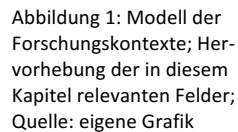


Das Thema „Geschlecht“ ist im Rahmen der kunstpädagogischen Forschung bisher nur marginal behandelt worden. In diesem Kapitel wird eine Bestandsaufnahme der bisherigen kunstpädagogischen Geschlechterforschung vorgenommen und anschließend erörtert, auf welchen Ebenen weiterer Forschungsbedarf besteht.



© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2017
E. Richthammer, *Spielräume für Geschlechterfragen*,
DOI 10.1007/978-3-658-15910-8 2

schungsweisen werden insbesondere unter dem Aspekt der Methodologie betrachtet.⁸

2.1 Die (politischen) Strömungen „Mädchenästhetik“ und „FrauenKunstPädagogik“

Zeitlich etwas versetzt zur zweiten Frauenbewegung der späten sechziger Jahre, setzte um 1980 auch in der Kunstpädagogik eine Beschäftigung mit Geschlechterfragen ein. Diese wurden mit den Begriffen *Mädchenästhetik* und *FrauenKunstPädagogik* beschrieben. In beiden Strömungen ging es um ein Umdenken und Neustrukturieren bestehender Ordnungen, womit diese Programme eine fachpolitisch bedeutsame Dimension erhielten.

Mädchenästhetik

Die Fachzeitschrift „Kunst+Unterricht“ hatte 1983 unter dem von Helmut Hartwig geprägten Begriff *Mädchenästhetik* eine Ausgabe herausgebracht, die auf die Besonderheiten der Ästhetik der Mädchen aufmerksam machte. Es wurde kritisiert, dass die bisherigen kunstpädagogischen Normen an denen der Jungen orientiert seien. Die Autor_innen forderten, dass spezifisch weibliche Ausdrucksformen „ob Blümchenmalen oder Stricken“ (Hartwig 1983, S. 10) eine Wertschätzung erfahren und im Kunstunterricht gleichberechtigt behandelt werden sollten.⁹

8 Georg Peez wählte für seine Einführung in das Themenfeld „Kunstpädagogik und die Genderthematik“ eine Orientierung entlang der Frage wie Kunst unter geschlechtsspezifischen Aspekten vermittelt wird (vgl. Peez 2012, S. 97). Die für dieses Kapitel gewählte Orientierung ist breiter gefasst und ermöglicht dadurch verschiedene Sichtweisen auf dieses Themenfeld zu erhalten.

9 Zu beobachten ist hierbei auch der Ansatz eines fachinternen Diskurses, der über die Beschreibungen von Kinderzeichnungen von Kurt Schwerdtfeger (1965) geführt wird. Nachdem dessen Bildbeschreibungen bereits 1977 von Staudte als stereotype Annahmen kritisiert worden sind (S. 69), greift auch Hartwig in der Ausgabe „Mädchenästhetik“ (1983) dessen Bildbeschreibungen auf, um deutlich zu machen, dass von Mädchen ein gesellschaftlich angepasstes Verhalten – eben auch in der Bildsprache – erwartet wird. Kämpf-Jansen zitiert Schwerdtfeger 1990 in einer Ausgabe der Grundschulzeitschrift erneut, um auf typische geschlechtsspezifische Vorurteile von Autor_innen hinzuweisen. Zur Analyse solcher vorgeprägten Perspektiven im kunstpädagogischen Diskurs, die auch heute noch anzutreffen sind, siehe das Kapitel 10 zur Diskursanalyse.

Mit dem Begriff *Mädchenästhetik* wurden die Bestrebungen zweier Strömungen aus den siebziger Jahren fortgeführt: zum einen die Diskussion von Künstlerinnen und Kunstwissenschaftlerinnen, die mit der Betonung einer spezifisch weiblichen Ästhetik versuchten der Ausgrenzung von Künstlerinnen aus dem männlich dominierten Kunstbetrieb gegenzusteuern (siehe Kapitel 7.1) und zum anderen die fächerübergreifende Diskussion um den sogenannten „heimlichen Lehrplan“ (siehe Kapitel 4.1), bei der auf die Einschränkung von Mädchen durch „jugenorientierten Unterricht“ hingewiesen wurde. So schildert die Kunstlehrerin Elvira Surrmann in der Ausgabe *Mädchenästhetik* den Fall einer Schülerin, deren Noten sich im Fach Kunst plötzlich verschlechterten:

„Carola ist kein Einzelfall. Die ästhetischen Normen im Kunstunterricht sind männliche, und die größte Aussicht auf Erfolg haben die Mädchen, die sich – unter Verleugnung der eigenen Person – diesen Normen anpassen. Aber die Anpassung verlangt ihren Preis: Die Selbstverleugnung führt schließlich zur Selbstaufgabe und damit zur Unfähigkeit sich auszudrücken“ (Surrmann 1983, S. 23).

FrauenKunstPädagogik

Anfang der 1990er-Jahre gründete sich ein Netzwerk von Frauen, die bis 1999 unter dem Titel *FrauenKunstPädagogik* vier Tagungen organisierten, auf denen sie feministischen Fragestellungen ein Forum bieten wollten.¹⁰ Es ging darum, einen Diskurs von Frauen über und für Frauen zu schaffen. Es wurde nach Wegen gesucht, die männlich geprägte kunstpädagogische Wissenschaft neu zu strukturieren.

