

„Familien früh stärken in Südtirol“

Modul: Familien stärken



Geschlechtsbezogene Aspekte der kindlichen Entwicklung

Johannes Huber



FREIE UNIVERSITÄT BOZEN
LIBERA UNIVERSITÀ DI BOLZANO
FREE UNIVERSITY OF BOZEN · BOLZANO

AUTONOME PROVINZ BOZEN - SÜDTIROL
Abteilung 24 – Familie und Sozialwesen



PROVINCIA AUTONOMA DI BOLZANO - ALTO ADIGE
Ripartizione 24 – Famiglia e politiche sociali

Herausgeber	Autonome Provinz Bozen-Südtirol Abteilung 24 - Familie und Sozialwesen Familienservicestelle Kanonikus-Michael-Gamper-Str. 1 39100 Bozen Tel. 0471/418207, Fax 0471/418249 familienservicestelle@provinz.bz.it www.provinz.bz.it/sozialwesen
Projektleitung	„Familien früh stärken in Südtirol“ – ein Projekt der Freien Universität Bozen im Auftrag der Autonomen Provinz Bozen - Südtirol Projektleitung Prof. Dr. mult. Dr. h.c. mult. Wassilios E. Fthenakis ProjektmitarbeiterInnen: Marion Brandl, Umberta Dal Cero, Johannes Huber
Mitglieder der Steuerungsgruppe	Eugenio Bizzotto, Wassilios Fthenakis, Gerlach Barbara, Günther Mathà, Gudrun Schmid, Michaela Stockner, Gerwald Wallnöfer, Weis Barbara
Mitglieder der Fachkommission	Alexandra Adler, Beatrix Aigner, Irmgard Bayer-Kiener, Giorgio Bissolo, Eugenio Bizzotto, Renza Celli, Erwin Demichiel, Astrid Di Bella, Liliana Di Fede, Gerhard Duregger, Stefan Eikemann, Alexa Filippi, Toni Fiung, Brigitte Froppa, Wassilios Fthenakis, Tanja Hofer, Doris Jaider, Christa Ladurner, Eva Margherita Lanthaler, Irmgard Lantscher, Luigi Loddi, Giuseppe Maiolo, Fernanda Mattedi, Christa Messner, Klara Messner, Vinzenz Mittelberger, Klaus Nothdurfter, Edith Ploner, Gudrun Schmid, Arnold Schuler, Josefine Tappeiner Ludwig, Katia Tenti, Monica Turatti, Gabriella Vianello Nardelli, Rosmarie Viehweider, Deborah Visintainer, Stefan Walder, Barbara Weis, Stefan Zublasing
Lektorat	Eva Killmann von Unruh, München
Layout	Dipl. Mediendesignerin (BA) Cornelia Kocher, www.cokodesign.de
Fotos	Jochen Fiebig, Familie Huber, Familie Wüstemeyer
Dank	Dr. Tim Rohrmann
Stand	Mai 2010

Inhalt

Einleitung

1 Geschlecht als zentrales Identitätsmerkmal

2 Theoretische Erklärungsansätze zur geschlechtsbezogenen Entwicklung

2.1 Entwicklungspsychologische Erklärungsansätze

2.1.1 Biologische Ansätze

2.1.2 Sozialisationstheoretische Ansätze

2.1.3 Kognitionstheoretische Ansätze

2.2 Sozial-konstruktivistische Ansätze

2.2.1 Geschlecht ist eine „soziale Kategorie“

2.2.2 Geschlecht ist ein gesellschaftliches Strukturprinzip

2.3 Tiefenpsychologische Ansätze

3 „Nature“ versus „Nurture“ – was beeinflusst uns mehr?

4 Männlich – weiblich: Ausschlusskategorien, oder etwa doch nicht?

5 „Geschlechtsspezifisch“/„geschlechtstypisch“ – alles nur eine Frage von Häufigkeiten?

6 Geschlechtsbezogene Entwicklungsschritte – eine Übersicht

7 Geschlechtsbezogene Sozialisationsprozesse

7.1 Geschlecht wird zugeschrieben und hergestellt

7.2 Eltern behandeln Söhne und Töchter unterschiedlich

7.3 Töchter und Söhne im „Beziehungsfeld“ von Vater und Mutter

7.4 Der Einfluss der Gleichaltrigen (Peers)

7.5 Die Macht der Medien

7.6 Zur „Dominanz“ von Frauen in kindlichen Lebenswelten

8 Geschlechtsspezifische Aspekte ausgewählter Entwicklungsbereiche

8.1 Geschlecht und Emotionen

8.2 Geschlecht und Bindung

8.3. Geschlecht und Bildung

8.4 Geschlecht und Körper

8.5 Geschlecht und Gesundheit

9 Häufige Fragen im Zusammenhang mit dem Geschlecht des Kindes

- 9.1 Geschlecht und Persönlichkeit – gibt es einen Zusammenhang?
- 9.2 Sind Jungen „schwieriger“ als Mädchen?
- 9.3 Sind Jungen aggressiver?
- 9.4 Sind Jungen „dominanter“ und konkurrenzorientierter?
- 9.5 Sind Mädchen gefühlsbetonter?
- 9.6 Wird die geschlechtsbezogene Entwicklung des Kindes durch stereotype Spielzeugauswahl beeinflusst?
- 9.7 Ist die bei Kindern häufig zu beobachtende Geschlechtertrennung ein „normales“ Phänomen?
- 9.8 Frühkindliche Sexualität – gibt es so etwas?

10 Perspektiven für die Praxis

- 10.1 Was kennzeichnet eine „geschlechterbewusste“ Erziehung?
- 10.2 Bei sich selbst anfangen: Die Ebene der (Selbst-)Reflexion
- 10.3 „Blinde Flecken“ überwinden: Die Ebene der Beobachtung
- 10.4 Wissen und Reflexion alleine reichen nicht aus: Die Ebene der Interaktion

Resümee & Ausblick

Literatur



Hintergrundinformationen



Merksätze



Erfahrungsort Praxis



Lese- und Internet-Tipps

Einleitung

„Es ist ein Junge!“ oder „Es ist ein Mädchen!“ – diesen Satz hat vermutlich jeder schon einmal gehört, wenn ein Kind das Licht der Welt erblickt. Das biologische Geschlecht eines Kindes steht in der Regel spätestens mit der Geburt eindeutig fest und ist ein bedeutsames Orientierungs- und Klassifikationskriterium in der sozialen Wahrnehmung. Die Entscheidung, als Mädchen oder als Junge geboren zu werden, wird bekanntermaßen von der Natur gefällt. Ein Junge oder ein Mädchen zu sein hat jedoch Konsequenzen, die weit über die genetische Determinierung des biologischen Geschlechts hinausgehen. Unsere Gesellschaft und Kultur, in die ein Kind hineingeboren wird, sind in hohem Maße zweigeteilt: Hier wird in vielen Lebensbereichen nach männlich und weiblich unterschieden. Diese Unterscheidung übt – offen oder verdeckt – maßgeblichen Einfluss darauf aus, was es im Einzelnen bedeutet, ein Junge oder ein Mädchen zu sein.

„Geschlechtertypische“ Rollenmuster definieren durch entsprechende Erwartungen, Leitbilder, Gebräuche etc. den Handlungsspielraum wie auch die Grenzen(!), die einem Mädchen oder Jungen in jeweiligen kulturellen und sozialen Umfeld zugestanden werden. In unserer Gesellschaft gilt dies zum Beispiel für die Auswahl von Spielzeug, Kleidung, Freizeitangeboten sowie für die Aufgabenverteilung in Familie und Beruf (Trautner 2008). Noch bevor ein Kind sich selbst als Junge oder Mädchen einordnen kann, lernt es die Welt nach „weiblich“ und „männlich“ zu ordnen. Auch die meisten Sprachen markieren – in unterschiedlichem Ausmaß – das Geschlecht (den Genus) von Wörtern.

Alle Kinder eignen sich diese geschlechtsbezogenen Informationen im Laufe ihrer Entwicklung Stück für Stück an und richten in der Regel ihre Einstellung und ihr Verhalten entsprechend diesen Geschlechter-Codices aus. Trautner (2008) kommt aufgrund der stark normierenden Wirkung der durch Stereotypen, Macht- und Dominanzverhältnisse aufrechterhaltenden Geschlechterordnung sogar zu der Aussage: Wenn man aus der Kenntnis eines einzigen Merkmals den Lebensweg eines Menschen voraussagen sollte, dürfte die Geschlechtszugehörigkeit dafür das wohl beste Kriterium sein.

1

Geschlecht als zentrales Identitätsmerkmal

Das Geschlecht eines Kindes spielt aufgrund seiner ihm in der sozialen Umwelt zugeschriebenen großen Bedeutung für den Aufbau und die Aufrechterhaltung der persönlichen Identität eine zentrale Rolle. Die Selbstkonstruktion des Kindes als Mädchen oder Junge und die Geschlechtsunterscheidung mit den zugehörigen Symbolen ermöglichen ihm seine Einordnung in die soziale Welt und üben somit eine identitätsstiftende Funktion aus. Welchem Geschlecht wir angehören, ist integraler Bestandteil dessen, wer wir sind, wie wir uns selbst erleben und wie andere mit uns umgehen (Trautner 2008). Die fundamentale Orientierungsfunktion des Geschlechts im sozialen Kontext zeigt sich schon an alltäglichen Reaktionen der Irritation und Verunsicherung, wenn wir das biologische Geschlecht einer Person nicht auf Anhieb eindeutig bestimmen können.

In der entwicklungspsychologischen Literatur wird in diesem Zusammenhang häufig der Begriff der „Geschlechtsidentität“ verwendet. Die Geschlechtsidentität kann als eine Komponente des kindlichen Selbstkonzepts verstanden werden. Im Unterschied zu dem von außen beschreibbaren Geschlechtsrollenverhalten bezieht sich der Begriff der Geschlechtsidentität auf einen intrapsychischen Prozess, nämlich auf das (mehr oder weniger konfliktfreie) Erleben der eigenen (biologischen) Geschlechtlichkeit sowie auf den damit verbundenen, kontinuierlichen (Selbst-)Konstruktionsprozess der eigenen Weiblichkeit bzw. Männlichkeit. Die Selbstwahrnehmung als männlich oder weiblich bzw. als (mehr oder weniger) maskulin oder feminin ist somit wichtiger Bestandteil der persönlichen Identität.

Der „Identitätsbegriff“ stammt aus der psychologischen Wissenschaft, während man ihn in den Sozialwissenschaften, die sich zum Beispiel aus sozial-konstruktivistischer Perspektive mit der Geschlechterthematik („Doing Gender“) auseinandersetzen, vermisst. In der (wissenschaftlichen) Literatur zur Geschlechterthematik werden ganz allgemein Begrifflichkeiten sehr heterogen verwendet, und es existiert ein Neben- und zum Teil Gegeneinander in Theorie und Praxis der Geschlechterdiskussion (Rohrman 2008).

Sowohl die unterschiedlichen Theorien zur Geschlechterthematik als auch die Praxis geschlechtsbezogener Pädagogik sind durch eine verwirrende Vielfalt von Begriffen gekennzeichnet. Zur besseren Orientierung wird deswegen ein Glossar zum Thema vorangestellt:



„Gender“ – im Dschungel der Begrifflichkeiten

(engl.) „Sex“:

Der Begriff steht für die biologischen Aspekte von Geschlecht. Das biologische Geschlecht des Kindes ist über die primären und sekundären Geschlechtsmerkmale identifizierbar.

(engl.) „Gender“:

Der Begriff steht für die sozialen und kulturellen Aspekte von Geschlecht. Gender ist das sozial konstruierte Geschlecht, das aus geschlechtsbezogenen Zuschreibungen, Bedeutungen etc. in sozialen Interaktionen alltäglich hergestellt wird („Doing Gender“). Gender richtet den Blick auf gesellschaftlich geprägte Rollen von Weiblichkeit und Männlichkeit, aus denen unterschiedliche Interessen, Bedürfnisse, Kompetenzen und Lebenserfahrungen von Frauen und Männern, Mädchen und Jungen resultieren.

(engl.) „Doing Gender“:

Gender – das soziale und kulturelle Geschlecht – ist eine gesellschaftliche Konstruktion. Geschlechtsrollenverhalten wird von klein auf gelernt und durch die Rollenerwartungen des Umfelds bestärkt. Das Denken in zwei Geschlechtern hat in jedem Menschen bestimmte Vorstellungen und Erwartungen zur Folge, wie das eigene oder das andere Geschlecht zu sein oder sich zu verhalten hat. Diese Vorstellungen sind ein gestaltendes und prägendes Element in der zwischenmenschlichen Interaktion und Kommunikation. „Geschlechtsneutrales“ Verhalten gibt es somit nicht, und Gender als soziale Konstruktion wird im Alltag ständig hergestellt. Dieser Prozess wird als „Doing Gender“ bezeichnet.

Geschlechterbewusst/geschlechtssensibel/„gendersensitiv“:

Berücksichtigung geschlechtsbezogener Dimensionen (soziale Konstruktionsprozesse von Geschlechterrealitäten, mögliche Unterschiede von Jungen und Mädchen etc.).

Geschlechtsidentität:

Das geschlechtsbezogene, individuelle Selbstkonzept eines Menschen als mehr oder weniger konfliktfreie Gewissheit, ein Junge/Mann oder Mädchen/Frau zu sein. Dieser Begriff umfasst das innerpsychische Erleben wie auch das Verhalten.

Geschlechtsrolle/Geschlechtsrollenverhalten:

Die mit dem (biologischen) Geschlecht verbundenen sozialen Erwartungen, wie ein Mann bzw. eine Frau sich zu verhalten hat (Auswahl von Kleidung, Berufswahl etc.).

Geschlechtspartnerorientierung:

Die sexuelle Orientierung eines Menschen im Hinblick auf das von ihm bevorzugte biologische Geschlecht.

Geschlechtstypisch:

Die bei Männern oder Frauen im Vergleich zum Gegengeschlecht im Durchschnitt relativ häufiger auftretenden Eigenschaften, Merkmale, Verhaltensweisen etc.

Geschlechtsspezifisch:

Die nur bei einem biologischen Geschlecht auftretenden Merkmale und Eigenschaften (z. B. Reproduktionsfunktionen der Frau, Zeugungsfähigkeit des Mannes).



Geschlechtsstereotype:

Zeit- und kulturspezifische, geschlechtsbezogene Normen, Alltagstheorien, „Vorurteile“ etc. als Ergebnis eines sozialen Ko-Konstruktionsprozesses. Geschlechterstereotype haben die Funktion, durch die Bereitstellung einer Interpretationsgrundlage die Einordnung sozialer Erlebnisse zu erleichtern. Gleichzeitig laufen sie Gefahr – in unreflektierter Form – durch dichotome Entweder-oder-Prinzipien (z. B. Frauen sind für die Kinderbetreuung geeigneter als Männer, Männer sind das „stärkere Geschlecht“) das Einstellungs- und Verhaltensrepertoire Einzelner einzuschränken und damit individuelle Entwicklung zu blockieren.

Gender Mainstreaming (GM):

GM ist eine Strategie, um Entscheidungsprozesse in einer Organisation im Hinblick auf die Gleichstellung der Geschlechter und Chancengleichheit zu verändern. Sie betrifft alle Organisationen und Institutionen, die politische Entscheidungen treffen oder mit ihrer Arbeit gesellschaftspolitische Weichen stellen (z. B. Verwaltung, Schulen, Gesundheitswesen). Die Frage nach den möglichen Auswirkungen von Entscheidungen auf die Geschlechter wird so von vornherein zum selbstverständlichen Bestandteil des Denkens, Entscheidens und Handelns aller Mitglieder einer Organisation oder einer Berufsgruppe. GM setzt bei allen politisch-gesellschaftlichen Handlungsfeldern an, auch bei solchen, die auf den ersten Blick geschlechtsneutral erscheinen. Damit entsteht die Chance, geschlechtsspezifische Wahrnehmungs- und Handlungsmuster zu erkennen und zu benennen. Verhältnisse und Vorgehensweisen, die als selbstverständlich und allgemeingültig gelten, werden auf Geschlechtergerechtigkeit hin überprüft und einer möglichen Veränderung zugänglich gemacht.

2

Theoretische Erklärungsansätze zur geschlechtsbezogenen Entwicklung

Ein wissenschaftliches Modell zur geschlechtsbezogenen Entwicklung muss die Frage beantworten können, wie aus biologisch männlichen und weiblichen Individuen psychologisch maskuline und feminine Persönlichkeiten werden. Ein solches Modell wäre sowohl für Wissenschaftler wie auch für die in der Praxis tätigen Fachkräfte von großer Bedeutsamkeit, als es Ursachen und Wirkungen der Geschlechtsidentitätsentwicklung aufzeigen wie auch zur Entwicklung von möglichen Interventionsansätzen zur Herstellung von mehr „Geschlechtergerechtigkeit“ beitragen könnte.

Zahlreiche Wissenschaftsdisziplinen haben Theorien und Forschungsergebnisse zu geschlechtsbezogenen Themen hervorgebracht. Dabei werden Erkenntnisse anderer Fachrichtungen aber oft überhaupt nicht oder nur grob vereinfachend aufgegriffen. Nach Rohrmann (2008) besteht ein vielfaches Neben- und zum Teil Gegeneinander unterschiedlicher Erklärungsansätze, wobei ähnliche Konzepte ganz unterschiedlich benannt werden, andererseits ein und derselbe Begriff manchmal sehr unterschiedlich inhaltlich gefüllt wird. Darüber hinaus steht nicht nur eine formale, sondern auch die inhaltliche Integration von Männer- und Frauenforschung in eine übergreifende „Genderforschung“ noch weitestgehend aus. Bisher mangelt es daher noch an einem theoretisch anspruchsvollen Entwicklungsmodell, welches die unterschiedlichen Erklärungsansätze zu integrieren vermag. Zusätzlich ist die Untersuchung sehr kleiner Kinder mit erheblichen methodischen Schwierigkeiten konfrontiert, welche die Ergebnisse angreifbar machen oder unterschiedliche Interpretationen zulassen.

Die psychologische Sozialisationsforschung zur Geschlechterdifferenzierung begann in den USA in den 1940er- und 1950er-Jahren und versuchte anfangs psychoanalytische und lerntheoretische Ansätze miteinander zu verbinden. Die Forschung beschränkte sich im Wesentlichen auf den familiären Bereich und befasste sich hauptsächlich mit dem Einfluss elterlicher Erziehungseinstellungen und Erziehungspraktiken auf die geschlechtsbezogene Entwicklung des Kindes. Die Entwicklung der „Geschlechtstypisierung“ wurde als ganzheitlicher Prozess betrachtet und weitestgehend mit der Herausbildung geschlechtstypischer Eigenschaften, Verhaltensmuster und Einstellungen gleichgesetzt. Dieser Prozess wurde auch als Geschlechtsrollenübernahme oder Geschlechtsrollenidentifikation bezeichnet.

Mit dieser ganzheitlichen Sichtweise verbanden sich nach Trautner (2008) meist folgende Annahmen:

- Die Übernahme der von der sozialen Umwelt vorgegebenen Geschlechtsrollenstandards ist ein „natürliches“, d. h. für die psychische Gesundheit notwendiges Entwicklungsziel (Anpassungshypothese).
- Die entscheidenden, die gesamte weitere Entwicklung prägenden Prozesse (z. B. hinsichtlich der eigenen Maskulinität/Feminität und der sexuellen Orientierung) finden in den ersten Lebensjahren statt (Früherfahrungshypothese).
- Den größten Einfluss auf die Geschlechtsrollenübernahme üben die Eltern aus, sei es aufgrund ihrer Bekräftigungen geschlechtstypischen Verhaltens, ihres eigenen Modellverhaltens oder ihrer gefühlsmäßigen Beziehungen zum Kind (Identifikationshypothese).

Entwicklungspsychologische Theorie und Empirie beschäftigten sich allem voran mit der Entwicklung von Jungen und untersuchten vorrangig interindividuelle Differenzen (Unterschiede zwischen Personen) und nicht so sehr intraindividuelle Unterschiede (Veränderungen innerhalb einer Person) (a. a. O.).

Vor allem unter dem Einfluss der Frauenbewegung hat sich seit den 1970er-Jahren bis heute ein Wandel vollzogen, der anstelle der Übernahme der traditionellen Geschlechterrollen die Vereinigung (positiver) maskuliner und (positiver) femininer Eigenschaften in einer Person (Stichwort: „Androgynität“) und damit eine Loslösung von den traditionellen, teils biologisch begründeten Geschlechterkategorien als universelles Entwicklungsziel mit sich bringt. Die langfristige geschlechtsbezogene Entwicklung eines Menschen wird dabei nicht mehr als weitestgehend durch die (frühe) Kindheitsentwicklung determiniert angesehen (Stichwort: „Frühkindliche Prägung“) und dem Sozialisationseinfluss bzw. -druck der Gleichaltrigengruppe (Peers) wird im Vergleich zu den Eltern in allen Entwicklungsphasen eine größere Bedeutung eingeräumt. Darüber hinaus wird in neueren Theorien dem (kognitiven) Selbstsozialisationsprozess verstärkt Aufmerksamkeit geschenkt. Das heißt: Kinder konstruieren ihre Geschlechtsidentität aktiv mit bzw. werden nicht mehr als „passive Empfänger“ geschlechtsbezogener Informationen angesehen. Auch das Jugend- und Erwachsenenalter gerät vermehrt in den Blickpunkt wissenschaftlichen Interesses, zum Beispiel im Zusammenhang mit geschlechts(un)typischem Berufswahlverhalten von Jugendlichen.

So hat auch das in der Vergangenheit in der (entwicklungspsychologischen) Forschung lange Zeit beliebte Konzept der Geschlechtsrolle und des Erwerbs der Geschlechtsrollenidentität aufgrund starker Kritik von Seiten der Frauen- und Geschlechterforschung immer mehr an Bedeutung verloren. Hauptkritikpunkte waren hierbei, dass die „Rollen“-Metapher der psychischen Zentralität sowie der Tatsache der „Nichtablegbarkeit“ des Geschlechts nicht gerecht werde. Zudem unterschläge der Rollenbegriff häufig die mit ihm implizit verbundenen Macht- und Dominanzverhältnisse und sei auch ungeeignet, historische Veränderungen aus einer inneren Dynamik heraus zu konzipieren. Weiters habe der Rollenbegriff eine sehr ungünstige Nähe zum vorherrschenden Denken von Geschlecht in (bi-)polaren psychologischen Eigenschaften (Bilden 1998).

Im Vergleich dazu scheint der bereits eingeführte Begriff der Geschlechtsidentität für die Beschreibung und Erklärung individueller Entwicklungsprozesse angemessener, da er verschiedene Dimensionen, die mit der geschlechtsbezogenen Entwicklung in Zusammenhang stehen können, berücksichtigt (z. B. inneres Erleben, äußeres Verhalten).

Im Folgenden werden die wichtigsten, gegenwärtig diskutierten Theorien zur geschlechtsbezogenen Entwicklung skizziert, da diese trotz der vorhandenen Heterogenität (Teil-)Aspekte der geschlechtsbezogenen Entwicklung erklären können und zudem wiederholt (teils auch nur in Versatzstücken) zitiert werden.



2.1 Entwicklungspsychologische Erklärungsansätze

Die aktuell in der akademischen Entwicklungspsychologie vertretenen Erklärungsansätze lassen sich nach Trautner (2008) grob in biologische, sozialisationstheoretische und kognitive Ansätze unterteilen. Heute wird davon ausgegangen, dass sich diese Ansätze in ihrer Erklärungskraft gegenseitig ergänzen, zumal sich ihre Aussagen meist nur auf bereichsspezifische Variablen (etwa geschlechtstypische Präferenzen) und nicht auf globalere Größen (wie das geschlechtsbezogene Selbstkonzept) beziehen. Entsprechend sind der Aufbau und die Veränderung der Geschlechtsidentität im individuellen Lebenslauf als das Ergebnis eines sehr komplexen Zusammenspiels von biologischen, sozialen und individuellen Entwicklungsbedingungen zu beschreiben und zu erklären (Trautner 2006/2008).

2.1.1 Biologische Ansätze

Die biologische Fundierung des Geschlechts hat ihre Basis in der Differenzierung in die Geschlechtschromosomen XX und XY und den daraus während der vorgeburtlichen Entwicklung bereits entstehenden hormonellen und morphologischen Unterschieden. Hier stellt sich die Frage, ob die chromosomalen und hormonellen Unterschiede der Geschlechter nur mit körperlichen Geschlechtsunterschieden einhergehen oder aber auch zu Persönlichkeits- und Verhaltensunterschieden zwischen den Geschlechtern führen. In der jüngeren Vergangenheit erfreuen sich biologische Erklärungsansätze einer zunehmenden Beliebtheit, was auch mit den Befunden aus Humanbiologie und Neurowissenschaft sowie vielfach erfolglosen Versuchen zur Veränderung „geschlechtstypischer“ Unterschiede zusammenhängt. Der erklärende Rückgriff auf „naturegegebene“ Unterschiede zwischen den Geschlechtern erscheint hierbei in gewisser Weise entlastend (Rohrman 2008). Die mit dem biologischen Erklärungsansatz angeheizte Anlage-/Umwelt-Frage war und ist Gegenstand kontroverser Diskussionen.

