden) schneller dran als Mädchen, sie wenden sich mehr mit Lob und Tadel an Jungen.

„Einstellung und selektive Wahrnehmung des Lehrers drücken sich darin aus, dass der Unterrichtsbeitrag der Jungen – unbemerkt – als wertvoller eingestuft und Jungen für förderungswürdiger erachtet werden. Lehrer spornen deshalb Jungen mehr an, was zu häufigerem Lob und Tadel und Disziplintadel führen kann, wenn die schulische Mitarbeit der Jungen durch deren aggressives Verhalten gefährdet ist...“ (Frasch/Wagner S. 275).

Spender meint, dass in der Schule Lehrer/Innen und Schüler (bes. die männlichen) von der Grundregel auszugehen scheinen, dass etwa 2/3 der Aufmerksamkeit im Klassenzimmer den Jungen „zusteht“, den Mädchen 1/3. Alle Versuche, selbst von feministischen Lehrerinnen, die Mädchen gleich zu beachten, blieben weit unter einer Gleichverteilung der Aufmerksamkeit (maximal 42 %, meist nur 38 %

der Zeit für die Mädchen der Klasse); dabei glaubten die Lehrerinnen selbst, sie hätten die Mädchen bevorzugt, und die Jungen protestierten, dass sie sich zuviel mit den Mädchen beschäftigten! Jedenfalls sind die Jungen aktiv daran beteiligt, die Ungleichheit zu ihren Gunsten, die sie als Gerechtigkeit und Gleichheit empfinden, herzustellen: durch bohrende Fragen wie durch Disziplinschwierigkeiten, wenn Form oder Inhalt des Unterrichts sie nicht besonders ansprechen, und auch indem sie die Mädchen durch Unterbrechen, Lächerlichmachen und Heruntersetzen zum Schweigen bringen (Spender 1982, S. 63).

Prononciert ist die stärkere Beachtung der Jungen in den Fächern, von denen allgemein erwartet wird, dass sie Jungen „mehr liegen“; Mathematik und Naturwissenschaften (bzw. Sachkunde). In sprachlichen Fächern wie Deutsch, erwarten Lehrer/innen aber Leistungen und Interessen der Mädchen; trotzdem werden hier nicht etwa die Mädchen bevorzugt, sondern die Verteilung der Lehraufmerksamkeit ist nur weniger ungleich.

Die Tatsache, dass Eltern, Kindergärtnerinnen, Lehrer/innen (und wahrscheinlich auch andere Erwachsene) mehr auf die Aktionen der Jungen eingehen, ihnen mehr Aufmerksamkeit zuwenden, hat weitreichende Folgen für die Entwicklung der Kinder (Block 1984, S. 149ff): Aufmerksamkeit/konsequentes Reagieren (Feedback) fördert die Entwicklung des kindlichen Bewusstseins, dass er/sie Reaktionen und Wirkungen in der physischen und sozialen Welt hervorrufen kann. Solche frühen Erfahrungen eigener Wirksamkeit sind die Vorläufer späterer instrumenteller Kompetenz. Das Bewusstsein „Mein Handeln kann Wirkungen in der Welt hervorrufen“ stimuliert die Motivation des Kindes zu explorieren, zu experimentieren, die Umwelt zu meistern. Von einer Vielzahl psychologischer Forscher sind die Zusammenhänge zwischen Eigenaktivität des Kindes, Feedback, Wirksamkeitsgefühl und Kompetenzentwicklung betont worden. Ein aktives, experimentelles Herangehen an die Umgebung wird durch mehr Feedback bzw. die Erfahrung konsequenter Reaktion von Erwachsenen bei Jungen eher gefördert als bei Mädchen. Das gleiche gilt für das Bewusstsein eigener Wirksamkeit und instrumenteller Kompetenz, wie es für Jungen vielfach belegt ist (Block, S. 195).

Die seltenere und weniger konsequente Reaktion auf das Handeln und die Signale von Mädchen, das Weniger an Aufmerksamkeit erleichtert ihnen nicht gerade, Experimentierfreudigkeit und Explorationslust aufrechtzuerhalten und das Bewusstsein zu entwickeln, dass ihr Handeln wirksam und bedeutend ist, dass sie kompetent sind.

Lehrer/innen widmen den Jungen nicht nur mehr Aufmerksamkeit – selber ein Zeichen der höheren Bewertung –, sondern sie bewerten sie (jenseits der Schulnoten) positiver: Sie halten Jungen für bewusster, fähiger zu brillanten

Leistungen und wertvoller als Mädchen und arbeiten lieber mit ihnen (Clarri-coates 1978). Das vermittelt Kindern und Jugendlichen gerade in der Schule die Lektion: Jungen sind wichtiger, sind mehr Beachtung wert, Mädchen bleiben stiller, mehr im Hintergrund. Das stärkt das Selbstvertrauen der Jungen und schwächt das der Mädchen. Entsprechend reden die Jungen immer mehr und verlangen mehr Aufmerksamkeit, die Mädchen werden stiller und bescheiden; ihr Rückzug verstärkt die Asymmetrie. Diese Regeln: mehr Redezeit, mehr Aufmerksamkeit, mehr Reaktion auf Männer gelten auch für die Gespräche von Erwachsenen in der Öffentlichkeit, wie Trömmel-Plötz (1982) gezeigt hat.

Hochschätzung des Männlichen, Herausheben männlicher Akteure und männlicher Tätigkeitsfelder – Vernachlässigung bis Abwertung der Frauen und ihrer Tätigkeiten ist Prinzip der patriarchalischen Kultur, auch ihres Wissens, das durch die Schule gezielt vermittelt wird (Spender 1982).

Verwirrenderweise gibt es neben der Höherbewertung der Männer, des Männlichen, als Kernprinzip dieser Kultur einen schwächeren gegenläufigen Strang: den Appell an die guten weiblichen Eigenschaften, die das Leben erst erträglich machen; die Apostrophierung der Frauen als der „besseren“ Menschen: sozial, nicht aggressiv, verantwortlich fürsorgend, mütterlich, einfühlsam usw., für Mädchen: sozial Integrativ, ordentlich und umgänglich. Es ist ein Angebot an Mädchen und Frauen, sich heimlich als „die besseren“, die menschlicheren Menschen zu sehen – und sich mit dieser „moralischen Überlegenheit“ über die reale alltägliche Abwertung und die Ausbeutung ihrer sozialen Funktionen hinwegzutrusten.

„Selbstsozialisation“ in Gleichaltrigengruppen – Mädchen als negative Bezugsgruppe für Jungen

Während Jungen sich von früh an in Gruppen von Gleichaltrigen der Kontrolle von Erwachsenen entziehen können, bleiben Mädchen mehr im oder beim Haus, unter Aufsicht. Sie spielen eher zu zweit mit anderen Mädchen, auch als Jugendliche sind Mädchen meist viel mit der besten Freundin zusammen, oft in ihrem Zimmer. Wenn sie Mitglieder von gemischten Gruppen sind – Mädchengruppen gibt es kaum –, unterliegen sie dem Erwartungsdruck und der Definitionsmacht, oft auch der rohen Gewalt der Jungen: „Selbstsozialisation in eigener Regie“ wird von den Umständen für weibliche Entwicklung systematisch beschränkt: Sie könnten zu unabhängig werden, um in das patriarchalische Geschlechtersystem zu passen ...

In den meisten Altersstufen ab der Vorschulzeit grenzen v. a. die Jungen die Mädchen aus ihren Gruppen, ihren Spielen oder einem Teil ihrer Aktivitäten

aus. Die männliche Subkultur vom Vorschulalter an richtet sich gegen die Mädchen: durch Geringschätzung, Ärgern, Verspotten, Prügeln. Jungen nutzen die ausgegrenzten Mädchen als negative Bezugsgruppe, als das, wovon sie als Jungen sich positiv abheben (ähnlich die Mädchen, aber das ist nicht so wirksam), so wie sie sich als Jungen von der Mutter, mit der sie so lange verbunden waren, unterscheiden.

Spender (1982, 5. 77ff) meint einen ähnlichen Prozess in gemischten Klassen in der Schule im Vergleich zu getrennten Klassen zu beobachten: In gemischten Klassen vermeiden es Jungen, sich mit Mädchen direkt zu vergleichen, aber sie werten die Leistungen und Fähigkeiten von Mädchen ab. Ab dem Alter, wo den Mädchen die Meinung von Jungen, v.a. ihres Freundes, wichtig wird, stellen sie selbst ihr Licht unter den Scheffel (Komarowsky 1946 ebenso wie Frazier/Sadker 1973). Entsprechend den erwähnten Lehrererwartungen, dass Jungen die brillanteren Leistungen brächten, lernen Mädchen wie Jungen, die Leistungen und Fähigkeiten von Mädchen zu unter- und die von Jungen zu überschätzen. Für die Jungen werden dabei die Mädchen zur negativen Bezugsgruppe. In reinen Jungenschulen sollen dagegen die Jungen schlechter, in reinen Mädchenschulen die Mädchen besser sein. Die Jungen brauchen anscheinend zum Lernen und Leisten die negative Bezugsgruppe der Mädchen (oder schaffen sie sich in Gestalt der „weichlichen“ Jungen). Die Mädchen dagegen leisten mehr, wenn sie nicht den negativen Vergleich für die Jungen darstellen und hinter diesen zurückstehen. Wenn Virginia Woolf schreibt (1977), dass Frauen seit Jahrhunderten Männern als Vergrößerungsspiegel dienten, so impliziert das, dass sie gleichzeitig ihr eigenes Bild verkleinern helfen.

Gewalt gegen Frauen als Sozialisationsfaktor

In den letzten Jahren hat die Frauenbewegung sukzessive ans Licht der Öffentlichkeit gebracht, wie allgegenwärtig in unserer ansonsten relativ „befriedeten“ (wenn auch keineswegs friedfertigen) Gesellschaft Gewalt gegen Frauen und Mädchen ist: vom Mann geschlagene und vergewaltigte und getötete Ehefrauen, auf der Straße vergewaltigte und ermordete Frauen und Mädchen, sexuell in der Familie und ihrem Umkreis missbrauchte Mädchen, das sind Hunderttausende. Bedroht sind alle Mädchen und Frauen. Gewalt auch in der Schule und sexuelle Belästigung auch im Betrieb oder in der Kneipe, Freizeitheim usw. sind „normal“. Mädchen und Frauen müssen „sich vorsehen“: Sie schränken ihren Bewegungsradius ein (oder er wird eingeschränkt). Sie suchen Schutz bei Mächtigen (Erwachsenen, Lehrer/innen, Männern) – und kollaborieren mit ihnen; sie begeben sich ihrer Eigenständigkeit. Kollektive Abwehrstrategien (wehrhafte Mädchengruppierungen, gegenseitige Unterstützung in der Nach-

barschaft, spontane Frauensolidarität, entschiedene Solidarität der Mutter mit der Tochter) sind im Alltag selten.

Was Mädchen und Frauen Angst macht, einschüchtert und erniedrigt, erhöht und stärkt gleichzeitig Jungen und Männer, auch diejenigen, die weder stark noch gewalttätig sind, einfach durch die Angst und die Einschränkung der anderen. Deren Ausmaß machen wir uns selten klar: Was könnten wir alles tun, unternehmen, wohin könnten wir spontan und allein gehen, wenn wir nicht als Frauen Angst hätten vor Gewalt, Spießrutenlaufen, Angemachtwerden usw.? Wie stark formt uns das, was wir nicht tun? Das, was uns schon nicht mehr als Möglichkeit einfällt? Klarer ist es bei dem, was wir tun: Schutz suchen, beschützt werden, im Haus, an der Hand der Eltern, am Arm eines Mannes, in Begleitung eines Jungen, bedeutet einseitige Abhängigkeit, Einengung, Sich anpassen, weil Alleinsein zu gefährlich wäre. Jungen, Männer können aus dieser Asymmetrie der Beziehungen Kapital schlagen für ihr Selbstwertgefühl und ihre Macht, trotz ihrer realen gesellschaftlichen Ohnmacht, trotz persönlicher Unsicherheit (nicht alle tun's). Gerade Jungen im Schulalter und jugendliche bauen sich oft und mit Leichtigkeit ein Selbstbewusstsein über ihre Kraft und ihre Stärke „als Mann“, als Mitglied einer Jungenclique, auf. Besonders jugendliche aus unterprivilegierten Schichten benutzen das gewalttätige Geschlechterverhältnis für ihre Aufwertung.

- **Hagemann-White, Carol (1984): Sozialisation: weiblich – männlich?**
Opladen, Leske + Budrich (S. 78-86)

Die Zweigeschlechtlichkeit als kulturelles System und der Biologismus des Alltags

Um an die Wurzel der Geschlechterverhältnisse zu gelangen, müssen wir zunächst deren alltagstheoretische Grundannahme bewusst betrachten: dass die Existenz von zwei und nur zwei Geschlechtern eine Naturtatsache sei. Gelingt es uns, den eigenen kulturell geprägten Blick zumindest auszuklammern, können wir sehen, dass morphologisch ein Kontinuum zwischen weiblicher und männlicher Gestalt existiert, ein Kontinuum, das auch die Genitalien einschließt. Dieses Kontinuum in zwei eindeutig definierte, sich ausschließende Gruppen zu teilen, ist eine kulturelle Setzung. Zurzeit gibt es Tendenzen, die Ärzteschaft auch hier mit Definitionsmacht auszustatten und das Chromosomengeschlecht als Trennungslinie zu setzen, so – allerdings nur für Frauen – im internationalen

Leistungssport. Es ist hier ein Vergleich mit der Einteilung der Menschheit in Rassen angebracht, eine uralte kulturelle Konstruktion, deren Künstlichkeit in den sozialen Konflikten des 20. Jahrhunderts etwa in den USA und in Deutschland unübersehbar wurde, gleichzeitig immer gewaltsamer geleugnet worden ist. Faktisch existiert ein Kontinuum sowohl in der Morphologie wie in der Abstammung, im Alltag wurde oder wird geglaubt, dass jeder Mensch der einen oder der anderen Rasse angehöre, und dass dies ihm unmittelbar anzusehen sei. Dabei werden die an beiden Enden des Kontinuums erkennbaren Unterschiede intensiviert wahrgenommen, die Wahrnehmung wird aber wiederum von dem „Wissen“ um die Zugehörigkeit gelenkt. Wenn eine solche Theorie zugleich mit politischen und ökonomischen Machtkonflikten verwoben ist, kann sie enorm resistent gegen widersprechende Erfahrungen sein. Sie wird zur Natur gemacht.

Haben die Arbeiten von Margaret Mead in den 30er Jahren die kulturelle Relativität der weiblichen und männlichen „Eigenschaften“ angezeigt, so markiert wiederum eine Bemerkung von Mead vor 20 Jahren den Beginn einer ernsthaften Reflexion über die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit selbst. 1961 bemerkte Mead, dass nicht wenige Gesellschaften mehr als zwei Möglichkeiten der Geschlechtszugehörigkeit kennen, und Martin/Voorhies (1974) widmeten ein ganzes Kapitel diesen „zusätzlichen Geschlechtern“. Dieser Faden ist von Kessler/McKenna (1978) und Ortner/Whitehead (1981) aufgenommen worden, wobei letztere eine ganze Aufsatzsammlung vorlegen, deren Autoren verschiedene Kulturen mit der Perspektive einer „Hermeneutik der Geschlechter“ untersucht haben.

Wie diese anthropologischen Arbeiten verdeutlichen, müssen wir die Kategorien Frau/Mann selbst als Symbole in einem sozialen Sinnsystem begreifen. Wir können an keine Gesellschaft mit der naiven Annahme herantreten, wir wüssten ja schon, was Frauen und Männer sind und woran man den Unterschied erkennt. Sinnsysteme sind nicht ohne Verständnis der Intention der Handelnden zu begreifen, aber auch nicht ohne die historischen und sozialen Bedingungen, unter denen sie ihren Schein der Naturhaftigkeit erhalten. Geschlechtssysteme sind typischerweise zweigeteilt und hierarchisch, wobei in allen uns bekannten Gesellschaften das männliche Geschlecht dominiert (Ortner 1974); die Inhalte der Kategorien variieren jedoch sehr breit. Eine Anzahl von Gesellschaften haben Möglichkeiten gekannt, zum anderen Geschlecht überzuwechseln, ein drittes, neutrales Geschlecht anzunehmen, oder kennen mehrere zusätzliche Geschlechtskategorien. Umstritten ist, ob dies die Zweiteilung unterläuft (Martin/Voorhies, Kessler/McKenna) oder im Gegenteil gerade stärkt, indem ein Platz für Verhaltensabweichungen geschaffen wird (Cucciari 1981). Regelmäßig

greifen jedoch die Prinzipien der Geschlechterunterscheidung, deren Inhalt ja sehr unterschiedlich ist je nach Kultur, auf die innere Hierarchie unter den Angehörigen eines Geschlechts und auf die besondere Geschlechtszuordnung über, sie sind also zugleich auch Werthierarchien allgemeiner Art. Was den Geschlechtswechsel oder die „zusätzlichen Geschlechter“ betrifft, scheinen die Genitalien nie ganz irrelevant zu werden; diese Gesellschaften unterscheiden im Alltag jedoch nach anderen Kriterien und erlauben so in der Praxis den vollständigen Geschlechtswechsel oder den Wechsel in einen Sonderstatus, ohne dass die Genitalien ein Hindernis wären.

Auch die Sexualwissenschaft im engeren Sinne kann nicht als „Naturtatsache“ gelten. Die neuere Sexualwissenschaft bestätigt, dass eine hormonelle Verursachung für die Wahl des Sexualpartners, für die Relevanz von Personen, Gesten oder Situationen als erotisch oder unerotisch, überhaupt nicht in Frage kommt. Das, was als erotisch empfunden wird und sexuelle Erregung auszulösen vermag, ebenso wie das, was als sexuelles Tun erlebt wird, ist eindeutig kulturell gelernt und daher eingebettet im Sinnsystem der Zweigeschlechtlichkeit (Cucchiari 1981, S. 38).

Anthropologische Untersuchungen können für unsere Fragestellung nur den Hintergrund bilden. Für unsere Kultur haben wir, aus der inzwischen recht ausgiebigen Literatur über den Sexismus, ein relativ deutliches Bild dessen, was „Frau“ und „Mann“ jeweils symbolisch vertreten. Einige allgemeine Merkmale von Geschlechtersystemen, wie sie Ortner und Whitehead verallgemeinernd beschreiben, lassen sich kurz aufzählen, und es erübrigt sich geradezu, sie explizit für unsere Kultur zu erläutern; zu vertraut sind uns die Inhalte, die da anzuführen wären. So gilt recht allgemein, dass der Tätigkeitsbereich der Männer übergreifend ist und gewissermaßen den der Frauen umfasst. Wird der öffentliche Bereich den Männern und der häusliche Bereich den Frauen zugewiesen, ist Öffentlichkeit als Sorge um das Gemeinwohl (also auch um die Bedingungen der Möglichkeit häuslichen Wirtschaftens) gedacht, während Frauenarbeit als Zuarbeit oder als Sorge um das Besondere, um die eigenen Angehörigen, das eigene Haus erscheint. In Verwandtschaftssystemen werden Rechte von Männern über ihre weiblichen Verwandten definiert, jedoch nicht Rechte der Frauen über sich selbst oder über ihre männlichen Verwandten. Soziale Statussysteme definieren viele Positionen für Männer, deren Merkmale nichts mit den evtl. Beziehungen des Mannes zu Frauen zu tun haben (Jäger, Krieger, Staatsmann); hingegen steht die Statuszuordnung von Frauen fast immer in Zusammenhang mit ihrer Beziehung zu Männern. Trotz der realen gegenseitigen Ergänzung der Arbeitsbereiche von Frauen und Männern gibt

es nicht zwei sich ergänzende Wertrangordnungen, sondern nur eine, die die männlichen Eigenschaften höher bewertet.

Wenn wir aber die „männlichen“ und „weiblichen“ Eigenschaftszuweisungen und ihre relative Bewertung für unsere Kultur gut kennen, wissen wir auch, dass diese Eigenschaften immer auch fiktiv sind. In der Praxis werden Personen nicht dann dem einen oder dem anderen Geschlecht zugewiesen, wenn sie die dazugehörigen Eigenschaften unter Beweis gestellt haben, sondern umgekehrt werden ihnen die Eigenschaften unterstellt und ihr Verhalten wird bewertet nach Maßgabe ihrer Geschlechtszugehörigkeit; außerdem werden zahlreiche Ausnahmen tagtäglich akzeptiert. Dem Neuankömmling in unserer Kultur würde es wenig nutzen, zu lernen, dass Männer immer mutig und Frauen immer ängstlich sind, es würde vielmehr seine Orientierung eher verwirren. Um die geschlechtliche Sozialisation zu begreifen, müssen wir vielmehr wissen, wie Frauen und Männer in unserer Kultur identifiziert werden. Hier sind die Untersuchungen von Kessler/McKenna (1978) zur alltäglichen Konstruktion der Geschlechter wegweisend.

Kessler und McKenna haben eine erste Antwort auf die Frage gegeben, welche Inhalte die Alltagstheorie der Zweigeschlechtlichkeit hat. Sie beinhaltet: die Eindeutigkeit – jeder Mensch ist entweder weiblich oder männlich, und dies ist im Umgang erkennbar; die Naturhaftigkeit – Geschlechtszugehörigkeit muss körperlich oder biologisch begründet sein; und die Unveränderbarkeit – sie ist angeboren und kann nicht gewechselt werden, allenfalls eine Berichtigung eines ursprünglichen Irrtums ist denkbar. Im einzelnen verfolgen sie empirisch, wie alle Beteiligten im Umgang mit der Transsexualität – die an sich dieser Theorie widerspricht – bemüht sind, sie in diese Alltagstheorie einzufügen, um die Legitimität des kulturell eigentlich vollends unerlaubten Wechsels herzustellen.

Der Prozess der Geschlechtszuschreibung liegt einigermaßen im Dunkeln. Gefragt, woran sie erkannt haben, dass jemand ein Mann ist, nennen Erwachsene und ältere Kinder „gute Gründe“ aus dem Repertoire der Stereotypen, etwa schmale Hüfte, Gang, etc. Die Hüften waren vielleicht nicht schmaler als die der Frau daneben, aber schmal genug, um dem Stereotyp nicht zu widersprechen, und dürfen daher als „guter Grund“ gelten. D.h. die Zuschreibung wird nicht bewusst vorgenommen; wird eine Rechenschaft verlangt (beispielsweise um sich aus der Verlegenheit herauszureden, jemand falsch eingestuft zu haben), so wird das Erscheinungsbild oder das Verhalten ins Gedächtnis gerufen und nach Merkmalen abgesucht, die die Zuschreibung kulturell legitimieren. Diese Sorge um gute Gründe bzw. die Kenntnis der annehmbaren Gründe war bei vierjährigen Kindern noch nicht vorhanden; gefragt, warum sie ein Bild als das einer Frau oder eines Mannes einstufen, nannten sie oft „irgend etwas“ Assoziatives.

Auf der Suche nach den konstituierenden Merkmalen haben Kessler/McKenna Bilder mit überlagerten Folien in verschiedenen Kombinationen verschiedenen Befragten vorgelegt. Die Bilder erlaubten einen kontinuierlichen Übergang von „männlichen“ zu „weiblichen“ Körpermerkmalen und konnten nackt oder bekleidet sein. Es stellte sich heraus, dass der Penis das einzige ausschlaggebende Merkmal war. Unabhängig von der Anwesenheit weiblicher Körper- und Geschlechtsmerkmale war eine Figur mit Penis ein Mann, aber auch ohne alle weiblichen Geschlechtsmerkmale war eine Figur ohne Penis eine Frau. Sogar die bekleidete Figur erhielt, sobald sie als männlich eingestuft war, einen Penis in Gedanken: auf die Frage hin, was an dieser mit Hose bekleideten Person geändert werden müsse, damit daraus eine Frau wird, kam die Antwort: den Penis entfernen. Es handelt sich um ein kulturelles Symbol, d. h. um den Phallus. Merkmale der körperlichen Erscheinung, die mit dem Besitz des Phallus unvereinbar sind (beispielsweise das Tragen eines Rockes) führen zur sicheren Einstufung als Frau. Es gibt aber keine positiven Merkmale, deren Fehlen zur Einstufung als Nichtfrau, also als Mann führen würde. Dies dürfte der tiefere Grund für die oft bemerkte Tatsache sein, dass es eher erlaubt ist, wenn Mädchen Dinge tun, die als „jungenhaft“ gelten, als umgekehrt für Jungen Dinge zu tun, die für Mädchen vorbehalten sind. Der Phallus – der kulturell unterstellte Penis, von dem angenommen wird, dass er da sein müsse – kann verloren, aber nicht gewonnen werden. Das wird auch der Grund sein, warum es wesentlich mehr Mann-zu-Frau Transsexuelle gibt als umgekehrt.

Wir sind jetzt in der Lage, zumindest einige der psychosexuellen und kognitiven Leistungen zu benennen, die Kinder während der Altersphase von 0 bis 6 erbringen müssen. Sie müssen erkennen:

1. dass sie selbst Mädchen oder Junge sind. Diese Erkenntnis wird vermutlich zusammen mit der Sprache erworben, denn sie ist so früh da, wie es zu fragen möglich ist (Constantinople 1979);
2. dass alle Menschen entweder weiblich oder männlich sind. Diese Erkenntnis scheint ähnlich früh vorhanden zu sein, denn nach Lewis/Weinraub (1979, S. 146) können Kinder mit 18 Monaten auch Erwachsenen nach Geschlecht zu 90 % „richtig“ bezeichnen. Dies ist eine nicht sehr anschauliche Zuordnung: denn das körperliche Erscheinungsbild von Erwachsenen beiderlei Geschlechts ist weitaus entfernter von dem des männlichen oder weiblichen Kindes, als diese zueinander;
3. dass bestimmte Merkmale in der Erscheinung und im Verhalten, ebenso wie bestimmte Eigennamen und Funktionen (wie Vater) die Geschlechtszugehörigkeit anzeigen. Diese Merkmale werden nie ausdrücklich vermittelt, und

- sie werden vermutlich erst nach und nach praktisch erfasst. Es scheint so zu sein, dass Kleinkinder zwar eine Geschlechterdifferenzierung vornehmen, dies jedoch nach für Erwachsenen nicht mehr nachvollziehbaren Zeichen tun;
4. dass der Unterschied der Genitalien, vor allem aber der Penis für die Geschlechtszugehörigkeit ausschlaggebend ist. Dies zu erkennen ist nicht einfach, da die Erwachsenen ihre Genitalien fast immer bedeckt halten, und Sexualität für Kinder nach wie vor tabu ist. Nur wenige Kinder dürfen, dies bei nur wenigen Anlässen, die Genitalien von anderen Kindern oder von Erwachsenen erforschen;
 5. dass das Geschlecht unveränderbar ist, sie selbst also niemals eine andere Geschlechtszugehörigkeit haben können, als jetzt.

Dies ist ein kognitiv recht komplexes System, das zugleich das intensive Interesse des Kindes auf sich ziehen muss, geht es doch sowohl um die Erfahrung der Beziehungen der sozialen Umwelt und um kognitive Ordnung, wie auch um die Erlaubnisse und Verbote für körperliche Lust und emotionale Sehnsüchte. Typischerweise werden dem Kind Informationen und Erfahrungen verweigert, die das Begreifen erleichtern würden; so würden Kinder Punkt 4 sehr viel schneller erfassen, wenn ihnen erlaubt wäre, bei neuen Begegnungen erst einem der/m anderen in die Hose zu schauen. Die Verbote, die dies verhindern, haben nicht nur mit der Sexualverdrängung zu tun. Wahrscheinlich wird die Aufmerksamkeit für die unter Punkt 3 angesprochenen Merkmale geschärft durch den Zwang, indirekt herauszubekommen, mit welcher Sorte Mensch man es zu tun hat.

Wie dem auch sei, Kinder erwerben mit der Sprache die Fähigkeit, sich korrekt dem Geschlecht nach zuzuordnen, müssen aber mehrere Jahre lang daran arbeiten, die von Erwachsenen benutzten Signale für die Geschlechtszuweisung sicher zu erkennen. Erst am Ende der Altersphase 0-6, zum Teil erst mit 7 oder 8, haben Kinder die Alltagstheorie der Zweigeschlechtlichkeit voll übernommen, die ja schließlich – beim Wort genommen – zu der Praxis der Geschlechtszuschreibung in Widerspruch steht (denn es ist nicht erlaubt, die biologischen Merkmale anzusehen, die angeblich ausschlaggebend sein sollen). In der Zwischenzeit behelfen sie sich mit der entschlossenen Behauptung aller für sie erfassbaren Stereotypen. Dabei sind die Stereotypen, die von Vorschulkindern behauptet werden, „äußerlicher“ als die älterer Kinder: sie betreffen Aussehen, Beruf, Spielzeug und Spiel; und sie werden mit Ausschließlichkeit behauptet: nur Männer können Bus fahren, nur Frauen können kochen – dies auch wenn die eigene Familie Gegenbeispiele bietet. Es handelt sich ja dabei um die behelfsmäßige Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit. Gleichzeitig wird vor der kognitiven Komplexität ausgewichen, indem die Vergewisserung der

Zuordnung handelnd vorgenommen wird, durch Affinität mit schon erkannten Gleichgeschlechtlichen, deren Nähe und Gesellschaft gesucht und deren Verhalten nachgeahmt wird.

Unter dem Stichwort „kognitive Sozialisation“ ist darauf hingewiesen worden, dass Mädchen und Jungen, nachdem sie die eigene Geschlechtszugehörigkeit erkannt haben, sich selbst in Richtung geschlechtstypische Eigenschaften sozialisieren. Dies erspart die Suche nach Belohnungen und Strafen für die Annahme der Geschlechtsrollen; stattdessen wird davon ausgegangen, dass Kinder eine eigene Motivation haben, denen ähnlich zu werden, die ihresgleichen sind. So einleuchtend dies auch ist, es ist zugleich sehr viel Verwirrung gestiftet worden, weil die Vertreter der Theorie das, was Kinder erst lernen müssen, selbst nicht bewusst erkennen, sondern als diffuse Natur voraussetzen. Der Erwerb der Geschlechteridentität wird in naiver Parallelität mit der allgemeinen Naturerkenntnis als das Begreifen eines Prinzips physikalischen Konstanz betrachtet (Kohlberg 1974). In Anlehnung an Piaget wird dann gefolgert, dass solche Prinzipien erst im Alter von ca. 6 Jahren kognitiv erfasst werden können. Wir hingegen können jetzt anhand der differenzierten Analysen des kulturellen Systems der Zweigeschlechtlichkeit sehen, dass die physikalische Konstanz lediglich die Voraussetzung für die Aneignung der Alltagstheorie der Geschlechter ist. Die Chiffrierung der Geschlechtszugehörigkeiten in Begriffen der Naturgesetzmäßigkeit – Biologie und ihre Konstanz – lässt sowohl die tatsächliche Basis der Geschlechtszuweisung wie auch kulturelle und politische Hierarchien endgültig aus dem Bewusstsein absinken. Geschlecht als konstante Natur zu begreifen, besiegelt die Verdrängung der Anstrengungen, es zu erkennen, der kindlichen Sexualforschung. Das wird deutlich, wenn man bedenkt, dass die schlichte Erkenntnis: wer einen Penis hat, ist männlich, durchaus dem kognitiven Stand eines Dreijährigen zugänglich wäre. Jedoch ergab selbst eine Untersuchung mit schwedischen Kindern (im Alter von 3 bis 10), dass weniger als 20%, d. h. vor allem die älteren Kinder, eine klare Einsicht in den Zusammenhang zwischen Genitalien und Geschlechtszugehörigkeit äußerten (McConaghy 1979). Denn diese Einsicht muss auf der Basis kultureller Zeichen vielfältiger Art entstehen: Der Penis ist nicht nur er selbst, sondern zugleich etwas, dessen Vorhandensein aufgrund dieser Zeichen vorausgesetzt werden darf, also Symbol, Phallus. Die Gewissheit, dass man trotz veränderter Kleidung und Verhalten sein Geschlecht nicht ändern kann, ist nicht unmittelbar am Körper verankert, sondern vermittelt über die Kenntnis der Kleidung und des Verhaltens, die tatsächlich die Geschlechtszuweisung auslösen.

Das brennende Interesse der Kinder an der Zweigeschlechtlichkeit wird nicht erst durch die Annahme der Alltagstheorie ausgelöst, eher dadurch zu

einem gewissen vorläufigen Abschluss gebracht. Denn das symbolische System umfasst viel mehr. Auch für unsere Gesellschaft gilt, was Ortner/Whitehead (1982) allgemein bemerken, dass Statushierarchien jeder Art erotisiert werden; d. h. auch andere Beziehungen der Ungleichheit sind mit der Werthierarchie der Geschlechtlichkeit verkodet. Die unbewusste Erotisierung der Eltern für das Kind ist nur ein – wenngleich frühkindlich sehr zentrales – Beispiel hierfür (was die Theoretiker des „Anti-Ödipus“ ins Bewusstsein zu bringen versuchen). Umgekehrt entsprechen den subtilen Prozessen der Geschlechtszuweisung, von denen Kessler und McKenna sprechen, natürlich ebenso subtile Prozesse der Geschlechtsdarstellung: man ist nicht nur Mädchen oder Junge, sondern muss als solches erkannt werden können. Gerade Kleinkinder stoßen sich oft schmerzlich daran, dass sie verkannt werden können. Schließlich ist die Zweigeschlechtlichkeit gerade in der Komplexität ihrer symbolischen Darstellung die Grammatik der Begierden. Eine „reine“ Autoerotik existiert wohl allenfalls als Symptom des Hospitalismus; Hoffnungen auf Lust, Erregung, Zärtlichkeit, ausgelassene Freude, Abenteuer, Geborgenheit müssen in der Grammatik der Geschlechtlichkeit bewusstseinsfähig werden, um überhaupt konkret zu sein. Jeder einzelne Strang dieses Komplexes würde ausreichen, um zu verstehen, dass Mädchen und Jungen den für ihr Geschlecht „angemessenen“ Sozialcharakter aufmerksam aus ihrer gesamten sozialen und kulturellen Umwelt herausheben und notfalls auch im Gegensatz zu dem „Vorbild“ der eigenen Eltern sich aneignen.

So gesehen erscheinen die Geschlechterstereotypen etwa während der ersten acht Lebensjahre harmlos, vergleichbar vielleicht mit den Handgreiflichkeiten von Kleinkindern: andere, differenziertere Formen der Auseinandersetzung sind ihnen noch nicht zugänglich, aber mit der Zeit verschwände das schon von allein. Die Entwicklung von Mädchen in die Schulzeit hinein schien dem zu entsprechen. Man wird z. B. oft erleben, dass ein kleines Mädchen – vielleicht unmittelbar nachdem es von Dritten mehrmals als „Junge“ angesprochen wird – heftig nach langen Haaren und Röcken verlangt; oft sind zum Entsetzen der nüchtern-modernen Mütter auch Schleifen, Rüschen, Schmuck und Schminke Ziel leidenschaftlicher Wünsche. Etwa um die Zeit der Einschulung oder danach lassen diese Wünsche nach. Einerseits ist dem Mädchen die kulturell-körperliche Unveränderbarkeit ihrer Geschlechtszuordnung zur Gewissheit geworden, andererseits hat sie sich subtilere Formen der Darstellung angeeignet; eine gewisse Art zu lächeln etwa, wenn die Jungen Quatsch machen, genügt schon, um mitzuteilen, dass sie ein Mädchen ist; die äußerlichen Requisiten werden überflüssig.

Bemerkenswert ist aber, dass die Jungen nicht mit der Abgrenzung, der Demonstration von Requisiten und der Behauptung von Stereotypen nachlassen. Kohlbergs Theorie der kognitiven Sozialisation wurde ja anhand einer

Längsschnittuntersuchung, in die er ausschließlich männliche Kinder einbezog, entwickelt (vgl. Gilligan 1979). Daher konnte er beobachten, dass nach dem Begreifen der „Geschlechterkonstanz“ das Bemühen, sich dem Idealtyp des Geschlechts anzugleichen bzw. seine Männlichkeit unter Beweis zu stellen, zunahm. Dies traf aber für Mädchen nicht zu (jedoch hat dies die Theorie nicht beeinflusst, da Kohlberg bis zur Ausarbeitung seiner Theorie die Existenz von Mädchen ignorierte).

Der männliche und der weibliche Ort: Strukturunterschiede in der Aneignung der Zweigeschlechtlichkeit (S. 90-94, mit Auslassungen)

Um den Zusammenhang zwischen der unterschiedlichen Bedeutung der Primärbeziehungen, dem kulturellen System der Zweigeschlechtlichkeit, und einzelnen Befunden der empirischen Forschung herzustellen, wird im folgenden versucht, zuerst die psychische Entwicklung des Jungen, dann die des Mädchens bis zur Pubertät zu skizzieren; anschließend werden Bedeutung und Folgen der Pubertät selbst für Mädchen besprochen.

Die allererste Ichbildung des Jungen wird in Abgrenzung gegen die Mutter vollzogen. Wie das Mädchen verbindet er die Macht der Mutter mit archaischen Gefühlen von Lust, Wohlbefinden, aber auch Scham, Abhängigkeit und Wut; hinzu kommt aber noch Angst vor Verlust der Grenzen. Diese Furcht vor Wiederverschlingung, vor einem Rückfall in die diffuse Einheit mit der Mutter, bedroht beim Jungen seine Geschlechtsidentität, ist daher mehr als eine Angst vor dem Scheitern der Selbständigkeit. Zudem lässt ihn das noch nicht voll begriffene kulturelle System der Zweigeschlechtlichkeit ahnen, dass es nicht genügt, den Penis einfach zu haben; man muss als Mann wirken, dem der Phallus zusteht. In der Sexualisierung der Ich-Abtrennung war angelegt, dass die Geschlechtlichkeit des Jungen sich irgendwie auf Frauen bezieht; aber zu große Nähe zur Frau bedroht sie zugleich.

Das Ich des Jungen erscheint in der Altersphase drei bis fünf labiler, von mehr Angst und Unsicherheit vor Überwältigung oder Geringschätzung, und von mehr ausbruchartiger Aggressivität als beim Mädchen. Mit der Labilität sind aber harte Geduldsproben für die erziehende Person verbunden, die leicht zum eigenen Aggressionsausbruch, zum Schlagen reizen. Theweleit (1978) hat für den extremeren Fall des soldatischen Mannes nachgezeichnet, wie der Schmerz die unsicheren Ichgrenzen ersetzen kann, während die Furcht vor Auflösung erhalten und mit der Frau symbolisch verbunden bleibt. Elemente hiervon sind wahrscheinlich in den Interaktionen von Jungen mit ihren Müttern

häufig: Wie der Junge seine Angst vor dem Rückfall in undifferenzierte Abhängigkeit überspielt, trotzt, kämpft, und nicht selten für die Mutter Verachtung demonstriert, reizt er sie dazu, ihn mit ihrer körperlichen Überlegenheit, mit Schlägen in die Grenzen zu verweisen, die ihm gerade unsicher sind. Noch häufiger greifen Väter zu Schlägen, vielleicht weil ihnen selbst unerträglich ist, dass der Sohn so lange infantil – der Weiblichkeit nahe – bleibt. Damit werden aber die Körpergrenzen nicht nur durch angenehme Empfindungen, sondern auch durch Schmerzen bestätigt. Dies bereitet eine größere Bereitschaft vor, sich in Box- und Ringkämpfe zu stürzen, um die gegenseitige Anerkennung unter Gleichaltrigen zu erfahren. So wird auch die Angst, sich weh zu tun, geringer: Aufgeschauerte Knie können dann in Kauf genommen werden.

Diese Überlegungen würden es nahe legen, ein höheres Maß an aggressivem Verhalten bei Jungen im Alter von zwei bis sechs als die logische Folge von zwei gesellschaftlichen Sachverhalten zu betrachten:

1. dass die primäre Pflege des Kleinkindes als Pflicht und Macht der Frau zugeteilt ist, und
2. dass der Mann mit der Industrialisierung sich zunehmend aus der Welt des Kleinkindes herausgesetzt hat. Mit seinem gesellschaftlichen Wesen ist er woanders, unsichtbar.