Dieses Netzwerk war somit von einer vergleichbaren Motivation getragen wie die feministischen Bewegungen der zweiten Frauenbewegung. Seit Ende der 1960er-Jahre wurde mehr Gleichberechtigung für Künstlerinnen, Kunstwissenschaftlerinnen und Pädagoginnen gefordert. Die kunstpädagogischen Bestrebungen setzten im Vergleich dazu etwas verspätet ein, wie die Mitinitiatorin

10 Die erste bundesweite *FrauenKunstPädagogik*-Tagung fand 1990 statt, die zweite 1995, beide an der Goethe-Universität Frankfurt/Main. 1997 fand die dritte Tagung an der Pädagogischen Hochschule in Erfurt statt und 1999 die vierte und letzte Tagung an der damaligen Gesamthochschule Siegen. Die drei dazugehörigen Tagungsbände, die allesamt in dem Verlag von Ulrike Helmer erschienen sind, tragen die Titel „Frauen-Kunst-Pädagogik. Theorien, Analysen, Perspektiven“ (Staudte/Vogt 1991), „Eine Tulpe ist eine Tulpe ist eine Tulpe“ (Richter/Sievert-Staudte 1998), „Rahmen aufs Spiel setzen“ (Marr/Ziesche 2000). Eine Zusammenfassung dieser Bewegung findet sich z.B. in dem Aufsatz „Kunstpädagogik – immer noch ein „Frauenfach“ und eine „Männerwissenschaft“?“ von Sievert (2004).

Adelheid Staudte im Vorwort des ersten Tagungsbandes anmerkt (vgl. 1991, S. 7). Thematisiert wurden vor allem die Ausgrenzungsmuster, die dazu führten, dass Frauen sowohl in der Kunstgeschichte, im aktuellen Kunstgeschehen als auch im Wissenschaftsbetrieb der Kunstpädagogik unterrepräsentiert waren (vgl. Bourgeois/Kühnemann 1991) und die unterschiedliche ästhetische Sozialisation von Jungen und Mädchen (vgl. Wichelhaus 1991) sowie Fragen der Koedukation (vgl. Staudte 1991).

Beide Strömungen – sowohl die *Mädchenästhetik* als auch die *FrauenKunstPädagogik* – sorgten dafür, dass über einen kürzeren Zeitraum ein Diskurs über das Thema „Geschlecht“ in der Kunstpädagogik geführt wurde (siehe auch die unten genannten Publikationen unter der Leitung von Helga Kämpf-Jansen und Adelheid Sievert-Staudte). Ende der 1990er-Jahre verloren sich diese Ansätze jedoch wieder. Dafür gab es unterschiedliche Gründe: Zum einen gingen viele davon aus, dass der Ausgrenzung von Frauen nun ausreichend entgegengewirkt worden war.¹¹ Zum anderen wurde deutlich, dass Geschlechterfragen nicht nur von Frauen behandelt werden konnten und eine „Vernetzung mit dem anderen Geschlecht“ (Kettel 2000, S. 299) anzustreben sei. Eine tatsächlich gemeinsame Bearbeitung des Themas oder einen Blickwinkel, der beide „Geschlechter“ gleichermaßen berücksichtigt, hat es dann jedoch nicht gegeben. Der entscheidende Faktor aber war m.E. die Auffächerung des Diskurses in verschiedene Diskurslinien innerhalb der gegründeten Gemeinschaft der *FrauenKunstPädagogik*. Insbesondere im letzten Band wird deutlich, dass es grundlegende Kritik am Begriff und Programm *FrauenKunstPädagogik* gab (vgl. Ziesche/Marr 2000, S. 8). Aber schon im ersten Band tauchen kritische Stimmen auf, wie zum Beispiel von der damaligen Studentin Miriam Yegane Arani. Die Betonung des spezifisch Weiblichen wird als Einengung und Stereotypisierung empfunden (Arani 1991, S. 300, 309f.). Hier treffen also verschiedene Perspektiven aufeinander, ohne dass dies als solches erkannt wurde. In Kapitel 6 werden verschiedene genderreflexive Perspektiven vorgestellt und die Diskrepanzen zwischen diesen erläutert, die unter Umständen zur Auflösung der Netzwerke geführt haben könnten.

11 In dem Sammelband „Kunstpädagogisches Generationengespräch“ (Kirschenmann/Wenrich u.a. 2004) meldeten sich jedoch wieder einige Kunstpädagoginnen zu Wort, die deutlich machten, dass nach wie vor die Schiefelage eines „Frauenfachs“ in einer „Männerwissenschaft“ existierte (vgl. Sievert 2004, S. 276f.). Denn das Fach Kunst würde an Schulen überwiegend von Frauen unterrichtet werden, die Professorenstellen an den Hochschulen seien dagegen überwiegend von Männern besetzt.

2.2 Geschlechtsspezifische Unterschiede in Untersuchungen von Kinderzeichnungen

Der Kunstpädagogik liegen bisher keine Studien vor, die ausschließlich zur Untersuchung der Kategorie „Geschlecht“ konzipiert worden sind. Stattdessen existiert aber eine Vielzahl von Studien zur Entwicklung des kindlichen Zeichnens und Malens im Kontext der Kunstpädagogik als auch der Psychologie, die die Kategorie „Geschlecht“ als eine Variable im Untersuchungsdesign (meistens neben dem Alter) berücksichtigt haben.¹² Die Ergebnisse dieser Untersuchungen ergeben in der Zusammenschau ein recht heterogenes Bild und so kommt auch Dorner unter Hinzunahme der im amerikanischen Raum entstandenen Studien zu dem Fazit, dass sich die Geschlechtsunterschiede weit weniger eindeutig darstellen als häufig angenommen, die Untersuchungen in bestimmten Punkten zu ganz unterschiedlichen Ergebnissen kommen und die bisherigen Forschungen mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen gefunden haben (vgl. Dorner 1999, S. 97). Im Folgenden werden einige Forschungsergebnisse vorgestellt, in denen geschlechtstypische Unterschiede in der Kinderzeichnung und -malerei festgestellt wurden.¹³ Wenn dabei, entsprechend der Studien, spezifische Ergebnisse für „die“ Mädchen und „die“ Jungen genannt werden, möchte ich vorab betonen, dass die Studien empirische Durchschnittswerte ermittelt haben und sich wahrscheinlich nie alle Jungen bzw. alle Mädchen in der genannten Weise verhalten haben.

