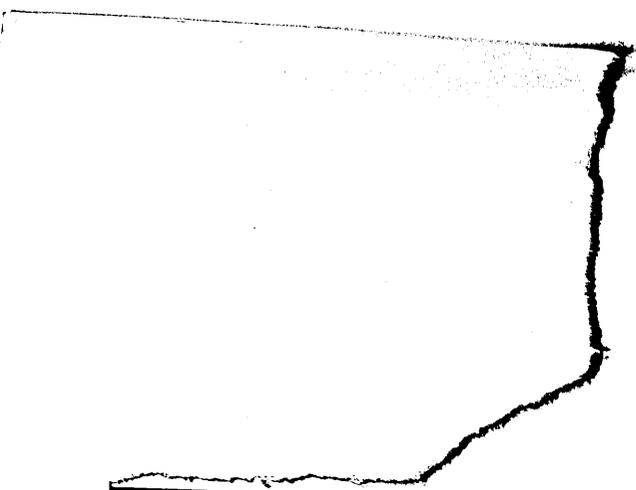


Materialienband 17
Geschlecht und Kindheit

Das Kind als Geschlecht
und die Rolle der Eltern
in der Sozialisation
von Kindern

Die Entwicklung
des Geschlechtsbewusstseins
bei Kindern



MATERIALIENBAND.
Facetten feministischer Theoriebildung

Materialienband 17

Geschlecht und Kindheit

Psychosexuelle Entwicklung
und Geschlechtsidentität

Arbeitstexte für Erzieherinnen,
Lehrerinnen und Mütter
von Barbara Rendtorff

Herausgegeben von der
Frankfurter Frauenschule /
SFBF e.V.

ULRIKE HELMER VERLAG

MATERIALIENBAND.
Facetten feministischer Theoriebildung

Herausgegeben von der
Frankfurter Frauenschule / SFBF e.V.
Hohenstaufenstraße 8
D-60327 Frankfurt am Main
Fon: 069 / 74 56 74

Erscheinungsweise

Zweimal pro Jahr (Frühjahr / Herbst)
Preis des Einzelbandes:
18,00 DM / 17,00 SFr / 131,00 ÖS
Abonnement (jeweils zwei Nummern):
36,00 DM / 33,00 SFR / 263,00 ÖS
inkl. Versand. Bestellvordruck im Anhang.

Bestellweg

ab Band 16: über Buchhandel oder Verlag
bis Band 15: über den Buchhandel oder
die Frankfurter Frauenschule

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Rendtorff, Barbara:

Geschlecht und Kindheit : psychosexuelle Entwicklung und Geschlechtsidentität ; Arbeitstexte für Erzieherinnen, Lehrerinnen und Mütter / von Barbara Rendtorff. Hrsg. von der Frankfurter Frauenschule/SFBF e.V. – Königstein/Taunus : Helmer, 1997

Materialienband / Frankfurter Frauenschule ; SFBF e.V. ; 17)
ISBN 3-927164-92-5

Copyright © 1997 Ulrike Helmer Verlag,
Altkönigstraße 6a, D-61462 Königstein/Taunus
Alle Rechte vorbehalten
Satz: Ulrike Helmer Verlag, Königstein/Taunus
Druck: Niederland Verlagsservice, Königstein/Ts.
Printed in Germany

Inhalt

Vorwort	7
Einleitung	9
›Weiblich‹ und ›männlich‹ – Über Probleme der Wahrnehmung	17
Einiges zur psychosexuellen Entwicklung in der Kindheit	29
Körper und Körperbild	49
Über den ›Penisneid‹	61
Über den Umgang mit Verschiedenheiten	71
Geschlechterbegegnungen in der Schule	82
Literaturtips zum Themenbereich ›Geschlecht und Kindheit‹	105
Über die Autorin	110
Übersicht über die bisher erschienenen Bände	111

Vorwort

DER VORLIEGENDE Band 17 fällt ein wenig aus dem Rahmen der Materialienbände. Wie schon einmal (in Band 7) stellen wir hier eigene Texte vor. Sie sind für die Arbeit der Frauenschule verfaßt worden, genauer: Sie sind so oder so ähnlich in der Reihe ›Fortbildungen für Erzieherinnen, Lehrerinnen und Mütter‹ in der Frankfurter Frauenschule vorgetragen und diskutiert worden. Deshalb haben wir auch den Duktus der Rede weitgehend erhalten – diese Texte möchten sich erklären und sich dem Zugriff, der Bearbeitung durch HörerIn und LeserIn anbieten. Zugleich wollen sie den LeserInnen auch zeigen, in welche ›Richtung‹ wir in der Frauenschule derzeit unsere Überlegungen über das Verhältnis der Geschlechter, über männlich und weiblich, zu denken versuchen.

Die ›Fortbildungen für Erzieherinnen, Lehrerinnen und Mütter‹ werden seit Jahren von Monika Gutheil und Barbara Rendtorff ziemlich regelmäßig angeboten, mit wechselnden Themen und Referentinnen, mal getrennt für Erzieherinnen und für Lehrerinnen, mal, je nach Thema, gemeinsam.

So werden auch in diesem Band verschiedene Themenbereiche und Fragestellungen mit Blick auf die Praxis aufgeblättert und durchdiskutiert – dabei steht allerdings zunächst nicht das prakti-

sche Handeln selbst im Vordergrund. Unsere Fortbildungen fragen vor allem nach den Grundzügen, den Grundlagen von Geschlechtsidentität und Geschlechterverhältnis – und das umfaßt mehr als nur die Normen von weiblich und männlich oder deren ungleiche Bewertung. Wir nehmen daher immer auch Bezug auf theoretische Überlegungen, die anderen ›Diskursen‹ bzw. Denksammenhängen entstammen, aus denen wir etwas lernen können darüber, wie in unserer Gesellschaft mit Unterschieden umgegangen wird und Verschiedenheiten konstruiert werden. Am Ende haben wir deshalb eine Reihe von Lesevorschlägen angefügt, die nicht unbedingt konkrete Ergänzungen zu unseren Themen darstellen, die wir aber als Hinweise und Anregungen weitergeben wollen.

Die Art und Weise, wie wir in den Fortbildungen mit den Texten weitergearbeitet haben, können wir an dieser Stelle leider nicht anschaulich wiedergeben. Dort hatten dann auch die Fragen nach der Praxis ihren Platz und das gemeinsame Beraten über die Frage ›Was mache ich, wenn‹. Letztlich sind es aber gerade diese Zusammenarbeit und die gemeinsamen Diskussionen zwischen Mitarbeiterinnen, Referentinnen und Teilnehmerinnen der Frauenschule, auf deren Hintergrund die hier vorgetragenen Sichtweisen entstanden sind.

Im nächsten Materialienband werden wir wieder in vertrauter Weise Texte unterschiedlicher Autorinnen vorlegen, die sie bei unseren Tagungen und Vortragsreihen vorgestellt haben – er wird im Oktober 1997 erscheinen.

Eine anregende Lektüre wünschen die Herausgeberinnen
Monika Gutheil, Barbara Köster, Barbara Rendtorff

Frankfurt am Main, im Frühjahr 1997

Einleitung

SEIT JAHREN wird überall dort, wo Kinder leben und lernen, wo Eltern sich Gedanken machen und betreuende Erwachsene pädagogische Konzepte entwickeln, auch über den Umgang mit geschlechtstypischen Verhaltensweisen nachgedacht. Dieses Nachdenken hat verschiedene Moden durchlaufen und auch verschiedene Positionen hervorgebracht: Solche, die eine stärkere Trennung der Geschlechter fordern, und solche, die ein besseres Miteinander befürworten; solche, die die Verschiedenheit von Mädchen und Jungen betonen, und solche, die sie vor allem aufheben wollen.

Allerdings werden häufig Antworten gegeben und Lösungen vorgeschlagen, bevor wirklich klar geworden ist, worin denn eigentlich das Problem besteht. Und damit beschäftigen sich die hier vorgelegten Texte wie auch die im Laufe der Jahre von uns angebotenen Fortbildungen, zu denen sie beigetragen haben.