Die Geschlechtsidentität des Jungen muss sich also durch Abgrenzung und Negation bestimmen, und kann und darf sich durch Herabsetzung der Frau/der Mutter entwickeln. Während dieser Entwicklungsphase erfährt allerdings die Aggressivität eine allmähliche Funktionsveränderung; es werden Formen gefunden und geübt, die Erfolgserlebnisse vielfältiger Art vermitteln, und das aggressive Verhalten des Schuljungen wird schon recht häufig gezielt um des Erfolges willen, nicht mehr als blinder Wutausbruch gegen eine bedrohliche Übermacht eingesetzt.

Eine weitere, folgenschwere Auswirkung der Struktur des männlichen Ortes im kulturellen System ist die Vermittlung der Männlichkeit durch doppelte Negation. Wir haben gesehen, dass Frauen kulturell durch das Fehlen des Penis definiert werden: Frau ist, wer kein Mann sein kann. Eine Frau ist Nicht-Mann. Dem Jungen aber wird seine Männlichkeit zunächst durch Abgrenzung von der Mutter vermittelt; und diese ihm am nächsten stehende Erwachsene ist das, was er nicht sein darf, um ein Mann zu werden. So wird sein Geschlecht als Nicht-Nicht-Mann bestimmt. Das ist kein bloßes Sprachspiel. Der Junge hat z. B. praktisch keine Gelegenheit, hervorragende Beispiele von männlichem Mut zu erleben. Ergreift er nun die Stereotype „Frauen sind ängstlich“, so wird ihm

Ängstlichkeit zum Beweis, dass jemand kein Mann ist. Um sich und anderen zu beweisen, wie männlich er ist, wird er sich nun als „nicht-ängstlich“ vorstellen. Vielleicht fasst er demonstrativ eine Spinne an – oder er handelt töricht, um zu zeigen, dass er keine Angst hat. Dies ist die Praxis der doppelten Negation. Positive Aneignung von Männlichkeit würde erfordern, dass der Junge sich an einen Mann anlehnt, der ihm deutlich Männliches (was immer wir darunter verstehen mögen) vorlebt. Das wäre dann möglich, wenn Väter in gleichem Maße für das Kind wirklich da wären. Das würde aber wiederum voraussetzen, dass die Polarisierung der Geschlechter aufgebrochen wird, so dass Mut und Angst dann nichts mehr mit einer Geschlechterhierarchie zu tun hätten. Männlichkeit hätte dann einen gänzlich anderen Inhalt. Durch gutes Zureden, dass die Männer in ihrer Freizeit mit ihren Söhnen spielen (oder auch: im Wald zelten) sollen, wäre die Grundstruktur der doppelten Negation nicht zu verändern.

Zur inhaltlichen Ausgestaltung der Männlichkeit wendet sich der junge gegen Ende der Kleinkindzeit an andere Jungen. Durch die Institution Schule wird die Gruppe der Gleichaltrigen besonders sichtbar; Jungen spielen aber nach einer Untersuchung von Lever mehr als Mädchen in altersheterogenen Gruppen (Gilligan 1979, S. 434). „Peer group socialization“ wird eher durch den gemeinsamen Status – Kindheit und Geschlecht – als durch Jahrgangsgleichheit definiert. Man kann in der Praxis unschwer beobachten, wie die Gruppe der Jungen eine Eigendynamik entwickelt. Über ihre psychologischen Wurzeln ist nicht all zu oft nachgedacht worden. Gemeinsam fühlen sich die Knaben stark genug, um Dinge anzustellen, die die Väter verbieten würden oder auch verboten haben (wobei Väter nun im weiteren Sinne die patriarchale Autorität bezeichnet); und in der Gruppe können sie sich stärker als die Mutter zeigen, indem sie sich ihr entziehen. Eine wichtige Bindung scheint über den „imaginierten Vater“ zu laufen: die gemeinsame Vorstellung von Männlichkeit etwa in geteilter Begeisterung für Superman, Rummenigge o. ä. Die Gruppe bietet sowohl die praktische Chance, Befriedigung in der Freiheit von Erwachsenen-Normen und -Kontrollen zu suchen, wie auch die psychische Chance, Unterstützung und Anerkennung in weiteren Schritten zur Selbständigkeit zu finden, ohne dass die Erinnerung an frühe Niederlagen und an die Hilflosigkeit des Kleinkindes wachgerufen wird. In diesem Sinne kann die Bande die Mutter ablösen.

Da in geschlossenen Gruppierungen wie beispielsweise der Schulklasse der Anschluss an die Gruppe der Jungen für alle wichtig ist (bzw. der Ausschluss mit Spott oder Prügel zusätzlich belegt sein kann) wird das Bedürfnis nach Abgrenzung von Mädchen/Frauen für alle Jungen bestimmend, auch wenn sie individuell z. T. weniger davon tangiert sind. So werden für wichtig erachtete Bereiche, Spiele, Sportarten als „nur für Jungen“ bestimmt und Mädchen davon ausgeschlossen.

Zugleich wird Männlichkeit begriffen als etwas, was sich auf Frauen bezieht; der einfache Ausschluss reicht nicht, es wird auch die Berührung gesucht. Die Form, die diese dann annehmen kann, hat Jessica Benjamin (1980) unter dem Stichwort „rationale Gewalt“ erläutert: Die Spannung zwischen Abgrenzung und Angewiesensein kann in einer Verletzung der Grenzen des Anderen Ausdruck finden. Anstelle des Ringens um gegenseitige Anerkennung beider Subjekte (etwa im Sinne Hegels) ermöglicht Gewalt eine Berührung, die sich vor allem abgrenzt, anders und überlegen bleibt. Rational ist sie, indem sie selbst die eigene Grenze setzt (ohne die ja die Zerstörung und wiederum der Verlust des Anderen erfolgen würde, oder der Widerstand und die Notwendigkeit, das Subjekt des Anderen anzuerkennen). Als gesellschaftlich vorgegebener Ausdruck der Männlichkeit wird die „rationale Gewalt“ schon am Anfang der Grundschulzeit von der Jungenbande probiert: gemeinsam werden einzelne Mädchen gejagt, dem Mädchen wird die Hose heruntergezogen, ihr wird die spätere Ehe oder die baldige Vergewaltigung angekündigt; und selbst bei der künftigen Ehe sind es typischerweise mehrere Jungen, die gleichzeitig ein Mädchen zum Objekt ihrer Verfolgung machen. Um die Jungenbande in die Flucht zu jagen, genügt allerdings ein Mädchen, das von sich aus zu küssen droht: Berührungen mit dem Weiblichen müssen von männlicher S. initiiert/kontrolliert sein.

Zahlreiche Beobachtungen weisen dahin, dass Jungen unausgeglichener, in ihrer Geschlechtsidentität unsicherer sind als Mädchen; selbst ihr Körperwachstum verläuft in Sprüngen und Schüben, und sie können mit ihren Aggressionen, aber auch mit ihrer Motorik schlechter umgehen, haben sich weniger „im Griff“. Hunt (1980) entwickelt die These, dass diese relativen Nachteile unter anderem deswegen zu späterer Dominanz gewandelt werden, weil sie die Basis für einen überzogenen Antrieb zur Konkurrenz, zur Leistung und zur aggressiven Selbstbehauptung bilden. Wir sahen schon, dass die Schule hier Hilfestellung leistet; doch obwohl die pädagogische Absicht die beste ist, behält die erfolgreiche Männlichkeit im Keim Abwehrstruktur. Das schulische Lernen wird gemeistert (für die begünstigten Jungen), indem es in die psychischen Formen von Abgrenzung und Selbstbehauptung integriert wird, so dass Schulleistungen für die älteren Jungen symbolisch schon sehr viel mehr bedeuten, als die Freude des Lernens und des Könnens. Oder aber es wird verweigert, und auch dies wird, wie Willis (1977) ausführlich zeigt, sexualisiert und als Chiffre für Männlichkeit schlechthin genommen. Der relative Nachteil der Mädchen im System der Ausbildung und des Berufszugangs besteht also – selbst wenn wir nur die Ebene des individuellen Verhaltens sehen – nur zur Hälfte aus dem Fehlen von Selbstvertrauen etc. bei den Mädchen; zur anderen Hälfte besteht der Nachteil in dem Überschuss an Leistungs- und Konkurrenzbedürfnissen, die in

der männlichen Subkultur auf dem Wege der „doppelten Negation“ gezüchtet werden. Mit „Chancengleichheit“ wäre dieses letztere Problem noch nicht gelöst.

- **Gildemeister, Regine (1992): Die soziale Konstruktion von Geschlechtlichkeit.** In: Ostner, Ilona/Lichtblau, Klaus (Hrsg.): *Feministische Vernunftkritik. Ansätze und Traditionen*, Frankfurt/Main; New York: Campus (S. 220-234 mit Auslassungen)

Ausgangspunkt für die folgenden Überlegungen zur sozialen Konstruktion von Geschlechtlichkeit war ein zunehmendes Unbehagen meinerseits in Prüfungen zu Bereichen der Frauenforschung, die ich abzunehmen hatte, zu Themen wie Frauen und Sprache, Frauen als Klasse oder geschlechtsspezifische Sozialisation. Dieses Unbehagen resultierte daraus, dass dort mit aller Selbstverständlichkeit Menschen in Männer und Frauen eingeteilt wurden, die Existenz zweier Geschlechter als nicht weiter erklärungsbedürftiges, qua Biologie objektives Faktum gesetzt wurde, und zwar auch dort, wo „Geschlecht“ als „Geschlechtsrolle“, als Ergebnis sozialer Prägung betrachtet wurde: „Wir werden nicht als Mädchen geboren“, „weibliches Arbeitsvermögen“ als Resultat historischer Arbeitsteilungsprozesse etc. Darin liegt m. E. ein Verlust auch des heuristischen Potentials, das eine nach Gründen fragende Perspektive erschließt.(...)

Wesentlicher und wichtiger erscheinen mir jene Ansätze, die von einer kulturellen Codierung der Geschlechterverhältnisse ausgehen, die die je historisch konkrete Form des Frau Seins als Resultat einer patriarchalischen Vergesellschaftung ansehen und angeben. Ich möchte im folgenden zeigen, dass auch hier eine Tendenz und Gefahr besteht, den Dualismus im Geschlechterverhältnis auf die „Natur der Zweigeschlechtlichkeit“ zurückzuführen, indem die Geschlechterdifferenz als körperliche Unterschiedlichkeit zum Ausgangspunkt der Analyse und zum Ziel der Entwürfe wird.

Die Falle der Polarität: Umwertung als Affirmation?

Von größerer Bedeutung derzeit als die Untersuchungen zu Erziehungspraktiken und modi sind in der gegenwärtigen Diskussion die Arbeiten von Nancy Chodorow und Carol Gilligan: Beide heben darauf ab, es gäbe eine unterschiedliche *Struktur der psychischen Entwicklung der Geschlechter*, die sie aus bestimmten Qualitäten der sog. „frühen Beziehungen“ herleiten.

An dieser Stelle seien nur kurz die wesentlichen Argumentationslinien aufgerufen: Chodorows zentrale These ist, dass unter den gegebenen Bedingungen gesellschaftlicher Arbeitsteilung für alle Kinder Frauen die primären Bezugspersonen sind, diese gleiche Tatsache aber für männliche und weibliche Kinder unterschiedliche Folgen hat. Damit will sie erklären, wie der besondere Inhalt des weiblichen Sozialcharakters, das, was sie das „Muttern der Frauen“ nennt, von Generation zu Generation weitergegeben wird. Ihre These ist, dass Mütter in der präödipalen Phase Knaben und Mädchen unterschiedlich wahrnehmen und behandeln. Der Sohn wird von der Mutter als gegengeschlechtlich erfahren und wird von ihr von Geburt an als ein „anderer“ behandelt; dies erleichtere es ihm, sich als von der Mutter selbständig zu erleben und sich aus der Symbiose zu lösen. Mädchen dagegen werden als ihr selbst ähnlich erfahren. Dieser Umstand erschwere es der Mutter, Töchtern Eigenständigkeit und Separation zuzugestehen. Damit werde die psychische Abtrennung erschwert: die Mutter-Tochter-Beziehung sei deshalb von vornherein durch Identifikation und Verschmelzung, die Mutter Sohn Beziehung durch Separation und Individuation gekennzeichnet, verunmögliche aufgrund der sexuellen Andersartigkeit von vornherein eine lang andauernde und intensive Identifikation. Die unterschiedliche Bewältigung der ödipalen Phase verstärke diese Tendenz. Bei Jungen erfolge eine abrupte Loslösung von der primären Mutterbindung, bei Mädchen hingegen bleibe sie in ambivalenter Form bestehen. Am Ende der psychischen Entwicklung schließe sich ein Kreis: während die männliche Entwicklung zur Verleugnung von Verbundenheit und zum Verlust von Beziehungsfähigkeit führe, behalte die Frau die Fähigkeit zur primären Identifikation – und damit zum „Muttern“...

Wenn Identität und Selbstbeschreibung zentral im Kontext von Beziehungen definiert und nach Maßstäben von Verantwortung und Anteilnahme beurteilt werden, so liegt hier, folgert Gilligan, die Ursache, dass Frauen im Kohlbergschen Stufenschema der Entwicklung defizitär erscheinen, nicht zu den „höheren Stadien“ fortschreiten, in denen Beziehungen Regeln, universellen Prinzipien der Gerechtigkeit untergeordnet werden. Gerade dies aber zeige die Beschränktheit von Theorien, die „typisch weibliches“ Denken nur als Abweichung vom männlichen Leitbild und als Entwicklungsmangel verstehen könnten. Dagegen müsse es aber eben um diese Spezifik und die ihr innewohnende Entwicklungslogik gelten, um eine neue und andere Perspektive, nicht zuletzt um das Augenmerk darauf zu richten, dass Theorien, die geschlechtsneutral gehen, oftmals von einer durchgängigen Voreingenommenheit der Forscher zeugen.

Hier wird die gemeinte Problematik der Theoriebildung zu geschlechtsspezifischen Differenzen besonders deutlich.

Die Arbeit von Gilligan ist als eine empirische Untersuchung zur Entstehung von Moralvorstellungen und moralischen Konflikten bei Frauen höchst informativ. Sie bringt die oft gefühlsmäßig erlebte Differenz zwischen den Geschlechtern in Begriffe, in denen Frauen nicht länger als Mängelwesen definiert sind, sondern die eigene Wertigkeit betonen. Die Untersuchung wird dort problematisch, wo es nicht um Frauen als empirische Subjekte, sondern um „die Frau“ geht, um ein Konstrukt von Weiblichem bzw. von Weiblichkeit schlechthin. Obwohl von ihr *nicht intendiert*, und dies muss betont werden, geschieht dies häufig unter der Hand: es setzt eine Verabsolutierung des „Anderen“ in der Weiblichkeit ein, das „andere“ Denken, Fühlen, Handeln wird zum genuin „weiblichen“. Basis in diesem Prozess ist nicht die Biologie, sondern – an dieser Stelle argumentationslogisch überraschend äquivalent – die Psyche und die psychische Entwicklung. ...

In der Mehrzahl der Diagnosen besteht somit auch dort eine Übereinstimmung mit der traditionell konstatierten „Polarität“ der Geschlechtscharaktere, wo ihr Ziel deren Überwindung war. Ob man deren Inhalt nun als „Verbundenheit vs. Getrenntheit“, „Emotionalität und passive Abhängigkeit vs. Rationalität und Aktivität“ oder in den Dimensionen von „Expressivität vs. Instrumentalität“ beschreibt, ist dabei vergleichsweise irrelevant. In der festschreibenden Konstatierung besteht dabei die Gefahr, den wie auch immer auf die Erklärung der sozialkulturellen Genese angelegten Argumentationsrahmen zu verlieren.

...Damit komme ich auf die oben angedeutete These zurück, dass das Theoriedilemma des „Andersbleiben im Gleichwerden“ in der sozialen Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit selbst liegt.

Sind zwei Geschlechter genug?

Nimmt man die These ernst, dass der Mensch eine „Natur“ gerade darin hat, dass er diese selbst produziert, so betrifft dies auch die Geschlechterdifferenz in einem fundamentalen Sinn. [...]

Dabei geht es zunächst nicht darum, eine biologische Konstitution des Menschen abzustreiten. Die Dialektik von „Körpersein“ und „Körperhaben“ ist damit nicht ausgesetzt, sondern gerade *konstitutiv* für die Aneignung als Identitätsfaktor. Damit ist nicht nur gemeint dass sowohl Männer als auch Frauen Natur und Kultur „sind“, und dass es keine Begründung für die Annahme gibt, dass Frauen der „Natur“ näher und deswegen den Männern entgegengesetzt seien (vgl. Honegger 1989, 142 155 und McCormack 1989, 68 99), sondern dass erst in der dialektischen Verschränkung von „Natur“ und „Kultur“ Männer und Frauen „hergestellt“ oder geschaffen werden.

Interessanterweise macht die Biologie selbst keine so trennscharfe und vor allem weitreichende Klassifizierung von Geschlechtlichkeit (wie manche Sozialforscher); sie bietet uns in verschiedener Hinsicht eher anschlussfähige Konzepte. So schreibt z. B. F. Neumann: „... In der Sexualdifferenzierung bei Säugetieren gibt es Geschlechtlichkeit auf verschiedenen Ebenen ...“ Er unterscheidet dann fünf verschiedene Möglichkeiten und schließt: „Das eine – etwa das genetische Geschlecht – braucht mit dem anderen – etwa dem somatischen Geschlecht – nicht übereinzustimmen“. Bischof beschreibt Zweigeschlechtlichkeit: „Es ist nämlich eine Eigentümlichkeit gesellschaftlicher Wirklichkeitsinterpretation, dass ihr eine überlappende Verteilung ... zu uneindeutig ist. Anstelle des gleitenden Mehr oder Weniger sucht sie ein rigoroses Entweder Oder zu setzen“. Und die Biologen Wellner und Brodda betonen ebenfalls, dass das äußere morphologische Geschlecht nur eine Geschlechtsbestimmung unter mehreren möglichen ist. Eine Sammlung aller Körpermerkmale, die bei biologischen Geschlechtsbestimmungen herangezogen werden, würde keinesfalls für alle Personen eine Geschlechtsdefinition ergeben, die eindeutig von Geburt an gilt und unverändert bleibt.

Polarisierte Zweigeschlechtlichkeit wird vielmehr erst im alltäglichen sozialen Leben zu einem „irreduziblen Faktum“ und selbst das nicht immer und überall...

Diese Standardisierung stellt so eine Art „sozialer Superstruktur“ (Schelsky 1955, 17) dar, die in ihren jeweiligen Bestimmungen sich aus den Gestaltungsprinzipien des kulturellen Gesamtgefüges herleitet. *Alle* kulturellen Verhaltensstandards/Konstanten lassen sich nur in der Form der jeweiligen Geschlechtskonformität erwerben, und das heißt: In einer Gesellschaft, die auf der Polarisierung von Geschlechtsrollen und der Generalisierung von deren Effekten beruht, gibt es keine Identität und Individualität *außerhalb* der Geschlechtszugehörigkeit. Wesentliche Elemente unserer Kultur beruhen auf Alltagstheorien und Grundannahmen zur „natürlichen Selbstverständlichkeit“ der Zweigeschlechtlichkeit des Sozialen. Dies beinhaltet die Unvermeidbarkeit der Zuordnung einer Person in dieses Kategoriensystem: Jeder wird geschlechtlich erfasst, niemand kann sich der strikt *binären Klassifikation* (Tyrell 1986) entziehen, dem rigorosen „Entweder Oder“. Für Männer und Frauen gilt die Regel der Unvereinbarkeit und Unveränderbarkeit: Jeder muss jederzeit männlich oder weiblich sein. Diese Kategorisierungen sind, wie die oben genannte Untersuchung von Kessler und McKenna zum Phänomen der Transsexualität herausstellt, durchaus brüchig und in vielen Fällen problemgeladen.... Die binäre Klassifikation ist mithin für uns *der* kategoriale Rahmen alltagsweltlichen Denkens: so werden Geschlechter identifiziert, gedacht – und geschaffen....

Ein Blick in die kulturalanthropologische Literatur mag dies verdeutlichen: So schildert etwa Margaret Mead schon die Variationsbreite, was Körperbau, Gestalt, Ausdruck angeht, und zwar sowohl innerhalb von ihr untersuchter Populationen als auch interkulturell:

„In jeder menschlichen Gruppe ist es möglich, Männer und Frauen auf einer Skala so anzuordnen, dass zwischen einer sehr maskulinen und einer sehr femininen Gruppe sich andere einschieben, die in die Mitte zu gehören scheinen, weil sie weniger von den ausgesprochenen Merkmalen zeigen, die für das ein oder andere Geschlecht kennzeichnend sind“. Mittellagen sind aber in der binären Geschlechterklassifikation nicht vorgesehen – ohne dass sich dies dem „geschlechtsklassifikatorisch ungeübten Auge“ (Tyrell 1986, 457) zwingend aufdrängte. Dabei gibt es durchaus Kulturen, die drei oder mehr Geschlechter kennen: Die Institution der „Berdache“, wie sie nordamerikanische Indianerkulturen kennen, ist dafür das häufigst zitierte Beispiel. Nur: wer oder was sind „Berdaches“? Von unserer Kultur aus haben wir kaum Möglichkeiten, das Phänomen zu erfassen: Ausgestattet mit dem Konzept zweier Geschlechter wird versucht, das Berdache Phänomen z. B. zu fassen als Transvestiten, Homosexuelle oder Hermaphroditen. Eine weitere, eigenständige Kategorie ist nicht vorgesehen. Beispiele für eine solche (reduzierende) Interpretation bietet Devereux, aber auch zahlreiche andere. Dagegen geht es hier offenbar eben nicht um „Geschlechtsrollenwechsel“, um einen Übergang von einem fixierten Status in einen anderen, sondern um einen dritten, „intersexus status“, der sich nur aus einem in wesentlichen Zügen anderen Grundverständnis von Geschlecht und sozialer Rolle erschließt. Aber auch der Tatbestand des Geschlechtsrollenwechsels, der in verschiedenen Kulturen institutionalisiert ist, verweist darauf, dass hier Übergänge vorgesehen sind die wenig mit „Biologie“ zu tun haben.

Modi der Konstruktion

Den je eigenen Platz in der jeweils institutionalisierten klassifikatorischen Ordnung einzunehmen, heißt für den einzelnen, sich die ganze Ordnung zu eigen zu machen: Darin und zunächst nur darin wird „Gleichheit“ zwischen den Angehörigen einer Kategorie hergestellt, die zugleich aber auch die Grundlage der Vergleichbarkeit, der Unterschiede innerhalb eines Geschlechts ist. Die „Gleichheit der Frauen“ erweist sich bei näherer Betrachtung immer nur als eine ihrer Lebenslage und der damit verbundenen Chancen und Zwänge. Sie ist nicht Ausdruck der persönlichen Potentiale von Frauen (Knapp 1988); ihre „Versämtlichung“ ist vielmehr selbst ein Zeichen der Vermachtung der Geschlechterbeziehung.

„Frau“, „Mann“, „weiblich“, „männlich“ werden als Symbole in der sozialen Interaktion erworben und sind dann zugleich Voraussetzung der Teilnahme an Kommunikation. Soziale Interaktion ist mithin *nicht Medium*, in dem „Geschlecht“ als handlungsbeeinflussender Faktor wirkt, sondern ein formender Prozess eigener Art, in dem „Geschlechtlichkeit“ durch die handelnden und soziale Realität interpretierenden Subjekte gelernt und hergestellt wird....

Geradezu sozial überlebensnotwendig ist daher die Kenntnis und eine gewisse Innenrepräsentanz der wesentlichen Elemente des klassifikatorischen Systems. ...

Die aufgezeigten Modi der Konstruktion sind so selbstverständlich nicht: die Betonung der Gebärfähigkeit etwa würde andere Modi erwartbar bzw. denkbar werden lassen, z. B. ein Modus, der zwischen „Ei Trägern“ und „Sperma Trägern“ unterscheidet (ebd., 165)...

Die Beziehung zwischen kulturellem Genital und Geschlechtszuschreibung ist reflexiv: die „Realität der Geschlechtszugehörigkeit“ wird geprüft über die Genitalien, die zugeschrieben wurden, und zur gleichen Zeit hat das zugeschriebene Genital nur durch die sozial geteilte Konstruktion des Geschlechtszuschreibungsprozesses Bedeutung und Realität (ebd., 122ff.).

Der „zweigeschlechtliche Erkennungsdienst“ (Tyrell 1986, 463) in den alltäglichen gesellschaftlichen Abläufen ist daher angewiesen auf die „Herstellung“ von Geschlechtlichkeit in der Interaktion, auf eine Schauseite, etwas, das permanent zur Darstellung gebracht werden muss. Leibliche Erscheinung, Gestalt und Bewegung, Gestik und Mienenspiel, Kleidung, Frisur, Schmuck, Stimme, sogar die Schrift werden daraufhin ausgewertet. Ist es ein Mann oder ist es eine Frau? Hier scheint die kulturelle Symbolik einer „objektiven Differenz“ notwendig zu bleiben. Dies gilt in großem Ausmaß selbst dort, wo Körperlichkeit in der Tat deren Ausgangspunkt bildet: Sexualität ist in einem sehr wesentlichen Ausmaß Gegenstand gesellschaftlicher Konstrukte, die wiederum („bestätigend“) in andere Bereiche hineinwirken (Caplan 1987).

Einige Folgerungen

Vermutlich nicht zuletzt wegen der sozialen Betonung der jeweiligen Geschlechtlichkeit gehört diese sehr bald zu den bevorzugten Merkmalen der Selbstkategorisierung. Die erworbenen Kategorien werden *selbst* zu steuernden Schemata von hoher Zentralität. Damit aber werden vor allem wiederum jene sozialen Einflüsse verhaltenswirksam, die sich dem jeweiligen Geschlechtsrollenkonzept assimilieren lassen. Dies in seiner vollen Konsequenz auch empirisch zu berücksichtigen, steht weitgehend aus. Vor diesem Hintergrund aber werden Theorieansätze und Forschungen fragwürdig, die die Differenz als *gegeben*

betrachten, sie akribisch beschreiben, mit Details und Phänomenen auffüllen und auf je unterschiedlichem Theoretisierungsniveau Erklärungen entwickeln, die aber eben häufig in die oben beschriebene Falle der Reifizierung gehen. Es käme vielmehr umgekehrt darauf an, Aufbau, Vermittlung und Wirkungsweise der beschriebenen Kategorien und Regelsysteme zu untersuchen, wie sie das Phänomen der Geschlechterdifferenz *hervorbringen*...

Es ginge vielmehr darum, in der Untersuchung der Projektion der fiktiven Folien von Geschlechtlichkeit auf den neuen Menschen die Mechanismen der Übermittlung basaler kultureller Codes zu identifizieren, die den wirksam werdenden „Gleich-“ und „Andersartigkeiten“ zugrunde liegen.

Wichtig erscheint mir weiterhin, den Gedanken aufzugreifen, dass Sozialisation, wie jeder weiß, nicht mit dem Kindes und Jugendalter aufhört. Besonders hier lässt sich – bezogen auf die konkreten Verhältnisse, in den westlichen industriellen Gesellschaften – die zeitdiagnostische Hypothese konstatieren, dass offensichtlich neben die Einübung in geschlechtsrollengebundene Handlungsmuster zugleich die zunehmende Erkenntnismöglichkeit von deren *Relativität* tritt. Der darin anklingende Punkt, dass nämlich Sozialisation nicht nur Aufbau der grundlegenden interaktiven und kommunikativen Handlungskompetenzen, sondern auch derjenigen eines *reflektierten* Selbstbildes bedeutet, tangiert die Geschlechtszugehörigkeit zentral.

Mit der Ausbildung von „Geschlechtsidentität“ ist heute offensichtlich ein hohes Ausmaß von Konflikthaftigkeit bei Frauen verbunden, das in vielen Versuchen zur positiv gewerteten Bestimmung des „weiblichen Sozialcharakters“ nur unzureichend reflektiert wird. Eine der wenigen Studien, die dies in Rechnung stellt, ist die genannte von Hagemann White, wenn sie nämlich den „weiblichen Sozialcharakter“ als doppelbödig kennzeichnet. Das Unbehagen an der eigenen Geschlechtsrolle speist sich neben materiell erfahrbaren Benachteiligungen, Unterdrückungen bis hin zur manifesten Gewalt paradoxerweise zugleich aus der sichtbaren und breite Kreise erfassenden Irritation des Rollenverständnisses. Der Verlust der Gewissheit des Quasi Natürlichen macht fehlende inhaltliche positive Bestimmungen und ausstehende soziale Aushandlungsprozesse als Verunsicherungen und mühselige Anstrengung fühlbar.

Neuere Analysen zu Prozessen sozialen Wandels weisen darauf hin, dass Rollenzuschreibung und Rollenverpflichtung in einem allgemeinen Sinn *flexibilisiert* werden, etwa in Richtung der Zunahme von Optionen. So verliert die „Normalbiographie“ gerade auch die weibliche – den Charakter der Selbstverständlichkeit. Die jeweiligen Inhalte und Ausprägungen der Geschlechtsrolle verändern sich und werden z. T. unscharf, dies aber, ohne dass dabei das grundlegende binäre Konstruktionsprinzip des Geschlechterverhältnisses

angetastet wird. Auch das mag ein Grund für die oben konstatierte *Spannung* im „weiblichen Sozialcharakter“ sein.

- ▶ **Flaake, Karin (1998): *Weibliche Adoleszenz. Neue Möglichkeiten, alte Fallen? Widersprüche und Ambivalenzen in der Lebenssituation und den Orientierungen junger Frauen*. In: Geissler, Birgit/Oechsle, Mechthild: *Die ungleiche Gleichheit*. Opladen, Leske + Budrich, S. 47-56, (mit Auslassungen)**

Mir geht es im Folgenden insbesondere um die lebensgeschichtliche Phase der Adoleszenz, der Zeit des Übergangs von der Kindheit zum Erwachsensein, zum Frausein. Zur-Frau-Werden unter bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen ist mit spezifischen Anforderungen, Angeboten und Widersprüchlichkeiten verbunden, die gesellschaftlich nahegelegte verwundbare Seiten des Selbstgefühls und Selbstbildes schaffen können. Diese gesellschaftlich nahe gelegten verwundbaren Seiten betreffen insbesondere das Verhältnis zur eigenen Weiblichkeit. In der Adoleszenz werden gesellschaftliche Bilder von Weiblichkeit auf eine neue und besondere Weise wichtig: Mädchen sind gezwungen, sich mit ihnen auseinanderzusetzen, weil sie, ob sie es sich wünschen oder nicht, durch körperliche Veränderungen – das Wachsen der Brüste, die Veränderungen der Genitalien und die erste Menstruation – zur Frau werden, ein Prozess, der unwiderrufbar ist und eine Neubestimmung der eigenen Identität erfordert (Kaplan 1988; King 1992; Poluda-Korte 1992).

Wie konfliktreich und verunsichernd eine solche Neubestimmung sein kann, zeigen empirische Studien zur weiblichen Adoleszenz. Übereinstimmendes Ergebnis ist, dass diese lebensgeschichtliche Phase für viele Mädchen mit einem Verlust an Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein verbunden ist mit Tendenzen zur Selbstzurücknahme, die in den Studien der Forschungsgruppe um Carol Gilligan (Brown/Gilligan 1994) prägnant zusammengefasst sind im Bild der „verlorenen Stimme“ (vgl. auch Hagemann-White 1992; 1997). Die solchen Tendenzen zur Selbstzurücknahme zugrunde liegenden Motive sind vielfältig: Die Anpassung an gesellschaftlich dominierende traditionelle Vorstellungen von Weiblichkeit in dieser besonders verunsichernden lebensgeschichtlichen Phase (Brown/Gilligan 1994) spielt ebenso eine Rolle, wie die verführerische Kraft von Weiblichkeitsbildern, die Weiblichkeit stark binden an „Liebe“, an das Dasein für andere und eine regressive Lösung der adoleszenten Problematik, den Verzicht auf Eigenes, nahe legen (Bevollmächtigte der Hessischen Landesregierung für Frauenangelegenheiten 1986: 29f.).

Ich möchte im Folgenden den Schwerpunkt auf eine spezielle Facette in der Dynamik adoleszenter Entwicklungen legen: auf Möglichkeiten, Selbstbewusstsein, aktives Wünschen und Wollen, eine aktive Handlungsfähigkeit in Beziehung setzen zu können zur eigenen auch körperlich verankerten Weiblichkeit, auf Möglichkeiten, „Frau zu werden und dennoch autonom zu sein“ (Musfeld 1997: 264).

Weibliche Körperlichkeit und lustvolles Begehren?

Zwar ist Selbständigkeit und Selbstbewusstsein mittlerweile eine Erwartung, die sich auch an junge Frauen richtet, in den gesellschaftlichen Definitionen weiblicher Körperlichkeit sind jedoch latente Botschaften enthalten, die ein aktives, lustvolles In-die-Welt-Gehen eher bremsen, als dass sie es befördern. Weiblichkeitsdefinitionen werden auf diese Weise „in den Leib geschrieben“ und sind damit folgenreicher, tief sitzender verankert, als es einer bloßen Orientierung an gesellschaftlichen Geschlechtsrollenerwartungen entspräche, sie werden Teil der eigenen Körperlichkeit. Von besonderer Bedeutung sind dabei auf den Körper bezogene Schönheitsvorstellungen, die damit verbundene Sexualisierung des Körpers durch – insbesondere männliche – Blicke und die gesellschaftliche Dominanz einer heterosexuellen Orientierung, die dem anderen Geschlecht eine große Bedeutung für die Wertschätzung der körperlichen Weiblichkeit zuweist, zudem gesellschaftliche Bewertungen der Menstruation, jenes körperlichen Ereignisses, das sowohl für die Mädchen selbst als auch die Umwelt ein wichtiges Zeichen des Zur-Frau-Werdens ist.

Weiblichkeit ist gesellschaftlich immer noch weniger durch ein eigenes sexuelles Begehren, durch ein aktives Wünschen und Wollen, durch Lust und Potenz bestimmt, denn auf Begehrt werden, auf Attraktivsein für das andere Geschlecht ausgerichtet. Ein lustvolles, zunächst selbstbezogenes Verhältnis zum eigenen weiblichen Körper hat in den gesellschaftlich nahe gelegten adoleszenten Entwicklungsprozessen wenig Raum. In gesellschaftlichen Bildern von weiblicher „Schönheit“ und Attraktivität, die mit der Adoleszenz für Mädchen besonders wichtig werden, ist ihre Nichterfüllbarkeit immer schon angelegt, sie scheint zentraler Bestandteil dieser Normen zu sein (Haug 1988). Das kann eine spezifische Verwundbarkeit des Selbstbildes und Selbstgefühls von jungen Frauen schaffen, durch die Bestätigungen der Männer besonders wichtig werden. Die gesellschaftliche Norm einer heterosexuellen Orientierung verstärkt solche Tendenzen. Sie ist dann problematisch und einengend für Entwicklungsmöglichkeiten von Mädchen, wenn sie beruht auf der Tabuisierung selbstbezogener und homoerotischer Wünsche und Phantasien. Eine solche Tabuisierung macht die Wertschätzung weiblicher Körperlichkeit abhängig von Bestätigungen durch

das andere Geschlecht und setzt der Möglichkeit Grenzen, eine grundlegende Liebe zum eigenen Geschlecht zu entwickeln. In der weiblichen Entwicklung sind auf das eigene und das andere Geschlecht bezogene erotische Wünsche und Phantasien gleichermaßen von Bedeutung, entsprechende Kanalisierungen und Weichenstellungen werden mit beeinflusst von Tabuisierungen homoerotischer Wünsche und Phantasien (Flaake 1995; Düring 1993; Gissrau 1993; Poluda-Korte 1993; Rohde-Dachser 1994; Zeul 1993). Solche Tabuisierungen spielen in allen Entwicklungsphasen von Mädchen eine Rolle, sie prägen häufig die Beziehung zwischen Mutter und Tochter und weisen dem Vater auf diese Weise eine besondere Bedeutung für die Anerkennung der körperlichen Weiblichkeit von Mädchen zu (Flaake 1992; Gläser 1994). Damit ist es primär der fremde Blick, der Blick des anderen Geschlechts, der Weiblichem seine Bedeutung verleiht und nicht der mit dem eigenen Geschlecht geteilte Stolz auf den Körper.

In der Adoleszenz erhält eine männliche Wertschätzung des weiblichen Körpers eine besondere Bedeutung, sie wird zu einem der wesentlichen Kriterien einer positiv bewerteten Weiblichkeit (Steiner-Adair 1992). Eva Poluda-Korte betont die Bedeutung einer „homosexuellen Rückversicherung“ in der weiblichen Entwicklung, einer Bestätigung weiblicher Körperlichkeit durch Frauen, und beschreibt in einem fiktiven „Brief an eine Freundin“ anschaulich entgangene Möglichkeiten in der Adoleszenz.

Je weniger es in weiblichen Entwicklungsverläufen eine homoerotische Bestätigung und Wertschätzung weiblicher Körperlichkeit gibt, desto verletzbarer sind Mädchen und Frauen, um so abhängiger bleiben sie von männlichen Bestätigungen, desto weniger können sie selbstbewusst ihre Wünsche und Interessen vertreten, „nicht ihr eigenes Lied singen“, wie Chasseguet-Smirgel es formuliert (1974: 178f). Körperliche Weiblichkeit und ein lustvolles, aktives In-die-Welt-Gehen können dann insbesondere in der Adoleszenz auseinander treten und als unvereinbar erscheinen und damit eine spezifische Konflikthaftigkeit der Lebensentwürfe junger Frauen schaffen. Veränderungspotentiale, erweiterte Räume für eine Bestätigung weiblicher Körperlichkeit, sind jedoch angelegt in der wachsenden Wertschätzung von Mädchen- und Frauenzusammenhängen, einer veränderten Bewertung und Sichtbarkeit des „Weiblichen“, die sich im Gefolge der Frauenbewegung und für Mädchen und junge Frauen insbesondere durch das Engagement feministischer Pädagoginnen entwickelt hat (vgl. z. B. Fleßner 1996).

Wie keine andere körperliche Veränderung in der Pubertät markiert die erste Menstruation eine Art von „Eintritt“ in die Weiblichkeit, Anlass für ein lustvolles, aktives In-die-Welt-Gehen, für eine Freude an den neuen Potenzen als Frau, ist sie jedoch selten. Gesellschaftlich wird sie primär als Hygieneproblem verhandelt,

in vielen Mutter-Tochter-Interaktionen aus Anlass der ersten Menstruation der Tochter dominiert ebenfalls dieser Aspekt. Eine Analyse der verborgenen Rituale in der Mutter-Tochter-Beziehung auf der Basis einer psychoanalytisch-hermeneutischen Auswertung von Interviews zeigt erstaunliche Ähnlichkeiten zu Ritualen um die erste Menstruation in Stammesgesellschaften (Waldeck 1988): Körperempfindungen werden durch Hygienerrituale in eine bestimmte Richtung kanalisiert, dem Erleben der Menstruation als etwas Schmutzigem, zu Verbergendem, nicht jedoch als Quelle von Produktivität und Kraft. Sofort – so lassen sich viele Mutter-Tochter-Interaktionen kennzeichnen – konfrontieren Mütter ihre Töchter mit dem kulturellen Gebot der Hygiene, mit Binden und Tampons. Es scheint nur wenig Raum und Ermutigung zu geben für ein Entdecken des „Eigenartigen“ der neuen Empfindungen und Gefühle, für ein Sich-Einlassen auf das Beängstigende und Verunsichernde, aber zugleich auch Lustvolle und Erregende der körperlichen Veränderungen. Es scheint der geschützte Raum zu fehlen, innerhalb dessen Mädchen die Chance haben, selbst sich ihren Körper anzueignen, ein Raum, der Möglichkeiten eines Vertrautwerdens mit dem eigenen Körper als Voraussetzung für die Entwicklung eines Vertrauens in den Körper bietet.“ So sind mit der Menstruation kaum progressive Potenzen, kein aktives, lustvolles In-die-Welt-Gehen verbunden, sondern regressive Momente wie Leiden und Rückzug dominieren, regressive Momente, die in Stammesgesellschaften oft symbolisiert sind durch die zusammengekauerte Hockstellung, in der die junge Frau ausharren muss. Diese regressive Haltung wird dort erzwungen durch kulturelle Vorgaben. Bei Mädchen in unserer Kultur ist ein Rückzug während der Menstruation – der oft von einer ähnlich zurückgenommenen Körperhaltung begleitet ist – dagegen nicht Resultat äußerer Zwänge, sondern Ergebnis innerpsychischer Prozesse, die sich in körperlichen Schmerzen und Beschwerden Ausdruck verschaffen.

