

Andrea Lehner-Hartmann/Erich Lehner

Verstehens- und Deutungshilfen aus der Genderforschung für (religiöse) Erziehung und Bildung

Wer heute im Bildungsbereich tätig ist, stößt früher oder später auf die Frage nach der Bedeutung von Geschlecht. Forderungen, daß Mädchen und Frauen in Schule und Berufsleben nicht benachteiligt werden dürfen, daß Buben lernen müssen, mit ihren Gefühlen, vor allem jenen der Wut und Aggression, umzugehen, und daß Mädchen in ihrem selbstbewußten Auftreten gestärkt werden müssen, signalisieren Handlungsbedarf. „Geschlechtsspezifische“ Seminarangebote oder Schulprojekte, die sich mit der Frage nach dem jeweiligen Frau- oder Mann-Sein beschäftigen, gehören mittlerweile zum „Must“ moderner Bildungsinstitutionen. Eine nähere Betrachtung der inhaltlichen Ausgestaltung solcher Angebote zeigt mitunter einen recht unbekümmerten und unreflektierten Umgang mit der Frage, wie Geschlecht unser Leben strukturiert.

Damit eine kritisch-reflektierende Auseinandersetzung, die die Basis für ein neues Zueinander der Geschlechter ist, erfolgen kann, bedarf es tragfähiger Theorien. Eigenes Mann- oder Frausein allein, das naturgemäß emotional vorgeladen ist, kann noch kein ausreichendes Qualifikationskriterium abgeben. Dieser Beitrag möchte ein theoretisches Fundament für eine fundierte kritische Reflexion über die Bedeutung von Geschlecht in (religiösen) Erziehungs- und Bildungsprozessen abgeben. Dazu soll zunächst in einem kurzen historischen Abriß Auskunft über die Genese von Genderforschung aus den Bereichen der Frauen- und

Männerforschung gegeben werden. In einem zweiten Schritt erfolgt die Darstellung der derzeitigen Forschungsergebnisse aus der Sozialisationsforschung und der Entwicklungspsychologie, um diese dann in einem dritten Schritt im Hinblick auf notwendige Veränderungen in der religiösen Erziehungs- und Bildungsarbeit zu präzisieren.

I. Entwicklungsstränge zu *gender* aus der Frauen- und Männerforschung

Die Wurzeln der Genderforschung reichen bis in die 60er Jahre zurück, und dies in zweierlei Hinsicht. Begriffsgeschichtlich wurde „gender“ von Robert Stoller (1968) zur Kennzeichnung des psychologisch-kulturellen Moments von Frauen und Männern verwendet. Ideengeschichtlich hat die Genderforschung ihre Wurzeln in der feministischen Bewegung, die in den 60er Jahren neu erstarkte. Impulsgebend waren dabei vor allem die vielfältigen Unterdrückungserfahrungen, im Speziellen die kaum einklagbaren Gewaltübergriffe von Männern auf Frauen, vorwiegend aus dem privaten Bereich. Das politische Engagement der feministischen Bewegung zielte darauf ab, diese Erfahrungen einer Ghettoisierung im Privaten zu entreißen und sie zu einem öffentlichen Thema zu machen. Nach einer ersten Phase von Schock und Wut, in der Formen der Frauensolidarität entstanden, die ihren Ausdruck einerseits in kraftvollen politischen Aktivitäten und andererseits in Selbsterfahrungsgruppen fanden, kam es zu einer vermehrten theoretischen Auseinandersetzung mit Fragen nach der Bedeutung von Geschlecht. *Gender* wird nun zur Bezeichnung des „sozialen Geschlechts“ in Unterscheidung zu *sex*, dem „biologischen Geschlecht“, in den feministischen Diskurs eingeführt. Männlichkeit und Weiblichkeit werden dadurch als historische und soziokulturell geformte Konzepte begriffen, die eine Hierarchisierung in den Geschlechterverhältnissen zur Folge haben.

Gender als Analysekategorie steht für eine akademische Wende im Feminismus, in der sich die „Women’s Studies“ in die „Gender Studies“¹ transformierten und den Beginn einer breiten, differenzierten, manchmal

¹ Eine gute Übersicht über die Entstehung der Genderforschung findet sich bei Renate Hof, Die Entwicklung der Gender Studies, in: Hadumod Bussmann/Renate Hof (Hg.), *Genus. Zur Geschlechterdifferenz in den Kulturwissenschaften*, Stuttgart 1995, 2–33.

auch sehr kontrovers geführten Diskussion in den verschiedenen Disziplinen darstellt.² Blieb die feministische Bewegung in ihren Anfängen weitgehend im oppositionellen Verständnis der Geschlechter verhaftet und suchte sie der Abwertung der Frau mit einer Aufwertung der „weiblichen“ Eigenschaften, denen nun durch ein In-den-Mittelpunkt-Stellen durch die Frauenforschung Bedeutung und Wert zugesprochen wurden, entgegenzuwirken, ermöglichte die Kategorie *gender* eine Befreiung aus dieser biologisch-essentialistischen Bestimmtheit von Frauen und Männern. Das oppositionelle Verständnis von Mann und Frau erwies sich vor allem deshalb als nicht zielführend, da es das polare Verständnis von Natur und Kultur, Öffentlichkeit und Privatheit, Produktion und Reproduktion nicht überwinden konnte und weiterhin das Begründungsmuster für eine Hierarchisierung der Geschlechterverhältnisse abgab. „Die Tatsache, daß nahezu alle Gesellschaften, die wir kennen, zweigeschlechtlich strukturiert sind, und insbesondere die Tatsache, daß wir selber in einer ziemlich rigide zweigeschlechtlich strukturierten Gesellschaft leben, verstellt normalerweise den Blick darauf, daß wir es bei der Zweigeschlechtlichkeit in einer sehr grundsätzlichen Weise mit einer sozialen Konstruktion und nicht mit einer natürlichen Vorgabe zu tun haben. (...) und was die Natur des Menschen anbelangt, legt ‚die Natur‘ genaugenommen überhaupt nichts nahe, weil wir über die Natur des Menschen nicht mehr, aber auch nicht weniger sagen können, als daß sie gleichursprünglich ist mit Kultur.“³

Gender beraubte Begriffe wie „Weiblichkeit“ und „Männlichkeit“ sowie die Kategorisierung in „die Frauen/die Männer“ ihrer Plausibilität. Folglich konnte es kein generalisierendes Sprechen von (männlichen) Tätern und (weiblichen) Opfern mehr geben, wie sie noch stark die Anfänge feministischer Patriarchatskritik kennzeichnete, ohne die eigene Beteiligung an den *gender*-Konstruktionen mitzureflektieren. Die These von der Mittäterschaft, die eine „tätige Verstrickung in die Normalität der Männergesellschaft“⁴ meint, wurde Ende der 80er Jahre von Thürmer-Rohr in den feministischen Diskurs eingebracht und ist charakteri-

² Andrea Lehner-Hartmann, Geschlecht, ein beachtenswertes Element im Supervisionsprozeß? Die Relevanz der Genderforschung für die Theorie und Praxis der Supervision, in: Organisationsberatung Supervision Clinical Management, 1998, 1, 5–26, 6ff.

³ Angelika Wetterer, Enthierarchisierung oder Dekonstruktion der Differenz. Kritische Überlegungen zur Struktur von Frauenförderung, in: Feministische Kontexte 1995, 2, 38–50, 43.

⁴ Christina Thürmer-Rohr, Vagabundinnen. Feministische Essays, Berlin 1992, 146.

stisch für diesen Wandel. Notwendig wurde ein Umdenken nicht zuletzt auch deshalb, weil Frauen anderer ethnischer Zugehörigkeit als der zur weißen „Rasse“, anderer sexueller Orientierung als der der Heterosexualität, anderer religiöser Überzeugung als der des Christentums, anderen sozialen Verhältnissen entstammend als dem des europäischen oder nordamerikanischen Mittelstandes sich gegen die Vereinnahmung durch das Postulat einer universalen weiblichen Erfahrung, definiert von weißen, heterosexuellen, christlichen privilegierten Mittelstandsfrauen, wehrten.⁵ Die Desillusionierung einer homogenen universalen weiblichen Erfahrung führte zu der Erkenntnis, daß die Differenzen innerhalb einer Geschlechtergruppe größer sein können als zwischen den Geschlechtern und daß andere soziale Faktoren – vor allem in ihren Unterdrückungsmechanismen – bestimmender sein können als Geschlecht.

Im Zuge dieser Diskussion ging es nicht darum, Geschlecht als unbedeutend darzustellen, sondern die Subsumierung aller Frauen unter den Schlagworten „Frauensolidarität“ oder „Schwesterlichkeit“ in ihrem Euro- bzw. Nordamerikazentrismus zu entlarven. Die Perspektive, die die weiße, heterosexuelle, gebildete Mittelstandsfrau aus einer privilegierten Position heraus einnimmt, sollte nicht übersehen lassen, daß Geschlecht immer auch in Relation zu anderen bestimmenden sozialen Kategorien zu sehen ist. Eine Folge dieser korrigierenden Kritik war, daß *gender* im Konnex zu „*class and race*“ – vor allem in den USA – weiterdiskutiert wurde. „Die Existenzweise eines konkreten Individuums kann eine sehr heterogene Kombination unterschiedlichster ‚weiblicher‘ wie ‚männlicher‘, klassen-‘, rassen-‘ wie kulturspezifischer Geschlechtsrollen, -praxen, Gefühle und Denkweisen sein.“⁶

Im Zuge dieser Diskussionsprozesse wurde auch ein weiterer Zentralbegriff des Feminismus, das Patriarchat, zunehmend kritischer verwendet. Die Unzulänglichkeit dieses Begriffes wurde darin gesehen, daß sich mit ihm keine Aussagen über historische Veränderungen und über die verschiedenen sozialen Herrschaftsverhältnisse machen ließen.⁷ Ende

⁵ Vgl. Bell Hooks, *Ain't I a woman? Black women and feminism*, Boston [1981] ¹³1995, und Bell Hooks, *Sehnsucht und Widerstand. Kultur, Ethnie, Geschlecht*, Berlin 1996, 64f.