Wenngleich es Hinweise auf die Wirkung von hormonellen Faktoren auf unterschiedliche Verhaltensdispositionen und Lernbereitschaften bei Mädchen und Jungen gibt, muss dennoch relativierend festgestellt werden, dass der genaue Weg der „Übersetzung“ von der Genetik und Biologie in die konkrete Verhaltenspraxis und das psychische Erleben wissenschaftlich nicht hinreichend geklärt ist (Kasten 2003). Zudem ist darauf hinzuweisen, dass sich biologische Faktoren und Erleben/Verhalten wechselseitig beeinflussen. So wird das Verhalten nicht nur durch Hormone gesteuert, sondern Hormonausschüttungen erfolgen auch in Abhängigkeit vom Verhalten oder dem Stimulationsgrad einer Situation. Zum anderen können Wirkung entfaltende biologische Faktoren in ihren Effekten durch soziale Einflüsse überlagert und modifiziert werden (und umgekehrt) (Trautner 2008). Biologische Unterschiede, sofern vorhanden, werden als wichtige, aber das Verhalten nicht über-determinierende Einflussgrößen angesehen (Bischof-Köhler 2006). Insofern kann die Frage nach der (alleinigen) biologischen Verursachung geschlechtstypischer Charakteristika nicht eindeutig und abschließend beantwortet werden und bleibt weiterhin offen. Die Stärke biologischer Erklärungsansätze liegt „naturgemäß“ in der Berücksichtigung

des Körpers und seiner Entwicklung, was in Zeiten des Sozialkonstruktivismus bzw. der „Dekonstruktion“ von selbst physiologischen Prozessen eine unverzichtbare Perspektive darstellt und nicht ignoriert werden darf. Erstaunlich wenig wird nach Rohmann (2008) in diesem Zusammenhang der in allen Altersgruppen festzustellende durchschnittliche Reifevorsprung von Mädchen diskutiert, der zwar in der frühen Kindheit nicht so auffällig ist wie in der Vorpubertät, aber insbesondere in altershomogenen Gruppen nicht zu übersehen ist.

2.1.2 Sozialisationstheoretische Ansätze

Sozialisationstheoretische Ansätze basieren auf der Annahme, dass „geschlechtstypische“ Eigenschaften, Einstellungen und Verhaltensweisen erlernt werden, indem sie von den Eltern oder anderen „Sozialisationsagenten“ (z. B. Lehrer, Gleichaltrige) bevorzugt bekräftigt werden und/oder indem Personen des gleichen Geschlechts bevorzugt als Lern-Modelle ausgewählt werden. Bei diesen Erklärungsansätzen hat allem voran die psychologische Lerntheorie (instrumentelles Lernen und Modelllernen) Pate gestanden.

Es gibt eindeutige empirische Belege dafür, dass Erwachsene Kindern unterschiedlichen Geschlechts differenzielle Erwartungen entgegenbringen und in Abhängigkeit vom Geschlecht des Kindes unterschiedliche Antworten auf ein- und dasselbe Verhalten geben, wobei hier Ursache und Wirkung nicht immer eindeutig voneinander zu trennen sind. Für den Nachweis eines vor allem langfristig wirksamen, kausalen Zusammenhanges zwischen geschlechtstypischen Bekräftigungen und dem geschlechtsbezogenen Selbstkonzept eines Individuums über die Zeit hinweg müssten entsprechende Längsschnittstudien durchgeführt werden. Insofern lassen sich aus diesen vor allem aus Querschnitt-Studien gewonnenen Erkenntnissen einerseits klare Indizien für die behaupteten Verstärkungs-Mechanismen finden, gleichzeitig sind sie in ihrer Aussagekraft zu relativieren. Hinzu kommt, dass sich die gefundenen Zusammenhänge meist nur auf ausgewählte Bereiche des geschlechtsbezogenen Verhaltens beziehen, das geschlechtsbezogene Selbstkonzept aber unterschiedliche Dimensionen umfasst (vgl. „Die Huston-Matrix“).

Die Imitationstheorie behauptet, dass es weniger die direkte Bekräftigung des geschlechtstypischen Verhaltens von Jungen und Mädchen als vielmehr die Beobachtung „geschlechtsangemessenen“ Verhaltens von (männlichen und weiblichen) sozialen Lernmodellen und der unmittelbaren Konsequenzen auf dieses Verhalten ist, die zum Aufbau eines geschlechtsbezogenen Selbstkonzepts führt. Auf diese Weise könnten nicht nur reale Modelle wie etwa Eltern oder Spielkameraden, sondern auch symbolische Modelle wie Personen aus Büchern oder dem Fernsehen die geschlechtsbezogene Entwicklung beeinflussen. So einleuchtend dieser Erklärungsansatz erscheint, so widersprüchlich ist seine empirische Evidenz. So sind einige Annahmen der Imitationstheorie empirisch nicht haltbar, zum Beispiel die Hypothese, dass bevorzugt gleichgeschlechtliche Modelle beobachtet und nachgeahmt werden. Die soziale Nachahmung orientiert sich eher an der Geschlechtsangemessenheit des beobachteten Verhaltens als am (gleichen) Geschlecht des Modells (Trautner 2008).

Diese wie auch andere nicht unbedingt theoriekonforme Befunde hängen vermutlich damit zusammen, dass bei den durch die verhaltensbasierte Imitationstheorie beschriebenen Entwicklungsvorgängen verdeckt in hohem Maße kognitive Verarbeitungsprozesse wirksam sind, die theoretisch aber nicht mit Konzeptualisiert werden bzw. in kognitiven Erklärungsansätzen separat beschrieben sind. Darüber hinaus ist darauf hinzuweisen, dass der Begriff der Imitation eine große assoziative Nähe zur „Identifikation“ aufweist, welcher im Begriff der Geschlechtsrollen-Identifikation aufscheint. Erkenntnistheoretisch lässt sich ein Imitationsprozess im Rahmen der Verhaltensbeobachtung noch nachvollziehen; bei der Identifikation handelt es sich jedoch um einen intrapsychischen Vorgang, der sich der Beobachtung entzieht und allenfalls indirekt erfasst bzw. rekonstruiert werden kann.

2.1.3 Kognitionstheoretische Ansätze

Kognitionstheoretische Ansätze gehen davon aus, dass das Verständnis des Kindes für die Geschlechterdifferenzierung die eigentlich „treibende Kraft“ ist, die für das eigene Geschlecht typischen Merkmale zu übernehmen und positiv zu bewerten. Dem kognitiven Entwicklungsschritt der „Geschlechtskonstanz“ – d. h. der Erkenntnis des Kindes, dass es ein Mädchen oder Junge ist, sein biologisches Geschlecht nicht ändern kann und später einmal eine Frau bzw. ein Mann sein wird – kommt in diesem Erklärungsansatz die zentrale Bedeutung für die Selbstkategorisierung als Junge oder Mädchen und der darauf aufbauenden Suche des Kindes nach „geschlechtsangemessenen“ Informationen und gleichgeschlechtlichen Verhaltensmodellen zu. Der Aufbau von „Geschlechtsschemata“ beim Kind ist ein aktiver Konstruktionsprozess. Sowohl die Selbstwahrnehmung als auch die Wahrnehmung und Behandlung durch andere orientiert sich dabei in erheblichem Maße an den sozialen (dichotomen) Geschlechterkategorien, die den „Maßstab“ für den Grad an Übereinstimmung mit bzw. Abweichung von den kulturell vorherrschenden Geschlechterstereotypen liefern. Zu den (kognitiven) geschlechtsbezogenen Konstruktionen zählen allem voran ebenso die „Geschlechterstereotype“.

Im Unterschied zu klassisch lerntheoretischen Ansätzen, welche das Individuum als mehr oder weniger „passiven Rezipienten“ von Umweltbedingungen konstruieren, spielt beim kognitiven Erklärungsansatz die Selbstregulierung bzw. „Selbstsozialisation“ des Kindes in Bezug auf sein geschlechtskonformes Verhalten eine zentrale Rolle. Im Sinne der Selbstsozialisation sind die äußeren Anreize zum Aufbau der Geschlechtsidentität (direkte Bekräftigung, Verhaltensmodelle) dabei nur erleichternde und unterstützende Bedingungen. Die Bedeutung der aus der Umwelt eingehenden Informationen ist weniger durch die „Stimulusqualität“ an sich festgelegt als durch die kognitiven Entwicklungsvoraussetzungen des Individuums selbst, diese Stimuli verarbeiten zu können (z. B. seine Klassifikations- oder Urteilsfähigkeiten) (Trautner 2008). Die bisher vorliegenden empirischen Untersuchungen stützen mehrheitlich die Annahmen der (kognitiven) Geschlechtsschema-Theorien.

Die Funktion von „Geschlechterstereotypen“



(Geschlechtsbezogene) Stereotypen, Normen, Alltagstheorien, „Vorurteile“ etc. sind in erster Linie soziale Konzepte, die zeit- und kulturspezifisch sind und über die jeder Mensch verfügt. Sie leiten unsere (soziale) Wahrnehmung und die Interpretation dessen, was in uns und in unserer Umwelt geschieht. Soziale Konzepte sind kulturell vorgegeben und werden im Laufe der Sozialisation von jedem Individuum erworben. Entgegen der früheren Auffassung, dass Geschlechterkonzepte vom Kind im Laufe seiner Entwicklung unverändert übernommen werden (sollen), geht man heute davon aus, dass sie das Produkt eines Ko-Konstruktionsprozesses sind, innerhalb dessen dem Kind und seinen aktiven Konstruktionen eine zentrale Rolle zukommt. In sozialen Interaktionen lernt das Kind die geschlechtsbezogenen Bedeutungen kennen und verarbeitet diese entsprechend seiner individuellen Entwicklungsvoraussetzungen.

(Geschlechter-)Stereotype als sozial konstruierte Konzepte haben die Funktion, die Einordnung von sozialen Erlebnissen zu erleichtern und zu helfen, komplexe Zusammenhänge und Situationen zu vereinfachen bzw. ihnen eine Bedeutung zu verschaffen, welche auch zukünftige Handlungen von Frauen und Männern leiten wird. Damit laufen sie Gefahr – in unreflektierter Form – durch dichotome Entweder-oder-Prinzipien das Einstellungs- und Verhaltensrepertoire Einzelner unnötig einzuschränken und individuelle Entwicklung zu blockieren. Generell scheinen Gesellschaften bei der Geschlechterdimension dazu zu neigen, anstelle des bei beiden Geschlechtern tatsächlich gegebenen Mehr-oder-Weniger psychischer und physischer Merkmale ein striktes Entweder-Oder zu setzen.

2.2 Sozial-konstruktivistische Ansätze

Beginnend mit der Frauenforschung haben in den letzten Jahren sozialkonstruktivistische Ansätze in Forschung und Theoriebildung zum Thema „Geschlecht“ erheblich an Bedeutung gewonnen. Grundlegend ist hierbei das Konzept des „Doing gender“, das einen Ausweg aus der teils sehr aufgeladenen Anlage-Umwelt-Debatte bietet. Das soziale Geschlecht („Gender“) wird hierbei vom biologischen Geschlecht („Sex“) unterschieden. Das soziale Geschlecht mit seinen ihm kulturell zugeschriebenen Bedeutungen erscheint danach nicht als einfach nur biologisch determiniert und/oder durch Sozialisation einmalig erworben und damit als individuelles Merkmal einzelner Kinder, sondern wird in sozialen Interaktionen immer wieder aufs Neue aktiv hergestellt („Doing Gender“).

Ein Forschungsansatz, welcher von der sozialen Konstruktion von Geschlecht ausgeht, ist allerdings empirisch nicht so ohne weiteres umzusetzen, weil jeder Forscher automatisch in die sozial und kulturell selbstverständliche (dichotomisierende) Geschlechterordnung „verstrickt“ ist. Insofern lassen sich mit diesem Ansatz weniger eindeutige Antworten auf die Frage nach den „wahren“ Ursachen der Geschlechterunterschiede als vielmehr nach ihrer Funktion und ihrem sozialen Sinn beitragen (Rohrman 2008).

Innerhalb der neueren sozial-konstruktivistischen Ansätze werden individuelle Unterschiede und Vielfältigkeiten bei beiden Geschlechtern sowie die Konstruktionsprozesse, mit denen geschlechtsbezogene Zuordnungen im Alltag von Frauen und Männern, Mädchen und Jungen selbst hergestellt werden, in den Vordergrund gerückt. Damit versucht man die teils sehr kontrovers geführte Debatte um „Gleichheit versus Differenz“ der Geschlechter hinter sich zu lassen, da die „Dramatisierung“ von Geschlechterdifferenzen unter Umständen gerade die Unterschiede zu (re-)produzieren vermag, die sie zu überwinden trachtet (Faulstich-Wieland 2008).



Anstatt einer festgeschriebenen und sich gegenseitig ausschließenden Konstruktion von „männlich“ oder „weiblich“, die sich unvermeidlich an den biologischen Geschlechter-Dimorphismus anlehnt, wird heute eine sozial-konstruktivistische, symboltheoretisch fundierte Sichtweise auf die Geschlechterverhältnisse gerichtet.

Die Kernthese besteht darin, dass Geschlechterrealitäten nicht etwas biologisch Vorbestimmtes sind, sondern von allen Menschen in sozialen Praktiken alltäglich (re-)produziert werden und somit auch veränderbar sind. Statt quasi-statischer Strukturen, Normen, Rollen etc. konzentriert man sich auf den andauernden Prozess des sozialen Lebens, in dem sich durch unsere Tätigkeit Gesellschaft, Männlichkeit/Weiblichkeit und jedes Individuum sich selbst relativ stabil reproduziert oder rasch verändert (Bilden 1998). Das Geschlechterverhältnis wird von Jungen und Mädchen, Frauen und Männern aktiv konstruiert, ausgehandelt und teilweise umkämpft. Die Geschlechterordnung versteht sich als ein System von Symbolisierungen (Bedeutungszuschreibungen), auf deren Grundlage soziale Interaktionen erfolgen bzw. strukturiert werden. Die Aushandlungs- und Veränderungsmöglichkeiten dieser (geschlechtsbezogenen) Bedeutungen sind dabei immer auch eine Frage der Macht- und der materiellen Ressourcen. Unter dieser Perspektive rückt die Frage, auf welche „biologischen Grenzen“ soziale Konstruktionsleistungen treffen, in den Hintergrund. In diesem Sinnzusammenhang wird auch nicht mehr von dem Geschlechterverhältnis – dem Verhältnis von den Männern zu den Frauen – gesprochen, sondern von Geschlechterverhältnissen im Plural.

Die Begriffe „Sex“ und „Gender“

Neben ihrem biologischen Geschlecht erwerben Kinder zusätzlich eine soziale Geschlechtsidentität. Hierfür dienen die physiologischen Unterschiede (z. B. die sekundären Geschlechtsmerkmale) nur als äußerliche und sehr grobe Anhaltspunkte, sind aber nicht der eigentliche Ursprung des sozialen Geschlechterstatus. Die Frauen- und Geschlechterforschung unterscheidet deshalb zwischen den englischen Begriffen „Sex“, dem durch die Natur festgelegten biologischen Geschlecht, welches eine unterschiedliche chromosomale und hormonelle Ausstattung und darauf aufbauend eine Differenzierung der primären und sekundären Geschlechtsmerkmale umfasst, und „Gender“ als dem sozialen Geschlecht, welches durch kulturelle Rollendefinitionen vorgeschrieben und in alltäglichen sozialen Interaktionen (re-)produziert wird.



Für den Konstruktionsprozess des sozialen Geschlechterstatus hat sich in den Sozialwissenschaften der Begriff des „Doing Gender“ eingebürgert, der besagt, dass jeder Mensch, egal ob Mann oder Frau, in alltäglichen sozialen Interaktionen an der (Wieder-)Herstellung der Geschlechterverhältnisse, der dem Geschlecht zugeschriebenen Bedeutungen und den mit ihr verbundenen Macht- und Dominanzverhältnissen aktiv beteiligt ist.

2.2.1 Geschlecht ist eine „soziale Kategorie“

Das Geschlecht ist aus sozial-konstruktivistischer Sicht eine wichtige soziale Kategorie, mit der bestimmte Rollenerwartungen und Rollendifferenzierungen verknüpft sind (vgl. „Geschlechtsrolle“). Das (biologische) Geschlecht einer Person und die mit ihm verbundenen Bedeutungen sind ein „sozialer Stimulus“, der zwischenmenschliche Interaktionen (mit-)strukturiert. Soziales Handeln ist demnach immer (auch) geschlechtsbezogen – sowohl auf das Geschlecht des Gegenübers wie auch auf das eigene. Das Geschlecht hat eine „durchdringende“ Wirkung auf die Persönlichkeit und viele Lebensbereiche wie Aussehen, Rollenverhalten, Berufswahl etc. durch die mit ihm verbundenen geschlechtsbezogenen Überzeugungen, Erwartungen und Stereotypen.

Unsere Gesellschaft hat im Laufe der Jahrhunderte das soziale Geschlecht als ein sogenanntes „dichotomes Symbolsystem“ konstruiert: Jede/r gehört einer der beiden Ausschlusskategorien männlich oder weiblich an. Das Zwei-Geschlechtersystem strukturiert grundlegend die Gesellschaft, soziale Interaktionen und die individuelle Psychodynamik. Polar konstruierte Bedeutungen, Chiffren, Zuschreibungen etc. weisen den Weg in die kategoriale Trennung von Jungen und Mädchen, Frauen und Männern. Über diese konstituieren sich Männer und Frauen als gegensätzlich oder zumindest unterschiedlich. Der Erwerb einer eindeutigen Geschlechtsidentität wird dabei für jede Identitätsbildung als grundlegend angesehen, da sie die „Selbstverortung“ in der Interaktion und Gesellschaft sicherstellt. Das symbolische System der Zweigeschlechtlichkeit durchdringt mit seinen entgegengesetzten Deutungsmustern, Zuschreibungen und Erwartungen den Alltag und lässt gleiche Verhaltensmodalitäten verschieden



bewerten. Der heimliche Geschlechter-Code dieses Regelsystems wird dem Kind sprachlich wie auch nonverbal frühzeitig vermittelt und bleibt häufig unbewusst, wodurch gerade seine Reproduktion abgesichert ist (Bilden 1998).

2.2.2 Geschlecht ist ein gesellschaftliches Strukturprinzip

Die Geschlechtszugehörigkeit ist ebenso als ein gesellschaftliches Strukturprinzip, d. h. als ein wichtiges Ordnungsprinzip in unserer Gesellschaft zu begreifen. Das Zusammenleben von Menschen wird immer durch soziale Ordnungen bestimmt, die, je nach Gruppenzusammensetzung, Zeitumständen und Kultureinflüssen, ganz unterschiedlich aussehen können. Soziale Ordnungen sind zuerst einmal nichts Negatives, sondern sollen das Funktionieren einer Gesellschaft gewährleisten. Die Regeln der sozialen Ordnung können öffentlich sichtbar (z. B. in Form von Gesetzestexten) oder auch weniger einsichtig (z. B. in Form von kollektiven Vorstellungen und Meinungen „in den Köpfen“) sein. Obwohl die impliziten Regeln häufig nicht bewusst sind, prägen sie dennoch erheblich das Zusammenleben der Mitglieder einer sozialen Gemeinschaft.

Ein Beispiel für solch implizite Regeln sind auch die Geschlechterstereotype. Darunter sind kollektive Vorstellungen und Meinungen über die „typischen“ Charakteristika von Mann und Frau zu verstehen (Fried 2004a). Nach Helga Bilden (1998) hat die sozial-historische Frauenforschung die soziale Konstruktion von polar-komplementären „Geschlechtscharakteren“ als biologisch-psychologische Legitimation der kapitalistischen Arbeitsteilung und der Zu- und Unterordnung der Frau belegen können. Zeitgenössische Nachfolger dieser Konstruktion sind unsere „Geschlechtsstereotypen“ und Männlichkeits-/Weiblichkeitskonzepte (Bilden 1998).

Mit dem geschlechterbezogenen Ordnungsprinzip verbinden sich zum Beispiel bestimmte Zuweisungen bezüglich der Aufgabenteilung zwischen Mann und Frau (geschlechtsspezifische Arbeitsteilung). Die Berufswelt ist in „weibliche“ und „männliche“ Bereiche aufgeteilt: Während Frauen beispielsweise vorwiegend in sozialen Berufen vertreten sind, dominieren Männer unter anderem in technischen Berufen. Frauen sind in anderen Berufszweigen und Tätigkeitsfeldern beschäftigt als Männer (horizontale Segregation), und sie sind umso mehr überrepräsentiert, je niedriger die entsprechenden Positionen in der Hierarchie angesiedelt sind und je weniger Machtbefugnisse sie beinhalten (vertikale Segregation) (Bilden 1998; Focks 2002).

Wenn man sich anschaut, wie Arbeit insgesamt verteilt ist, wird zusätzlich noch ein weiteres Charakteristikum der Geschlechterverhältnisse sichtbar: Arbeit ist nicht nur geschlechtsspezifisch verteilt, sondern wird auch unterschiedlich bewertet (Focks 2002). So sind öffentliche Erwerbsarbeit und private Reproduktionsarbeit zwar in gleichem Maße gesellschaftlich notwendig und bedeutsam; sie werden aber unterschiedlich

wertgeschätzt: Berufsarbeit wird gesellschaftlich generell als wichtiger anerkannt, während die Reproduktionsarbeit (Haus-, Erziehungs- und Beziehungsarbeit in der Familie) zwar als selbstverständlich vorausgesetzt, öffentlich jedoch nicht automatisch als „Arbeit“ anerkannt, eher unsichtbar gehalten und indirekt abgewertet wird (z. B. durch die teils noch mangelnde Anerkennung von Erziehungsjahren in der staatlichen Altersvorsorge). Dieser Mangel an Anerkennung muss aber nicht zwangsläufig mit dem Geschlechterverhältnis gekoppelt sein und trifft Männer, die sich dazu entschließen, in solche Tätigkeitsfelder „vorzustoßen“, in gleichem Maße. Die Geschlechterhierarchie zeigt sich nicht zuletzt in der ungleichen Bezahlung von Männern und Frauen bei gleicher Tätigkeit.

Ein Krankenaus-Patient, der bei der Visite den Krankenpfleger vermeintlich für den Arzt und die Ärztin für die Krankenschwester hält, reproduziert aktiv eine bestimmte Geschlechterrelation. Verinnerlichte Geschlechterstereotypen lassen ihn automatisch davon ausgehen, dass Männer zwar in sozialen Berufen tätig sind – allerdings nur in gesellschaftlich anerkannten und gut bezahlten. Zudem wird dem Mann im Verhältnis zur Frau automatisch die höhere Position zugeordnet. Der Krankenpfleger selbst variiert das Geschlechterverhältnis, indem er die traditionelle Männerrolle modifiziert und einen fürsorgenden Beruf ausübt. Die Ärztin reproduziert zum einen das geläufige Geschlechterverhältnis, indem sie in einem sozialen Beruf tätig ist, und variiert es zugleich durch ihre hohe berufliche Position (Focks 2002).



Was verdeutlicht die Gender-Perspektive?

Der Begriff „Gender“ kann sichtbar machen, dass

- unsere Vorstellungswelt, unsere Sprache und unsere Gesellschaftsstrukturen durch das Denken in zwei Geschlechtern geprägt sind
- Geschlecht nicht nur biologisch definiert ist, sondern ebenso eine soziale und kulturelle Kategorie darstellt, die historisch gewachsen, veränderbar und politisch gestaltbar ist
- die Verhältnisse zwischen den Geschlechtern nicht von der Natur vorgegeben, sondern gesellschaftlich konstruiert sind; damit sind sie nicht statisch, sondern veränderbar
- das soziale und kulturelle Geschlecht täglich in den Beziehungen zwischen Menschen, Organisationen und Institutionen hergestellt wird („Doing Gender“)
- gesellschaftliche und politische Entscheidungen unterschiedliche Auswirkungen auf Männer und Frauen, Jungen und Mädchen haben – die Gender-Perspektive richtet den Blick auf beide Geschlechter und nimmt sie in ihrer Differenz wahr.

(nach: <http://www.genderundschule.de>)



2.3 Tiefenpsychologische Ansätze

Mit der Hinwendung zu (de-)konstruktivistischen Ansätzen ging innerhalb der Geschlechterforschung auch die Bedeutung tiefenpsychologischer Theorien und damit auch die Berücksichtigung unbewusster Prozesse zurück, welche noch bis Ende der 1980er-Jahre einen großen Einfluss ausübte. Zwischen Psychoanalyse und empirisch orientierter Psychologie besteht, insbesondere in Deutschland, allerdings ein „tiefer Graben“, welcher eine fachübergreifende und interdisziplinäre Verständigung über grundlegende Konzepte und gemeinsame Forschungsanstrengungen größtenteils verhindert hat. Daher mangelt es einerseits an einer empirischen Überprüfung tiefenpsychologischer Annahmen zur Entwicklung der Geschlechtsidentität, andererseits an einer Integration neuerer empirischer Befunde aus Sozial- und Entwicklungspsychologie in die psychoanalytische Theoriebildung (Rohrman 2008). Ebenso wurde im Rahmen der Verbreitung sozial-konstruktivistischer Ansätze die Bedeutung des Körpers bzw. der biologischen Geschlechtszugehörigkeit relativiert, da diese – theoriekonform – ebenso als „konstruiert“ angesehen wird.