Durch die enge Verbindung von erster Menstruation und Sexualität (Dalsimer 1993; Poluda-Korte 1992; Waldeck 1988; 1995) enthalten die an die Menstruation geknüpften Bewertungen zugleich immer auch latente Botschaften über ein lustvolles Verhältnis zum eigenen Körper. Die Reduzierung der Menstruation auf ein Hygieneproblem – die gesellschaftlich nahe gelegt und von Müttern oft vermittelt wird – bedeutet dann: Kümmere dich nicht um deine Lust, die du spürst, sie ist etwas Unsauberes und du bringst sie am besten zum Verschwinden. Eine wesentliche latente Funktion der Reduzierung von Menstruation auf ein Hygieneproblem besteht in einer solchen Tabuisierung sexueller Lust – einer Lust, die zunächst den eigenen Körper, das eigene Geschlecht zum Zentrum hat und Ausgangspunkt sein könnte für ein eigenes weibliches Begehren, für eine den eigenen Empfindungen, Wünschen und Phantasien folgende Aneignung

des Körpers und der Sexualität. So scheint eine wesentliche Funktion offener und verborgener Rituale um die erste Menstruation darin zu bestehen, Frauen Körperlichkeit und Sexualität nicht als Quelle von Potenz und Kraft zugänglich werden zu lassen (Friebertshäuser 1995).

In den gesellschaftlich nahe gelegten Entwicklungsprozessen von Mädchen und jungen Frauen ist wenig Raum für das von Christa Rohde-Dachser in Abgrenzung zu patriarchalen Weiblichkeitskonzepten entworfene Bild der „anderen Frau“ – „einer vom Mann unabhängigen Frau mit einem eigenen sexuellen Begehren“ (Rohde-Dachser 1991: 82), das die Voraussetzung ist für gleichgewichtige Beziehungen zwischen den Geschlechtern: Nur selten entwickelt sich in der Adoleszenz ein im Körper verankertes Selbstbewusstsein, so dass Wünschen nach einer aktiven, lustvollen Gestaltung eines eigenen Lebens oft die Kraft fehlt, die zu ihrer Umsetzung in die Realität notwendig ist.

Für die Schule und außerschulische Mädchenarbeit wurden in den letzten Jahren eine Reihe von Ansätzen entwickelt, durch die Mädchen und jungen Frauen ein Raum eröffnet wird, in dem andere Möglichkeiten der Körperwahrnehmung und -definition zumindest als Potential sichtbar werden können (vgl. z. B. Biermann/Schütte 1995; Holleck 1996).

Auch in Mutter-Tochter-Interaktionen gibt es vielfältige Gestaltungsspielräume, die stark davon abhängen, wie Mütter mit den durch die Adoleszenz der Tochter ausgelösten eigenen Verunsicherungen umgehen können. Auf der Basis der Interpretation von Interviews mit Mädchen und ihren Müttern möchte ich im Folgenden unterschiedlichen Formen des Umgehens mit der zur Frau werdenden Tochter nachgehen und entsprechende Reflexions- und Gestaltungsspielräume andeuten.

Gestaltungsspielräume in der Mutter-Tochter-Beziehung

Sozialisationsprozesse in der Familie vollziehen sich wesentlich in Interaktionen, in denen unbewusste Prozesse eine große Rolle spielen: Gefühls- und Triebabürungen von Kindern und Jugendlichen, die einem bestimmten Entwicklungsstadium entsprechen und sich zunächst noch „unbearbeitet“, d. h. spontan und unmittelbar äußern, konfrontieren die Erwachsenen mit eigenen entsprechenden früheren Regungen und „verflüssigen“ ihre lebensgeschichtlich erworbenen Bewältigungsstrategien. Verdrängtes wird aktiviert und der Umgang mit diesen eigenen wieder mobilisierten meist unbewussten Regungen bestimmt auch das Verhältnis zum Kind bzw. Jugendlichen: Eltern können nur das an ihrer Tochter oder ihrem Sohn zulassen, was die eigene psychische Stabilität nicht gefährdet. Zugleich kann die Auseinandersetzung mit Kindern und Jugendlichen aber auch

Anlass für eigene Lernprozesse sein, wenn entsprechende Verunsicherungen produktiv genutzt werden können.

Für die Beziehung zwischen Müttern und Töchtern in der Adoleszenz bedeutet eine solche Sichtweise von Sozialisation, dass die körperlichen Veränderungen der Tochter, das körperliche Zur-Frau-Werden, die deutlich werdende Sexualität der Tochter in der Mutter eigene entsprechende Wünsche, Phantasien und Ängste aktivieren, eigene frühere häufig verdrängte Regungen, die eingespielte Abwehrstrategien bedrohen und entsprechend verunsichernd sein können. Wie Mütter mit diesen Verunsicherungen umgehen können – ob sie in der Tochter eigene frühere Strebungen erneut abwehren müssen oder sich auf eigene Veränderungsprozesse einlassen können – wird der Tochter Entfaltungsspielräume eröffnen oder aber begrenzen.

In den Interviews mit Müttern adoleszenter Töchter zeigen sich eine Vielzahl von Gefühlen, die durch das körperliche Zur-Frau-Werden der Tochter ausgelöst werden. Eigene Tabuisierungen im Verhältnis zu Körperlichkeit und Sexualität werden berührt, Trennungsprozesse deuten sich an und verunsichern, eigene bisher ungelebte Wünsche nach einem erfüllten Leben und entsprechende Aufbruchphantasien können aktualisiert, Neidgefühle geweckt werden. So sind Reaktionen und Verhaltensweisen von Müttern oft ambivalenter und widersprüchlicher als sie es sich selbst wünschen und es ihren bewussten Intentionen entspricht. Besonders die erste Menstruation ist Symbol für die Veränderungen, die in der nächsten Zeit im Verhältnis zur Tochter anstehen: dafür, dass sie zunehmend eigene Wege gehen und sich sukzessive von der Mutter lösen wird, dafür, dass zu den eigenen Wegen auch sexuelle Erfahrungen und Beziehungen gehören, und auch dafür, dass die Tochter zu einer jungen Frau wird, die ihr erwachsenes Leben noch vor sich hat, während die Mutter mit den durch das Älterwerden gesetzten Grenzen konfrontiert ist. So können Neidgefühle der Mutter auf die Jugend ihrer Tochter und die ihr noch offen stehenden Möglichkeiten sich mit den kulturell nahe gelegten Ansichten über die Menstruation verbinden und zu Verhaltensweisen führen, die der Tochter eine Botschaft etwa in dem Sinne vermitteln: Du hast dein Leben zwar noch vor dir und du bist jung und schön, aber so viel besser wie mir wird es dir auch nicht gehen, denn das, was dich zur Frau macht, ist ebenso, wie es bei mir gewesen ist, schmutzig und du musst es verstecken. (vgl. auch Waldeck 1988: 342f.). Auf diese Weise kann zugleich auch die Phantasie genährt werden, dass Mutter und Tochter innerlich aneinander gebunden bleiben – auf der Basis einer gemeinsamen entwerteten körperlichen Weiblichkeit.

So sind die Reaktionen von Müttern auf die erste Menstruation der Tochter immer eingebettet in die jeweiligen Strukturen der Mutter-Tochter-Beziehung,

die kulturell angebotenen Ansichten über Menstruation erhalten erst vor diesem Hintergrund ihre Bedeutung und spezifische Qualität. Zugleich sind diese Strukturen aber auch gestaltbar und durch Reflexionsprozesse zu beeinflussen. So beschreiben einige Mütter, dass sie mit der Adoleszenz der Tochter in eine Krise gerieten, in der sie ihr bisheriges Leben kritisch reflektierten und ihnen als einengend und begrenzend Empfundenes besonders deutlich wurde. Ihnen war der Neid auf die Tochter und die ihr noch offen stehenden Möglichkeiten bewusst, und sie waren in der Lage, diesen Neid nicht gegen die Tochter zu richten, sondern ihn produktiv zu wenden, indem sie ihn zum Auslöser für eine Neugestaltung des eigenen Lebens machen konnten, z. B. durch berufliche Neuorientierungen, Trennungen von Partnern, neue soziale Kontakte oder bisher nie gewagte Unternehmungen.

In einigen der Interviews wird deutlich, wie groß der Wunsch der Töchter ist, in der Mutter eine auch von ihr selbst positiv besetzte Weiblichkeit sehen zu können und von ihr ein Gefühl von Stolz auf die weibliche Körperlichkeit vermittelt zu bekommen. Das stößt bei vielen Müttern auf eigene Grenzen, auf ein eigenes, wenig positives Verhältnis zu ihrem Körper (vgl. auch Haase 1992; King 1992), kann aber auch Anlass für Neubewertungen sein, z. B. wenn eigene frühere Wünsche und Enttäuschungen bewusst werden. Als Möglichkeit erkennbar wird dann eine Beziehung, in der „der Eintritt in das Frauenleben positiv gespiegelt wird“ (Musfeld 1997: 270), „ein aktiver Entwurf weiblichen Begehrens, in dem Lust als Eigenes und nicht als Geliehenes, lediglich Zuerkanntes erlebt werden könnte.“ (ebd.) Auf dieser Basis kann die Botschaft der Mutter an die Tochter lauten: Dein Körper, der wie meiner weiblich ist, ist gut und wertvoll, und du darfst mit diesem Körper eine von mir unabhängige Lust und Sexualität haben. Damit kann die Tochter ihre Weiblichkeit als eigenständige Quelle von Lust und Kreativität erfahren und mit diesem Fundament einen von der Mutter auch innerlich abgegrenzten Weg in ein eigenes Leben finden. So hängen Entwicklungsmöglichkeiten der Töchter auch davon ab, wie Mütter für sich mit den durch die Adoleszenz der Tochter ausgelösten Verunsicherungen und Wiederbelebungen eigener Wünsche und Ängste umgehen können: ob sie zur eigenen Weiterentwicklung genutzt werden können oder aber die eigene psychische Stabilität zu sehr bedrohen, als dass sie produktiv aufgegriffen werden können.

Vatertöchter oder ein eigener Weg zu Eigenständigkeit und Unabhängigkeit?

Jessica Benjamin hat ein Problem formuliert, mit dem viele Frauen der Müttergeneration der heutigen jungen Frauen konfrontiert waren, wenn sie einen von traditionellen weiblichen Perspektiven abweichenden Weg gehen wollten: Da unter den Bedingungen einer Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern, in der Frauen für emotionale Unterstützung und Zuwendung und Männer für den Bereich öffentlich sichtbarer Einflussnahme als zuständig angesehen werden, Selbsttätigkeit, Handlungsfähigkeit und Aktivität symbolisch mit Männlichkeit verbunden und damit an das Bild des Vaters geknüpft sind und lebensgeschichtlich daher wesentlich über väterliche Identifizierungen erworben werden, können solche Strebungen bei Mädchen und Frauen als „gestohlen oder unrechtmäßig angeeignet“ (Benjamin 1990: 110) und mit „Weiblichkeit“ als unvereinbar erscheinen. Jessica Benjamin beschreibt als typisches „Tochter-Dilemma“: Wie kann sie „ihrem Vater ähnlich und dennoch eine Frau sein?“ (ebd.: 98) Dieses „Tochter-Dilemma“ scheint für diejenigen der jungen Frauen weiterhin zu bestehen, die sich traditionell als männlich definierte gesellschaftliche Bereiche zu eigen zu machen versuchen.

Eine nur über väterliche Identifizierungen erworbene aktive Handlungsfähigkeit ist jedoch problematisch, da sie nicht in ein Selbstbild als Frau integriert werden kann und die eigene Weiblichkeit wie die der Mutter entwertet bleibt. Damit ist eine besondere Konflikthaftigkeit der Lebensentwürfe gegeben, die das Selbstbewusstsein fragil werden lässt und sich psychisch widerspiegeln kann in einer Spaltung zwischen den aktiven, auf beruflichen Erfolg und Unabhängigkeit gerichteten Strebungen, die den Charakter von idealisierten „väterlichen“ Anteilen haben, und einer entwerteten S. des eigenen Selbst, die stark an die eigene – insbesondere auch körperliche – Weiblichkeit gebunden ist. Barbara Krebs spricht in diesem Zusammenhang auf der Basis therapeutischer Erfahrungen mit jungen Frauen von einer „Spaltung zwischen innen und außen“: „Es ist, als hätten die Frauen kein inneres Organ, keine Körperresonanz, in das sich ihre äußeren Erfolge einlagern dürften. Es scheint, als sei der weibliche Binnenraum paralytisch, das Innen und Außen bleiben getrennt. ... Körperliche Binnenraum und weibliche Intellektualität, geformt nach männlichen Normen, kollidieren häufig miteinander. ... Identifiziert mit ihrem Vater konnten sich diese Frauen beruflich engagieren und initiativ werden. Beruflicher Erfolg war aber nur bedingt an eine positive Besetzung der eigenen Person gekoppelt. Schuldgefühle und ein ebenso tief sitzendes Insuffizienzgefühl lagerten sich über ihr berufliches Engagement.“ (Krebs 1992: 178f.) Voraussetzung für eine

aktive Handlungsfähigkeit junger Frauen ist damit die Möglichkeit, auch an entsprechende mütterliche Potenzen anknüpfen zu können. Es muss „in der Vorstellung von Weiblichkeit, also auch in der Lebensweise und im Selbstbild der Mutter, Ansatzpunkte für den beim und mit dem Vater gelernten Zugang zur Welt geben, sonst kann dieser nur schwer in ein Selbstbild als Frau aufgenommen werden“ (Musfeld 1997: 278).

Die in den letzten beiden Jahrzehnten häufig gewordene Berufstätigkeit von Müttern hat den Rahmen dafür geschaffen, dass auch zunehmend Mütter ihren Töchtern gegenüber Subjektivität, Aktivität und Handlungsfähigkeit repräsentieren können und solche Qualitäten nicht mehr nur väterliches und damit symbolisch männliches Terrain sind. Begrenzt wird eine solche Neudefinition weiblicher Identität allerdings durch die nachhaltige und andauernde Wirksamkeit eines Ideals von Mütterlichkeit, in dem die Phantasie unbegrenzter und bedingungsloser Liebe, der Selbstaufgabe für andere, verhindert, dass Frauen auch als Mütter an einem „eigenen Begehren“, an einer Subjektivität als Frau, an eigener aktiver Handlungsfähigkeit festhalten und sich gegenüber ihrer Tochter schon früh als Frau zeigen, die nicht nur in der Beziehung zu ihr lebt, sondern außerhalb des Mutterseins noch wesentliche andere Bezugspunkte ihrer Identität hat. Auch wenn Mütter berufstätig sind, steht in ihrer Selbstdarstellung häufig die Familien- und Beziehungsarbeit im Vordergrund, die wiederum auch die Wahrnehmung der Tochter von der Mutter prägt (vgl. Eckart 1990). Erst wenn die Mutter als Frau mit anderen zusätzlichen Selbstdefinitionen sichtbar wird, ist für Töchter die Erfahrung möglich, dass Weiblichkeit und aktive Handlungsfähigkeit zusammengehören. Auch viele junge Frauen orientieren sich an einem Bild idealisierter Mütterlichkeit, eine Integration von „selbständiger Frau“ und „guter Mutter“ im eigenen Selbstverständnis scheint kaum möglich zu sein (Geissler/Oechsle 1996: 119ff.). Damit können auch Verbindungen zwischen eigener Weiblichkeit und Wünschen nach „Autonomie, Weltteilhabe und Subjekthaftigkeit“ (Ritter 1996b: 414) fragil werden und Bezugspunkte sich einseitig verschieben zugunsten von Wünschen nach Beziehungen und Familie.

Kaum untersucht ist bisher die Vater-Tochter-Beziehung in ihrer Bedeutung für Entwicklungsprozesse von Mädchen und jungen Frauen. Die Möglichkeit, eine aktive Handlungsfähigkeit, ein lustvolles In-die-Welt-Gehen, Selbstbewusstsein und Selbsttätigkeit zu verbinden mit der eigenen Weiblichkeit, hängt jedoch auch davon ab, welche Bilder von Weiblichkeit Väter ihren Töchtern vermitteln. Mädchen sind „voller Bereitschaft, sich in das Bild der Frau hineinzufügen“ (Rohde-Dachser 1990: 310), das ihnen der Vater anbietet.

Erste Ergebnisse eigener Untersuchungen sprechen für eine besondere Brisanz der Vater-Tochter-Beziehung in der Adoleszenz. In allen Interviews mit Vätern

adoleszenter Töchter ist deutlich, wie verunsichernd das körperliche Zur-Frau-Werden der Tochter für sie ist. Es scheint für Väter schwer zu sein, eine Balance zu finden zwischen wertschätzender Nähe und einer prinzipiellen Abgegrenztheit und körperlichen Distanz. Vorherrschend sind zwei Muster: Eine zu große Nähe des Vaters zur Tochter, durch die der Tochter eine eigenständige Sexualität nicht zugestanden und sie auf der unbewussten Ebene als „sexueller Besitz“ (Mertens 1994: 138) des Vaters gesehen wird, und eine mit der Adoleszenz abrupte und forcierte Distanz zur Tochter, die mit der latenten Botschaft einer gefährlichen Macht der Sexualität der Tochter verknüpft sein kann (vgl. Flaake 1994). In beiden Mustern ist für Töchter wenig Raum gegeben für ein gefahrloses und spielerisches Inszenieren des „eigenen Begehrens“.

In beiden Mustern finden sich Konstellationen, in denen Väter auf der bewussten Ebene durchaus Eigenständigkeit und Unabhängigkeit der Tochter fördern, sie aber gleichzeitig in Abhängigkeit von sich zu halten versuchen. Christa Rohde-Dachser (1990) spricht in diesem Zusammenhang von Doppelbotschaften, die von Vätern an ihre Töchter ausgehen, nämlich: „Werde selbstbewusst und erfolgreich, aber bleibt abhängig von mir“. Die Väter unterstützen zwar einerseits Ehrgeiz und Leistungsorientierung ihrer Töchter, vermitteln aber gleichzeitig, dass die Tochter diesen Weg nicht für sich selbst gehen soll, sondern für den Vater und sie nur so lange mit seiner Unterstützung rechnen kann, wie sie in der Rolle der loyalen Tochter bleibt – eine Konstellation, die eine „Fixierung der Frau auf eine töchterliche Existenz“ (Rohde 1990: 312) und damit die Einschränkung von Eigenständigkeit und Unabhängigkeit bedeutet.

In einigen Interviews mit Mädchen und jungen Frauen wird deutlich, wie verführerisch es für sie ist, sich auf eine solche „töchterliche Existenz“ einzulassen. Besonders bei den etwas Älteren der von uns Befragten, den 17- bis 20jährigen jungen Frauen, ist deutlich, dass es trotz einer Kritik an entsprechenden Verhaltensweisen und Erwartungen des Vaters auch eine innere Bindung an eine solche Rolle gibt, z. B. weil sie mit der Phantasie eigener Bedeutung und Größe verbunden ist. Margarete Berger spricht in diesem Zusammenhang von einer „Vater-Tochter-Komplizenschaft mit wechselseitiger narzisstischer Abhängigkeit, Bedürftigkeit, erotischer Anziehung und deren Abwehr“ (Berger 1996: 123).

So steht die Möglichkeit, Selbstbewusstsein, aktives Wünschen und Wollen, eine aktive Handlungsfähigkeit verbinden zu können mit der eigenen Weiblichkeit für Mädchen und junge Frauen in einem besonderen Spannungsfeld. Bei der Mutter finden sich häufig wenig Anknüpfungspunkte für entsprechende Identifizierungen, die zur Identifikation anregenden Aspekte des Vaters müssen jedoch gelöst werden aus töchterlichen Abhängigkeiten und in einen eigenen Entwurf als Frau integriert werden. Eine solche Integration wird erleichtert,

wenn sie sich stützen kann auf ein positives Verhältnis zur körperlichen Weiblichkeit. Auf der Basis eines positiven Bezugs zum eigenen weiblichen Körper ist die Integration jener Verhaltensmöglichkeiten in die eigene Identität leichter möglich, die in gesellschaftlich vorherrschenden Weiblichkeitsbildern nicht enthalten sind: Selbstbewusstsein, Eigenständigkeit, ein aktives Wünschen und Wollen, eine aktive Handlungsfähigkeit.

- **Rettke, Ursula (1987): Berufswünsche von Mädchen unter dem Diktat des Arbeitsmarktes. Die schrittweise Verweiblichung der Bildungs- und Berufsbiographien von Hauptschülerinnen.** In: Bolder, Axel/Rodax, Klaus (Hrsg.): *Die Sozialisation von Arbeiterkindern für den Beruf*, Bonn: Verl. Neue Gesellschaft, (S. 127-141)

Auch in der wissenschaftlichen Diskussion über den Entstehungszusammenhang weiblicher Normalbiographien – wie sie in der Frauenforschung geführt wird – existieren Erklärungsansätze zur Berufsfindung junger Frauen, die diese aus sozialisationsspezifischen Einstellungs- und Verhaltensmustern begründen. Von den Faktizitäten einer funktionalen geschlechtlichen Arbeitsteilung wird auf eine rationale Entscheidung und Planung von Mädchen beim Übergang in den Beruf geschlossen, die geschlechtsspezifisch entwickelte Interessen und Fähigkeiten transportieren.

Vor der Thematisierung des Prozesses der schrittweisen „Verweiblichung“ der Bildungs- und Berufsbiographien von Hauptschülerinnen soll die Aufmerksamkeit des Lesers auf einige subjektive und objektive Aspekte der Berufswahl gelenkt werden.

Betrachtet man die Berufswahl als einen biographischen Prozess der Vermittlung individueller Ausbildungsabsichten und gesellschaftlicher Berufsanforderungen, wird deutlich, dass die hierarchische Strukturierung des Arbeitsmarktes nach Eingangsqualifikationen und seine geschlechtsspezifische Segmentierung Teil dieses Prozesses sind: Auf der einen S. steht ein Spektrum gesellschaftlich vorgegebener Berufsmöglichkeiten und Erfahrungen bzw. Vermutungen über Anforderungen und Eingangsvoraussetzungen. Darin ihre Zukunft zu finden und zu gestalten, steht als subjektive Absicht der Jugendlichen auf der anderen S. dieses Vermittlungsprozesses.

Unsere Untersuchungen setzen vielmehr an der Frage an, wie sich Mädchen und Jungen mit den schulisch und arbeitsmarktseitig gesetzten Bedingungen ihrer Berufsfindung auseinandersetzen, wie sie ihre Erfahrungen mit Chan-

censtrukturen und Selektionsprozessen und die im Verlaufe der Berufssuche stattfindenden Umlenkungen beruflicher Pläne gedanklich und in ihrem Handeln verarbeiten. Strukturdaten und Entwicklungstendenzen des Bildungs- und Arbeitsmarktes, denen die Realisierung beruflicher Vorstellungen unterliegt, stellen gleichsam den Interpretationsrahmen für die Auswertung der Befragungen dar.

Dabei zeigt sich, dass die bisher allgemein gültige Annahme, die in Familie und Schule stattfindende geschlechtsspezifische Sozialisation von Jungen und Mädchen sei letztendliche Ursache für die geschlechtstypische Verteilung der Jugendlichen auf das vorhandene Berufsspektrum, in einem neuen Licht zu betrachten ist.

So haben Berufswunschnennungen und -begründungen von Mädchen in der 7. Klasse der Hauptschule beispielsweise nur eine geringe und relativ offene geschlechtsspezifische Ausprägung. Geschlechtstypische Berufsoptionen scheinen für Mädchen und Jungen dieses Alters einen eher strategischen Bedeutungsgehalt für das Einfinden in das Spektrum möglicher Berufe zu haben. Eine Festlegung oder Beschränkung der Berufswünsche von Mädchen auf die mit der zukünftigen Frauenrolle verwandten Tätigkeitsfelder und damit gleichsam der Selbstausschluss aus anspruchsvolleren und höher dotierten Berufen aus dem „männlichen“ Berufsspektrum lässt sich nicht belegen.

Die Auswertung von Interviews mit Schülerinnen und Schülern der 7. Klasse Hauptschule zeigt nun zunächst, dass sich Mädchen und Jungen bereits in diesem Alter weitreichende und durchaus differenzierte Überlegungen hinsichtlich ihrer beruflichen Perspektiven machen. Sie sondieren Berufe und Berufsbereiche, die sich fast ausschließlich im Spektrum der für Hauptschüler zugänglichen Stufe der Berufshierarchie bewegen. Durchaus vorhandene Interessen an materiell und gesellschaftlich höher bewerteten Berufen beginnen Mädchen wie Jungen mit dem Hinweis auf ihre mangelnde schulische Qualifizierung dabei als nicht realisierbar einzuschätzen.

Es wird deutlich, dass Mädchen und Jungen in ihren beruflichen Vorstellungen die unabhängig von ihnen objektiv gültigen Qualifikationsstrukturen und -anforderungen als Rahmenbedingung für subjektiv akzeptierbare Berufs- und Zukunftspläne anerkennen und ihre beruflichen Optionen daran ausrichten. Hier wird also tatsächlich der erste Schritt einer beruflichen Selbstbeschränkung vollzogen.

Mädchen wie Jungen thematisieren diese Anpassungsleistungen ihrer beruflichen Optionen aber selten im negativen Sinne als eine Beschränkung, sondern beginnen – gleichsam auf einer nächsten Anpassungsstufe – gerade umgekehrt das eigene Qualifikationsniveau und die eigenen Fähigkeiten in Hinblick auf ihre Tauglichkeit für das gegebene Berufsspektrum zu bewerten und formulieren

das Ergebnis dieser Überlegungen positiv als genuin eigene Ausbildungsabsicht oder Berufs“wunsch“.

Mädchen wie Jungen sind sich der besonderen Arbeitsmarktrisiken und der Bedrohung durch Arbeitslosigkeit, der sie als Hauptschüler unterliegen, bewusst und versuchen, dem durch eine möglichst weitgehende Flexibilität in ihren Berufsoptionen zu begegnen.

Im gleichen Atemzug mit der Formulierung von Berufsvorstellungen erwähnen sie deren Realisierungschancen bzw. die Notwendigkeit, Konzessionen an das vermutete Angebot von Ausbildungsplätzen zu machen. So benennen sie gleichzeitig bis zu fünf Ersatz- oder Ausweichberufe und begründen diese aus ganz unterschiedlichen Interessenssphären. In der familialen und schulischen Sozialisation begründete Berufsoptionen von Mädchen führen zum Start in eine „typisch weibliche“ Berufsbiographie. Es ist umgekehrt: Mädchen und Jungen zeigen sich nahezu allen Möglichkeiten gegenüber offen, die ihnen eine berufliche Perspektive bieten. Diese Offenheit beinhaltet sowohl den Rückgriff auf geschlechts“untypische“ wie auch auf geschlechts“typische“ Berufsoptionen. Die Einmündung in frauen-(männer-)spezifische Tätigkeitsfelder wird dann durch den geschlechtsspezifisch nahe gelegten Deutungsrahmen gleichsam plausibilisiert.

Überlegungen zum Arbeitsklima im erstrebten Beruf, die als Beleg für geschlechtsspezifische Sozialisationsprozesse gelten können, werden sowohl von Jungen als auch von Mädchen in die Reflexion der Berufe einbezogen. Ebenso wenig ergeben sich auf der Ebene von Überlegungen zur Nützlichkeit der beabsichtigten Berufstätigkeit für die übrigen Familienmitglieder geschlechtsspezifische Differenzen: Jungen wie Mädchen, die auf im Alltag zu Hause praktizierte Tätigkeitsfelder zurückgreifen, betrachten ihren eigenen Beruf als Beitrag für die Familie, wenn sie ihn unter diesem Gesichtspunkt reflektieren.

Was Mädchen in der 7. Klasse Hauptschule theoretisch antizipieren, erfahren sie in der 9. Klasse mit dem Herannahen des Schulabganges und der Notwendigkeit des Übertritts in den Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkt praktisch. Bei Bewerbungsbemühungen, durch Informationen und Ratschläge in der Familie, durch Schule und Freunde und durch die öffentliche Diskussion um die Problematik der Jugendarbeitslosigkeit werden sie mit den für diese Gruppe zur Zeit besonders restriktiven Bedingungen des Arbeitsmarktes konfrontiert. Diese Erfahrungen und Informationen lassen Mädchen wie Jungen zu dem Schluss kommen, dass es an ihnen selbst und ihren Leistungen liegt, ob vermeintliche Chancen auf einen Ausbildungsplatz realisierbar sind. Sie selbst sehen sich gefordert, den arbeitsmarktseitig gesetzten Restriktionen mit der Herstellung günstiger Qualifikationsvoraussetzungen und einem geeigneten Bewerbungsverhalten für

die Konkurrenz um die verbleibenden Ausbildungsstellen zu begegnen. Ihre Bereitschaft, sich den Marktgegebenheiten zu stellen, führt dabei zu weiteren, teilweise erheblichen Anspruchsreduktionen ihrer beruflichen Optionen. Der Nachvollzug der Berufsfindungsbiographien der befragten Mädchen bis zur 9. Klasse zeigt, dass sie vor dem Hintergrund der Einschätzung der Chancen auf den Arbeitsmarkt die Nichtrealisierbarkeit ihrer beruflichen Optionen immer schon gleichsam mitplanen. Als Konsequenz aus diesem Wissen entwickeln sie den Beschränkungen des Arbeitsmarktes entsprechende Strategien und grenzen ihre Berufswahl auf solche Berufe ein, in denen sie glauben, eine Chance zu haben – d. h. zu diesem Zeitpunkt: auf das unmittelbare Ausbildungsplatzangebot.

Um sich die Möglichkeit einer Berufsausbildung überhaupt zu erhalten, greifen sie in dieser Situation bereitwillig jedes Angebot auf, das kurz- oder langfristig Berufschancen zu eröffnen scheint.

Für Hauptschülerinnen (und zunehmend auch für Realschülerinnen) werden an diesem Wendepunkt ihrer Berufsbiographien die bildungspolitischen Maßnahmen zum Ausbau berufsvorbereitender Lehrgänge, des Berufsgrundbildungsjahres und des Berufs- und Berufsfachschulsystems als Steuerungsinstrument der Jugendarbeitslosigkeit relevant (Ursula Rettke 1984). Vor allem die Hauptschule selbst und das Arbeitsamt treten als die Instanzen auf, die Schulabgängerinnen in dieser Situation den weiteren Besuch einer Vollzeitschule als Überbrückung oder Ausweg anraten, der den Schülerinnen selbst zur Überwindung der anscheinend in ihrer Ausgangsqualifikation begründeten „Defizite“ plausibel erscheint. Was seinen tatsächlichen Grund in den zunehmend restriktiven Angeboten des Arbeitsmarktes hat, wird den Mädchen – die unter anderen ökonomischen Bedingungen, wie etwa denen der sechziger Jahre, vermutlich einen Ausbildungsplatz erhalten hätten – also als Mangel der eigenen Ausgangsvoraussetzungen angelastet, den sie durch einen erneuten Schulbesuch zu überwinden hoffen.

Vor dem neuen schulischen Hintergrund deutet sich nun an, dass die Schülerinnen die neuen Ausbildungsinhalte und Qualifikationsanforderungen als eigene Zwecke und Ziele übernehmen. In der Angst, bereits als jugendlicher arbeitslos zu sein, greifen sie jede Möglichkeit auf, die eine Berufschance zu eröffnen scheint; in diesem Rahmen werden auch die vorstellig gemachten inhaltlichen Lernangebote als eine neue Chance für die Realisierung einer Berufseinmündung akzeptiert.

Das Deutungsmuster, mit dem die Schülerinnen die Umlenkung verarbeiten, ist wiederum das der biographischen Konstruktion, die gleichsam eine Glättung der eigenen Geschichte der Berufsfindung vom erreichten Stand der

Berufsfestlegung aus ermöglicht und diesen als neigungsbezogenen eigenen Schritt interpretierbar macht.

An diesem Wendepunkt beruflicher Biographien von Hauptschülerinnen bestätigt sich damit wiederum der Mechanismus, den wir bereits in der 7. Klasse der Hauptschule entschlüsselt haben: Nicht die schon vorab auf die „Frauenrolle“ festgelegte Orientierung der Mädchen, der der Schulwahl entspräche, führt zum Start in eine „typisch weibliche“ Berufskarriere, sondern umgekehrt: die vom Schultypus ausgehende Festlegung auf im familialen Umfeld angesiedelte Handlungsbereiche ruft bei den Schülerinnen die – bei männlichen Jugendlichen analoge – Argumentationsfigur „wollte ich eigentlich immer schon“ wach.

Der Nachvollzug der Berufsfindungsbiographien von Hauptschülerinnen macht deutlich, dass die Berufseinmündung von Mädchen in das Spektrum „typischer Frauenberufe“ wohl kaum als Ergebnis einer durch geschlechtsspezifische Sozialisationsprozesse bzw. tradierte Rollenvorstellungen bedingte Berufswahl interpretiert werden kann.

Misserfolge auf dem Arbeitsmarkt und die Einrichtung der Mädchen in den ihnen offen stehenden Ausbildungs- und Berufsbereichen sind ebenso wenig Ergebnis eines rationalen Kompromisses zwischen einem – ebenfalls sozialisationsbedingten – hausarbeitsnahen Arbeitsvermögen von Mädchen und ihrem Streben nach materieller Unabhängigkeit in der eigenen Lebensführung, wie dies in Untersuchungen aus der Frauenforschung vermutet wird (Ostner/Beck-Gernsheim 1979: 77).

Tatsächlich zeigt sich heute ein zunehmend größerer gesellschaftlicher Widerspruch zwischen der Bandbreite und Flexibilität beruflicher Orientierungen von jungen Frauen und ihren tatsächlichen Realisierungschancen, der erst mit der Nachzeichnung der schrittweisen Anpassung der Berufsfindung an das Spektrum erreichbarer Berufe und der schrittweisen Identifizierung mit dem erhaltenen Ausbildungs-/Arbeitsplatz aufgedeckt wird. Geschlechtsspezifische Sozialisationsmuster bilden dabei gleichsam ein Interpretationsangebot für die erfolgende oder erfolgte Berufszuweisung, über das letztere als Ergebnis einer biographisch begründbaren Berufswunschentwicklung erscheint.

Die tatsächlich biographisch bedeutsame, geschlechtsspezifische Lenkung erfolgt aber über den Arbeitsmarkt und das – ebenfalls ungebrochen tradierte – geschlechtsspezifische Berufsbildungssystem. Hier werden Fähigkeiten, Fertigkeiten und jene beruflichen Optionen gefördert, die den Jungen Frauen aus arbeitsmarkt- und bildungspolitischer Sicht zugleich als geschlechtsspezifische Defizite angelastet werden....

Während auf breiter Ebene Diskussionen geführt werden über veränderte Qualifikationsanforderungen im Zuge der Einführung neuer Technologien

und Forschungsarbeiten zur Entwicklung neuer Ausbildungskonzepte und Lernformen gefördert und publiziert werden, werden Mädchen durch arbeitsmarktpolitische Entscheidungen und staatliche Lenkung vom Arbeitsmarkt regelrecht abgekoppelt.

- **Ritter, Martina (1994): *Computer oder Stöckelschuh?*, Frankfurt/Main: Campus-Verlag (S. 44-77, mit Auslassungen)¹⁴**

Zur Interviewsituation

Zu Jacqueline bekam ich Kontakt durch Sigrid, die von Jacqueline's großem Computerinteresse weiß. In den ersten telefonischen Kontakten ist Jacqueline zurückhaltend, sieht sich aber deutlich als geeignete Interviewpartnerin: sie ist „total computerinteressiert“. Das Interview dauert ca. vier Stunden, wir müssen uns zwei Mal treffen. Obwohl Jacqueline zwei Zimmer zu ihrer Verfügung hat, finden beide Interviewtermine im Ess- und Wohnzimmer des Hauses statt. Einmal müssen die Eltern sogar in der Küche zu Abend essen, weil wir den Esszimmertisch blockieren. Der Umgangston in der Familie ist herb und trocken-witzig. Beide Elternteile schauen im Laufe des Interviews mal herein: der Vater steckt den Kopf zur Tür herein und fragt: „Ist alles in Ordnung?“, die Mutter kommt gegen Ende des zweiten Treffens und fragt, worum es eigentlich geht....

Im Interview ist Jacqueline eher hektisch und nervös. Sie ist interessiert an meinen Fragen und erzählt besonders zur Computerbeschäftigung bereitwillig. Die anderen Fragen irritieren sie etwas und setzen sie unter Druck. Manche Fragen zu ihrem Selbstbild und zu ihren Beziehungen bringen sie ins Schwitzen, so dass sie äußert, noch nie über so etwas nachgedacht zu haben. Besonders auffällig ist Jacqueline's Sprachgestus: sie spricht überstürzend schnell, manchmal bruchstückhaft, sie verschluckt ganze Wortteile und verhaspelt sich oft. Dieses Interview hat in vergleichbarer Zeit ca. 1/3 mehr Text als die anderen. Außerdem gelingt es ihr oft nicht, eine Geschichte verständlich zu erzählen, ich muss dann mehrmals nachfragen, um den Fortgang eines Erlebnisses oder einer Erfahrung nachvollziehen zu können. Dennoch entspinnt sich ein intensives Gespräch zwischen uns und Jacqueline erzählt viel aus ihrem Leben, lacht viel und ist sehr offen.

14 Anmerkung der Herausgeberin: Dieser Text gibt die Diskussion Anfang der 90er Jahre wieder. Er ist im Original zitiert, auch in der Zitation der Interviewausschnitte.