⁶ Zitat aus einem Gespräch mit Andrea Maihofer zu „Politische Möglichkeiten feministischer Theorie“ in: *Die Philosophin*, Mai 1995, 94–105, 98f.

⁷ Michèle Barrett, *Das unterstellte Geschlecht. Umriss eines materialistischen Feminismus*, Berlin 1983, 19ff.; Karin Hausen, *Patriarchat. Vom Nutzen und Nachteil eines Konzepts für Frauengeschichte und Frauenpolitik*, in: *Journal für Geschichte* 1986, 5, 12–21.

der 80er Jahre ging man in der Folge dazu über, den von Michèle Barrett bereits zu Beginn des Jahrzehnts vorgeschlagenen Begriff des „Geschlechterverhältnisses“ bzw. genauer den der „Geschlechterverhältnisse“ zu verwenden.⁸

Auch auf seiten der Männer entstand in den frühen 70er Jahren ein gewisses Interesse, sich mit dem eigenen Mannsein auseinanderzusetzen.⁹ Die erste Phase der Männerbewegung war eine Männergruppenbewegung, die einen eher therapeutischen Charakter aufwies. Diese Bewegung stellte den unter den Zwängen seiner Geschlechtsrolle leidenden Mann in den Mittelpunkt und forderte in Anlehnung an die Frauenbewegung eine Emanzipation des Mannes aus diesen Zwängen. Die problematische Parallelisierung des eigenen Leides mit dem von Frauen brachte Teile dieser Bewegung sehr bald in Opposition zum Feminismus. Die entscheidende Schwäche ihrer Überlegungen bestand darin, daß sie die gesellschaftlichen Machtverhältnisse, die Männer privilegierten, nicht reflektierten. Ebenso wenig wurde der Gestaltungsspielraum, der zwischen den Vorgaben einer Rolle und deren individueller Aneignung besteht, beachtet. Auch gab es keine Reflexion über die historische Entwicklung dieser Männerrolle. Schließlich wirkte eine konzeptionelle Schwäche der Rollentheorie nach, die die Geschlechter als komplementär auffaßt. Talcott Parsons legte diese Komplementarität dadurch nahe, als er die männliche Geschlechtsrolle als instrumentell und die weibliche als expressiv bezeichnete. Geschlecht, genauer männliches Geschlecht, erschien als ahistorische Gegebenheit.¹⁰

Erst im Laufe der 80er Jahre entstand mit den „Men Studies“ eine interdisziplinäre wissenschaftliche Bewegung, die sich zum Ziel setzte, die männliche Lebenswelt im Kontext feministischer Analyse zu erforschen. Im Zuge dieser Forschungen bildete sich ein erster Grundkonsens heraus, daß die Art und Weise, wie Männer in unseren Gesellschaften leben, für sie durchaus subjektives Leid verursachen kann. So sehr

⁸ Barrett, *Geschlecht* (wie Anm. 7), 13f.

⁹ Ausführlich dargestellt bei Erich Lehner, *Männer an der Wende. Grundlagen kirchlicher Männerarbeit*, Dissertation, Wien 1997, 286ff.

¹⁰ In ähnliche Richtung gingen die sogenannten „Mythopoeten“. Ein bedeutender Vertreter ist der Schriftsteller Robert Bly. In seinem Bestseller „Eisenhans“ versucht er auf Basis alter Mythen, der Psychologie C. G. Jungs und alter Rituale das Wesen von Männlichkeit zu beschreiben. Auf katholischer Seite folgte ihm Richard Rohr. Das Ergebnis ist auch hier eine ahistorische Männlichkeit, die vollkommen die Machtbeziehung im Geschlechterverhältnis ausklammert.

dieses Leid ernstgenommen werden muß, ist es nicht mit dem Leid, das durch eine systematischen Unterdrückung von Frauen in einer männerdominierten Gesellschaft verursacht wird, gleichzusetzen. Ein zweiter Grundkonsens besteht darin, daß Männlichkeit nur unter Berücksichtigung der Macht im Geschlechterverhältnis angemessen analysiert werden kann. Gerade in dieser Hinsicht wurde die Gender-Perspektive besonders fruchtbar und hat deshalb das Konzept des Patriarchats abgelöst, da dieses Männer höchst eindimensional mit Domination und Unterdrückung von Frauen gleichsetzt und männliche Lebenszusammenhänge konzeptionell nicht mit einbezieht.

Männliche Lebenszusammenhänge und männliche Macht innerhalb der Gender-Perspektive zu fassen, hat Robert W. Connell mit seinem Konzept der „hegemonialen Männlichkeit“¹¹ unternommen.¹² „Hegemoniale Männlichkeit“ bezeichnet nun genau jene Form der Männlichkeit innerhalb einer Gesellschaft, die für sich das größte Maß an Hegemonie in Anspruch nehmen kann. Diese Form ist historisch gewachsen und somit veränderlich. Sie wurde und wird immer wieder neu in sozialem Handeln hergestellt. Konstitutiv für hegemoniale Männlichkeit ist die Subordination der Frauen. Daneben finden sich aber in jeder Gesellschaft auch andere Formen der Männlichkeit, die der „hegemonialen Männlichkeit“ untergeordnet werden. Eine typische Form von untergeordneter Männlichkeit in unserem Kulturkreis ist die von homosexuellen Männern. Darüber hinaus gibt es marginalisierte, an den Rand gedrängte Männlichkeit. Dies wären in unserem Kulturkreis Formen der Männlichkeit von ethnischen Minderheiten. Sie können durchaus Züge einer hegemonialen Männlichkeit an sich haben, die sie beispielsweise in einem Herrschaftsverhalten innerhalb der Familie ausüben, aber dennoch keine gesellschaftliche Autorität besitzen. Schließlich läßt sich noch eine komplizenhafte Form der Männlichkeit identifizieren. Eine komplizenhafte Männlichkeit verkörpern jene Männer, die zwar nicht unbedingt selbst an vorderster Front männlicher Macht stehen und auch zu Hause keine Tyrannen sind, aber ohne viel Aufhebens allein aufgrund ihres Mannseins in den Genuß von Privilegien kommen. Komplizen-

¹¹ Robert W. Connell, *Masculinities*, Cambridge 1995, 76ff.

¹² Vgl. Erich Lehner, *Arbeit, das Lebenselixier von Männern! Männliche Existenz im Spannungsfeld von Familien und Beruf*, in: *Organisationsberatung Supervision Clinical Management* 1999, 2, 101–116, 106ff.

zen sind beispielsweise jene Männer, die beinahe stillschweigend eine bessere berufliche Position bekommen, einzig und allein deshalb, weil ihre Kolleginnen aufgrund der Tatsache, daß sie in den nächsten Jahren Mutter werden könnten, von der Betriebsleitung in die weitere Personalplanung nicht einbezogen werden. Männlichkeit ist also auch in sich noch einmal differenziert und hierarchisiert. Kriterien für diese Hierarchie bilden Schicht, Rasse, Ethnie, Alter und sexuelle Orientierungen. In unterschiedlichen Situationen nimmt der einzelne Mann unterschiedliche Positionen gegenüber Frauen und Kindern und gegenüber anderen Männern ein. In diesen unterschiedlichen Situationen kann er auch unterschiedliche Formen der Männlichkeit bzw. unterschiedliche Aspekte der „hegemonialen Männlichkeit“ verwirklichen.

Vertieft kann dieses Konzept der „hegemonialen Männlichkeit“ dadurch werden, daß es mit dem Begriff des Habitus von Pierre Bourdieu verbunden wird.¹³ Bourdieu bezeichnet Habitus als „System dauerhafter und übertragbarer Dispositionen, als strukturierte Strukturen, die wie geschaffen sind, als strukturierende Strukturen zu fungieren, d. h. als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für Praktiken und Vorstellungen“.¹⁴ Als „eine Art gesellschaftlicher Orientierungssinn“¹⁵ ist er historisch gewachsen und sozial konstruiert. Jedoch ist der Habitus „einverleibte, zur Natur gewordene und damit als solche vergessene Geschichte“.¹⁶ „Durch eine permanente Formierungs-, eine *Bildungsarbeit*, konstruiert die soziale Welt den Körper als vergeschlechtlichte Wirklichkeit und in eins als Speicher von vergeschlechtlichenden Wahrnehmungs- und Bewertungskategorien, die wiederum auf den Körper in seiner biologischen Realität angewendet werden.“¹⁷ Hegemoniale Männlichkeit kann nun als „der Kern des männlichen Habitus“ angesehen werden. Sie ist „das Erzeugungsprinzip eines vom männlichen Habitus generierten *doing gender* bzw. *doing masculinity*“.¹⁸

¹³ Michael Meuser, *Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster*, Opladen 1998, 107.

¹⁴ Pierre Bourdieu, *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*, Frankfurt 1997, 98.

¹⁵ Pierre Bourdieu, *Die feinen Unterschiede, Kritik der gesellschaftlichen Unterschiede*, Frankfurt 1998, 728.

¹⁶ Bourdieu, *Sinn* (wie Anm. 14), 105.

¹⁷ Pierre Bourdieu, *Die männliche Herrschaft*, in: Irene Dölling/Beate Kraus (Hg.), *Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis*, Frankfurt 1997, 153–217, 167.

¹⁸ Meuser, *Geschlecht* (wie Anm. 13), 118.