Uns ist daran gelegen, besser zu verstehen, worin die Unterschiedlichkeiten zwischen Mädchen und Jungen gründen, die wir allenthalben beobachten können; wo sie herkommen und wie sie in den Gedanken, Empfindungen und Wahrnehmungen der Individuen verankert werden; welchen jeweiligen Anteil der Körper (oder: die ›Natur‹), die Erziehung und die Einstellung der Erwachsenen dabei haben.

Es ist ja tatsächlich so, daß wir im Erwachsenenleben in nahezu jeder Situation registrieren, ob wir es mit Frau oder Mann zu tun haben. Wir bemerken dies sogar in alltäglichen Begegnungen auf der Straße oder am Bankschalter, wo es ja weitgehend gleichgültig ist, und viel mehr noch in jeder Situation, in der es ein Machtgefälle gibt oder etwas ausgehandelt werden muß. Es ist für uns keineswegs unerheblich und beeinflußt die Art und Weise, wie wir mit dem jeweiligen Gegenüber sprechen, es beeinflußt im Konfliktfall die Wahl der Mittel, mit denen wir uns durchsetzen wollen usw. Auch die Kinder nehmen Erwachsene (wie auch immer unterschiedlich im Detail und mit welcher Bedeutung auch immer versehen) als »geschlechtsunterschiedene« Wesen wahr, und wir, umgekehrt, die Kinder selbstverständlich auch. Wir können wohl davon ausgehen, daß spätestens ab dem Alter von etwa eineinhalb bis zwei Jahren die Wahrnehmung »Mädchen oder Junge« bei jedem Erwachsenen sofort da ist, und auch bei jüngeren Kindern wird ja ständig danach gefragt. In der Schulforschung wird ebenfalls deutlich, daß diese Unterscheidung bei den LehrerInnen immer mitwirkt, auch wenn sie sich dessen nicht bewußt sind.

In den vergangenen Jahren und gerade in fortschrittlichen Kreisen ist es geradezu verpönt worden, solche Unterscheidungen zu machen. Obwohl wir sehr wohl wissen, daß die Erwachsenenwelt (die ja auch die der Kinder ist) massiv davon geprägt ist, ist es die Devise der Gleichberechtigungsstrategie, Kindern gegenüber so zu tun, als hätten diese Unterscheidungen kein Gewicht. Als könnte man die Mechanismen von Bewertung und Verteilen von Bedeutung einfach dadurch umgehen, daß man so tut, als gäbe es sie nicht. Zumindest bis zur Pubertät in Kindergarten und Schule soll so getan werden, als seien Kinder gewissermaßen geschlechtsneutral – was in einer Welt, in der es nichts nicht geschlechtlich Kennzeichnetes gibt, ziemlich ungläubwürdig daherkommt.

Wir haben in unseren Fortbildungen daher das Konzept verfolgt, Unterschiedliches so deutlich wie möglich herauszuarbeiten, um genauer herauszufinden, mit welcher Problemlage wir es jeweils überhaupt zu tun haben. Allerdings ist das Abgleiten in ideologisierende, Klischees produzierende Darstellungen dabei in jede Richtung möglich – dem sollte immer besondere Aufmerksamkeit gelten.

Das größte Problem ist dabei natürlich, daß wir uns beim Beobachten, bei der Wahrnehmung von Geschlechter-Unterschiedlichkeiten (von faktischen oder vermeintlichen, von meßbaren oder diffusen) nicht einfach in dem uns vertrauten Rahmen bewegen können. Unser »vertrautes« Denken ist gerade nicht von sich aus offen und unvoreingenommen; mit der Wahrnehmung haben wir immer auch gleich die »eingespielten« Bewertungen im Kopf. Es ist ja keineswegs so, daß zuerst die Wahrnehmung da ist und dann die Bewertung folgt, sondern umgekehrt. Von der Besetzung oder Bewertung der Dinge hängt es ab, ob wir sie überhaupt und wie wir sie wahrnehmen. Folglich würde eine Konzentration auf die Unterschiede zwischen den Geschlechtern, die von den vertrauten Maßstäben ausgeht, zunächst nur einfach die herrschende normale Ungerechtigkeit bestätigen. Und damit ist ja nicht viel gewonnen.

Die Bedingung für ein solches Konzept ist also, daß wir gleichzeitig uns immerzu Rechenschaft ablegen über das, was wir bemerken: was wir zu sehen erwarten, zu sehen wünschen, was wir nicht sehen wollen und warum, und welche Bewertungen jeweils schon greifen, bevor das Beobachtete gewissermaßen »aus sich heraus« sprechen kann. In einem Kultbuch der neunziger Jahre, »Per Anhalter durch die Galaxis« von Douglas Adams, ist dieses Problem sehr schön beschrieben. Bevor das Auge das Gesehene an das Gehirn weitergibt, so heißt es da sinngemäß, prüft es, ob das, was es da sieht, überhaupt sein kann – und was nicht sein kann,

wird gewissermaßen ›ausgesondert‹ und gar nicht erst gesehen. Also müsse man, so der Erzähler, den Kopf ganz schnell hin- und herbewegen, damit man das Unmögliche aus dem Augenwinkel doch erhaschen kann.

Die Entscheidung über Sehen- oder Nicht-sehen-Können leitet auch direkt in Einschätzungen von Situationen und in Handlungskonzepte über. Dafür ein Beispiel: An vielen Texten aus der feministischen Schulforschung fällt auf, daß eine leitende Vorannahme die ist, daß es für Mädchen allemal erstrebenswert sein muß, bestimmte Dinge zu tun, die Jungen tun, und zwar genauso wie sie. Mädchen sollen auch Fußballspielen wollen müssen oder Chemie-Leistungskurse wählen wollen müssen. Es wird geklagt, daß ›nur‹ die Jungen sich im Unterricht in den Vordergrund drängen und die stillen Mädchen dazu keine Gelegenheit bekommen.

Es könnte nun aber auch sein, daß viele oder manche Mädchen (wie im übrigen auch etliche Jungen!) Fußballspielen stinklangweilig finden, daß sie gar keine Lust haben, hinter einem Ball herzurennen, den sie während einer Stunde vielleicht zweimal vor die Füße bekommen, den auf ein Tor zu schießen und sich dabei gegenseitig ständig umzurennen. Es könnte also sein, daß das Fußballspielen nicht *an sich* einen Wert für sie hat, sondern diesen Wert vorwiegend aus den Dominanzkonflikten mit den Jungen und aus deren Machtspielchen bezieht – so daß es also ganz falsch wäre, sich als Lehrerin auch noch in das Machtspiel hineinzuwickeln und ständig über das Fußballspielen herumzuzackern.

Entsprechend könnte es ja auch sein, daß es den Mädchen in einem bestimmten Alter vielleicht viel mehr bedeutet, sich in tuschelnder, schwätzender Weise mit ihren Nachbarinnen zu beschäftigen als mit dem übrigen Geschehen im Klassenraum – und

auch hier hieße das, daß die Ansprache an die Mädchen, das Angebot, sich für den Unterricht zu interessieren, auf einer ganz anderen Ebene ansetzen müßte als auf der, sie zu drängen, sich expressiv nach vorne zu orientieren und sich laut und fordernd Gehör zu verschaffen.

Wir sagen nicht, daß es *so ist*, aber wir müssen die Möglichkeit, daß es *so sein könnte*, in Betracht ziehen, und das macht uns einmal mehr darauf aufmerksam, wie schlecht wir tatsächlich solche alltäglichen komplexen Situationen einschätzen können.