Die Computerbeschäftigung

Schon in Jacquelines Antwort auf meine erste Frage steckt die besondere, latente Bedeutung, die der Computer und die Arbeit mit ihm für sie hat. Diese Bedeutung zieht sich durch das ganze Interview und macht das Zentrum von Jacquelines Lebensentwurf aus. Auf meine Frage, wie sie zu ihrer Computerbeschäftigung gekommen ist, antwortet sie:

„also angefangen hat's weil mein Vater in einer Computerfirma arbeitet und standen sowieso immer Computer hier herum. mehrere also drei vier Stück . da hat er mir immer was gezeigt so Spiele und so – da und hab' ich halt angefangen mit Spielen (lautes Atmen) auch ein bisschen programmieren so kleinere Programme hat er mir halt alles erklärt und dann halt später durch die Schule neunte zehnte Klasse hatten wir einen Basic-Kurs angeboten bekommen und jetzt hab' ich halt. weitergemacht weil's mich halt interessiert hat von meinem Vater her auch und so (.)“ (Sq 1, S. 1)

Jacqueline gibt zwei geradezu objektive Gründe für ihre Computerbeschäftigung an; beide Gründe haben etwas mit dem Vater zu tun: zum einen, so erzählt sie, stehen bei ihr zu Hause „drei vier“ Computer des Vaters „herum“. So können wir fast den Eindruck gewinnen, sie sei darüber gefallen und könnte gar nicht anders, als sich damit beschäftigen und es habe eine Art objektiven Zwang gegeben, mit der Computerbeschäftigung zu beginnen. Der zweite Grund ist explizit an ihren Vater geknüpft: Jacquelines Computerbeschäftigung hat angefangen, weil der Vater in einer Computerfirma arbeitet. Auch damit suggeriert sie uns eine Zwangsläufigkeit, die objektiven Charakter hat: Nicht sein Interesse oder ihr Interesse, sondern allein die Tatsache, dass der Vater in einer Computerfirma arbeitet, ist in Jacquelines Erzählung der kausale Grund für ihre Beschäftigung. Erst im Nachsatz spielt die Aufforderung des Vaters eine Rolle: er hat ihr Spiele gezeigt und beigebracht, kleinere Programme zu schreiben. Wichtig sind für unsere Fragestellung die Signalworte: „immer“ und „alles“. Der Vater hat ihr immer und „alles“ gezeigt und erklärt. In dieser Passage zeichnet sich schon die Allmacht des Vaters ab, die dieser für Jacqueline hat. Später im Interview wird die besondere Rolle des Vaters für sie deutlicher werden. Hier wird zunächst seine Präsenz im Text durch den Basic-Kurs der Schule verdrängt und es taucht Jacquelines eigenes Interesse an der Computerbeschäftigung zum ersten Mal auf: sie hat mit Informatik weitergemacht, weil es sie interessiert. Doch in der Schlusscoda der Sequenz entfernt sich Jacqueline von ihrer Person und ihren Wünschen wieder und schließt den Kreis: ihr Interesse wird selbst noch einmal rückgebunden an den Vater: „von meinem Vater her auch“. So lautet die Passage für uns, dass sie sich für den Computer interessiert, weil sich der Vater damit

beschäftigt. Es scheint fast so, als sei in dieser Antwort der Vater das eigentliche Subjekt der Erzählung. Im weiteren Verlauf des Interviews tritt der Vater zunächst wieder in den Hintergrund und Jacqueline's eigener Zugang zum Computer wird sichtbar. In der Antwort auf die Frage, was sie im Moment am Computer macht, wird ihre Kreativitäts- und Produktivitätslust bei der Computerbeschäftigung deutlich. Sie antwortet:

„alles mögliche von Referat schreiben Protokoll alles mach ich also für die Schule und für zu Hause wenn ich mir mal 'ne Liste aufstelle für mein Geld oder so und halt vor allen Dingen auch Spiele das wahrscheinlich die Hauptsache was sowie wie so jeder macht halt auch Spiele selbst erfinden und machen also nicht nur spielen, sondern auch selbst produzieren(.)“ (Sq 4, S. 3-4)

Mit einem umfassenden „alles mögliche“ leitet Jacqueline hier ihre Antwort auf die Frage ein: darin steckt dann auch alles das, was Sie in der Sequenz dann an alltäglichen Nutzungen schildert. Auffällig ist hier, dass sie selbst den Begriff des Produzierens für ihre Aktivität verwendet. Sie gibt damit schon begrifflich die Dimension an, die die Erstellung eines eigenen Programms oder Spieles für sie – und auch für andere Jugendliche – hat: mit Hilfe des Computers kann sie eigene Produkte herstellen, auf die sie, wie sie in einer anderen Sequenz erzählt, „mords-stolz“ ist, und die sie am liebsten allen zeigen will. Zwar reiht sie sich zunächst in dieser Sequenz in die Normalität aller Computerinteressierten, die Spiele machen, ein, aber dann hebt sie sich selbst deutlich heraus: Spiele „erfinden“ und „produzieren“ ist ihre Hauptbeschäftigung; die Befriedigung, die sie erfährt liegt im „Erforschen“, „Ausprobieren“ und „Herausfinden“, wie sie an einer anderen Stelle enthusiastisch und eindrucksvoll erzählt. Allerdings wird die Sicherheit der Selbstdarstellung der oben zitierten Sequenz im nachfolgenden Dialog unerwartet gebrochen: Bei der Nachfrage, ob sie mal ein von ihr programmiertes Spiel beschreiben könne, gerät Jacqueline in Panik:

„oh Gott ja ich hab' also manch (k) was ich natürlich am Anfang gemacht hab' an was ich mich jetzt erinnern kann wir haben was haben wir für Spiele gemacht oh Gott jetzt fällt mir keins ein. weil da halt am Anfang war'n so Würfelspiele so Würfelexperimente halt was wir so in Schule gemacht haben also so ganz lange Sp (k) äh Spiele, mit halt verschiedenen Würfeln halt mit zwei Würfeln mit drei Würfeln halt Wahrscheinlichkeit und so oder so Skispiele (...)“

Es fällt ihr schwer, sich so an ein Spiel zu erinnern, dass sie mir beschreiben könnte, wie es funktioniert. Offensichtlich hat Jacqueline kein Programm oder Produkt parat, von dem sie erzählen könnte. Wie können wir uns jedoch ihre Panik, den Schreckensruf „oh Gott“ und die Aufgeregtheit der Sequenz erklä-

ren? Der Schlüssel zur Analyse dieser Sequenz liegt – so vermute ich – in der Einleitungscoda „alles mögliche“: Jacqueline sagt damit, dass ihre Computerbeschäftigung umfassend und unspezifisch ist. Im so symbolisch verstandenen „alles mögliche“ deutet sich eine Erklärung für ihre Panik bei der Nachfrage nach ihren konkreten Produkten an, ihr Erschrecken und ihre Unfähigkeit, ein von ihr geschriebenes Programm ruhig zu beschreiben, hat zwei miteinander zusammenhängende Gründe, die ich nun im Einzelnen darstellen möchte: (1) Ein Erklärungsstrang könnte darin liegen, dass ihre ursprünglich betonte Produktivität sehr labil ist, und leicht in Frage gestellt werden kann. Im weiteren Verlauf des Interviews wird sich zeigen, dass Jacquelines Produktivität sehr stark an die Figur des Vaters gebunden ist und aus sich selbst heraus keine Stabilität gewinnt. Schon in der ersten Sequenz des Interviews zeigte sich der Vater als Anfang und Ende ihrer Computerbeschäftigung, als Quasisubjekt der Erzählung, Diese Konstellation ist mit dem zweiten möglichen Grund für Jacquelines Sturz ins Chaos bei der Frage nach ihren Produkten verknüpft (2): es scheint, dass bei Jacqueline die Bedeutung des Computers nicht nur in der Konkretheit der erstellten Produkte oder im Prozess des erfolgreichen Programmierers liegt, sondern auch in der Produktivität in einem technisch-naturwissenschaftlichen Bereich allgemein. Wichtig ist ihr, dass sie technisch orientiert ist, der Computer ist ein Medium, diese Orientierung auszuleben und zu zeigen. Ich möchte nun diese beiden Stränge verfolgen und die These, dass die Computerbeschäftigung Jacquelines konstitutiv mit ihrem Vater verknüpft ist, belegen.(...)

„Ich wollte immer ein Junge sein“

Im Interview gibt es immer wieder Stellen, in denen Jacqueline auf Jungen und Mädchen, die Unterschiede, die Vorteile und ihre Wünsche und Zuordnungen zu sprechen kommt. Dabei wird ihre Verachtung und Ablehnung für alles Weibliche sichtbar. Auf ihr Mädchen- und Frauenbild werde ich dann in einem zweiten Schritt genauer eingehen. In einem dritten Schritt wird sich dann zeigen, welche Rolle der Computer in dieser Konstellation spielt.

Am aufschlussreichsten für Jacquelines Sehnsucht danach, ein Junge zu sein, ist eine Textstelle, in der sie auf die Frage nach Freunden und Freundinnen, die sich auch für den Computer interessieren, antwortet. In ihrer ersten Reaktion auf die Frage erzählt sie von ihrer Informatik-AG in der Schule. In der Freizeit, so sagt sie in einem schnell anschließenden Nebensatz, trifft sie dann auch ihre Freunde, die einen Computer besitzen. (...).

Die Computerbeschäftigung (S. 73ff)

Als einziges der von mir befragten Mädchen hat Sigrid den Computer als interessantes Objekt zunächst durch die Anregung einer Frau, einer Lehrerin in der achten Klasse, entdeckt: diese Lehrerin hat ihrer Klasse zwei Stunden lang etwas über Computer erzählt und kurz gezeigt, wie eine Diskette eingelegt, der Computer gestartet und ein Text geschrieben wird. Diese sehr knappe Anregung fand Sigrid „damals interessant genug“. Als dann an Sigrids Schule in der 9. Jahrgangsstufe statt Französisch Informatik als „dritte Fremdsprache“ gewählt werden konnte, hat sie sich für Informatik entschieden: ihr Interesse war geweckt. Nach zwei Jahren wurde jedoch der Kurs nicht mehr angeboten, da auch die dritte Fremdsprache nur zwei Jahre unterrichtet werden muss. Sigrid mokiert sich über die Direktorin, der es „zu teuer“ war, den Kurs aufrecht zu halten. Zwar hat der Informatiklehrer sowohl in Jahrgangsstufe 11 als auch 12 eine Computer-AG angeboten, doch Sigrid hat zu diesen Stunden andere Pflichtfächer, so dass sie nicht teilnehmen kann. Sie hat jedoch vor, im nächsten Schuljahr an der AG der Jahrgangsstufe 11 teilzunehmen; dass sie diese Teilnahme nicht in ihre Abiturrechnung mit einbeziehen kann, ist ihr gleichgültig. Sie möchte gerne wieder in einer Computergruppe arbeiten. Im Laufe der zweijährigen Kursarbeit am Computer hat sie dann – nach 1 1/2 Jahren – einen eigenen PC von den Eltern bekommen. Sie hat sich den gleichen Typ wie in der Schule – einen Apple 2C – gewünscht, um zu Hause und im Kurs an den gleichen Programmen arbeiten zu können. Durchschnittlich hat sie ca. 5 Stunden pro Woche am PC gearbeitet. In dieser Phase ist der Computer eine sehr wichtige Freizeitbeschäftigung „zwischen erster und zweiter Stelle“ in ihrem Leben.

Zunächst möchte ich ihre direkt geäußerten Gründe für ihre Computerbeschäftigung und die Art ihres Interesses verstellen. Im Folgenden werde ich dann Äußerungen interpretieren, die den latenten Sinn ihrer Computerbeschäftigung deutlich machen, der hinter ihren Gründen steht. Diese zweite Darstellungsebene bezieht sich dann auf die Bedeutung der Computerbeschäftigung.

Auf meine Frage, was sie denn am Computer interessant gefunden habe, antwortet sie leidenschaftlich und ausführlich:

„aber was mir dann später gefallen hat äh also als ich mich dann für Informatik entschieden hatte, das war auch . ehm dieses . systematische wie auch in Mathe allerdings das man damit viel viel mehr anfangen konnte, da es viel äh vielfältiger auch war, das war breit gefächerter, da hat man nicht nur auf ein Ziel hinaus gearbeitet und musste ein Ergebnis zustande bringen, sondern da hatte man zwar auch ein Ziel gehabt. Aber man konnte das ja ganz variieren wie man eben diese Programme dann aufstellt (...). Das fand ich ganz toll (schnell) und überhaupt zu einer Lösung zu kommen ganz selbständig, also ohne. äh jetzt die Vorlagen wie

in Mathe, da gibt's ja meistens nur ein oder zwei Rechenwege und in Informatik konnt' man das halt schon 'nen bisschen variieren" (Sq 2, S. 2)

und:

I: „was war dir denn besonders wichtig bei der Beschäftigung mit dem Computer?“
S: „[...] also mich hat irgendwo dieses äh Systematische auch dann fasziniert – und das man da eh „ja auch wirklich perfekte Programme so anstreben könnte (Lachen in der Stimme)“ (Sq 9, S. 6-7)

Die von ihr erwähnten Schlüsselworte für ihr Interesse am Computer auf dieser Ebene der Erzählung sind; Systematik, Vielfältigkeit Variationsmöglichkeiten im Erreichen eines Zieles und Selbständigkeit; sie führt selbst den Begriff der Faszination zur Beschreibung ihres Interesses ein. Auf dieser Ebene des Interesses sind ihre Begründungen denen der in Kapitel III, 2. vorgestellten Jungen noch sehr ähnlich: Die Systematik des Denkens fasziniert ebenso wie die Vielfältigkeit der Anwendung. Wie bei den Jungen steht das eigene Produkt im Mittelpunkt der Beschäftigung: auf die Frage, ob sie lieber allein oder in einer Gruppe am Computer arbeitet, gibt Sigrid eine ambivalente Antwort. Zwar findet sie es „interessanter“ mit anderen zusammen zu arbeiten, es ist nicht so „starr“ und es macht „mehr Spaß“, aber die Programme möchte sie selbst schreiben, denn dann „weiß“ sie, dass niemand ihr „reinredet“ es ist, so sagt sie, „eben meine Arbeit“ (Sq 17, S. 14). Auch bei der Erzählung über eine versehentlich gelöschte Graphik und die Frustration darüber wird die starke evaluative Besetzung des erstellten Computerprodukts explizit: „weil das war so was Eigenständiges, das war was von mir Produziertes, die Graphik das war was auch Persönliches...“ (Sq 11, S. 9-10)

Deutlich wird hier Sigrids Leistungslust, ihr Wunsch nach eigenständigem Handeln, nach dem selbständigen Erreichen eines gesetzten Zieles und ihr Stolz auf das eigene Produkt, das nur ihr gehört. Die besondere Akzentuierung, die diese Kreativitätslust bei Sigrid im Lauf des Interviews erhält, werde ich etwas später genauer interpretieren und diskutieren. Es wird sich dabei auch die Frage stellen, wie Mädchen generell in unserer Gesellschaft mit ihrer Leistungslust umgehen können. Jetzt soll zuerst die unter der Ebene der Interessengründe liegende Ebene der Bedeutung dargestellt werden. Hier verliert sich dann auch die Ähnlichkeit mit den Jungen und es zeigt sich die spezifische Bedeutung des Computers für Mädchen.

Im Rahmen meiner Fragen zur Computerbeschäftigung habe ich unter anderem versucht, den Stellenwert der Computerbeschäftigung und ihre Besonderheit im Vergleich zu anderen Freizeitinteressen herauszufinden. Auf die Frage, ob

und worin sich die Computerbeschäftigung von anderen Freizeitbeschäftigungen unterscheidet, antwortet Sigrid:

„... ja's ist ja was grundlegend anderes gewesen weil ehm wenn, mm sich mit anderen Leuten unterhalten hat und speziell eben mit Jungen ehm da haben die einen schon ganz anders angesehen, also nicht als äh jetzt äh typisch weiblich sondern ahm irgendwie mehr Respekt irgendwo schon behandelt also das hab' ich zumindest so empfunden“ (Sq 10, S. 7-9)

Hier wird deutlich, auf welcher Problemfolie Sigrid die Frage versteht. Gefragt nach den Unterschieden der Freizeitbeschäftigungen, spricht sie über die nun unterschiedliche Wahrnehmung ihrer Person von Jungen durch diese besondere Freizeitbeschäftigung. Sie bringt das Thema Weiblichkeit, Leistung und Anerkennung als Mädchen im männlichen Bereich ein. Mit ihrer Computerbeschäftigung ist sie nicht mehr typisch weiblich – und das empfindet sie als positiv. Der Computer sichert ihr den Respekt der Jungen. Computer als Freizeitbeschäftigung sichert in ihren Augen Anerkennung und Akzeptanz aus der Blickrichtung der Männlichkeit als nicht „so typisch weiblich“.

In einer weiteren Sequenz vertieft sie das Thema von Weiblichkeit und Computerbeschäftigung. Auch hier an einer Stelle, an der man dies eigentlich nicht erwartet. Im Interview spricht sie von den Vorteilen einer Mädchenschule. Sie meint, dass Mädchen ihre Fähigkeiten gerade in einem Fach wie Informatik dort wahrscheinlich besser entwickeln können, da sie nicht von dem Konkurrenzverhalten von Jungen, die glauben, qua Geschlecht schlauer zu sein, dominiert würden. Auf die Frage, ob es denn in ihrer Schule unter den Mädchen auch Konkurrenz gäbe und wie das Verhältnis von guten und weniger guten Schülerinnen im Kurs gewesen sei, antwortet sie:

„also es gab da welche die hatten Vierer gehabt und es gab auch welche zwar nur ganz selten die hatten einen Einser gehabt und. also bei denen die weniger gute Noten hatten die hatten also meiner Meinung nach manchmal äh. ja so durchscheinen lassen, dass sie denken. ja das sie eben doch halt nur Mädchen sind und das ist halt genauso wie in Mathe. da brauchen sie einfach nicht gut zu sein und das sie die auch ehm also diejenigen die besser sind (seufzen) für männlicher eben eingeschätzt haben (Lachen) also mir kam 's zumindest so vor (lautes Atmen) (schneller), also das sie schön auf diesem Weiblichen bleiben wollten (.)“ (Sq 22, S. 17-19)

Sigrid meint, dass die Konkurrenz unter den Mädchen im Kurs hinsichtlich der Computerkenntnisse geringer sei als bei ihr bekannten Jungen. Im hier zitierten

Teil der Sequenz spricht sie dann über eine andere Art von Konkurrenz: nämlich die zwischen „weiblichen“ und „männlichen“ Mädchen.

Wenn wir uns den vorangegangenen Dialog vergegenwärtigen, wäre eigentlich als Antwort auf die Frage eine andere zu erwarten gewesen: nämlich eine Äußerung über Konkurrenz bezogen auf Computerkenntnisse – eine Konkurrenz, wie Sigrid sie selbst für die Jungen beschrieben hat. Doch in ihrer Äußerung konkurrieren die Mädchen auf einer anderen Ebene. Die in Informatik weniger guten Mädchen betrachten die guten Schülerinnen als „männliche“ Mädchen. Doch Sigrid wendet das möglicherweise ziemlich problematische Urteil gegen die Beurteilenden. Diese denken, dass sie „eben doch halt nur Mädchen sind und (...) da brauchen sie einfach nicht gut zu sein“. Diese Mädchen bleiben „schön auf diesem Weiblichen“. Hier zeigt sich, dass Sigrid diese Unterscheidung selber vornimmt. Auch für sie ist das Weibliche gekennzeichnet durch die Unfähigkeit in Mathematik und Informatik – und sie selbst hält sich für ein „männliches“ Mädchen. Sigrid sieht sich als Mädchen mit Computerkenntnissen ernst genommen von den Jungen und mit Respekt behandelt. Eines wird hier klar: Kompetenzen am Computer sichern den Respekt und die Anerkennung der Jungen als Person und weniger als Computerspezialistin. Denn so zeigt sich Sigrid als nicht so typisch weiblich. Kompetenzen und Kenntnisse im Informatikbereich ebenso wie in Mathematik und Naturwissenschaften sind hier dem Weiblichen deutlich entgegengesetzt – diese Kompetenzen sind männlich. Was bedeutet diese Wahrnehmung des Computers als männliches Objekt nun aber für Sigrids Weiblichkeit?

Das Dilemma, das durch diese Unterscheidung entsteht, wird in den folgenden Passagen der oben angeführten Sequenz sichtbar. In Bezug auf die konkurrierenden weiblichen Mädchen erfährt Sigrid die Zuordnung „männliches Mädchen“ ambivalent:

I: „Dich hat das irgendwie, dann hat dieses Vorurteil dich ja auch betroffen“

S: „(unterbricht schnell) ja aber irgendwie äh fand ich's auch schon interessant mir hat das auch gar nichts ausgemacht ich war nicht stolz darauf aber es hat doch schon äh ja so'n doch ein gutes Gefühl“

In dieser Antwort kann Sigrid sich noch nicht ganz entscheiden, mit welchem Gefühl sie auf diese Zuordnung reagiert: einerseits ist es ein „gutes Gefühl“ und sie ist „stolz“, ein solch kompetentes „männliches“ Mädchen zu sein, wagt aber nicht, dies hier so deutlich zu sagen. Andererseits irritiert hier auch die Äußerung: „mir hat das gar nichts ausgemacht“. Darin steckt auch ihr Wissen, dass die Zuordnung zur Männlichkeit nicht unproblematisch ist und ihre ei-

gene Angst vor dieser Beschreibung. In einer anderen Passage dieser Sequenz zeigt sich das Dilemma dann in seiner ganzen Tiefe – in Bezug auf die Jungen:

I: „hattest du den Eindruck dass die Jungen das dann auch so wahrnehmen. weibliche Mädchen und männliche Mädchen“

S: „ja doch also zumindest ehm nicht so extrem, allerdings äh .. ja wie soll man das ausdrücken das ist jetzt nicht negativ gemeint oder so sondern ehm (lautes Atmen) dass man sich was heißt neutraler auf keinen Fall also man wurde nicht neutraler angesehen auf jeden Fall nicht so typisch weiblich sondern man war halt kompetent in dein Fach und somit auch ehm .. nicht ganz so weiblich eben nicht dieses . ja . mangelnde Interesse eben an Mathe oder Informatik oder Physik (-)“ (.q 23, S. 19-20)

- **Kessels, Ursula (2002): *Undoing Gender in der Schule. Eine empirische Studie über Koedukation und Geschlechtsidentität im Physikunterricht, Weinheim/München: Juventa, S. 213-223, mit Auslassungen***¹⁵

Zusammenfassung der Ergebnisse

Wir nahmen an, dass sich die Geschlechterkonstellation der Lerngruppe auf das Ausmaß der situationalen Geschlechtstypisierung der anwesenden Schülerinnen und Schüler auswirkt; in gemischten Gruppen sollten sich die Jugendlichen stärker geschlechtstypisiert beschreiben als in geschlechtshomogenen Gruppen (Hypothese 1) und geschlechtsbezogenes Wissen sollte ihnen in gemischten Gruppen insgesamt zugänglicher sein als in geschlechtshomogenen Gruppen (Hypothese 2). In gemischten Gruppen sollte ihnen geschlechtseigenes Wissen zugänglicher sein als geschlechtsfremdes Wissen (was für Jungen heißt, dass ihnen maskulines Selbstwissen zugänglicher ist als feminines Selbstwissen und für Mädchen, dass ihnen feminines Selbstwissen zugänglicher ist als maskulines, und diese Differenz sollte in geschlechtshomogenen Gruppen geringer sein (Hypothese 3).

Für die Gruppe der Mädchen wurden folgende Zusammenhänge zwischen der Geschlechtstypisierung und physikbezogenen Selbstkonzept- und Motivationsvariablen erwartet. Je weniger feminin und je stärker maskulin die Mädchen

15 Anmerkung der Herausgeberin: Der Textausschnitt gibt den Stil der wissenschaftlichen Psychologie sehr gut wieder. Es handelt sich um eine der äußerst seltenen empirischen Studien zur Geschlechterkonstruktion in der BRD, die auch an den Mainstream der psychologischen Forschung anschlussfähig ist.

sind, desto größeres Engagement in Physik wäre zu erwarten. Dabei wurde zwischen der chronischen, „globalen“ und der situationalen Geschlechtstypisierung unterschieden (Hypothese 4 und Hypothese 5): Es wurde vermutet, dass sich die positiven Auswirkungen monoedukativer Unterrichtung bei Mädchen darauf zurückführen lassen, dass während des Unterrichts in monoedukativen Gruppen die eigene Geschlechtsidentität weniger salient ist. Entsprechend sollte der entscheidende Faktor bei der Ausbildung des physikbezogenen Selbstkonzeptes sowie der auf den Physikunterricht bezogenen Motivation auch die situationale Aktivierung der Geschlechtsidentität sein, und die Relevanz einer chronisch stärkeren Femininität oder Maskulinität dagegen in den Hintergrund treten (Hypothese 6).

Im Einzelnen ergaben die Datenanalysen Folgendes:[...].

Die Analysen zu den Latenzen ergaben erwartungsgemäß einen Haupteffekt der Gruppenkonstellation, der beinhaltet, dass in den koedukativen Gruppen die geschlechtstypisierten Adjektive insgesamt schneller beurteilt wurden als in den monoedukativen. Ebenfalls zeigte sich die hypothesenkonforme Tripelinteraktion der Faktoren Geschlecht, Gruppenkonstellation und der Geschlechtstypizität der Adjektive: In den koedukativen Gruppen beurteilten Mädchen die femininen Items schneller als maskuline Adjektive. Bei den Jungen in koedukativen Gruppen war es genau andersherum, sie benötigten dort zur Beurteilung der femininen Adjektive mehr Zeit als zur Beurteilung der maskulinen Adjektive. In den monoedukativen Gruppen war dieses geschlechtstypisierte Latenzmuster nicht anzutreffen, beide Geschlechter brauchten dort etwas länger zur Beurteilung der femininen Adjektive. Wurden auch bei den Latenzen die maskuline und die feminine Skala z-standardisiert¹⁶ und so ein Differenzmaß gebildet, das die relative Maskulinität/Femininität abbildete, zeigte sich in der Interaktion von Gruppenkonstellation und Geschlecht das erwartete Muster genauso deutlich: In den koedukativen Gruppen beurteilten Mädchen feminine Attribute schneller als maskuline und Jungen maskuline schneller als feminine. In monoedukativen Gruppen schrumpfte diese Differenz, beide Geschlechter beurteilten dort geschlechtseigenes und geschlechtsfremdes Selbstwissen fast gleich schnell. Außerdem zeigten sich folgende signifikante Effekte bei den Latenzen: Mädchen beurteilten die Adjektive insgesamt schneller als Jungen (Haupteffekt des Geschlechts der Befragten) und maskuline Items wurden insgesamt schneller beurteilt als feminine (Haupteffekt der Geschlechtstypizität der Adjektive).

16 Anmerkung der Herausgeberin: Die Daten werden vergleichbar gemacht, indem die Ausprägungen in Werte der Standardnormalverteilung umgerechnet werden.

Bei den Mädchen ergaben sich folgende Zusammenhänge zwischen der situational aktivierten Identität während des Unterrichts und Maßen des physikbezogenen Selbstkonzepts und der Motivation: Je mehr maskulinen Items sie zustimmten, desto stärker waren sie zu einem späteren Zeitpunkt davon überzeugt, im Physikunterricht gute Leistungen zu zeigen, für Physik begabt zu sein und sich am Physikunterricht aktiv beteiligt zu haben. Bei dem Differenzmaß der Zustimmungen zeigte sich genau das gleiche Bild, je häufiger die Mädchen maskuline (relativ zu femininen) Adjektive für selbstbeschreibend hielten, desto bessere Werte hatten sie auf den gerade genannten drei Skalen. Die Zustimmungshäufigkeit zu femininen Adjektiven war nicht mit den physikbezogenen Maßen korreliert. Wurden die Messungen zur Mitte und zum Ende des Schuljahres berücksichtigt, so veränderten sich die Zusammenhänge der physikbezogenen Skalen mit der Zustimmungsrate zu maskulinen Adjektiven kaum (es ergab sich tendenziell ein Zusammenhang mit der Motivierung durch den Unterricht), und die Zusammenhänge der physikbezogenen Skalen mit dem Differenzwert der maskulinen und femininen Adjektive veränderten sich gar nicht. Allerdings zeigten sich bei diesen Analysen auch erwartungsgemäße Zusammenhänge mit der Zustimmungsrate zu femininen Adjektiven: Je weniger feminine Attribute die Mädchen für selbstbeschreibend hielten, desto aktiver beteiligten sie sich nach eigenen Angaben am Unterricht und desto stärker waren sie tendenziell davon überzeugt, in Physik gute Leistungen zu zeigen. Marginal signifikant war eine Korrelation in erwartungswidriger Richtung: Je femininer die Selbstbeschreibung war, desto größer wurde der Kompetenzzewinn durch Physik eingeschätzt.[...]

Für die Gruppe der Mädchen ergaben sich zudem folgende Zusammenhänge der physikbezogenen Variablen mit ihrer chronischen, „globalen“ Geschlechterrollenidentität: Je stärker die Mädchen maskuline Eigenschaften für selbstbeschreibend hielten, desto besser war ihr auf den Physikunterricht bezogenes Selbstkonzept und desto mehr aktive Beteiligung berichteten sie. Je weniger die Mädchen feminine Eigenschaften für selbstbeschreibend hielten, desto aktiver hatten sie sich tendenziell am Unterricht beteiligt. Das Differenzmaß der z-standardisierten Skalen korrelierte wie folgt: Je relativ maskuliner sich die Mädchen beschrieben, desto besser war ihr auf den Unterricht bezogenes Selbstkonzept und tendenziell auch das Selbstkonzept ihrer Begabung, und desto aktiver hatten sie sich am Unterricht beteiligt (dies galt sowohl für die Korrelationen mit den Skalen, die zum Ende des Schuljahres erhoben wurden, als auch für die Korrelationen mit den über beide Messzeitpunkte aggregierten Maßen des physikbezogenen Selbstkonzepts).

Um den relativen Einfluss der chronischen Geschlechtsrollenorientierung und der situationalen Zugänglichkeit geschlechtsbezogenen Selbstwissens auf die physikbezogenen Variablen abzuschätzen, wurden für die Gruppe der Mädchen Regressionen berechnet. Bei separater Betrachtung der maskulinen und femininen Skalen zeigte sich, dass vor allem die Zugänglichkeit femininer Adjektive einen erwartungskonformen Vorhersagewert hatte (beim auf den Physikunterricht bezogenen Selbstkonzept, dem Selbstkonzept der eigenen Begabung für Physik, der selbstberichteten Aktivität im Physikunterricht, der Motivierung durch den Unterricht, der Appetenz Physikaufgaben gegenüber und marginal auch beim subjektiven Kompetenzgewinn durch Physik und beim weiterführenden Interesse an Physik in der Freizeit und persönlichen Zukunft): je langsamer die femininen Adjektive beurteilt wurden, desto bessere Ausprägungen waren auf den Physikskalen zu erwarten. Dies gilt in ähnlicher Weise, wenn nur die Messung zum Schuljahresende oder auch die zur Mitte des Schuljahres betrachtet werden. Und auch die Latenzen der maskulinen Adjektive konnten zur Vorhersage einiger physikbezogenen Variablen einen Beitrag leisten; erwartungskonform in entgegen gesetzter Richtung wie die Latenzen der femininen Adjektive: Je schneller die maskulinen Adjektive beurteilt wurden, desto besser war das Selbstkonzept der Leistungen im Physikunterricht und der eigenen Begabung für Physik, desto mehr Aktivitäten und Motivation durch den Unterricht wurden berichtet. Wie stark sich die Mädchen jedoch maskuline oder feminine Attribute im Sinne einer chronischen Geschlechtsrollenorientierung zuschrieben, hatte insgesamt keinen Einfluss auf die Ausprägungen des physikbezogenen Selbstkonzeptes und der Motivation; ausschließlich die Appetenz gegenüber Physikaufgaben konnte durch die chronische Maskulinität marginal signifikant, in erwartungskonformer Richtung, vorhergesagt werden. In den Berechnungen, in die nur die Differenzwerte der Zugänglichkeit der maskulinen und femininen Adjektive sowie der chronischen maskulinen und femininen Geschlechtsrollenorientierung einfließen, ergab sich entsprechend, dass die Latenzen bei allen physikbezogenen Variablen außer dem subjektiven Nutzen des Physikunterrichts einen signifikanten Beitrag zur Vorhersage leisteten, die chronische Geschlechtsrollenorientierung jedoch für die Ausprägung der Selbstkonzept- und Motivationsmaße irrelevant war. Dabei war das Muster stets erwartungskonform: Je zugänglicher den Mädchen die maskulinen relativ zu den femininen Adjektiven waren, desto positivere Ausprägungen hatten sie auf den physikbezogenen Skalen. Bei der Vorhersage der aggregierten physikbezogenen Messungen zur Mitte und zum Ende des Schuljahres wurden durch die Prädiktoren in den meisten Fällen (in fünf von acht Gleichungen) über

18 %, bei dem auf den Physikunterricht bezogenen Selbstkonzept sogar 31 % der Varianz aufgeklärt.[...].

Deutung und Bewertung

Die Hypothese, die sich auf die Auswirkungen der getrennten Unterrichtung auf den Inhalt der Selbstbeschreibungen bezog (Hypothese 1), konnte nur teilweise bestätigt werden: Einzig die Jungen beschrieben sich in den monoedukativen Gruppen mit mehr femininen und mit mehr maskulinen Adjektiven als in den koedukativen Gruppen. Bezogen auf die Jungen kann also festgehalten werden, dass sie sich in gemischten Gruppen geschlechtstypisierter beschrieben als in monoedukativen Gruppen. Bei den Mädchen bestand zwar tendenziell ein spiegelbildliches Muster, jedoch war dieses nur schwach ausgeprägt. Eine Erklärung dafür, dass dieser Effekt bei den Mädchen nur andeutungsweise zu finden war, liegt vermutlich in der Qualität der Skalen [...].

Dass Mädchen insgesamt mehr feminine Adjektive bejahten als Jungen und Jungen mehr maskuline Adjektive bejahten als Mädchen, kann als eine externe Validierung der Skalen betrachtet werden. Allerdings wurden auch die typischerweise eher dem anderen Geschlecht zuzuordnenden Adjektive mehrheitlich als selbstbeschreibend angesehen.

Bei der Analyse der Latenzen bestätigte sich unsere Annahme, dass die Koedukation ein im Vergleich zur Monoedukation geschlechtstypisierender Kontext ist (Hypothese 2): Geschlechtstypisierte Adjektive werden von Jugendlichen in gemischten Gruppen schneller beurteilt als in geschlechtshomogenen Gruppen. Erwartungsgemäß wurden außerdem in den gemischten Gruppen Attribute, die typischerweise der eigenen Geschlechtsgruppe zugeschrieben werden, schneller beurteilt als Attribute, die typischerweise dem anderen Geschlecht zugeschrieben werden, wohingegen in geschlechtshomogenen Gruppen beide Arten Adjektive ähnlich schnell beurteilt werden (Hypothese 3). Aufgrund unserer Annahme, dass sich in den Latenzen die Zugänglichkeit des jeweiligen Selbstwissens abbildet, schließen wir, dass a) in koedukativen Gruppen geschlechtsbezogenes Wissen insgesamt zugänglicher ist als in monoedukativen und b) dass in koedukativen Gruppen zur eigenen Geschlechtsgruppe gehörendes Wissen zugänglicher ist als das dem anderen Geschlecht zugeschriebene Wissen, während in monoedukativen Gruppen Jungen wie Mädchen maskulines und feminines Selbstwissen jeweils ähnlich zugänglich ist. Es ist zu betonen, dass dies natürlich eine voraussetzungsvolle Interpretation der Daten ist [...]. Wir interpretieren die Latenzzeiten als ein Maß der Zugänglichkeit des entsprechenden Selbstwissens.

Es wurde erwartet und bestätigt, dass sich bei Jungen und Mädchen die Geschlechterkonstellation einer Gruppe auf ihre situational aktivierte Identität auswirkt; sowohl bei Jungen wie auch bei Mädchen war die Geschlechtstypisierung in den koedukativen Gruppen stärker als in den monoedukativen Gruppen. Dagegen wurden ausschließlich für die Gruppe der Mädchen klare Zusammenhänge zwischen dem Ausmaß der Geschlechtstypisierung und ihrem physikbezogenen Selbstkonzept sowie ihrer physikbezogenen Motivation erwartet. Dabei bestätigte sich die Annahme, dass eine relativ maskulinere chronische Geschlechtsrollenorientierung – für sich betrachtet – mit einem größeren Engagement und einem besseren Selbstkonzept in Physik einhergeht (Hypothese 5). Diese Ergebnisse stimmen mit den bereits bekannten Studien überein, nach denen „psychologisch“ maskulinere Mädchen/Frauen sich in maskulinen Bereichen wie mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern stärker und erfolgreicher engagieren. [...]

Die Regressionsgleichungen bestätigten die Annahme, dass die situationale Aktivierung von Identität während des Unterrichts einen größeren Beitrag zur Erklärung physikunterrichtsbezogener Maße leistet als die chronische Geschlechtsrollenorientierung (Hypothese 6). Offensichtlich speist sich das Gefühl, gut in Physik zu sein, eher daraus, wie sich eine Schülerin während des Unterrichts erlebte und weniger aus einer (auch) maskulinen chronischen Geschlechtsrollenorientierung. Bei der Betrachtung der Maße der situational aktivierten Geschlechtsidentität erscheint zudem auch die Wirkrichtung einleuchtender: Die in der Unterrichtssituation aktivierte Identität sollte einen Einfluss darauf haben, wie stark sich Mädchen in Physik engagieren. Denn, so wurde in Kapitel 2 und Kapitel 3.4 ausgeführt, die im gegebenen Moment aktivierten Aspekte des Selbstwissens steuern die Informationsverarbeitung und das Verhalten der betreffenden Person. Sofern einem Mädchen das Wissen „Ich bin ein Mädchen“ hoch zugänglich ist, sollte es sich von dem Jungenfach Physik distanzieren. In der vorliegenden Arbeit konnte die Hypothese bestätigt werden, dass eine hohe Zugänglichkeit femininen Selbstwissens und eine niedrige Zugänglichkeit maskulinen Selbstwissens mit negativen Ausprägungen auf physikbezogenen Selbstkonzept- und Motivationsmaßen zusammenhängen (Hypothese 4). Diese korrelativen Zusammenhänge können plausibel dadurch erklärt werden, dass eine hohe Zugänglichkeit femininen Selbstwissens und eine niedrige Zugänglichkeit maskulinen Selbstwissens während der Unterrichtssituation dazu führen, dass sich Mädchen von den Unterrichtsinhalten distanzieren.[...]

Die korrelativen Ergebnisse für die Gruppe der Jungen belegen, dass bei ihnen der Zusammenhang zwischen maskuliner und femininer Geschlechtsrollenorientierung einerseits und dem Engagement im Fach Physik andererseits

nicht so klar ist wie bei den Mädchen. Am ehesten sind die physikbezogenen Motivationsmaße mit hoher situationaler und chronischer Femininität korreliert. Insgesamt sind die Zusammenhänge aber weniger eindeutig als bei den Mädchen. Diese Ergebnisse stimmen mit vorliegenden Studien überein.[...]

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich unsere Annahmen, dass monoedukativer Unterricht im Vergleich zum koedukativen Unterricht weniger geschlechtstypisierend ist, bestätigten. Ebenfalls bestätigte sich, dass Mädchen von dieser geringeren Geschlechtstypisierung profitieren.

Folgerungen und Ausblick [...]

Der Ausgangspunkt unserer Untersuchungen war der Befund, dass in den naturwissenschaftlichen Fächern, v. a. in Physik, krasse Unterschiede zwischen den Geschlechtern bestehen: Mädchen interessieren sich weniger für diese Fächer, spezialisieren sich dort seltener, zeigen schlechtere Leistungen und ergreifen seltener eine Ausbildung in diesem Bereich. Zudem haben sie ein unverhältnismäßig schlechtes Selbstkonzept der eigenen Fähigkeiten. Physik gilt als ein maskuliner Bereich, weshalb Engagement und Erfolg darin schlecht mit der weiblichen Geschlechterrolle zu vereinbaren sind. Es wurde angenommen, dass Geschlechterdifferenzen vor allem in Situationen auftreten, in denen das Geschlecht der beteiligten Personen gerade salient ist. Die Annahme, dass die Salienz von Geschlecht situational variabel ist, wurde bereits mehrfach untersucht. Es zeigte sich, dass Menschen je nach den Gegebenheiten des aktuellen Kontextes die Kategorie Geschlecht mehr oder weniger bewusst ist, und dass sie sich entsprechend mehr oder weniger geschlechtsrollenkonform verhalten (zusammenfassend siehe z. B. Deaux & LaFrance, 1998). [...]

In der vorliegenden Untersuchung wurde diese Annahme auf die Situation im Physikunterricht übertragen. Um den Rückzug der Mädchen während des Physikunterrichts zu verringern, wurde der Unterricht in monoedukativen Gruppen abgehalten, also in einem Kontext, von dem anzunehmen war, dass dort Geschlecht weniger salient ist als in den üblichen koedukativen Gruppen. In Studie 1 bestätigte sich die Annahme, dass sich Jungen und Mädchen in den monoedukativen Gruppen bezüglich ihres Physikengagements weniger unterschieden als in den koedukativen Gruppen: In den koedukativen Gruppen verhielten sich die Mädchen nach eigenen Angaben deutlich geschlechtstypisierter, in dem sie sich von dem „Jungenfach“ Physik distanzieren, ihre Fähigkeiten für gering hielten und wenig motiviert waren. Auf das physikbezogene Selbstkonzept und die Motivation der Jungen hatte die Gruppenkonstellation dagegen keine Auswirkung, was ein Hinweis darauf ist, dass die stärkere Geschlechtstypisie-

rung im koedukativen Physikunterricht für Jungen nicht vorteilhafter ist als die geringere Geschlechtstypisierung im monoedukativen Physikunterricht. [...]