II. Sozialisation und die Konstruktion von *gender*

Der Prozeß dieser Formierungs- und Bildungsarbeit, in der Körper für eine geschlechterdifferente soziale Welt „psycho-somatisch“ (Bourdieu) zugerüstet werden, ist der Prozeß der Sozialisation. Als Eleanor E. Maccoby und Carol N. Jacklin 1974 eine erste umfassende Arbeit über die psychologischen Unterschiede von Frauen und Männern vorlegten, stellten sie bei Mädchen eher verbale und bei Männern eher visuell-räumliche und mathematische Fähigkeiten fest.¹⁹ Nachfolgestudien zeigten, daß diese Unterschiede immer mehr verblaßten.²⁰ Während die Unterschiede im Leistungsbereich immer geringer wurden, zeigten sich aufgrund differenzierterer Fragestellungen auffällige geschlechtsspezifische Unterschiede im Hinblick auf die Eigen- und Fremdeinschätzung der Fähigkeiten, der Leistungen und des Sozialverhaltens der Mädchen und Buben. Trotz gleichem Leistungsniveau schätzen die Mädchen ihr Können durchschnittlich geringer ein als die Buben. Der geschlechtsspezifische Unterschied ist insofern auch signifikant als der Unterschätzung der Mädchen im Verhältnis zur Note eine Überschätzung der Buben entspricht. Dabei läßt sich wiederum beobachten, daß das Selbstbild der Kinder die stereotypen Leistungsvorstellungen der Eltern spiegeln. Dabei orientieren sich Eltern in der Einschätzung der mathematischen Begabung von Mädchen sehr schnell an der Leistungsrückmeldung aus der Schule. Bei Buben hingegen halten sie länger an ihren persönlichen Überzeugungen zur Begabung ihres Sohnes fest. Da eine markante Unterschätzung der eigenen Fähigkeit aber mit erhöhter Prüfungsangst korreliert, wurde in der Literatur in bezug auf das Verhalten weiblicher Personen in Leistungssituationen der Ausspruch von der „Furcht vorm Erfolg“ geprägt.²¹

Eine Zusammenschau der verschiedenen Studien in der Grundschule²² erbrachte, daß die Interaktionen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen

¹⁹ Lehner, Männer (wie Anm. 9), 52ff.

²⁰ Carol Hagemann-White, Sozialisation: weiblich – männlich? Alltag und Biographie von Mädchen, Opladen 1984, 44.

²¹ Georg Stöckli, Eltern, Kinder und das andere Geschlecht. Selbstwertung in sozialen Beziehungen, Weinheim 1997, 56ff. und 90ff.

²² Vgl. die Zusammenfassung bei Friederike Heinzel/Annedore Prengel, Gemeinsam leben und lernen in der Grundschule, in: Marianne Horstkemper/Peter Zimmermann (Hg.), Zwischen Dramatisierung und Individualisierung. Geschlechtertypische Sozialisation im Kindesalter, Opladen 1998, 93.

nen in vielfältiger geschlechtsstereotypisierender Weise geprägt sind. Mädchen und Buben erfahren in sehr unterschiedlicher Form Beachtung und Aufmerksamkeit. Während Mädchen durch konstruktive Arbeitshaltung und soziales Verhalten am Unterrichtsgeschehen teilhaben, erzwingen sich Buben oft die Aufmerksamkeit durch störendes Verhalten. Disziplinäre Maßnahmen erfolgen dann meist auf Kosten der Mädchen. Auch ähnliches Verhalten und Leistungen von Buben und Mädchen erhalten eine höchst unterschiedliche Würdigung. Gute Leistungen der Mädchen werden in geringerem Maße anerkannt als gute Leistungen von Buben. Demgegenüber wird schlechtes Benehmen bei Buben eher akzeptiert als bei Mädchen. Insgesamt erhalten Buben mehr Zuwendung, positiver wie negativer Art.

In den 80er Jahren wurde, basierend auf diesen Ergebnissen, große Kritik am bisherigen System der Koedukation geübt. Die Lösung wurde zunächst in einem geschlechtergetrennten Unterricht gesehen. Untersuchungen an geschlechtshomogen geführten Schulen lassen aber große Zweifel am Erfolg dieses Ansinnens aufkommen. Während Mädchen kein größeres Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zeigten, entwickelten Buben noch ausgeprägtere Überlegenheitsvorstellungen. Auch die Vorstellungen über das andere Geschlecht wiesen eine vorrangige Orientierung an geschlechtstypischen Vermutungen auf. Buben können von Mädchen kaum in einer helfenden Position, sondern nur als bedrohlicher Konkurrent vorgestellt werden, und Buben sprechen den Mädchen ab, gleiche Interessen und gleiches Leistungspotential zu haben.²³ Offensichtlich scheint eine bloße Separierung der Geschlechter die Differenz sogar noch zu vergrößern. Demgegenüber ermöglicht die koedukative Erziehung, daß zumindest ansatzweise die Brüche, Widersprüche und Ausnahmen im Geschlechterverhältnis erfahren werden können. „Sie lernen dabei sowohl die ‚geschlechtertypischen‘ Verhaltensweisen wie zugleich die davon ‚abweichenden‘ sozialen Praktiken kennen, die zur Transformation bisheriger Strukturen beitragen.“²⁴ Damit Geschlecht seine festschreibende hierarchisierende Funktion im Schulwesen verlieren kann, bedarf es also mehr als der Separierung der Geschlechter; es erfordert zunächst ein bewußt-reflexives Verhalten der Erziehungsperso-

²³ Hannelore Faulstich-Wieland, Wissenschaft ohne Orientierung? Zu Heiner Drerups Koedukationsrezeption, in: Zeitschrift für Pädagogik 1998, 2, 243–252, 248f.

²⁴ Ebd., 251.

nen, allen voran der männlichen Lehrer.²⁵ Hannelore Faulstich-Wieland hat dafür auch den Begriff der „reflexiven Koedukation“ geprägt.²⁶

Ähnliche Interaktionsmuster, wie sie die LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung charakterisieren, lassen sich in ihrer Grundstruktur auch in der Familie entdecken. Eltern unterhalten sich mit ihren Söhnen anders als mit ihren Töchtern; Mütter gestalten Gespräche anders als Väter. Der Kommunikationsstil der Väter läßt sich als ein direkter bezeichnen. Väter bestimmen die Gesprächsinhalte und lenken bewußt durch Fragen. Mütter pflegen dagegen eher einen partnerschaftlichen Stil, indem sie eine gemeinsame Gesprächsbasis mit dem kindlichen Gesprächspartner zu schaffen versuchen. Dazu gehört auch, daß sie mehr beschreiben und erklären. Väter reden mehr mit ihren Söhnen als mit ihren Töchtern, wobei sie auch längere Sätze formulieren. Aber auch Mütter animieren in ihrem Gesprächsverhalten ihre Söhne zum Weiterdenken und zu eigenem Tun. Die Buben erfahren durch das elterliche Kommunikationsverhalten eine Förderung in ihrer kognitiven Entwicklung, in der Entwicklung von Selbstvertrauen und von Leistungsbereitschaft. Gegenüber anderen Kindern zeigen Buben im Gespräch ein ähnliches Verhalten wie ihre Väter. Sie versuchen die Themen vorzugeben und zu lenken. In der Mutter-Tochter-Kommunikation steht das Bemühen um zwischen-menschliche Qualität im Vordergrund. Anteilnahme und Gefühle zählen mehr als Sachinhalte. Töchter erwerben sich somit eine empathische Kompetenz. Wie sie mit anderen Kindern kommunizieren, verweist ebenfalls auf eine starke Orientierung am gleichgeschlechtlichen Elternteil.²⁷ In diesen Untersuchungen spiegelt sich die Entdeckung Deborah Tannens wider, die die Sprache der Frauen als Beziehungssprache und die der Männer als Berichtssprache bezeichnete.²⁸

Kinder werden aber nicht nur in eine Welt mit mehr oder weniger geschlechtstypisierenden Vorgaben hineingeboren, sondern sie verhalten

²⁵ Vgl. Stöckli, Eltern (wie Anm. 21), 216.

²⁶ Hannelore Faulstich-Wieland, Geschlecht und Erziehung, in: Armin Bernhard/Lutz Rothermel (Hg.), Handbuch Kritische Pädagogik, Weinheim 1997, 232–243, 242.

²⁷ Angelika Müller-Heisrath/Hedwig Kückmann-Metschies, Aufwachsen in der Familie, in: Marianne Horstkemper/Peter Zimmermann, Zwischen Dramatisierung und Individualisierung. Geschlechtstypische Sozialisation im Kindesalter, Opladen 1998, 47–82, 56.

²⁸ Deborah Tannen, Du kannst mich einfach nicht verstehen. Warum Männer und Frauen aneinander vorbeireden, Hamburg 1991, 76.

sich auch selber dazu. Sie beteiligen sich aktiv sowohl an der Konstruktion als auch an der Dekonstruktion von Differenz.