Der Psychoanalytiker Wolfgang Mertens hat ein umfassendes psychoanalytisches Modell zur Entwicklung der Geschlechtsidentität vorgelegt, welches vier Komponenten differenziert: die Kern-Geschlechtsidentität, die Geschlechtsrolle, die Geschlechtspartner-Orientierung, sowie die Geschlechtsidentität (1997). Die Entstehung der Geschlechtsidentitäts-Komponenten führt Mertens auf verschiedene Faktoren zurück. Dazu gehören Körperempfindungen und psychosexuelle Erfahrungen, Interaktionen mit Mutter und Vater, Identifizierung mit Mutter und Vater, das Lernen der Geschlechtsrolle und Selbstkategorisierungsprozesse. Dieses Modell integriert damit verschiedenste Dimensionen (körperlich-sexuell, verhaltensbezogen, lerntheoretisch, kognitiv, identifikatorisch). Als eine der wenigen Theorien räumt es den sinnlich-körperlichen Erfahrungen des Kindes und – basierend auf dem Konzept der frühkindlichen Sexualität von Sigmund Freud – auch kindlichen Sexualregungen eine zentrale Rolle ein. Gerade der Aspekt der Körperlichkeit und seines Erlebens wird, obwohl zentrales Fundament der Geschlechtsidentität, in vielen kognitiven, entwicklungspsychologischen und sozial- bzw. de-konstruktivistischen Ansätzen vernachlässigt. Eine umfassende empirische Überprüfung des psychoanalytischen Modells zur Entwicklung der Geschlechtsidentität steht allerdings noch aus.

Nicht zuletzt an diesem Beispiel wird deutlich, dass eine Integration verschiedener theoretischer Ansätze ein anspruchsvolles und bis jetzt noch nicht realisiertes Unterfangen darstellt. Entsprechend schwierig ist es auch, aus den Forschungsbelegen eindeutige Konsequenzen für die pädagogische Praxis zu ziehen.

3

„Nature“ versus „Nurture“ – was beeinflusst uns mehr?

Die Darstellung der verschiedenen theoretischen Erklärungsansätze zur geschlechtsbezogenen Entwicklung mündet nicht selten in der berechtigten Frage, welche Einflussfaktoren denn nun jetzt mehr Wirkung auf die Entwicklung eines Kindes entfalten. So liefern etwa die Suche nach Unterschieden zwischen männlichen und weiblichen Gehirnen und ihre möglichen Folgen regelmäßig „Stoff“ für angeregte Diskussionen. Was bedeuten diese Unterschiede aber wirklich? Welchen Einfluss haben vorgeburtliche Hormone und die Unterschiede in Hirnstruktur und Hirnfunktion auf das spätere Erleben und Verhalten? Wie viel vom „Ich-Gefühl“ eines Jungen oder Mädchens ist schon bei der Geburt in den Nervenfasern und Gehirnzellen kodiert, und wie viel hängt von den Informationen ab, die ein Kind nach der Geburt durch Erziehung in seiner sozialen Umwelt verarbeiten muss?

Aus heutiger wissenschaftlicher Sicht lässt sich diese Frage – insbesondere für den Einzelfall – nach wie vor nicht abschließend und eindeutig beantworten. In der wissenschaftlichen Erforschung der geschlechtsbezogenen Entwicklung geht es heute deswegen auch nicht mehr um die Frage „Natur oder Umwelt?“. Eine pragmatischere Fragestellung könnte vielmehr lauten: Wie wirken Natur und Umwelt zusammen, um Mädchen und Jungen in einigen Bereichen unterschiedlich und in anderen Bereichen ähnlich zu machen?

Eine solche Sichtweise setzt die prinzipielle Bereitschaft voraus, mögliche (biologische) Unterschiede zwischen den Geschlechtern erst einmal anzuerkennen und sie nicht aus Angst vor Vorurteilen oder wegen „politischer Korrektheit“ zu verleugnen. Individuelle Erfahrungen mit eigenen Kindern können dabei immer von den in der Wissenschaft beschriebenen Aussagen zu Geschlechterunterschieden auf Gruppenebene abweichen und weisen auf die Individualität der Entwicklung jedes Kindes hin. Insofern muss bei der Behandlung der Geschlechterthematik für eine größtmögliche Offenheit und (Selbst-) Reflexivität plädiert werden, welche verschiedene, eventuell divergierende Befunde und Perspektiven mit berücksichtigt, ohne in einseitige „Entweder-Oder“-Erklärungsmuster zu fallen.

Eindeutige Antworten nach den Ursachen und Folgen der geschlechtsbezogenen Entwicklung sind derzeit vonseiten der Wissenschaft nicht zu erwarten. Auch die dialektische Grundspannung zwischen körperlich-biologischen und kulturell-erzieherischen Einflüssen wird bei diesem Thema erhalten bleiben.



Die geschlechtsbezogene Entwicklung ist nach heutigem Kenntnisstand als ein komplexer transaktionaler Prozess anzusehen, innerhalb dessen verschiedene Einflussfaktoren (biologische, Sozialisations- und kognitive Faktoren) zusammenwirken. Einseitige Ursache-Wirkungs-Beziehungen sind heute zugunsten eines komplexen Wirkfaktoren-Modells zu verwerfen.

So ist anzunehmen, dass die Anfänge der Geschlechtstypisierung und die frühen Geschlechtsrollenkonzepte eng mit elterlichen Bekräftigungen und den in der sozialen Umwelt beobachteten Verhaltensmodellen in Zusammenhang stehen. Mit zunehmendem Alter und der Erkenntnis der eigenen Geschlechtsidentität und Geschlechtskonstanz wird das Bedürfnis nach „kognitiver Konsistenz“ mit dem vom Kind als „geschlechtsangemessen“ wahrgenommenen Merkmalen zum wesentlichen Antrieb der Entwicklung – zuweilen auch entgegen der von den Bezugspersonen unterstützten oder vorgelebten Verhaltensstandards. Gegen Ende der Kindheit und in der Adoleszenz können es dann bestimmte Attraktivitätsmerkmale von Aktivitäten, das Selbstkonzept eigener Maskulinität und Feminität oder die Orientierung an sozialen Normen (z. B. der Gleichaltrigen-Gruppe) sein, welche für die weitere Entwicklung entscheidend werden. Im Erwachsenenalter schließlich können es dann vermehrt sozioökonomische Bedingungen (z. B. Regelungen zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf, Zugänglichkeit zu sogenannten „Männer- oder Frauenberufen“) oder die eigene soziale Lage (z. B. Schichtzugehörigkeit, Einkommenssituation, Bildungsgrad) sein, welche das Ausmaß der Übernahme traditioneller Geschlechtsrollenmuster (mit)bestimmen (Trautner 2008).

Ebenso sind soziale Interaktionen und Tätigkeiten mit ihren Bedeutungen für das Geschlechterverhältnis und die sich in ihnen abbildenden Wissens- und Machtrelationen bei der individuellen Konstruktion von Geschlechtsidentität und ihrer Herstellung im sozialen Kontext („Doing Gender“) mit zu berücksichtigen.



Das geschlechtsbezogene Selbstkonzept ist einem ständigen Wandel unterworfen und muss von jedem Individuum immer wieder aufs Neue hergestellt werden, indem es zwischen individuellen psychischen Merkmalen und den von der Umwelt bereitgestellten Informationen zur Geschlechterordnung vermittelt.

In Zeiten individuellen Umbruchs bzw. bei entwicklungsbedingten „Transitionen“, die (auch) für die Geschlechtsidentität relevant sind (z. B. Pubertät, Auszug aus dem Elternhaus, Geburt eines Kindes), oder im Kontext gesamtgesellschaftlicher Transformationen (z. B. die Aufhebung dichotomer Geschlechtsrollenvorschriften) ist jeder Mensch gefordert, sein (geschlechtsbezogenes) Selbstkonzept zu überarbeiten und neu zu stabilisieren.

4

Männlich – weiblich: Ausschlusskategorien, oder etwa doch nicht?

Während Maskulinität und Feminität in der psychologischen Geschlechterforschung früher als diametrale, d. h. gegensätzliche Pole einer einzigen Dimension gedacht wurden, werden sie nach heutiger Auffassung als zwei voneinander unabhängige Dimensionen konzipiert, die in einer Person mehr oder weniger ausgeprägt vorkommen. Das heißt: Sowohl in einem Mann als auch in einer Frau können feminine wie maskuline Anteile vereinigt sein. Die Fähigkeit zur „Androgynität“ wird als wichtiger „Resilienzfaktor“ begriffen, welcher es Kindern erleichtert, die komplexen Anforderungen der modernen Gesellschaft zu bewältigen. Androgynität bedeutet „die Überschreitung der typischen Geschlechtsrolle und das Zeigen von Verhaltensweisen, die eigentlich dem anderen Geschlecht zugeschrieben werden, in Situationen, in denen dies angemessen ist“ (Niesel 2001). Kinder, die Geschlechtergrenzen überschreiten, können in der Regel schwierige Lebenslagen und zwischenmenschliche Konflikte besser meistern. In der Forschung werden kognitive, emotionale und verhaltensbezogene Elemente des geschlechtsbezogenen Selbstkonzepts sowie ferner soziale Faktoren unterschieden.

Welche Elemente des Selbstkonzepts für die Aufrechterhaltung der eigenen Geschlechtsidentität als zentral angesehen werden, ist individuell sehr verschieden und verändert sich im Entwicklungsverlauf. Neben den geschlechtsbezogenen Wissens-Strukturen (kognitive Elemente) kommt insbesondere den emotional-motivationalen Aspekten der Geschlechtsidentität eine große Bedeutung zu: Fühlt sich ein Mensch in seinem biologischen Geschlecht „zu Hause“ und kann er dieses bejahen? Erlebt er eine weitestgehende Kongruenz zwischen seiner biologischen Ausstattung und seinem „psychischem Geschlecht“? Wie bewertet er gefühlsmäßig die kulturell vorgegebenen Geschlechter-Stereotype und wie bringt er diese in Einklang mit seinen eigenen geschlechtsbezogenen Präferenzen und Verhaltensweisen? Im Alltag kommt den emotionalen Faktoren eine zentrale Vermittlerrolle in der subjektiven Konstruktion der Geschlechtsidentität zu. Wie lässt es sich sonst erklären, dass im Zuge der Dekonstruktion patriarchaler Männlichkeit immer mehr Männer die überholte „Macho-Rolle“ ablehnen, gleichwohl eine beträchtliche Anzahl von ihnen (wenngleich nicht immer offen) über Probleme in der Selbstfindung der Rolle des vielerorts geforderten, aber unklar definierten „neuen Mannes“ klagt? So kann eine Frau einen „typischen“ Männerberuf ausüben, ohne sich dabei übermäßig in ihrer Feminität infrage gestellt zu fühlen. Wenn man sie aber aufgrund eines insgesamt sehr „männlichen“ Aussehens wiederholt für einen Mann hält, könnte es sein, dass sie sich in ihrem äußeren Erscheinungsbild mehr einem „typisch weiblichen“ Aussehen anzunähern versucht. An dieser Stelle kann auch gefragt werden, ob die Ausübung eines „typischen“ Frauenberufes durch einen Mann (z. B. Tagesvater oder Kindergärtner) unter den gegenwärtigen Umständen nicht sogar einen noch höheren sozialen Anpassungsdruck in Richtung eines „richtigen“ Männerberufes erzeugt.

Welche Abweichungen vom „typischen“ Bild die Geschlechtsidentität einer Person tangieren, ist nicht zuletzt kultur- und subgruppenspezifisch abhängig. So können in manchen Gesellschaftsschichten eher

rigide, „traditionelle“ Geschlechtergrenzen vertreten und eingefordert werden, während hingegen in anderen sozialen Milieus eine größere Toleranz gegenüber „Grenzüberschreitungen“ in der Geschlechterordnung vorzufinden ist. Die häufig alltagspsychologisch anzutreffende Feststellung („untere“ soziale Schicht = traditionelle Lebenspraxis; „höhere“ soziale Schicht = flexible Geschlechterordnung) ist in der Verhaltenspraxis empirisch so nicht belegbar: Qualitative Studien konnten zeigen, dass im Arbeitermilieu mitunter eine deutlich pragmatisch-egalitärere Rollenaufteilung praktiziert wird als etwa in Mittelschichtfamilien (Behnke & Meuser 1999). In bestimmten Berufsgruppen (z. B. Unternehmensberater) kann ein höherer Konformitätsdruck zur Ausübung der „typisch männlichen“ Rolle erwartet werden, während in anderen Branchen wie etwa sozialen oder künstlerischen Berufen als „typisch weiblich“ bezeichnete Fähigkeiten in der Tendenz mehr toleriert, wenn nicht sogar als „Essentials“ der Berufsausübung angesehen werden.



Die Huston-Matrix

In der entwicklungspsychologischen Forschung zur „Geschlechtertypisierung“ hat sich ein im Jahr 1983 zum ersten Mal veröffentlichtes Instrument als Standard etabliert – die sogenannte Huston-Matrix. Dabei handelt es sich um eine multidimensionale Konzeption der Geschlechtertypisierung bzw. der Geschlechterrolle, in welcher vier Entwicklungsdimensionen unterschieden werden: Konzepte/Überzeugungen, Identität und Selbstwahrnehmung, Präferenzen und Einstellungen, Verhalten. Diese vier Dimensionen können sich auf jeweils sechs verschiedene Inhaltsbereiche (biologisches Geschlecht, Aktivitäten und Interessen, Persönlichkeitseigenschaften und Sozialverhalten, soziale Beziehungen, Verhaltensstile, Wertvorstellungen) beziehen. Die Huston-Matrix trägt der Tatsache Rechnung, dass nicht in allen Inhaltsbereichen in gleichem Maße und eindeutig eine maskuline oder feminine Identität gegeben sein muss, damit die Geschlechtsidentität als männlich oder weiblich erhalten bleibt. So können sich Frauen als Frauen, und Männer als Männer verstehen – unabhängig davon, ob ihre sexuelle Orientierung heterosexuell, homosexuell oder bisexuell ist. Ebenso stellt die Ausübung eines „geschlechtsuntypischen“ Berufs oder der Besitz einzelner „geschlechtsuntypischer“ Eigenschaften nicht zwangsläufig die (biologische und soziale) Geschlechtsidentität in Frage. Eine ähnliche Heterogenität der Orientierung an geschlechtstypischen Merkmalen ist für Stereotypen, Präferenzen und Verhaltensweisen möglich (Trautner 2006/2008).

5

„Geschlechtsspezifisch“/„geschlechtstypisch“ – alles nur eine Frage von Häufigkeiten?

In den Sozialwissenschaften hat sich zur Beschreibung von Unterschieden zwischen den Geschlechtern eine Begrifflichkeit eingebürgert, die zwischen geschlechtsspezifischen und geschlechtstypischen Merkmalen differenziert. Nach Trautner (2008) sollte ein Merkmal nur dann „geschlechtsspezifisch“ genannt werden, wenn es ausschließlich bei einem Geschlecht vorkommt. Dies trifft im Grunde nur auf die wenigen, direkt mit den spezifischen Funktionen der Geschlechter im biologischen Reproduktionsprozess verbundenen Merkmale zu. Geschlechtsspezifische Unterschiede sind demnach immer bipolar-dichotom verteilt. Deutlich schwieriger wird diese geschlechtsbezogene Unterteilung jedoch bei nicht direkt an biologische Reproduktionsprozesse gebundenen „psychologischen“ Variablen wie Fähigkeiten, Interessen, Einstellungen, Persönlichkeitseigenschaften, soziales Verhalten etc. Dafür wird der Begriff „geschlechtstypisch“ verwendet, womit alle Merkmale gemeint sind, die relativ häufiger oder stärker ausgeprägt bei einem Geschlecht als beim anderen vorkommen. Statistisch ausgedrückt heißt das: Die geschlechtstypischen Merkmale variieren zwischen den Geschlechtern deutlich stärker als innerhalb einer Geschlechtsgruppe.

Ob und inwieweit diese Begriffsdefinitionen tatsächlich angemessen sind, soll an dieser Stelle nicht entschieden werden. Vor dem Hintergrund der empirischen Evidenz, dass die Gemeinsamkeiten die Unterschiede zwischen den Geschlechtern überwiegen und „Typologien“ immer Gefahr laufen, individuelle Differenzen zugunsten verallgemeinernder (Geschlechter-)Kategorien zu „überschreiben“, soll vielmehr eine sprachliche Sensibilität dafür erzeugt werden, wie wir allein mit solchen Begrifflichkeiten die Geschlechter-Dichotomie – häufig nicht bewusst – fortschreiben. Im Alltag führt dies oft zu der vorschnellen Tendenz, geschlechtstypische als geschlechtsspezifische Merkmale zu erklären: „Jungen sind so! Mädchen sind so!“

Die Beobachtung eines bestimmten „geschlechtstypischen“ (Ausdrucks-)Verhaltens muss nicht zwangsläufig mit dem individuellen Erleben korrespondieren bzw. kann entsprechend den kulturellen Geschlechterstereotypen überformt sein. Psychische Realität und gezeigtes Verhalten können somit voneinander abweichen. Insofern sind Häufigkeitsangaben zu einem bestimmten, von außen beobachteten Verhalten nicht zwangsläufig zuverlässige Daten und mahnen zur Vorsicht bezüglich verallgemeinernder Urteile wie „Mädchen sind ...“, „Jungen sind ...“, die unter Umständen nicht mit dem (vermuteten) inneren Erleben der Kinder korrelieren.



Während die biologischen Geschlechterkategorien – von eher seltenen Ausnahmefällen abgesehen – dichotom und invariant sind, handelt es sich bei den mit diesen Kategorien verbundenen physischen und psychischen Charakteristika um abgestufte Merkmale: Es handelt sich um für Männer und Frauen mehr oder weniger zutreffende Merkmale, die sich im Laufe der Entwicklung eines Individuums aufbauen und auch wieder verändern können. Ein Kind kann zwar nur entweder ein Junge oder ein Mädchen sein, ein Erwachsener nur ein Mann oder eine Frau. Kinder und Erwachsene können jedoch sowohl „feminine“ als auch „maskuline“ Verhaltensweisen zeigen, wobei sich einzelne Kinder und Erwachsene im Grad ihrer Maskulinität und Feminität unterscheiden können.

(nach: Trautner 2007)



6

Geschlechtsbezogene Entwicklungsschritte – eine Übersicht

Die folgende Zusammenstellung wurde leicht gekürzt aus der Überblicksarbeit von Tim Rohrmann (2008, S. 93-96) übernommen. Sie fasst wesentliche Schritte geschlechtsbezogener Entwicklung im Kindesalter zusammen:

Für das Verständnis der Geschlechterunterschiede und die Entwicklung der Geschlechtsidentität sind die ersten Lebensjahre von zentraler Bedeutung. Bis zum sechsten Lebensjahr erwerben Kinder eine basale Geschlechtsidentität, ein grundlegendes Verständnis von Geschlechtsunterschieden, Geschlechtskonstanz und Sexualität sowie das Wissen über Geschlechtsstereotypen. Auch die allmähliche Entwicklung von Spielvorlieben und Interessen sowie differenzierten Beziehungen und Freundschaften zu anderen Kindern hängen entscheidend mit der Geschlechtszugehörigkeit zusammen.

Trautner (2008) stellt in diesem Zusammenhang dar, dass eine an bestimmte Zeitpunkte gebundene feste Abfolge von Entwicklungsschritten nur im Bereich körperlicher Veränderungen nachweisbar ist. Kognitive, affektive und verhaltensmäßige Entwicklungsschritte seien in ihrem zeitlichen Ablauf und ihrer individuellen Ausprägung hingegen eher von den in den einzelnen Entwicklungsphasen gegebenen sozialen und individuellen Entwicklungsvoraussetzungen abhängig.

Die zeitliche Bestimmung einzelner Schritte der geschlechtsbezogenen Entwicklung ist insgesamt jedoch als sehr schwierig einzuschätzen – nicht zuletzt, weil Kinder im Alter von ein bis zwei Jahren nicht direkt befragt werden können. Wenn es sich um intrapsychische Vorgänge handelt, können Beobachtungen immer nur Grundlage für Interpretationen und Deutungen sein. Aber selbst bei der Erfassung beobachtbaren Verhaltens gibt es erheblichen Spielraum sowohl bei der Auswahl der Methodik als auch bei der Interpretation der Ergebnisse. Dies erklärt nach Rohrmann (2008) zum Teil die sehr unterschiedlichen Zeitangaben für verschiedene Entwicklungsschritte.

Am weitesten auseinander gehen die Angaben darüber, ab wann Kindern die Geschlechterunterscheidung gelingt. Es kann davon ausgegangen werden, dass Kinder gegen Ende des ersten Lebensjahres recht gut in der Lage sind, zwischen Frauen und Männern zu differenzieren. Die Unterscheidung zwischen Mädchen und Jungen gelingt Kindern jedoch erst später. Eine korrekte Zuordnung von Kinderfotos klappt in der Regel frühestens gegen Ende des zweiten Lebensjahres.

Kinder orientieren sich bei der Unterscheidung der Geschlechter zunächst vorwiegend an äußeren Merkmalen – insbesondere an der Haartracht und Kleidung – und nicht an den tatsächlichen biologischen bzw. anatomischen Unterschieden. Erst gegen Ende des Kindergartenalters benennt die Mehrheit der Kinder genitale Unterschiede als Begründung, und das meist auch erst dann, wenn auf der Bildvorlage unbedeckte Kinder zu sehen sind. Im Laufe des Grundschulalters erkennen Kinder darüber hinaus Feinheiten der Gesichtsanatomie.

Zum Zeitpunkt der Erkenntnis des eigenen Geschlechts gibt es ebenfalls sehr unterschiedliche Angaben. Erste Selbstkategorisierungsprozesse finden bereits gegen Ende des ersten Lebensjahres statt. Das Verständnis der Geschlechtskonstanz und ihrer biologischen Fundierung entwickelt sich dagegen erst allmählich im Alter von zwei bis sieben Jahren. Die Forschungsergebnisse dazu sind zahlreich und widersprüchlich. Sie hängen einerseits mit den Lebensbedingungen, dem Informationsstand und der Ausdrucksfähigkeit der Kinder zusammen, andererseits mit den jeweiligen Fragestellungen der Untersuchungen.

Das kindliche Verständnis dessen, was Inhalt ihres Selbstgefühls als Junge oder Mädchen sein kann, ist zunächst noch sehr umfassend. Durch die Erkenntnis der Geschlechtskonstanz kann es bei beiden Geschlechtern zu einem Gefühl des Verlusts und des Mangels und in der Folge zu Neidgefühlen kommen. Zum Neid auf die körperlichen Möglichkeiten des anderen Geschlechts kommen soziale Differenzierungen hinzu. Jungen dürfen sich zum Beispiel eher schmutzig machen als Mädchen und ihnen werden wildere Spiele zugestanden. Wenn Jungen aber Kleider und Röcke tragen wollen, reagiert ihre Umwelt irritiert. Unter Umständen reagieren Kinder in dieser Phase mit Protest oder Verleugnung der Geschlechterdifferenz. So können Dreijährige noch durchaus der Überzeugung sein, dass sie einmal „Mutter“ werden können oder „schwanger sind“. Ältere Kinder inszenieren dies zwar auch im Rollenspiel, wissen aber in der Regel, dass es sich dabei um ein „Als-ob-Spiel“ handelt.

Nach der Entdeckung des Geschlechtsunterschiedes entwickeln Kinder ein zunehmend differenzierteres Verständnis von Männlichkeit und Weiblichkeit. Es ist davon auszugehen, dass sie im Alter von drei bis vier Jahren allmählich erkennen, dass ihre Geschlechtszugehörigkeit durch Wünsche, Umgestalten des äußeren Erscheinungsbildes oder geschlechtsuntypische Verhaltensweisen nicht verändert werden kann.

Unterschiede im Verhalten von Mädchen und Jungen werden zum Teil bereits sehr früh beobachtet. So sind Mädchen schon in der ersten Lebenszeit „sozial empfänglicher“ und reagieren intensiver auf soziale Reize. Jungen sind dagegen „emotionaler“, aufgeregter und öfter quengelig. Derartige Unterschiede können biologisch bedingt sein und möglicherweise mit dem Entwicklungsvorsprung der Mädchen zusammenhängen. Nicht auszuschließen ist allerdings, dass die Forschungsergebnisse durch die Voreingenommenheit der Beobachter mit beeinflusst sind. Dies haben die bekannten, wenn auch nicht unumstrittenen „Baby X“-Experimente deutlich gemacht. Die Experimente zeigten, dass Eigenschaften und Gesichtsausdrücke unterschiedlich gedeutet werden – je nachdem, ob ein Baby für ein Mädchen oder einen Jungen gehalten wird.

Deutlichere geschlechtstypische Unterschiede lassen sich erst im weiteren Verlauf der Entwicklung nachweisen. Auch hier sind die Angaben widersprüchlich. Unterschiedliche Aussagen gibt es zum

Beispiel zur Frage der Bevorzugung geschlechtstypischer Spielsachen. In einigen Studien wurde diese Präferenz bereits sehr früh beobachtet, zum Teil schon gegen Ende des ersten Lebensjahres; andere Beobachtungen sprechen dagegen erst vom Ende des zweiten Lebensjahres. Einige Studien fanden auch im Kindergartenalter noch wenig geschlechtstypisches Verhalten. Die Annahme liegt nahe, dass unterschiedliche Kontexte und Rahmenbedingungen die jeweiligen Ergebnisse erheblich beeinflusst haben.

Ab frühestens dem zweiten, anderen Studien zufolge erst ab dem dritten Lebensjahr ist eine Bevorzugung gleichgeschlechtlicher Spielpartner/innen zu beobachten. In Überblicksarbeiten (Maccoby 2000; Rohrmann 2008; Trautner 2008) wird davon ausgegangen, dass sich diese Tendenz frühestens ab dem Alter von drei Jahren entwickelt und erst gegen Ende der Kindergartenzeit und zu Beginn der Grundschule größere Bedeutung gewinnt. Ihren Höhepunkt erreicht die Tendenz zur Geschlechtertrennung gegen Ende der Grundschulzeit im Alter von neun bis zehn Jahren.