Es muss betont werden, dass diese Arbeit nicht zu dem Schluss führen kann, dass es sinnvoll wäre, wieder monoedukative Schulen zu etablieren. Nach Geschlechtern getrennter Unterricht ist ausschließlich in Fächern zu erwägen, die eindeutig maskulin stereotypisiert sind, da sich nur in diesen die Mädchen vom Unterrichtsgeschehen distanzieren werden, wenn ihnen während der Stunden die eigene Geschlechtszugehörigkeit bewusst ist. Und diese Trennung ist vor allem während der Pubertät sinnvoll: In dieser Phase ist geschlechtsbezogenes Selbstwissen chronisch hoch zugänglich und gerät deshalb besonders leicht ins Arbeitsselbst, wo es in dieser Phase zudem besonders „stark wirkt“, da die aktive Aneignung der neuen Rolle als Mann oder Frau auch zu Verhaltensweisen führt, die überzogen geschlechtstypisiert erscheinen. [...]

Aus unseren Ergebnissen lässt sich folgern, dass die zeitweilige Trennung im Fach Physik, während der aktiven Rollensuche und -übernahme in der Pubertät, eine Möglichkeit darstellt, den Rückzug der Mädchen aus diesem Fach zu vermindern, so dass es für sie nicht von vornherein ausgeschlossen ist, eine Ausbildung im technisch-naturwissenschaftlichen Bereich anzuvisieren. [...]

Während des monoedukativen Unterrichts ist offenbar eine Situation gegeben, in der von der Kategorie Geschlecht eher abgesehen wird, in der sie also eher „ruht“, um die Formulierung Hirschauers (1994) zu verwenden. Aus diesem Grund stellt die Geschlechtertrennung im Physikunterricht m. E. eine Art von „undoing gender“ dar – obwohl Hirschauer bei der Einführung dieses Begriffes eine andere Intention verfolgte.

Allerdings, und darin ist Hirschauer (1994) und Goffman (1977/ 1994) zuzustimmen, wird mit der Maßnahme der getrennten Unterrichtung von Jungen und Mädchen Geschlecht gleichzeitig auch besonders betont: Auch wenn in der Unterrichtssituation Geschlecht weniger bewusst oder verhaltenssteuernd ist, so wird doch durch die Einteilung der Jugendlichen in geschlechtsgetrennte Gruppen betont, dass sie verschiedenen Geschlechts sind, dass ihr Geschlecht außerdem eine Bedeutung hat, die über die Beschaffenheit ihres Körpers hinausgeht, und dass speziell das Fach Physik etwas damit zu hat, welchem Geschlecht man angehört. In dieser Hinsicht ist die monoedukative Unterrichtung auch ein „doing gender“, und zwar weniger im Sinne von West und Zimmerman (1991), die sich eher auf die direkte Interaktion der beteiligten Personen bezogen, sondern vor allem im Sinne eines institutionellen „Genderismus“ gemäß Goffman (1977/1994), bei dem es weniger die alltäglichen Handlungen, sondern die Institutionen, die Ordnungen oder Rituale sind, durch die Geschlecht betont wird. Als ein Beispiel nennt Goffman die Trennung der Toiletten für Männer und Frauen. Durch diese

zeitweilige räumliche Separierung werde die Unterschiedlichkeit von Männern und Frauen – trotz der häufigen Kontakte miteinander – immer wieder betont; der Unterschied zwischen Männern und Frauen werde durch diese Trennung immer wieder anerkannt, wenn nicht gar erschaffen.

Es ist davon auszugehen, dass den Schülerinnen und Schülern die Einteilung in Jungen- und Mädchengruppen auffällt, und dass sie sich Gedanken über den Grund der Trennung machen. Möglicherweise sehen sie – auf der bewussten Ebene – Physik nun in besonderem Maße als ein Fach an, das maskulin konnotiert ist, als ein Fach, in dem Mädchen getrennt von Jungen unterrichtet werden sollen, weil die Mädchen eine Art „Förderkurs“ benötigen. Möglicherweise empfinden sie die Trennung als diskriminierend. [...]

Insgesamt bleibt die Maßnahme der Trennung nach Geschlecht Teil eines widersprüchlichen Prozesses, im gleichen Paradoxon gefangen wie andere Maßnahmen der Frauenförderung.

- ▶ **Wedgwood, Nikki/Connell, Robert W. (2004): Männlichkeitsforschung: Männer und Männlichkeiten im internationalen Forschungskontext.** In: Ruth Becker/Beate Kortendiek (Hrsg.): *Handbuch Frauen und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 112-122 (mit Auslassungen)

In den 1970er und 1980er Jahren begannen auch die Sozialwissenschaftler im Lichte der feministischen Forschung zum Geschlechterverhältnis die Position von Männern und Jungen in der Gesellschaft in Frage zu stellen. In dem Aufsatz „Toward a New Sociology of Masculinity“ (Carrigan/Connell/Lee 1985) wurde dieser Umschwung beschrieben und Kritik an der Abstraktheit der Geschlechterrollentheorie geübt, die zwar seit den 1950er Jahren die soziologische Männerforschung beherrschte, aber zum Verständnis von Problemen wie Macht, Gewalt oder materieller Ungleichheit nichts beigetragen hatte. Carrigan u. a. traten dafür ein, Männer nicht als homogene Kategorie zu behandeln, sondern historisch bestimmte Männlichkeiten zu untersuchen, und führten das Konzept der *hegemonialen Männlichkeit* als einer kulturell herausgehobenen Form von Männlichkeit an der Spitze einer Hierarchie von Männlichkeiten ein. Ihre These war, dass Herrschaft über Frauen kein universales Merkmal von Männern sei. Vielmehr sei männliche Herrschaft ein dynamisches System, das über die Geschlechterbeziehungen unter wechselnden Bedingungen, zu denen auch der Widerstand von untergeordneten Gruppen gehört, ständig reproduziert und

neu konstituiert wird. Damit „ist Gewalt im Geschlechterverhältnis nicht so sehr ein Wesensmerkmal der Männlichkeit (...) als vielmehr ein Maß für die Heftigkeit dieses Kampfs“ (Carrigan/Connell/Lee 1985: 598) [...].

Zweifel am Konzept der ‚Männlichkeiten‘ selbst wurden von der neuen postmodernen und poststrukturalistischen Literatur formuliert.

Der australische Kulturanalytiker Buchbinder hat, ausgehend von Butlers einflussreicher Theorie von Gender als „Performance“, ein nuanciertes Konzept von Männlichkeiten entwickelt, dem die Idee zu Grunde liegt, dass Gender eine Performance ist, die die Menschen ständig aktiv betreiben müssen. Dieser Zwang zur ständigen Verkündung des eigenen Geschlechts erzeugt Angst, die bei Männern, die der dominanten Männlichkeit angehören möchten, besonders groß ist (Buchbinder 1994). Die performative Konstituierung von Gender muss jedoch unsichtbar vonstatten gehen, damit sie ‚natürlich‘ und über jeden Zweifel erhaben erscheint.

Laut Buchbinder (1998) wird dies nicht nur durch die Art und Weise erreicht, wie Männer und Männlichkeiten repräsentiert und reproduziert werden, sondern auch und v. a. durch das, was diese Repräsentationen versuchen, *nicht* zu sagen, oder wovon sie vielleicht auch nichts wissen wollen. In der modernen westlichen Kultur z. B. wird das Männliche zweifach negativ definiert: Das Männliche ist nicht weiblich, und es ist nicht homosexuell. „Männliches homosoziales Begehren und männliche Misogynie sind also Strategien, die darauf abzielen, männlich und weiblich als Kategorien im Geschlechtersystem der Kultur auf Abstand zu halten“ (Buchbinder 1998: 125). Indem das Weibliche und das Homosexuelle als Kategorien in Schach gehalten und zugleich für minderwertig erklärt und zurückgewiesen werden, kann das Männliche weiter als normal, natürlich und unangreifbar erscheinen.

Einen weiteren sozial wissenschaftlichen Ansatz zur Konstruktion von Männlichkeit verdanken wir dem jüngsten Wiederaufleben der lebensgeschichtlich orientierten Forschung (vgl. Messner 1992, Wedgwood i.Dr.). Lebensgeschichtliche Forschung ist eine „Methode zur Erforschung der Funktionsweise von sozialen Prozessen anhand der erzählten Erfahrungen individuellen Lebens“ (Dowsett 1996). Diese Methode hat den Vorteil, dass sie das Individuum ausdrücklich in seinem eigenen historischen und kulturellen Kontext verankert und sich für die Vielfalt innerhalb von Kategorien interessiert, etwa der Kategorie ‚Männer‘, deren Angehörige durchaus nicht alle eine hegemoniale oder problematische Männlichkeit konstruieren.

Ein hervorragendes Beispiel für die Leistungen des lebensgeschichtlichen Ansatzes bei der Erforschung von Spannungen in der Konstruktion und Verkörperung von Männlichkeit ist Messerschmidts (2000) Studie über gewalttätige

Jugendliche in den USA. Mit Hilfe intensiver Fallstudien vergleicht Messerschmidt Jungen, die in Verbindung mit Gewalt in zweierlei Form (sexueller Missbrauch und Körperverletzung) auffällig geworden waren, mit nicht gewalttätigen Jungen gleicher sozialer Herkunft. Dabei zeigt sich, dass Jungen, die gewalttätig werden, oft entweder Opfer oder Täter in gewalttätigen Peer-Beziehungen und in ihrer Sexualität und ihrem Verhältnis zu Mädchen von Konflikten geprägt sind.

Es stellte sich heraus, dass die körperliche Konstitution männlicher Jugendlicher mit darüber bestimmt, welche Position sie in gewalttätigen Peer-Gruppen einnehmen, und auch darüber, welchen Verlauf ihre problembelastete Persönlichkeitsentwicklung nimmt. Aber nicht alle Jugendlichen entwickeln problematische Männlichkeiten. Messerschmidts Vergleichsgruppe zeigt, wie andere Jugendliche in der Lage sind, eine Männlichkeit zu konstruieren, die bei der Lösung von Problemen zwischen Personen nicht auf körperliche Gewalt angewiesen ist.

Kritische Ansätze der Männlichkeitsforschung sind inzwischen über die Grenzen der akademischen Sozialwissenschaften hinaus in eine Reihe von Feldern der sozialen Praxis vorgedrungen. Dazu gehören Erziehung und Bildung, Gewaltprävention, Psychotherapie und Sozialarbeit und das Gesundheitswesen.

Im Bereich von Erziehung und Bildung wurden Fragen der Männlichkeit im Zusammenhang mit der Lesekompetenz von Jungen, Gewalt und Schikanen („Bullying“) in der Schule, Fächerwahl, Schulsport, sexueller Identität und Schulabbruch behandelt (vgl. Mac an Ghaill 1994, Connell 2000). Auch bildungspolitisch beginnt die Männlichkeitsforschung im Hinblick auf die Gleichbehandlung der Geschlechter in Bildungssystemen wie auf die Praxis in den Schulen an Einfluss zu gewinnen, auch wenn ihre Wirkung immer noch schwer messbar ist (vgl. Lingard/Douglas 1999).

Ein weiteres wichtiges Feld für die praktische Anwendung ist die Gewaltprävention bei Männern (vgl. Welsh 2001, Denborough 1996). Dieses Feld überschneidet sich natürlich mit dem der Erziehung und Bildung. Wölfl (2001) legte vor kurzem eine Bestandsaufnahme vor zu den Problemen und Möglichkeiten einer „genderorientierten Pädagogik“ als einer Strategie im Umgang mit gewaltgeneigten Jungen. [...].

Die schädlichen Auswirkungen der Männlichkeit betreffen das Leben von Männern wie von Frauen. Beispiele für Gesundheitsprobleme von Männern sind Sterblichkeit durch Herzkrankheiten, höhere Raten von Unfallverletzungen, höhere Selbstmordraten und höhere Raten von Alkoholmissbrauch (vgl. Schofield u. a. 2000). Dies sind praktische Probleme, die angegangen werden müssen, und die jüngste Entwicklung des Bereichs „Gender und Gesundheit“ (Hurrelmann/Kolip 2002) liefert den richtigen Kontext. Das Thema „Männergesundheit“ als

soziales Problem in liberaldemokratischen Ländern entwickelte sich im Allgemeinen im Zusammenhang mit dem Thema Frauengesundheit und hat in dem stark konkurrenzorientierten Umfeld der Gesundheitsdienstleistungen häufig einen anti-feministischen Beigeschmack (vgl. Wadham 2001: 80). Ein Ansatz, der Gesundheitsprobleme daraufhin untersucht, wie das Geschlechterverhältnis – etwa geschlechtstypische Arbeitsteilung und geschlechtstypische Machtverhältnisse – auch körperlich in Gestalt bestimmter Gesundheitsprobleme zum Ausdruck kommt, beginnt erst in jüngster Zeit Eingang in die Gesundheitspolitik zu finden (vgl. Schofield u. a. 2000).

Negative Effekte von Männlichkeitsdynamiken wurden auch auf der Ebene des individuellen Lebens thematisiert, und zwar durch Therapie. So entwickelte Kupers (1993) einen therapeutischen Ansatz für Identitätskrisen bei Männern, der sowohl die emotionalen Realitäten des Lebens von Männern als auch gesellschaftliche Verhältnisse, wie etwa die wachsende Arbeitslosigkeit, berücksichtigt. Mitte der 1990er Jahre war die „Männerarbeit“ in Psychotherapie und Sozialarbeit bereits ein hoch entwickeltes und diversifiziertes Praxisfeld (vgl. Brandes/Bullinger 1996), in dem die Männlichkeitsforschung zunehmend Anwendung fand.

Zwar ist persönliche Veränderung wichtig, doch um die heutige Geschlechterordnung zu verändern, muss man, wie Segal (1997: 294) betont, gegen das gesamte Netz aus ineinander greifenden sozialen, ökonomischen und politischen Praktiken, Auffassungen von Gemeinwohl, sozialer Absicherung und Verständnis von Sexualität angehen, das Männern Macht verleiht.

Zurzeit analysiert die Forschung multiple Formen der Männlichkeit und Probleme von Jungen und Männern in einer sich verändernden Weltordnung. Dabei werden ihre theoretischen und methodologischen Ansätze immer vielfältiger. Zweck dieser Untersuchungen über die noch im Entstehen begriffenen Formen der Männlichkeit ist nicht bloß, sie zu verstehen und/oder zu erfassen. Gerade in Zeiten des Wandels und der Umwälzung in den Geschlechterbeziehungen können auch die Machtverhältnisse zwischen den Geschlechtern neu ausgehandelt werden. Dies kann zu unheilvollen Ergebnissen führen, wie derzeitige internationale Konflikte nahe legen. Doch auf begrenzteren Schauplätzen sind Männer und Jungen oft auch Mitwirkende bei Veränderungen hin zu demokratischen Geschlechterbeziehungen. Ein besseres Verständnis der Konstruktion von Männlichkeit kann dazu beitragen, geschlechterbezogene Aushandlungsprozesse auf mehr Gleichheit und mehr Frieden hin zu orientieren.

- **Winter, Reinhard (2010): Jungen: Reduzierte Problemperspektive und unterschlagene Potenziale.** In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 353-359 (mit Auslassungen)

Der Begriff „Jungen“ (bezeichnet) alle Kinder und Jugendlichen männlichen Geschlechts. Neben einer universellen (menschlich) und einer geschlechtlichen (männlich) beinhaltet der Begriff eine lebensphasenbezogene Dimension (Kind, Jugendlicher). Explizite Jungenforschung wäre dem entsprechend sowohl in der Jugendforschung wie auch in der Geschlechterforschung anzusiedeln.

Der Geschlechterbezug auf das Männliche wird mit körperlichen, habituellen oder verhaltensbezogenen Attributen versehen bzw. assoziiert (im Spektrum von sex, sex category und gender; vgl. West/Zimmermann 1987). Dabei ist das jeweilige Verständnis von „Geschlecht“ bedeutsam. Wird das männliche Geschlecht – wie oft in der Geschlechterforschung – primär über Hierarchie und Dominanz definiert (z. B. Connell 1999: 91, Hollstein 1991: 200), können Jungen nicht als das gesehen werden, was sie mit den entsprechenden Potenzialen, Optionen und Verhaltensbandbreiten sind, sondern werden in ihrer Geschlechtlichkeit und durch sie reduziert (vgl. Metz-Göckel 1993, Gravenhorst 1988 a und b). Solche sozialen Zuschreibungen und Etikettierungen können mit dafür verantwortlich gemacht werden, dass traditionelle Vorstellungen stabil bleiben und in der Forschung wie im Alltag permanent rekonstruiert werden. Das Nachzeichnen von Strukturen des Männlichen, die lediglich aus auffälligen oder kritischen Spitzen abgeleitet werden (vgl. z. B. Böhnisch/Winter 1993), erweist sich als fatal, weil die ständige Suche danach als selbsterfüllende Vorhersage und letztlich rekonstruierend wirkt.

Ebenfalls kritisch ist es, wenn der Begriff „Jungen“ nicht unabhängig, sondern relational, also in Bezug auf ein Gegenmodell oder etwas Gegensätzliches definiert wird: Auch nach langjährigen Genderdebatten werden Jungen in Praxis, Forschung und Statistiken unschwellig zur Abgrenzung von Mädchen herangezogen (und umgekehrt). Immer dann, wenn Mädchen und Jungen undifferenziert verglichen werden, droht sich diese relationale Definition einzuschleichen: Präferieren etwa 37 % der Mädchen, aber nur 20 % der Jungen ihre Mütter als sexualitätsbezogene Informantinnen (Bode 1999: 77) und wird diese Information darüber hinaus noch grafisch illustriert, sticht zuerst die Differenz ins Auge. Der selbstverständlich signifikante Unterschied setzt sich fest. Damit werden „Jungen“ und „Mädchen“ als different oder sogar als Negation (mit) konstruiert: Junge = „anders“ als Mädchen bzw. Nicht-Mädchen und umgekehrt, obwohl empirische Befunde diese schlichte Polarisierung durchgängig widerlegen.

Durch beides – den vereinfachenden Jungen-Mädchen-Vergleich, wie die Reduktion auf Geschlechterdifferenz – geraten Differenzierungen *unter* Jungen leicht aus dem Blick, „Jungen“ werden „homogenisiert“. Aber gerade weil der Begriff relativ unpräzise ist, sind Differenzierungen wichtig und unumgänglich: insbesondere altersspezifische, aber auch bezogen auf den kulturellen, religiösen oder Schichthintergrund, regionale genauso wie lebenslagen- oder bewältigungsbezogene Differenzierungen. Wir sprechen dann z. B. besser nicht mehr von „Jungen“ sondern differenziert von „sechsjährigen Jungen im Kindergarten“ oder von „männlichen Jugendlichen über 16 Jahren mit Migrationshintergrund, die in ländlichen Regionen aufwachsen“[...].

Um Differenzierungen zwischen Jungen identifizieren zu können ist es notwendig, Jungen als eigenständigen Forschungsgegenstand zu begreifen: mit der Notwendigkeit autonomer Interessen und Zugänge, aber auch verknüpft mit jugend-, allgemeinen geschlechter- und mit mädchen- und frauenbezogenen Themenstellungen. Grundlagen dafür wurden von der psychoanalytisch orientierten, von der ethnologischen und der soziologischen Geschlechterforschung geliefert. Als psychodynamisch wirksame Konstellation wird z. B. von der *psychoanalytischen* Forschung (vgl. z. B. Schmauch 1988/1995, May 1991, Bosse 2000) auf Probleme der Jungen bei der Ablösung von der Mutter (vgl. auch Böhnisch/Funk 2002: 78 ff., Amendt 1993 und 1999) und der Identifikation mit dem Vater hingewiesen (vgl. auch Kindler 2002, Sturzenhecker/Winter 2002b: 65f.). „Trennung vom Weiblichen“ und „Identifikation mit dem Männlichen“ seien wichtige Bewältigungsthemen vieler Jungen. Die *ethnologische* Studie von David Gilmore (1991) belegt die „Künstlichkeit“ von Männlichkeitsbildern als ein kulturelles Produkt. Gleichzeitig wird die soziale Notwendigkeit von „Männlichkeit“ für das Überleben von Gesellschaften (bzw. den Erhalt des Wohlstandsniveaus) nachgezeichnet und in ihrer Abhängigkeit von Umweltfaktoren reflektiert. In den meisten Gesellschaften wird der Mythos vertreten, dass das Mannsein – im Gegensatz zur sozial eher zugestandenen Weiblichkeit – kein quasi angeborener Zustand sei, sondern dass Männlichkeit immer wieder neu bewiesen und hergestellt werden müsse. Mit der in der Tendenz offen oder subtil vertretenen Hypothese, das Junge- und Mannsein sei elementar „falsch“, klinkt sich auch Geschlechterforschung in diesen Mythos ein.

Mit dem *soziologischen* Blick auf „männliche Sozialisation“ wurde der Prozess des Mannwerdens und -seins als lebenslanger Bewältigungsprozess entfaltet (vgl. Böhnisch/Winter 1993), ohne dabei Perspektiven eines erwünschten oder optimalen Verlaufs nachzuzeichnen – im Gegenteil: Männlich-Sein wurde (z. B. über die unbelegte Aufzählung von „Prinzipien“ der Lebensbewältigung) durchweg dramatisiert (ebd.: 126 ff., vgl. auch Böhnisch/Funk 2002: 84ff.).

Ähnlich wird durch die Arbeiten des Soziologen Robert W. Connell (1999) zu männlichen Geschlechterkonstruktionen und „hegemonialen Männlichkeiten“ nachvollziehbar, wie sich Geschlechterstrukturen und -ideologien in Jungen „einschreiben“. Weil dabei aber das „Männliche“ tendenziell auf Hierarchiekonstruktionen reduziert ist (ebd.: 91), werden Handlungsalternativen und -optionen für Jungen, Potenziale und Differenzierungen, wie auch geschlechterbezogene Selbstdefinitionen jenseits von Dominanz/Submission oft nicht erkennbar: Wird das Junge- oder Mannsein über Männlichkeit auf eine bzw. die dominante Position im Geschlechterverhältnis reduziert, bleibt in egalitären (gleichen, partnerschaftlichen, demokratischen usw.) Geschlechterverhältnissen quasi vom Männlichen nichts übrig.

Der Nachweis breiter Differenzierungen zwischen Jungen zählt zu den wichtigsten Forschungsergebnissen, welche die Jungenforschung in Deutschland in expliziten Jungenstudien liefern konnte. In der *quantitativen* Jungenbefragung von Peter Zimmermann (1998) zu Jungen in der Schule wurde z. B. deutlich, dass viele Jungen unter Druck stehen, sich stets als „gut drauf“, witzig oder cool darzustellen. In einer empathischen Interpretation werden dabei – neben aktiven und geschlechterkonstruktiven Aspekten – auch bedürftige Segmente des Jungeseins in der Moderne erkennbar, für die ihnen die Gesellschaft zumindest in der Schule kaum Unterstützung anbieten kann. Gleichzeitig zeigten sich hier schichtbezogene Unterschiede bei den 1.760 befragten Jungen: Jungen in der Hauptschule haben z. B. ein eher rigides und traditionelles Verständnis von Männlichkeit, während bei Gymnasiasten „Aufweichungstendenzen bezüglich starrer Rollenbilder festzuhalten sind“ (ebd.: 114). Inwieweit sich solche Optionen, z. B. durch Lebensperspektiven, Strukturen, Berufswahl oder Einmünden in einen Beruf halten oder verändern, ist allerdings nicht hinreichend geklärt. Vermutlich bewirkt die „zweite Schwelle“, der Übergang in die Berufsarbeit und damit in spezifisch ausgeprägte Strukturgefüge, deutliche Veränderungen in eine offenere oder auch in eine andere, eine restaurative Richtung der Geschlechterkonstruktion (vgl. Meuser 1998).

Dass ein Teil der Jungen in Bezug auf ihre Geschlechtlichkeit als Modernisierungsverlierer gesehen werden kann, legen die Ergebnisse einer *qualitativen* Studie zu Lebenslagen von Jungen nahe (Bundeszentrale 1998). Diese Untersuchung konzentriert sich zwar auf die Aspekte Körper, Gesundheit und Sexuaufklärung, liefert aber auch wichtige Ergebnisse im Hinblick auf Geschlechterkonstruktionen der Jungen und das Jungesein allgemein. Hier führen Enttraditionalisierung und Demontage herkömmlicher Männlichkeitsbilder einerseits zu einer Erweiterung enger Verhaltensspielräume für Jungen. Empirisch nachweisbar ist das in einer „Vielfalt des Jungeseins“. Auf der anderen S. sehen sich viele

Jungen mit dem sozialkulturellen Auftrag konfrontiert, männlich zu sein und sich als männlich zu präsentieren – ohne entsprechend unterstützt oder mit tragfähigen Geschlechterkonzepten versorgt zu werden. Damit werden sie mit widersprüchlichen gesellschaftlichen Botschaften konfrontiert: „Sei männlich, aber sei nicht männlich“. Eine Lösung zeichnet sich für Jungen in der Trennung von Geschlechterideologie (Männlichkeit) und gelebtem männlichem Verhalten (Jungesein) ab.

Je nach Lebensalter und -lage, biografischen Ereignissen, aktuell vorhandenen Ressourcen und sozialen Anregungen usw. variieren die Themen von Jungen (ähnlich wie die von Mädchen), steht Anderes deutlich im Vordergrund: z. B. Beruf und Arbeit, Körper und Sexualität, Größenphantasien, Regeln, Grenzen, Normalität usw. Entgegen der unbedingten Koppelung von Gewalt und Jungesein ist es viel wichtiger zu erkennen und zu betonen, dass (und wie) Jungesein ohne Gewalt denkbar und real ist oder dass es sogar in den meisten Fällen und Situationen tatsächlich gewaltfrei gelebt wird.

Perspektiven

Je stärker Individualisierungsprozesse durchschlagen, je mehr die Vielfalt des Jungeseins in den Vordergrund tritt und je genauer Jungen erforscht werden, desto mehr schrumpft die Gewissheit über sie. Dann stellt sich die Frage, inwieweit geschlechtsbezogene Forschung daran interessiert ist, ihren Gegenstand immer wieder neu herzustellen und aus diesem Grund Geschlechterstereotypen als kulturelle Konserven zu reproduzieren oder zu transportieren, die in der Wirklichkeit überholt sind.

Dieses Dilemma der Jungenforschung wurde in ähnlicher Form bei Erwachsenen gefunden, die mit Jungen arbeiten (vgl. Bundeszentrale 1998): Sobald das Jungesein geschlechtlich aus dem Allgemeinen herausgehoben wird, setzen WahrnehmungsfILTER sowie reduzierende Deutungen ein. Die Reflexion des „Männlichen“ im Jungen hebt dann traditionell Männliches heraus und gibt ihm Resonanz. Moderne, innovative Aspekte des Jungeseins (wie z. B. Selbstbezüge, Reflexion, homosoziale Bezüge; vgl. Winter/Neubauer 2001) werden dann nicht als „männlich“ identifiziert, sondern verdeckt oder individualisiert bzw. individuell scheinbar geschlechtsneutral (als menschlich) interpretiert. Durch solche WahrnehmungsfILTER trägt vor allem die Rekonstruktion von Geschlecht(ern) als schlichte Täter-Polarisierung und -zuschreibung dazu bei, das Universelle, gleichsam das Menschliche in Jungen genauso wie das Lebensphasenspezifische zu negieren [...].

Das ständige Abgleichen- und Vergewissern-Müssen deutet auf Irritationen und Bestimmungszwänge hin. Hier wäre die seriöse Geschlechterforschung besonders gefragt. Es erweist sich aber als problematisch, wenn diese die Paradigmen unreflektiert übernimmt, die mit zur Verunsicherung führen. Dazu gehört die grundsätzliche Problematisierung des Mannwerdens und -seins mit der fatalen Folge, dass Männlichkeit – bereits traditionell und nun erneut auch durch Geschlechterforschung – erst hergestellt, „bewiesen“ werden müsse (vgl. auch Schmauch 1995). Dazu gehört aber auch die Reduktion der Jungen auf ein „falsches“ Mannsein, auf Macht- und Dominanzthemen, die undifferenzierte Zuschreibung des Aktiven und Privilegierten verbunden mit einem verantwortlichen „Täterstatus“ an die Jungen, ohne die Ambivalenzspannung in ihrem selbst Ausgesetzt- und Abgewertetsein – als Kinder bzw. Jugendliche – und ihren Opferstatus (vgl. Lenz 1999) zu registrieren, auch ohne die wirklichen Gestaltungsleistungen ihrer Lebensbewältigung jenseits von traditionellen Männlichkeitsmustern anzuerkennen und ohne das Problematische mit den Potenzialen des Männlichen in der späten Moderne abzugleichen.

- **Krüger-Potratz, Marianne/Lutz, Helma (2004): *Gender in der Interkulturellen Pädagogik*. In: Glaser, Edith u.a. (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*, Bad Heilbrunn/OBB: Klinkhardt , S. 436-448, mit Auslassungen**

Die ‚Entdeckung‘ der ‚Türkin‘

Die in den 1950er und 1960er Jahren, in der Zeit, in der die westdeutschen Anwerbeverträge mit Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern aus den Mittelmeerländern geschlossen wurden, erschienene Literatur bezog sich fast ausschließlich auf Verständigungsprobleme im Arbeitsprozess oder auf die Gesundheitssituation der mehrheitlich jungen männlichen Arbeitsmigranten. Diesen ‚aus der Fremde‘ Kommenden wurde eine kulturell verankerte, ‚ganz andere Geschlechterbeziehung‘ unterstellt.

Die Aufmerksamkeit richtete sich fast ausschließlich auf Migrantinnen türkischer Herkunft, wobei türkisch und muslimisch in eins gesetzt wurde. So bezogen sich von den in den Jahren 1974 und 1980 erschienenen 81 Publikationen 52 auf Frauen aus der Türkei; die restlichen verteilten sich auf Spanierinnen (8), auf Frauen aus (dem ehemaligen) Jugoslawien (7), auf Migrantinnen aus asiatischen Ländern (6), auf Italienerinnen (4), auf Griechinnen (3) und ein einziger

Beitrag befasste sich mit Portugiesinnen (siehe die Literatúrauszählungen bei Huth-Hildebrandt 1999, S. 36; Schulz 1992). ‚Die ‚Türkin‘ wurde zum *Prototyp* der ‚Ausländerin‘ bzw. der ‚fremden Frau‘. Hier kann der Beginn einer ‚Orientalisierung‘ der Migrantin verortet werden (kritisch dazu: Lutz 1989; 1991), eine Perspektivverengung, die trotz intensiver Kritik bis in die 1990er Jahre anhält. Die in den 1970er Jahren erfolgten stereotypen Setzungen, in denen das kulturelle Andersseins der Migranten über den Geschlechter-Code definiert wurde (strikte Trennung der männlichen und weiblichen Lebenswelten, traditionelle, Frauenunterdrückende und -verachtende patriarchale Partnerbeziehungen, Ehre und Schande, Jungfräulichkeit etc.). Dies wirkte sich nachhaltig auch auf die politischen, sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Debatten aus. Obwohl Mitte der 1970er Jahre über 40 Prozent der Migrantinnen offiziell einer Erwerbstätigkeit nachgingen (und damit die Erwerbstätigkeitsquote ethnisch deutscher Frauen weit überflügelten), wurden die Migrantinnen in der Bundesrepublik als Hausfrauen und Mütter präsentiert, deren Leben als nichterwerbstätige Ehefrauen von einer ‚doppelten Isolation‘ gekennzeichnet sei, verursacht durch ‚die Fremde‘ und die Unterdrückung durch die Ehemänner‘ (Brandt 1977; Mehrländer 1981).

Dieser in der Praxis relativ erfolgreiche Ansatz ist in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion so aufgenommen worden, dass weder die statische Bipolarität der Geschlechterbeziehungen noch die im Alltagsdiskurs vorgenommene Aufteilung in einen ‚einheimischen‘ und einen ‚ausländischen Bevölkerungsteil‘ (siehe dazu auch in kritischer Perspektive Bukow/Llaryora 1988) durchbrochen wurde. Statt dessen bildete auch weiterhin die ‚emanzipierte westliche Frau‘ den (impliziten) Maßstab zur Beurteilung von Geschlechterverhalten und Geschlechterverhältnissen.

Kulturdifferenz und Kulturkonflikt

Seit Beginn der 1980er Jahre wurde der Topos *Kulturdifferenz* und ein daraus erwachsender Kulturkonflikt zur allgemeinen Erklärungsbasis. Zunehmend ging es nicht mehr um die Migranten selbst, sondern um die Integration ihrer Kinder in die Aufnahmegesellschaft. Letztere wurden als ‚zerrissen zwischen zwei Welten‘ lebend beschrieben, einerseits durch das Elternhaus fest an die ‚Herkunftskultur‘ gebunden und andererseits durch die Schule und die ‚deutsche Umgebung‘ mit (der ‚deutschen Kultur‘ konfrontiert (Schrader et al. 1979) nach dem Motto: ‚Morgens Deutschland, abends Türkei‘ – so auch der Titel einer viel beachteten Foto-Ausstellung in Berlin (Kunstamt Kreuzberg 1981), der zur

Metapher für diese Denkfigur wurde und ungeachtet aller Kritik bis heute die Argumentation vieler Pädagoginnen und Pädagogen bestimmt.

Während in den 1970er Jahren die ‚Integrationsprobleme‘ der jungen Einwanderergeneration als Sprachdefizite in Verknüpfung mit sozialen Schwierigkeiten identifiziert wurden, erfolgte in den 1980er Jahren die Ablösung dieser Erklärungsmodelle durch die Kulturdifferenzthese, in deren Mittelpunkt wiederum die Kategorie Geschlecht stand. Mit der Setzung der strikten geschlechtsspezifischen Rollenteilung wurde eine streng auf geschlechtsspezifische hierarchische Unterschiede ausgerichtete Erziehung der Kinder festgestellt, die den Jungen eine dominante und den Mädchen eine untergeordnete Stellung zuweise. Bei den Mädchen stehe die moralische Erziehung im Vordergrund, die sie auf ein Leben als Hausfrau und Mutter vorbereite. Wenn notwendig würden sie auch mit Gewalt zu Gehorsam, Respekt und Achtung gegenüber Männern und älteren Brüdern erzogen (Rosen 1980; Scheinhardt 1980; Ingenhoven 1983; Kiper 1987; Münder 1985; Rosen/Stüwe 1985)[...].

Ausgehend von der Annahme, dass vor allem die zweite Generation Opfer des ‚Kulturkonflikts‘ sei, spitzte sich die Diskussion in der Folgezeit auf die Mädchensozialisation zu. Die Mädchen repräsentierten die im Kulturkonflikt stehenden und pädagogisch zu stabilisierenden Kinder, deren Generationskonflikt sich spezifisch als Rollenkonflikt verorten ließ (Papastefanou 1982; Schlüter/Wunderlich 1982; Engler 1986; Kiper 1987; Rosen 1984).

In diese Zeit fallen auch die ersten Arbeiten, die die Migrantinnen als Akteurinnen in das Zentrum von Untersuchungen stellen (Rosen 1986; Steinhilber 1986) oder als Informantinnen in diese einbeziehen (Straube 1987; König 1987) sowie erste kritische Auseinandersetzungen mit den in der Diskussion bis dahin explizit wie implizit ausgebildeten Theorien (Hebenstreit 1984; 1986; Morokvasic 1987; Lutz 1986 1988; 1989) und allererste Arbeiten, in denen Migrantinnen sich selbst gegen ihre Objektposition in der Forschung zu wehren begannen (Gültekin/Sellach 1984)[...].

Vom Defizit zur Differenz – andere Themen, verschobene Setzungen

Seit Mitte der 1980er und verstärkt in den 1990er Jahren sind die oben beschriebenen Denkfiguren sowohl in der Geschlechterpädagogik wie in der Interkulturellen Pädagogik zunehmend in die Kritik geraten; gefordert wird ein Perspektivwechsel in dem Sinne, dass der Blick sich nicht auf die Migrantin, sondern auf die Aufnahmegesellschaft oder auf die Interaktion zwischen Einwanderergemeinschaft- und Aufnahmegesellschaft richten soll. Statt Migrantinnen

und Migranten sowie ihre Kinder als Defizitwesen oder als ganz Andere zu stilisieren, geht es seitdem zunehmend um das Spannungsverhältnis von Differenz und Gleichheit und um die Akzeptanz von Differenz. Hinzu kommen Themen wie Rassismus, Macht und Gewalt in Ausländerrechts- und Flüchtlingsfragen, die in Zusammenhang mit Bürgerschafts- und Menschenrechtsfragen diskutiert werden (Kalpaka/Räthzel 1990; Koppert 1991; Lutz 1992; Rommelspacher 1994; 1995; Tillner 1994). Migrantinnen werden als Teil eines größeren Kollektivs in der Debatte um den Umgang mit Minderheiten unter die als politischer Begriff genutzte Kategorie ‚schwarze Frau‘ subsumiert. Die sozial- und erziehungswissenschaftliche Forschungslandschaft hat sich deutlich ausdifferenziert: Ansätze aus der Lebenswelt- und Biographieforschung und handlungsorientierte Studien koexistieren mit klassischen quantitativen Studien und Ethnographien.

Allerdings sind deutliche Unterschiede zwischen den Ansätzen und Argumentationsmustern, die im Forschungsbereich verhandelt werden, und denen, die in der pädagogischen Praxis dominant sind, zu erkennen. Im (sozial-) pädagogischen Bereich zeichnet sich aufgrund knapper werdenden Ressourcen eine *Entklientelisierung* der Migrantinnen (und Migranten) ab, die allerdings nicht zur verstärkten Ausbildung und Einbeziehung von ‚Mittlerinnen‘ (und ‚Mittlern‘), d. h. von pädagogischem Personal, das aus der Gruppe der Zugewanderten rekrutiert wird, führt. Durch die beginnende Auflösung der separaten Beratungs- und Bildungsbereiche für Zugewanderte und ihrer Integration in die Regeleinrichtungen hat eine erneute Beschäftigung mit den Konsequenzen von Einwanderung begonnen. Zurückgegriffen wird insbesondere auf die Kulturdifferenzthese. Hier bildete sich ein neuer Markt, auf dem – trotz Kritik und verschiedener Ansätze der Differenzierung – die bekannten Denkfiguren und Bilder weiterhin zu finden sind (DGB-Bildungswerk 1988; Papakyriakou 1990; Warzecha 1993; Stienen 1994). Dort verweben sich mit Hilfe des entstandenen Frauen- und Männerbildes die Vorstellungen von den patriarchal-orientierten Geschlechterbeziehungen der Einwanderinnen und Einwanderer im Alltagsdiskurs sowie im wissenschaftlichen, pädagogischen und politischen Diskurs zunehmend miteinander, fügen sich zu einem feststehenden statischen Bild, mit dem sich sozialpolitische und bildungspolitische Konzepte mit ihren jeweils spezifischen Exklusionsbestrebungen begründen lassen.

In der Rekonstruktion lässt sich aufzeigen, dass die Themen sich geändert und die Setzungen sich leicht verschoben haben: Die *imaginäre Migrantin* dient zwar vielfach weiterhin als Folie, vor der die Spezifika des Geschlechterverhältnisses sichtbar werden, doch zum einen sind die Begründungszusammenhänge komplexer gestaltet worden und zum anderen hat sich die Kluft zwischen Alltagsdiskurs und wissenschaftlicher Debatte vergrößert [...].

In der Gleichsetzung von ausländisch = türkisch = muslimisch = gewaltbereit werden ‚die‘ Jugendlichen als ‚integrationsresistent‘, als Konfliktpotenzial und als Risikogruppe der (Vor-)Städte beschrieben. Sowohl die Kulturdifferenzhypothese (religiöse Orientierung) wie auch die Dichotomie des Geschlechter-Codes werden zu der Beschreibung problematischer Männlichkeit zusammengefügt. In gewisser Weise ergänzt diese Darstellung die frühere Fokussierung auf die Problemgruppe Mädchen.