Wenn oder *daß* Mädchen mit denselben Dingen und in denselben Situationen etwas anderes machen als Jungen, wird in der feministischen (Schul-)Forschung zu oft sofort beklagt, diskriminiert als geschlechtskonform, traditionsverhaftet und bekämpfenswert. Wir haben den Eindruck, daß sich unter der Überschrift ›Befreiung aus Geschlechterzwängen‹ so manches Mal eine Haltung findet, die letztlich nur ein männliches Geschlechtsmodell präferiert; die das davon Abweichende diskriminiert und den Mädchen madig macht, ohne daß gefragt oder geklärt wird, ob sie dies tatsächlich als ›ihre eigene‹ Geschlechtsidentität haben wollen.

Uns geht es aber gerade darum, daß es den Mädchen leichter gemacht (oder überhaupt ermöglicht) wird, sich weiblich zu fühlen – was immer das auch heißen mag. Unserer Ansicht nach sollte ›weiblich‹ durchaus etwas von ›männlich‹ Unterschiedenes sein können, etwas Eigenes, was jede für sich herausfinden muß und kann. Definieren kann man das nicht und mit Identitätsvorschriften oder -zwängen wollen wir nichts zu tun haben.

Jedes Kind muß sich früher oder später in sein Geschlecht einfinden, sich als weiblich *oder* männlich begreifen. Dieser Schritt ist unumgänglich. Wie der je einzelne Mensch dieses ›weiblich‹ oder

›männlich‹ aber für sich auslegt und ausgestaltet, das kann höchst unterschiedlich sein, es ist beweglich, veränderbar, ein lebenslanger Prozeß.

Kurz zusammengefaßt geht es also immer um eine doppelte Bewegung: Das Geschlecht überhaupt sichtbar zu machen, d.h. auf je unterschiedliche Positionen, Empfindungen, Bewertungen usw. aufmerksam zu machen, und zugleich den Interpretationsspielraum für den einzelnen Menschen innerhalb des eigenen Geschlechts möglichst offen zu halten, besser gesagt: zu verbreitern.

Wir sind im Laufe unserer Diskussionen zu einigen Grundannahmen gekommen, die allen unseren differenzierenden Überlegungen zugrunde liegen. Zum Teil werden diese in den folgenden Texten ausführlicher dargelegt – aber als Orientierung wollen wir sie hier vorwegschicken.

1. Die Tatsache, daß wir es bei Menschen immer mit Männern und Frauen, Mädchen und Jungen zu tun haben, diese Tatsache der unterschiedlichen Geschlechtlichkeit der Menschen gehört zu den Grundlagen jedes menschlichen Gemeinwesens. Die Frage, wie das Verhältnis der Geschlechter zueinander ausgestaltet ist und wie es wirkt, gehört zu den wesentlichen Kennzeichen einer jeden Gesellschaft, ihrem politischen Gefüge, ihrer Kultur und Ästhetik, ihrer Begriffe von Freiheit, Ehre, Glück usw.

2. Mädchen und Jungen haben eine unterschiedliche körperliche Ausstattung, sie bewohnen ihren Körper auch verschieden, ihre Triebgeschichten verlaufen unterschiedlich, es stehen jeweils phasenweise verschiedene Aspekte im Vordergrund.

In unserer Gesellschaft liegen die Probleme der Jungen (soweit

nach Lage der empirischen Forschung, der theoretischen Literatur und der alltäglichen Anschauung ersichtlich) im sozialen Bereich. Sie wenden ihre Unsicherheiten tendenziell eher nach außen. Man ordnet ihnen raumgreifende Spiele, Gelärme, Sich-Vordrängen, Aggressivität usw. zu. Von den Mädchen wurde und wird entsprechend nach wie vor erwartet, daß sie auf soziale Spannungen mäßigend einwirken, daß sie das soziale Klima günstig beeinflussen – man ordnet ihnen die Bereitschaft zu, nachzugeben, sich nicht durchzusetzen (weil sie es nicht wollen und weil sie es nicht können), auch Hilfsbereitschaft und Rücksichtnahme.

Die Probleme der Mädchen liegen (ebenfalls nach Sachlage) im Bereich des (Selbst-)Vertrauens in die eigene Leistungsfähigkeit und darin, daß sie in dem Gefühl, daß ihnen die Welt offenstehe, erheblich gehemmt sind. Speziell in den Aussagen von Lehrerinnen klingt dann durch, daß Mädchen zwar brav und anpassungsbereit seien, aber eben auch langweilig. Da wird den Jungen ihr störendes Verhalten eher mal nachgesehen, weil sie doch zugleich etwas Leben in die Bude bringen.

3. Zu dieser Sachlage haben sich in der Literatur zwei grundsätzlich unterschiedliche Optionen entwickelt. Die eine lautet etwa: Weil das so ist und den Mädchen schadet, könne die logische Konsequenz nur sein, die Mädchen vor diesem Einfluß zu bewahren durch getrennte Schulen und Kindereinrichtungen – in der Hoffnung, daß ihr Selbstbewußtsein dann eines Tages groß genug sein wird, um dem ›allgemeinen‹, schwächenden gesellschaftlichen Einfluß einigermaßen gut begegnen zu können. Das sei jedenfalls besser, als wenn die (Selbst-)Beschränkung von vornherein eingeübt wird.

Die zweite Option lautet entsprechend etwa so: Da die Gesellschaft insgesamt männlich dominiert ist, würde ein besonderer Raum für

Mädchen in jedem Fall als Abwertung und Beschränkung erscheinen. Auch wenn er als Schon- und Schutzraum gedacht sei, wirke er doch wie ein minderwertiger Ort. Dem den Rang des Exklusiven zu geben, könne in einer patriarchalen Gesellschaft nicht gelingen. Also müssen die Mädchen ›drinnen‹ bleiben und man müsse sich verstärkt bemühen, ›drinnen‹ keinen Unterschied zu machen – oder, als Variante: man müsse sich bemühen, sie ›drinnen‹ parteilich zu stärken.

4. Beide Optionen lassen sich begründen und beide haben ihre Schwächen darin, daß sie sich letztlich mehr aus allgemeineren politischen Einstellungen begründen als aus einer genauen Analyse der Situation. Unsere Vorgehensweise besteht nun darin, vorgefundene Unterschiedlichkeiten so genau wie möglich zu untersuchen, um dann herauszufinden, wo sie herkommen und wie sie funktionieren. Dagegen werden gelegentlich Einwände erhoben wie ›Mädchen und Jungen sind doch gar nicht so verschieden‹; ›Es gibt doch auch starke Mädchen und schwache Jungen‹; ›Wir wollen doch nur das einzelne Kind individuell fördern‹; ›Für eine versöhnliche Annäherung der Geschlechter ist das nicht förderlich‹. Aber, so möchten wir antworten, es ist auch nicht förderlich, aus Konfliktscheu die Augen vor der Realität zu verschließen. Je besser wir verstehen, was in uns und um uns herum vorgeht, desto besser können wir darauf reagieren, desto eher können wir selbst zu einem anderen Handeln finden.

›Weiblich‹ und ›männlich‹ – Über Probleme der Wahrnehmung

DASS IN UNSERER KULTUR ›weiblich‹ und ›männlich‹ ganz unterschiedlich gedacht werden und daß das männliche Modell dabei einen überlegenen, vorherrschenden Platz innehat, gehört mittlerweile zum selbstverständlichen Wissen. Männer und Frauen werden auch bei gleicher Arbeit und gleichem sozialen Verhalten unterschiedlich wahrgenommen und bewertet, und wir haben mittlerweile auch eine Ahnung davon, welcher Logik diese unterschiedliche Bewertung folgt.

Wir können zunächst in aller Kürze und zusammenfassend festhalten, daß ›die Frau‹ in unserer Kultur und Denkweise als ›das Andere des Mannes‹ gedacht wird. ›Das Andere‹ – das kann eine Ergänzung sein, etwa: daß die Frau den Mann ›versorgt‹ und ›um-sorgt‹, daß sie ihm als seine ›bessere Hälfte‹ sein soziales Leben gestalten hilft, mit ihrem Sinn für Wohnlichkeit, Wärme, Freundschaften und der Sorge um rechtzeitige Geburtstagsgrüße an seine Verwandten – eben was die ›Frau an seiner Seite‹ zu seinem Wohlergehen beiträgt. Oder es kann ein Gegenbild sein: Wie der Mann rational ist, so die Frau eher emotional; wo er erobern will, wartet sie darauf, erobert zu werden; wo er um Sieg und Niederlage hadert, da gleicht sie harmonisierend aus usf.