Es zeigt sich, daß vor der Grundschule noch alles „im Fluß“ ist. Erst gegen Ende der Kindergartenzeit, am Beginn der Grundschule erreichen Kinder eine Geschlechtskonstanz.²⁹ Damit ist nicht gesagt, daß für Kinder der Vorschulzeit Geschlecht beliebig ist. Kinder können schon sehr früh den Unterschied der Geschlechter wahrnehmen.³⁰ Vorschulkinder verhalten sich oft so, als könnten sie sich für ein Geschlecht entscheiden, indem sie in ein Kleidungsstück vom anderen Geschlecht schlüpfen oder indem sie ein bestimmtes Verhalten, das sie dem anderen Geschlecht zuordnen, nachahmen. Diesem Verhalten widersprechen die gleichzeitig vorhandenen starren Rollenvorstellungen nicht, wie sie beispielsweise im Vater-Mutter-Kind-Spiel zutage treten, wo der Spiel-Vater „nur“ arbeiten darf und die Spiel-Mutter sich „nur“ um die Kinder und das Haus kümmert. Die Spielrealität muß dabei mit den Erfahrungen in der eigenen Familie überhaupt nicht übereinstimmen. Diese Rigidität im Spiel ist Teil eines Lernprozesses, in dem Kinder zunächst vereinfachen, um grundlegende Zuordnungen zu verstehen. Erst im Alter von acht bis neun Jahren werden diese Zuordnungen wieder flexibler gehandhabt.³¹

Interessanterweise bevorzugen Buben das eigene Geschlecht später als Mädchen. Die gleichgeschlechtliche Präferenz steigt dann aber bei Buben deutlich stärker an, bis sie zu Schuleintritt die entsprechende Tendenz bei Mädchen übertrifft und auf diesem Niveau fortbesteht, während sie bei Mädchen schwächer wird.³² Dieses Präferenzverhalten, das bereits im Vorschulalter vorhanden ist, ist zunächst noch instabil und kann sehr flexibel gehandhabt werden. Es ist in diesem Alter noch relativ leicht zu beeinflussen. Dazu genügt es oft, wenn BetreuerInnen kooperatives Spielen und Verhalten positiv kommentieren.³³

²⁹ Maria Dittmann, Mädchen und Jungen im Kindergarten. Beschreibung eines Beziehungsfeldes, in: Marianne Horstkemper/Peter Zimmermann, Zwischen Dramatisierung und Individualisierung. Geschlechtstypische Sozialisation im Kindesalter, Opladen 1998, 69–82, 69; 74.

³⁰ Stöckli, Eltern (wie Anm. 21), 184.

³¹ Tim Rohrmann, Was passiert in der Schule hinter den Kulissen der Gleichberechtigung?, in: Astrid Kaiser (Hg.), Koedukation und Jungen. Soziale Förderung in der Schule, Weinheim 1997, 19.

³² Ebd.

³³ Stöckli, Eltern (wie Anm. 21), 186f.

Im Grundschulalter haben Kinder dann ihre stabilen Beziehungen vorrangig in der geschlechtshomogenen Gruppe. Es läßt sich annehmen, daß diese Erfahrungen in der gleichgeschlechtlichen Gruppe auch einen Erfahrungshintergrund für soziales Verhalten allgemein und geschlechtsspezifisches Verhalten im besonderen abgeben. In der Mädchengruppe werden intensivere Beziehungen unterhalten, gleichzeitig wird aber auch oft Hänkeln und sozialer Ausschluß praktiziert. Unter den Buben dominieren körperliche Auseinandersetzungen. Sie wenden überwiegend physische Konfliktlösungsstrategien an, während Mädchen vorwiegend verbale Strategien einsetzen.³⁴ Die Kontaktaufnahme zum anderen Geschlecht erfolgt hier oft in Form von Wettkämpfen, Sich-Jagen und „Verseuchungs“-Ritualen, die vorwiegend von Mädchen initiiert werden. Durch Berührung mit dem anderen Geschlecht kann man mit „Bakterien“ oder „Läusen“ verseucht werden oder jemanden verseuchen. Zum Ritual kann dann auch gehören, daß innerhalb der Geschlechtergruppe ein „Impfstoff“ oder dergleichen entwickelt wird.³⁵

Das (Mit-)Konstruieren von Differenz bedeutet aber nicht, daß daraus schon eine solidarische Haltung gegenüber den eigenen Geschlechts-genossInnen entsteht. Auch innerhalb der geschlechtshomogenen Gruppe wird ausgeschlossen und abgegrenzt. Ablehnung innerhalb des eigenen Geschlechts passiert dabei vergleichbar häufig wie gegenüber Mitgliedern des anderen Geschlechts. Unter den Buben finden Ausschlüsse sehr oft aufgrund abweichenden geschlechterstereotypen Verhaltens einzelner statt. Zeigt ein Bub atypische Verhaltensweisen, weil er beispielsweise kein sportlicher Typ ist, so hat er kaum eine Chance, sich eine gute Position in der Bubenhierarchie sichern zu können. Das Konzept hegemonialer Männlichkeit erlaubt diesen Selektionsmechanismus.

Kinder, die in der eigenen Geschlechtsgruppe nicht akzeptiert sind, können aber auch in einer Kontaktaufnahme zum anderen Geschlecht, wie man vielleicht annehmen möchte, keine Alternative sehen. Ihnen bleibt meistens nur der Rückzug auf sich selbst, außer es findet sich in der eigenen Geschlechtsgruppe jemand, den oder die dasselbe Schicksal ereilt hat. Grenzüberschreitende Kontakte können sich nur Buben und Mädchen erlauben, die auch innerhalb der eigenen Gruppe hohes Anse-

³⁴ Heinzel/Prengel, *Gemeinsam leben* (wie Anm. 22), 94.

³⁵ Faulstich-Wieland, *Geschlecht* (wie Anm. 26), 238.

hen genießen. Dabei schätzen Buben vor allem Mädchen, die sich durch eine hohe Leistungsfähigkeit und eine hohe Selbsteinschätzung in Mathematik und Sport auszeichnen, also jene Mädchen, die mit dem vorgestellten Männlichkeitsideal mithalten können. Mädchen schätzen vor allem Buben, die spaßig sind und unterhalten können. Daß soziale Qualitäten mehr zählen als Leistung, scheint auch hier an die geschlechtsinternen Vorstellungen bei Mädchen rückgebunden zu sein.³⁶ Diesen Beobachtungen zufolge ist festzuhalten, daß diese grenzüberschreitenden Minderheitenaktionen einer „sozialen Elite“³⁷ vorbehalten sind, die aufgrund ihrer Stellung keine negativen Sanktionen befürchten müssen. Der durchaus auch bei anderen Buben und Mädchen vorhandene Wunsch, sich dem anderen Geschlecht anzunähern, wird aufgrund der vorhandenen Sozialkontrolle verhindert. Übrig bleiben oftmals nur verstohlene Blicke, später auch romantische Träume und Neckereien.

Ein weiteres Indiz für Geschlechterdifferenz kommt in den Selbstkonzepten von Buben und Mädchen zum Vorschein. In Aufsätzen zum Thema „Warum ich kein Mädchen/Junge sein möchte“ bzw. „Warum ich gerne ein Mädchen/Junge sein möchte“ machten Jungen viel öfter als Mädchen positive Aussagen über sich und stellten sich gerne als stark und mächtig dar. Mädchen schätzten an sich selbst Attraktivität und Fürsorglichkeit. Beide Geschlechter kritisierten das jeweils andere Geschlecht, wenngleich Mädchen die Jungen etwas häufiger lobten. Gleichzeitig waren die Mädchen aber auch kritischer gegenüber sich selbst und gegenüber den Buben. In dieser Untersuchung aus der Mitte der 80er Jahre wurde deutlich, daß Mädchen ihre eigene Rolle nicht so attraktiv finden wie die Buben ihre.³⁸ Zehn Jahre später läßt sich bei den Buben bereits eine differenziertere Einschätzung auffinden. Sie betonen die sozialen Stärken der Mädchen und beurteilen die Gewalttätigkeiten innerhalb des eigenen Geschlechts selbstkritisch.³⁹

³⁶ Stöckli, Eltern (wie Anm. 21), 197ff.

³⁷ Ebd., 215.

³⁸ Diese Unzufriedenheit mit den Angeboten, die die traditionelle Geschlechterrolle bereithält, läßt sich auch in der Berufsorientierung von Mädchen in der Grundschule entdecken. Wurden von beiden Geschlechtern sehr häufig geschlechtstypische Berufe genannt, so äußerten die Mädchen doch weit häufiger den Wunsch nach einem „Männerberuf“ als die Buben nach einem „Frauenberuf“. Bei der Begründung zur Berufswahl wurde auch deutlich, daß Mädchen viel öfter als Buben soziale und emotionale Motive sowie Familienpläne anführten, während dies für Buben in der Begründung kaum eine Rolle spielte (Heinzel/Prenzel, *Gemeinsam leben*, 95).

³⁹ Heinzel/Prenzel, *Gemeinsam leben* (wie Anm. 22), 96f.

Unterschiedlich ist auch das Spielverhalten von Buben und Mädchen, das sich vor allem an drei Kriterien festmachen läßt. Erstens, Buben spielen häufiger draußen als Mädchen, d. h. sie sind unbeaufsichtigt und sich selbst überlassen. Zweitens, ihre Spiele sind wettbewerbsorientierter oder bekommen schnell einen kompetitiven Charakter. Buben fahren nicht einfach mit dem Fahrrad, sondern machen sehr bald eine Wettfahrt. Drittens, Bubenspiele werden über eine längere Altersspanne hinweg beibehalten. Dazu kann man das Fußballspielen zählen, das für viele Männer die Attraktivität, die es für den kleinen Knirps hat, das gesamte Leben hindurch behält. Demgegenüber verlieren viele „typische“ Mädchenspiele bereits nach relativ kurzer Zeit ihre Anziehungskraft.⁴⁰

Buben beanspruchen für sich und ihre Spielaktivitäten mehr Raum als die Mädchen. In einer Wiener Studie lag das Verhältnis bei der Benützung öffentlicher Spielplätze und Parkanlagen bei 1:5 für Mädchen und Buben.⁴¹ Während der Spielplatz von Kleinkindern noch gemeinsam benutzt wird, lassen sich ab dem magischen Alter von zehn Jahren diese beobachteten geschlechtsspezifischen Unterschiede deutlich ausmachen.⁴² Ähnliche Beobachtungen konnte auch Barrie Thorne in zwei Grundschulen machen. Buben beanspruchen und kontrollieren etwa zehnmal mehr Raum auf dem Schulgelände als die Mädchen. Letztere ziehen sich oft auf kleinere Flächen in der Nähe von Gebäuden zurück. Dieses Spiel in zurückgezogenen Nischen läßt sie bei gegebenem Anlaß leichter auf die Hilfe von Erwachsenen zurückgreifen, sie unterwirft sie aber auch einer leichteren Kontrolle. Demgegenüber können Buben mit ihren Formen des Spiels leichter ihre Unabhängigkeit erproben. Sowohl in der Beanspruchung des Raums als auch in der Art der Spiele läßt sich das Hineinwachsen in männliche Hierarchieansprüche entdecken. Hierarchie trainieren Buben schon sehr früh innerhalb der an Konkurrenz orientierten Bubengruppe. Dazu bietet der Teamsport Buben in der Voradoleszenz auch die Möglichkeit, eine noch größere Distanz zu den Mädchen zu betonen. Aggressive Sprache und sexualisierende Aus-

⁴⁰ Stöckli, Eltern (wie Anm. 21), 188.