Pluralität, Differenz und Gleichheit

Im Verlauf der 1990er Jahre sind zunehmend Arbeiten erschienen, deren Autorinnen die hier skizzierte Kritik aufgegriffen und neue Ansätze entwickelt haben: zum Beispiel Ansätze, die den biographisch-umweltlichen Aspekt herausstellen (Gültekin 2003; Riegel 2003) oder die postkoloniale-dekonstruktive Analyse einführen (Gutiérrez Rodríguez 1999). Erste Untersuchungen, die die Konstruktion von Ethnizität und Geschlecht im Feld der Schule analysieren, sind von Hummrich (2002) und Weber (2002) – Stichwort: „vergeschlechtlichende Ethnisierung“ – vorgelegt worden. Die hier für die Erziehungswissenschaft skizzierte Debatte über die Zusammenführung von Migrations- und Geschlechterforschungsansätzen ist auch in anderen Disziplinen zu beobachten (für die Ethnologie vgl. Schlehe 2001; für die interdisziplinäre Geschlechterforschung vgl. Lutz/Morokvasic-Müller 2002). Gleichzeitig ist festzustellen, dass die hier skizzierte mehr als 30 Jahre andauernde Diskussion in Forschung und Praxis über „Frauen und Migration“ auch schlicht ignoriert werden kann, so bei Han (2003).

Die Auseinandersetzung über die Frage der Akzeptanz von Differenz, über das Verhältnis von Differenz und Gleichheit und über Mehrfachausgrenzungen (‚als Frau‘, ‚als Fremde‘, ‚als Schwarze‘) hat ihre Fortsetzung in dem Versuch der Zusammenführung von Diskursen aus der Geschlechter-Pädagogik, der Interkulturellen Pädagogik und der Integrativen Pädagogik (Differenz und Gleichheit in Bezug auf Behinderte) gefunden (Prenzel 1993; 1995). Hier wird vor dem Hintergrund der Disziplingeschichte eine Synthese dieser drei erziehungswissenschaftlichen Spezialisierungen (Interkulturelle Pädagogik, Feministische Pädagogik, Integrative Pädagogik) versucht, mit dem Ziel die Gemeinsamkeit, d. h. die „historische Erfahrung von Etikettierung und Diskriminierung, mit der sie dem bürgerlichen Subjekt als das ‚Andere‘ gegenübergestellt wurden“ (a. a. O., S. 13) herauszuarbeiten und theoretisch wie konzeptionell fruchtbar zu machen. Ziel ist der Entwurf einer „Pädagogik der Vielfalt“ unter der Perspektive von Verschiedenheit *und* Gleichberechtigung (Stichwort ‚egalitäre Differenz‘). Bei der Weiterentwicklung dieses Ansatzes wäre die Analogisierung der Differenz-

linien Geschlecht, Kultur (Ethnizität) und Gesundheit zu hinterfragen und die ‚Differenz in den Differenzen‘ zu beachten (vgl. Lutz 1999; Prengel 2001)[...].

Intersektionalität

Entscheidende Anstöße für eine Weiterentwicklung der Diskussionen über Pluralität, Differenz und Gleichheit sind aus der internationalen Genderforschung, vor allem von den US-amerikanischen schwarzen Feministinnen gekommen. Gefordert wird eine, wie Kimberlé Crenshaw (1993) und Valerie Smith (1998) sie nennen, *Intersektionalitätsanalyse*, die davon ausgeht, dass es notwendig und möglich ist, Gender, Ethnizität, Klasse, sexuelle Orientierung, Nationalität usw. in ihrem Zusammenspiel und in Bezug auf die Gleichzeitigkeit ihrer Wirkung zu untersuchen. Ausgangspunkt dieser Argumentation ist die Feststellung, dass alle Menschen sozusagen am Schnittpunkt (intersection) dieser Kategorien positioniert sind und dort ihre Loyalitäten und Präferenzen entwickeln. Die Kategorien sind also nicht nur soziale Platzanweiser, sondern sie generieren auch Identität. Die Herausforderung an Theorie und Empirie ist es, nicht nur von der Komplexität der Differenzlinie zu sprechen, sondern Instrumente zu entwickeln, mit denen diese Komplexität als *Verhältnis und als Prozess (doing gender/ethnicity)* untersucht und fassbar gemacht werden kann [...].

Dieser Ansatz erscheint viel versprechend, wenn auch die Schwierigkeiten in der Umsetzung, nicht zuletzt hinsichtlich der Forschungsmethodik, nicht zu übersehen sind. Aber er verspricht, dass sowohl die Genderforschung wie die Interkulturelle Pädagogik sich von ihrer bisherigen Form der Zielgruppenfixierung lösen können, die letztlich — trotz aller Kritik — immer wieder dazu führt, dass die Zielgruppe als in sich homogen und in den Differenzlinien additiv gedacht werden. Der Rückblick zeigt, wann, wie und in welchem Kontext Geschlechterkonstruktion in der interkulturellen erziehungswissenschaftlichen Forschung relevant wurden und dass die Diskurse im wissenschaftlichen Feld einerseits und im Feld der Praxis andererseits keineswegs synchron verlaufen (sind). Die Tragfähigkeit des Intersektionalitätsansatzes, aus dessen Perspektive der vorliegende Beitrag geschrieben ist, wird für beide Felder zu prüfen sein.

- **Maihofer, Andrea (2002): *Geschlecht und Sozialisation*. In: *Erwägen Wissen Ethik*. (EWE) 13. Jg., H 1, S. 13-26, hier S. 21-25**

IV. Eckpfeiler für eine kritische Reformulierung 'geschlechtsspezifischer Sozialisationstheorie(n)'

((62)) Die in den neunziger Jahren insbesondere im Anschluss an (de-)konstruktivistische Ansätze entwickelten neuen Konzeptionen von Geschlecht und Geschlechterdifferenz haben, wie gezeigt, zu grundlegenden Einwänden gegen herkömmliche geschlechtsspezifische Sozialisationstheorien geführt. Auf zwei zentrale Einwände, an die eine kritische Reformulierung anknüpfen müsste, möchte ich hier näher eingehen: zum einen die Problematisierung der herkömmlichen Vorstellung vom natürlichen Geschlechtskörper sowie die Dekonstruktion des Begriffs der Identität. Zwei weitere, nicht minder bedeutsame Punkte, zu denen ich hier aber aus Platzgründen nichts weiter sagen werde, sind die Problematisierung des „Subjekts“ (hierauf bin ich allerdings im Zusammenhang mit Connells Thesen kurz eingegangen) und die Frage, ob es überhaupt sinnvoll ist, weiter von „Sozialisation“ zu sprechen. Dies ist allerdings eine Frage, bei der ich noch unentschieden bin und die ich vorläufig offen lassen möchte.

((63)) 1. Eingesetzt hat die Problematisierung der herkömmlichen Auffassung vom (biologischen) Geschlechtskörper spätestens mit der Kritik an der in der feministischen Theorie gebräuchlichen Trennung zwischen Sex und Gender. Mit dieser Trennung wurde bekanntlich darauf insistiert, dass zwischen biologischem und sozialem Geschlecht kein kausaler Zusammenhang besteht. Dabei blieb jedoch die herrschende heterosexuelle Geschlechterordnung und deren Behauptung zweier biologisch eindeutig verifizierbarer Geschlechter nicht nur unangetastet, sie wurde dadurch sogar bekräftigt. Außerdem blieb der (biologische) Geschlechtskörper weiterhin der Geschichte entzogen.

((64)) Genau an diesem Punkt setzte in den 90er Jahren die Kritik an der Sex-Gender-Trennung ein. Der bislang als natürlich vorausgesetzte biologische Geschlechtskörper wird nun selbst als ein historisch gesellschaftliches Produkt gesehen. Sex entpuppt sich als Gender, um eine Formulierung von Judith Butler (1991) aufzugreifen, oder, wie sich Thomas Laqueur (1992) resümieren lässt, das biologische Geschlecht erweist sich als ebenso zum Bereich der Kultur und des Bedeutens gehörend wie das soziale. Damit verliert jedoch der scheinbar natürliche biologische Geschlechtskörper seine Rolle als selbstverständliche Basis des Geschlechts.

((65)) Sozialisationstheoretisch gewendet hat das zur Folge, dass wir die im Anschluss an Simone de Beauvoir entwickelte These, wonach wir nicht als Frauen und Männer geboren, sondern dazu (gemacht) werden, nun in einem noch sehr viel radikaleren Sinne verstehen müssen: Vieles von dem, was gegenwärtig innerhalb der Matrix des hegemonialen bürgerlich-patriarchalen Diskurses der heterosexuellen Geschlechterdifferenz als natürlich gilt, ist nun nicht mehr selbstverständlich.

((66)) Es ist beispielsweise nicht mehr ohne weiteres mit dem natürlichen Geschlechtskörper zu begründen, dass Individuen **überhaupt** zu Geschlechtern werden (müssen), noch dass sie zu dem Geschlecht ihres ‚biologischen‘ Körpers werden, noch dass sie **ein** Geschlecht entwickeln (müssen). Ebenso ist es nicht mehr schlicht natürlich, dass Individuen eine heterosexuelle Orientierung, noch dass sie überhaupt **eine** sexuelle Orientierung entwickeln (müssen), noch gar dass sie den derzeit hegemonialen „weiblichen“ oder „männlichen“ Geschlechtskörper und die mit ihm verbundenen Denk-, Gefühls- und Handlungsweisen, ‚psychischen Strukturen‘ und Körperpraxen ausbilden (müssen).

((67)) All dies wird nun als kompliziert ineinander verschränkte hegemoniale Vereindeutigungs-, Vereinheitlichungs- und Vereigenschaftlichungsprozesse deutlich, die ein Individuum im Laufe seines Lebens vollzieht bzw. vollziehen muss/müsste. Eine Betrachtung der individuellen Entwicklung muss heute also all diese Aspekte in ihrer jeweils sehr komplexen Verwobenheit erfassen oder doch – zumindest im Ansatz – zu erfassen versuchen, und zwar sowohl in ihren hegemonial allgemeinen als auch in ihren individuell spezifischen Momenten.

((68)) Das bedeutet zunächst einmal ganz allgemein, dass die Entwicklung des Geschlechtskörpers, d. h. die Entwicklung „weiblicher“ und „männlicher“ Körperpraxen, -gefühle und -vorstellungen, zu einem integralen Bestandteil geschlechtsspezifischer Sozialisationstheorien werden muss. Bislang ist das keineswegs der Fall, bislang ist der Körper nur vereinzelt und am Rande Thema. Darüber hinaus kommen bisher meist **nur die** Momente des Körpers in den Blick, die als körperliche Aspekte des **sozialen** Geschlechts bezeichnet werden können, also die Herausbildung kulturspezifischer „weiblicher“ und „männlicher“ Gesten (Knicks/Diener), eines kulturell bedingten Raumverhaltens oder bestimmter „männlicher“ und „weiblicher“ Körperformen entsprechend den gerade konjunkturrell für Männer und Frauen vorherrschenden Körperidealen.

((69)) Jetzt aber ginge es zudem um den Nachvollzug der Herausbildung des in einer Gesellschaft jeweils als **natürlich** gelebten Geschlechtskörpers. Für westliche Gesellschaften hieße das zu untersuchen, wie Individuen in ihrer individuellen Entwicklung einen scheinbar natürlichen „weiblichen“ oder „männlichen“ **biologischen** Geschlechtskörper ausbilden. Dazu gehören historisch spezifische Vorstellungen von scheinbar rein natürlichen körperlichen Vorgängen wie der Menstruation oder den Wechseljahren, die genau besehen jedoch historisch und kulturell mit je unterschiedlichen Vorstellungen, Gefühlen und Praktiken von „Männlichkeit“ und „Weiblichkeit“ verbunden sind. Dazu gehört des weiteren, dass Individuen lernen, bestimmte körperliche Merkmale als bestimmte biologische Geschlechtsmerkmale innerhalb einer binär hierarchischen Ordnung, beispielsweise als „Vagina“ oder „Penis“ und diese als natürlicherweise „offen“ oder „geschlossen“, als „aktiv“ oder „passiv“, wahrzunehmen, zu verstehen, zu fühlen und zu praktizieren (vgl. Laqueur 1992). Und nicht zuletzt umfasst dies die eben angesprochenen mehrfach ineinander verschränkten Homogenisierungs- und Vereigenschaftlichungsprozesse, die dazu führen (sollen), dass aus einem ‚biologisch weiblichen‘ Individuum eine „**Frau**“ wird, die einen eindeutig „weiblichen“ Geschlechtskörper mit einer heterosexuellen Orientierung „**hat**“ mitsamt den damit hegemonial verbundenen „weiblichen“ Denk-, Gefühls- und Handlungsweisen, habitualisierten Gesten und Körperpraxen.

((70)) Das heißt allerdings nicht, dass die Individuen alle diese Prozesse widerspruchslos vollziehen und all diese Momente geschlechtlicher Körper bruchlos ausbilden, ja nicht einmal, dass sie es je könnten – es heißt aber doch, dass es von ihnen erwartet wird. Dies sind zentrale gesellschaftliche Normen, an denen die Individuen derzeit in westlichen Gesellschaften ihre Weise zu leben orientieren bzw. orientieren müssen. Ein konkretes Individuum ist jedoch immer **auch** ein aktiv handelndes Wesen, das von der ersten Sekunde seines Lebens an bewusst und unbewusst aus dem, was es an dinglicher, sozialer und körperlicher Welt erlebt, auswählt und dies interpretiert, modifiziert und möglicherweise auch transzendiert. Deshalb ist jedes konkrete Individuum für sich genommen etwas je Einzigartiges, ganz Besonderes und Unverwechselbares, das den gesellschaftlich hegemonialen Geschlechterdiskurs auf seine je spezifische Weise mal mehr, mal weniger angepasst, widersprüchlich, spannungsvoll oder gebrochen lebt.

((71)) Die Spannbreite möglicher individueller Varianz hängt aber selbst wiederum von der gesellschaftlichen Situation ab. Ihr sind enge oder weite Grenzen gesetzt, je nachdem, ob eine Gesellschaft eher totalitär oder eher pluralistisch verfasst ist, und je nachdem, ob sie sich in einer konsolidierten oder – wie

gegenwärtig weltweit viele Gesellschaften – in einer Umbruchsphase befindet. In gesellschaftlichen Umbruchsphasen verlieren jedoch bis dahin hegemoniale Existenzweisen ihren hegemonialen Status und es bilden sich neben ihnen viele neue Existenzweisen heraus. Was den Individuen ein großes Spektrum an Varianz in ihren Lebensformen erlaubt.

((72)) Das lässt sich, bezogen auf den Körper, aktuell vielfach beobachten. So finden hierzulande in vielen unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen Veränderungen im Verständnis vom natürlichen Geschlechtskörper statt. Das Spektrum unterschiedlicher geschlechtlicher Körperpraxen und -konzepte ist dementsprechend zurzeit nicht nur sehr breit, sondern auch recht widersprüchlich und ungleichzeitig – und zwar sowohl zwischen wie auch innerhalb der einzelnen Individuen.

((73)) Um ein Beispiel herauszugreifen: Insbesondere seit der bürgerlichen Moderne waren mit der Vorstellung vom weiblichen Körper runde Formen, Weichheit, ja Schlaffheit, Empfänglichkeit und Schwäche verbunden. Dies beginnt sich derzeit zu wandeln. In vielen gesellschaftlichen Bereichen (wie Erwerbsarbeit, Fitnesskultur, Medien, Literatur, Mode) entwickeln sich Körperpraxen und -konzepte, in denen sich ein neues (hegemoniales) Bild vom natürlichen „weiblichen“ Körper abzeichnet. Dabei geht es nicht einfach um eine Mode, wie das vielleicht noch bei dem Schlankheitsideal des Twiggi-Typs der Fall war. Inzwischen verändert sich die Vorstellung vom natürlichen „weiblichen“ Körper grundlegender: „Weiblichkeit“ verbindet sich zunehmend mit der Vorstellung von körperlicher Straffheit, Muskulösität, Ausdauer, ja sogar von Kraft, Stärke, Selbstbeherrschung und Disziplin. („Parallel“ verändert sich derzeit auch die Vorstellung vom natürlichen „männlichen“ Geschlechtskörper.) Andererseits werden inzwischen in verschiedenen (sub-)kulturellen Kontexten (Lesben- und Schwulen-, Transsexuellen- und Intersexuellenmilieus) eine Vielzahl neuer geschlechtlicher Körperpraxen und -konzepte gelebt, die auf eine Transzendierung nicht nur der Bipolarität des heterosexuellen Modells der Zweigeschlechtlichkeit, sondern überhaupt des Geschlechts zielen, wenn sie dies nicht sogar bereits antizipieren. Derzeit deutet sich folglich sowohl ein grundlegender Wandel im hegemonialen Verständnis des natürlichen „weiblichen“ und „männlichen“ Geschlechtskörpers an als **auch** erste Schritte zur Transzendierung von Geschlecht und damit zu einer Überwindung überhaupt der Vorstellung von einem natürlichen Geschlechtskörper.

((74)) Für die jetzt Heranwachsenden bedeutet das nicht nur eine große Spannweite an Möglichkeiten. Dies lässt außerdem vielen den Zwang zur Vereindeutigung und Vereigenschaftlichung deutlicher als hegemoniale gesellschaftliche Norm erfahrbar werden, noch dadurch verstärkt, dass dies inzwischen selbst zum gesellschaftlichen Thema geworden ist. Eine kritisch reformulierte geschlechtsspezifische Sozialisationstheorie müsste also die Entwicklung und lebenslange Praxis geschlechtlicher, „männlicher“ und/oder „weiblicher“ Körper in diesem umfassenden Sinne einschließlich der gegenwärtigen Transzendierungsschritte erfassen.

((75)) Eine zentrale Schwierigkeit liegt dabei allerdings in der nach wie vor ungeklärten Frage, wie der Vorgang genau vorgestellt werden muss: als Prägung, Einschreibung und/oder als Konstitutionsprozess. Ebenfalls unklar ist noch immer, wie weitgehend der biologische Geschlechtskörper als Effekt des sozialen Geschlechts gedacht werden muss. Zudem besteht stets die Gefahr, doch wieder in einen Biologismus (wie auch immer differenziert) zurückzufallen oder die Existenz von so etwas wie natürlicher Körperlichkeit zwar nicht zu leugnen (niemand tut das derzeit, wenn das auch vielfach unterstellt wird), aber doch aus dem Blick zu verlieren.

((76)) Es gilt also Begrifflichkeiten zu entwickeln, die hier eine Balance halten. Auch müssen sie zu untersuchen erlauben, inwieweit das, was in Begriffen wie leibliche Erfahrung gefasst werden soll, selbst wiederum eine jeweils historisch spezifische Verschränkung ist zwischen einem vorgesellschaftlichen natürlichen Körper und einem historisch entstandenen, gesellschaftlich-kulturellen (teilweise als natürlich, teilweise als sozial gelebten) (Geschlechts-) Körper. Wobei es nicht wirklich möglich ist, zwischen beidem zu trennen. Denn alle realen Körpererfahrungen werden stets innerhalb bestimmter Gesellschaftsverhältnisse und innerhalb einer spezifischen symbolischen Ordnung gemacht. Allerdings könnten sich aus detaillierten empirischen Analysen der aktuellen individuellen Entwicklung geschlechtlicher Körper hierüber viele neue Aufschlüsse ergeben und sich neue Begrifflichkeiten finden lassen. Vor allem könnte sich zeigen, dass das Verhältnis zwischen vorgesellschaftlichem und gesellschaftlichem Geschlechtskörper selbst historisch je unterschiedlich zu fassen ist. Nicht zuletzt durch die Entwicklungen in den Gen- und Reproduktionstechnologien oder durch die Erfahrungen medizinisch-operationaler und fitness-technischer Machbarkeit von Geschlechtskörpern verschiebt sich das Verhältnis aktuell möglicherweise grundlegend.

((77)) 2. Mit der Entwicklung eines neuen Verständnisses von Geschlecht in den 90er Jahren ging (meist mit der Kritik an der Sex-Gender-Trennung auf das engste verbunden) auch eine grundlegende Problematisierung der herkömmlichen Vorstellungen von „Identität“ einher (vgl. Butler 1991 u. 1993; de Lauretis 1994; Young 1994). Dies hat natürlich auch Folgen für eine Reformulierung der Sozialisationstheorien. Schließlich handelt es sich um einen zentralen Topos bisheriger Theorien.

((78)) Wie im vorherigen bereits vielfach angesprochen, richten sich viele der Bedenken gegen die in herkömmlichen Auffassungen unterstellte Homogenität von Identität. In Wirklichkeit, so die Kritik, sind Individuen keineswegs in sich einheitliche, von inneren Widersprüchen und Spannungen freie Subjekte. Im Gegenteil, sie entwickeln in der Regel weder eine eindeutige „männliche“ oder „weibliche“ Geschlechtsidentität noch eine eindeutige sexuelle Orientierung. Höchst unwahrscheinlich dürfte auch sein, dass Individuen die herrschenden (Geschlechter-)Normen in Gänze übernehmen. Meist ist deren ‚Aneignung‘ ein äußerst selektiver Vorgang.

((79)) Diese Einwände gewannen in den letzten Jahren noch zusätzlich an Gewicht durch die wachsende Problematisierung der Gewohnheit, in der Frauen- und Geschlechterforschung von „der“ Frau oder „den“ Frauen zu sprechen. Wie Elisabeth Spelman (1988) zeigt, ist diese Redeweise eine unzulässige Verallgemeinerung der Lebensweise der westlichen bürgerlichen weißen heterosexuellen Mittelschichtsfrau als hegemoniale Norm für alle Frauen. Diese Vorgehensweise folgt letztlich derselben Logik, wie sie in feministischen Theorien sonst als männlicher Androzentrismus kritisiert wird: die hegemoniale Verallgemeinerung der herrschenden männlichen Lebensweise als normativer Maßstab für alle Menschen. Damit werden nicht nur die Differenzen zwischen den Individuen unsichtbar gemacht, es werden auch alle Lebensformen ausgegrenzt, die diesem Maßstab nicht entsprechen.

((80)) Eine bedeutsame Folge ist, dass nun die Herausbildung der jeweiligen geschlechtlichen ‚Identität‘ nicht mehr unabhängig von anderen Aspekten untersucht werden kann. Künftig muss vielmehr davon ausgegangen werden, dass diese Entwicklung „ethnisch“, „klassenspezifisch“ und je nach „sexueller Orientierung“ unterschiedlich verläuft und dies jeweils individuell differenziert analysiert und rekonstruiert werden muss. Dabei wird eine zentrale Frage sein, wie das Verhältnis im einzelnen genau gedacht werden muss. Jedenfalls reicht es, wie bereits Spelman (1988) betont, nicht aus, es additiv zu fassen (ebd., 114ff.)

– wohl eher als Verschränkung, Kombination oder Verwobenheit. Außerdem wird die Reihenfolge oder Hierarchie der Spezifizierung nicht prinzipiell zu bestimmen sein. Je nach Kontext sind die jeweiligen Aspekte unterschiedlich wichtig; in manchen Fällen ist möglicherweise die ethnische Zugehörigkeit entscheidender als die Frage des Geschlechts oder der sexuellen Orientierung, in anderen Fällen ist es vielleicht gerade umgekehrt und in wieder anderen lassen sich die Aspekte unter Umständen gar nicht voneinander trennen. Allemal ist ein konkretes Individuum stets eine je spezifische, ganz einzigartige und unverwechselbare Kombination.

((81)) Das heißt nicht, dass es nur noch eine endlose Reihung vereinzelter Einzelner gibt ohne jegliche Gemeinsamkeiten oder objektive Verallgemeinerbarkeiten. Zwar lässt sich in den westlichen Gesellschaften in der Tat eine zunehmende „Individualisierung“ und „Pluralisierung“ der Lebensweisen und -stile beobachten. Gleichzeitig finden jedoch die individuellen Entwicklungsprozesse nach wie vor – wie auch immer in sich heterogen und vielfach „klassenspezifisch“, „ethnisch“ oder „sexuell“ differenziert und modifiziert – im Rahmen bürgerlich patriarchaler Macht- und Herrschaftsverhältnisse und unter der Dominanz der damit verbundenen hegemonialen Disziplinar- und Normalisierungsnormen und -mechanismen statt.

((82)) Inhaltlich bedeutet das erstens, dass hierzulande alle Individuen in sich ständig eine Vereinheitlichung zu einer einheitlichen, möglichst widerspruchsfreien Identität als „Frau“ oder als „Mann“ vornehmen müssen. Neben einem permanenten Prozess der Vereindeutigung der sexuellen Orientierung und dem Herstellen einer Übereinstimmung von (biologischem und sozialem) Geschlechtskörper und der jeweiligen geschlechtlichen ‚Identität‘ umfasst das eine immer wieder neu zu vollziehende Vereinheitlichung der verschiedenen Lebensweisen, Praxen und Habitus zu einer in sich homogenen Geschlechtsidentität als „Mann“ oder als „Frau“ einschließlich einer Übereinstimmung von Geschlechtsidentität und Handeln.

((83)) Das bedeutet zweitens, dass die Individuen sich in ihren vereinheitlichen- den Identitätsbildungsprozessen (immer wieder erneut) an dem herrschenden System der heterosexuellen Zweigeschlechtlichkeit und den mit ihm verbundenen Normen, hegemonialen Denk-, Gefühls- und Handlungsweisen und Körperhabitus orientieren müssen. Und sie müssen das selbst dann, wenn für ihre Lebensweise(n) andere, z. B. gruppenspezifische, familiäre oder individuelle Geschlechterdiskurse dominanter sind. Allerdings ist die Wirkung hegemonialer

Normen für die einzelnen Individuen jeweils sehr unterschiedlich; je nachdem, ob Individuen zur Mehrheitsgesellschaft gehören oder nicht, zur herrschenden Klasse oder nicht, ist sie mal mehr, mal weniger modifiziert oder auf komplexe Weise mehrfach durchbrochen. Ähnliches gilt natürlich insgesamt für den gesellschaftlichen Zwang zur Herausbildung einer in sich homogenen Identität: er gilt für alle Individuen hiezulande, allerdings nicht für alle gleichermaßen.

((84)) Neben dieser Homogenisierung – gleichsam auf einer synchronen Ebene – müssen Individuen drittens zugleich auch eine einheitliche Identität in der Zeit herstellen. Sie müssen also gleichsam auf einer diachronen Ebene ihre biographisch verschiedenen Gefühle, Handlungen, Gedanken und Lebensweisen zur Identität ein und derselben Person vereinheitlichen: „All das bin immer „Ich“ „.

((85)) Damit ist zugleich viertens die Vorstellung von einer sozialisatorischen Entwicklung verbunden. Danach bildet ein Individuum im Zuge seines Erwachsenwerdens eine möglichst stabile Geschlechtsidentität aus, deren Grundzüge das Individuum sein Leben lang beibehalten wird. Und schließlich gehört zum herkömmlichen hegemonialen Konzept von Identität fünftens, dass Identität als das Wesen dieser Person verstanden wird, als deren Essenz: „Alle diese Gedanken, Gefühle, Handlungen, Lebensweisen sind Ausdruck meiner Person, meiner geschlechtlichen Identität“.

((86)) Diese komplexen, mehrfach in sich verschränkten Homogenisierungsprozesse vollziehen die Individuen allerdings selten bewusst oder gar als bewussten Zwang. Meist wird ‚Identität‘ als tiefes inneres Bedürfnis oder als Selbstverständlichkeit gelebt, manchmal auch als unerfüllbare Sehnsucht. Aber gerade zurzeit wächst die Zahl der Individuen, die diese Norm(alität) als unerträgliche Last oder jedenfalls als gesellschaftlichen Druck empfinden. So gibt es inzwischen, wie bereits angesprochen, zunehmend Versuche, sich den verschiedenen Identitätszumutungen zu entziehen, sie zu unterlaufen oder alternative ‚Identitäts‘praxen zu finden.

((87)) Ebenso wird inzwischen, wie gezeigt, auf einer theoretischen Ebene gegenüber diesen essentialistischen Vorstellungen von Geschlechtsidentität als einer einmal entwickelten und ab dann mehr oder weniger unveränderbaren Wesenheit die Entwicklung einer homogenen geschlechtlichen Identität als Fiktion und nie endender Konstruktionsprozess begriffen. Doch für ein volles Verständnis der Genese geschlechtlicher Individuen reicht das nicht aus. In diesem Insistieren auf den sozialen Konstruktionsprozessen von Geschlecht

wird die „ontoformative Kraft“ von sozialen Prozessen unterschätzt und es bleibt sowohl theoretisch wie auch empirisch unthematisiert, was durch diese Prozesse ‚in‘ den Individuen geschieht.

((88)) Doch Individuen werden nicht nur (unentwegt) zu Geschlechtern gemacht (vgl. Gildemeister/Wetterer 1992); sie ‚sind‘ es dann auch bzw. existieren als solche. Mit der Herausbildung einer geschlechtlichen Identität sind nicht nur komplexe Prozesse immer wieder neuer Vereinheitlichung sowie Vereigenschaftlichung verbunden, in denen die Individuen sich ihre Gedanken, Gefühle und Handlungsweisen als die ihren zurechnen, als Ausdruck ihres Charakters, wenn nicht gar ihres biologischen Geschlechts; sondern mit der Zeit entwickeln die Individuen in diesen ständig zu vollziehenden Prozessen ein Verhältnis zu sich selbst als geschlechtlicher Identität, als „Frau“ oder „Mann“ (wie auch immer modifiziert, widersprüchlich oder gebrochen). Auch wenn es sich dabei um ein imaginäres Selbstverhältnis handelt, erhält es doch im Laufe der Zeit als real gelebtes Verhältnis zu sich selbst ‚in‘ den Individuen eine materielle Realität: es wird zu einem zentralen Modus (nicht der Essenz, aber) der Existenz geschlechtlicher Individuen. Es erhält eine ‚Kontinuität‘ in „weiblichen“ und „männlichen“ Denk- und Handlungsweisen, in Gefühlen und Sichtweisen auf die Welt, in ‚psychischen Strukturen‘ und in Körperpraxen: kurz in einer Vielzahl von vergeschlechtlichten emotionalen, intellektuellen und körperlichen Habitus.

((89)) Um diese komplexen, in sich verschränkten Vereinheitlichungs- und Vereigenschaftlichungsprozesse angemessen analysieren und rekonstruieren zu können, müssen künftige ‚Sozialisations-theorien‘ neue Vorstellungen von ‚Identität‘ entwickeln. Sie müssen es einerseits erlauben, ‚Identität‘ als komplexes Bündel dynamischer, nie still gestellter, mehrfach in sich verschränkter Homogenisierungsprozesse zu begreifen. Zugleich müssen sie aber andererseits zu erfassen erlauben, dass (Geschlechts-) Identität eine aktuell hegemoniale Existenzweise ist, die (wie auch immer mehrfach gebrochen) als ständig gelebte bzw. zu lebende ‚in‘ den Individuen eine ‚materielle Realität‘ annimmt – beispielsweise in spezifischen geschlechtlichen Körperpraxen, in der Institutionalisierung eines Verhältnisses zu sich selbst als „Frau“ oder als „Mann“, in verschiedenen Denk- und Empfindungsweisen. Wie diese ‚materielle Realität‘ im Einzelnen gefasst werden muss, ohne in die kritisierten Essentialismen zurückzufallen, wird eine der noch zu klärenden zentralen Fragen einer künftigen ‚Sozialisations-theorie‘ sein.

((90)) Dass bislang noch kein rechtes Ende all dieser theoretischen und empirischen Schwierigkeiten abzusehen ist, sollte nicht dazu führen, diese Fragen gar nicht mehr erst zu stellen. Im Gegenteil, einiges spricht dafür, so hoffe ich gezeigt zu haben, hierüber neu nachzudenken.

► **Wetterer, Angelika (2002): *Neue Perspektiven – alte Fragen oder: Von der Erfindung eines Tabus*. In: *Erwägen Wissen Ethik*. (EWE) 13. Jg., H 1, 68-70, komplett mit Auslassung von Literaturhinweisen**

((1)) Die sozial wissenschaftliche Sozialisationsforschung steckt seit etwa 10 Jahren in einer Krise, die ihre konzeptuellen Grundlagen ebenso betrifft wie das Verhältnis von Theorie und Empirie. Die Ursachen dieser Krise und die Versuche der Neuorientierung und Reformulierung lassen sich anhand der Überlegungen zur sog. „geschlechtsspezifischen Sozialisation“ exemplarisch studieren. Andrea Maihofer begibt sich also mit ihrem Beitrag „Geschlecht und Sozialisation“ in ein wissenschaftliches Feld, das sich derzeit stark im Umbruch befindet, in dem alte Gewissheiten fragwürdig geworden sind und neue Perspektiven Kontur gewinnen und in dem spannende Debatten auch deshalb zu verfolgen sind, weil mit der Frage nach den Prozessen des Mitglied-Werdens in der Gesellschaft Grundfragen der Soziologie tangiert sind.

((2)) Um diese Grundfragen geht es auch Maihofer, wenn sie beharrlich nach dem Verbleib des Individuums fahndet, nach dem Täter vor, hinter und nach der Tat oder nach der „ontoformativen Kraft“ sozialer Praxen ‚im‘ Individuum. Ich habe ihre Überlegungen entsprechend mit großem Interesse gelesen, zugleich aber auch mit wachsender Verwunderung. Verwunderung deshalb, weil sich Maihofers Ausführungen im Kontext der aktuellen sozialisationstheoretischen Debatte(n) durch eine merkwürdige Querlage auszeichnen, die sie sperrig und erhellend zugleich macht.

((3)) Ein Signum dieser Querlage ist, dass Maihofer die Errichtung eines Tabus beobachtet, wo ich selbst etwas ganz anderes sehe: statt einer Tabuisierung sozialisationstheoretischer Fragen deren Reformulierung, statt einer Leerstelle neue Konzeptualisierungen, statt eines „blind spots“ intensive theoretische Anstrengungen, die allerdings, wie ich gerne konzедieren will, vielfach noch programmatischen Charakter haben, weil Präzisierungen, die nur empirisch zu haben sind, schlicht und einfach etwas länger dauern. Wie kommt es zu dieser

höchst unterschiedlichen Wahrnehmung und Diagnose? Ich will mich, um dies zu klären, auf drei Aspekte beschränken.

((4)) Mir scheint – dies der erste Aspekt –, dass Maihofer nach sozialisationstheoretischen Konzepten teilweise an den falschen Orten sucht. Sie sucht z. B. in der Professions- und Arbeitsmarktforschung und findet dort die u. a. von mir selbst vertretene These, für die Analyse der geschlechtsspezifischen Segregation der Erwerbsarbeit würden subjektorientierte Erklärungsmodelle, die von inhaltlich ausgewiesenen Geschlechtsunterschieden ausgehen, nicht nur nicht ausreichen, sondern in die Irre führen. Anders als alltagsweltliche Deutungsmuster dies nahe legen, orientiert sich die Vergeschlechtlichung von Berufsarbeit nicht (primär) an vorgängigen, geschlechtsspezifisch möglicherweise unterschiedlich ausgebildeten Fähigkeiten und Präferenzen von Frauen und Männern, wohl aber – und *hier* könnte es sozialisationstheoretisch interessant werden – lässt sich umgekehrt konstatieren, dass die geschlechterdifferenzierende Arbeitsteilung wesentlich dazu beiträgt, die Geschlechtsunterschiede, die sie voraussetzen scheint, hervorzubringen. In theoretischen Analysen und empirischen Untersuchungen, die den ersten Teil des hier angesprochenen Zusammenhangs in den Blick nehmen und danach fragen, wie die Segregation denn zustande kommt und ‚funktioniert‘, wird man sozialisationstheoretische Überlegungen deshalb vergeblich suchen, was jedoch wenig mit deren Tabuisierung und sehr viel damit zu tun hat, dass die vorliegenden empirischen Daten recht eindeutig darauf hinweisen, dass wir hier Prozesse der Strukturbildung vor uns haben, deren Motor und Dynamik jenseits der Erklärungsreichweite sozialisationstheoretischer Konzepte liegt (was man durchaus bedauern kann, nur ändert das die Sachlage nicht).

((5)) Anders ist das, wenn man den zweiten Teil des Zusammenhangs von Arbeitsteilung und Geschlechterkonstruktion ins Auge fasst und nach den Effekten fragt, die die Integration in die Berufswelt für Frauen und Männer hat. Hier sind ersichtlich auch Probleme angesprochen, die zum Gegenstandsbereich der Sozialisationsforschung gehören, vor allem wenn man Sozialisation als lebenslangen Prozess begreift. Will man den Stellenwert sozialisationstheoretischer Konzepte im Kontext einer Analyse der Erwerbsarbeit einigermaßen genau bestimmen, wird man also zunächst einmal beide Fragerichtungen voneinander unterscheiden müssen. Und wichtig werden zudem eine Reihe weiterer Differenzierungen, die ich bei Maihofer vermissem und die mich zum zweiten Aspekt meiner Überlegungen führen. Mir scheint, dass sie nicht nur teilweise an den falschen Orten sucht, sondern dass sie an den ‚richtigen‘ Orten entweder gar nicht oder nicht genau genug nachschaut und bei ihr infolgedessen die vielfältigen

Versuche einer Neubestimmung der Kategorie „Geschlecht“ wie des derzeit so umstrittenen Leitparadigmas „Sozialisation“ nur partiell in den Blick kommen.

((6)) Bleiben wir noch für einen Moment bei der Erwerbsarbeit und wenden uns Maihofers eigenem Reformulierungsversuch zu. Ausgangspunkt ist eine empirische Untersuchung, in der es um Selbstkonzepte geht, die sich auf Mütterlichkeit, Väterlichkeit und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf beziehen. Thematisiert werden folgerichtig Partizipationswünsche und Selbstbilder, kulturelle Deutungsmuster und antizipierte Problemlagen, wobei wichtige Unterschiede zwischen alten und neuen Bundesländern sichtbar werden ((35)).⁶ Ob sich *diese Selbstkonzepte* allerdings mühelos in Aussagen über das *Verhalten* der Befragten übersetzen lassen – bei Maihofer heißt es überleitend: „mit anderen Worten: das jeweilige Verhalten (...) ist“ ((36)) – und ob von den Selbstkonzepten über das mutmaßliche Verhalten der Akteure ein direkter Weg zu den *Geschlechterverhältnissen* führt, wie uns mit den wenigen Worten: „an diesem Beispiel wird deutlich, dass“ ((37)), nahe gelegt wird, wage ich zu bezweifeln.

((7)) Die rhetorischen Strategien, die hier auf dem schnellsten Wege eine Verbindung zwischen Selbstkonzepten, Verhalten und Verhältnissen eher unterstellen als stiften, verdecken nämlich genau die Probleme, die schon die „alte“ Sozialisationstheorie in die eingangs erwähnte Krise gestürzt haben und die in den Reformulierungsversuchen der 90er Jahre nicht zufällig im Mittelpunkt stehen: Erstens, dass wir es hier mit verschiedenen Ebenen des Nachdenkens über Geschlecht und Gesellschaft zu tun haben, und zweitens, dass die Rekonstruktion von Sozialisationsprozessen als Prozessen der Aneignung von Gesellschaft nicht nur darauf angewiesen ist, diese Ebenen analytisch auseinander zu halten, sondern ihre Aufmerksamkeit zentral auf die Vermittlung zwischen ihnen zu richten hätte.

((8)) Was das konkret bedeutet, kann man in Forschungsfeldern beobachten, die Maihofer seltsamerweise nicht einmal streift. Wie sich die Selbstkonzepte junger Frauen im Zuge der Integration in den Beruf und im Zuge des Versuchs, Beruf und Familie zu vereinbaren, verändern und wie dabei zugleich die Strukturen eines geschlechtersegregierten Arbeitsmarktes reproduziert werden, wie also Selbstkonzepte, soziales Handeln und gesellschaftliche Verhältnisse in höchst widersprüchlicher Weise miteinander verschränkt sind, statt linear aufeinander zu folgen, zeigt beispielhaft die lebenslauf-theoretische Studie von Birgit Geissler & Mechthild Oechsle (1998). Noch erstaunlicher als die Absenz dieser Studie scheint mir das Fehlen einer Auseinandersetzung mit nahezu allen Publikati-

onen aus dem Umfeld der (sozial)konstruktivistischen Sozialisationsforschung und der ethnografischen Forschung über Kinder (nur Dausien 1999 wird kurz erwähnt). Bei letzteren hätte Maihofer eine Differenzierung finden können, die auch für die Analyse der Vergeschlechtlichung von Arbeit und Berufsarbeit hilfreich ist, nämlich die zwischen *Geschlechtsunterschieden* und der Relevanz der *Geschlechterunterscheidung* im sozialen Handeln.