Die gesellschaftliche Bewertung dieser den Geschlechtern zuge-

schriebenen Eigenschaften ist aber nicht ausgeglichen – wie wir wissen, ist es das männliche ›Modell‹, das als wichtiger gilt, mit dem die anderen Eigenschaften verglichen und an dem sie gemessen werden. Geld und Macht zählen in unserer Gesellschaft mehr als Sorge und Freundlichkeit.

Damit ist aber weitaus mehr gesagt als nur, daß es ein ungerechtes Verhältnis von Macht und Unterdrückung zwischen den Geschlechtern gäbe. Viel wichtiger ist, daß dieses ›Messen am männlichen Modell‹ im Laufe der Jahrhunderte zur Grundlage unseres Denkens geworden ist. Die Hierarchie zwischen den Geschlechtern, die politische Vorherrschaft der Männer über die Frauen, die Verfügung der Männer über Geld und Macht haben uns derart an dieses ›Messen am männlichen Modell‹ gewöhnt, daß jede Wahrnehmung, jedes Denken sich auf der Basis, in den Bahnen dieses Modells bewegt.

Die Verwendung des Ausdrucks ›Modell‹ zeigt dabei an, daß es nicht in erster Linie um eine Orientierung an empirischen, realen Männern oder etwa einer Art ›naturhafter‹ Männlichkeit geht, sondern um ein *Modell* des Männlichen, das auch den Männern und kleinen Jungen als ein solches entgegentritt, an dem sie sich orientieren und in das sie hineinwachsen müssen – ein Prozeß, der viel individuelles Leid und Verluste mit sich bringt.

Dessenungeachtet gilt jedoch, daß dieses ›männliche Modell‹ die Überlegenheit des Mannes über die Frau, des Männlichen über das Weibliche vorgibt und fordert, ganz unabhängig davon, ob ein einzelner, konkreter Mann das *will* oder ob er es bewußt herbeiführt. Die Orientierung an diesem Maßstab geschieht gewissermaßen ein Stück weit durch die Personen hindurch, und die Folgen dieser Orientierung sollen uns hier vor allem beschäftigen.

Dieses ›Modell‹ funktioniert auch deswegen weitgehend rei-

bungslos, weil es überwiegend unbewußt ist – und weil wir unser Leben lang ja gewohnt sind, uns auf dieser Folie zu bewegen. Als Modell steht es in Zusammenhang mit Denkgewohnheiten, die sich in der abendländischen Kultur und Philosophie über lange Zeiträume hinweg entwickelt haben. Jede solche Geschichte des Denkens und der ›Erklärung von Welt‹ durchläuft unterschiedliche, einander ablösende Phasen – es ist kein statisches Denken, sondern verändert und entwickelt sich. Auch unser Wissen verändert sich ja sehr im Lauf der Zeit. Nehmen wir nur als Beispiel die Vorstellungen von der Beschaffenheit der Erde, von der Welt als Scheibe, der Erde im Zentrum der Planeten bis zum heute erreichten physikalischen und astrologischen Wissen. Oder die Anatomie: Von dem Ein-Geschlecht-Modell, wo weiblich und männlich als verschiedene Versionen eines Körpers gedacht wurden, dessen Genitalien einmal nach außen und einmal nach innen gewendet sind, bis hin zum heutigen Stand differenziertesten medizinischen Wissens über das Funktionieren von Zellen, Hormonen usw.

Wenn wir die Wege, die Art und Weise unseres Denkes und Wissens betrachten, so finden sich einige grundlegende Strukturen, die unsere Denkgewohnheiten prägen. Dazu gehören vor allem die im folgenden erörterten Aspekte.

1. Das Denken in Oppositionen

Ohne uns weiter dessen bewußt zu sein, ordnen wir alles, was wir sehen, in binäre (d.i.: zweiwertige) Oppositionen ein. Das sind zunächst Oppositionen wie groß/klein, weiß/schwarz, richtig/falsch usw., die Orientierung versprechen sollen. Komplexer werden bereits Gegenüberstellungen wie außen/innen, vertraut/fremd, sichtbar/ver-

borgen. Auch die Wahrnehmung der Geschlechter gehorcht einer solchen Opposition – mehr noch: männlich/weiblich wirkt wie ein polarisierendes, also trennendes, auseinanderdrängendes Begriffs-paar, das Ordnung in die anderen Oppositionen bringt.

Nicht bewußt, aber mit schlafwandlerischer Sicherheit ordnen wir also alle möglichen in unserer Kultur und Alltagswelt vorhandenen Begriffe und Beschreibungen in eine Art ›imaginäre Tabelle‹ ein, deren eine Seite mit dem ›Männlichen‹, die andere mit dem ›Weiblichen‹ in Verbindung gebracht wird – und zwar einander *aus-schließend*. Denn es gehört zum Wesen solch einer ›binären‹, zweiwertigen Ordnung, daß nicht ein Element auf beiden Seiten der Tabelle zugleich erscheinen kann. Typische Gegensatzpaare, an denen wir diesen Zusammenhang zu männlich/weiblich besonders deutlich erkennen können, wären z.B.: aktiv/passiv, Vernunft/Sinnlichkeit, Verstand/Gefühl, Kopf/Bauch, getrennt/verbunden, öffentlich/privat, Hierarchie/Kollegialität etc. Wenn Sie selber versuchen, beliebige Worte, die Ihnen in den Sinn kommen, in dieser Weise einzuordnen, werden Sie feststellen, daß Sie kaum jemals zögern werden.

2. Das Denken in Hierarchien

Wir sind generell gewohnt, alles, was wir sehen, zu vergleichen, zu werten und zu gewichten. Auch bei diesem Vorgang bilden wir meistens Paare: größer/kleiner, besser/schlechter, mehr/weniger usf. Dabei sind die hoch bewerteten Aspekte in aller Regel entlang der Linie größer-mehr-klarer-besser angeordnet (mit Ausnahmen natürlich – so ist z.B. eine kleinere Schuld ›besser‹ als eine große).

Stellen wir dies in Zusammenhang mit den vorangegangenen

Überlegungen über das ›Denken in Oppositionen‹, so können wir davon ausgehen, daß der jeweils erste, dem Männlichen zugeordnete Teil der ›imaginären Tabelle‹ derjenige ist, der in der Hierarchie als höherwertig angesehen ist.

Wichtig ist diese Überlegung vor allem in Hinblick darauf, uns klarzumachen, wie schwierig es ist, aus einem bewertenden Denken herauszutreten: wenn wir uns darauf konzentrieren, etwas als schlecht Bewertetes höher bewerten zu wollen (z.B. den ›Rang‹ von Emotionalität aufzuwerten, wie in dem alten Slogan der Frauenbewegung ›Unsere Schwäche ist unsere Stärke‹), dann befinden wir uns doch immer noch in dieser zweiwertigen Logik, die es uns außerordentlich erschwert oder gar unmöglich macht, zwei Dinge (oder Menschen) einfach nur als ›unterschiedlich‹ wahrzunehmen, ohne sie zugleich zuzuordnen.

3. Die Vorherrschaft des Blicks

Unsere Kultur hat eine Hierarchie der Sinne herausgebildet, in der der Blick ganz oben rangiert, ganz im Gegensatz zur Taktilität, dem sinnlichen Empfinden durch Berührung. In unserer ›imaginären Tabelle‹ tauchen daher auch die Aspekte *sichtbar* (der Penis), *hell* (Sonne und Erkenntnis), *eindeutig* (Wissen) auf der ›männlichen‹ Seite auf, die Aspekte *unsichtbar* (das weibliche Genitale), *dunkel* (Erde und Blut), *uneindeutig* (Menstruation und die Wankelmütigkeit der Frauen) aber auf der Seite des Weiblichen. Daran können wir ablesen, daß diese ›Privilegierung des Blicks‹ auch eine Wirkung auf die Bewertung der Geschlechter hat. Der ›sichtbare‹ Penis erscheint ›anwesender‹ als das nicht auf den ersten Blick sichtbare weibliche Genitale, das durch Berührung erkundet wird.