⁴¹ Cheryl Benard/Edith Schlaffer, Verspielte Chancen? Mädchen in den öffentlichen Raum, in: Frauenbüro der Stadt Wien (Hg.), Geschlechtsensible Pädagogik. Mädchen- und Bubenarbeit in Wien. Tagungsdokumentation, Wien 1997, 22–26, 22.

⁴² Cheryl Benard/Edith Schlaffer, Verspielte Chancen? Mädchen in den öffentlichen Raum, in: Frauenbüro der Stadt Wien (Hg.), Wien 1997, 16.

drucksformen, bestärkt durch die zustimmende Versicherung in der Bubengruppe, sollen den Mädchen unmißverständlich eine untergeordnete Rolle zuweisen.⁴³

In der Adoleszenz erhält *gender* eine besondere Brisanz. Die Besonderheiten stehen vor allem in Zusammenhang mit den körperlichen Veränderungen und dem Erleben von Sexualität. Auch in dieser Phase läßt sich beim Großteil der Jugendlichen ein ausgeprägtes Beharren auf Differenz feststellen. Selbst die begehrend erotische Annäherung an das andere Geschlecht kann diese Grenzen nicht aufweichen, sondern dient eher der Manifestation der Unterschiede. Anerkennung durch das andere Geschlecht erhält die Funktion der Selbstvergewisserung, ein „richtiger“ Mann oder eine „richtige“ Frau zu sein. Körperliches Aussehen und Auftreten bekommen dabei in je unterschiedlicher Weise einen großen Stellenwert. Um dem jeweiligen Rollenbild entsprechen zu können, ist es vorteilhaft, wenn Buben Muskeln ausbilden und Mädchen trotz wohlverteilter Proportionen dem Ideal der schlanken Frau entsprechen. Attraktivität hat bei Mädchen einen erhöhten Stellenwert. Die stereotypen Vorstellungen werden vor allem dadurch internalisiert, indem innerhalb der geschlechtshomogenen Gruppe das Aussehen und Verhalten anderer Personen ständig kommentiert und bewertet wird und man sich so der Gültigkeit der heterosexuellen hierarchischen Ordnung versichert. Die höchst idealisierenden Vorstellungen zu Frau- und Mannsein und die geringen Chancen, diesen Bildern auch entsprechen zu können, sowie mögliche konträre eigene Vorstellungen oder Neigungen verunsichern die Jugendlichen sehr. Umso stärker scheinen sie sich auf rigide Rollenvorstellungen abzustützen. Männliche Jugendliche zeigen vermehrt aggressives und rauhes Verhalten, das in sportlichen Aktivitäten eingeübt wird, praktizieren wetteifernde Verunglimpfungen und rituelle Niedermachungen, die sich dadurch auszeichnen, daß unmännliches Verhalten vor allem in jener Begrifflichkeit sanktioniert wird, die Homosexuelle und Frauen abwertet. Wichtig ist dabei, keine Gefühle von Verletztsein zu zeigen, weil die Kontrolle der Gefühle ein wichtiges Merkmal von Männlichkeit ist. Auch Sexualität wird über Wettbewerb und Aggression abgehandelt, indem eine männliche Erobererposition eingenommen und über Mädchen herablassend gesprochen wird. Die

⁴³ Stöckli, Eltern (wie Anm. 21), 189.

Mädchen konstruieren an diesem geschlechterhierarchischen Konzept insofern mit, als sie sich durch das Attraktivitätspostulat knechten lassen. Nur wenige Mädchen zeigen sich mit ihrem Aussehen zufrieden und können selbstbewußt damit umgehen. Dazu kommt, daß sie nicht nur zu wenig, sondern auch zuviel attraktiv sein können, dessen Sanktionierung als zu „sexy“, zu „aufreizend“ etc. in der eigenen Geschlechtsgruppe vorgenommen wird. Das Geschlechterkorsett wird für Mädchen auch dadurch noch enger geschnürt, indem ihnen aktives sexuelles Verhalten, wenn überhaupt, dann nicht im selben Maße wie den Burschen zugestanden wird. In dieser Hinsicht sind auch Mädchen gezwungen, ihre Gefühle unter Kontrolle zu halten. Die Konstituierung der Geschlechterasymmetrie geschieht in der Adoleszenz vorwiegend über die (sexuelle) Verobjektivierung von Frauen und Mädchen, dem ein ständiger Konkurrenzkampf der Buben und Männer entspricht.⁴⁴

Gender, die hier als strukturierende Kategorie in den unterschiedlichen Feldern und Stadien kindlicher und jugendlicher Sozialisation deutlich geworden ist, sind „Klasse“ und ethnische Zugehörigkeit noch anzufügen. Auch wenn hier nicht näher darauf eingegangen werden kann, sollen sie Erwähnung finden. Das abgrenzende Verhalten gegenüber Kindern aus einem bestimmten Wohnblock, einem bestimmten Wohnviertel oder gegenüber Kindern einer bestimmten Ethnie kann dem rigiden Beharren auf Geschlechterdifferenz frappierend ähnlich sein. Die Abgrenzungsbestrebungen gegenüber Kindern aus einem bestimmten Wohnblock können sogar größer sein als die gegenüber dem anderen Geschlecht. Zeitweise können hierbei sogar Koalitionen geschlossen werden. Geschlecht kann sich in bestimmten Kontexten sogar als die schwächere Differenzkategorie erweisen. In anderen Konstellationen können sich aber die unterschiedlichen Differenzkategorien auch gegenseitig verstärken. So zeigte sich, daß in einer deutschen Untersuchung ausländische Kinder, insbesondere türkische Kinder, viel stärker auf eine Geschlechtertrennung achten als deutsche Kinder.⁴⁵

⁴⁴ Faulstich-Wieland, *Geschlecht* (wie Anm. 26), 238ff.

⁴⁵ Heinzl/Prenzel, *Gemeinsam leben* (wie Anm. 21), 94f.

III. Geschlechtsspezifische Dynamiken aus der Sicht der Psychoanalyse

Die entscheidende Triebkraft, um die in den soeben referierten Daten deutlich gewordene Geschlechterdifferenz auszubilden, liegt in der Dynamik sozialer Beziehungen und den in ihnen involvierten Affekten und Emotionen, wie sie die Psychoanalyse eingehend beschreibt. Das Fundament dieser sozialen Interaktionen bildet die Familie. In ihr tritt das Kind ein in ein ganz spezifisches Zusammenspiel von Zuwendung und Erwartung, von Unterstützung und Enttäuschung, mit dem die Bezugspersonen dem weiblichen und dem männlichen Kind begegnen. In diesem Zusammenspiel sind alle Beteiligten, Kinder sowie Bezugspersonen, auf je spezifische Weise Akteure und Rezipienten. Im Verhalten der Bezugspersonen wiederum spiegeln sich gesellschaftliche Strukturen und Vorstellungen wider. In der Mutter (oder den mütterlichen Personen) und dem Vater (oder den väterlichen Personen) werden die gesellschaftlichen Vorstellungen und Kategorien von Frau und Mann für das Kind konkret, sie nehmen in den Bezugspersonen innerhalb der Familie konkrete Gestalt an. Durch das in den aktuellen Familienbeziehungen gelebte Handeln, Denken und Fühlen von Frauen und Männern werden männliche und weibliche Kinder in dieses Gefüge eingebunden.⁴⁶

Für die geschlechtsspezifische Beziehungsdynamik ist die Tatsache fundamental, daß die erste tiefe und innige Beziehung, die ein Mensch in diesem Leben hat, jene zu einer Frau ist. Die Mutter ist nicht nur Quelle des Lebens, sondern ebenso Quelle der Nahrung, der Geborgenheit und der Zärtlichkeit. Gleichzeitig ist sie in unserer Kultur auch jene Person, die das Kind auf seinen ersten selbständigen Schritten in die Welt begleitet. Diese aus der Sicht des Erwachsenen notwendige Hilfe erlebt das Kind als ambivalent. Die Mutter wird so gleichzeitig zur Stütze und zur Gefahr für die Autonomie des Kindes. Der Vater tritt traditionellerweise erst dann in das Leben des Kindes, wenn es sprachfähig ist und von der Mutter weitgehend gelöst ist. Die Beziehung zu ihm ist deshalb nicht von den Konflikten der frühesten Kindheit und den damit verbundenen heftigen Gefühlen gefärbt. Er kommt „von außen“;

⁴⁶ Michael Kaufman, Men, Feminism, and Men's Contradictory Experiences of Power. Theorizing Masculinities, Harry Brod/Michael Kaufman (eds.), London 1994, 142–163, 147.

die Psychoanalyse spricht vom Vater als dem „nicht-kontaminierten Objekt“.⁴⁷

Diese frühkindliche Verbindung hat nun für die Entwicklung von Mädchen und Buben unterschiedliche Bedeutung. Aufgrund des gleichen Geschlechts ist das Gefühl der Einheit und Kontinuität bei Müttern ihren Töchtern gegenüber weit stärker ausgeprägt. Die Tochter wird als „Erweiterung oder Verdoppelung der Mutter“⁴⁸ erlebt. Für die Tochter resultiert daraus eine fortdauernde konfliktreiche Beziehung, in der die Auseinandersetzung von Trennung und Verschmelzung andauert. Söhne werden von allem Anfang an als von der Mutter unterschieden erlebt. Buben kommen damit leicht in die Gefahr, Ersatzpartner zu sein. Diese Beziehungskonstellation treibt „den Sohn in eine sexualisierte, genital getönte Beziehung, durch die der Sohn wiederum in Dreieckskonflikte gerät“.⁴⁹

Die bei Chodorow naheliegende Versuchung, Männer schnell mit einer gelingenden Ablösung und Autonomie gleichzusetzen, während bei Frauen die empathischen Fähigkeiten wie Nähe und Verständigung lokalisiert werden, hat Ulrike Schmauch relativiert. Sie untersuchte die Beziehungsdynamik zwischen Mutter, Vater und Tochter und Sohn in der Kleinkindphase im achten bis elften Monat und dem frühkindlichen Alter von drei bis fünf Jahren mit ausgedehnten Tonband- und Videoaufzeichnungen. Sie stellte dabei fest, daß Buben in den ersten Monaten weniger in sich zu ruhen scheinen als Mädchen. Auf der einen Seite wurden Buben von ihren Müttern „verwöhnt“, indem sie sie beispielsweise an- und auszogen. Auf der anderen Seite wurden sowohl motorische als auch aggressive Aktivitäten bei ihnen vermehrt anerkannt und verstärkt. Besonders die Väter fanden ab dem ödipalen Alter die Kindlichkeit ihrer Söhne beunruhigend und erwarteten von ihnen „männlich“ hartes Verhalten.