Parallel dazu entwickeln sich das Ausmaß, in dem Kinder Geschlechterkategorien verwenden, sowie das Verständnis der Geschlechterstereotype. Das „dramatische Anwachsen der Bedeutung der Geschlechterkategorien“ im Alter von drei bis sechs Jahren stellt Trautner (2008) in den Kontext der altersgemäßen Tendenz, Dinge nach Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten zu gruppieren. Gleichzeitig erweitern Kinder schnell ihr Wissen über die in ihrer Kultur mit der Geschlechterunterscheidung assoziierten Stereotype. Dabei entwickeln Kinder zunächst sehr rigide Ansichten. Im Grundschulalter werden die erworbenen Konzepte dann zunehmend differenziert und zumindest teilweise flexibler gesehen.

Vor allem das dritte Lebensjahr ist für die Prozesse der Geschlechterdifferenzierung und der Entwicklung der Geschlechtsidentität eine besonders wichtige Phase. Dies wird oft wenig wahrgenommen, weil geschlechtstypische Unterschiede im Verhalten von Mädchen und Jungen in diesem Alter noch eher gering sind.





Geschlechtsbezogene Entwicklung im Altersverlauf

Alter 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- Geschlechterunterscheidung
 - Erwachsene
 - Kinder
 - genitale Begründung
- Erkenntnis des eig. Geschlechts
- Geschlechtskonstanz
- Verhaltensunterschiede zwischen Mädchen und Jungen
- Spielzeugpräferenzen
- Geschlechtsstereotype
 - Verständnis
 - Rigidität
- Geschlechtertrennung



(Quelle: Rohmann 2008, S. 96)

7

Geschlechtsbezogene Sozialisationsprozesse

Im Folgenden werden zentrale sozialisatorische Einflüsse auf die geschlechtsbezogene Entwicklung von Kindern skizziert. Hierbei sind die bereits in Unterkapitel 2 beschriebenen entwicklungstheoretischen Annahmen und Prozesse „eingewoben“ und werden anschaulicher.

7.1 Geschlecht wird zugeschrieben und hergestellt

Welche enorme „Durchschlagskraft“ Geschlechter-Stereotype haben können, darauf konnten die sogenannten „Baby-X-Studien“ erste Hinweise geben. Hierbei wurde ein und dasselbe Kind verschiedenen Personen einmal als Mädchen und ein andermal als Junge vorgestellt: Je nach angenommenem Geschlecht zeigten die erwachsenen Beobachter ganz unterschiedliche „geschlechtstypische“ Erwartungen, Verhaltensinterpretationen und Interaktionsformen mit dem Kind.

Weit verbreitet ist zum Beispiel die Annahme, dass Jungen einen größeren „Bewegungsdrang“ haben (Bischof-Köhler 2006). So wurde in einem Laborexperiment zu motorischen Fähigkeiten von Krabbelkindern gezeigt, dass die Mütter – obwohl objektiv keine Fähigkeitsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen vorhanden waren – dazu neigten, die Jungen zu überschätzen und Mädchen zu unterschätzen (Rohrman 2008).

Erwartungen und Überzeugungen im Zusammenhang mit dem Geschlecht können in der sozialen Interaktion somit leicht zum Ergebnis einer sich-selbst-erfüllenden Prophezeiung werden. So gibt es detaillierte Beobachtungsstudien, die zeigen, dass selbst Eltern, die in der Befragung wenig konsistente Unterschiede in den Erziehungspraktiken machen („Ich behandle Jungen und Mädchen gleich“) und wohlwollend meinen, individuell auf ihr Kind einzugehen, trotzdem unbemerkt durch geschlechtsbezogene Zuschreibungen und Erwartungen mit ihren Kindern unterschiedlich interagieren.

Trotz der Einstellung „Ich behandle Jungen und Mädchen gleich“, die heute immer öfter zu finden ist, löst das (biologische) Geschlecht eines Kindes in uns weiterhin - bewusst oder unbewusst – bestimmte Erwartungen, Deutungsmuster und Reaktionstendenzen aus, welche einen geschlechtstypisierenden Umgang mit dem Kind zur Folge haben.

(nach: Bilden 1998)



7.2 Eltern behandeln Söhne und Töchter unterschiedlich

Die häufig unbewusste Ungleichbehandlung von Mädchen und Jungen findet ihren Ursprung schon im erzieherischen Umgang der Eltern mit ihren eigenen Kindern. Auch wenn die von Müttern und Vätern formulierten Erziehungsziele in den letzten Jahren eher allgemein gehaltene und von der „Geschlechterfrage“ scheinbar losgelöste Eigenschaften und Tugenden beschreiben (z. B. Ehrlichkeit, Selbstbewusstsein,

Fleiß), zeigen zahlreiche wissenschaftliche Studien wie auch die alltägliche Erziehungspraxis, dass Töchter und Söhne von ihren Eltern unterschiedlich behandelt werden. Insbesondere Väter scheinen auf die Einhaltung bestimmter geschlechtsrollenspezifischer „Standards“ zu achten bzw. diese von ihren Kindern einzufordern (Kasten 2003). So wird Mädchen im Durchschnitt deutlich weniger zugetraut und zugemutet, ihnen wird weniger Eigenständigkeit und Unabhängigkeit zugestanden bzw. werden sie bei übermäßig starken Explorationsbestrebungen mehr kontrolliert und eingeschränkt. Jungen werden im Gegenzug schon sehr früh in Richtung Selbstständigkeit, Initiative und Durchsetzungsvermögen gedrängt. Ein allzu abhängiges, „mädchenhaftes“ Verhalten kann insbesondere bei Vätern die Sorge wecken, dass mit dem Jungen „irgendetwas nicht stimmt“, und im Gegenzug kompensatorische Erziehungspraktiken mobilisieren, die aus dem Sohn einen starken und durchsetzungsfähigen „jungen Mann“ machen sollen.

Diese etwas schematische und vereinfachende Darstellung lässt die hinter allgemeinen Erziehungspraktiken wirkenden Geschlechtsrollenstereotypen erkennen. Sie spiegelt die kulturell-gesellschaftliche Geschlechterordnung wider, von der alle Eltern bzw. alle Menschen beeinflusst werden. Mädchen werden hierbei durchgängig als das „schwächere“ und schutzbedürftigere Geschlecht konstruiert, Jungen dagegen als die stärkere bzw. weniger anfällige Wesensgruppe. Mittlerweile ist aus sozial-epidemiologischen Statistiken jedoch bekannt, dass sich die Realität anders verhält, da Jungen von Anbeginn des Lebens im Mittel wesentlich krankheitsanfälliger und psychisch verletzlicher sind als Mädchen (Bründel & Hurrelmann 1999; Schnack & Neutzling 2006). Eine (sozialpsychologische) Ursache könnte in den mit der traditionellen männlichen Rolle verbundenen Verhaltensvorschriften liegen („Konkurrenz, Karriere, Kollaps“), welche zu einem sehr einseitigen und ungesunden Lebensstil von Jungen und Männern beitragen (Bründel & Hurrelmann 1999).



Töchter – obwohl sie im Vergleich zu ihren männlichen Altersgenossen meist einen Entwicklungsvorsprung aufweisen und weniger impulsiv bzw. „reifer“ in ihrem Sozialverhalten sind – erfahren von ihren Eltern dann mehr Unterstützung und Bekräftigung, wenn sie sich abhängig und hilfsbedürftig verhalten bzw. nicht zu stark vom familiären Umfeld entfernen. Jungen erfahren starke Unterstützung vor allem durch den Vater, wenn sie sich (rollengemäß) stark, selbstbewusst und unabhängig verhalten bzw. erleben Missbilligung bei Demonstration von Schwäche, Hilflosigkeit, Mitleid oder allzu feinfühligem „weiblichem“ Verhalten.

(nach: Kasten 2003)

Die geschlechterstereotypisierenden Botschaften sind nicht immer direkt und offen sichtbar, sondern werden mitunter subtil und unbemerkt in der alltäglichen Routine umgesetzt und verfestigen sich im Laufe der Zeit. Dies kann non-verbal durch Gestik, Mimik etc. wie auch durch konkrete Alltagspraktiken

erfolgen: So werden Töchter zum Beispiel mehr als Söhne für die Haushaltsarbeit herangezogen oder Mädchen werden bestimmte „ruhige“ Tätigkeitsfelder nahegelegt. Jungen werden dagegen eher zu bewegungsorientierten und außerhäuslichen Aktivitäten angeregt. Interessanterweise scheint mit zunehmendem Alter des Kindes die Wirkungskraft der Geschlechterstereotype noch einmal an Bedeutung zu gewinnen bzw. das elterliche Handeln verstärkt zu leiten (Kasten 2003).

Wenngleich die innerfamiliäre Erziehungsrealität nicht immer so polarisierend eindeutig ist und „Grauzonen“ bzw. Überlappungsbereiche in der elterlichen Behandlung der Geschlechter aufweist, ist diese geschlechtsbezogene Zuschreibungstendenz samt der daraus folgenden Verhaltenspraxis in vielen Lebensbereichen und selbst häufig bei besonders aufgeklärten und um Gleichbehandlung bemühten Eltern vorzufinden.

7.3 Töchter und Söhne im „Beziehungsfeld“ von Vater und Mutter

In der vorwiegend psychoanalytischen Diskussion über frühe familiäre Personenkonstellationen samt ihrer Beziehungsdynamik wird häufig folgende These aufgestellt: Insbesondere Jungen müssen durch die Notwendigkeit, sich von der Mutter als gegengeschlechtlicher Bezugsperson abzugrenzen („disidentifizieren“) und dem Vater als gleichgeschlechtlicher Identifikationsfigur zur Ausbildung einer männlichen Geschlechtsidentität zuzuwenden, ihre bis dahin vorrangig bei der Mutter beobachteten und gelernten „weiblichen“ Eigenschaften und Fähigkeiten abwerten bzw. unterdrücken. Gerade dann, wenn der Vater selbst eine traditionell „männliche Rolle“ vorlebt und diese vom Sohn einfordert. Diese Entwicklung soll insbesondere zulasten der „weiblichen“ Kompetenzen aufseiten des Jungen gehen (Böhnisch 2004). In Analogie dazu sind Mädchen in ihrer geschlechtsbezogenen Identitätsentwicklung zu keinem so abrupten „Objektwechsel“ gezwungen und können sich relativ kontinuierlich mit ihrer Mutter und ihren „weiblichen“ Fähigkeiten identifizieren. Für Töchter ergibt sich jedoch aus der (Über-)Identifikation mit der mütterlichen Rolle und ihren „weiblichen“ Tugenden langfristig die Schwierigkeit der Ablösung und Individuation. Insbesondere dann, wenn der „Dritte im Bunde“ (in aller Regel der Vater) die Autonomiebestrebungen seiner Tochter und ihre aufkeimende Weiblichkeit nicht nachhaltig unterstützt und wertschätzt (Chodorow 1985; Mertens 1997).

Diese auf einem objektbeziehungstheoretischen Ansatz beruhende Perspektive liefert wertvolle Hinweise auf sich bereits sehr früh im familiären Umfeld entfaltende Beziehungsfähigkeiten und Ursprünge der Motivations- und Kompetenzentwicklung bei Kindern, welche auch unter einer familiendynamisch-geschlechtsbezogenen Perspektive zu analysieren sind. Bisher haben diesbezügliche Überlegungen in die klassisch akademische (Entwicklungs-)Psychologie der geschlechtsbezogenen Entwicklung leider so gut wie keinen Eingang gefunden.

Bei aller sozialkonstruktivistisch-feministisch inspirierten Diskussion um Geschlechtsrollen, Geschlechter- und Machtrelationen darf über eines nicht hinweggesehen werden: Die Mutter ist für den Sohn die erste Frau im Leben wie auch der Vater für die Tochter den ersten Mann darstellt. Die im Rahmen der frühen familiären Beziehungsmatrix in unzähligen alltäglichen Interaktionen gesammelten körperlich-affektiven Beziehungserfahrungen schreiben sich in das geschlechtsbezogene Selbst- und Fremdbild eines Kindes und sein Körpergedächtnis unweigerlich ein und prägen dieses nachhaltig. Alle weiteren im außerfamiliären Umfeld gesammelten geschlechtsbezogenen Erfahrungen und Informationen kommen nachträglich hinzu bzw. werden durch die familiären Beziehungserfahrungen „gefiltert“. Insofern kann der frühe elterliche Einfluss auf die (geschlechtsbezogene) Entwicklung nicht hoch genug eingeschätzt werden, auch wenn Kinder mit fortschreitender (kognitiver) Entwicklung zu eigenaktiven Mit-Konstrukteuren ihrer Geschlechtsidentität werden.



Söhne & Töchter – Väter & Mütter

Jungen sind schon früh dem Druck ausgesetzt, sich von ihrer Mutter abzugrenzen und eine männliche Identität auszubilden. Dies kann zulasten der bis dahin erworbenen „weiblichen“ Kompetenzen gehen. Insbesondere Väter haben einen sehr großen Einfluss auf ihre Söhne (wie auch Töchter), wenn sie ein alternatives Beziehungs- und Identifikationsangebot anbieten, welches die Geschlechtsidentität wie auch das allgemeine Kompetenzniveau der Kinder stärkt, ohne sich dabei übermäßig an traditionellen Geschlechterstereotypen zu orientieren. Zum Beispiel, indem der Vater auch „weibliche“ Eigenschaften nach außen zeigt, wie Unsicherheiten und Ängste zuzugeben, weinen bei Schmerz etc.

Mädchen im Gegenzug profitieren ebenso erheblich davon, wenn ihre Weiblichkeit und Autonomieentwicklung von Mutter und insbesondere vom Vater von Anfang an wertgeschätzt und gefördert werden. So konnten nordamerikanische Einzelfallstudien von erfolgreichen Unternehmerinnen zeigen, dass diese eine besonders starke Identifikation mit dem beruflich sehr engagierten Vater aufweisen.

Mädchen wie Jungen genießen es gleichermaßen und werden in ihrer Entwicklung maßgeblich gefördert, wenn sie mit beiden Elternteilen unterschiedlichste Erfahrungen körperlich-sinnlicher, emotionaler wie auch geistig-intellektueller Art machen können. Die sich über Jahre in der Familie abspielenden Interaktionen und Rollenaufteilungen bieten unzählige Lern- und Identifikationsmöglichkeiten zur Ausbildung eines stabilen (geschlechtsbezogenen) Selbstkonzepts – insbesondere, wenn Eltern in ihren Einstellungen und Verhaltensweisen offen, flexibel und (selbst-)reflexiv bleiben.

7.4 Der Einfluss der Gleichaltrigen (Peers)

Mit fortschreitendem Alter gewinnen die gleichaltrigen Spielgefährten zunehmend an Bedeutung für die Geschlechterkonstruktionen. Spätestens in Kindergruppen oder während der ersten außerfamiliären Betreuung (z. B. in Krippe oder Kindergarten) kommen Kinder mit Gleichaltrigen in Kontakt.

Die Erfahrung zeigt, dass sich Kleinkinder im freien Spiel, wenn sie nicht von Erwachsenen angeleitet werden, gerne mit gleichgeschlechtlichen Altersgenossen „verbünden“ und spielen. Von der Tendenz her fokussieren Mädchen dabei auf individuelle Beziehungen bei regem kommunikativen Austausch, während Jungen eher an größeren Gruppen mit gemeinsamen Aktivitäten und an bestimmten Kompetenzen von gleichaltrigen Freunden und nicht so sehr an individuellen Persönlichkeitsmerkmalen interessiert sind.

Insbesondere bei Jungen kann sich innerhalb der Peergruppe eine Dynamik entwickeln, die „weibliche“ Eigenschaften generell abwertet. Diese mit dem männlichen Selbstkonzept nicht vereinbaren Eigenschaften oder Verhaltensweisen erzeugen bei den Jungen nicht selten Verunsicherung oder Angst und werden deshalb bei sich und anderen abgewehrt oder sogar bekämpft. Im Unterschied dazu scheinen Mädchen nicht einem derart starken Sozialisationsdruck Gleichaltriger ausgesetzt zu sein, wenn sie durch ihr Verhalten die „Geschlechtergrenze“ überschreiten.

Die einschlägigen Studien von Maccoby (2000) verweisen darauf, dass der Einfluss der Gleichaltrigen auf die Entwicklung geschlechtstypischer Orientierungen sogar deutlich größer ist als der der Eltern. So erleben sich viele Eltern ab einem gewissen Alter ihrer Kinder oft machtlos gegenüber deren Bezugsgruppen:

- Sie finden Barbie oder Pistolen zwar blöd, aber „alle Mädchen bzw. Jungen haben das“, sagt ihr Kind.
- Jungengeburtstage sind anstrengend, weil „die Jungen“ so wild herumtoben, mit Mädchen kann ruhig gebastelt werden.
- Die Tochter braucht unbedingt auch einen rosa „Lillifec-Schlafanzug“, wie ihn die Freundin hat.
- Die Kindergartenfreundschaft des Sohnes zum Nachbarmädchen wird verleugnet, weil „die anderen Jungs“ sonst in der Schule blöde Sprüche machen.
- „Mit den anderen zusammen baut der Junge nur Mist, allein würde er so was nie tun!“

Diese alltagsweltorientierten Beispiele verdeutlichen, welchen „mächtigen“ Einflussfaktor auf die Geschlechtsidentitätsentwicklung die Gleichaltrigen-Beziehungen darstellen..

7.5 Die Macht der Medien

Der beträchtliche Einfluss des Mediums Fernsehen als „heimlicher Miterzieher“ wird heute nicht mehr ernsthaft bezweifelt. Durch den regelmäßigen Konsum von Fernsehsendungen werden nicht nur Wissen und Informationen vermittelt, sondern auch Einstellungen, Überzeugungen und Werteorientierungen aufgebaut und gefestigt (Kasten 2003). So lassen sich Kinder noch leichter als Erwachsene durch Inhalte, die ihnen im Fernsehen vorgeführt werden, beeinflussen. Gerade jüngere Kinder sind aufgrund ihres noch unreiferen kognitiven Entwicklungsstandes gefährdeter als ältere Kinder, und Jungen übernehmen



bereitwilliger als Mädchen das von einem Erwachsenen vorgeführte Aggressionsverhalten, sogar wenn dieses im Film kritisiert und bestraft wird.

Im Fernsehen, in Werbemedien wie auch in Kinder- und Schulbüchern werden nach wie vor traditionelle Geschlechterrollenbilder transportiert: Mädchen werden dabei als abhängig, passiv, hilflos und im häuslichen oder sozialen Kontext bzw. Frauen in eher pflegenden und dienstleistungsnahen Berufen, häufig verbunden mit der Botschaft der Notwendigkeit zur Ein- und Unterordnung unter die Führung und Einfluss beanspruchenden Männer, dargestellt. Jungen hingegen werden meist als intelligent, mutig und selbstbewusst gezeigt, Männer vor allem im außerhäuslichen Erwerbsbereich, wo sie Leistung bringen und große Erfolge feiern. Diese Tatsache sowie die zahlenmäßig überwiegende Darstellung von männlichen Hauptcharakteren führen dazu, dass Mädchen sehr früh lernen, dass ihre Lebenswelt in einer von Männern dominierten Gesellschaft keinen Platz hat. Nicht selten verleitet dies Mädchen zu der Wunschäußerung „lieber ein Junge sein zu wollen“, da sie um die geschlechtsspezifische Bevorzugung wissen.

Diese einseitige Geschlechterordnung wird interessanterweise selbst nach Jahren der Frauen- und Emanzipationsbewegung in vielen Kinderbüchern reproduziert bzw. wird die heutige Gesellschaftsrealität vielfältiger Familienformen nicht aufgegriffen. So taucht weder das Thema der Vereinbarkeit von beruflichen und familiären Verpflichtungen auf, noch werden Männer bzw. Väter in pflegenden oder haushaltsnahen Lebenskontexten der Familie abgebildet (a. a. O.).

Welche langfristige Wirkung diese Kindern vorgesetzten Rollenstereotypen auf ihre geschlechtsbezogene Entwicklung haben, ist aufgrund der Komplexität der gleichzeitig wirksamen Einflussfaktoren wissenschaftlich nicht hinreichend eindeutig zu beantworten. Gleichwohl zeigt die Erfahrung, dass Medien eine erhebliche Orientierungsfunktion ausüben und – im Zusammenwirken mit anderen Risikofaktoren wie geringe Bildung oder emotionale Vernachlässigung – einen erheblichen Sozialisationseinfluss ausüben. Besonders dann, wenn es an attraktiven Identifikationsmodellen in der realen Welt mangelt.

Gerade für die vorschulische Phase steckt die (mediale) Darstellung der Geschlechter und der Präferenzen von Jungen und Mädchen in einem gewissen „pädagogischen Dilemma“: Das Festhalten an starren Rollenmodellen kann für Kindergartenkinder der Versicherung der eigenen Geschlechtsidentität dienen, die auch über die Abgrenzung gegenüber dem anderen Geschlecht hergestellt wird. Insoweit kann eine klare Vorstellung von gänzlich unterschiedlichen Geschlechtern das Sicherheits- und Orientierungsbedürfnis von Kindern stärken. Andererseits sollen Mädchen und Jungen nicht durch einengende Vorgaben in ihrer Persönlichkeitsentwicklung behindert werden und benötigen „Gegenmodelle“, um sich gegen den herrschenden Rollendruck durchsetzen zu können. So eröffnen stereotype männliche Modelle in den Medien den Jungen kaum die Möglichkeit, ihre Geschlechtsidentität zu erweitern bzw. behindern sie

vor allem in der Entwicklung sogenannter „expressiver Fähigkeiten“ (z. B. Angst zeigen). Problematisch ist dabei auch, dass Mädchen in ihrer Lebensplanung durchaus andere als in den Medien vorgegebene Rollenbilder entwickeln, während Jungen sich sehr stark an den medial vermittelten „Mädchenbildern“ orientieren, die allerdings nur wenig mit der Realität zu tun haben (Fthenakis et al. 2009).

7.6 Zur „Dominanz“ von Frauen in kindlichen Lebenswelten

Ein weiterer zentraler Aspekt der geschlechtsbezogenen Sozialisation von Kindern ist die „Dominanz“ von Frauen in kindlichen Lebenswelten. Dies betrifft sowohl die Familie mit arbeitsbedingt tagsüber meist abwesenden Vätern als auch öffentliche Betreuungsinstitutionen. In Südtiroler Kindergärten gibt es zu fast 100 Prozent weibliches Personal, in den Grundschulen arbeiten zu 90,6 Prozent Frauen als Lehrkräfte (vgl. ASTAT 2009). In der öffentlichen Diskussion dieses Themas werden häufig die Forderung nach einem vermehrten Engagement von Vätern in der Kindeserziehung und der Wunsch nach mehr männlichen Erziehern laut. So wird festgestellt, dass zum Beispiel Kinder von alleinerziehenden Müttern mitunter erst nach Beendigung der Grundschulzeit in regelmäßigen Kontakt mit männlichen Bezugspersonen kommen. Dieses Defizit in Bezug auf das „männliche Element“ wird dabei meist aus Sicht der Jungen diskutiert – zugespitzt in der populären Forderung: „Jungen brauchen mehr Männer.“

Die Väterforschung, die sich in den letzten drei Jahrzehnten allmählich etabliert hat, hat nicht mehr ignorierbare Befunde präsentiert: Väter haben von Anfang an eine zentrale Bedeutung für die Entwicklung des Kindes. Einerseits bringen sie die gleichen intuitiven Kompetenzen wie Frauen für den feinfühligsten Umgang mit Kindern mit, gleichzeitig leisten Väter aber ebenso differenzielle Beiträge zur kindlichen Kompetenzentwicklung (z. B. Förderung der Aggressionsmodulation). Dennoch ist gegenüber vorschnellen Alltagstheorien wie „Ein vaterloses Kind ist per se benachteiligt“ Vorsicht geboten, da die Rolle des Vaters stets im Kontext des familiären Gesamtsystems zu sehen ist und für eine mögliche negative Wirkung der Abwesenheit zahlreiche vermittelnde Faktoren zusammenspielen.

Für den Bereich der öffentlichen Erziehung, insbesondere im vorschulischen Bereich, gibt es bisher so gut wie keine empirische Forschung darüber, welche Rolle das Geschlecht der pädagogischen Fachkraft auf die kindliche Entwicklung ausübt (Rohrman 2009). Aufgrund des fast ausschließlich weiblichen Personals im vorschulischen Bereich liegen wenig Vergleichsmöglichkeiten zur „Wirkung“ von männlichen Erziehern auf die Entwicklung von Kindern vor. Aktuelle Untersuchungen im Kontext von Bindungstheorie und Geschlechterforschung geben erste Hinweise darauf, dass sich sichere Erzieherinnen-Mädchen-Bindungen leichter und häufiger entwickeln als sichere Erzieherinnen-Jungen-Bindungen (Ahnert et al. 2006). Zukünftige Forschung wird zeigen müssen, welchen Stellenwert dem Geschlecht der pädagogischen Fachkraft bei frühkindlichen Entwicklungsprozessen im Kontext weiterer Faktoren wie Gleichgeschlechtlichen-Gruppenprozesse oder Geschlechterverteilung im Erzieher/innen-Team zukommt (Rohrman 2009).



Geschlechtsspezifische Aspekte ausgewählter Entwicklungsbereiche

Neben der Geschlechtsidentität im engeren Sinne gibt es darüber hinaus weitere Entwicklungsbereiche, die auch unter einer geschlechtsbezogenen Perspektive betrachtet werden müssen.