Hierüber wird auch die oben erwähnte Zuordnung Wissen/Empfinden unterstützt: Wenn ich etwas ›klar sehe‹, ist das in unserer Kultur allemal höher bewertet, als wenn ich etwas ›undeutlich empfinde‹. Selbst wenn ich mir subjektiv über die Wichtigkeit meiner Empfindung ›im klaren‹ bin, so scheint sie doch nicht in gleicher Weise beweisbar zu sein. Von hier aus wird dann ein neues Begriffspaar abgeleitet: objektiv/subjektiv. Dieses diskriminiert und schwächt die ›uneindeutige‹ Empfindung zusätzlich, denn (wie wir alle wissen) gilt im Zweifelsfall der objektive Sachverhalt als Beweis, während das subjektive Gefühl als etwas nur Privates gewertet wird. Vor Gericht zählt nicht, ob man sich bedroht *fühlte*, sondern ob man objektiv in Gefahr war.

4. Eine spezifische Vorstellung von ›Leistung‹ und ›Aktivität‹

Das in unserer imaginären Tabelle bereits aufgetauchte und eindeutig auf die Geschlechter verteilte Begriffspaar ›Aktivität/Passivität‹ verknüpft sich hier mit neuzeitlichen bis hin zu kapitalistisch geprägten Auffassungen. Hoch bewertet ist in unserer Kultur, im modernen Denken, der Glaube an den immerwährenden Fortschritt, die Vorstellung, daß alles machbar sei, wenn es nur richtig angepackt wird, und die Orientierung an Rationalisierungs- und Verbesserungsstrategien. Alle nicht in diesem Sinne als ›produktiv‹ eingeschätzten Leistungen werden geringgeschätzt oder ganz übersehen. Diese umfassen vor allem das ganze Feld erhaltender, stützender, fördernder Tätigkeiten und Arten der Hervorbringung: Dazu zählen neben der ›Hausarbeit‹ und der Gestaltung des sozialen Raumes z. B. auch Schwangerschaft und Gebären oder, auf einer anderen Ebene, der Erhalt von Sachen. Ein Haus zu erhalten, Dinge zu pflegen, zu repa-

rieren und wieder zu verwenden gilt allemal weniger, als Neues anzuschaffen, ein neues Haus zu bauen. (Eine Ausnahme scheint hier der neu entstandene Bereich des sogenannten ›Recyclings‹ zu sein – aber der ist ja letztlich nur als Wirtschaftszweig interessant und als solcher den Gewinn- und Verlustrechnungen unterworfen. Auch Recycling muß sich ›lohnen‹.)

In diesen Zusammenhang gehört darüber hinaus die hohe Bewertung von Hierarchie, Struktur, Organisation und Vorhersehbarkeit bzw. Einschätzbarkeit. Ganz im Gegensatz dazu werden die Frauen empfunden und dargestellt als schlecht organisiert, ohne Ende schwätzend, unzuverlässig und in ihren Frauenklüngeln undurchsichtige, wenig hierarchisch geordnete Strukturen ausbildend.

Es ist nun natürlich keineswegs so, daß diese hierarchisierende Zuordnung in eine imaginäre Tabelle uns ständig bewußt wäre, ganz im Gegenteil. Wir gehen im alltäglichen Wahrnehmen und in der Einschätzung, die wir von uns selbst haben, allermeist davon aus, daß unsere Empfindungen ›authentisch‹, unsere Wahrnehmung einigermaßen objektiv und unsere Bewertungen annähernd gerecht seien – und dies ist leider ein folgenreicher Irrtum. Da Wahrnehmung nie frei von Bewertung ist und überhaupt nur auf der Folie eines kulturell und historisch geprägten, symbolisch ausgeformten Weltbildes und der Selbsteinschätzung einer Kultur stattfindet, gibt es in diesem Sinne keine authentischen Empfindungen. Noch bevor wir uns austauschen und urteilen, allein im Feld der Wahrnehmung, sind wir bereits verwiesen auf jene imaginäre Tabelle, die unser Denken strukturiert. Das ist zunächst weder Dummheit noch Böswilligkeit, sondern die gewissermaßen ›automatisierte‹ Macht der Gewohnheit, die in einer Trägheit und Befangenheit des Denkens gründet.

Dieses Befangensein führt auch dazu, daß schon die Frage, ob

wir etwas *überhaupt* bemerken und für wie wichtig wir es halten, sich danach entscheidet, wie etwas ›besetzt‹ ist, d.h. welches Gewicht und welchen Platz diese Sache, dieser Aspekt innerhalb des ganzen Gebäudes von Denkgewohnheiten und Vorstellungen, des ›symbolischen Systems‹ hat. Dementsprechend fällt uns etwas auf oder nicht, halten wir es für belanglos oder für elementar wichtig.

Wenn wir z.B. einer x-beliebigen Person gegenüber treten, registrieren wir gewohnheitsmäßig zuallererst das Geschlecht, sodann eine Reihe überwiegend äußerer Eindrücke, die uns Aufschluß darüber geben sollen, was wir von dieser Person zu erwarten haben. Hier kommt unsere gewohnheitsmäßige Neigung zur Hierarchisierung, zur Bewertung und zum Ausschluß voll zum Tragen – und da wir allesamt unser Handeln und unsere Selbstdarstellung dem beschriebenen ›Raster‹ anpassen, bestätigt unsere alltägliche Lebenserfahrung unsere Vorannahmen auch zumeist. Von einer sich in spürbar unfreundlicher Absicht nähernden Frau erwarten wir beispielsweise zu Recht weniger selbstverständlich einen gewalttätigen Akt, als wenn es ein Mann wäre. Hier entsprechen sich also Realität und Modell und stützen sich gegenseitig: die ›Realität‹ (hier: von einer Frau ist ein tätlicher Angriff weniger wahrscheinlich) beweist das ›Modell‹ (Aktivität auf der ›männlichen‹ Seite der Tabelle) und umgekehrt. Die am Modell (am Geschlechterkonzept) orientierte und an diesem entlang ausgebildete Weiblichkeit/Männlichkeit läßt ihrerseits das Modell plausibel erscheinen und stützt es, wodurch seine Wirkmacht im selben Maße zunimmt.

Bevor wir also ein Kind/eine Person näher betrachten oder beschreiben, vor jeder pädagogischen Zuwendung und auch vor jedem moralischen Entschluß, alle Kinder gleich bzw. jedes für sich als einzelnes zu behandeln, sind schon eine Menge Vorentscheidungen gefallen, die darüber entscheiden, was wir überhaupt se-

hen, wie wir die unterschiedlichen Aspekte, die wir sehen, nach wichtig und unwichtig sortieren und wie wir sie vorab bewerten.

Ein Gesichtspunkt wäre noch zu ergänzen. Auf dem Hintergrund der bisher beschriebenen Bedingungen von Wahrnehmen und Zuordnen wird auch deutlich, daß wir über jene als ›männlich‹ gekennzeichnete Seite der imaginären Tabelle erheblich besser Bescheid wissen, weil die auf dieser Seite eingeordneten Aspekte tendenziell höher bewertet werden und deshalb mehr Aufmerksamkeit auf sich ziehen. Diese Seite der Tabelle und die hier verorteten Merkmale gelten uns meist als die erstrebenswerteren, jedenfalls aber als vorherrschender Maßstab des Allgemeinen. Von hier aus können wir jetzt verstehen, wie das ›Männliche‹, sofern es hier eindeutig zugeordnet ist, zum ›Allgemeinen‹ wird, während die in der anderen, als ›weiblich‹ gekennzeichneten Seite der Tabelle eingeordneten Aspekte als abgeleitete, abweichende erscheinen. Das zeigt auch die auf dieser Seite häufig auftauchende Vorsilbe ›un-‹, etwa in ›unklar‹, ›uneindeutig‹, ›unzuverlässig‹, ›unsichtbar‹ etc.