Die Beziehung von Müttern zu ihren Töchtern zeigte sich für Schmauch in diesen ersten Lebensjahren als sehr vertraut. Durch die Verselbständigung der Tochter kam es jedoch auf seiten der Mütter häu-

⁴⁷ Carol Hagemann-White, Subjektbezogene Theorien zur Geschlechtersozialisation: Psychoanalytische Ansätze, in: Marianne Horstkemper/Peter Zimmermann, Zwischen Dramatisierung und Individualisierung. Geschlechtstypische Sozialisation im Kindesalter, Opladen 1998, 17-46, 29.

⁴⁸ Nancy Chodorow, Das Erbe der Mütter. Psychoanalyse und Soziologie der Geschlechter, München 1986, 143.

⁴⁹ Ebd., 144.

fig zu Verunsicherungen. Diese Irritation der Mutter-Tochter-Beziehung wurde meist um das dritte Lebensjahr dadurch verstärkt, daß sich die Mütter vermehrt eigenen Lebensinteressen wie der Berufstätigkeit zugewandt haben. Dies löste bei den Mädchen verstärkt Ängste aus, auf die sie mit Klammern reagierten. Schmauch konnte in ihrer Untersuchung die widersprüchlichen Signale der Erwachsenen an die Kinder aufzeigen, die für diese wieder geschlechtsspezifisch unterschiedliche Konflikte zur Folge hatten. Als auffällig konstant erwies sich auch die eher distanzierte Rolle der Väter.⁵⁰

Warum nun diese Signale einer Umwelt einen solchen Effekt auf die Kinder haben können, wird aus dem Konzept von Irene Fast deutlich. Für Fast ist das frühe Erleben von Buben und Mädchen geschlechtsübergreifend und undifferenziert, wenngleich sie ziemlich früh die Unterschiede wahrnehmen können. Erst später kann das Kind sich selbst und die anderen Menschen als männlich und weiblich identifizieren. Die Konsequenz dieser Identifizierung liegt darin, daß Kinder lernen müssen, sich abzugrenzen. Sie müssen auf jene „Selbstrepräsentanzen und Identifikationen, die sich nun als physisch unmöglich oder als mit dem Geschlecht nicht übereinstimmend erweisen“,⁵¹ verzichten lernen. Ein Bub muß lernen, daß er kein Baby in seinem Körper heranwachsen lassen kann, ein Mädchen muß lernen, daß es keinen Penis besitzt, etc. Ebenso müssen sie lernen, jene Selbstrepräsentanzen und Identifikationen, die nicht zum eigenen Geschlecht gehören, mit dem anderen in Verbindung zu bringen und die eigenen Grenzen anzuerkennen. Dieses Lernen ist sowohl für Mädchen als auch für Buben ein konflikthafter Prozeß.

Dieses Lernen wird durch identifikatorische Prozesse mit den Bezugspersonen Mutter und Vater organisiert. Die aktive Seite der Identifikation betont nun besonders Jessica Benjamin. Entgegen der traditionellen psychoanalytischen Theorie, derzufolge Entwicklung als Individuation aus einer ursprünglichen symbiotischen Einheit zwischen Kind und Mutter beschrieben wird, bezieht sich Benjamin auf die Ergebnisse der Säuglingsforschung. Dieser Forschungsstrang konnte sehr deutlich die Beziehung von Mutter und Kind als die von zwei eigenständigen

⁵⁰ Ulrike Schmauch, *Anatomie und Schicksal. Zur Psychoanalyse der frühen Geschlechtersozialisation*, Frankfurt 1987.

⁵¹ Irene Fast, *Von der Einheit zur Differenz. Psychoanalyse der Geschlechtsidentität*, Frankfurt 1996, 27.

Partnern aufzeigen, die beide aktiv die Beziehung gestalten.⁵² Wie Irene Fast geht auch Jessica Benjamin davon aus, daß im präödpalen Alter „gegengeschlechtliche Identifikationen mit gleichgeschlechtlichen Identifikationen koexistieren“⁵³ können. Das Alter von eineinhalb Jahren ist für ein Kind aufgrund der entwicklungsgemäß erweiterten Handlungsmöglichkeiten genau jene Zeit, in der das eigene Begehren und Wollen, symbolisiert durch das Wort „Ich will“, und die Anerkennung dieses Begehrens durch die Bezugspersonen eine entscheidende Rolle spielt. Mit der Anerkennung dieses Begehrens „wird die Erkenntnis der körperlichen Geschlechtsunterschiede zum ersten Mal in der Psyche verankert. Jetzt kann der eine oder andere Elternteil je eine Seite des psychischen Konflikts zwischen Abhängigkeit und Unabhängigkeit verkörpern.“⁵⁴

Das Kind trifft auf geschlechtsspezifisch geprägte Verhaltensmuster der Eltern, in denen das Begehren des Kindes unterschiedlich verstärkt und validiert wird. Trotz aller Veränderungen in der Berufstätigkeit von Frauen und Männern ist nach wie vor die „Trennung zwischen einem erregendem, nach außen gewandten Vater und einer haltenden, nach innen gewandten Mutter“⁵⁵ noch fest in unserer Kultur verankert. Die Mutter bedeutet Trost und Geborgenheit, aber auch Abhängigkeit; der Vater ist der stimulierende Teil, der von außen kommt. Das Kind sucht nun einen Ausweg aus dem Dilemma, die Mutterbindung aufrechtzuerhalten und gleichzeitig davonzufliegen. Der Ausweg ist die Spaltung in der Verteilung widersprüchlicher Strebungen auf die beiden Elternpersonen: Die Mutter wird „Objekt des Begehrens“, der Vater „Subjekt des Begehrens“. „Anerkennung und Unabhängigkeit werden jetzt im Rahmen der Geschlechterbeziehung organisiert.“⁵⁶ Der Bub wird in seiner identifikatorischen Liebe mit dem Vater unterstützt, während das Mädchen in dieser Liebe zurückgewiesen wird, was dieses wieder auf die Mutter zurückwirft. Der „fehlende Vater“ erklärt das fehlende Begehren der Frau, die Anfälligkeit für idealisierende Liebe, in der sie eigene Bedürfnisse und Wünsche hintanstellt. Für den Buben bedeutet das Streben nach dem Vater ein Sich-Trennen von der Kommunikation, die

⁵² Jessica Benjamin, *Die Fesseln der Liebe. Feminismus und das Problem der Macht*, Frankfurt 1993, 20f.

⁵³ Ebd., 111.

⁵⁴ Ebd., 101.

⁵⁵ Ebd.

⁵⁶ Ebd., 103.

Bestandteil der Bindung von Mutter und Säugling war. Emotionale Einstimmung, empathisches Verstehen, werden jetzt mit der abgeschnittenen Weiblichkeit assoziiert und als gefährlich verwandt mit einem Sich-Verlieren erlebt.⁵⁷

IV. *Doing gender* in alltäglichen Erziehungs- und Bildungsprozessen

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse aus der Sozialisationsforschung und der Entwicklungspsychologie läßt sich festhalten, daß es eine geschlechtsneutrale Erziehung und Bildung, wie sie viele LehrerInnen und SeminarleiterInnen für ihr Tun proklamieren, nicht gibt. Auch in den unschuldigsten Handlungen läßt sich *gender* nicht draußen halten. In dem, wie Frauen und Männer mit sich selbst, mit Angehörigen der eigenen und der anderen Geschlechtergruppe umgehen, wird gleichzeitig auch ihre Sichtweise von Frau- und Mann-Sein präsent. In der Literatur wird dies unter dem Stichwort „*doing gender*“ ausgewiesen. Dabei kommt gerade den unbewußten, tagtäglich eingeübten Handlungen eine nachhaltige Wirkung zu. Aus der Genderperspektive läßt sich geschlechtsspezifische Sozialisation nicht auf Prozesse einengen, die von Erwachsenen auf Kinder hin gesetzt werden und die zu einem bestimmten Zeitpunkt als abgeschlossen betrachtet werden können. Vielmehr erfährt sich das Individuum in ein komplexes System vielfältiger prägender Beziehungen eingebettet, die das gesamte Leben umfassen. Der oder die einzelne kann in unterschiedlichen Situationen unterschiedlichste Positionen zu Männern und Frauen einnehmen. Für ReligionspädagogInnen bedeutend ist die Einsicht, daß geschlechtsspezifische Sozialisation und Erziehung nicht nur kognitiv über die Vermittlung von Inhalten, wie sie in Lehrplänen, Lehrbüchern und Behelfsmaterialien dargeboten werden, geschieht.⁵⁸ *Gender* wird auch und vor allem in den Interaktionen der handelnden Personen eines Bildungsgeschehens deutlich. Die inhaltliche Ebene (was dargeboten wird) ist rückgekoppelt an die individuell-interaktionale Ebene (wie es dargeboten wird). Der oder

⁵⁷ Benjamin, Fesseln (wie Anm. 52), 164f.