8.1 Geschlecht und Emotionen

Emotionen und Affekte gelten in der Sozialisationsforschung als zentrale Momente des Selbstkonzepts. Sie werden in zwischenmenschlichen Beziehungen „geformt“ und helfen diese zu regulieren (kommunikative Funktion von Emotionen). Allerdings sind Emotionen ebenso in das Geschlechterverhältnis und insbesondere in die Konstruktionen von Männlichkeit und Weiblichkeit „eingewoben“, da im Kern von Geschlechtsrollenstereotypen bzw. kulturellen Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit bestimmte Annahmen über die Emotionalität und den Ausdruck von Gefühlen stehen (Bilden 1998): Frauen „sind“ emotional, sie „sind“ ängstlich und fühlen sich eher traurig oder hilflos als Männer. Männer „sind“ rational und weniger gefühlsbetont, sie haben allenfalls Probleme mit der Regulierung ihrer „natürlicherweise“ größeren Aggression. Diese geschlechtsspezifische Zuordnung wird in der Literatur häufig als „Instrumentalität“ der Männer und „Emotionalität/emotionale Expressivität“ der Frauen beschrieben. Männlichkeits- und Weiblichkeitsvorstellungen gehen somit in direkte und indirekte Prozesse der emotionalen Sozialisation ein. Sozialisationsagenten wie Eltern und pädagogische Fachkräfte werden, ob sie es wollen oder nicht, durch geschlechtsbezogene Überzeugungen in ihren Gefühlszuschreibungen gegenüber Mädchen und Jungen geleitet und vermitteln bestimmte „Gefühlsregeln“ an Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Auf diese Weise lernen Individuen ihren Gefühlsausdruck wie auch ihre inneren Gefühlszustände ganz im Sinne dieser Regeln zu überarbeiten (a. a. O.).

Ein einfaches, aber wiederholt bestätigtes Beispiel ist, dass bei Mädchen das Gefühls-(Ausdrucks-)Repertoire differenziert und erweitert wird, Angst geduldet, unerwünschte Gefühle bzw. Gefühlsäußerungen wie Wut und Aggressionen aber eher unterdrückt werden. Bei Jungen werden der Ausdruck, die Erfahrung und Selbstzuschreibung von Gefühlen gehemmt, mit Ausnahme einer gewissen elterlichen Toleranz gegenüber „typisch jungenhaften“ Aggressions- und Wutäußerungen. Mit diesen in der Erziehung vermittelten „Gefühlscodes“ wird auch erklärt, warum Mädchen bzw. junge Frauen psychische Konflikte eher verinnerlichen (internalisieren) und schlimmstenfalls am eigenen Körper ausagieren, und Jungen dagegen ihre Konflikte eher nach außen tragen (externalisieren), meist in Form von destruktiv-aggressivem Verhalten. Die geschlechtsspezifische Emotionssozialisation könnte auch einen Beitrag zum Verständnis leisten, warum Mädchen im Erkennen nonverbaler Hinweise und in der kognitiven Fähigkeit zur Gefühlserkennung den Jungen im Durchschnitt überlegen sind.

Trotz der hochwirksamen sozialen Prozessierung emotionalen Erlebens und Verhaltens von Mädchen und Jungen entlang „geschlechtstypischer“ Normen nimmt Bilden (1998) an, dass sich die emotionalen Welten von männlichen und weiblichen Individuen – vor allem außerhalb der Öffentlichkeit – nicht so

schematisch unterscheiden, wie dies die Forschung auf der Suche nach „geschlechtsspezifischen“ Unterschieden nahelegt. So finden sich bezüglich der Erfahrung von Wut oder Ärger manchmal Unterschiede zwischen den Geschlechtern, manchmal aber auch nicht. Wenngleich es aber immer Unterschiede im Ausdruck gibt: So zeigen beispielsweise nur Frauen Tränen, wenn sie wütend sind.

8.2 Geschlecht und Bindung

Die Bindungsforschung (vgl. das Modul „Bindung“) konnte zeigen, dass es in Bezug auf die zentralen Konstrukte und Methoden der Bindungstheorie so gut wie keine Geschlechterunterschiede gibt. Die Bindungsqualität zwischen dem Kind und seiner primären Bindungsfigur ist nicht vom Geschlecht des Kindes abhängig, sondern in erster Linie von der Feinfühligkeit der Bindungsperson und teilweise vom Temperament des Kindes. Die Bindungsqualität zwischen dem Kind und seiner Mutter oder seinem Vater steht weder mit dem Geschlecht des Kindes noch mit dem Geschlecht des Elternteils in Zusammenhang. Mädchen sind also nicht häufiger sicher an ihre Eltern gebunden als Jungen (und umgekehrt). Für den Bereich der öffentlichen Institutionen gibt es erste Hinweise darauf, dass sich sichere Erzieherinnen-Mädchen-Bindungen häufiger entwickeln als sichere Erzieherinnen-Jungen-Bindungen (Ahnert et al. 2006; ausführliche Diskussion bei Rohrmann 2009).

Bei Erwachsenen gibt es keine durchgängigen Geschlechterunterschiede in Bezug auf die Bindungsrepräsentation: Frauen haben nicht häufiger eine sichere Bindungsrepräsentation als Männer. Mütter und Väter unterscheiden sich nicht im Ausmaß ihrer Feinfühligkeit gegenüber dem Kind. Mütter sind also nicht feinfühlicher als Väter. Die Feinfühligkeit des Elternteils ist unabhängig vom Geschlecht des Kindes. Gewisse Unterschiede konnten jedoch in der Art der elterlichen Feinfühligkeit gefunden werden: Während Mütter eher die Bindungsbedürfnisse des Kindes befriedigen, unterstützen Väter eher die Explorationsbedürfnisse. Diese Differenzen können aber auch als Resultat einer geschlechtsrollenstereotypen Sozialisation von Mann und Frau gedeutet werden.

Die grundlegende Bindungsentwicklung scheint sich geschlechtsunabhängig zu vollziehen, während die Auswirkung auf Anpassungsleistungen geschlechtsspezifische Effekte aufweist.



Bindung und Geschlechtsrollenstereotype

Bei entwickelter Bindungssicherheit sind weder Mädchen noch Jungen auf geschlechtsstereotype Verhaltensmuster angewiesen. Sie können ihre Verhaltensstrategie flexibel an die Situation anpassen. Bei Bindungsunsicherheit hingegen beschränken sich Jungen eher auf den männlich-aggressiven und Mädchen auf den weiblich-passiven Verhaltensstil. Außerdem ist bei den Mädchen eine sichere Mutterbindung in Verbindung mit sozialer Kompetenz im Spiel. Bei den Jungen wird dagegen immer wieder der Zusammenhang zwischen Bindungsunsicherheit und Verhaltensauffälligkeiten betont (Kepler 2003).



8.3 Geschlecht und Bildung

Die Geschlechterforschung und die von ihr initiierten schulreformatorenischen Bemühungen haben zu einem differenzierten Bild bezüglich der Kompetenzpotenziale von Mädchen und Jungen geführt. Galt es vormals als feststehende Tatsache, dass Mädchen/Frauen weniger intelligent als Jungen/Männer sind, weiß man heute, dass es im Durchschnitt keine Unterschiede im Intelligenzquotienten der Geschlechter gibt. Mittlerweile lehrt uns die Statistik sogar, dass mehr junge Frauen als ihre gleichaltrigen männlichen Kollegen höhere Schul- und Ausbildungsabschlüsse erzielen – und dies obendrein schneller und mit den besseren Noten. Im Gegensatz dazu besuchen mehr Jungen als Mädchen die Förder- und Hauptschulen und verlassen auch vergleichsweise häufiger die Schule ohne irgendeinen Abschluss (vbw 2009). Diese für das deutsche Bildungssystem feststellbare Tatsache besitzt auch für Südtirol Gültigkeit (ASTAT 2006, 2008b). Trotz ihrer im Mittel ungünstigeren Schulleistungsbilanz trauen sich Jungen in der Schule mehr zu und halten sich obendrein für klüger, weswegen – insbesondere bei leistungsschwächeren Schülern – die Gefahr der Selbstüberschätzung besteht (Tremel & Cornelißen 2007a).

Wiederholt berichten Intelligenzstudien davon, dass – trotz gleicher Intelligenz – Jungen bei Aufgaben zur räumlichen Orientierung und zur mentalen Rotation im Mittel bessere Leistungen erzielen. Dies wird nach Gilbert (2004) mit einem früheren Einsatz der dafür zuständigen rechten Hirnhemisphäre sowie mit einem anderen Geschlechtshormon-Haushalt in Zusammenhang gebracht. Räumliches Vorstellungsvermögen korreliert wiederum mit besseren mathematischen Leistungen. Mädchen hingegen erzielen in diesen Studien bei bestimmten Aufgaben zur sprachlichen Intelligenz bessere Resultate als Jungen, was mit der früheren Nutzung der dafür zuständigen linken Hirnhemisphäre sowie mit enger beieinanderliegenden, Sprache verarbeitenden Gehirnregionen in beiden Hirnhälften in Zusammenhang gebracht wird.

Ein jüngst publiziertes Gutachten des Aktionsrates Bildung in Deutschland kommt trotz dieser Befunde aufgrund einer Metaanalyse zu dem Schluss, dass Studien, die Geschlechterunterschiede in Fähigkeiten und Verhaltensweisen mit genetischen Assoziationen oder auch der Lateralität der Sprachfunktion in Zusammenhang bringen, als weit überzogen einzuschätzen sind. Deswegen mag es auch fragwürdig erscheinen, nach Geschlechterunterschieden zu suchen, wenn sich die gefundenen Unterschiede nur in geringen statistischen Differenzen zeigen, der größte Teil der Frauen und der Männer bezüglich dieser Qualitäten also nicht unterscheidbar ist (vbw 2009).

Langjährige Erfahrungen aus der Schul- und insbesondere der Attributionsforschung konnten zeigen, dass neben möglichen biologischen Faktoren insbesondere geschlechterstereotyp geleitete Kompetenz-Zuschreibungen erheblichen Einfluss auf das leistungsbezogene Selbstkonzept von Jungen und Mädchen in bestimmten Fächern haben: Mädchen, denen wiederholt mathematische Fächer als (zu)

schwierig vorgestellt werden und deren Erfolge eher auf Glück, Zufall oder Tagesleistung denn auf Anstrengung und Begabung zurückgeführt werden, werden diese Fächer im Sinne einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung zukünftig meiden bzw. sich darin weniger anstrengen. Analog gewinnen Jungen, die von Anfang an als „lesefaul“ oder unbegabt für sprachliche Fächer eingestuft werden, weniger Spaß am Lesen und können ihre vergleichsweise langsamere sprachliche Entwicklung noch schwerer kompensieren (Gilbert 2004).

Jungen als Bilungsverlierer?

Während Mädchen in den „typischen“ Jungenfächern in den letzten Jahren deutlich aufgeholt haben und weitestgehende Chancengleichheit in allen Fächern vorliegt, werden die größeren Schwierigkeiten von Jungen im Bildungssystem erst allmählich als Problem begriffen. Große internationale Schulleistungstudien (z. B. PISA) bestätigen die große Bedeutung von Geschlechtsunterschieden. „Jungen können nicht so gut lesen und haben auch weniger Lust dazu“, ließe sich nach Rohrmann (2008) eines der wichtigsten Ergebnisse zusammenfassen. Während Mädchen international im sprachlichen Bereich deutlich bessere Ergebnisse erzielen, sind die Ergebnisse in den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften weniger eindeutig, auch wenn Jungen hier tendenziell etwas besser abschneiden. Dies hat sich auch fast ein Jahrzehnt nach der ersten PISA-Erhebung nicht wesentlich geändert. Noch deutlicher sind die Geschlechtsunterschiede in der Lesemotivation ausgefallen.

Viele Studien zeigen jedoch zugleich, dass Jungen eine höchst heterogene Leistungsgruppe bilden. Unter Jungen finden sich häufiger als unter Mädchen Kinder mit extrem hoher und solche mit extrem niedriger Intelligenz. Bei den mathematischen Fähigkeiten basierten in der PISA-Studie die Leistungsvorsprünge der Jungen vor allem auf den Leistungen einer Spitzengruppe von Jungen. In den mittleren Leistungsstufen waren Jungen und Mädchen gleich stark vertreten, während sich im unteren Leistungsspektrum signifikant mehr Jungen als Mädchen fanden. Jungen verfügen ebenso nicht durchweg über eine schlechtere Lesekompetenz als Mädchen: Diejenigen Jungen, die gerne lesen, können Texte nicht schlechter verstehen als Mädchen (Tremel & Cornelißen 2007a). Neben leistungsschwachen Jungen gibt es somit auch ausgesprochen leistungsstarke, weswegen es unangebracht und grob vereinfachend erscheint, pauschal von der „Jungenkatastrophe“ zu sprechen.

Bei der Suche nach den möglichen Ursachen für die Leistungsunterschieden konnten nach Rohrmann (2008) deutliche Geschlechtsunterschiede in schulischen Einstellungen, Motivation und Lernverhalten gefunden werden. So bestätigte sich, dass sich Mädchen in der Schule tendenziell wohler fühlen als Jungen. Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung zeigen zudem, dass Jungen bei identischen Leistungen im Vergleich zu Mädchen oft schlechter beurteilt werden. Die vorliegenden Ergebnisse weisen somit auf klare Benachteiligungstendenzen bzw. Vernachlässigung subjektiv empfundener Belastung

von Jungen hin. Neben den schlechteren Schulleistungen ist es auch das problematische Sozialverhalten mancher Jungen, welches Lehrern und insbesondere Lehrerinnen das Leben schwer macht. So werden leistungsschwache Jungen häufiger als leistungsschwache Mädchen verhaltensauffällig und überschreiten schneller das Maß des für Lehrkräfte und Unterricht „Zuträglichen“ (Tremel & Cornelißen 2007a). Wissenschaftlich ungeklärt ist, welchen Einfluss das Geschlecht der pädagogischen Bezugsperson auf den Lernerfolg des Kindes hat, da vielfach die mangelnde Präsenz von männlichen Lehrkräften als Ursache hierfür diskutiert wird (Rohrmann 2008). Erste Ergebnisse sprechen dafür, dass es nicht das Geschlecht der pädagogischen Bezugsperson allein, sondern vielmehr die Art der Vermittlung ist, welche geschlechtsspezifische Bedürfnisse aufseiten der Kinder und Jugendlichen berücksichtigt und damit zum Lernerfolg beiträgt.

Die genannten Aspekte prägen vielfach die öffentlichen und wissenschaftlichen Diskurse im deutschen Sprachraum. Dabei wird nach Rohrmann (2008) oft ausgeblendet, dass

- das Problem schlechter Schulleistungen und Verhaltensauffälligkeiten von Jungen alles andere als neu ist und bereits in den 1960er- und 1970er-Jahren diskutiert wurde
- die Unterschiede innerhalb der Geschlechtergruppen erheblich und weit größer sind als die zwischen den Geschlechtern
- schlechte Schulleistungen mehr mit sozialen und ethnischen Faktoren zusammenhängen als mit dem Geschlecht
- trotz der besseren Schulleistungen von Mädchen gesellschaftliche Benachteiligungen von Mädchen und Frauen nach wie vor fortbestehen.

Die Situation vieler Jungen verschärft sich, indem die mit traditionellen, hegemonialen Männlichkeitsbildern verknüpften Überlegenheitsfantasien mit ihrer (unterlegenen) Rolle als Lernende kollidieren – noch dazu als Lernende mit oft schlechteren Leistungen. Insbesondere die medial vermittelten Jungen- und Männerbilder („Abenteurer, Raufbold, Krieger, Held“) stehen dabei im Widerspruch zu den Anforderungen in der Schule wie Nachdenken, Disziplin, schlüssige Argumentation, sprachlicher Ausdruck, Anpassungsbereitschaft und Fleiß. Traditionelle Männlichkeitsbilder sind häufig in sozial benachteiligten Milieus noch fest verankert. Die Orientierung an hegemonialen Männlichkeitsstereotypen legt leistungsschwachen Schülern nahe, schulische Autorität abzulehnen und sich gegen Mitschülerinnen und weibliche Lehrkräfte „chauvinistisch“ abzugrenzen. Folglich fällt es insbesondere diesen Schüler schwer, sich ihre Lernschwierigkeiten einzugestehen, Lehrerinnen(!) als Autoritäten anzuerkennen und diese um Hilfe zu bitten. Solche Selbstaussgrenzungspraktiken stehen einer effektiven Bildungsaneignung im Wege und gehören mit zu den Risiken einer betont männlichen Sozialisation unter prekären Rahmenbedingungen (Tremel & Cornelißen 2007a). Zumindest teilweise lassen sich so Leistungsunterschiede damit erklären, dass Mädchen besser als Jungen an den Kontext des schulischen Lernens angepasst zu



sein scheinen. Dies gilt aber nicht generell: Geschlechtsbezogene Faktoren wirken immer mit anderen Bedingungen zusammen. So sind insbesondere Jungen benachteiligt, die aus bildungsfernen Schichten oder aus Migrantenfamilien stammen.

Die wirklichen Gründe für das schlechtere Abschneiden von Jungen im Bildungssystem sind bisher empirisch noch nicht hinreichend geklärt. Da sich Einstellungen zum Lernen und zur Schule sowie erste Vorstellungen von Berufs- und Lebensplanung bereits vor und zu Beginn der Schulzeit entwickeln, legt dies nahe, die diesen Einstellungen zugrunde liegenden Prozesse bereits in der Kindheit zu untersuchen. Wie sich aber geschlechtstypische Einstellungen zu Lernen, Leistung und Schule im Detail entwickeln, und dies bereits vor Schulbeginn, ist bislang kaum erforscht worden (Rohrman 2008). Einige Studien geben erste Hinweise darauf, dass den Prozessen in geschlechtshomogenen Peergruppen im Vor- und Grundschulalter für die Entwicklung problematischer Einstellungen zu Lernen, Leistung und Anstrengungsbereitschaft eine entscheidende Bedeutung zukommt. So zeigen Jungen beispielsweise nicht zwangsläufig eine geringere Lesemotivation und -fähigkeit als Mädchen. Da diese Tätigkeit unter Gleichaltrigen aber als „typische“ Mädchenaktivität angesehen wird, könnten geschlechtsgetrennte Gruppen und der von ihnen ausgehende Sozialisationsdruck ein wichtiger Faktor sein, die schlechteren Leistungen von Jungen im sprachlichen Bereich mit zu erklären. Zukünftige Forschung muss daher die Bedeutung der Peergruppensozialisation für die Entwicklung von Einstellungen zu Schule, Leistung und Lernen im Kindesalter gezielt und differenziert in den Blick nehmen (a. a. O.). So berichtet auch Budde (2008), dass Jungen nach Studien in Großbritannien aufgrund von Männlichkeitsnormen dazu tendieren, schulischen Erfolg und schulische Leistung eher negativ zu bewerten und dementsprechend als unmännlich und weiblich anzusehen, wobei diese Ergebnisse für Deutschland noch weitestgehend unüberprüft sind.

Lesetipp:

- Budde, J. (2008). Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen/männlichen Jugendlichen. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.).



8.4 Geschlecht und Körper

Der Körper eines Menschen spielt als „Träger“ der biologischen Geschlechtszugehörigkeit eine zentrale Rolle in der individuellen wie sozialen Konstruktion der Geschlechtsidentität. Zum einen sind es die körperlichen Empfindungen bzw. das Erleben des eigenen (weiblichen oder männlichen) Körpers selbst, die zu unmittelbaren Quellen für die Konstitution der Geschlechtsidentität werden. Zum anderen werden über und durch den Körper bedeutungsträchtige Zeichen (Symbole, Gesten etc.) dargestellt, welche Ausdruck der sozialen Inszenierung der persönlichen Geschlechtszugehörigkeit sind. Ein einfaches

Beispiel hierfür ist das zierliche „Herausputzen“ von Mädchen (Zöpfe flechten, Haare hochstecken, hübsche Kleidung), das als kulturelles Kennzeichen für das nette, liebe, „saubere“ (und angepasste!) Mädchen gilt; bei Jungen findet sich eine vergleichbar rigide Schönheitsnorm nicht.

Die Vorstellung, dass so etwas wie der eigene Körper nicht einfach gegeben, sondern ein kulturelles Symbol ist und als solches auch dargestellt wird, fällt nicht immer leicht (Bilden 1998). Ein Grund hierfür ist sicherlich die enge Verzahnung des Körperlichen mit dem Kulturell-Psychischen (Stichwort: „Leib-Seele-Grenze“), welche im Sinne des Cartesianischen Leib-Seele-Dualismus im Allgemeinen eher als getrennte denn als zusammengehörende Einheiten gedacht werden. Klassisches und kritisches Beispiel der Frauenforschung für die (geschlechtsungleiche) Inszenierung der Körperlichkeit ist der sogenannte „Phallozentrismus“. Das heißt, dass das männliche Geschlechtsorgan in unserer Kultur generell eine höhere Beachtung und Bedeutung erfährt als das weibliche. Dagegen erhält das Geschlechtsorgan der Frau verstärkte Aufmerksamkeit als Objekt der männlichen Begierde, was ein diskriminierendes Machtungleichgewicht anzeigt. Im sozialen Umgang mit den Genitalien manifestiert sich nach Bilden (1998) die Macht- und Bedeutungsungleichheit der Geschlechter.

Kinder lernen allmählich zum einen, woran Personen eines bestimmten Geschlechts zu erkennen sind. Zum anderen lernen sie, wie sie ihr soziales Geschlecht verkörpern können und welche Ausdrucksformen sie tunlichst zu vermeiden haben. Körpersprachliche Symbole/Indizien wie Bewegungs- und Blickverhalten, Lachen, Stimme, Kleidung, Haltung, Schrittlänge werden nach Bilden (1998) im Laufe der Entwicklungsjahre zu nicht mehr bewussten (selbstvergessenen) Routinen für die überzeugende Darstellung des eigenen Mann- oder Frauseins in der Interaktion mit anderen. Der Körper wird damit quasi zum „leiblichen Gedächtnis“ des eigenen Mann- oder Frauseins.

So ist beispielsweise für viele junge Männer nach wie vor der „gestählte“ muskulöse Körper Ausdruck für die Zurschaustellung der eigenen Männlichkeit und Unverletzbarkeit, während hingegen junge Frauen vielfach dem Sozialisationsdruck der „Schönen“, Schlanken und Niedlichen zu entsprechen versuchen. Gesellschaftliche Umbrüche, die eine Auflösung der traditionellen, polaren Geschlechterordnung schon seit längerem in Gang gesetzt haben, werden auch für die Körpersozialisation relevant. Dies zeigt sich zum Beispiel am klinischen Phänomen der Essstörungen: War Magersucht früher fast ausschließlich bei jungen Frauen zu finden, versuchen in der jüngeren Vergangenheit auch immer mehr junge Männer dem Schlankheitsideal zwanghaft zu entsprechen. Solche Beobachtungen können nach Bilden (1998) (auch) als Angleichungstendenzen in der Geschlechtersozialisation und Auflösungsphänomene polarer Geschlechtergrenzen interpretiert werden.

8.5 Geschlecht und Gesundheit

Eine wichtige, wenn nicht sogar die zentrale Voraussetzung für ein aktives und selbstbestimmtes Leben ist die eigene physische und psychische Gesundheit. Als Indikator für den Gesundheitsstatus einer Generation wird häufig deren Lebenserwartung herangezogen. Die Lebenserwartung neugeborener Jungen liegt in Südtirol heute mit 78 Jahren (in Deutschland 76,2 Jahre) deutlich unter der von neugeborenen Mädchen mit 83,7 Jahren (in Deutschland 81,7 Jahre) (ASTAT 2008b; Tremel & Cornelißen 2007a,b). Gemessen an diesem Indikator sind die Lebenschancen von Frauen besser als die von Männern. Jungen haben im frühen Kindesalter im Durchschnitt eine schwächere gesundheitliche Konstitution (höherer Anteil an Totgeburten und Todesfällen bei Frühgeborenen, mehr Schwerbehinderungen) als Mädchen.

In der Kindheit stellen Unfälle die größte Lebensgefahr für Kinder dar. Jungen sind davon häufiger betroffen als Mädchen, was unter anderem mit geschlechtsspezifischen Verhaltensweisen erklärt wird (mehr Risikoneigung, externalisierendes Verhalten etc.). Während junge Frauen insgesamt mehr Suizidversuche unternehmen, ist die Zahl vollendeter Selbstmorde bei Männern höher (ASTAT 2008a; Tremel & Cornelißen 2007a,b). Während die Zahl betreuter Jungen bei Erziehungs- und Familienberatungsstellen im Alter bis zwölf Lebensjahren bei über 50 Prozent und mehr liegt, kehrt sich dieses Geschlechterverhältnis mit bis zu 80 Prozent weiblichen Klientinnen im Jugendalter radikal um (ASTAT 2008a; bke 2003).

Die vom deutschen Gesundheitsministerium in Auftrag gegebene und vom Robert-Koch-Institut durchgeführte, repräsentative Gesundheitsuntersuchung von Kindern und Jugendlichen zwischen 0 und 17 Jahren (Kinder- und Jugendgesundheitsurvey, KiGGS) konnte deutliche Geschlechterdifferenzen in der gesundheitlichen Situation von Mädchen und Jungen in Deutschland feststellen. Während Mädchen häufiger unter emotionalen Problemen (Ängstlichkeit und Depressivität) und Essstörungen leiden, waren bei Jungen Unaufmerksamkeits-/Hyperaktivitäts- sowie Verhaltensprobleme die am meisten verbreiteten Symptome. Für Mädchen konnte ein besseres prosoziales Verhalten festgestellt werden. Bei Mädchen nehmen die Essstörung-Verdachtsfälle im Laufe der Adoleszenz zu, bei Jungen hingegen ab. Übergewicht und Adipositas sind in etwa gleich häufig verteilt. Im Hinblick auf die ebenso miterfassten „Schutzfaktoren“ (vgl. Modul „Resilienz“) konnte nachgewiesen werden, dass Mädchen ihre personalen wie auch familiären Ressourcen deutlich schlechter als Jungen einschätzen, ihre sozialen Ressourcen hingegen deutlich besser. Bei der „gesundheitsbezogenen Lebensqualität“ in den Bereichen Körper, Psyche, Selbstwert, Familie, Freunde, Schule gab es keine Geschlechtsunterschiede, wobei mit zunehmendem Alter eine Abnahme der Lebensqualität festzustellen war. Dieser Effekt war bei Mädchen stärker als bei Jungen ausgeprägt (Schlack & Hölling 2008; <http://www.kiggs.de>). Eine vergleichbare repräsentative Befragung zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen liegt für Südtirol bisher nicht vor.