Dieser Umstand ist sehr wichtig für unser Bild der Männlichkeit. Es scheint paradox – aber Männlichkeit wird als eigene Kategorie eigentlich kaum gedacht. Wir meinen sie eher zu kennen, soweit sie mit dem Allgemeinen zusammenfällt, aber wir müssen uns deshalb auch nicht bemühen, sie eigens zu beschreiben. Was mit Geld, Macht, Aggression und Gewalt zu tun hat, scheint uns automatisch ›männlich‹ zu sein – dabei sind diese Kennzeichnungen genauso wenig naturhaft wie die Verbindung von ›weiblich‹ mit passiv oder emotional.

Tatsache ist aber, daß wir uns in dem männlichen Modell besser auskennen, eben weil es den herrschenden, allgemeinen Maßstab darstellt, während das Bild von ›Weiblichkeit‹ als das ›andere‹, als

das vom allgemeinen Modell abweichende erscheint. So heißt es üblicherweise, auch in der pädagogischen Literatur, etwa: ›Frauen sind *anders als* Männer, Mädchen sind *genauso* schlau wie Jungen, Mädchen machen dies und jenes *weniger* oder *mehr als* Jungen usf. – der Blick auf Mädchen/Frauen geht stets ›um die Ecke‹.

In unseren Fortbildungen machen wir immer wieder die Erfahrung, daß Erzieherinnen die Spiele der Jungen recht genau beschreiben können: was sie spielen, wie die Rollen verteilt sind und worum es neben dem ausdrücklichen, dem erkennbaren Inhalt des Spiels ›eigentlich‹ geht: so z.B. darum, den Platz in der Rangordnung zu festigen, Gruppen und Gefolgschaften zu sichern, herauszufinden, wer der ›Chef‹ sein darf etc. Der Blick auf die Mädchen ist dagegen weitaus weniger klar. Formulierungen wie ›die verkleiden sich gern‹, ›die kruscheln in der Puppenecke rum‹ etc. zeigen, daß oft keine wirkliche Vorstellung davon existiert, womit diese sich beschäftigen, sowohl was den ›offensichtlichen‹ Inhalt des Spiels angeht als auch das verborgene eigentliche Thema.

Dabei ist es natürlich keineswegs so sicher, daß unser Blick auf die Jungen tatsächlich ›stimmt‹, daß wir das Wichtigste sehen und in angemessener Weise gewichten und einschätzen können, denn auch diese Wahrnehmung unterliegt ja schon einer selektiven, einer auswählenden Beobachtung. Uns ist jedoch aufgefallen, daß der Blick auf die kleinen Mädchen auffällig verschwommen ist – und das ist auch nicht weiter verwunderlich, wenn wir es auf dem Hintergrund der vorne beschriebenen Überlegungen betrachten.

Allenthalben wird beispielsweise registriert, daß Mädchengruppen weniger deutlich als Jungengruppen ›Leader-Figuren‹ hervorbringen, Anführerinnen oder ›Chefs‹, daß es in ihren Spielen weniger offensichtlich um siegreiche Helden und starke Ideale geht –

aber wir wissen im Grunde genommen nicht, was auf der Seite der Mädchen das Pendant zu diesen Themen ist. Sicher ist es nicht (oder: nicht allein) die Identifikation mit der ›liebvollen Mutter‹ im Puppenspiel, davon können wir mittlerweile ausgehen – auch wenn uns das lange Zeit in der Literatur so nahegelegt wurde. Aber es ist kein anderes Bild an diese Stelle getreten. Die Figuren weiblicher Ausnahme-Heldinnen, wie sie in neueren Bilder- und Mädchenbüchern auftauchen, schaffen da sicher keine Abhilfe. Hier wird oft nur das männliche Modell weiterhin als das orientierende angeboten, das nun eben für alle gelten (und für alle gleich erfüllbar sein) soll. Oder mehr noch: Diese Mädchen müssen *noch* pfißiger, *noch* mutiger und souveräner sein, um ihren Platz im männlichen Modell erfolgreich zu legitimieren – eben wie im richtigen Leben.

Dies sollte uns im übrigen auch vorsichtiger machen in unseren Forderungen an Mädchen oder wenig ›männliche‹ Jungen. Allzu schnell wird deren Verhalten, wenn man es am anerkannten Modell bemißt, als ungenügend empfunden. Man gibt ihnen Ratschläge, die zum herrschenden Entwurf passen: Wehr dich, schlag zurück, laß dir nichts gefallen usf. Helfen wir so dem Kind dabei, seinen eigenen Stil zu finden, seinen eigenen Weg, um Konflikte zu lösen? Ist das nicht nur die Anpassung an die anerkannten Maßstäbe, die hier unter dem Deckmantel der Befreiung der Mädchen aus geschlechtstypischen Hemmungen daherkommt? Wir müssen unbedingt daran arbeiten, andere Vorstellungen von Konflikten und Konfliktlösungen, von Gruppen und ihrer Dynamik zu entwickeln. Leider gibt es auch viel zu wenig brauchbare empirische Beobachtungen, aus denen wir in dieser Hinsicht etwas lernen können.

Man könnte noch einen Schritt weiter gehen und fragen, ob nicht auch die Angleichung in der äußeren Erscheinung, wie sie

sich in den vergangenen zwanzig Jahren durchgesetzt hat, einen solchen Aspekt aufweist: Mädchen und Frauen haben sich der ›männlichen‹ Bekleidungsweise angeglichen (so daß »Jeans und Pulli« mittlerweile fast als ›unisex-Kleidung angesehen wird), aber umgekehrt sind weibliche Modelle der Kleidung und Ausstattung (Röcke, Kleider, Schmuck, Haarspängchen) keineswegs den Jungen und Männern verfügbar geworden. Wir haben immer argumentiert, daß diese Kleidung eben praktisch sei, und wir wollten auch mit der eindeutig weiblichen Kleidung zugleich die als unterlegen empfundene ›weibliche‹ Seite der Ordnung verlassen. Aber möglicherweise haben wir auch etwas dabei verloren, daß wir sie mit der Orientierung an der ›männlichen‹ Seite vertauscht haben, statt zu versuchen, sie beide zu verändern.

Für die folgenden Kapitel stellt sich also die Aufgabe, uns Gedanken zu machen über die Beschaffenheit dieser ›imaginären Tabelle‹, über die Möglichkeiten, sie zu erschüttern, und über unsere eigenen Strategien im täglichen Umgang mit Mädchen und Jungen, mit Frauen und Männern, um aus dieser beschriebenen Enge der Denkgewohnheiten zu entkommen.

Einiges zur psychosexuellen Entwicklung in der Kindheit

IN DIESEM TEXT geht es nicht vorrangig um die unterschiedlichen Aspekte in der Entwicklung von Mädchen und Jungen, sondern zunächst um eine Darstellung wesentlicher Entwicklungsschritte, die beide Geschlechter durchlaufen. Aber schon hier wird sich zeigen, daß auch im frühen Kindesalter, in der Beschäftigung mit dem eigenen Körper und in den Einflüssen von Eltern und Umwelt einige wichtige Unterschiede zu wirken beginnen.

Vorausschicken wollen wir noch, daß unsere Darstellung sich auf grundlegende Aspekte konzentriert. Manche/r wird ein Kind kennen, bei dem das ›alles ganz anders‹ war, wird Einwände oder Einschränkungen vorbringen. Aber in Grundzügen kann der hier vorgetragene Entwicklungsprozeß als allgemeine Orientierung verstanden werden.

Ein kleiner Säugling

unterscheidet noch nicht zwischen sich und ›außerhalb von sich‹. Das neugeborene Kind ›weiß‹ nicht, daß die Milch etwas ›von außen‹ ist, daß die Mutter eine andere ist als es selbst, daß und wo

sein Körper endet (es wird seine Hände und Füße erst entdecken und erforschen).