⁵⁸ Vgl. Annebelle Pithan, Die Stimmen von Mädchen hören und ihnen Gehör verschaffen. Geschlechtsspezifische Sozialisation im Religionsbuch, in: Sybille Becker/Ilona Nord (Hg.), Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen, Stuttgart 1995, 35–54.

die einzelne erfährt sich innerhalb eines solchen Prozesses sowohl abhängig als auch unabhängig und verhält sich sowohl agierend als auch reagierend.⁵⁹ Zwei Beispiele sollen dies verdeutlichen.

In einem Kindergarten spielen zwei Buben im Garten „Akrobat“. Sie waren im Zirkus und reinszenieren im Spiel das, was sie erlebt haben. Zunächst spielen sie einfach aus Freude an der Bewegung. Dann setzen sich zwei Mädchen dazu, die beginnen, als Zuschauerinnen Kommentare abzugeben. Nach einem Purzelbaum hört ein Bub „toll“, „mach das nochmal“. Als einem Buben eine Übung mißlingt, schlüpft er in die Rolle eines Clowns. Alle lachen. Die Buben steigern sich immer mehr in ihre Rollen hinein, bis der eine dem anderen ein Bein stellt und es zur Rauferei kommt. Als die Erzieherin kommt, schimpft sie sofort mit den beiden Buben, ohne die beiden Mädchen auch nur wahrgenommen zu haben, die auch gleich verschwinden.

Eigentlich ist etwas ganz Alltägliches passiert. Zwei Jungen spielen, zwei Mädchen sehen dies und greifen wertend ein. Die Buben erhalten dadurch eine Bühne, um sich darzustellen. Die Mädchen bescheiden sich in ihrer Rolle als Zuschauerinnen. Sie beanspruchen nicht, mitspielen zu wollen, und werden dazu auch nicht eingeladen. Das Spiel der Buben erhält den Charakter des Wetteiferns; Mißgeschicke werden uminterpretiert. Das konkurrenzhaftes Wetteifern eskaliert in einer Rauferei. Die Erzieherin reagiert rollenkonform auf das störende Verhalten der Buben. Die „Schuldigen“ sind schnell ausgemacht, nach Gründen wird nicht gefragt. Auch die Mädchen werden, nicht nach ihrer Einschätzung gefragt, sie werden nicht einmal gesehen. Sie verschwinden. Ob aus Angst, um nicht auch geschimpft zu werden, oder aus Desinteresse, weil die Buben zu raufen begonnen haben, oder weil sie sich mitschuldig fühlen, erfahren wir nicht. Die Buben erleben in dieser Szene, daß das, was sie spielen, auf Interesse stößt, daß sie dadurch Anerkennung erlangen, daß sie sich mit dem eigenen Geschlechtsgegnern messen und dadurch eine Position erringen können. Sie lernen aber auch, daß dies

⁵⁹ Die Ergebnisse von Astrid Kaiser (Mädchen und Jungen in der Schule. Aktuelle Forschungsergebnisse zur Geschlechterdifferenz, in: Katechetische Blätter [119] 1994, 80–90) legen nahe, daß Mädchen und Buben (Frauen und Männer) nicht nur Fabriken geschlechtsspezifisch wahrnehmen und verarbeiten, sondern ebenso religiöse Inhalte und Symbole. Wie Mädchen und Buben als Akteure in diesem geschlechtsspezifischen Interaktionsprozeß religiöse Inhalte und Symbole geschlechtsspezifisch mitkonstruieren, ist zur Zeit noch kaum erforscht. Hier besteht gerade im Bereich der religiösen Sozialisation dringender Forschungsbedarf.

mit Kampf verbunden ist, der normalerweise mit einem Sieger und einem Verlierer endet, und daß der Erzieherin dies nicht gefällt. Die Mädchen erfahren, daß sie durch ihr Agieren anderen Anerkennung oder Ablehnung mitteilen können, daß auf ihre Interventionen reagiert wird, daß sie aber nicht als aktive Partnerinnen in diesem Spiel vorgesehen sind.⁶⁰

Ein zweites Beispiel zeigt, wie Individuen sich selbst ihre Welt konstruieren. In einer Untersuchung von Astrid Kaiser⁶¹ sollten Mädchen und Jungen sich zeichnerisch mit Fabrikarbeit auseinandersetzen. Dabei zeigte sich, daß die Fabriksbilder der Mädchen höchst lebendig gestaltet waren. Sie zeichneten viele Menschen in vielen speziellen Arbeiten, jedoch nur wenige technische Details. Bei den Buben verhielt es sich genau umgekehrt. Sie zeichneten wenige Menschen, und diese nur in Form von Strichmännchen als Lkw- oder Gabelstaplerfahrer, am Steuerpult oder als Chef. Buben zeichneten die Fabriken oft weiträumig, mit mehreren Abteilungen und mehrstöckig. Mädchen zeichneten dagegen meist einzelne Abteilungen und stellten hier soziale Details (Ventilator, Schutzhauben, Sprechblasen über den Arbeitenden) weit genauer dar.

Auch hier zeigt das *doing gender* klare Konturen in der unterschiedlichen Schwerpunktsetzung bei gleicher Aufgabenstellung, indem die Mädchen auf die Beziehungen und die Arbeitsbedingungen und die Buben auf das Funktionieren des Fabriksbetriebes fokussieren. Das *doing gender* findet dann noch seine Fortsetzung in den Reaktionen der LehrerInnen auf diese Bilder: ob sie einer Konkretisierungsform den Vozug geben, ob sie beispielsweise die Mädchenzeichnungen mit „schön“ und die Bubenzeichnungen mit „interessant“ bezeichnen u. dgl. Aus differenzorientierten Reaktionen der ErzieherInnen werden Kinder schließen, daß Mädchen und Buben anders sind. Auch die Wertung bleibt dann meist nicht verborgen. Die Perspektive der Mädchen mag zwar die menschlich höher stehende sein, aber Erfolg und Ansehen verspricht diejenige der Buben.

V. Gender in seiner Bedeutung in religiösen Lernprozessen

Diesem (Mit-)Konstruieren und Beharren auf Differenz entkommen auch jene noch nicht automatisch, die sich einer geschlechtsspezifischen

⁶⁰ Dittmann, Mädchen und Jungen (wie Anm. 29), 78.

⁶¹ Kaiser, Mädchen und Jungen (wie Anm. 59), 87.

Sicht- und Vorgangsweise verpflichtet fühlen. Dekonstruktion von Differenz beginnt erst dort, wo Kinder ermutigt werden, eine andere Perspektive auch einmal zu ihrer eigenen werden zu lassen. Da nicht alle Zeichnungen der Mädchen und Buben – um an einem konkreten Beispiel zu bleiben – den Stereotypen immer eindeutig entsprechen, können durch positive Ermutigungen auch jene, die den Blick über die Grenze gewagt haben, in ihrer Sichtweise und ihrem Handeln bestätigt werden, ohne dadurch ihr Bub- oder Mädchensein gefährden zu müssen. Dazu scheint es notwendig zu sein, bestimmte Eigenschaften traditionellen männlichen und weiblichen Zuschreibungen zu entheben, um sowohl in der Sprache als auch im Verhalten die Geschlechtergrenzen durchlässiger werden zu lassen und zu Grenzüberschreitungen zu ermutigen. Um solche Prozesse initiieren zu können, sind (Religions-)LehrerInnen und SeminarleiterInnen in erster Linie dazu herausgefordert, ihre eigene Sichtweise und ihr Handeln zu reflektieren. Dies heißt zum gegebenen Zeitpunkt, daß vor allem Männer gefordert sind, ihr Handeln, Denken und Empfinden als geschlechtsspezifisch geformt zu begreifen. Die Notwendigkeit ergibt sich dadurch, weil bis in die Gegenwart herein eine bestimmte Form männlicher Lebensweise mit einer allgemein menschlichen gleichgesetzt wurde. Diese Reflexionsarbeit ist die Basis für geschlechtsempathisches Verhalten, welches die Voraussetzung dafür ist, daß grenzüberschreitendes Verhalten nicht in Grenzverletzungen mündet.

Grenzüberschreitendes Verhalten will die Festschreibungen von Frauen und Männern, die sie hinter eine bestimmte Grenze und in Opposition zueinander verweisen, nicht akzeptieren. Es zielt auf die Dekonstruktion von Geschlecht ab, um den Frauen und Männern innerhalb des eigenen Geschlechts und gegenüber dem anderen Geschlecht ein breiteres Angebot an Umgangsformen und Verhaltensweisen zu ermöglichen. Grenzverletzungen hingegen mißachten die Bedürfnisse der einzelnen Individuen, wie dies beispielsweise bei sexuellen Übergriffen auf Mädchen oder im Verachten und Diffamieren von Buben, die „unmännliche“ Gefühlsregungen⁶² zeigen, geschieht⁶³. Grenzverletzendes Verhal-

⁶² Darunter fallen all jene Reaktionen, die zeigen, daß er sich verletzt oder gekränkt fühlt oder gar zu weinen beginnt. Gefühle des Zornes, der Wut und des Hasses werden durchaus toleriert.