Diese Durchschnittswerte lassen sich nur im Kontext weiterer Faktoren wie Schichtzugehörigkeit, sozial-räumliche Lebenswelten etc. genauer interpretieren. Dennoch zeigt diese geschlechtsbezogene Querschnittsperspektive, dass Gesundheitsrisiken wie auch Ressourcen (Schutzfaktoren) zwischen den Geschlechtern nicht gleich verteilt sind. Zudem müssen bei einer Bewertung solcher Zahlen die Bedürfnisse beider Geschlechter berücksichtigt werden: So ist die geschlechts-un-stereotype Zunahme von Essstörungen bei Jungen ebenso ernst zu nehmen, wie auch der Vermutung nachzugehen ist, dass ADHS mit dem vorwiegend unaufmerksamen Subtyp bei Mädchen eher unterdiagnostiziert bleibt. Beide Beispiele demonstrieren, dass eine geschlechterbewusste Perspektive auch in der Gesundheitsförderung nötig ist, um Mädchen wie Jungen eine effektive und vor allem früh einsetzende Hilfe zukommen zu lassen.



9

Häufige Fragen im Zusammenhang mit dem Geschlecht des Kindes

Im Folgenden werden vorwiegend unter Bezug auf eine jüngere zusammenfassende US-amerikanische Publikation einige Studienergebnisse wiedergegeben, die häufig diskutierte Fragen zur Geschlechterentwicklung zu beantworten versuchen. Die Autorin Susan Gilbert (2004) liefert in ihrem Buch „Typisch Mädchen! Typisch Junge! Praxisbuch für den Erziehungsalltag“ einen Überblick zu aktuellen Forschungsergebnissen in Verbindung mit einer sehr handlungspraktischen Perspektive für Eltern.

9.1 Geschlecht und Persönlichkeit – gibt es einen Zusammenhang?

Studien über den Zusammenhang zwischen Geschlecht und Persönlichkeit kommen zu dem Ergebnis, dass die meisten Charaktermerkmale nicht geschlechtsbedingt sind. Das bedeutet, dass es in erster Linie nicht vom Geschlecht eines Kindes abhängt, ob es optimistisch, gesellig, geduldig etc. oder eben nicht ist. Es gibt viel mehr Unterschiede zwischen einzelnen Männern und einzelnen Frauen als zwischen Männern und Frauen insgesamt. Allerdings gilt es, einige Unterschiede bezüglich bestimmter Eigenschaften und Verhaltenstendenzen zu beachten.

9.2 Sind Jungen „schwieriger“ als Mädchen?

Unabhängig von durch Geschlechterstereotype eventuell bedingten Interpretationsunterschieden kindlichen Verhaltens (vgl. Baby X-Studien) zeigen Mädchen und Jungen bereits von Anfang an im Durchschnitt Unterschiede in ihren Verhaltensweisen. Mädchen sind im Säuglingsalter aufgeweckter, halten längere Zeit Augenkontakt und lassen sich leichter beruhigen. Sie fangen im Laufe ihrer Entwicklung früher an zu sprechen, sprechen mehr und sind insgesamt angepasster. Jungen als das „starke Geschlecht“ sind hingegen nach allem, was man bisher aus Vergleichsstudien weiß, psychisch wie körperlich verletzlicher. Die einzige Ausnahme bildet das Jugendalter (Adoleszenz), in dem (insbesondere frühreife) Mädchen aufgrund der einsetzenden körperlichen Veränderungen psychisch deutlich instabiler sind. Jungen sind anfälliger für Geburtskomplikationen und Entwicklungsstörungen. Sie sind weniger belastbar, d. h. sie weinen bei Überreiztheit häufiger und lassen sich schwerer beruhigen. Auch ein (extremer) Mangel an elterlicher Zuwendung scheint sich bei Jungen ungünstiger als bei Mädchen auszuwirken. Das heißt: Männliche Säuglinge brauchen offensichtlich mehr Zuwendung (Gilbert 2004).

Ein Grund hierfür könnte darin liegen, dass Mädchen bereits von Geburt an „reifer“ als Jungen sind und dies im Laufe ihrer weiteren Entwicklung auch bleiben. Wenn Wissenschaftler von „Reifung“ sprechen, meinen sie das gesamte Spektrum an körperlichen, kognitiven, sozialen und emotionalen Entwicklungsprozessen. In den meisten Bereichen vollzieht sich die Entwicklung von Jungen und Mädchen in der gleichen Geschwindigkeit. Es gibt aber nach Gilbert (2004) auch einige bedeutsame Ausnahmen: So sind Mädchen den Jungen in der Sprachentwicklung zeitlich voraus. Sie verarbeiten Sprache früher in der dafür vorwiegend zuständigen linken Hirnhälfte und haben dichter beieinanderliegende Nervenzellen in beiden Gehirnhälften, welche sprachliche Informationen verarbeiten. Allerdings ist es

unwahrscheinlich, dass der anatomische Reifevorsprung der alleinige Grund für die beobachteten Kompetenzunterschiede ist. Einzelne Studien konnten zeigen, dass sich Eltern und andere Bezugspersonen mit ihren Töchtern bzw. Mädchen intensiver unterhalten.



Die „Geschlechterstudien“ am Oregon Social Learning Center

Im Rahmen einer US-amerikanischen Studie wurde am Oregon Social Learning Center demonstriert, dass sich die untersuchten Jungen und Mädchen in ihren anfänglichen Kommunikationssignalen gegenüber ihren Betreuer/innen nicht unterschieden bzw. die gleichen „Techniken“ einsetzten. Der einzige Unterschied bestand in der Reaktionsart seitens der Betreuer/innen: Mit den Mädchen wurde insgesamt bereitwilliger und mehr gesprochen. Zu einem späteren Messzeitpunkt verwandten dieselben Jungen dann vermehrt „nicht-sprachliche“ Signale wie Schreien, Schlagen etc., um auf sich aufmerksam zu machen. Es liegt die Vermutung nahe, dass die Betreuer/innen, geleitet von stereotypen Vorstellungen („Mädchen sind kommunikativer“), mit ihren Antwortreaktionen das sprachliche Verhalten der Mädchen (unbewusst) verstärkt bzw. den Jungen erst für ihr störendes Verhalten vermehrt (sprachliche) Aufmerksamkeit geschenkt hatten. *(nach: Gilbert 2004)*

Selbst wenn die hier untersuchten Mädchen tatsächlich tendenziell kommunikativer als die Jungen waren, mahnen diese Ergebnisse Eltern, Betreuer/innen etc. dennoch zur Vorsicht, Jungen und Mädchen nicht ungleich bzw. stereotypisch zu behandeln. Das (auch nonverbale) Gespräch mit dem Kleinkind beiderlei Geschlechts fördert das Sprechen, seine Intelligenz und sozialen Fähigkeiten – insbesondere im Zeitraum zwischen der Geburt und dem dritten Lebensjahr, wenn sich das Gehirn rasch entwickelt. Eine ungleiche sprachliche Stimulierung von Jungen und Mädchen hat eine unterschiedliche Entwicklung zur Folge.

Neben der größeren Sprachkompetenz weisen Mädchen auch eine vergleichsweise höhere Selbstregulationsfähigkeit und Impulskontrolle als gleichaltrige Jungen auf. Erzieher/innen können aus Erfahrung bestätigen, dass sich Jungen im Durchschnitt schwerer damit tun, ruhig sitzen zu bleiben und ihren Gefühlen der Enttäuschung und Wut eher freien Lauf lassen. Dieser Befund wird auch mit einem unterschiedlich schnellen Reifungsprozess des Gehirns (speziell des Frontallappens, der für die Impulskontrolle zuständig ist) in Zusammenhang gebracht. Mädchen sind den Jungen ebenso bei der Sauberkeitserziehung zeitlich voraus, was ebenfalls mit dem unterschiedlichen Reifestatus des Gehirns in Zusammenhang gebracht werden kann.



Jungen zeigen von Anbeginn des Lebens im Durchschnitt größere Schwierigkeiten in der (Selbst-)Regulation von Emotionen und Verhalten. Dies wird auch mit ihrem nachgewiesenen Reifungsrückstand in Zusammenhang gebracht.

9.3 Sind Jungen aggressiver?

Eins der wenigen „Persönlichkeitsmerkmale“, über das in der Wissenschaft weitestgehend Einigkeit in Bezug auf vorhandene Geschlechtsunterschiede besteht, ist die größere Aggressivität des männlichen Geschlechts.

Als Aggression wird hier vor allem die körperliche Aggression definiert, d. h. das gewaltsame Einsetzen der körperlichen Kräfte gegen sich oder andere. Auch wenn es einzelne Mädchen gibt, die eher zu Handgreiflichkeiten neigen als bestimmte Jungen, sind Jungen als Gruppe betrachtet körperlich aggressiver – und zwar in allen Kulturen der Welt (Gilbert 2004). Dieser Unterschied tritt circa ab dem dritten Lebensjahr deutlich in Erscheinung. Über die Ursachen (biologisch oder/und umweltbedingt) gibt es auch hier verschiedene Fachmeinungen. Tatsächlich führt ein erhöhter Androgen-Spiegel (z. B. Testosteron) zu vermehrter körperlicher Aggressivität. Gleichzeitig lässt auch der Aufforderungscharakter von bestimmten Situationen (z. B. Wettkämpfe) den Testosteronspiegel beim Menschen ansteigen. Seltene Chromosomenaberrationen (z. B. ein doppeltes Y-Chromosom) gehen ebenfalls mit einem erhöhten Aggressionsniveau einher. Gleichzeitig wird mit Jungen raubeiniger und „aggressiver“ gespielt, und ihnen wird mehr aggressives Verhalten zugestanden bzw. als „normal“ angesehen. Interessanterweise lernen Jungen die dazugehörigen Verhaltensregeln sehr schnell kennen, denn gekämpft wird meist nur mit anderen Jungen – das Schlagen von Mädchen gilt hingegen als Tabu.

Die bisherigen Beschreibungen beziehen sich nur auf die physische Aggression. Wenn man, wie es Wissenschaftler erst sehr spät getan haben, auch die verbale Aggression („relationale Aggression“) hinzuzieht, ändert sich das Bild. Relationale Aggression bezieht sich auf verletzendes Bemerkungen anderen gegenüber, die seelisch genauso viel Schaden anrichten können wie die Androhung oder Anwendung körperlicher Gewalt. Auch diese Aggressionsform beginnt verstärkt im Kindergartenalter und wird vor allem von Mädchen angewandt. Unter dem sozialen Druck als „anständiges Mädchen“ ihre Fäuste nicht gebrauchen zu dürfen, müssen Mädchen und Frauen andere Wege finden, um ihren Ärger zu verarbeiten. Da sie sprachlich im Durchschnitt gewandter als Jungen sind, liegt es nahe, diese verbale Form der Aggression anzuwenden. Weil die sozialen Beziehungen von Mädchen im Vergleich zu Jungen meist auf wenigen, sehr engen Freundschaften beruhen, sitzt diese Aggressionsform bei ihnen meist auch viel tiefer und kann erheblichen psychischen und sozialen Druck ausüben: „Dann bist du nicht mehr meine Freundin!“ „Wenn du das machst, dann erzähle ich das den anderen!“ Auch hier gilt: Es handelt sich um allgemeine Verhaltenstendenzen. Auch manche Jungen stehen Mädchen in der verbalen Aggression in nichts nach. Und in jüngster Zeit ist auch immer wieder von physisch gewalttätigen Mädchengruppen berichtet worden.

Unabhängig von diesen geschlechtsspezifischen Verhaltensbeobachtungen zeigen große Studien, dass der „beste“ Prädiktor für die langfristig aggressive Verhaltensauffälligkeit eines Kindes das eigene Erleben von (physischer und psychischer) und die Beobachtung innerfamiliärer Gewalt ist. Dazu gehören weiters eine mangelnde Kontrolle („Monitoring“) und Grenzsetzung seitens der Eltern. Der exzessive Konsum von gewalttätigen Medien kann die Gewaltbereitschaft steigern bzw. in eine bestimmte Richtung „bahnen“, ist allerdings als alleiniger Erklärungsfaktor nicht ausreichend (a. a. O.).



Jungen sind über alle Kulturen hinweg im Durchschnitt aggressiver – bezogen auf die physische Aggression. Mädchen zeigen dagegen vor allem Ausdrucksformen verbaler Aggression.

9.4 Sind Jungen „dominanter“ und konkurrenzorientierter?

Ein weiterer Unterschied zwischen Mädchen und Jungen besteht darin, dass Jungen eher geneigt sind, einander zu beherrschen und sogenannte Dominanzhierarchien auszubilden. Jeder Junge muss sich im Kräfte-Wettbewerb mit anderen seinen Platz in der Gruppenhierarchie suchen und diesen akzeptieren. Die Gruppen-Zugehörigkeit trägt zur gemeinsamen Stärke bei und gibt ein Gefühl von Wichtigkeit und Macht. Gleichaltrige üben im Vergleich zu Erwachsenen bei Jungen deutlich mehr Einfluss aus, während sich Mädchen tendenziell eher an Erwachsenen und ihren Vorgaben orientieren. Mädchen haben im Allgemeinen auch weniger Interesse daran, ihre Spielkameradinnen zu dominieren. Ihr Wunsch ist es vielmehr, mit anderen zu kooperieren und als nett und beliebt zu gelten (Geltungshierarchie). „Herrische“ Mädchen sind deswegen auch eher unbeliebt. Diese Rücksichtnahme hat auch eine soziale Funktion: Da Mädchen eher paarweise oder in kleinen Gruppen spielen, zahlen sie einen hohen sozialen Preis dafür, wenn sie eine ihrer Freundinnen kränken.

Der Wettbewerb zwischen Jungen („Wer ist der Stärkere?“) kann von außen betrachtet bisweilen sehr aggressive Züge annehmen, ist aber in aller Regel nicht wirklich böswillig gemeint. Die „Kompetenz-Rangelerei“ unter Jungen verbindet Jungenfreundschaften vielmehr als dass sie sie trennt und hat somit eine stabilisierende Funktion. Mädchen können sich teilweise schwerer damit tun, miteinander in Konkurrenz zu treten (Gilbert 2004). Wie immer gilt auch hier, dass es sich um allgemeine Verhaltens-tendenzen handelt, von denen einzelne Kinder mit ihrem eigenen Verhalten und Erleben abweichen können.

9.5 Sind Mädchen gefühlsbetonter?

Nach der Geburt zeigen Jungen und Mädchen das gleiche Spektrum an Emotionen wie Zufriedenheit, Angst, Wut etc. Mit zunehmendem Alter verändert sich aber das emotionale Ausdrucksverhalten von Jungen und Mädchen. Während Mädchen sich immer besser ihrer eigenen Gefühle und die der sozialen

Umwelt bewusst werden und darüber auch sprechen, sind Jungen emotional zusehends weniger aufgeschlossen und bemühen sich stärker, ihre eigenen Gefühle nicht zu zeigen. Der soziale Druck als „richtiger Junge“ seine insbesondere „negativen“ Gefühle wie Schmerz, Traurigkeit etc. nicht zeigen zu dürfen, übt einen stark normierenden Einfluss auf das Rollenverhalten von Jungen aus. So konnten Studien zeigen, dass Eltern und speziell Mütter im sprachlichen Dialog mit ihren Töchtern, der im Vergleich zu Jungen häufiger stattfindet, deutlich mehr Gefühlsinhalte thematisieren und damit zur „emotionalen Selbstreflexion“ einladen. Dagegen sehen insbesondere Väter übermäßig gefühlsbetontes, als „typisch weiblich“ verstandenes Ausdrucksverhalten bei Jungen nicht so gerne, wenn es nicht sogar sanktioniert wird: „Jetzt stell dich nicht so an!“ „Sei keine Memmel!“ Kasten (2003) berichtet in einer Zusammenfassung einschlägiger Studien sogar davon, dass Jungen im Vergleich zu Mädchen bis zum neunten Lebensjahr definitiv ängstlicher sind, dies aber zu verbergen gelernt haben. Bei Beobachtung und Messung körperlicher Parameter wurde dieser Befund aber offenbar. Anschließend kehre sich dieses Verhältnis zuungunsten der Mädchen um.

Die Feststellung, dass Jungen weniger gefühlsbetont als Mädchen sind, kann also nicht aufrechterhalten werden. Vielmehr unterscheidet sich das nach außen gezeigte Gefühlsrepertoire zwischen den Geschlechtern. Mädchen scheint hier ihr tendenziell größeres Interesse an Gefühlen und Personen entgegenzukommen und zu ihrer im Mittel größeren emotionalen Kompetenz beizutragen. Gleichzeitig sind sie im Vergleich zu Jungen häufiger mit negativen Gefühlen und Grübeleien beschäftigt, was sich ungünstig auf ihre Stimmungslage und ihr Selbstwernerleben auswirken kann (Gilbert 2004).

Jungen sind weder weniger ängstlich als Mädchen, noch verfügen Mädchen von Natur aus über „mehr“ Gefühle. Sehr wohl unterscheiden sich beide Geschlechter aber in ihrem Ausdrucksverhalten: Jungen zeigen ihre Gefühle öffentlich insgesamt deutlich weniger als Mädchen.



Die Frage, welche Rolle hier der Veranlagung („Nature“) und welche der Umwelt und der durch sie vermittelten emotionalen Geschlechtsrollensozialisation („Nurture“) zukommt, lässt sich aus wissenschaftlicher im Einzelfall nicht eindeutig beantworten. Aus praktischer Sicht zeigt sich aber häufig, dass Jungen bzw. Männer genauso gut wie Mädchen bzw. Frauen die emotionalen Anforderungen von bestimmten Situationen bewältigen können. Im gleichen Sinne lässt die praktische Notwendigkeit, ein bestimmtes Verhaltensrepertoire an den Tag legen zu müssen, Mädchen bzw. Frauen in gewissen Situationen äußerst konkurrenzorientiert und dominant auftreten.

9.6 Wird die geschlechtsbezogene Entwicklung des Kindes durch stereotype Spielzeugauswahl beeinflusst?

Für Eltern ist es eines der größten Rätsel in der Entwicklung ihrer Kinder überhaupt, wie es dazu kommt, dass sie sich „wie Jungen“ oder „wie Mädchen“ verhalten. Dabei machen Eltern wiederholt die Erfahrung, dass ihre Kinder bereitwillig stereotype Verhaltensmuster annehmen, obwohl sie als Mütter und Väter ganz bewusst versucht haben, sie entgegen den einengenden Geschlechterstereotypen zu erziehen. Viele Eltern befürchten, dass dieses geschlechtsrollenstereotype Verhalten die Vorstellungen der Kinder von sich selbst und ihrem Potenzial sowie ihre schulischen Leistungsmöglichkeiten einschränken könnte. Wissenschaftler, die sich schon lange Jahre mit der Geschlechterdifferenzierung beschäftigt haben, sehen diese Dinge inzwischen etwas entspannter: Bei ihren Untersuchungen erkannten sie, dass das Festhalten an geschlechtstypischen Verhaltensweisen und Einstellungen im Spiel den Kindern hilft, die eigene Geschlechtsidentität zu verstehen und zu erleben, was es bedeutet, ein Junge oder ein Mädchen zu sein. Die bewusste Erkenntnis des eigenen Geschlechts mit circa drei Jahren leitet diesen Selbstfindungsprozess ein, wenngleich geschlechterstereotype Zuordnungen bereits schon früher gelernt bzw. sozial vermittelt wurden. Je älter die Kinder werden, umso sensibler reagieren sie auf Zuschreibungen bestimmter Spielsachen. Sie scheinen sich besonders dann für ein Spielzeug zu interessieren, wenn man ihnen erklärt, dass es zu ihrem Geschlecht gehört bzw. lassen umgekehrt schnell die Finger davon, wenn eine Sache dem anderen Geschlecht zugeordnet wird.



Stereotype Verhaltensweisen von Kindern können im Dienste des geschlechtsbezogenen Selbstfindungsprozesses stehen. Geschlechtstypisches Spiel wirkt sich nur dann ungünstig aus, wenn Kinder von ihren Eltern oder anderen Erwachsenen dazu gezwungen werden, die jeweiligen Aktivitäten ausschließlich den Jungen oder den Mädchen zuzuschreiben. Durch solche rigide Grenzziehungen werden potenzielle Lernumwelten für beide Geschlechter eingeschränkt.

Welche Rolle der biologischen Veranlagung und der Umwelt zukommt, lässt sich auch hier nicht eindeutig beantworten bzw. voneinander getrennt ermitteln. Natur und (soziale) Erfahrungen wirken immer zusammen. Kulturelle Vergleichsuntersuchungen konnten aber zeigen, dass die Geschlechtsrollenentwicklung von Kindern umso stereotyper und dichotomer verläuft, je „sexistischer“ eine Gesellschaft oder Kultur organisiert ist (Gilbert 2004). Kinder aus geschlechterbewusst und rollenegalitär eingestellten Elternhäusern zeigen mit zunehmendem Alter eine deutlich flexiblere Einstellung bezüglich der Aufgabenteilung zwischen den Geschlechtern, wobei Mädchen hiervon anscheinend mehr profitieren als Jungen (Bürgisser & Baumgarten 2006).

9.7 Ist die bei Kindern häufig zu beobachtende Geschlechtertrennung ein „normales“ Phänomen?

Viele Eltern, deren Kinder für gewöhnlich gerne sowohl mit Mädchen als auch mit Jungen spielen, fragen sich, warum diese plötzlich anfangen, Freunde und Spielpartner nach ihrem Geschlecht auszuwählen. Dieses Phänomen kann bei Mädchen schon im zweiten Lebensjahr, bei Jungen mit drei bis vier Jahren oder noch später beobachtet werden. Das heißt: Mädchen entscheiden sich, nicht mit Jungen spielen zu wollen, bevor sich Jungen dazu entschließen, nicht mit Mädchen zu spielen. Entgegen manch pädagogischer Vermutung wird diese Geschlechtersegregation in erster Linie nicht „von außen“, sondern von den Kindern selbst initiiert. Was aber nicht gleichbedeutend damit ist, dass die Anordnung Erwachsener oder bestimmte „institutionelle Spielregeln“ keinen Einfluss darauf haben. Jungen und Mädchen spalten sich weltweit in gleichgeschlechtliche Gruppen auf, der Trennungsgrad jedoch variiert bei den unterschiedlichen Kindern und in verschiedenen Kulturen. Die Geschlechter-Trennung ist in denjenigen Gesellschaften am stärksten ausgeprägt, in denen Männer den höchsten Status genießen. Offenbar hat Geschlechtertrennung (auch) „sexistische“ Ursachen.

Ein weiterer Einflussfaktor liegt vermutlich in den unterschiedlichen Spielstilen von Jungen und Mädchen. Mädchen scheinen sich schon sehr früh von dem häufig eher grobmotorisch-kämpferischen Spielverhalten der Jungen abgeschreckt zu fühlen, während sie ihr Fantasiespiel mehr auf gegenseitige Kooperation und sprachliche Kommunikation ausrichten. Hier gilt es allerdings zu beachten, dass es mehr Variationen zwischen den Spielstilen zweier beliebiger Jungen oder Mädchen als zwischen Spielstilen von Jungen und Mädchen allgemein gibt. Das Spiel der meisten Jungen und Mädchen ist zudem eine Mischung aus beiden „Verhaltensstilen“, auch wenn im Durchschnitt bestimmte Verhaltenstendenzen erkennbar sind. Zusätzlich kann es im Spielverhalten zu regelmäßigen „Grenzüberschreitungen“ kommen (Mädchen spielen mit Jungen und umgekehrt), innerhalb derer vielfältige Spiel- und Interaktionsformen gepflegt werden (ausführlicher dazu Rohrmann 2008). Neben der von Kindern selbst initiierten Geschlechtertrennung hat eine geschlechterbewusste Einstellung der Eltern bzw. einer Institution (z. B. Kindergarten) einen maßgeblichen Einfluss auf Dauer und Häufigkeit des gemischtgeschlechtlichen Zusammenkommens.

Mit zunehmendem Alter scheint die eigenaktive, geschlechtshomogene Gruppierung (insbesondere für Jungen) eine identitätsstiftende Funktion auszuüben, um sich von dem „Mädchenhaften“ abzugrenzen. Dem Einfluss der Gleichaltrigengruppe kommt hierbei eine große Bedeutung zu. Der soziale Normierungsdruck zur Einhaltung der kulturell vorgegebenen Geschlechterordnung ist für Jungen dabei deutlich größer als für Mädchen. So gibt es eine in Jungen-Gruppen häufig gefürchtete Bezeichnung: „Du bist wie ein Mädchen“, während hingegen ein eher jungenhaftes Verhalten von Mädchen durch Gleichaltrige und generell die soziale Umwelt weniger strikt sanktioniert wird.