Mehrere Studien haben festgestellt, dass sich Jungen und Mädchen in der Wahl ihrer Bildthemen unterscheiden. So sind Tiere, Menschen, Muster/Ornamente häufiger auf Bildern von Mädchen, politische Themen, Sport, Technik, Krieg und Konflikte häufiger auf Bildern von Jungen zu finden (vgl. Aissen-Crewett 1989¹⁴,

12 Siehe zum Beispiel: Aissen-Crewett 1989; Biermann/Kos 1995; Diel 2004; DiLeo 1992; Fuchs 1989; Fuchs 1989; Glas 2003; Goodenough 1926; Gramel 2008; Grittner 2007; Gurewicz 1948; Ivanoff 1909; John-Winde 1981; John-Winde/Roth-Bojadzhiev 1993; Kaiser 1996; Kaiser 1998; Kerschensteiner 1905; Korte 1971; Lange-Küttner 1994; Mollenhauer 1996; Nguyen-Clausen 1982; Nguyen-Clausen 1987; Oswald 2007; Rabenstein 1962; Reiß 1996; Richter 2001; Rogler 1934; Staudte 1977; Wiegelmann-Bals 2009; Ziler 1996.

13 Dieser kurze Überblick dient weniger dazu, Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen herauszuarbeiten, als deutlich zu machen, dass diese ein Produkt der kulturellen Sozialisation sind. Wären sie „in“ den Geschlechtern verankert, so müssten sie kulturübergreifend, epochal stabil und vom Alter unabhängig auftreten. Deshalb wird bei der folgenden Übersicht darauf verzichtet, auf das spezifische Alter der Probanden näher einzugehen, was für eine differenzierte Betrachtung der Unterschiede sicherlich notwendig wäre.

14 Bei dieser Studie von Aissen-Crewett muss darauf hingewiesen werden, dass sie die Studie nicht selbst durchgeführt und versäumt hat, darauf hinzuweisen, dass sie diese der unverfö-

S. 28f.; Reiß 1996, S. 84, 184f.; Glas 1999, S. 238ff.; Kaiser 1998, S. 31). In vielen Studien hat sich gezeigt, dass Mädchen mehr unterschiedliche Farben verwenden und diese in der Farbwahrnehmung differenzierter verbalisieren (vgl. Staudte 1977, S. 187f.; Reiß 1996, S. 79f.; Oswald 2007, S. 395ff.; Gramel 2008, S. 293f.). In der Studie von Marie-Luise Dietl konnte dieses Ergebnis allerdings nicht bestätigt werden: Hier verwendeten Jungen wie Mädchen im Durchschnitt die gleiche Anzahl an Farben (vgl. Dietl 2004, S. 198). Mehrere Studien haben festgestellt, dass Mädchen differenzierter und elaborierter zeichnen (vgl. Rabenstein 1962, S. 37; Korte 1971, S. 73ff.; John-Winde/Roth-Bojadzhiev 1993, S. 165; Douglas/Riding 1994, S. 495; Reiß 1996, S. 86f.), in anderen Studien und bei anderen Aufgabenstellungen konnten diese Ergebnisse jedoch nicht bestätigt werden (vgl. Staudte 1977, S. 186; John-Winde/Roth-Bojadzhiev 1993, S. 180).¹⁵ Bezüglich der Kreativität galt die Annahme, dass Jungen kreativer seien als Mädchen (vgl. Collins/Sandell 1984, S. 37). Diese Hypothese konnte von Staudte nicht bestätigt werden (vgl. Staudte 1977, S. 186).¹⁶ Die Verwendung von expressiven Linien wird in der amerikanischen Studie von Donna Tuman eher Jungen zugeschrieben (vgl. Tuman 1999, S. 46). In der deutschen Studie von Alexander Glas dagegen werden schnelle und temperamentvoll gesetzte Linie bei beiden Geschlechtern gleich häufig gefunden und schnelle und temperamentvoll gesetzte Linien, die der Wiedergabe von Strukturen und Oberflächenbeschaffenheiten dienen, sogar häufiger bei Mädchen (vgl. Glas 1999, S. 161f.). Für Jungen wurde dagegen konstatiert, dass sie häufiger Zeichenhilfen wie Lineal und Schablone verwenden (vgl. Reiß 1996, S. 51; Glas 1999, S. 160).

fentlichten Dissertation von Karen McNiff entnommen hat, wie Birgit Dorner bei ihrem Vergleich kunstpädagogischer Forschung in Deutschland und den USA nachweisen konnte (vgl. Dorner 1999, S. 4f.).

15 An der Studie von John-Winde und Roth-Bojadzhiev, die in meiner Auflistung sowohl bei den Studien genannt wird, die eine höhere Elaboriertheit der Mädchen festgestellt haben, als auch bei denen, die dies nicht bestätigen konnten, kann verdeutlicht werden, dass sehr genau zu differenzieren ist, was in den Studien gemessen worden ist. So haben John-Winde und Roth-Bojadzhiev auf der einen Seite festgestellt, dass die Darstellung der Übergänge von Körperteilen Mädchen deutlich früher und häufiger gelingt als Jungen (vgl. John-Winde/Roth-Bojadzhiev 1993, S. 165), auf der anderen Seite wird das Ergebnis von Reiß (1996, S. 86f.), dass die reduzierte Gestalt des „Strichbildners“ oder „Strichmännchens“ häufiger von Jungen als von Mädchen verwendet wird, in ihrer Studie nicht festgestellt (vgl. John-Winde/Roth-Bojadzhiev 1993, S. 180).