⁶³ Vgl. Andrea Lehner-Hartmann, Mädchen oder Bub – eine Leichtigkeit des Seins? Zur Bedeutung des Geschlechts für die Entwicklung des Kindes, in: *Diakonia* 1998, 5, 302–310, 309f.

ten hat das Herstellen von Differenz zum Ziel, dem die Errichtung von Herrschaft immanent ist: Herrschaft von Männern über Frauen, von Männern über „schwache“ Männer, Frauen und Männer einer bestimmten ethnischen Zugehörigkeit über Frauen und Männer anderer ethnischer Zugehörigkeiten. Grenzverletzungen engen die Lebensperspektiven ein und haben eingeschränkte Lebensmöglichkeiten zur Folge. Grenzen zu überschreiten und sie dadurch zum Fließen zu bringen, erweitert die Lebensmöglichkeiten. Für Frauen und Männer kann es bedeuten, sich der Verheißung eines „Lebens in Fülle“ (Joh 10,10) anzunähern.

In der biblischen Botschaft zeigt sich vor allem in der Person Jesu, daß starre Geschlechtergrenzen aufgelöst oder zumindest zum Fließen gebracht werden.⁶⁴ In der Person Jesu finden wir ein Gegenbild zu den sowohl damals wie auch heute vorherrschenden Formen von Männlichkeiten. Seine Botschaft hatte weniger mit Durchsetzen, Erfolg, Wett-eifern und triumphierendem Sieg zu tun, sondern mit Hingabe, Empathie, streckenweiser Verzweiflung und Scheitern. Dies hat seine männlichen Mitstreiter sehr oft irritiert und auch zutiefst enttäuscht. In Leben, Tod und Auferstehung Jesu wurde deutlich, daß nicht die Starken und Mächtigen von Gott erwählt sind, sondern die Schwachen und Leidenden. Frauen zur Zeit Jesu haben sich durch seine Botschaft gleichfalls ermutigt gefühlt, ihre Rolle neu auszugestalten, was sie zu theologischen Bekenntnissen (Messiasbekenntnis von Martha: Joh 11,27) und politischen Aussagen (Magnificat: Lk 1,46–55) veranlaßte. Den theologischen Widerhall findet diese Erfahrung der Menschen im Umgang mit Jesus darin, daß sie ihn in weiblichen Kategorien beschrieben. Die Bedeutung des Mannes Jesus wurde im Neuen Testament in der Sophiatradition dargestellt, deren Themen aus der weiblichen Lebenssphäre stammen.⁶⁵ Die Differenz zwischen Frauen und Männern, die auch die Gesellschaft zur Zeit Jesu charakterisierte, wurde in biblischen Texten in undramatischer Weise dekonstruiert und harrt bis heute auf eine umfassendere Einlösung in einem symmetrischen Miteinander von Frauen und Männern.

⁶⁴ Ausführlich dargestellt in Lehner, Männer (wie Anm. 9), 158ff.; 284ff.

⁶⁵ Elisabeth Schüssler-Fiorenza, Auf den Spuren der Weisheit – Weisheitstheologisches Urgestein, in: Verena Wodtke, Auf den Spuren der Weisheit. Sophia – Wegweiserin für ein weibliches Gottesbild, Freiburg 1991, 24–40, 28ff.

Literatur

- Michèle Barrett, *Das unterstellte Geschlecht. Umriss eines materialistischen Feminismus*, Berlin 1983.
- Cheryl Benard/Edith Schlaffer, *Verspielte Chancen? Mädchen in den öffentlichen Raum*, Frauenbüro der Stadt Wien (Hg.), Wien 1997.
- Cheryl Benard/Edith Schlaffer, *Verspielte Chancen? Mädchen in den öffentlichen Raum*, in: *Geschlechtssensible Pädagogik. Mädchen- und Bubenarbeit in Wien*. Frauenbüro der Stadt Wien (Hg.), Tagungsdokumentation, Wien 1997, 22–26.
- Jessica Benjamin, *Die Fesseln der Liebe, Feminismus und das Problem der Macht*, Frankfurt 1993.
- Robert Bly, Eisenhans. *Ein Buch über Männer*, München 1993.
- Pierre Bourdieu, *Die männliche Herrschaft*, in: Irene Dölling/Beate Kraus (Hg.), *Geschlechterkonstruktionen in der sozialen Praxis*, Frankfurt 1997, 153–217.
- Pierre Bourdieu, *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*, Frankfurt 1997.
- Pierre Bourdieu, *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Unterschiede*, Frankfurt 1998.
- Nancy Chorodow, *Das Erbe der Mütter. Psychoanalyse und Soziologie der Geschlechter*, München 1986.
- Robert W. Connell, *Masculinities*, Cambridge 1995.
- Maria Dittmann, *Mädchen und Jungen im Kindergarten. Beschreibung eines Beziehungsfeldes*, in: Marianne Horstkemper/Peter Zimmermann (Hg.), *Zwischen Dramatisierung und Individualisierung. Geschlechtstypische Sozialisation im Kindesalter*, Opladen 1998, 69–82.
- Irene Fast, *Von der Einheit zur Differenz. Psychoanalyse der Geschlechtsidentität*, Frankfurt 1996.
- Hannelore Faulstich-Wieland, *Geschlecht und Erziehung*, in: Armin Bernhard/Lutz Rothermel (Hg.), *Handbuch Kritische Pädagogik*, Weinheim 1997, 232–243.
- Hannelore Faulstich-Wieland, *Wissenschaft ohne Orientierung? Zu Heiner Drerups Koedukationsrezeption*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 1998, 2, 243–252.
- Carol Hagemann-White, *Sozialisation: weiblich – männlich? Alltag und Biographie von Mädchen*, Opladen 1984.
- Carol Hagemann-White, *Subjektbezogene Theorien zur Geschlechtersozialisation: Psychoanalytische Ansätze*, in: Marianne Horstkemper/Peter Zimmermann (Hg.), *Zwischen Dramatisierung und Individualisierung. Geschlechtstypische Sozialisation im Kindesalter*, Opladen 1998, 17–46.
- Karin Hausen, *Patriarchat. Vom Nutzen und Nachteil eines Konzepts für Frauengeschichte und Frauenpolitik*, in: *Journal für Geschichte* 1986, 5, 12–21.
- Friederike Heinzl/Annedore Prengel, *Gemeinsam leben und lernen in der Grundschule*, in: Marianne Horstkemper/Peter Zimmermann (Hg.), *Zwischen Dramatisierung und Individualisierung. Geschlechtstypische Sozialisation im Kindesalter*, Opladen 1998, 83–107.
- Renate Hof, *Die Entwicklung der Gender Studies*, in: Hadumod Bussman/Renate Hof (Hg.), *Genus. Zur Geschlechterdifferenz in den Kulturwissenschaften*, Stuttgart 1995, 2–33.
- Bell Hooks, *Ain't I a woman? Black women and feminism*, Boston [1981] 1995.
- Bell Hooks, *Sehnsucht und Widerstand. Kultur, Ethnie, Geschlecht*, Berlin 1996.
- Astrid Kaiser, *Mädchen und Jungen in der Schule. Aktuelle Forschungsergebnisse zur Geschlechterdifferenz*, in: *Katechetische Blätter* 1994, 119, 80–90.

Michael Kaufman, Men, Feminism, and Men's Contradictory Experiences of Power: Theorizing Masculinities, Harry Brod/Michael Kaufman (eds.), London 1994, 142–163.

Erich Lehner, Arbeit, das Lebenselixier von Männern! Männliche Existenz im Spannungsfeld von Familien und Beruf, in: Organisationsberatung Supervision Clinical Management, 1999, 2, 101–116.

Erich Lehner, Männer an der Wende. Grundlagen kirchlicher Männerarbeit, Dissertation, Wien 1997.

Andrea Lehner-Hartmann, Geschlecht, ein beachtenswertes Element im Supervisionsprozeß? Die Relevanz der Genderforschung für die Theorie und Praxis der Supervision, in: Organisationsberatung Supervision Clinical Management, 1998, 1, 5–26.

Andrea Lehner-Hartmann, Mädchen oder Bub – eine Leichtigkeit des Seins? Zur Bedeutung des Geschlechts in der Entwicklung des Kindes, in: Diakonia, 1998, 5, 302–310.

Michael Meuser: Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster, Opladen 1998.

Angelika Müller-Heisrath/Hedwig Kückmann-Metschies, Aufwachsen in der Familie, in: Marianne Horstkemper/Peter Zimmermann (Hg.), Zwischen Dramatisierung und Individualisierung. Geschlechtstypische Sozialisation im Kindesalter, Opladen 1998, 47–82.

Annebel Pithan, Die Stimmen von Mädchen hören und ihnen Gehör verschaffen. Geschlechtsspezifische Sozialisation im Religionsbuch, in: Sybille Becker/Ilona Nord (Hg.), Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen, Stuttgart 1995, 35–54.

Richard Rohr, Der wilde Mann. Geistliche Reden zur Männerbefreiung, München 1988.

Tim Rohrman, Was passiert in der Schule hinter den Kulissen der Gleichberechtigung?, in: Astrid Kaiser (Hg.), Koedukation und Jungen. Soziale Förderung in der Schule, Weinheim 1997, 18–28.

Ulrike Schmauch, Anatomie und Schicksal. Zur Psychoanalyse der frühen Geschlechtersozialisation, Frankfurt 1987.

Elisabeth Schüssler-Fioranza, Auf den Spuren der Weisheit – Weisheitstheologisches Urgestein, in: Verena Wodtke (Hg.), Auf den Spuren der Weisheit. Sophia – Wegweiserin für ein weibliches Gottesbild, Freiburg 1991, 24–40.

Georg Stöckli, Eltern, Kinder und das andere Geschlecht. Selbstwerdung in sozialen Beziehungen, Weinheim 1997.

Deborah Tannen, Du kannst mich einfach nicht verstehen. Warum Männer und Frauen aneinander vorbeireden, Hamburg 1991.

Christina Thürmer-Rohr, Vagabundinnen. Feministische Essays, Berlin 1992.

Angelika Wetterer, Enthierarchisierung oder Dekonstruktion der Differenz. Kritische Überlegungen zur Struktur von Frauenförderung, in: Feministische Kontexte 1995, 2, 38–50.