((9)) Mit dem Schritt von der Frage nach Geschlechtsunterschieden zur Frage nach der Handhabung, dem Sinn und ‚Nutzen‘ der Geschlechterunterscheidung in der Praxis ist eine theoretische Umorientierung angesprochen, auf deren Konsequenzen aber auch Maihofer trifft, nämlich insbesondere bei Bourdieu und Connell. So ausführlich sie sich mit beiden Autoren auseinandersetzt, so wenig zufrieden stellend ist für sie jedoch, was sie dort findet, was mich zum **dritten Aspekt** meiner Überlegungen führt. Mir scheint, dass Maihofer bei ihrer Suche auch deshalb nicht so recht fündig wird, weil sie unverwandt und hartnäckig die alten Fragen stellt, und zwar an theoretische Konzeptualisierungen, die sich gerade von diesen Fragen verabschiedet haben und sie konsequenterweise auch nicht mehr beantworten, jedenfalls nicht direkt. Die Auseinandersetzung mit Bourdieu und Connell bleibt infolgedessen notgedrungen wenig fruchtbar, ganz ähnlich übrigens wie die Auseinandersetzung mit aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen, für die Stichworte wie Individualisierung, Pluralisierung oder „Bastelexistenzen“ stehen. Aus den fünf „Eckpfeiler(n) für eine kritische Reformulierung ‚geschlechtsspezifischer Sozialisationstheorien‘“ jedenfalls, die am Ende als Fazit bleiben ((82ff)), sind nach meinem Eindruck nahezu alle Spuren dessen getilgt, was Maihofer zuvor doch selbst erläutert hat. Wenn wir es denn derzeit mit Individualisierungsprozessen und „hybriden Identitäten“ zu tun haben, mit – so Connell – „Männlichkeiten“ statt mit „der“ Männlichkeit oder mit dem Bourdieu’schen Habitus als Medium und Effekt der Reproduktion der Differenz der Soziallagen, dürften eigentlich Formulierungen wie „*alle Individuen*“, zumal in steter Kombination mit „*müssen*“ ((82, 83)), etwas weniger leicht fallen.

((10)) Die Rede von „allen Individuen“ ist die KehrS. der Suche nach „dem“ Individuum. Und wenn wir des Weiteren lesen, dass alle Individuen eine „möglichst widerspruchsfreie“ ((82)), „homogene“ ((83)) und in der Zeit „einheitliche“ ((84)) Identität ausbilden „müssen“, so weist das sehr beredt darauf hin, wie zutreffend Helga Bildens schon vor 10 Jahren geäußerte Befürchtung war, dem Sozialisationsparadigma seien bestimmte Denkmuster einfach nicht auszutreiben. Bereits Bilden hatte dabei Denkmuster im Auge, die mit dichotomen

Oppositionen arbeiten: mit der Gegenüberstellung, statt der Verschränkung von „Subjekt- *und* Objektperspektive, von Individuum *und* Gesellschaft, von ‚innen‘ *und* ‚außen‘, von ‚sex‘ *und* ‚gender‘ usw.“ (Dausien 1999: 236).

(11)) Diese Verschränkungen kommen in den Blick, wenn Geschlecht als etwas begriffen wird, das wir nicht haben, sondern tun; wenn die soziale Praxis der Akteurinnen ins Zentrum empirischer Studien rückt; wenn nach Geschlechterunterscheidungen im Handeln gefragt wird statt nach Geschlechtsunterschieden, die dem Handeln immer schon voraus liegen; wenn Prozesse der Konstruktion und Ko-Konstruktion von Handlungskompetenzen in der Interaktion rekonstruiert werden und ernst gemacht wird mit der Einsicht, dass sich Frauen und Männer nicht jenseits der Prozesse ihrer sozialen Konstruktion denken lassen, jedenfalls kaum soziologisch. Auch Identität, das wissen wir seit Mead, bedarf der Anerkennung und verweist deshalb auf Interaktion, weshalb Hagemann-White (1998) unlängst vorgeschlagen hat, diese interaktive Strukturierung in den Identitätsbegriff hinein zu nehmen und fortan vom „Selbst in Beziehung“ zu sprechen.

(12)) Diese wenigen Hinweise mögen hier genügen, um deutlich zu machen, dass es in den aktuellen sozialisationstheoretischen Diskussionen eine ganze Menge zu finden gäbe, was die alten Fragen nach „dem“ Individuum und „der“ Identität, „den“ Männern und „den“ Frauen abgelöst hat. Dass Maihofer all das nicht als Antwort auf ihre Fragen, sondern nur als Tabuisierung sozialisationstheoretischer Essentials zu erkennen vermag, ist schade und erhellend zugleich. Erhellend, weil es indirekt zeigt, wie weit sich die Sozialisations- wie Geschlechterforschung von den alten Fragen und Denkmuster bereits entfernt hat; schade, weil als Alternative dann in der Tat kaum anderes bleibt, als ein Tabu zu beklagen, das Maihofer unversehens weit eher erfunden als vorgefunden hat.

Literaturauswahl

- Dausien, Bettina (1999): „Geschlechtsspezifische Sozialisation“ – Konstruktiv(istisch)e Ideen zur Karriere und Kritik eines Konzepts. In: Dies. U. a. (Hg): Erkenntnisprojekt Geschlecht. Opladen. 216-246
- Hagemann-White, Carol (1998): Identität – Beruf – Geschlecht. In: Oechsle, Mechthild & Geissler, Birgit (Hg): Die ungleiche Gleichheit. Opladen, 27-41
- Oechsle, Mechthild & Geissler, Birgit (Hg) (1998): Die ungleiche Gleichheit. Junge Frauen und der Wandel im Geschlechterverhältnis. Opladen

- **Hagemann-White, Carol (2004): Sozialisation – ein veraltetes Konzept in der Geschlechterforschung?** In: Glaser, Edith/Klika, Dorle/Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*, Bad Heilbrunn/OBB: Klinkhardt, S. 146 -156 mit Auslassungen

Sozialisation bürgerte sich als Begriff für die Gesamtheit aller soziokulturellen Einflüsse auf die Bildung einer handlungsfähigen Person ein, sowie für diesen Prozess selbst.

Dieser Doppelsinn des Begriffs fiel selten auf: Er bezeichnete einerseits die Einflussnahme von Gesellschaft und Kultur, andererseits die innere Entwicklung des Einzelnen im Rahmen dieser Einflüsse. Das verführte in vielen Schriften zu einer nicht näher geprüften *Entsprechungsannahme* zwischen gesellschaftlichen Vorgaben und individueller Persönlichkeit, die immer wieder Probleme aufgeworfen und schließlich den Begriff der Sozialisation selbst teilweise in Verruf gebracht hat.

In den Schriften der späten 1970er Jahre finden wir daher immer wieder einen logisch nicht erklärbaren Wechsel der Ebenen: Zunächst wurden gesellschaftliche Vorurteile, Stereotypen und normative Erwartungen beschrieben, um kurze Zeit später Erklärungen dafür zu suchen, warum Frauen (und Männer) solche Eigenschaften und Dispositionen entwickeln [...].

Das Konzept geschlechtsspezifischer Sozialisation hat breite Akzeptanz gefunden. Dabei wirkte eine verkürzte Rezeption entschärfend, wie Bettina Dausien bemerkt, denn das Konzept wird „eher mit individuellen Erziehungs- und Entwicklungsprozessen assoziiert als mit Fragen von Macht und Herrschaft in einer patriarchalen Gesellschaft“ (Dausien 1999, S. 224). In der feministischen Diskussion wurde daher die Sorge geäußert, es handle sich um ein Defizitkonzept; schon bald unterstrich die Literatur regelmäßig die eigentätige Auseinandersetzung der Mädchen mit den Vorgaben, die ein Machtgefälle transportieren. Damit bewegte sich die Frauenforschung parallel zur allgemeinen Sozialisationsdiskussion, indem beide [...] ihren Blick von einem anfänglichen Fokus auf Prägung durch gesellschaftliche Strukturen zu einer handlungstheoretischen Perspektive verlagerten. Zur Bestimmung der Sozialisation wurden in den 1980er Jahren Begriffe wie Tätigkeit, aktive Aneignung, Auseinandersetzung mit der Umwelt, Gestaltungsfähigkeit des Subjekts, produktive Realitätsverarbeitung, und kognitive Selbstsozialisation hervorgehoben (vgl. z. B. Bilden 1980). In der Frauenforschung wurden (auch eine Anleihe bei de Beauvoir) der Gedanke der Mittäterschaft der Frau (Thürmer-Rohr 1989), das Begriffspaar Widersprüche (für die Strukturanalyse) und Ambivalenz (für die subjektive Verarbeitung von Konfliktlagen, vgl. Becker-Schmidt 1983) und Fragen der Geschlechtsidentität

sowohl bei Mädchen wie auch bei Jungen (vgl. Enders-Dragässer/Fuchs 1989) zum Thema; die Veränderung wurde unter dem Stichwort „vom Defizit zur Differenz“ diskutiert.

Seit der feministischen Aufklärung der 1970er Jahre ist die empirische Erforschung von Geschlechtsunterschieden weniger unbefangen als davor, nimmt aber dennoch stetig zu. Olga Favreau (1997) fand in einer Literatursuche in der Psychologie für die Jahre von 1974 bis 1995 insgesamt 26.577 Angaben von Veröffentlichungen zu Geschlechtsunterschieden, allein schon im Jahre 1994 waren es 2.505. Die schiere Menge an Literatur erfordert heute einen anderen Zugang; es ist heute nicht mehr möglich, durch eigenes Lesen einen breiten Überblick aller wesentlichen Einzeluntersuchungen zu gewinnen. Dafür stehen allerdings auch andere Instrumente zur Verfügung, allem voran die statistischen Verfahren der Meta-Analyse (vgl. Hyde/Linn 1986), mit der eine große Anzahl von Studien systematisch und nachprüfbar zusammengefasst und eine Quantität für die evtl. bestätigte Differenz beziffert werden kann. So wird aus einer bunten Vielfalt unterschiedlicher, einander oft widersprechender Studien eine klare, zuverlässige Aussage gewonnen. Inzwischen gibt es allein im Bereich der Geschlechtsunterschiede in Kindheit und Jugend Dutzende von Meta-Analysen zu einzelnen Fragestellungen. Allerdings muss diese Methode einzelne Merkmale der Individuen noch viel stärker isolieren, als dies in der empirischen psychologischen Forschung ohnehin der Fall ist. Die Einschätzung der Existenz und der Größenordnung von Geschlechtsunterschieden bleibt daher eine Aufgabe der Interpretation. Eine Sichtung der Forschungsdaten nach Erscheinungsdatum konnte zum Schluss gelangen, dass Geschlechterdifferenzen kontinuierlich geringer werden (vgl. Feingold 1988). Andere Überblicksarbeiten finden bestimmte Differenzen überwiegend bestätigt, und debattiert wird, ab welcher Größenordnung ein Unterschied im Durchschnitt praktisch bedeutsam ist oder gar auf mögliche biologische Anlagen hinweist. Die kontroversen Einschätzungen zur Bedeutung der Befunde sind nicht durch die Einführung einer besseren statistischen Methode ausgeräumt worden; eher im Gegenteil [...].

Dem Sozialisationskonzept wird entgegengehalten, dass wir das, was wir wahrnehmen und was wir sind, fortlaufend selbst herstellen: die Geschlechterdifferenz werde nicht anerzogen oder verinnerlicht, sondern je situationsspezifisch von den Handelnden aktiv erzeugt (vgl. Gildemeister/Wetterer 1992; Hirschauer 1989). In der Perspektive der Dekonstruktion ist es unmöglich, „die Geschlechterdifferenz bestimmen zu wollen“, da jede Identifizierung auf das verweist, was durch sie ausgeschlossen und verworfen wird (Wartenpfehl 1996, S. 203), auf diese impliziten Verweisungen komme es aber gerade an, um Möglichkeiten aufzuzeigen.

Auch in der Gesellschaft hat sich – und daran hatte die Frauenbewegung einen Anteil – die Landschaft verändert. Verallgemeinerungen über soziale Gruppen, die aufgrund ihrer gesellschaftlichen Lage und ihrer daraus erwachsenden Sozialisation benachteiligt sind – ob das nun Arbeiterschicht oder Frauen seien – finden heute deutlich weniger Resonanz oder Sympathie. Eine offene Gesellschaft scheint eine Vielfalt an Lebensentwürfen zuzulassen, bei denen es auf die Wahlfreiheit der Einzelnen ankommt. Chancengleichheit weckt wenig leidenschaftliches Engagement im Sinne gesellschaftlicher Veränderungen. Die Wiederentdeckung sozial ungleicher Bildungschancen durch die Ergebnisse von PISA 2000 löst vor allem schulpolitische Debatten im engeren Sinne aus. Die Chancengleichheit im Bildungswesen hat allerdings auch deswegen an Reiz verloren, weil die traditionell in der Moderne mit dem Schulerfolg verbundene sichere Belohnung nicht mehr automatisch anschlägt. Mir dem scheinbaren Relevanzverlust kollektiver Lebenslagen wird auch der Begriff „Sozialisation“ von verschiedenen Autoren als veraltet (Zinnecker 1996), zu eng, zu fatalistisch (Davies 1989) angesehen; Maihofer (2002) spricht sogar von einer Tabuisierung der Sozialisationstheorie im Rahmen einer konstruktivistischen Strömung soziologischer Frauenforschung [...].

Die Vervielfältigung von Sichtweisen in der Diskussion der Geschlechterfragen könnte helfen, frühere Tendenzen aufzubrechen, Sozialisation als schicksalhafte Festlegung zu verstehen. Sie bedeuten aber nicht, dass es keine Sozialisation gäbe, sondern geben einen anderen Blick auf die Eigenbeteiligung am Sozialisationsprozess frei. Eine Analyse der Konstruktion von Geschlecht und die aufmerksame Beobachtung von Sozialisationsprozessen in der Entwicklung von Kindheit und Jugend schließen sich keineswegs aus (vgl. Breitenbach 2000), sondern stecken ein fruchtbares Spannungsfeld ab.

Im weitesten Sinne liegt ein sozialisationstheoretischer Geschlechteransatz dort vor, wo der Blick darauf gerichtet ist, wie Kinder und Jugendliche mit einer nach Geschlecht geordneten Umwelt sich auseinandersetzen und dabei mehr oder weniger stabile Dispositionen, Eigenschaften und Verhaltensmuster entwickeln. Dem Sozialisationsansatz zufolge sind diese geschlechtstypisch verteilt und zudem geeignet, ein hierarchisches Geschlechterverhältnis auf der Interaktionsebene zu reproduzieren. Für die empirische Forschung hat der Sozialisationsgedanke bleibende Bedeutung erhalten, weil er einen Rahmen anbietet, in dem individuelle Subjektperspektive und Biographie auf der Folie gesellschaftlicher Anforderungen und durch die Geschlechterhierarchie gesetzter Einschränkungen zusammen zu interpretieren sind (vgl. zahlreiche Hinweise in Maihofer u. a. 2002). Leitgedanken dieser Forschung sind Fragen nach Identitätsentwicklung (z. B. Faulstich-Wieland/Horstkemper 1995; Kampshoff 1996; Luca

1998), nach Geschlechtskonzepten und Geschlechterstereotypen (z. B. Bruhns/Wittmann 2002; Popp 2002) und nach dem Selbst (z. B. Rose 1991), wobei diese Begriffe alle kritisch diskutiert werden.

Denn mit dem Gedanken der Sozialisation wird eine Entwicklungsperspektive beibehalten, mit deren Hilfe die spezifischen Erfahrungsmöglichkeiten, Bedrängnisse und Verwundbarkeit der Leiblichkeit eingefangen werden. Auf diesem Hintergrund gesehen hat das „Sozialisationsparadigma“ den Vorzug, materielle Praktiken der Körperlichkeit (vgl. Connell 2000) beschreiben und in ihrem gesellschaftlichen Kontext einbetten zu können. Barbara Rendtorff (1997) beschreibt aufmerksam, was es insbesondere für kleine Mädchen bedeutet, einen weiblichen Körper zu bewohnen, und wie die Erwachsenen die symbolischen und spielerischen Körperpraktiken nicht wahrnehmen, nicht zu deuten oder anzunehmen vermögen. Damit ist allerdings eine komplexere Konstruktionsperspektive verbunden als diejenige, die vorrangig auf Interaktion blickt und Geschlecht nur dort für relevant hält, wie es von den Akteuren relevant gemacht wird (Hirschauer 1994).

Eine nähere Betrachtung der empirischen Geschlechterforschung wird, gerade wenn Kinder und Jugendliche im Mittelpunkt stehen, auf die noch immer tragende Bedeutung der Frage nach Sozialisation stoßen. So beschreibt z. B. Karin Flaake (1990, 1997), wie die widersprüchlichen Zukunftsmodelle sich mit den ebenfalls widersprüchlichen gegenwärtigen Botschaften an Mädchen während der Adoleszenz, etwa in Bezug auf ihren Körper oder auf die Sexualität, überlagern. Kurt Möllers Längsschnittstudie behandelt Gewaltakzeptanz und Gewaltdistanzierung bei Jugendlichen zwischen dem 13. und dem 15. Lebensjahr. Ihn interessieren besonders Faktoren, die Gewaltdistanz bzw. Gewaltreduktion speziell bei Jungen und Männern ermöglichen, und die er mit einer differenzierenden Betrachtung von Sozialisationsprozessen zu bestimmen versucht (Möller 2001) [...].

Insgesamt kann keine Rede davon sein, dass der Sozialisationsansatz in der Geschlechterforschung überholt oder unproduktiv sei; ebenso wenig ist dem Ansatz vorzuwerfen, dass er zwingend die Kinder als bloße Empfänger von kulturellen Vorgaben oder lediglich als noch unfertige künftige Erwachsene zu sehen vermag (vgl. Hagemann-White 1998; Nissen 1998; Rendtorff/Moser 1999). Wohl trifft es zu, dass das Konzept der Sozialisation auf die Individuen verweist, dabei eine Entwicklungsperspektive im Hinblick auf altersmäßig gestufte und institutionell gerahmte typische Erfahrungsräume zeichnet, und eine Neigung hat, den „Erfolg“ in den Vordergrund zu rücken, um den Fortbestand eines kritisch betrachteten Geschlechterverhältnisses besser zu verstehen. Diese

Tendenz zur Schließung erinnert vor allem an die notwendige Anstrengung, Komplexität und Offenheit von Theorie immer neu zu gewährleisten.

- **Dausien, Bettina (2006): *Geschlechterverhältnisse und ihre Subjekte*. Zum Diskurs um Sozialisation und Geschlecht. In: *Bilden, Helga/Dausien, Bettina (Hrsg.): Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte*. Opladen: Barbara Budrich, S.30-40, mit Auslassungen**

3. „Biographie“ als Forschungsansatz zur Analyse von Geschlechterverhältnissen und ihren Subjekten

In der bisherigen Rekapitulation sozialisations- und geschlechtertheoretischer Ansätze zur Bearbeitung der Frage nach dem Subjekt und seinem „Werden und Gewordensein“ sind verschiedene, miteinander verschränkte Probleme der Theoriebildung deutlich geworden. Wenn im Folgenden ein biographie-theoretischer Zugang als Weg der Bearbeitung jener Frage vorgestellt wird, so hat dieser sich mindestens an drei Problemen kritisch zu orientieren:

- am Ziel einer nicht-dualistischen Verknüpfung von Individuum und Gesellschaft bzw. der im Sozialisationskonzept enthaltenen Analyseebenen,
- an der Idee, „Produkt“ und „Prozess“ der Konstruktion von Geschlecht zusammen zu denken, sowie schließlich
- am Ziel einer konsequenten Verbindung von Theoriebildung und empirischer Forschung.

Die ersten beiden Anforderungen werden durch das soziologische Konzept der Biographie systematisch aufgegriffen, die dritte wird durch die schon angesprochene Methodologie reflexiv-rekonstruktiver Forschung eingeholt.(...)

Damit wird zugleich ein Theorietyp favorisiert, der sich von dem Anspruch, „alle“ Ebenen allgemeingültig zu erfassen, verabschiedet hat, aber dennoch daran festhält, üblicherweise Getrenntes – Subjekt und gesellschaftliche Verhältnisse – im Zusammenhang zu analysieren und diesen theoretischen Zusammenhang zu reformulieren. Da dies an je konkreten empirischen Gegenständen erfolgt und, wie diskutiert, auch in einem gewissen Maß auch an diese gebunden bleibt, kann das Ergebnis einer solchen Forschung keine abstrakte „Theorie des Subjekts“ sein, sondern nur eine „bis auf weiteres“ gültige, plausible Theorie biographischer Prozesse und Konfigurationen, die sich in der Relation konkreter

Subjekte zu den je konkreten gesellschaftlichen Verhältnissen, in denen sie leben und handeln, konstituieren.

Diese Art der Theoriekonstruktion bedeutet eine reflektierte Einschränkung und „Lokalisierung“ möglicher Geltungsansprüche. Zugleich vermeidet jedoch der Verzicht auf eine abstrakte Theorie des Subjekts eine Theorie des abstrakten Subjekts und eröffnet stattdessen die Möglichkeit, gesellschaftliche Subjekte (Plural!) in ihren jeweiligen historisch-sozialen Verhältnissen als widersprüchliche, differente und veränderliche, leiblich-konkrete „Orte“ der Erfahrungsbildung und des Handelns zu verstehen – als reflexive Subjekt, die in je konkreten gesellschaftlichen Kontexten Identität und Zugehörigkeit konstruieren und eine Geschichte ausbilden. In diese Kontexte und in die Prozesse der Erfahrungsbildung sind Geschlechterkonstruktionen „eingebaut“, aber sie determinieren weder die Kontexte noch die Erfahrungsbildung per se. Welche Rolle sie je konkret spielen und wie sie mit anderen gesellschaftlichen Differenzkonstruktionen zusammenwirken, ist eine Frage, die nicht abstrakt beantwortet, sondern nur mit Blick auf je konkrete gesellschaftliche und individuelle Konstellationen auf dem Weg einer empirisch fundierten Theoriebildung rekonstruiert werden kann, Grundlage für diese Forschungsstrategie ist ein elaboriertes soziologisches Verständnis von Biographie.

3.1. „Biographie“ als individuelle und gesellschaftliche Konstruktion – die Reformulierung der Sozialfrage

Das soziologische Konzept von Biographie hat, wie Wolfram Fischer und Martin Kohli (vgl. 1987: 26) in einem Grundlagentext der 1980er Jahre deutlich machen, nicht das Individuum zum Gegenstand, sondern das „soziale Konstrukt Biographie“. Auf der Basis der Theorietraditionen der interpretativen Soziologie und des Sozialkonstruktivismus, aber in gewisser Weise aufgeklärt durch theoretische Annahmen zur sozialen Strukturierung von Lebensläufen im sozialen Raum (Bourdieu 1990) verknüpft das Biographiekonzept die im Sozialisationsparadigma postulierten Ebenen – allerdings auf eine andere Weise. Es geht nicht von der abstrakten Problemformulierung und der theoretisch begründeten Addition analytischer Ebenen aus, sondern von einem *historisch-gesellschaftlichen Phänomen*, nämlich dem mit Beginn der Moderne sich herausbildenden *Modus der biographischen Selbstpräsentation und -konstruktion*.

Das Konzept der Biographie impliziert dabei zwei miteinander verbundene Dimensionen sozialer Konstruktion: *Biographie als soziale Institution* (Kohli 1985), die eine neue Form der Vergesellschaftung darstellt, nämlich das zeitlich strukturierte „Ablaufprogramm“ des *Lebenslaufs*, das die gesellschaftliche Zu-

rechnung von Rechten und Pflichten an die Individuen bindet (und nicht mehr an die Zugehörigkeit zu einem sozialen Stand oder einem Geschlecht), und zum anderen *Biographie als Sinnstruktur* für die Reflexion von Erfahrungen und die Ausbildung individueller Identitätsentwürfe in der Form der *Lebensgeschichte* (Vgl. Hahn 2000). Beide „Seiten“ sind aufeinander angewiesen. Der Lebenslauf gibt lediglich einen Rahmen oder Möglichkeitsraum vor, der jedoch von konkreten Subjekten „gefüllt“ oder „belebt“ werden muss. Die lebensgeschichtliche Sinnkonstruktion ist wiederum auf kulturell und sozial geteilte (und anerkennbare) „Gerüste“ und Räume angewiesen (auch und gerade, um sich individuell auch wieder von ihnen absetzen zu können). Die Spielräume für die Konstruktion einer Lebensgeschichte innerhalb vorgegebener (und sich wandelnder) Rahmen, sind historisch und je nach Position innerhalb einer Gesellschaft variabel und zugleich begrenzt. Die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht, einer Generation oder sozialen Schicht, einem Milieu oder nationalstaatlichen Kontext sind wichtige Strukturmomente in der Begrenzung biographischer Laufbahnen, aber auch sie sind nicht vollständig determinierend, sondern werden im je konkreten Fall individuell „realisiert“. Einfach gesagt, die Gestaltung einer Biographie ist immer die besondere Leistung eines Individuums in Interaktion mit anderen, aber sie ist zugleich angewiesen auf „allgemeine“ gesellschaftliche Räume, die individuelle Handlungen und Entwürfe zulassen, unterstützen oder einschränken.

Diese Hinweise machen deutlich, dass „Biographie“ ein *relationales Konzept* ist, das zwischen Subjekt und Kontext, zwischen Individuum und Kollektiv, zwischen gesellschaftlichen Strukturen, interaktiven Handlungen und subjektiven Erfahrungen vermittelt (Vgl. Fischer/Kohli 1987). Dies lässt sich theoretisch mit dem Anspruch des Sozialisationskonzepts verbinden, ein entscheidender Unterschied liegt jedoch darin, dass diese Relation bereits im empirischen „Material“, auf der Ebene des je konkret untersuchten empirischen Phänomens gegeben ist. Anders gesagt, das *Phänomen Biographie* „zwingt“ zur Analyse jenes Zusammenhangs zwischen Subjekten und gesellschaftlichen Verhältnissen, der im Konzept der Sozialisation abstrakt postuliert und empirisch wie theoretisch vielfach nicht überzeugend eingeholt wird (s. Teil 1)(...)

Was ist nun das „Material“ der Biographieforschung? Nach den soeben skizzierten Grundannahmen dürfte plausibel sein, dass Biographieforschung sich nicht auf die Analyse biographischer Interviews beschränkt, auch wenn diese durchaus eine besondere methodologische Relevanz besitzen (vgl. Dausien 1994, 2004). Biographische Konstruktionen können Vielmehr in unterschiedlichen „Formaten“ und Kontexten untersucht werden (vgl. ausführlich Dausien 2006a: Kap. 7; Alheit 2005). Um z. B. die Relevanz der Geschlechts-Zugehörigkeit für

Biographien einer bestimmten sozialen Gruppe (sagen wir z. B. Menschen, die in den 1990er Jahren im fortgeschrittenen Erwachsenenalter aus Russland nach Deutschland übergesiedelt sind) zu untersuchen, können unterschiedliche „Daten“ untersucht werden: Dokumente der Selbst- und Fremdpräsentation (Tagebücher, Interviews, Autobiographien; Akten, Protokolle aus Beratungsgesprächen usw.), normative Regelungen (z. B. Bildungs- und Berufszugangsmuster, gesetzliche Vorschriften), kulturelle Bilder und tradierte „Modelle“ oder auch biographisch relevante Praktiken (z. B. das Erzählen in bestimmten Kontexten, das Sammeln von Fotos, Übergangsriten oder professionelle Biographisierungsstrategien).

Dies ist deshalb möglich, weil Biographie ein Konzept ist, das nicht nur wissenschaftlich, sondern auch alltagsweltlich konstruiert ist. Diese Eigenart impliziert, dass Biographie ein *perspektivisches Phänomen* ist, eine soziale Konstruktion, die aus der Perspektive handelnder Subjekte oder Kollektive gebildet wird und die auch dann, wenn sie zu institutionellen Mustern geronnen ist und sich von konkreten Handlungen Einzelner abgelöst hat (wie z. B. Bildungscurricula oder Altersgrenzen), noch „Spuren“ aufweist, anhand derer Perspektive, Interesse und gesellschaftliche Verortung rekonstruiert werden können. Die wissenschaftliche Perspektive auf das Konstrukt „Biographie“ knüpft also an immer schon vorhandene Perspektiven in der sozialen Welt der Gesellschaftsmitglieder an. Alfred Schütz (1971: 7) spricht in diesem Zusammenhang von wissenschaftlichen Konzepten als „Konstruktionen zweiten Grades“, die – kritisch und methodisch reflektiert – an jene Konstruktionen anschließen, „die im Sozialfeld von den Handelnden gebildet werden“, Dieser Doppelcharakter erlaubt es, mit dem Biographie-Konzept einen inhaltlich konsistenten theoretisch *und* empirisch begründeten Weg für die Bearbeitung der sozialisationstheoretischen Grundfrage zu verfolgen.

Halten wir fest: Das Biographiekonzept bietet ein Potenzial, die relevanten Aspekte der sozialisationstheoretischen Frage im Zusammenhang zu thematisieren und konsequent in empirische Wege der Bearbeitung zu übersetzen. Das Material empirischer Forschung hat den Vorteil, dass die analytisch getrennten Aspekte schon auf der Ebene alltagsweltlicher Konstruktionen miteinander verschränkt sind und theoretisch rekonstruiert werden können. Der Dualismus von „Innen“ und „Außen“ ist relativiert, da eine Lebensgeschichte immer zugleich im Hinblick auf die gesellschaftliche Strukturierung durch die Institution *Lebenslauf* und auf die individuelle Sinnstruktur der *Lebensgeschichte* befragt werden kann und sich in ihrer konkreten Gestalt aus dem Zusammenspiel von beidem ergibt. Die Lebensgeschichte kann somit als ein zeitlich veränderliches „Organisationsprinzip“ für die sozialen Erfahrungen, Deutungen und Handlungsdispositionen individueller Subjekte interpretiert werden. In dieser Beschreibung ist die Dialektik von Sozialität und Individualität enthalten. Sie

kann theoretisch mit Bezug auf George Herbert Meads Entwurf der Identität oder, besser der „Selbst“-Bildung fundiert werden. Biographien sind nur möglich als intersubjektive Leistung von Individuen, die in der gesellschaftlichen Eingebundenheit jeweils einzigartige biographische Individualitäten ausbilden. Um dies näher zu erläutern, komme ich auf die von Maihofer gegeneinander ausgespielten Aspekte „Produkt“ und „Prozess“ zurück. Die These, dass Biographie eine soziale Konstruktion ist, enthält nämlich zwei Aspekte:

3.2 „Biographie“ als Produkt und Prozess

Zum einen kann Biographie als Konstrukt im Sinne eines „*opus operatum*“ (Bourdieu 1987) betrachtet werden, als Produkt gesellschaftlichen oder individuellen Handelns, das sich vom konkreten Handeln abgehoben und objektiviert hat, *Institution* geworden ist (vgl. Berger/Luckmann 1969): Hierunter fallen alle Formen und Formate der Präsentation und Bearbeitung individueller Identität und gesellschaftlicher Zugehörigkeit, und zwar in der verzeitlichten Form biographischer Ablaufmuster. Das ist sehr abstrakt formuliert. Konkreter wird es, wenn wir an den Lebenslauf denken, an gesetzliche Regeln, normative Vorschriften oder moralische Bewertungen, die bestimmte „Normalerwartungen“ und Handlungsverpflichtungen festlegen oder doch zumindest die Grenzen dessen, was in einer bestimmten gesellschaftlichen Situation als „akzeptable“ Biographie noch Anerkennung findet (vgl. Dausien/Mecheril 2006).

(...)

Ein anderes Beispiel ist die Studie von Oechsle und Geißler (1996) zu Lebensentwürfen junger Frauen. Sie zeigt, wie zunehmend differenzierte und z. T. widersprüchliche gesellschaftliche Leitbilder einerseits den „Planungshorizont“ für individuelle Lebensentwürfe abstecken, andererseits aber nicht linear übernommen, sondern in eigensinniger Weise als biographische „Muster“ angeeignet werden. Wie subtil biographische Erfahrungs- und Deutungsmuster auch zwischen den Generationen tradiert und transformiert werden, hat Christine Thon (2006) in einer biographieanalytischen Studie zu drei Frauengenerationen untersucht. Kurz, Lebensverläufe, individuelle und kollektive Vorstellungen und Deutungen sind vielfach von Geschlechterkonstruktionen „imprägniert“, aber sie werden immer auf eine je individuelle Weise in biographische Konfigurationen „eingebaut“, und zwar zusammen mit anderen gesellschaftlich relevanten Differenzkonstruktionen und mit individuellen Aspekten der je relevanten Erfahrungskontexte.(...)

Im Prozessaspekt des Konstruktionsgedankens ist auch die These enthalten, dass die biographischen Sinnstrukturen der Subjekte ein *generatives Prinzip* sozialen Handelns bilden. Sie können als ein Wissensvorrat betrachtet werden,

der je aktuelle Konstruktionsleistungen oder performative Handlungen, z. B. das „doing gender“ in einer konkreten Situation und nach einer eigenen „Logik“ (mit) strukturiert. Theoretisch kann angenommen werden, dass handelnde Subjekte ihre Biographie in jeweils aktuelle Situationen als Ressource „mitbringen“ (vgl. Dausien 1998), aber ob, unter welchen Bedingungen und in welcher Form sie aktualisiert werden, ist wiederum eine Frage der jeweiligen Situation, die empirisch näher zu studieren wäre. Wie ich an anderer Stelle gemeinsam mit Helga Kelle diskutiert habe, könnte das Konzept des „doing biography“ oder auch des „doing gendered biography“ eine Verknüpfung zwischen Biographieforschung und ethnographischen Analysen situierter Interaktion darstellen (Dausien/Kelle 2005). (...)

Mit einem derart fundierten Biographiekonzept lässt sich die Frage nach der Subjektbildung unter der Hinsicht „Geschlecht“ aus einem neuen theoretischen Blickwinkel formulieren: Die leitende Frage lautet nicht mehr, wie „weibliche“ oder „männliche“ Biographien „werden“, sondern *wie im biographischen Prozess Konstruktionen von „Selbst“ und „Welt“ entstehen und wie im gleichen Zug Geschlechterverhältnisse im biographischen Format aufgegriffen, reproduziert, variiert und transformiert werden.* (...)

Mit diesen theoretischen Voreinstellungen und den Möglichkeiten einer rekonstruktiven Forschungslogik eröffnet die Biographieforschung einen Weg, der in Ergänzung zu bestehenden kritischen Ansätzen die Subjektfrage wieder aufnehmen kann, ohne in die Aporien des klassischen Sozialisationsparadigmas zurückzufallen. Mit dem Konzept des *doing gender* teilt es die theoretischen und methodologischen Grundlagen des interpretativen Paradigmas, aber es unterscheidet sich durch die *zeitliche Perspektive* der Lebensgeschichte und das Moment der *Selbstreflexivität* der handelnden Subjekte. Mit dem Ansatz der *Dekonstruktion* teilt es die Kritik an statischen, vereindeutigenden Identitätsmodellen und das Interesse an der Analyse der Macht sprachlich-symbolischer Strukturen, die in narrativen Strukturen oder am Diskurs des biographischen Subjekts genauer untersucht werden müssten (vgl. dazu Schäfer/Völter 2005). Hier hat die Biographieforschung noch viele offene Fragen und zweifellos einen Bedarf an kritischer Selbstreflexion der eigenen diskursiven Voraussetzungen.

Der ursprüngliche und gegenwärtig wieder angemahnte sozialisationstheoretische Gedanke schließlich erfährt mit dem Konzept der Biographie eine neue Fassung. Die abstrakte Formulierung vom Werden und Gewordensein vergeschlechtlichter Subjekte erhält damit eine soziologisch relevante Bedeutung. Das „Werden“ des Subjekts wird nicht als naturwüchsiger Prozess oder als psychologische Entwicklung begriffen, sondern als *historische Konfiguration in der zeitlichen Dimension individueller Lebenszeit und der sinnhaften Dimension intersubjektiver Perspektivität.*

- **Connell, Raewyn (2013): *Gender*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.84-89 mit Auslassungen**

Zur gegensätzlichen Darstellung von Differenz

Eine maßvollere Disziplinierung von Körpern ist weit verbreitet. Sie erfolgt in solch 'machtvollen Institutionen wie dem Sport, der Erziehung und der Medizin. Die Einführung von „Leibesübungen“ im öffentlichen Schulwesen, die von David Kirk (1993) für Australien und von Mineke van Essen (2000) für die Niederlande nachgezeichnet wird, ergab Konzepte, nach denen die Körper von Jungen und Mädchen auf unterschiedliche Weise trainiert wurden. Die moderne Körpererziehung ist mit dem Wettkampfsport verbunden, und es gibt heute eindrucksvolle Belege für den vergeschlechtlichten Charakter der Institutionen des Sports. Nancy Theberge (1991) zeigt, wie die unterschiedlichen Übungs-Regime für Männer und Frauen, die disziplinierenden Praxen, die Sportarten sowohl vermitteln als auch konstituieren, im Hinblick auf die Herstellung vergeschlechtlichter Körper konzipiert sind. Michael Messner (2007) hat im Verlauf eines langwierigen Forschungsprogramms nachgewiesen, wie durchgängig die Stereotypisierung von Geschlecht und geschlechtliche Ungleichheit im Sportwesen der USA präsent sind.

Und wenn die gesellschaftliche Disziplinierung es nicht schafft, vergeschlechtlichte Körper zu formen, so vermag es das Messer. Der Skandal über die Silikon-Brustimplantate machte das Ausmaß öffentlich, in dem Schönheitsoperationen in den Vereinigten Staaten vorgenommen werden, wo große Brüste als sexy gelten. Man könnte glauben, dass dieses gesamte Gewerbe geradewegs die Ideologie der natürlichen Differenz widerlegen müsste. Forschungen, die Diana Dull und Candace West (1991) über Schönheitschirurgen und ihre Kundschaft durchgeführt haben, ergaben eine überraschende Lösung. Schönheitsoperationen gelten nun für Frauen als „natürlich“, nicht aber für Männer. Die Ausnahme sind Operationen am Penis; Penisvergrößerungen sind inzwischen ein beachtlicher Geschäftszweig – wie Millionen von Spam-Mails im Internet belegen.

Ansätze, die den Körper als Leinwand betrachten, haben wunderbare Ergebnisse gebracht, stoßen aber auch auf Schwierigkeiten. Der Ansatz betont den Signifikant in einem Ausmaß, dass das Signifikat praktisch verschwindet. Im Fall von Geschlecht ist diese Schwierigkeit von entscheidender Bedeutung. Eine Symbolstruktur wird zu einer Geschlechterstruktur anstelle irgendeiner anderen durch die Tatsache, dass ihre Zeichen letztlich auf die reproduktive Unterscheidung zwischen Frauen und Männern verweisen.

Das soll nicht heißen, alle Geschlechterbeziehungen zielten auf das Zeugen von Kindern ab. Keineswegs! Sogar der größte Teil der heterosexuellen Aktivität führt nicht zur Schwangerschaft. Auch homosexuelle Beziehungen sind durch Geschlecht geprägt. Wie es Rosemary Pringle (1991: 91) formulierte: „Es spielt immer noch eine Rolle, ob Du mit einem Mann oder einer Frau ins Bett gehst“. Bei Geschlecht geht es um sehr viel mehr als nur um Eins-zu-Eins-Beziehungen zwischen Körpern; es handelt sich um eine riesige und komplizierte institutionelle und kulturelle Ordnung. Es ist diese gesamte Ordnung, die in Beziehung zu den Körpern tritt und ihnen eine durch Geschlecht bestimmte Bedeutung verleiht. Die poststrukturalistische Theorie nimmt diese Ordnung zur Kenntnis, übertreibt aber häufig die Fügsamkeit der Körper. Körper können an disziplinierenden Regimen beteiligt sein, nicht weil sie fügsam, sondern weil sie aktiv sind. Sie streben nach Vergnügen, nach Erfahrungen, nach Transformation. Dafür lassen sich verblüffende Beispiele in den sadomasochistischen sexuellen Subkulturen der Gegenwart finden. Menschen unterwerfen sich Korsetts, Ketten, Piercings, Brandzeichen, Fesselung und einem ganzen Spektrum schmerzhaft einengender Kleidungsstücke aus Gummi und Leder – freiwillig und wirklich mit Vergnügen, wie Valerie Steele in *Fetisch* (1996) nachweist. Gleiches gilt sicherlich in abgemilderter Form für das gesamte System der Mode. Niemand zwingt junge Frauen, Schuhe mit Pfennigabsätzen zu tragen; sie tun nach ein paar Minuten weh und sie richten nach ein paar Jahren schweren Schaden an, aber machen zugleich auch Spaß.