16 Hierbei ist natürlich auch zu berücksichtigen, dass „Kreativität“ ganz unterschiedlich definiert werden kann.

Der Vergleich von Kinderzeichnungen mit unterschiedlichem zeitlichem oder kulturellem Hintergrund verdeutlicht den Einfluss gesellschaftlicher Sozialisation an eventuell konstatierten geschlechtstypischen Unterschieden.¹⁷ Astrid Kaiser konstatierte in ihrer Studie an einer Bielefelder Grundschule bei Mädchen eine stärkere Personenorientierung als bei Jungen (vgl. Kaiser 1987, S. 121). Daraufhin wiederholt sie ihre Studie in der matrilinearen¹⁸ Kultur der Minangkabau auf Sumatra und stellte fest, dass sich hier das Bielefelder Ergebnis nicht bestätigen ließ (vgl. Kaiser 1996, S. 75). Cora Du Bois stellte bei ihrer Studie auf der indonesischen Insel Alor fest, dass entgegen der hierzulande konstatierten Ergebnisse (siehe S. 19), dort die Jungen häufiger Menschen, Tiere und dekorative Ornamente zeichnen. Vor dem Hintergrund, dass in der indonesischen Inselgesellschaft die Männer für dekorative Aufgaben zuständig sind, spiegelt das Malverhalten der Kindern die Aufgabenverteilung in der Erwachsenenwelt wider (vgl. Du Bois 1960, S. 566). Die Studie von Hans-Günther Richter mit nigerianischen Kindern zeigte ebenfalls, wie deutlich sich kulturelle Sozialisation in Kinderzeichnungen widerspiegelt: Detailreicher sind hier nämlich die Zeichnungen der Jungen. Bedenkt man die geringe soziale Wertschätzung von Mädchen in diesem Kulturkreis, ist das Phänomen leicht nachvollziehbar (vgl. Richter 2001, S. 235f.).

Georg Kerschensteiner konstatierte 1905 bezüglich der grafischen Ausdrucksfähigkeit eine „starke Minderwertigkeit der Mädchen gegenüber den Knaben“ (Kerschensteiner 1905, S. 481).¹⁹ Insbesondere bei der Darstellungen organischer Wesen wie des Menschen oder des Tieres stellte er fest, dass „fast alle Mädchen auf den Unterstufen des graphischen Ausdrucks stehen [bleiben], während mehr als die Hälfte der Knaben auf die beiden Oberstufen gelangen“ (Kerschensteiner 1905, S. 481).²⁰ Auch Gurewicz konstatiert 1948 noch deutli-

17 Norbert Schütz (1999) untersuchte den Einfluss von kulturellen Bedingungen auf die Kinderzeichnung.

18 Im Gegensatz zu patrilinearen Kulturen werden in matrilinearen Kulturen die verwandtschaftlichen Verhältnisse über die Mutter strukturiert (dies betrifft z.B. Regelungen bzgl. des Familiennamens, des Erbrechts oder des Wohnsitzes).

19 Kerschensteiners Studie befasste sich anhand von mehr als 15000 Kinderbildern mit der zeichnerischen Begabung von Kindern der ersten bis achten Klasse. Er überprüfte die Zeichnungsbegabung anhand der Aufgabenstellungen: Darstellung des Menschen, des Tieres, der Pflanze, des Raumes, gewerblicher Erzeugnisse und von Ornamenten.

20 Kerschensteiners Begründung dieser Leistungsdifferenz erscheint für unsere heutige Auffassung verwirrend, da er zunächst auf sozialisationsbedingte Faktoren eingeht, dann aber doch der unterschiedlichen Begabung der Geschlechter besonderes Gewicht verleiht. So führt er zwar an, dass in der Stadt den Knabenklassen deutlich mehr Zeichenstunden zuteil wurden als

che Defizite auf Seiten der Mädchen (Gurewicz 1948, S. 158). Aktuellere Studien hingegen sprechen eher von einer Überlegenheit der Mädchen in der Menschendarstellung (vgl. Kaiser 1987, S. 121; Brown 1990, S. 288; John-Winde/Roth-Bojadzhiev 1993, S. 165; Reiß 1996, S. 86f.; Ziler 1996, S. 26; Grittnner 2007, S. 173, 179). Die Studie des Kunstpädagogen Hans Dauscher und der Verhaltensbiologin Almut Nguyen-Clausen mit 5000 Kritzelzeichnungen stellte sogar bei Ein- bis Dreijährigen einen zeichnerischen Entwicklungsvorsprung der Mädchen fest (vgl. Nguyen-Clausen 1982, S. 23; Nguyen-Clausen 1987, S. 173).

Zusammenfassend kann man sagen, dass sich keine eindeutigen Aussagen über Geschlechtsunterschiede in Kinderzeichnungen machen bzw. eventuell konstatierte Unterschiede auf kulturelle bzw. sozialisationsbedingte Einflüsse zurückführen lassen. Trotz der Heterogenität der hier genannten Ergebnisse, gelang es 20 Studentinnen von Astrid Kaiser (1987), Kinderzeichnungen eindeutig einer männlichen oder weiblichen Urheberschaft zuzuordnen (Kaiser 1987, S. 122). Auch bei Helga Kämpf-Jansen und Meike Aissen-Crewett findet sich die Einschätzung, dass

„Lehrern und Lehrerinnen [...] mit fast hundertprozentiger Sicherheit die Arbeiten von Mädchen – auch bei thematisch gleichen Vorgaben – von den Arbeiten der Jungen unterscheiden können“ (Kämpf-Jansen 1991, S. 104; vgl. Aissen-Crewett 1989, S. 26).²¹

Hier stellt sich die Frage, wie solche Aussagen im Diskurs zustande kommen, die sich anscheinend in der Praxis bestätigen, mit den bisherigen Studien aber nicht belegt werden können. Wie sieht dieses Alltagswissen genau aus? Wo und bei welchen Motiven und Aufgabenstellungen bestätigt es sich in der Praxis und wo stößt es an seine Grenzen? Inwiefern ist dieses Alltagswissen selbst daran beteiligt, Differenzen herzustellen? Wie lassen sich solche Aussagen in den aktuellen Genderdiskurs einordnen?

den Mädchenklassen (vgl. Kerschensteiner 1905, S. 23), erklärt dann aber den nicht vorhandenen Geschlechtunterschied bei den Landkindern so: „Es brauchen nur die ganzen Erziehungsverhältnisse und die äussere Umgebung ungünstig genug zu sein, um die allenfalls höhere Begabung der Knaben nicht zur Entwicklung gelangen zu lassen.“ (Kerschensteiner 1905, S. 482)

- 21 Kämpf-Jansen nennt als mögliche Kriterien für eine solche Zuordnung „das größere Interesse der Mädchen am Detail, das Aufgreifen von Mustern und Ornamenten, die größere Ausführlichkeit in der Durcharbeitung usw.“ (Kämpf-Jansen 1991, S. 104). Eine empirische Untersuchung diesbezüglich steht allerdings noch aus.