Die Beziehung zur ersten versorgenden Bezugsperson, meist der Mutter, wird oft als Zweiheit, als enge Zweierbeziehung (»Dyade«) beschrieben, doch in der ersten Lebenszeit wäre es passender, von Ungeschiedenheit (»Symbiose«) zu sprechen. Ungeschiedenheit, Verschmelzung, Fülle – das ist immer die eine Seite, nach der das menschliche Begehren strebt.

Aber eine vollständige Befriedigung gibt es nicht, kann es nicht geben. Das ist zum einen die Lebenserfahrung eines jeden Kindes: Auf Sattsein und Zufriedenheit folgen unweigerlich Hunger und Bedürftigkeit, so ist das nun einmal. Und es ist zugleich in einem viel allgemeineren Sinne eine elementare Bedingung menschlichen Lebens: Aus einem Zustand vollständiger Befriedigung würde keine Bewegung erwachsen, kein Begehren. Verschmelzung und Ungeschiedenheit bedeuten auch Auflösung und Stillstand. So ist die andere Seite des menschlichen Strebens immer die, sich selbst als eins und getrennt zu fühlen, was später dann als Wunsch nach Unabhängigkeit und Autonomie auftaucht.

Zwischen diesen beiden Seiten, die immer zusammengehören und eine ohne die andere nicht denkbar sind, entwickelt sich das Triebleben des Kindes.

»Trieb« ist ein Begriff aus der psychoanalytischen Theorie. Er bezeichnet im weitesten Sinne eine Art »Drang«, einen dynamischen inneren Spannungszustand, der nach Befriedigung oder Beruhigung drängt. Dieser entstammt nicht dem Bewußtsein, sondern körperlichen Impulsen, die mehr und mehr von den körperlichen auf seelische Energien verlagert werden. Man unterscheidet in dem Feld, das uns hier interessiert, verschiedene Arten von Trieben, je nach

ihrer somatischen, d.i.: körperlichen Quelle (von welchem Organ nimmt das Drängen seinen Anfang?), nach dem angestrebten Objekt (worauf richtet sich der Drang?) und dem Triebziel (was soll durch das Drängen erreicht werden?). So wird z.B. ein »oraler Trieb«¹ angenommen, dessen Quelle die orale, d.h., die Mund-Zone ist. Sein Ziel ist »Einverleibung« – was sehr vieldeutig zu verstehen ist, denn Einverleibung ist sowohl Verschlingen wie auch: sich das Verschlungene aneignen und es aufbewahren.

Diese einzelnen Triebe sind aber nicht klar voneinander abgegrenzt oder unterschieden. Das Triebgeschehen ist immer eine Mischung mehrerer und auch widerstrebender Elemente, und immer ist die Sexualität daran beteiligt. Überhaupt ist die psychoanalytische Theorie gewissermaßen ein Konfliktmodell. Weil der Mensch ein Triebwesen ist, besteht in dieser Auffassung das menschliche Leben in einer beständigen dynamischen Spannung zwischen verschiedenen widerstrebenden inneren Kräften, es wird eigentlich nie ein dauerhafter Zustand von »Harmonie« oder Ausgeglichenheit erreicht.

Auf diesen Umstand weist übrigens auch der in diesem Zusammenhang häufig verwendete Begriff »Libido« hin. Mit »Libido« wird gewissermaßen die Energie der Triebe bezeichnet, eine nicht direkt meßbare und auch veränderliche Kraft, die vor allem die Verstrickung aller Triebe mit der Sexualität beschreibt. Das klingt z.B. in umgangssprachlichen Formulierungen an, wenn wir etwa sagen, jemand habe zu einer Person oder einer Sache ein »libidinöses Verhältnis« – da hört man sogleich die sexuelle Färbung heraus.

1 Korrekt müßte es hier »Partialtrieb« heißen, also »Teil-Trieb«, denn die (Partial-) Triebe der kindlichen Entwicklung sind allesamt Elemente, Erscheinungen oder »Arten« des Sexualtriebs.

Es ist nun eine wesentliche Entwicklungsaufgabe des Kindes, zu lernen, die Befriedigung der Triebe aufzuschieben und sie in gewissem Umfang zu ›sublimieren‹, d.h. umzulenken auf neue und erreichbare Ziele. Man könnte also sagen: In der Kindheit werden im Verlauf der verschiedenen Entwicklungsphasen unterschiedliche ›Entwicklungsthemen‹ durchgearbeitet und bewältigt. Und erst, wenn ein solches Thema mit den dazugehörigen Frustrationen, Trennungs- und Verlust Erfahrungen verarbeitet worden ist, kann es abgelöst werden, das Kind kann sich weiterentwickeln und sich dem nächsten Thema zuwenden.

Ein ganz wichtiges, häufig nicht bedachtes und unterschätztes Kennzeichen der Triebe ist ihre enorme Beweglichkeit. Die Energie der Libido kann von einem Ziel, dessen Befriedigung nicht erreicht wird, auf beliebige andere verschoben werden, sie kann sich an die unterschiedlichsten, unerklärlichen Objekte heften. Deshalb darf man das Wörtchen ›sexuell‹ nicht allzu wörtlich verstehen. Im Alltag ist nicht unbedingt zu erkennen, daß ein innerer Druck einen sexuellen Anteil hat. Es ist eine jeweils ganz individuelle Geschichte, je nach Alter des Kindes, seinen Erfahrungen und seinen Wünschen, eine kreative Lösung für die jeweiligen, individuellen Phantasien und auch Konflikte.

Wir kennen das alles aus dem alltäglichen Umgang mit kleinen Kindern. Oft verstehen wir nicht, warum ein Kind gerade diese Spielfigur, jene Schippe oder einen abgelutschten Eisstiel tagelang mit sich herumtragen muß, wir kennen unsichtbare oder magische Objekte auch bei Erwachsenen, wir kennen Fetische. Solche scheinbar wahllos ergriffenen Objekte können bei Kindern für kurze oder für längere Zeit eine enorme Bedeutung annehmen. Aber sie können auch im nächsten Moment achtlos in der Ecke landen –

was uns Erwachsenen manchmal ›herzlos‹ erscheint, angesichts der Wichtigkeit, die diese Sache zuvor doch gehabt hatte. So schleppen manche Eltern den Kindern solche Objekte noch nach, wenn sie schon längst unwichtig geworden sind – oder umgekehrt: Wie oft sind Erwachsene rücksichtslos und in gewisser Weise grausam, wenn sie den Kindern die scheinbar wertlosen Dinge wegnehmen oder verweigern, weil sie selbst mit ihrem ›vernünftigen‹ Denken die Wichtigkeit dieser Dinge für das Kind nicht mehr nachfühlen können.

Mund und Po

stehen, kurz gesagt, im Zentrum der ersten Triebentwicklungsphasen des Kindes. Diese ›Phasen‹ tragen den Namen des Organs, das jeweils im Zentrum des Entwicklungsabschnitts steht, also desjenigen Körperteils, derjenigen Körperfunktion, die das Kind in dieser Zeit kennenlernt, sich erschließt und auch zu beherrschen lernt. Es entwickelt so nach und nach ein Körperbild, in dem alle diese verschiedenen Körperregionen zusammen eine ›Vorstellung von sich selbst‹ ergeben – deshalb enthalten auch psychische Störungen, die ein Kind (oder auch ein Erwachsener) zeigt, jeweils Hinweise auf die Körperfunktionen und -bereiche, die in der Zeit, zu der ein dramatisches Geschehen erlebt wurde, gerade das Entwicklungsthema des Kindes waren.