9.8 Frühkindliche Sexualität – gibt es so etwas?

Die folgenden Ausführungen sind (teilweise wörtlich) den Publikationen von Christa Wanzeck-Sielert entnommen (2005/2008). „Das Ich ist vor allem ein körperliches“– dieser Satz Sigmund Freuds verweist auf die zentrale Bedeutung des Körpers für die menschliche Identitätsentwicklung. Kinder fühlen zunächst körperlich, ihre ersten Welterfahrungen beginnen mit dem Körper. Sie nehmen Gegenstände in den Mund zum Erforschen und zur Befriedigung von Lust. Mit großer Neugierde und Tatendrang „begreifen“ sie die Welt und sich selbst. „Sexualität“ ist nicht nur Geschlechtsverkehr, hat nicht nur mit Genitalität zu tun, sondern umfasst körperliche, biologische, psychosoziale und emotionale Aspekte. Sie ist eine Lebensenergie, die im Körper ihren Ursprung hat und von der Kindheit bis ins Alter wirksam ist. Die Ausdrucksmöglichkeiten von Sexualität sind vielfältig: Zärtlichkeit, Geborgenheit, Sinnlichkeit, Lust, Leidenschaft, Erotik, das Bedürfnis nach Fürsorge und Liebe. Zärtlichkeit, Geborgenheit, Liebe und Lust können über unangenehme Erfahrungen und Gefühle hinweghelfen und haben deswegen eine große Bedeutung für das seelische Gleichgewicht von Kindern. Sie können das Selbstwertgefühl stärken, Lebensfreude geben, Freude am Körper vermitteln, aber auch Gefühle der Scham und des Selbstzweifels erzeugen.

Schon früh machen Kinder mit Sexualität Erfahrungen, die bis ins Erwachsenenalter relevant bleiben. Kindliche Sexualität ist aber von Erwachsenensexualität zu unterscheiden. Kinder leben ihre Sexualität „egozentrisch“, d. h. im Wesentlichen auf sich selbst bezogen. So wollen sie zum Beispiel ausprobieren, wie sich Zungenküsse anfühlen oder durch Doktorspiele sich selbst und andere körperlich kennenlernen. Spontaneität, Neugierde, Entdeckungslust und die Suche nach immer neuem Lustgewinn stehen im Vordergrund. Die Entfaltung dieses Forscherdrangs und dieser Entdeckungslust ist nicht zielgerichtet und beziehungsorientiert, sondern bezieht sich auf den eigenen Körper. Dabei geht es um ein Bewusstsein des Sich-Wohlfühlens auf körperlicher, emotionaler und sozialer Ebene. Hierzu gehört auch die genitale Stimulation. Die kindliche Selbstbefriedigung ist allerdings nicht in dem Maße mit sexuellen Erfahrungen und Wünschen verknüpft, wie sie sich in Fantasien von Erwachsenen ausdrücken. Die vielfältigen sexuellen Ausdrucksformen bei Kindern entwickeln sich erst Schritt für Schritt. Zunächst stehen auf sich selbst bezogene Aktivitäten wie zum Beispiel Selbstberührungen und Selbstbefriedigung im Vordergrund. Diese erweitern sich später auf andere Kinder etwa durch Doktor- oder andere Rollenspiele. Der Aktivitätsradius bezieht sich auch auf Erwachsene mit einem sehr wohl körperlich ausgedrückten Intimitäts- und Anerkennungsbedürfnis, das sich in dem kindlichen Wunsch nach Kuseln und Schmusen zeigt. Das Bewusstsein für die eigene Intimität und ihre Grenzen nach außen muss von Kindern aber ebenso gelernt werden. Nicht in jedem Fall sind sexuelle Äußerungen und Aktivitäten von Kindern angebracht. Selbstgefühlte Scham gegenüber Nacktheit oder körperlicher Nähe ist eine positive Reaktionsmöglichkeit von Kindern, um die eigenen Intimgrenzen zu spüren und zu verteidigen. Körperscham entwickelt sich bei den meisten Kindern erst ab fünf Jahren.

Dem ganzheitlichen Körpererleben von Kindern steht nicht selten eine durch Verunsicherung bedingte, ambivalente Haltung von Erwachsenen gegenüber – insbesondere, wenn es um das lustvolle Entdecken des eigenen Körpers geht. Oftmals werden körperliche Berührungen des Kindes unterbunden, wenn sie sexuell gedeutet werden. „Harmlose“ körperliche Kontakte wie zum Beispiel das Eincremen und Einseifen des Körpers oder der Kuss auf die Wange werden toleriert, Selbstberührungen durch Streicheln an den Geschlechtsteilen und Masturbieren werden dagegen eher kritisch beobachtet. Auch wenn die Bedeutung von Sexualität für die Identitätsentwicklung von Kindern heute anerkannt ist, wird die Frage, wie Kinder den Umgang damit lernen sollen und was sie zeigen dürfen, immer noch gesellschaftlich kontrovers diskutiert. Die Forderung nach einem feinfühligem erzieherischen Umgang mit der psychosexuellen Entwicklung des Kindes kontrastiert mit der bei vielen Eltern wie pädagogischen Fachkräften erlebten Unsicherheit im Umgang mit dieser Thematik. Das Nachspüren von Körperberührungen und -erfahrungen wird dadurch möglicherweise unterbunden und ein positiver Bezug des Kindes zum eigenen Körper bereits in den Anfängen verhindert. Lust- bzw. schambetonte Verhaltensweisen von Kindern sind entscheidend durch die jeweilige Kultur und die familiären Sozialisationsbedingungen geprägt.

Eltern, Erzieherinnen und Erzieher sind bedeutsame Vorbilder, die Kinder in der Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper und der sich entwickelnden Sexualität entscheidend unterstützen können. Dies sollte mit einer wohlwollenden und Sexualität bejahenden Haltung einhergehen und nicht durch abwertende Bemerkungen oder gar Bestrafungen überschattet werden. Wie bei allen geschlechtsbezogenen Entwicklungsdimensionen erfordert dies – neben einer feinfühligem und offenen Haltung kindlichen Signalen gegenüber – die prinzipielle Bereitschaft des Erwachsenen zur Auseinandersetzung mit eigenen Werten, Wünschen, Einstellungen etc. auch bezüglich körperlich-sexueller Erfahrungen sowie ein Bewusstsein für die persönlichen Grenzen bei der Behandlung dieser Thematik.



10 Perspektiven für die Praxis

Der schillernden Attraktivität, die das Gender-Thema zuweilen in Öffentlichkeit, Medien und Fachpraxis erfährt, stehen die Komplexität der Einflussfaktoren auf die geschlechtsbezogene Entwicklung des Kindes, die Vielfalt der mit der Gender-Thematik assoziierten Entwicklungsaspekte sowie die Heterogenität theoretischer Konzeptionen des Konstrukts „Gender“ gegenüber. Zusätzliche Brisanz gewinnt dieser Umstand, wenn man nach den von Praktiker/innen zu Recht geforderten konkreten Handlungsempfehlungen fragt, die sich aus den theoretischen Vorüberlegungen und empirischen Befunden ableiten lassen müssten. Relativ ungeklärt ist in diesem Zusammenhang, was mit dem Begriff der „geschlechterbewussten“ oder „gendersensiblen Pädagogik“ überhaupt gemeint ist. Hierbei handelt es sich nämlich eher um einen Sammelbegriff für verschiedenste Ansätze, die sich alle auf eine Begleitung der kindlichen Entwicklung beziehen, innerhalb der eine männliche oder weibliche Identität erreicht werden soll, ohne aber „traditionelle Einengungen“ zu erzeugen (Faulstich-Wieland 2008).

Für viele Erziehungs- und Bildungsbereiche mangelt es bisher noch an einem flächendeckenden und theoretisch integrativen Ansatz zur Förderung geschlechterbewusster Erziehungs- und Bildungsprozesse. Wenn überhaupt, dann wird das Thema der geschlechtsbezogenen Entwicklung von Kindern im Rahmen pädagogischer Konzeptionen außerfamiliärer Bildungsinstitutionen (z. B. Kindergarten oder Schule) bedacht. Entsprechende Praxiskonzepte und Pilotprojekte sind aber in den wenigsten Fällen theoretisch einheitlich fundiert, wissenschaftlich begleitet oder gar evaluiert (Rohrmann 2008). Dies hängt unter anderem mit der Ausbildungssituation frühpädagogischer Professionen zusammen, welche zwar in Südtirol, (noch) nicht aber in Deutschland oder Österreich flächendeckend auf Fachhochschul- oder Hochschulniveau angesiedelt sind. Deswegen sind entsprechende Praxiskonzepte meist zum einen nicht wissenschaftlich eingebunden. Zum anderen wird das Gender-Thema selbst aus Sicht mancher Fachkräfte als gar nicht so wichtig erachtet oder als eine zusätzliche, die bisherige Praxis grundsätzlich infrage stellende Konzeption aufgefasst. Auch in den meisten Bildungs- und Erziehungsplänen in Deutschland wird die geschlechtsbezogene Entwicklung von Kindern kaum umfassend thematisiert – und wenn ja, gehen entsprechende Handlungsempfehlungen meist nicht über allgemein gehaltene Formulierungen geschlechtsbezogener Bildungsziele (Chancengleichheit für beide Geschlechter, Erweiterung des Handlungsspektrums der weiblichen und männlichen „Rolle“ bei Kindern etc.) hinaus. Das hat zur Konsequenz, dass sich die pädagogischen Fachkräfte mit der praktischen Umsetzung der Gender-Thematik meist überfordert und alleine gelassen fühlen. Eine gewisse Ausnahme bildet der Bayerische Erziehungs- und Bildungsplan, der der geschlechtsbezogenen Entwicklung des Kindes ein eigenes Kapitel gewidmet hat (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2006; ausführlicher zum Gender-Thema in deutschen Bildungs- und Orientierungsplänen vgl. Rohrmann 2008).

Die Südtiroler Rahmenrichtlinien für die deutschsprachigen Kindergärten berücksichtigen die Thematik in einem vergleichsweise kurzen Absatz:

„Kapitel 1.2.2. Mädchen und Jungen: geschlechterbewusste Bildung

Die Natur fällt die Entscheidung, ob ein Kind als Mädchen oder als Junge zur Welt kommt, und gibt damit die biologische Geschlechtszuordnung eines Menschen vor. Das soziale oder kulturelle Geschlecht unterliegt hingegen gesellschaftlichen Bedingungen. Was es bedeutet, weiblich oder männlich zu sein, dies bestimmt weitgehend der Einfluss des Kulturraums und der Gesellschaft, in denen ein Mädchen oder ein Junge aufwächst, und die damit verbundenen geschlechterspezifischen Erfahrungen. Die Geschlechterrollen weisen eine spezifische Typologie auf, die sich in männlichen und weiblichen Verhaltensnormen, in Sitten, Gebräuchen und Vereinbarungen zeigt. Für die Entwicklung der Geschlechtsidentität sind die Jahre der frühen Kindheit sowie die Erfahrungen in Familie und Kindergarten von großer Bedeutung. Kinder setzen sich intensiv mit den Fragen auseinander, was es heißt, ein Mädchen oder ein Junge zu sein. Sie erleben, welche Rolle sie als Mädchen oder als Junge einnehmen dürfen und wollen wissen, welche ihrer Wünsche und Vorstellungen realisierbar sind. Ihre Antworten sind abhängig von den Vorbildern in der Familie, vom Geschlechtsrollenvorbild im Kindergarten und in den Medien sowie von den geschlechterbezogenen Erwartungen ihres Umfeldes. Im Austausch mit anderen entwickeln Mädchen und Jungen ihre soziale Geschlechtsidentität. Das Kind entwickelt eine eigene Geschlechtsidentität, mit der es sich sicher und wohl fühlt. Der Kindergarten bietet dafür einen geeigneten Rahmen und gibt den Mädchen und Jungen die Gelegenheit, einengende Geschlechterstereotypen zu erkennen und traditionelle sowie kulturell geprägte Mädchen- und Jungenrollen kritisch zu hinterfragen. Mädchen und Jungen erwerben ein differenziertes und vielfältiges Bild der möglichen Rollen von Männern und Frauen. Die pädagogischen Fachkräfte reflektieren diesbezügliche Prozesse in der Gruppe und eröffnen den Jungen und Mädchen Möglichkeiten zur individuellen Konstruktion. Sie richten ihr Augenmerk insbesondere auf Gruppenprozesse, die einengend auf das Kind wirken.“

(Quelle: Autonome Provinz Bozen, Deutsches Schulamt 2008)



Interessant ist auch, dass sich die Bildungspläne in der Regel auf Kinder ab dem Alter von circa drei Jahren beziehen, während hinsichtlich der für die geschlechtsbezogene Sozialisation bedeutsamen Altersspanne von null bis drei Jahren keine diesbezüglichen „Bildungscurricula“ vorzufinden sind.

Für die Ableitung von Handlungsempfehlungen für die erzieherische Praxis von Eltern zur Förderung einer geschlechterbewussten Erziehung gibt es noch keine verfügbaren Praxiskonzepte oder familienbildende „Programme“. Meist beschränken sich derartige Informationen auf allgemeine Erziehungsratgeber oder Bücher, welche mal mehr, mal weniger gut theoretisch fundiert sind. Der Ratgeber-Markt zeugt gleichzeitig in gewisser Weise von dem vorhandenen Interesse mancher Eltern für diese Thematik. Nicht selten werden in solchen „Ratgebern“ für den interessierten Leser unbemerkt traditionelle, dichotome

Geschlechtsrollenkonzeptionen (auch biologisch argumentierend) fortgeschrieben. Auch in der Zusammenarbeit frühpädagogischer Einrichtungen mit den erziehungsberechtigten Eltern wird vonseiten der pädagogischen Fachkräfte zusehends häufiger gefordert, Eltern für geschlechtsbezogene Entwicklungsaspekte ihres Kindes zu sensibilisieren bzw. Eltern zu einem Überdenken ihrer Geschlechtsrollenkonzeptionen anzuregen und mit ihnen hierüber in einen ko-konstruktiven Dialog zu treten (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2006; vbw 2009). In Anbetracht des skizzierten flächendeckenden Mangels an genderbezogenen Kompetenzen und Wissensinhalten in der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte sowie von geschlechtsbezogenen Elternbildungsmaßnahmen wird deutlich, wie wenig die Gender-Thematik im öffentlichen wie im privaten Erziehungsraum insgesamt thematisiert wird. Zu den in diesem Zusammenhang besonders vernachlässigten Themen gehört auch der Umgang mit der (frühkindlichen) Sexualität im Rahmen der Sexualpädagogik, welche ein eher „stiefmütterliches“ Dasein in der Elternbildung fristet (Fried 2004b).

An dieser Stelle werden nun „Handlungsempfehlungen“ gegeben, die für die alltägliche Erziehungspraxis von Eltern hilfreich sein können und sich aus den theoretischen Vorüberlegungen sowie den geschlechterbewussten Konzepten frühpädagogischer Bildungseinrichtungen ableiten lassen.



Geschlechterbewusste Pädagogik – was ist das?

Grundsätzlich gilt, dass geschlechterbewusste Erziehung nicht als „Programm“ durchgeführt werden kann, sondern entscheidend mit der Person von Mutter und Vater zu tun hat und nicht zuletzt damit, wie sie als Eltern ihr Leben mit Kindern gestalten. Geschlechterbewusste Pädagogik ist keine neue Methode, sondern Bestandteil der alltäglichen Beziehungen zwischen Eltern und Kind. Sie bietet keine „Rezepte“ für den Umgang mit schwierigen Kindern und ist ebenso kein Programm, mit dem Jungen zu Männern und Mädchen zu Frauen „gemacht“ werden. Geschlechterbewusste Pädagogik ist in erster Linie eine neue Sicht auf Jungen und Mädchen und auf uns selbst – dies gilt in der Familie wie auch überall sonst (Kindertagesstätten, Kindergärten, Schule etc.) (Rohmann 1999).



Geschlechterbewusste Pädagogik verfolgt das Ziel, Jungen und Mädchen dabei zu unterstützen, gesellschaftlich angebotene Entwürfe von Männlichkeit und Weiblichkeit zu reflektieren. Erklärtes Ziel ist dabei die Stärkung des Selbstwertes hinsichtlich der Geschlechtlichkeit und die Möglichkeit, das eigene Geschlecht in selbstbestimmter Weise entfalten zu können, ohne dabei von Vorgaben, wie man(n)/frau als Junge oder Mädchen zu sein hat, übermäßig eingeschränkt zu werden.

Für Kinder ist es manchmal gar nicht so einfach, sich in einer Kultur der „Zwei-Geschlechtlichkeit“ zurechtzufinden und ein Bild von angemessenem Geschlechterverhalten zu entwickeln. Eine geschlechterbewusste Pädagogik will Kindern dies erleichtern, indem sie ihre Geschlechterfragen aufgreift und mit ihnen behandelt. Kinder sollen quasi zu „Forscher/innen“ in der Geschlechterwelt werden.

Eine geschlechterbewusste Pädagogik will ebenso dazu beitragen, dass Kinder vielfältige und teils widersprüchliche Bilder von Männlichkeit und Weiblichkeit in ihr geschlechtliches Selbstbild integrieren können, da die gesellschaftlich zugeschriebenen, einfachen und dichotomen Stereotype immer seltener mit den komplexen und ausdifferenzierten Lebensentwürfen von Frauen und Männern übereinstimmen. Eltern sollten deswegen insbesondere auch die geschlechtsuntypischen Entwicklungs- und Bildungsthemen von Kindern aufgreifen und diese im Dialog mit ihnen weiter bearbeiten. Damit ermöglichen sie dem Kind nicht nur, eigenen Interessen nachzugehen und wichtige Erfahrungen zu machen, sondern sie vermitteln ihm zudem, dass seine Wünsche und Bedürfnisse anerkannt und geschätzt werden (Krabel & Cremers o. J.).

10.1 Was kennzeichnet eine „geschlechterbewusste“ Erziehung?

Viele Eltern stellen sich berechtigterweise die Frage, wie dem Kind im Rahmen der eigenen Erziehungspraxis ein größtmögliches Maß an Gestaltungsfreiheit und (Selbst-)Bewusstheit bezüglich der eigenen Geschlechtsidentität vermittelt werden kann, ohne sie (unbemerkt) in ihren Präferenzen und Zielvorstellungen unnötig einzuengen. Hierbei sind stets individuelles Handeln bzw. in der Familie stattfindende Eltern-Kind-Interaktionen (prozessuale Dimension) wie auch gesellschaftlich vorgegebene Rahmenbedingungen (strukturelle Dimension) zu beachten. Strukturelle Faktoren (z. B. die Höherbewertung der „männlichen“ Erwerbstätigkeit gegenüber der „weiblichen“ Familienarbeit) sind vom Individuum nicht immer alleine

veränderbar. Individuelle Prozesse (z. B. ein erhöhter Reflexions- und Bewusstseinsgrad für die dichotome Geschlechterordnung) können ein Kind aber dazu befähigen, vorgegebene Strukturen infrage zu stellen und langfristig möglicherweise sogar zu transformieren. Das heißt: Eltern können ihre Kinder sehr wohl darin bestärken, subjektive Präferenzen und Zielvorstellungen auch entgegen vorherrschender stereotyper Rollenmuster zu verwirklichen. Und Eltern können ihre Kinder in die Lage versetzen, die kulturelle Geschlechterordnung (selbst-)reflexiv infrage zu stellen. Dadurch können die hinter Geschlechterstereotypen meist verborgenen Machtrelationen und impliziten oder expliziten Wertungen erkannt und bestenfalls sogar entkräftet werden.



Eltern können ihre Kinder in die Lage versetzen, die persönliche Gestaltung der Geschlechtsrolle zu verwirklichen, ohne dabei die eigene Individualität aufgrund eines hohen kulturell-sozialen Anpassungsdrucks „zu opfern“.

An diesem Punkt wird deutlich, dass es nicht alleine damit getan ist, Jungen und Mädchen gleiche Zugangschancen zu allen Lebens- und Lernorten zu verschaffen – nach dem traditionellen Beispiel: Baukräne auch für Mädchen, Puppen auch für Jungen. Obwohl Chancengleichheit per se eine unabdingbare Voraussetzung für individuelle Wahlfreiheit und damit Geschlechtergerechtigkeit darstellt, zeigen langjährige Erfahrungen mit liberaler feministischer Pädagogik entspringenden Praxisansätzen, dass Kleinkinder trotz gleicher Zugangschancen häufig dennoch traditionelle geschlechterstereotype Präferenzen und Verhaltensweisen entwickeln (Fthenakis o. J.). Aus heutiger Sicht sind vielmehr Praxisansätze Erfolg versprechender, die Kinder schon früh dazu anregen, ihre persönliche Konstruktion der Geschlechterordnung zu überdenken. Diese Prozesse finden im Gespräch mit Kindern statt und setzen zunächst einmal voraus, dass Erwachsene die subjektive Sicht der Kinder auf geschlechtsbezogene Themen zu erfassen versuchen bzw. diese ernst nehmen, um sich anschließend mit ihnen in einen ko-konstruktiven Dialog zu begeben. Dabei wird Erwachsenen sehr schnell klar, dass die Realität von Kindern niemals geschlechtsneutral ist, sondern dass sich Kinder schon sehr früh an Geschlechterkategorien orientieren bzw. es für ihr Selbstverständnis sehr wichtig ist, sich einem Geschlecht zuordnen zu können. Dabei ist jeweils das entsprechende Alter des Kindes bzw. sein (kognitiver) Entwicklungsstand zu berücksichtigen.

Glenda Mac Naughton setzt diese auf einem de-konstruktivistischen Ansatz beruhende Perspektive in australischen Kindergärten konsequent um, indem sie pädagogische Fachkräfte dazu anregt, mit Kindern entsprechende Dialoge zu führen, in denen die von den Kindern ausgehenden geschlechtsbezogenen Inszenierungen feinfühlig aufgegriffen werden. Sie liefert als Beispiel das Gespräch zwischen Dan, einem vierjährigen Jungen, und einer Kindergärtnerin: Dan ist ein Junge, der sich nicht mit den

typischen „lauten“ und rauen Verhaltenszügen seiner gleichaltrigen Geschlechtsgenossen identifizieren kann und will, sondern geschlechts-untypische Vorlieben entwickelt, wie für den Duft aus einer Parfümflasche. Gleichzeitig weiß Dan sehr wohl um die Geschlechtsunangemessenheit seiner Präferenz und entwickelt Strategien, diese trotz des vorherrschenden Wertesystems seiner Altersgenossen zu hintergehen (MacNaughton 2000/2004). Das experimentelle Beispiel eines feinfühligem Dialogs zwischen einer Kindergärtnerin und dem vierjährigen Dan, der von der traditionellen Norm abweicht bzw. die vorherrschende „Geschlechtergrenze“ überschreitet, kann auch für die elterliche Erziehungspraxis im Umgang mit den eigenen Kindern Anwendung finden. Kennzeichen hierfür ist die Übernahme der Kindsperspektive und die Achtung und Wertschätzung der vom Kind ausgehenden Signale – insbesondere die Stärkung und Unterstützung des Kindes, wenn es alternative und nicht den kulturellen Vorgaben folgende Vorlieben oder Interessen entwickelt.

In dem Bestreben, Eltern eine Art „Leitfaden“ zur persönlichen Orientierung hinsichtlich einer geschlechterbewussten Erziehung mitzugeben, lassen sich vor allem drei Interventionsebenen unterscheiden, die von Eltern bewusst und nachhaltig umgesetzt werden können:

1. die Ebene der (Selbst-)Reflexion
2. die Ebene der Beobachtung
3. die Ebene der Interaktion.

10.2 Bei sich selbst anfangen: Die Ebene der (Selbst-)Reflexion

Jedes „geschlechterbewusste“ Erziehungshandeln nimmt seinen Anfang in einem selbst-reflexiven Bewusstseinsprozess über die eigene Rolle als Mann bzw. Frau und findet seine Fortsetzung in den persönlichen Überlegungen, was die eigene Tochter bzw. der eigene Sohn in Zukunft für eine „Rolle“ spielen soll und darf. Die (Selbst-)Reflexion ist die entscheidende Dimension (nicht nur) geschlechtsbezogenen Handelns, da sie die bisherige Verhaltenspraxis samt eingefahrener Routinen und Selbstverständlichkeiten einem generellen Prüfungsprozess unterzieht und – im besten Falle – eine Erweiterung des eigenen Horizontes ermöglicht.

Innerhalb eines geschlechtsbezogenen Selbstreflexions-Prozesses werden die männliche und weibliche Rolle reflektiert und nach Möglichkeit alternative Sichtweisen auf das (soziale) Geschlecht entwickelt. Genauso sind Erziehungsziele und -ideale unter einer geschlechterbewussten Perspektive kritisch zu durchleuchten: Habe ich wirklich die gleichen Wünsche in Bezug auf die Entwicklung meines Sohns und meiner Tochter? Oder sind im Hintergrund nicht doch verdeckt geschlechterstereotype Vorstellungen am Werke?

Zusätzlich können die in Unterkapitel 2 skizzierten Erklärungsansätze reflektiert werden, um die lernpsychologischen Gesetzmäßigkeiten sowie die Geschlechterordnung aufrechterhaltenden Prozesse kennenzulernen. Hierbei kann eventuell bewusst werden, dass gerade der gut gemeinte Vorsatz, Kinder „geschlechtsgerecht“ erziehen zu wollen, in der Praxis im Sinne einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung häufig das Gegenteil bewirken kann. Entwicklungspsychologisches Fachwissen kann eine wichtige stimulierende Quelle für solche Reflexionsprozesse darstellen, da es mitunter mit traditionellen Mythen und Vorstellungen zur „Natur“ geschlechtsspezifischer Eigenheiten von Mann und Frau aufzuräumen vermag.