2.3 Arbeits- und Forschungsweisen einzelner Kunstpädagog_innen

Als erstes ist sicherlich die Kunstpädagogin **Adelheid Sievert-Staudte** zu nennen. Sie war maßgeblich an der Gründung der oben beschriebenen *Frauen-KunstPädagogik* beteiligt. Daneben sorgte sie als Mitbegründerin und Mit herausgeberin von „Die Grundschulzeitschrift“ für eine Behandlung von Geschlechterfragen in Bezug auf den Primarbereich (siehe zum Beispiel die Ausgaben „Mädchen und Jungen“ (1990) und „Kindheitsdinge“ (1998)).

Sievert-Staudte hat in einer Studie das ästhetische Verhalten von Vorschulkindern untersucht (1977).²² In ihrer empirischen Erhebung wies sie kaum geschlechtsspezifische Unterschiede im ästhetischen Verhalten von Mädchen und Jungen nach (vgl. Staudte 1977, S. 186). Dennoch kommt sie zu dem Schluss, dass „Mädchen tatsächlich ‚anders‘ zeichnen als Jungen: farbiger, detailreicher, dekorativer“ (Staudte 1977, S. 192). Es ist zu vermuten, dass neben der empirischen Erhebung auch die eigene subjektive Aufmerksamkeit in den Analyseprozess eingeflossen ist. Der folgenden Aussage der Kunstpädagogin **Barbara Wichelhaus** z.B. liegt keine eigene empirische Studie zugrunde und doch kommt auch sie zu erstaunlich deutlich formulierten Unterschieden zwischen Mädchen und Jungen:

22 Dabei ist sie unter anderem der Frage nachgegangen, welchen Einfluss die Umwelt – insbesondere die geschlechtsspezifischen Erwartungen der Eltern – auf das ästhetische Verhalten von Mädchen und Jungen haben. Sie stellte fest, dass es große Unterschiede in den Verhaltenserwartungen an Jungen und Mädchen gibt. So wurde die Aussage „Mein Kind spielt lieber draußen oder mit seinen Spielsachen, mit Zeichnen und Malen beschäftigt es sich fast nie“ von 19,2% der Eltern von Jungen für zutreffend gehalten, aber nur für 6,7% der Eltern von Mädchen. Entsprechend glaubten 25,8% der Eltern von Jungen, aber 45,7% der Eltern von Mädchen, dass ihr Kind gerne und viel malt und zeichnet (vgl. Staudte 1977, S. 190). Staudte sah in den geschlechtstypischen Kinderzeichnungen die realisierte Übernahme dieser geschlechtsspezifischen Erwartungen und machte darauf aufmerksam „wie subtil einerseits und wie weitreichend andererseits die Einflussmöglichkeiten auf diesen Verhaltensbereich sind“ (Staudte 1977, S. 192). Staudtes Schlussfolgerung, anhand der Aussagen der Eltern ihren tatsächlichen Einfluss auf das ästhetische Verhalten der Kinder abzulesen, wird allerdings m.E. von den empirischen Daten nicht gestützt. Obwohl auch in den darauf folgenden Jahren häufig und von verschiedenen Autorinnen auf die geschlechtstypische Sozialisation als ein die Kinderzeichnung beeinflussender Faktor hingewiesen wurde (vgl. Kämpf-Jansen 1982c, S. 9; Aissen-Crewett 1989/22, S. 26; Wichelhaus 1991, S. 78; Winter-Uedelhoven 1993, S. 48), entstanden neben der Studie von Almut Nguyen-Clausen keine Folgestudien, die den von Sievert-Staudte beschrittenen Weg einer systematischen Erforschung dieser Einflussgröße weitergeführt hätten. Nguyen-Clausen untersuchte Kritzelzeichnungen von Kindern im Alter von 12 bis 40 Monaten und stellte fest, dass neben der Stildauer, die Beteiligung des Vaters an Säuglingspflege und -zuwendung hochrelevanten Einfluss auf die Entwicklung der Kinderzeichnung hat (vgl. Nguyen-Clausen 1987, S. 179).

„Mädchen wählen nicht nur andere Motive als Jungen, sie gestalten auch anders. Die Art der Gestaltung ist zwar detailreicher, gefälliger, dekorativer, farbenprächtiger etc., aber auch ausdrucksärmer, weniger originell, weniger vital, weniger ganzheitlich etc., kurzum von geringerem ‚ästhetischen Wert‘“ (Wichelhaus 1991, S. 80).

Während Wichelhaus Defizite ausschließlich auf Seiten der Mädchen nennt, sieht Aissen-Crewett diese auf Seiten der Jungen:

„Bei Jungen hat die ästhetische Ausgestaltung in der Regel keinen großen Stellenwert. Bei ihnen steht die in den Zeichnungen zum Ausdruck kommende Aktion im Vordergrund. Ihre Stoffwahl ist, im Vergleich zu der von Mädchen, recht begrenzt. Dabei herrscht eine starke Faszination für Macht und Konflikt vor. Die Intensität, mit der Jungen Themen von Kampf und Gewalttätigkeit verfolgen, ist manchmal erschreckend. Dabei sind diese Gewaltdarstellungen in der Regel noch nicht einmal in erster Linie durch Fernsehen, Filme und Comics beeinflusst. [...] In der Analyse derartiger Gewalt- und Kampfszenen sollte man nicht kurzschlüssig die Psychopathologie bemühen. Nur selten liegt eine gravierende emotionale oder sonstige Störung vor“ (Aissen-Crewett 1989, S. 31).