Körper sind auch widerspenstig und schwierig. In *The Men and the Boys* (Connell 2000) stelle ich ein paar Fallstudien dazu vor. Eine handelt von einem jungen Mann, dessen forcierte Performanz von Männlichkeit – Partys, Trinken, wechselnde Sexualpartner, Konsum von Drogencocktails – an ihr Ende kam, weil die Erholungsfähigkeit seines Körpers an ihr Ende kam: er wurde sehr krank. Eine weitere berichtet von einem Mann, dessen unathletischer Körper ein Gefühl der Differenz auslöste, die zur Geschlechterdifferenz wurde und zum Auftreten einer homosexuellen Identität führte. Das Problem wird ideenreich in dem großartigen Roman *Die Twybom-Affäre* von Patrick White (1986) behandelt. Diese Geschichte dreht sich um die Erlebnisse von Eddie/Eudoxia, dessen/ deren Körper sich nicht in die geschlechterspezifischen Orte einfinden kann, die dafür vorgesehen sind: als Ehemann, Ehefrau, Soldat, Hirte oder schließlich als Puffmutter.

Körper arbeiten auch. Arbeit ist eine materielle Praxis, in der Körper eingesetzt und aufgezehrt werden, und aus dieser Materialität ergeben sich geschlechtliche Bedeutungen. Das wird nachdrücklich deutlich in Forschungen über Männer in Branchen wie Stahlerzeugung oder Baugewerbe. (...)

Dies gilt noch entschiedener für das grauerregende Geschäft, Männlichkeit dadurch zu demonstrieren, dass Körper im Krieg verstümmelt werden.

Körper lassen sich nicht einfach als Objekte sozialer Prozesse verstehen, seien diese nun symbolisch oder disziplinierend. Sie sind aktiv am gesellschaftlichen Prozess beteiligt. Sie nehmen daran teil durch ihre Fähigkeiten, ihre Entwicklung und ihre Bedürfnisse, durch die Brüche, die ihre Widerständigkeit bewirkt, und durch die Richtung, die ihr Vergnügen und ihre Fertigkeiten bestimmen. Man muss Körper als beteiligt an sozialem Handeln sehen, am Hervorbringen und Formen sozialer Verhaltensweisen. Doch all die Schwierigkeiten des biologischen Determinismus, die ich oben umrissen habe, bleiben bestehen. Können wir diese Probleme lösen, indem wir ein Bild des vergeschlechtlichten Körpers unterstellen, das sich gleichzeitig sowohl auf das Bild der Maschine als auch auf das der Leinwand bezieht?

In den 1970er Jahren taten eine Reihe feministischer Theoretikerinnen eben dies und vertraten eine scharfe Unterscheidung zwischen „sex“ und „gender“. Sex war demnach der biologische Sachverhalt, der Unterschied zwischen dem männlichen und dem weiblichen Menschentier. *Gender* war der soziale Sachverhalt, der Unterschied zwischen maskulinen und femininen Rollen oder den Persönlichkeiten von Männern und Frauen.

Für viele war dieses Zwei-Dimensionen-Modell damals ein konzeptioneller Durchbruch, weil es zeigte, dass die Biologie nicht benutzt werden konnte, um die Unterordnung von Frauen zu rechtfertigen. Die Zwänge der biologischen Differenz waren demzufolge auf den Bereich der Biologie selbst beschränkt. Es blieb ein umfangreicher Bereich des Sozialen („Kultur“, „Rollen“ usw.), ein Reich der Freiheit, in dem Individuen und Gesellschaften die Geschlechtermuster wählen konnten, die sie haben wollten. Eleanor Maccoby und Carol Jacklin, die Autorinnen des umfangreichen und einflussreichen Überblickswerkes *The Psychology of Sex Differences* (1975), zogen die Schlussfolgerung:

Wir behaupten, dass Gesellschaften die Möglichkeit haben, durch ihre Sozialisationspraxis Geschlechterunterschiede zu minimieren anstatt sie zu maximieren. Eine Gesellschaft könnte zum Beispiel ihre Energie mehr darauf verwenden, männliche Aggression zu mäßigen, als Frauen darauf vorzubereiten, sich männlicher Aggression zu unterwerfen, oder männliche Fürsorge zu fördern anstatt sie einzuschränken. (...)

Doch geriet das Zwei-Dimensionen-Modell, wie Rosemary Pringle (1992) in einer eingehenden Auseinandersetzung zeigte, bald in Schwierigkeiten. Die Vorstellung von Geschlecht als kulturell gewählter Differenz („Geschlechtsrollen“) konnte nicht erklären, warum die eine Seite dieses Unterschiedes, die maskuline, durchgängig höher bewertet wurde als die andere. Die Abtrennung

von Geschlecht von den Körpern geriet in Konflikt mit den Entwicklungen im Feminismus, in denen die Dimension des Körpers stärker betont wurde. Dazu gehörte die zunehmende Beschäftigung mit männlicher Gewalt und heterosexueller Sexualität, die nicht auf die feminine Rolle zielen, sondern auf die Körper von Frauen.(...)

Wenn sich die beiden Bereiche nicht streng auseinanderhalten lassen, so können sie vielleicht addiert werden? Dem gesunden Menschenverstand kann die Annahme naheliegen, dass Geschlechterunterschiede *sowohl* aus der Biologie *als auch* von sozialen Normen herrühren.

Diese additive Vorstellung liegt den meisten Überlegungen zu Geschlecht in der Sozialpsychologie zugrunde, wo der Terminus „Geschlechtsrolle“ (sex role) noch immer weit verbreitet ist. Schon in der Begrifflichkeit werden hier ein biologischer und ein dramaturgischer Terminus zusammengeführt. In ähnlicher Weise nehmen manche gemäßigte Soziobiologen (z. B. Degler 1990) an, es gebe eine gesellschaftliche Ausarbeitung der biologischen Unterschiede, von denen sie ausgehen: etwa, dass die natürliche Aggressivität von Jungen sozial in Fußball oder Krieg kanalisiert wird.

Aber auch die Vorstellung der Addition ist problematisch. Die beiden Analyseebenen lassen sich nicht ohne weiteres miteinander vergleichen. Hier wird fast durchweg angenommen, die Wirklichkeit der Biologie sei wirklicher als die der Soziologie, ihre Erklärungen seien durchschlagender und ihre Kategorien stabiler. Um nur ein Beispiel zu nennen; Die oben angeführte Stelle bei Maccoby und Jacklin lautet weiter: „Innerhalb des durch die Biologie gesetzten Bezugsrahmens kann es eine Reihe von sozialen Institutionen geben.“ Maccoby und Jacklin befürworten gesellschaftliche Wahlmöglichkeiten und sind für Veränderung, aber in ihrer Analyse ist der kausale Vorrang eindeutig. Die Biologie ist das Bestimmende; nur innerhalb ihres „Rahmens“ können die Menschen ihre Geschlechterarrangements wählen.

Die Geschlechtsrollentheorie und die Geschlechterdifferenzforschung fallen beständig auf die biologische Dichotomie zurück.(...).

Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, dass die Unterschiede auf beiden Ebenen nicht notwendig zusammenpassen. Wie wir bereits gesehen haben, sind menschliche Körper nur begrenzt dimorph. Andererseits ist menschliches Verhalten schwerlich überhaupt dimorph zu nennen, selbst in Bereichen, die eng auf die sexuelle Reproduktion bezogen sind. So trifft es zwar zu, dass nur wenige Männer Kleinkinder versorgen, aber es stimmt auch, dass die meisten Frauen dies zu einem bestimmten Zeitpunkt auch nicht tun.

Das soziale Leben der Gegenwart kennt ein ganzes Spektrum von Geschlechtervariationen. In *Breaking the Bowls* (2005) bemerkt die US-Soziologin Judith

Lorber, dass Geschlecht für jedes Individuum aus folgendem bestehe: Geschlechtskategorie (*sex category*); Geschlechtsidentität (*gender identity*); durch Geschlecht geprägter Personenstand und Verhältnis zur Elternschaft; vergeschlechtlichte sexuelle Orientierung; geschlechtlich geprägte Persönlichkeit; Geschlechterprozesse (in der alltäglichen Interaktion); Geschlechterüberzeugungen und Geschlechtsdarstellung. Da die meisten dieser Elemente variabel sind, geht die Anzahl möglicher Geschlechterpositionen in die Hunderte, vielleicht in die Tausende. Soviel zum Dimorphismus!...

Das Zwei-Dimensionen-Modell der Geschlechterdifferenz lässt sich so wenig aufrechterhalten wie das Maschinen- oder das Leinwand-Modell. Es ist Zeit, die Belege für diese Differenz selbst genauer anzuschauen.

- **Connell, Raewyn (2013): *Gender*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.134-139 mit Auslassungen**

6 Geschlecht im persönlichen Leben

Vergeschlechtlicht Aufwachsen: Sozialisierung in Geschlechtsrollen, Psychoanalyse und Lernen in Körpern

Im Prinzip ließe sich für jede Kultur auf der Welt eine unterschiedliche Geschichte von der Geschlechtsrollensozialisation erzählen, wobei angenommen wird, dass sie alle unterschiedliche Normen besitzen. So steht es zuweilen in Einführungstexten. Aber die Welt besteht nicht aus einem Mosaik säuberlich getrennter Kulturen. Kulturen wurden durch Eroberung, Kolonisierung, Migration und die gegenwärtige Globalisierung zerschlagen, fragmentiert und neu zusammengesetzt. Der ethnische Pluralismus moderner Gesellschaften (etwa unterschiedliche Traditionen zu den Ehebeziehungen bei Sino-Amerikanern, Afro-Amerikanern und Anglo-Amerikanern oder bei türkischen Einwanderern und im Land geborenen Deutschen) bringt Hierarchien mit sich, die Ressourcenzugang und Respekt betreffen und häufig gewaltsam durchgesetzt werden. Das Modell der Geschlechtsrollensozialisation verwechselt fälschlich das, was dominant ist, mit dem, was normativ gültig ist. Ferner entstehen vielfache Muster innerhalb der Geschlechterverhältnisse durch die in Kapitel 5 behandelten Widersprüche und Dynamiken. Es gibt immer verschiedenartige Muster von Männlichkeit und Weiblichkeit, die das Bild des Lernens kompliziert erscheinen lassen.

Zweitens unterstellt das Sozialisationsmodell, beim Lernen von Geschlecht gehe es um den Erwerb von *Eigenschaften*, also Regelmäßigkeiten im Charakter,

die Regelmäßigkeiten im Verhalten bewirken. Die Geschlechtsrollentheorie ist im Kern eine Version des Differenzmodells von Geschlecht, das in Kapitel 4 behandelt wurde. Wie aber die in Kapitel 4 besprochene Forschung zeigt, ist es schwer, größere Unterschiede in den Eigenschaften von Frauen und Männern (auch von Mädchen und Jungen) aufzufinden. Selbst wenn die von PsychologInnen eingesetzten Skalen einige durchschnittlichen Unterschiede zwischen Männern und Frauen kenntlich machen, so sind diese erheblich kleiner als die Varianzen unter den Frauen und unter den Männern. Es ist klar, dass vergeschlechtlichtes Aufwachsen nicht einfach auf die Internalisierung von Rollennormen zurückgeführt werden kann.

Drittens stellt das Sozialisationsmodell die Lernenden als passiv dar, während die Aktivität von den Sozialisierungsinstanzen ausgeht. Wenn wir uns realen Situationen zuwenden, in denen Geschlecht gelernt wird, so gleichen sie diesem Bild kaum. Man denke an die amerikanischen Schulen, die Barrie Thorne erforscht hat (Kap. 2). Die Jungen und Mädchen dort lehnen sich nicht zurück und lassen sich mit Geschlechternormen überschwemmen. Sie sind beständig aktiv bei der Sache. Sie nehmen die Geschlechtereinteilungen auf, die ihnen die Erwachsenen liefern, und akzeptieren sie manchmal, manchmal aber auch nicht. Sie schaffen auf dem Spielplatz ihre eigenen Geschlechtergrenzen und reißen sie dann ein. Sie probieren vergeschlechtlichte Selbstdarstellungen aus (etwa wenn die älteren Mädchen Lipgloss auftragen), und manche versuchen es mit geschlechterüberschreitenden Verhaltensweisen (etwa wenn Mädchen sportiv und rau sind). In Geschlechterfragen beschwerten sie sich, witzeln, phantasieren und stellen Fragen. Ähnliche Energie und Aktivität zeigt sich in anderen Studien über das Erlernen von Geschlecht wie bei den britischen Oberschülern, die Máirtín Mac an Ghaill in *The Making of Men* (1994) beschreibt.

Das Sozialisationsmodell nimmt anscheinend das Vergnügen nicht wahr, das bei einem Großteil des Erlernens von Geschlecht offenkundig ist, den Enthusiasmus, mit dem junge Leute Geschlechtersymbolik wie sexy Kleidung aufnehmen und vergeschlechtlichte Beziehungen aufbauen (etwa beim *dating* von Teenagern). Noch liefert es Einsichten in den *Widerstand*, den viele junge Leute hegemonialen Definitionen von Geschlecht entgegensetzen: die Jungen, die den Sport hassen, die Mädchen, die Astronautinnen werden wollen, die Teenager, die merken, dass sie homosexuell sind. Es scheint auch die *Schwierigkeit* zu verfehlen, die mit der Konstruktion von Identitäten und der Erarbeitung eines Musters von Geschlechterverhalten in einer Geschlechterordnung verbunden ist, die durch Macht, Gewalt und entfremdete Sexualitäten bestimmt ist.(...)

Das vierte Problem mit dem Sozialisationsmodell besteht darin, dass es nur eine einzige Richtung des Lernens wahrnimmt – auf die Geschlechtsrollen hin.

Es ist in einem solchen Bezugsrahmen schwierig, die Richtungswechsel zu erkennen, die im Leben eines jungen Menschen häufig auftreten und anscheinend aus dem Nichts kommen. Manchmal kommen Entwicklungskrisen vor; sie sind mit einem plötzlichen Wechsel der Geschlechterpraxis verbunden. Es kann zu einer Verlagerung der Bindung von der Mutter auf den Vater kommen, zu einem neuen Aggressionsniveau, einem plötzlichen Schub sexueller Aktivität, einer Abwendung von Mädchen oder Jungen. Ein junger Mensch kann, anstatt die Geschlechtermuster der Eltern einfach nicht zu „internalisieren“, diese vehement ablehnen, ihre politische oder menschliche Unzulänglichkeit kritisieren und sich auf die Suche nach etwas anderem machen. (...)

Ein viel besseres Verständnis des widersprüchlichen Charakters der menschlichen Entwicklung bietet die Psychoanalyse, wenn sie auch derzeit viel weniger Einfluss als vorher auf die Sozialwissenschaften ausübt. Freuds Fallstudien – Dora, der kleine Hans und der „Wolfsmann“ sind die berühmtesten – betonen Konflikt und Widersprüchlichkeit. Freud erkannte, dass eine Person sich häufig auf unbewusster und bewusster Ebene in unterschiedliche Richtungen gleichzeitig entwickelt. Die Psychoanalyse selbst hat sich über ein Jahrhundert hinweg entwickelt, und die heutigen Schulen sind nach wie vor zutiefst gespalten; so gut wie alle aber betrachten diese Einsicht als wesentlich. (...)

Wenn wir die Psychoanalyse als Mittel auffassen, das Zugang zu Fragen menschlicher Entwicklung eröffnet, die aus anderer Perspektive nicht leicht auszumachen sind, so sollte sie als wichtiges Instrument der Geschlechteranalyse betrachtet werden.

Eine ordentliche Analyse der Art und Weise, wie wir Geschlecht erwerben, sollte sowohl die Widersprüche der Entwicklung als auch den Umstand berücksichtigen, dass Lernende aktiv und nicht passiv sind. Menschen, die in einer vergeschlechtlichten Gesellschaft aufwachsen, begegnen unweigerlich GeschlechterVerhältnissen und nehmen aktiv daran teil. Diese Teilhabe ist in gewissem Maße unorganisiert, weil ihre Lebensmuster noch nicht festgelegt sind. Daraus ergibt sich die Anarchie des „Geschlechterspiels“, wie Thorne es beschreibt: Kinder gleiten in Geschlechtermuster hinein und entziehen sich ihnen wieder. Diese Anarchie kann in einer späteren Lebensphase wieder auftreten, wenn es zu Versuchen kommt, den Lernprozess umzukehren oder Geschlechtermuster neu zu erlernen. Das kann eine eher erschreckende Erfahrung sein: Geschlechterschwindel (*gender vertigo*) anstatt des Geschlechterspiels...

Die aktiv Lernenden leben in Körpern. Das Vergnügen, das mit dem Erlernen von Geschlecht einhergeht, ist auch körperliches Vergnügen, Spaß an der Erscheinungsform und den Leistungen des Körpers. Körperliche Veränderungen wie Menarche, erste Ejakulation, Stimmbruch und die Entwicklung von

Brüsten bei Mädchen sind häufig wichtig in der Entwicklung von Geschlecht. Ihre Bedeutung bleibt dennoch unklar, bis sie durch die gesellschaftliche Geschlechtersymbolik definiert werden.

Weil es bei der Geschlechterpraxis um Körper geht, sie aber nicht biologisch festgelegt ist, kann die erlernte Geschlechterpraxis dem physischen Wohlbefinden des Körpers auch schaden. Junge Männer, die in reichen Ländern wie den USA oder Australien ihre gerade ausgeprägten Männlichkeiten auf der Straße ausagieren, sterben in erschreckender Zahl bei Verkehrsunfällen. Die Quote liegt viermal über der junger Frauen. Eine große Zahl heranwachsender Mädchen und junger Frauen machen Diät, um ihre heterosexuelle Attraktivität zu bewahren, und bei einem gewissen Prozentsatz steigert sich dies zu einer lebensbedrohlichen Magersucht. In ärmeren Ländern sind die Umstände anders, aber die Risiken sind ebenfalls sehr hoch. So wurde während der palästinensischen Konfrontation mit der israelischen Besatzung, der Intifada, der unmittelbare Widerstand überwiegend von sehr jungen Männern und Jungen getragen. Wie Julie Pereet (1994) in einer erschreckenden Ethnographie zeigt, wurde es für palästinensische Jugendliche zu einer Art Übergangsritus in die Männlichkeit, von der israelischen Armee und Polizei geschlagen oder festgenommen zu werden, und natürlich kamen einige dabei ums Leben...

Die Sache wird noch komplexer, wenn wir bedenken, dass sich ein und dieselbe Erfahrung in unterschiedlicher Weise interpretieren lässt. So kann ein Junge, der in einer Atmosphäre häuslicher Gewalt aufwächst, wo sein Vater häufig seine Mutter schlägt, Gewalt gegen Frauen in sein eigenes Repertoire von Männlichkeit einbeziehen. Das tun viele. Aber der Junge könnte sich auch aus Angst dagegen wenden oder sich auf die Seite seiner Mutter schlagen und sich um ein völlig anderes Verhältnis zu Frauen in seinem eigenen Leben bemühen. Vor einiger Zeit hat Carol Hagemann-White (1992) anhand der deutschen Erfahrung darauf hingewiesen, dass intime Gewalt in engem Zusammenhang mit den übergreifenden gesellschaftlichen Geschlechterhierarchien steht. Sie stellte die heute weithin anerkannte These auf, dass, obwohl die Arbeit mit den Tätern schwierig sei und der entscheidende Anstoß zur Änderung von Frauen komme, Kampagnen zur Prävention von Geschlechtergewalt aber notwendig auch Handeln durch Gruppen von Männern und männlichen Jugendlichen erfordern....

Die Vielfalt von Geschlechtermustern, die unter Kindern und Jugendlichen anzutreffen sind, zeigt sich mit besonderer Klarheit an Forschungen, die unterschiedliche soziale Gruppen berücksichtigen.

- **Meuser, Michael (2006): Riskante Praktiken. Zur Aneignung von Männlichkeit in den ernstesten Spielen des Wettbewerbs.** In: *Bilden, Helga/Dausien, Bettina (Hrsg.): Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte.* Opladen: Barbara Budrich, hier S. 169-175 mit Auslassungen

In einer ethnographischen Studie über eine Gruppe adoleszenter türkischer Migranten der zweiten Einwanderungsgeneration, die *Turkish Power Boys*, beschreibt Herrmann Tertilt (1996:198ff.), wie in ritualisierten Rededuellen unter Gruppenmitgliedern auf spielerische Weise die männliche Ehre verteidigt wird. In diesen Duellen beleidigen sich die Akteure wechselseitig, aber diese Wortgefechte sind gewöhnlich kein Ausdruck von Feindseligkeiten. Die Rededuelle werden in Reimform ausgetragen, und jeder versucht, den anderen an verbaler Virtuosität zu überbieten.

„Derjenige, der die Reimform nicht beherrschte oder dessen Antworten zu harmlos ausfielen, gerät in die Position des Schwächeren. Schlimmer aber noch als formale und inhaltliche Mängel in der Erwiderung waren Wiederholungen oder gar keine Antwort“ (ebd.: 201).

Homologe Formen verbalen Wettstreits finden sich auch in anderen männlich geprägten Jugendkulturen, z. B. in der HipHop-Szene in Gestalt des sog. *dissen*, des Zeigens von *dis-respect* (Klein/Friedrich 2003: 38ff.). Das ist eine ritualisierte Form des Beschimpfens oder Beleidigens eines anderen HipHoppers, dem z. B. vorgeworfen wird, sein Stil sei ein Plagiat.

„Dissen hat Wettbewerbscharakter: Wird jemand gedisst, dann reagiert dieser, indem er noch beleidigter zurückdisst. Eine Kette von Beschimpfungen ist vorprogrammiert: Dissen provoziert Streit und Dissen ist das Mittel, einen Streit auszutragen“ (ebd.: 41).

Wie bei den *Turkish Power Boys* ist der verbale Wettbewerb Teil des ritualisierten Verhaltensrepertoires. Er wird nicht gemieden, sondern eher gesucht.

In vielen jugendlichen männlichen Subkulturen und Szenen sind gewaltförmige Auseinandersetzungen, in denen der eigene Körper zum Spieleinsatz wird, eine übliche Form der ernstesten Spiele des Wettbewerbs. Je nach sozialem Kontext erfolgt das Gewalthandeln mehr oder minder ritualisiert. Eine hochgradig ritualisierte Form riskanten Körpereinsatzes ist das Mensurschlagen in schlagenden Verbindungen (Elias 1989: 125ff.). Weniger ritualisiert, obwohl keinesfalls ungeregt, sind die Kämpfe unter Hooligans. In dem einen wie dem anderen Fall, bei der sozial konformen Variante des Gewalthandelns wie bei der

devianten, geht es darum, ‚seinen Mann zu stehen‘. Und dies geschieht dadurch, dass man den eigenen Körper bzw. dessen Unversehrtheit riskiert, dass man standhält und den Kampf bis zum Ende durchsteht (Meuser 2003b). Den „Kick“, den der Kampf bewirkt, gibt es nur, wenn die „Ehre“ nicht zu kurz kommt. In den Worten eines Hooligans (Bohnsack u. a. 1995: 75): „Entweder er steht beim Fußball seinen *Mann*, (.)äh-mit mir zusammen; und rennt nich weg, oder er braucht halt nich mit hinfahren.“ Nach dem gleichen Muster verläuft das sog. ‚Kampftrinken‘, das zu einer Vielzahl männlicher adoleszenter Kulturen gehört.

Der Wettbewerb ist, so paradox das erscheinen mag, auch eine Ressource von Solidarität. Nicht selten vergemeinschaftet Gewalt diejenigen, die zunächst gegeneinander gekämpft haben. Aus Schlägereien können Freundschaftsbeziehungen entstehen (Matt 1999: 265). Elias (1989: 125ff) beschreibt die Welt der studentischen Verbindungen als ein kompetitives Leben mit hohem Konkurrenzdruck, dem es dennoch nicht an Kameradschaft und wechselseitiger Zuneigung fehlt. (...)

Allen beispielhaft beschriebenen Formen des Wettbewerbs eignet eine gemeinsame Strukturlogik, welche auch das Risikohandeln aufweist. Anerkennung als Mann erwirbt man dadurch, dass man sich dem Wettbewerb mit Geschlechts-genossen stellt, wenn nötig bis zum ‚bitteren Ende‘. Im Durchhalten reift der Jugendliche zum Mann. Darin ähneln die Wettbewerbsspiele unter Peers in der modernen Gesellschaft den Initiationsritualen in Stammeskulturen (Gilmore 1991). Zwar verläuft die geschlechtliche Initiation‘ in modernen Gesellschaften weniger institutionalisiert und weniger unter Anleitung erwachsener Männer (Friebertshäuser 1995), doch folgt auch die von den Peers selbst organisierte Aneignung einer erwachsenen Männlichkeit einer Logik, deren Regeln durch die Struktur dessen, was angeeignet wird, vorgegeben sind. Aus dieser Struktur bezieht die Selbstsozialisation ihre symbolischen Mittel....

4 Risikohandeln als Strukturübung

Risikohandeln ist Teil der normalen Entwicklung männlicher Jugendlicher, es ist eine entwicklungsphasentypische Form der ernstesten Spiele des Wettbewerbs, mit der dessen Spielregeln angeeignet werden. Risikohandeln lässt sich im Bourdieu’schen Sinne als „Strukturübung“ verstehen. Der Übungscharakter des Risikohandelns wird daraus ersichtlich, dass es gewöhnlich ein Phänomen ist, das mehr oder minder auf das Jugendalter begrenzt ist oder doch zumindest in späteren Lebensphasen nur noch in abgeschwächter Form praktiziert wird. Die alten Herren‘ in den studentischen Verbindungen schlagen keine Messuren mehr, die Hooligans beteiligen sich in der Regel nicht mehr aktiv an den Schlägereien, wenn sie in die Phase der Familiengründung eintreten, die kollektiven

Alkoholexzesse werden seltener usw. Dass dem Risikohandeln die Eigenschaft des lebensphasentypisch Episodalen zukommt, sehen die Akteure in der Retrospektive selbst. Eine der von Bohnsack u. a. (1995: 73) untersuchten Hooliangruppe, deren „Phase der Randal“ der Vergangenheit angehört, bezeichnet sich selbst als „Stinos“, als „Stinknormale“, und rechnet ihr vormaliges Gewalthandeln einer abgeschlossenen Entwicklungsphase zu, die freilich in positiver Erinnerung bleibt.

Das Risikohandeln lässt sich als eine entwicklungsphasentypische Steigerung der Strukturlogik des männlichen Geschlechtshabitus begreifen. Gerade weil diese Logik gleichsam übertrieben in Szene gesetzt wird, fungiert das Risikohandeln als *Strukturübung*. Bohnsack und Nohl (2000) verstehen den *fight* der Hooligans und den *battle* der Breakdancer als typische Formen adoleszenter Effervescenz, als kollektiv gesteigerte Suchprozesse nach habitueller Übereinstimmung.⁴ In einer Studie zum kollektiven Aktionismus der HipHop-Szene beschreibt Liell (2003: 125) efferveszente Praktiken als „in besonderem Maße“ geeignet, „kollektive Zugehörigkeit und habituelle Orientierungen zu schaffen, zu erproben und zu reproduzieren.“

Dass es sich um Strukturübungen handelt, zeigt sich nicht zuletzt daran, dass der Wettbewerb vielfach über eine Ritualisierung von persönlichen Motiven entkoppelt ist. Dies ist beim „Kampftrinken“ ebenso der Fall wie bei den zahlreichen Formen ritualisierter Gewalt, sei es in Gestalt des Mensurschlagens unter Verbindungsstudenten, sei es in Gestalt des Kampfes unter Hooligans. Einer der von Bohnsack u. a. (1995: 225) interviewten Hooligans bringt dies recht anschaulich zum Ausdruck:

„Wat wichtig is, is eigentlich dette, daß äh-daß wer hinfahren und uns dann eben treffen, det Drum-Herum, bißchen in der Kneipe sich amüsieren, Spaß haben, bißchen wat trinken und denn vor dem Spiel sich vielleicht n bißchen rumzuprügeln, wenn man eben die Leute da trifft, mit denen man sich rumprügeln kann, oder eben nach dem Spiel, wenn die Polizei nicht dazwischenfunkt.“

Die Ritualisierung des Wettbewerbs scheint eine historische Konstante männlicher Strukturübungen zu sein. (...)

Die Peer Group ist ein Konstruktionsort von Jugend *und* Geschlecht (Jösting 2005: 45). Das Risikohandeln männlicher Jugendlicher ist durch eine Konfiguration zweier sozialer Typiken gekennzeichnet. Der kompetitive Charakter dieses Handelns verweist auf dessen *Geschlechtstypik*; die heranwachsenden Männer erwerben ein inkorporiertes Wissen um die Logik der ernstesten Spiele des Wettbewerbs, welche den männlichen Habitus prägen. Vor allem lernen sie, diese Spiele zu lieben. Darin, dass diese Spiele in einer gesteigerten und den eigenen Körper riskierenden Form ausgetragen werden, macht sich die *Entwicklungsty-*

pik geltend. Auch wenn das Risikohandeln vielfach ernste Folgen für Leib und Leben nach sich zieht, ist es gleichsam ein (noch) spielerischer Umgang mit den ernstesten Spielen des Wettbewerbs, hat es den skizzierten Übungscharakter. In der Übersteigerung wird gewissermaßen Jugendlichkeit her- und dargestellt.

Eva Breitenbach (2001: 200ff.) schlägt vor, die in der Geschlechterforschung entwickelte konstruktivistische Betrachtungsweise für die Forschung zur Adoleszenz fruchtbar zu machen und *doing gender* und *doing adolescence* als wechselseitig verschränkte Prozesse zu betrachten. Diesen Gedanken aufnehmend lässt sich das männliche Risikohandeln gleichermaßen als entwicklungsphasentypischer Modus des *doing gender* und als geschlechtstypischer Modus des *doing adolescence* begreifen. Die Adoleszenz ist eine vorübergehende Lebensphase, der in dieser Phase erworbene ‚Spielsinn‘ jedoch bleibt erhalten.

5 Sozialisationstheoretische Folgerungen

Der hier für das Jugendalter beschriebene Wettbewerbscharakter homosozialer Interaktion unter Männern prägt nicht nur diese Lebensphasen. Er setzt sich fort, allerdings zumeist in Gestalt weniger riskanter Praktiken; und er beginnt auch nicht erst mit der Jugendzeit. Als Ergebnis einer Durchsicht der Forschungen zu Verhaltensdifferenzen zwischen Mädchen und Jungen hält Eleanor Maccoby (1990) fest, dass das Spiel der Jungen schon frühzeitig durch einen rauen Stil („rough-and-tumble play style“) sowie durch eine Orientierung an Wettbewerb und Dominanz geprägt ist. Es erfolgt in größeren Gruppen, nimmt mehr Raum ein als das der Mädchen und ist öfter im öffentlichen Raum situiert. Während das Verhalten der Mädchen stärker kooperationsorientiert ist, weist das der Jungen mehr Kontrollorientierung und negative Reziprozität auf. Jungen haben in ihren Gruppen mehr Gelegenheiten zu lernen, wie man in hierarchischen Strukturen agiert. Sie greifen mehr zu Bedrohungen und setzen häufiger physische Kraft ein. (...)

Der raue und kompetitive Stil wird vor allem gepflegt, wenn Jungen von anderen Jungen und Männern beobachtet werden, also im homosozialen Kontext. Dieser Befund lässt sich dahingehend interpretieren, dass im homo sozialen Kontext ein potentiell breiteres Verhaltenspotential eingeschränkt wird. Die Strukturübung besteht darin, dass Kontingenzen ‚vernichtet‘ werden – in Richtung der Strukturlogik hegemonialer Männlichkeit. Die Akteure, die diese Einschränkung betreiben, sind die Jungen und männlichen Jugendlichen selbst. Insofern handelt es sich hierbei um eine Form der Selbstsozialisation, als „interpretative Reproduktion von Kultur mittels kultureller Netzwerke von Peers“ (Zinnecker 2000: 282).

Der Begriff der *Strukturübung* fokussiert auf die aktiven Leistungen der Subjekte, begreift den Sozialisationsprozess allerdings als bestimmt durch die Strukturen, die angeeignet werden. Dies sind im vorliegenden thematischen Zusammenhang die Strukturen einer erwachsenen Männlichkeit, denen der Wettbewerb als generatives Prinzip zugrunde liegt (Meuser/Scholz 2005). Sozialisation besteht in diesem Verständnis in der Aneignung „einer spezifischen Position im sozialen Raum“ (Krais/Gebauer 2002: 61).(...)

Mit dem Begriff der Strukturübung sind beide Aspekte thematisiert: die individuelle Aneignung der Strukturlogik hegemonialer Männlichkeit und, da es um die Aneignung einer auf Distinktions- und Dominanzverhältnisse gründenden Struktur geht, die Reproduktion von Macht und Herrschaft. Auch darin, in dieser doppelten Perspektive, scheint mir, auch wenn Bourdieu keine Sozialisationstheorie vorgelegt hat, die Relevanz seiner Soziologie für die Sozialisationsforschung und -theorie zu liegen.

- **Bennett, Sue/Maton, Karl/Kervin, Lisa (2008): *The ‘digital natives’ debate: A critical review of the evidence*. In: *British Journal of Educational Technology* Vol 39 No 5, S. 775–786 (mit Auslassungen)**

In this paper, we bring together educational research and the sociology of knowledge to provide an analysis of the current state of play in the digital natives debate.

Claims about ,digital natives‘

The generation born roughly between 1980 and 1994 has been characterised as the ‘digital natives’ (Prensky, 2001a) or the ‘Net generation’ (Tapscott, 1998) because of their familiarity with and reliance on ICT. They are described as living lives immersed in technology, ‘surrounded by and using computers, videogames, digital music players, video cams, cell phones, and all the other toys and tools of the digital age’ (Prensky, 2001a, p. 1). Social researchers Howe and Strauss (2000, 2003), labelled this generation the ‘millennials’, ascribing to them distinct characteristics that set them apart from previous generations. They offer a positive view of this new generation as optimistic, team-oriented achievers who are talented with technology, and claim they will be America’s next ‘great generation’.

Immersion in this technology-rich culture is said to influence the skills and interests of digital natives in ways significant for education. It is asserted, for example, that digital natives learn differently compared with past generations of students. They are held to be active experiential learners, proficient in multitasking, and dependent on communications technologies for accessing information and for interacting with others (Frاند, 2000; Oblinger & Oblinger, 2005; Prensky, 2001a, b; Tapscott, 1999). Commentators claim these characteristics raise fundamental questions about whether education is currently equipped to meet the needs of this new cohort of students. Tapscott (1998), for example, described education in developed countries as already in crisis with more challenges to come: 'There is growing appreciation that the old approach [of didactic teaching] is ill-suited to the intellectual, social, motivational, and emotional needs of the new generation' (p. 131). This was echoed by Prensky's (2001a) claim that: '*Our students have changed radically. Today's students are no longer the people our educational system was designed to teach*' [emphasis in original] (p. 1).

On the distinctive characteristics of 'digital natives'

The claim made for the existence of a generation of 'digital natives' is based on two main assumptions in the literature, which can be summarised as follows:

1. Young people of the digital native generation possess sophisticated knowledge of and skills with information technologies.
2. As a result of their upbringing and experiences with technology, digital natives have particular learning preferences or styles that differ from earlier generations of students.

Information technology use and skills amongst young people

One of the founding assumptions of claims for a generation of digital natives is that young people live their lives completely immersed in technology and are 'fluent in the digital language of computers, video games and the Internet' (Prensky, 2005b, p. 8). Frاند (2000) claims that this immersion is so complete that young people do not even consider computers 'technology' anymore. Personal testimonials (eg, McNeely, 2005; Windham, 2005) depicting young people's online lives as constantly connected appear to confirm such generalisations.

Recent research into how young people in postcompulsory education access and use technology, however, offers a more diverse view of the role of technology in the lives of young people. (...)

The researchers found, however, that only a minority of the students (around 21 %) were engaged in creating their own content and multimedia for theWeb, and that a significant proportion of students had lower level skills than might be expected of digital natives.

...

As observed by Kennedy *et al* (2006), although many of the students were using a wide range of technologies in their daily lives, 'there are clearly areas where the use of and familiarity with technology based tools is far from universal' (p. 8). Some of this research (Kennedy *et al*, 2006); Kvavik *et al*, 2005) has identified potential differences related to socio-economic status, cultural/ethnic background, gender and discipline specialisation, but these are yet to be comprehensively investigated. Also not yet explored is the relationship between technology access, use and skill, and the attitudinal characteristics and dispositions commonly ascribed to the digital native generation.

Large-scale surveys of teenagers' and children's use of the Internet (cf, Lenhart, Madden & Hitlin, 2005; Livingstone & Bober, 2004) reveal high levels of online activity by many school-aged children, particularly for helping with homework and for social communication. The results also suggest that the frequency and nature of children's Internet use differs between age groups and socio-economic background. For instance, Internet use by teenagers is far from uniform and depends on the contexts of use, with widely varying experiences according to children's school and home backgrounds (Lee, 2005). This is further supported by recent research showing family dynamics and the level of domestic affluence to be significant factors influencing the nature of children's home computer use (Downes, 2002). These findings suggest that technology skills and experience are far from universal among young people.

In summary, though limited in scope and focus, the research evidence to date indicates that a proportion of young people are highly adept with technology and rely on it for a range of information gathering and communication activities. However, there also appears to be a significant proportion of young people who do not have the levels of access or technology skills predicted by proponents of the digital native idea. Such generalisations about a whole generation of young people thereby focus attention on technically adept students. With this comes the danger that those less interested and less able will be neglected, and that the potential impact of socio-economic and cultural factors will be overlooked. It may be that there is as much variation *within* the digital native generation as *between* the generations. (...)

There is no evidence that multitasking is a new phenomenon exclusive to digital natives. The oft-used example of a young person doing homework while

engaged in other activities was also applied to earlier generations doing homework in front of the television. Such examples may resonate with our personal observations, but research in cognitive psychology reveals a more complex picture. For example, multitasking may not be as beneficial as it appears, and can result in a loss of concentration and cognitive ‘overload’ as the brain shifts between competing stimuli (Rubinstein, Meyer & Evans, 2001; Sweller, 1988).

Nor is there clear evidence that the interactivity prevalent in most recreational computer games is applicable to learning. The enthusiasm for educational games among some commentators rests on the possibility of harnessing the high levels of engagement and motivation reported by many game players to motivate students to learn. Although the idea has excited interest for many years, and there is some evidence that highly modified game-based approaches can support effective learning (Dede, 2005), research into how to design games that foster deep learning is inadequate (Moreno & Mayer, 2005). Furthermore, the substantially greater popularity of games amongst males compared to females (Kennedy *et al.*, 2006; Kvavik *et al.*, 2005) may limit the appeal of games to all learners. This is not to say that educational games might not be effective, but simply questions the assumption that their apparent popularity in everyday life makes them directly and unproblematically applicable to education. Generalisations about the ways in which digital natives learn also fail to recognise cognitive differences in young people of different ages and variation within age groups.

Arbeit - Sozialisation - Sexualität
Zentrale Felder der Frauen- und
Geschlechterforschung

Bührmann, A.D.; Diezinger, A.; Metz-Göckel, S.
2014, XVI, 434 S. 1 Abb., Softcover
ISBN: 978-3-531-19503-2