10.3 „Blinde Flecken“ überwinden: Die Ebene der Beobachtung

Eine sich direkt an den Reflexionsprozess anschließende wichtige Dimension elterlicher „Gender-Kompetenz“ ist die Ebene der Beobachtung. Welche Kompetenzen, Interessen und Fähigkeiten können Eltern bei ihren Kindern entdecken? Wie gehen die Kinder mit geschlechtsbezogenen Themen um? Spielen sie vorrangig mit geschlechtsstereotypen Spielzeugen und bevorzugen entsprechende Aktivitäten oder sind sie „Grenzgänger“ und interessieren sich auch für untypische Tätigkeitsbereiche? Wird der Kontakt zu gegengeschlechtlichen Spielpartnern gemieden, kommt es gar zu Ausschluss- und Abwertungstendenzen dem anderen Geschlecht gegenüber? Oder spielt das Kind lieber nur mit gegengeschlechtlichen Spielpartnern, und welche Folgen hat das für den Kontakt mit gleichaltrigen Geschlechtsgenossen? Welche „Funktion“ hat die Bevorzugung geschlechtstypischer Aktivitäten aus Sicht des Kindes selbst?

Diese Frageliste ist als Anregung zu verstehen, Kinder auch unter einer geschlechtsbezogenen Perspektive zu beobachten. Dabei sollte man(n)/frau sich stets bewusst machen, dass die menschliche Wahrnehmung selektiv sein kann: Man neigt dazu, diejenigen Informationen wahrzunehmen, die die eigene Meinung und Vorstellung bestätigen, und zuwiderlaufende (dissonante) Aspekte – meist unbemerkt – auszublenden. Dies muss nicht zwangsläufig so sein, denn je besser die eigenen Überzeugungen, Stereotypen etc. gemeinsam mit anderen reflektiert und diskutiert worden sind, umso eher lassen sich „blinde Flecken“ auch in Bezug auf die geschlechtsbezogene Entwicklung von Kindern überwinden.

10.4 Wissen und Reflexion alleine reichen nicht aus: Die Ebene der Interaktion

Dass es nicht allein mit (selbst-)reflexiven Prozessen von Eltern und ihren Beobachtungsfähigkeiten getan ist, um Kinder möglichst geschlechterbewusst zu erziehen, ist aus zweierlei Gründen relevant: Zum einen weiß man aus Erfahrung, dass unsere Vorstellungen meist weiter als unser tägliches Handeln entwickelt sind. Auch wenn wir meinen, aufgrund unserer Überzeugungen Kinder geschlechterbewusst zu erziehen, können sich dennoch aus Routine alt eingefahrene Verhaltenspraxen im täglichen Umgang miteinander einschleichen und unser Handeln bestimmen. Für die erzieherische Praxis von Müttern und Vätern bedeutet dies, auch aktiv am eigenen Verhalten im Umgang mit Töchtern und Söhnen

zu „feilen“, um den eigenen Vorstellungen auch Taten folgen zu lassen. Die häufig vorzufindende Diskrepanz zwischen Einstellung und Verhalten ist eine allzu menschliche Erfahrung, derer man sich stets bewusst sein sollte.

Der zweite Grund entspringt der Kinderspektive selbst. Kinder können nicht wissen oder erahnen, was wir als Erwachsene denken, fühlen oder vorhaben. Je kleiner sie sind, desto mehr orientieren sie sich an dem, was wir tun und vor allem, wie wir etwas tun. Sie beobachten uns als „soziales Lernmodell“, verarbeiten diese Informationen und bauen sich so im Laufe ihrer Lebensjahre ein bestimmtes Weltbild auf, zu dem auch geschlechtsbezogene Informationen und die kulturell-gesellschaftliche Geschlechterordnung gehören. Dabei sind sowohl die eigenen Eltern als auch alle weiteren männlichen und weiblichen Personen im sozialen Umfeld wichtige Informationsquellen. Die fortschreitende kognitive Entwicklung lässt Kinder mit zunehmendem Alter zu aktiven Mit-Konstrukteuren ihrer eigenen geschlechtlichen Identität werden, wenngleich sie sich dabei immer noch an ihrer (sozialen) Umwelt orientieren und diese als Vergleichsmaßstab oder Hintergrundfolie für die individuelle Geschlechterkonstruktion verwenden.

Jungen und Mädchen orientieren sich daran,

- was der Vater oder die Mutter tun
- wie die Eltern eine Sache verrichten (mit Freude oder Abneigung)
- welchen Umgang Mutter und Vater miteinander haben bzw. welche geschlechtsbezogenen Botschaften sie hieraus entnehmen können (Wertschätzt der Mann seine Partnerin als Frau? Wie spricht die Mutter über den Vater in dessen Abwesenheit?)
- ob die Eltern mit dem Kind über seine Erfahrungen im Umgang mit anderen Kindern sprechen und die darin aufkommenden „Geschlechterthematika“ feinfühlig aufgreifen (z. B. wenn ein Junge von seiner Peer-Gruppe gehänselt wird, weil er lieber mit Mädchen spielt).



Der vorgelebten alltäglichen Lebenspraxis in der Familie kommt somit eine maßgebliche Rolle für die Ausbildung der Geschlechtsidentität des Kindes zu. Welche Tätigkeiten und Aufgaben verrichten der Vater und die Mutter? Erlebt das Kind beide Elternteile in unterschiedlichen Handlungskontexten? Und wenn nein, wird dies mit dem Kind thematisiert und lernt es die Gründe hierfür kennen? Kinder können auf diese Weise die bereite Vielfalt an Möglichkeiten zur Verwirklichung individueller Lebenskonzepte kennenlernen und erfahren, dass die Gruppen „Mädchen/Frau“ und „Junge/Mann“ im täglichen Leben große Überlappungsbereiche aufweisen bzw. keine sich ausschließende Kategorien darstellen. Eltern wie pädagogische Fachkräfte sollten darauf achten, selbst positive „Gegenmodelle“ zu sein, indem zum Beispiel geschlechtstypisierte Aufgabenverteilungen vermieden werden.



Die drei Ansatzpunkte zur praktischen Umsetzung von Gender-Kompetenz lassen erkennen, dass es sich hierbei nicht um eine neue oder zusätzliche „Erziehungsideologie“ handelt. Es geht darum, für geschlechtsbezogene Aspekte der kindlichen Entwicklung offen zu sein und diese im konkreten Erziehungsalltag mit dem Kind zu berücksichtigen.



Resümee & Ausblick

Die lerntheoretischen Erklärungsansätze haben gezeigt, dass die Förderung geschlechtstypisierten Verhaltens von Eltern, pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften ausgehen kann: Sie alle tragen zur Entwicklung und Aufrechterhaltung von Geschlechterunterschieden in dem Maße bei, wie sie Mädchen und Jungen für geschlechtstypisiertes Verhalten differentiell bekräftigen. „Die Förderung von Gender-Kompetenz schließt demnach ein, Eltern, Erzieher und Lehrkräfte für diese Zusammenhänge zu sensibilisieren. So sollten sie beispielsweise darauf achten, Spiel- und Lernumgebungen so zu gestalten, dass sie Kinder zu geschlechtsuntypischen Aktivitäten ermuntern“ (vbw 2009, S. 47).

Ein großer Verdienst der kognitiven Entwicklungstheorie ist es, den aktiven Part des Kindes in der Geschlechtstypisierung zu betonen. Das Kind zeigt geschlechtstypisiertes Verhalten und imitiert gleichgeschlechtliche Modelle nicht (nur), wie in der klassischen Lerntheorie angenommen, weil es dafür von anderen belohnt wird, sondern weil es auf diese Weise seine eigene Geschlechtsidentität etablieren und bestätigen kann. Für die Entwicklung von Handlungsempfehlungen bedeutet dies, dass alle Maßnahmen fehlschlagen müssen, die dieses Bedürfnis ignorieren: Wenn beispielsweise Erzieherinnen klagen, dass die Jungen sich nicht am Basteln beteiligen wollen und die Mädchen das gemeinsame Fußballspiel verweigern, oder Lehrkräfte darauf verweisen, dass Mädchen schon vor Beginn des naturwissenschaftlichen Unterrichts behaupten, von diesen Fächern nichts zu verstehen, „dann zeigt dies, dass diese Aktivitäten bzw. Fachdomänen in den Augen der Kinder ‚Mädchen‘- bzw. ‚Jungen‘-Aktivitäten-Fachdomänen sind. Lernangebote müssen so gestaltet werden, dass solcherlei Geschlechtskonnotationen vermieden werden bzw. ihnen aktiv entgegengesteuert wird, z. B. durch die gezielt gendersensitive Gestaltung von Lehrmaterialien“ (a. a. O., S. 48).

Aus den sozialpsychologischen Ansätzen lässt sich ableiten, wie die Förderung von Gender-Kompetenz bei Eltern und pädagogisch tätigen Personen aussehen sollte: „In welchem Maße die Geschlechtszugehörigkeit der Lernenden in einer Lehr-Lern-Situation psychologisch hervorgehoben ist, ist ganz wesentlich vom Verhalten der Lehrperson abhängig. So können sich beispielsweise „geschlechtstypisierte Erwartungen der Lehrperson in entsprechenden Rückmeldungen an die Lernenden (z. B. unterschiedliche Zensuren für gleiche Leistungen bei Mädchen und Jungen) und vermittelt darüber in geschlechtstypisierten akademischen Selbstkonzepten der Lernenden niederschlagen“ (a.a.O., S. 49).

Ebenso ist die phasenweise, entwicklungsbedingte Akzentuierung von Geschlechtereigenheiten durch die Kinder selbst nicht automatisch als etwas Negatives zu betrachten: So zeigen Kinder (insbesondere Jungen) ab dem Kindergartenalter häufig eine übermäßige geschlechtshomogene Gruppierung, die mit einer starken Geschlechterstereotypisierung einhergehen kann. In spielerischer Weise werden hier von Kindern bestimmte Rollenmodelle ausprobiert. In solchen Fällen sollte der eigenaktiven Tendenz der Kinder zur geschlechtshomogenen Gruppierung nicht immer „reflektorisch“ entgegengewirkt werden,

da sie auch der Vergewisserung der eigenen Geschlechtszugehörigkeit und damit der Selbstsicherheit dienen kann (Rohrman 2008). Gleichwohl muss dauerhaften und dysfunktionalen Verhaltenstendenzen – wie z. B. exklusivem Spiel in gleichgeschlechtlichen Jungen-Gruppen mit Abwertungstendenzen den Mädchen gegenüber – entgegengesteuert werden, da sie das Rollenrepertoire langfristig einschränken können.

Niesel (2001) macht in diesem Zusammenhang unter Bezug auf Maccoby (2000) darauf aufmerksam, dass sich nichts Wesentliches in ihrem geschlechtsspezifischen Verhalten verändert, wenn man Kinder beiderlei Geschlechts in gemischten Gruppen lediglich zusammenbringt. Werden jedoch die Statusbeziehungen zwischen Jungen und Mädchen verändert, so führt dies zu einer größeren Ausgewogenheit im sozialen Umgang miteinander. Der Status äußert sich auch darin, welche Kinder in verschiedenen Situationen (gleichgeschlechtliche/gemischtgeschlechtliche Gruppe; Freispiel/angeleitete Aktivität) die Hauptrollen spielen: Haben Jungen und Mädchen die gleichen Chancen, „sich interessant zu machen“, sodass andere ihnen zuschauen, zuhören, ihren Vorschlägen folgen – sich beeindrucken und beeinflussen lassen? (a. a. O.). Wenn Mädchen auch unter Jungen einen hohen Status genießen, wären gemeinsame Aktivitäten für Jungen nicht mehr tabu, und der starke männliche Sozialisationsdruck in Jungengruppen könnte gemildert werden.

Faulstich-Wieland (2008) weist darauf hin, dass es für eine geschlechterbewusste Erziehung einerseits zwar wichtig ist, einen geschlechtsdifferenzierenden Blick zu entwickeln, um unbewussten Wahrnehmungsverzerrungen auf die Spur zu kommen, die sich in unseren Interaktionen mit Mädchen und Jungen niederschlagen und deren Rollenrepertoire einschränken können. Andererseits riskiert der Blick auf die Differenzen, dass Gemeinsamkeiten und vor allem die individuellen Unterschiede aus den Augen verloren werden.

Wenn Erwachsene keine „Dramatisierung“ der Geschlechtszugehörigkeit praktizieren, könnte auch für die Kinder die individuelle Persönlichkeit mit ihren vielfältigen Einstellungen, Kompetenzen etc. stärker in den Vordergrund rücken. Heben hingegen Eltern oder Erzieher/innen bestimmte Geschlechtercharakteristika besonders hervor, orientieren sich Kinder an diesen „gender labels“, reduzieren die gegengeschlechtlichen zugunsten der gleichgeschlechtlichen Kontakte, die wiederum die als „geschlechtstypisch“ angesehenen Einstellungen und Verhaltensweisen verstärken (Faulstich-Wieland 2008).

Literatur

Ausgewählte Lesetipps

Praxisorientierte Literatur für Eltern:

- Bentheim, A. & Murphy-Witt, M. (2007). *Was Jungen brauchen. Das Kleine-Kerle-Coaching*. München: Gräfe & Unzer.
- Decurtins, L. (Hrsg.) (2003). *Zwischen Teddybär und Supermann. Was Eltern über Jungen wissen müssen*. Zürich: pro juventute.
- Decurtins, L. (Hrsg.) (2006). *Vom Puppenhaus in die Welt hinaus. Was Eltern über Mädchen wissen müssen*. Zürich: pro juventute.
- Gilbert, S. (2001). *Typisch Mädchen! Typisch Junge! Praxisbuch für eine geschlechtsgerechte Erziehung*. Düsseldorf: Walter.
- Walter, M. (2005). *Jungen sind anders, Mädchen auch. Den Blick schärfen für eine geschlechtergerechte Erziehung*. München: Kösel.

Als Einstieg für Eltern:

- Niesel, R. (2005). Starke Mädchen. Soziale Entwicklung von Mädchen und ihre Rollenfindung. *Mobile - Familienmagazin*.
http://www.mobile-elternmagazin.de/erziehung/entwicklung/details?k_onl_struktur=385568&k_beitrag=813900 [9.8.2005].
- Rohrmann, T. (2005). „Wenn ich groß bin, will ich Mama werden“. Geschlechtsbezogene Entwicklung von Jungen. *www.mobile-familienmagazin.de*

Für pädagogische Fachkräfte:

- Krabel, J. & Cremers, M. (Hrsg.) (2008). *Gender Loops. Praxisbuch für eine geschlechterbewusste und -gerechte Kindertageseinrichtung*. Berlin: Dissens e.V. <http://www.genderloops.eu> [7.11.2008].
- Krabel, J. & Cremers, M. (Hrsg.) (2008). *Gender Loops. Curriculum für Dozent/innen und Lehrer/innen: Ideen, methodisch-didaktisches Material und Instrumente für die Aus- und Fortbildung von Erzieher/innen*. Berlin: Dissens e.V. <http://www.genderloops.eu> [15.12.2008].
- Rohrmann, T. (2005). Gender Mainstreaming in Kindertageseinrichtungen. *Online-Handbuch Kindergartenpädagogik*. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1318.html>
- Rohrmann, T. (2008). Geschlechtsbewusste Pädagogik – eine Gratwanderung. In P. Wagner (Hrsg.), *Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung* (S. 59-71). Freiburg: Herder.
- Walter M. (2005). *Jungen sind anders, Mädchen auch. Den Blick schärfen für eine geschlechtergerechte Erziehung*. München: Kösel.

Literatur zur wissenschaftlichen Vertiefung:

- Maccoby, E. (2000). *Psychologie der Geschlechter. Sexuelle Identität in den verschiedenen Lebensphasen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rendtorff, B. (2003). *Kindheit, Jugend und Geschlecht. Einführung in die Psychologie der Geschlechter*. Weinheim: Beltz.
- Rohrmann, T. (2009). *Gender in Kindertageseinrichtungen. Ein Überblick über den Forschungsstand*. München: DJI. http://www.dji.de/bibs/Tim_Rohrmann_Gender_in_Kindertageseinrichtungen.pdf [1.6.2009].

Bücher zum Thema Sexualität/Sexualerziehung:

- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BzgA): *Körper, Liebe, Doktorspiele. Ein Ratgeber für Eltern zur kindlichen Sexualentwicklung vom 1.-3. Lebensjahr (Bd. 1) und 4.-6. Lebensjahr (Bd. 2)*. (Broschüren kostenlos bei der BzGA, 51101 Köln)
- Merz, C. & Paule, I. (2004). *Weißt du, woher die Babys kommen? Ein Bilderbuch für Kinder ab 5 Jahre*. Freiburg: Verlag KeRLE bei Herder.
- Schütz, E. & Kimmich, T. (2001). *Körper und Sexualität. Entdecken, verstehen, sinnlich vermitteln. Ein Sachbuch für Pädagogen und Eltern*. Freiburg: Herder.
- Wanzeck-Sielert, Ch. (2004). *Kursbuch Sexualerziehung. So lernen Kinder sich und ihren Körper kennen. Ein Fachbuch für ErzieherInnen und Eltern*. München: Don Bosco.

Zum Thema „Jungen“:

- Matzner, M. & Tischner W. (Hrsg.) (2008). *Handbuch Jungen-Pädagogik*. Weinheim: Beltz.

Zum Thema „Mädchen“:

- Matzner, M. & Wyrobnik I. (Hrsg.) (2010). *Handbuch Mädchen-Pädagogik*. Weinheim: Beltz.

Internet-Links

- www.neue-wege-fuer-jungs.de
Bundesdeutsches Netzwerk von Initiativen zur Berufswahl und Lebensplanung von Jungen
- <http://www.girls-day.de/>
Internetseite des bundesdeutschen Girls-Day
- <http://www.genderloops.eu>
Methoden, Instrumente und Strategien zur Förderung der Gleichberechtigung von Jungen und Mädchen/Männern und Frauen. Gerichtet an Dozenten/innen und Lehrer/innen in der Aus- und Fortbildung für Erzieher/innen und für Erzieher/innen in Kindertageseinrichtungen
- <http://www.genderundschule.de>
- <http://www.berufe-haben-kein-geschlecht.de>
Mit einem Elternratgeber zur Berufswahl bei Jugendlichen

Zitierte Literatur

- Ahnert, L., Pinquart, M. & Lamb M.E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child Development*, 77, 664–679.
- ASTAT - Landesinstitut für Statistik, Autonome Provinz Bozen-Südtirol (2006). *Gender-Bericht. Frauen und Männer in Südtirol – Lebenswelten im Vergleich*. <http://www.provincia.bz.it/astat/de/service/publikationen.asp>
- ASTAT - Landesinstitut für Statistik, Autonome Provinz Bozen-Südtirol (2008a). *Statistisches Jahrbuch für Südtirol 2008*.
- ASTAT - Landesinstitut für Statistik, Autonome Provinz Bozen-Südtirol (2008b). *Gender in Zahlen. Frauen und Männer in Südtirol*.
- ASTAT - Landesinstitut für Statistik, Autonome Provinz Bozen-Südtirol (2009). *Unterrichtendes Personal an Südtirols Schulen 2007*. ASTAT-Info Nr. 5, Februar 2009.
- Autonome Provinz Bozen – Südtirol: Deutsches Schulamt/Kindergarteninspektorat (2008). *Rahmenrichtlinien des Landes für die deutschsprachigen Kindergärten*.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (Hrsg.) (2006). *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Behnke, C. & Meuser, M. (1999). *Geschlechterforschung und qualitative Methoden*. Opladen: Leske & Budrich.
- Bilden, H. (1998). Geschlechtsspezifische Sozialisation. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 279-301). Weinheim: Beltz.
- Bischof-Köhler, D. (2006). Von Natur aus anders. *Die Psychologie der Geschlechtsunterschiede*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Böhnisch, L. (2004). *Männliche Sozialisation. Eine Einführung*. Weinheim/München: Juventa.
- Bründel, H. & Hurrelmann, K. (1999). *Konkurrenz Karriere Kollaps. Männerforschung und der Abschied vom Mythos Mann*. Stuttgart u. a.: Kohlhammer.
- Budde, J. (2008). *Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen/männlichen Jugendlichen*. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Bundeskonferenz für Erziehungsberatung (bke) (2003). Gender Mainstreaming und Erziehungsberatung. In bke (Hrsg.), *Informationen für Erziehungsberatungsstellen, 1/03*.
- Bürgisser, M. & Baumgarten, D. (2006). Elternpaare mit egalitärer Rollenteilung. Die Langzeitperspektive und die Sicht der Kinder. *FamPra.ch*, 2, 318-335.
- Chodorow, N. (1985). *Das Erbe der Mütter. Psychoanalyse und Soziologie der Geschlechter*. München.
- Faulstich-Wieland, H. (2008). Begleitung frühkindlicher Bildungsprozesse und Geschlechterdifferenz. In W. Thole, H.-G. Roßbach, M. Fölling-Albers & R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre* (S. 195-202). Opladen: Barbara Budrich.

- Focks, P. (2002). *Starke Mädchen, starke Jungs. Leitfaden für eine geschlechtsbewusste Pädagogik*. Freiburg i. Br.: Herder.
- Fried, L. (2004a). *Junge oder Mädchen? Der kleine Unterschied in der Erziehung*. Verfügbar unter: www.familienhandbuch.de
- Fried, L. (2004b). *Frühkindliche Sexualität*. Verfügbar unter www.familienhandbuch.de
- Fthenakis, W.E. (n. d.). *Grenzüberschreiter: Neue Überlegungen zur Entwicklung der Geschlechtsidentität*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Fthenakis, W.E., Schmitt, A., Eitel, A., Gerlach, F., Wendell, A. & Daut, M. (2009). *Natur-Wissen schaffen. Band 5: Frühe Medienbildung*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Gilbert, S. (2004). *Typisch Mädchen! Typisch Junge! Praxisbuch für den Erziehungsalltag*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Kasten, H. (2003). *Weiblich – Männlich. Geschlechterrollen durchschauen*. München: Ernst Reinhardt.
- Keppler, A. (2003). Bindung und geschlechtsspezifische Entwicklung. *Monatszeitschrift für Kinderheilkunde*, 151, H. 6, 601 – 607.
- Krabel, J. & Cremers, M. (Hrsg.) (o. J.). *Argumentationshilfen für eine geschlechterbewusste Pädagogik*. Zugriff am 30.8.2009, von <http://www.genderloops.eu>
- Maccoby, E. (2000). *Psychologie der Geschlechter. Sexuelle Identität in den verschiedenen Lebensphasen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- MacNaughton, G. (2000). *Rethinking Gender in Early Childhood Education*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- MacNaughton, G. (2004). Gender – neu gedacht in der Pädagogik der frühen Kindheit. In W.E. Fthenakis & P. Oberhuemer (Hrsg.), *Frühpädagogik International. Bildungsqualität im Blickpunkt* (S. 345-355). Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mertens, W. (1997). *Entwicklung der Psychosexualität und der Geschlechtsidentität. Bd. 1: Geburt bis 4. Lebensjahr. 3. Aufl.* Stuttgart: Kohlhammer.
- Niesel, R. (2001). Geschlechterdifferenzierende Pädagogik im Kindergarten – neue Perspektiven. *Bildung, Erziehung, Betreuung von Kindern in Bayern*, 6, 2, 28-31. (Zugriff am 21.08.2009, von <http://www.kindergartenpaedagogik.de/580.html>)
- Rohrmann, T. (1999). Geschlechtsbewusste Pädagogik – ein Blick auf die Jungen. In Österreichisches Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Abt. für geschlechtsspezifische Bildungsfragen (Hrsg.), *Geschlechtssensible Pädagogik in Kindergarten & Vorschule. Konzepte & Erfahrungen – Herausforderungen & Perspektiven im Rahmen des Projekts „PARTAGEONS L' ÉGALITÉ – GLEICHHEIT TEILEN – GLÄICHHEET DELEN“*
- Rohrmann, T. (2008). *Zwei Welten? – Geschlechtertrennung in der Kindheit. Forschung und Praxis im Dialog*. Leverkusen-Opladen: Budrich Uni Press.

- Rohrmann, T. (2009). *Gender in Kindertageseinrichtungen. Ein Überblick über den Forschungsstand*. Herausgegeben vom Deutschen Jugendinstitut e. V. (DJI). www.dji.de
- Schlack, R. & Hölling, H. (2008). Unterschiede in der psychischen Gesundheit von Jungen und Mädchen von 3 bis 17 Jahren im Kinder- und Jugendgesundheitsurvey KiGGS. *Betrifft Mädchen*, 4, 177-183.
- Schnack, D. & Neutzling, R. (2006). *Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit*. Reinbek bei Hamburg: rororo.
- Trautner, H.M. (2006). Sozialisation und Geschlecht. Die entwicklungspsychologische Perspektive. In H. Bilden & B. Dausien (Hrsg.), *Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte* (S. 103-119). Opladen u.a.: Budrich.
- Trautner, H.M. (2007). Die Entwicklung der Geschlechtsidentität im Lebenslauf. *Frühe Kindheit*, 2. Verfügbar unter <http://liga-kind.de/fruehe/zeitschrift.php>
- Trautner, H.M. (2008). Entwicklung der Geschlechtsidentität. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 625-651). 6. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Tremel, I. & Cornelißen, W. (2007a). *Jungen und junge Männer in Deutschland. Lebenssituationen – Problembereiche – Maßnahmen*. Herausgegeben vom Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI). www.dji.de
- Tremel, I. & Cornelißen, W. (2007b). *Mädchen und junge Frauen in Deutschland. Lebenssituationen – Problembereiche – Maßnahmen*. Herausgegeben vom Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI). www.dji.de
- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.) (2009). *Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem. Jahresgutachten 2009*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <http://www.aktionsrat-bildung.de/>
- Wanzeck-Sielert, C. (2005). Sich selbst entdecken und sinnlich erfahren. Sexualpädagogik in der KiTa. *Kindergarten heute*, 2.
- Wanzeck-Sielert, C. (2008). Sexualität in der frühen Kindheit. *Frühe Kindheit*, 3. Verfügbar unter <http://liga-kind.de/fruehe/zeitschrift.php>