An diesen Zitaten wird deutlich, dass die beiden genannten Kunstpädagoginnen nicht nur Unterschiede benennen, sondern diese auch qualitativ bewerten und dabei zu recht drastischen Aussagen kommen.

Neben Sievert-Staudte ist die Kunstpädagogin **Helga Kämpf-Jansen** zu nennen.²³ Sie ist im kunstpädagogischen Diskurs insbesondere für ihre ab dem Jahr 2000 publizierten Beiträge zur „Ästhetischen Forschung“ bekannt. Sie hat sich aber auch intensiv für eine Auseinandersetzung mit dem Thema „Geschlecht“ eingesetzt. Als Herausgeberin der Fachzeitschrift „Kunst+Unterricht“ in den Jahren 1974 bis 1990 konnte sie einerseits selbst eine Vielzahl an Aufsätzen zum Thema „Geschlecht“ publizieren und andererseits als Mitherausgeberin von einzelnen Themenheften für Beiträge anderer sorgen, wie zum Beispiel in den Ausgaben „Eva und Adam“ (1979), „Ästhetische Leitbilder und Geschlechterrollen“ (1982), „Mädchenästhetik“ (1983), „Körper“ (1985), „Kolleginnen“ (1988) und „Geschlechterdifferenzierung“ (1993). Während sie zu Zeiten der *Mädchenästhetik* zunächst eher auf die „defizitäre ästhetische Sozialisation“ (Wichelhaus 1991, S. 80f.) der Mädchen hingewiesen hat, nimmt sie bald, als

23 Die Bedeutung der beiden Kunstpädagoginnen Sievert-Staudte und Kämpf-Jansen für die Behandlung von Geschlechterfragen kommt auch in den Festschriften für Adelheid Sievert-Staudte („Kind – Kunst – Kunstpädagogik“, Hrsg. v. Richter/Peez 2004) und Helga Kämpf-Jansen („Über Ästhetische Forschung“, Hrsg. v. Blohm/Heil u.a. 2006) zum Ausdruck. Obwohl in den 2000er Jahren wenig eigenständige Beiträge zum Thema „Geschlecht“ publiziert wurden, entstehen anlässlich dieser Sammelbände etliche Aufsätze, die Geschlechterfragen beinhalten.

eine der ersten, die Jungen in den Blick (vgl. Kämpf-Jansen 1989). Zusammen mit Georg Bee regt sie ein Stadtprojekt an, bei dem die Gruppe der Mädchen und die der Jungen jeweils eine Miniaturstadt bauen.²⁴ Die Ergebnisse dieses Projekts lassen sie zu dem Schluss kommen, dass heutzutage nicht mehr die Mädchen, sondern die Jungen im Kunstunterricht benachteiligt werden (vgl. Bee/Kämpf-Jansen 2002). Ihre daraus resultierende Forderung nach einer erneuten Bearbeitung des Themas ist aber bis heute nicht umgesetzt worden.

Im Vergleich des Stadtprojektes mit einer Interviewstudie des Kunstpädagogen **Georg Peez** (2005b, S. 61ff.) können die methodologischen Besonderheiten erläutert werden: Beide Studien untersuchen, welche Differenzen zwischen Jungen und Mädchen im ästhetischen Verhalten zu beobachten sind: bei Bee und Kämpf-Jansen beim Bauen einer Stadt, bei Peez im Umgang mit dem Digitalen. Im Stadtprojekt wurde die Methode der teilnehmenden Beobachtung verwendet. Damit weist es Ähnlichkeiten mit aktueller ethnografisch orientierter Feldforschung auf, orientiert sich jedoch noch nicht an den Gütekriterien qualitativer Forschung. So wird bei teilnehmenden Beobachtungen, die sich an der von Anselm Strauss und Barney Glaser in den 1960er-Jahren entwickelten Methode der Grounded Theory orientieren, versucht, den Einfluss von Vorannahmen der Forschenden auf die Forschungsergebnisse möglichst gering zu halten und den eigenen subjektiven Standpunkt zu reflektieren. Bee und Kämpf-Jansen formulieren hingegen explizit Vorannahmen vor Beginn der Studie.²⁵ Peez hingegen berücksichtigt bereits die geforderte Reflexivität bezüglich des eigenen methodischen Vorgehens, indem er herausstellt, dass es sich bei den Ergebnissen um eine „self-fulfilling prophecy“ handeln könnte (vgl. Peez 2005b, S. 67). Bee und Kämpf-Jansen hingegen lassen das Ergebnis ihrer Beobachtungen quasi als Abbild der Wirklichkeit stehen, ohne den Einfluss ihres Forschungsdesigns zu reflektieren. In beiden Fällen jedoch wurde durch das Forschungsdesign bei den Kindern das Bewusstsein für ihre Geschlechtszugehörigkeit „aktiviert“. Beim Stadtprojekt durch das Trennen der Schulklasse in eine Mädchen- und eine Jungengruppe, bei der Interviewstudie durch die explizite Adressierung der

24 Das Stadtprojekt, in dem die Forschenden die Klasse in eine Mädchengruppe und eine Jungengruppe aufteilten und diese jeweils eine Stadt bauen ließen, entstand zur Überprüfung des bereits elf Jahre zuvor durchgeführten Projekts, das von Katrin Appel (1990) dokumentiert worden war.

25 Z.B. „Die Mädchen werden wieder eine Idylle erzeugen [...]“, „Die Jungen dagegen werden vor allem Funktionsbauten (Feuerwehr, Polizei, Tankstellen etc.) erstellen [...]“ (Bee/Kämpf-Jansen 2002, S. 13).

Interviewfragen an ein Geschlecht: „Noch mal kurz die Mädchen: Die Digitalkamera, könnt ihr die bitte mal kurz beschreiben [...]“ (Peez 2005b, S. 65). Diese „Aktivierung der Geschlechtszugehörigkeit“ kann, wie man heute weiß und wie in Kapitel 5.5 ausführlicher dargestellt wird, dazu führen, dass sich Mädchen und Jungen adäquat der ihnen zugedachten Geschlechterstereotypen verhalten.

An diesen Beispielen wird deutlich, dass in den letzten Jahren vermehrt eine Orientierung an den sozialwissenschaftlichen Maßstäben der Genderforschung auch in der empirischen Forschung der Kunstpädagogik stattgefunden hat. Aufgrund der in den 1990er-Jahren angehobenen Voraussetzungen, wie das Abschließen einer Promotion als Bedingung für eine kunstpädagogische Professur, entstand vermehrt empirische Forschung. Aktuell liegen die methodologischen Überlegungen der verschiedenen Disziplinen nahe beieinander. Dies birgt für die Kunstpädagogik das Potenzial ihre Geschlechterforschung weiter voranzutreiben und methodologisch neu zu justieren.

Der Kunstpädagogin **Birgit Dörner** kommt der Verdienst zu, die erste und bisher einzige Monografie zum Thema „Geschlecht“ in der Kunstpädagogik veröffentlicht zu haben. Unter dem Titel „Pluralismen – Differenzen. Positionen kunstpädagogischer Frauenforschung in Deutschland und den USA seit dem Ende der 60er Jahre“ (1999) hat sie Forschungsergebnisse deutscher und amerikanischer Studien rekonstruiert und verglichen. Dabei erwähnt sie auch recht aktuelle Theorien der Gender Studies wie die Herstellung von „Geschlecht“ durch *Doing gender*-Prozesse (vgl. Dörner 1999, S. 117). Die heutzutage etablierte Möglichkeit, diesen Blick methodisch zu nutzen und auf die eigene Disziplin und die hier übliche Praxis von Wissenschaft anzuwenden, findet aber noch keine direkte Anwendung. Dörner hat anschließend in ihrem Beitrag zu der Publikation „Kunstpädagogisches Generationengespräch“ (2004) erneut kritisiert, dass das Potenzial der Gender Studies in der Kunstpädagogik nicht genutzt wird. Weiterführende Forschungsprojekte von ihr sind mir jedoch nicht bekannt.

Wenn von den darauf folgenden Generationen von Kunstpädagog_innen „Geschlecht“ thematisiert worden ist, dann vor allem in der speziellen Verbindung mit Jugendkultur und den Neuen Medien. So untersuchen die Kunstpädagoginnen **Birgit Richard** und **Jutta Zaremba** die Kategorie „Geschlecht“ im Zusammenspiel mit Mangas, Fan Art, Computerspielen und Web 2.0 (vgl. Richard 2004; Richard/Zaremba 2007; Zaremba 2009; 2010; 2011; Richard/Grünwald u.a. 2010). In den Studien zu Bildern des weiblichen Körpers im Internet, in

Musikvideos oder Computerspielen deutet sich ein neuer Umgang mit der Kategorie „Geschlecht“ in der Kunstpädagogik an, denn es wird erstmalig in den Blick genommen, WIE „Weiblichkeit“ hergestellt wird. Das von **Carmen Mörsch** herausgegebene eJournal „Art Education Research“ der Zürcher Hochschule für Künste bietet im Heft No. 3 aus der *Queer*-Perspektive Anregungen für die Auseinandersetzung mit sexueller Vielfalt im Kunstunterricht an (vgl. Mörsch 2011).

Die einzige Studie, die die Distanz der Jungen zum Fach Kunst in Schule und Studium untersucht, wird nicht im Bereich der Kunstpädagogik, sondern vom erziehungswissenschaftlichen Institut der Universität Siegen geleitet (vgl. Kleynen 2006; Klika 2007; Klika/Kleynen 2007; Maschke 2009; siehe ausführlicher Kapitel 8.3).²⁶

Im Band „Geschlechterperspektiven in der Fachdidaktik“ (Hoppe/Kampshoff u.a. 2001) der Reihe „Pädagogische Frauenforschung“ ist die Fachdidaktik der Bildenden Kunst nicht vertreten.²⁷ Auch im 2004 erschienenen Aufsatz „Gender in den Fachdidaktiken“ (Kiper 2004) im Handbuch „Gender und Erziehungswissenschaft“ und in dem Sammelband „Teaching Gender?“ (Wedl/Bartsch 2015) findet das Fach Bildende Kunst keine Erwähnung. Da das Thema „Geschlecht“ oder weiter gefasst, das der Heterogenität, heute ein bedeutender Bestandteil der pädagogischen Ausbildung ist, ist es sowohl für die Kunstpädagogik selbst als auch für ihre Außenwirkung von Bedeutung, eigene Forschungszugänge zu entwickeln.

2.4 Fazit: Von der Suche nach Geschlechtsunterschieden

In diesem Kapitel ging es um die Frage, welche Beachtung das Thema „Geschlecht“ bisher in der Kunstpädagogik erfahren hat. Dabei hat sich gezeigt,

26 Ebenfalls eher im erziehungswissenschaftlichen Kontext angesiedelt ist das in den Jahren von 2010 bis 2012 unter der Leitung von Agnieszka Czejkowska in Wien stattgefundene Projekt „Facing the Differences“. „Gesellschaftliche Differenzverhältnissen und kulturelle Muster der Unterscheidung und Typisierung“ (Dausien 2012, S. 11) (wie zum Beispiel die Kategorie „Geschlecht“) wurden mit sowohl künstlerischen als auch sozialwissenschaftlichen Methoden erforscht.

27 Die meisten vorher erschienenen fachdidaktischen Überlegungen, die die Geschlechterperspektive berücksichtigten, bezogen sich vorwiegend auf die naturwissenschaftlichen und technischen Unterrichtsfächer. Dieser Band jedoch fokussiert insbesondere geistes- und gesellschaftswissenschaftliche Disziplinen. Der Band liefert auch keineswegs nur Beiträge aus den Fachdidaktiken der so genannten Hauptfächer, denn die Fächer Sport und Religionslehre sind zum Beispiel jeweils mit einem großen Kapitel vertreten.

dass es zwar etliche Beiträge in der Kunstpädagogik gibt, die die Kategorie „Geschlecht“ bei der Erforschung anderer Aspekte mitberücksichtigen, die Publikation von Dorner (1999) jedoch bisher die einzige Monografie im deutschsprachigen Raum zum Thema „Geschlecht“ in der Kunstpädagogik darstellt.²⁸ Peez stellt heraus, dass heutzutage das Thema „Geschlecht“ im kunstpädagogischen Diskurs kaum noch eine Rolle spielt, obwohl es nach wie vor wirksam ist:

„Die ‚Auflösung feministischer Fragen im ästhetischen Diskurs‘ scheint inzwischen weit voran geschritten zu sein, obwohl die Geschlechtsunterschiede in praktisch allen kunstpädagogischen Tätigkeitsbereichen durchaus noch genauso virulent sind“ (Peez 2012, S. 100).

Bisherige Untersuchungen in der Kunstpädagogik haben sich vor allem auf das „Finden“ von Geschlechtsunterschieden konzentriert und sind dabei innerhalb der engen Grenzen von „Geschlecht“ verblieben.²⁹ Die Zusammenschau der empirischen Ergebnisse zu geschlechtsspezifischen Unterschieden im ästhetischen Verhalten zeigt die kulturelle Prägung konstatierter Unterschiede und zeichnet ein insgesamt heterogenes Bild. Für zukünftige Forschungsvorhaben stellt sich vor dem dargestellten Hintergrund die Frage, was mit der empirischen Suche nach Unterschieden eigentlich beforscht wird. Da selbst dort, wo sich signifikante Unterschiede feststellen lassen, diese Ausdruck des jeweiligen kulturellen und zeitlichen Einflusses sind, werden also weniger die Jungen und Mädchen hier beforscht, sondern vielmehr ein kultureller Zeitgeist. Die Frage nach den Unterschieden müsste demnach ergänzt werden durch die Frage, WIE diese hergestellt werden.

Obwohl die empirischen Ergebnisse keine eindeutigen Aussagen im Hinblick auf Geschlechtsunterschiede zulassen, finden sich im kunstpädagogischen Diskurs recht drastisch Formulierungen zu Unterschieden sowie die Gewissheit, Zeichnungen von Jungen und Mädchen eindeutig diesen zuordnen zu können. Dabei werden Defizite mal auf Seiten der Mädchen, mal auf Seiten der Jungen konstatiert.

Das heißt es gibt anscheinend ein Alltagswissen bezüglich der Unterschiede von Mädchen und Jungen im ästhetischen Verhalten, dem die gleiche Wertigkeit zugesprochen wird wie empirischen Ergebnissen. Hierzu stellen sich mehrere

28 Siehe für den englischsprachigen Raum z.B. Collins/Sandell 1996; Dalton 2001.

29 Die Entstehungsgeschichte der Gender Studies im folgenden Kapitel wird zeigen, dass „Geschlecht“ auch anders gefasst werden kann und dadurch die Grenzen dessen verschoben werden können.

Fragen: Wie sieht dieses Alltagswissen genau aus? Wie gibt es sich im Diskurs zu erkennen? Wo und bei welchen Motiven und Aufgabenstellungen bestätigt es sich in der Praxis und wo stößt es an seine Grenzen? Inwiefern ist dieses Alltagswissen selbst daran beteiligt, Unterschiede zu konstruieren?

Die aktuelle sozialwissenschaftliche Methodologie stellt neue Herausforderungen an die empirische Forschung in der Kunstpädagogik. Für die Kunstpädagogik bietet sich dadurch die Chance, an aktuelle Theorien und Methoden der Sozialwissenschaften und insbesondere der Gender Studies anknüpfen und einen fachspezifischen empirischen Standort entwickeln zu können.

Das nehme ich zum Anlass, im Folgenden „quer“ zu den bisherigen Ansätzen vorzugehen: Zum einen befrage ich unterschiedliche, für die Kunstpädagogik und das Thema „Geschlecht“ relevante Kontexte und erörtere, inwiefern das hier bereitgestellte Wissen für eine Neuorientierung der Kunstpädagogik verwendet werden kann. Aufgrund der unterschiedlichen Aussagen zu „Defiziten“ von Mädchen bzw. Jungen im ästhetischen Bereich stellt sich für mich die Frage, inwiefern sich Benachteiligungen im Fach Kunst empirisch nachweisen lassen. Hierzu setzte ich allerdings auf struktureller Ebene an und untersuche in Kapitel 8.4, inwiefern Jungen und Mädchen unterschiedlich benotet werden.

Die Frage nach dem oben angesprochenen Alltagswissen, als ein subjektiver Blick der Forschenden, der sich in ihren Aussagen niederschlägt, greife ich in Kapitel 10 in Form einer Diskursanalyse auf. Dabei werde ich auch untersuchen, welche Perspektiven des Geflechts der unterschiedlichen Genderpositionen (siehe „genderreflexive Theorielinien“ in Kapitel 6) von kunstpädagogischen Sprecherperspektiven in Anspruch genommen werden und welche marginalisiert werden. Hierbei werde ich auch näher auf den Wechsel des „defizitären Objekts“ eingehen.

Spielräume für Geschlechterfragen
Re- und Dekonstruktion der Kategorie „Geschlecht“ in
kunstpädagogischen Kontexten
Richthammer, E.
2017, VII, 315 S. 61 Abb., Softcover
ISBN: 978-3-658-15909-2