Was wir ›orale Phase‹ (d.h.: den Mund betreffende Phase) nennen, ist die Zeit, in der das Kind seine Erfahrungen mit der Welt und dem eigenen Körper hauptsächlich über den Mund macht. Da ist zunächst das Gestillt-Werden, das Körper-an-Körper-Sein mit der Mutter. Das vermittelt Sicherheit und Aufgehoben-Sein, es erotisiert

auch und bildet den ersten Zugang zur Sprache. Säuglinge blubbern und blabbern, über Lutschen, Lecken, Schmecken, Schlucken erkunden sie alle erreichbaren Dinge. Später kommt noch das Beißen und Kauen hinzu: Oralität oder ›orale Erotik‹ hat immer auch etwas mit Fressen und Gefressen-Werden zu tun.

In dieser Zeit ist das Körperbild des Kindes noch nicht stabil und selbständig. Es braucht eine stützende Hand, um sitzen, stehen und laufen zu lernen, und es muß Vertrauen in diese Hand haben können. Wenn das Kind in dieser Zeit schlechte und überfordernde Erfahrungen macht, so können diese zu einer tiefen Verunsicherung des Körperbildes führen, wenn die Abhängigkeit von der stützenden Hand unerträglich ist – weil kein Vertrauen entstehen kann oder wenn es keinen Weg gibt, die Abhängigkeit nach und nach aufzulösen.

Wir erkennen hier auch noch recht deutlich die Verbindung zu sexuellen Triebanteilen. Der Mund ist ja ein anerkannt erotischer Körperteil, im Küssen sowie in der erwachsenen genitalen Sexualität, und als erotisierte Körperöffnung kann er in der Phantasie an die Stelle der Vagina treten. Deshalb können auch solche späteren Probleme, die mit der Vermischung oder Verwechslung von Essen und Sexualität zu tun haben (wie die Anorexie), auf Störungen in der Zeit der ›oralen Stufe‹ verweisen – Françoise Dolto, eine französische Kinderanalytikerin, vermutet sogar, daß auch »geistige Appetitlosigkeit« die »Ablehnung der Sexualität symbolisieren« kann.²

Nach und nach, etwa mit dem zweiten Lebensjahr, werden die Themen der oralen Phase durch die der sogenannten ›anal‹ Phase überlagert, die ihren Namen dem Anus, dem After, verdankt. Bei

² Vgl. Françoise Dolto, Psychoanalyse und Kinderheilkunde, Frankfurt a.M. 1973, S. 35

Kindern und bei den betreuenden Erwachsenen wächst das Interesse an den Ausscheidungen und, vor allem, an deren Kontrolle.

Im Zentrum der körperlichen Entwicklung steht also die sogenannte ›Sphinkterkontrolle‹, die Beherrschung der Schließmuskeln und die damit verbundene Lusterfahrung. Brisant an diesem Thema ist, daß sich hier zugleich auch auf einer allgemeinen psychischen Ebene Lust mit Geben und Behalten, Fordern und Schenken überkreuzt: Deshalb sind die Strukturen und auch die Störungen im analen Modus für das Erwachsenenleben sehr weitreichend. Sie haben großen Einfluß auf den Umgang einer Person mit Besitz (Geiz und Großzügigkeit) und Anpassung (Autonomie und Unterwerfung) und auf die Struktur von Beziehungen (z.B. Kontrolle und Gewährenlassen oder die Fähigkeit, Trennungen zu vollziehen und zu ertragen).

In dieser Phase der kindlichen Entwicklung verlangen Eltern und BetreuerInnen zunehmend von den Kindern, die Kontrolle über die Ausscheidungen einzuüben und die Ausscheidungen da ›abzuliefern‹, wo die Erwachsenen sie haben wollen: Mach nicht in die Hose, mach ins Töpfchen. Die Fäzes (also: der Kot) sind aber für das Kind in dieser Zeit zentral, und sie sind dem Kind auch deshalb wichtig, weil es sie als einen wichtigen Teil seines Körpers empfindet: etwas, das herausgefallen, von ihm abgefallen ist. Etwas so Wichtiges wegzuwerfen – das muß erst einmal verkraftet werden. So wird an den Fäzes das wichtigste Entwicklungsthema dieser Phase abgehandelt: selbst über die eigenen Objekte zu bestimmen, eigenständig zu werden. Das heißt allerdings nicht, daß man dem Kind unbedingt einen Gefallen damit tut, wenn man den ›Inhalt des Töpfchens‹ übermäßig bewertet, als Geschenk bewundert usf. – Françoise Dolto hat dies einmal ironisch als einen Trick zur Sauberkeitserziehung bezeichnet, als »Teil der Waffensammlung«

einer falsch verstandenen »guten Mutter«. ³ Denn das kann unnötigerweise zu einer Fixierung des Kindes auf den Kot führen, wobei es doch eigentlich um den Umgang mit motorischer Lust insgesamt gehen sollte.

Nicht zuletzt aufgrund der Forderungen der Erwachsenen gewinnen also die Objekte ihren Wert aus der Tatsache, daß sie gegeben werden. Deshalb ist dem Zorn, dem Trotz und dem Eigensinn dieser Phase so wenig mit Vernunft beizukommen. Es geht hier weniger um den »objektiven« Wert von Sachen als um das eigenständige »Geben oder Behalten« selbst. Und Erwachsene reagieren oft mit großem Unverständnis, wenn etwa ein Kind seinen neuen, teuren Sandbagger verschenken, gegen eine abgeschabte Spielfigur tauschen, oder wenn es seine vollgemachte Hose partout nicht ausziehen will.

In einem erweiterten Sinne geht es dabei natürlich um die eigene Autonomie, um Selbstbestimmung. Der »Widerstand« gegen die Schwerkraft beim sicheren Laufenlernen erfordert ebenso einen sicheren Bezug auf sich selbst wie der »Widerstand« gegen Abhängigkeit und die Verfügungsmacht der Erwachsenen. Weil die Erwachsenen, speziell die Eltern, aber so gefährlich sind in ihrer Macht, so wichtig als Liebesobjekte und so mächtig aufgrund der existenziellen kindlichen Abhängigkeit, deshalb werden starke Gefühle und vor allem die feindlichen Impulse auf andere Objekte/Gegenstände verschoben, an denen und mit denen die Kinder die Auseinandersetzung stellvertretend führen und auch einüben. Insofern ist es wichtig für Kinder dieses Alters, daß es auch Sachen gibt, über die sie tatsächlich »verfügen«, d.h., die sie auch verschenken oder kaputtmachen dürfen.

³ Vgl. Françoise Dolto, Das unbewußte Bild des Körpers, Weinheim 1987, S. 115 – überhaupt ein lesenswertes Buch.

In dieser Zeit tauchen auch häufig magische Objekte auf, also Dinge, denen das Kind magische (z.B. Schutz-)Kräfte zuschreibt, oder auch imaginäre, also vorgestellte Objekte, meist Tiere. Diese stellen in der Phantasie des Kindes den Erwachsenen dar, seine mächtigen, guten Seiten, aber vor allem auch die ängstigenden, übermächtigen Anteile. Und da die Erwachsenen natürlich spüren, daß die Zerstörungslust gegen die Objekte etwas mit ihnen selbst, mit aggressiven Impulsen gegen die Eltern zu tun hat, reagieren sie oft unangemessen. Sie verteidigen die Sachen und bestrafen die Wut und Zerstörungslust der Kinder aus eigenen sadistischen oder kontrollierenden Impulsen heraus, und/oder weil sie die aggressiven Gefühle der Kinder nicht aushalten können.

Noch ein Wort zum »Geben und Behalten«. Geben-Können ist etwas ganz Wichtiges, das in unserer Kultur sehr schwierig geworden ist (ebenso wie Annehmen und Sichbedanken). Die vorne beschriebenen Denkfiguren »Vergleichen« und »Hierarchien-Bilden« führen dazu, daß wir Geben zuallermeist gewissermaßen ökonomisch betreiben. Wir vergleichen, ob wir für das Gegebene einen angemessenen Gegenwert erhalten, und umgekehrt: Wir befürchten, daß wir nun selbst im gleichen Wert etwas geben müssen, um nicht unhöflich zu erscheinen. Wirklich »wertvoll« ist aber nur eine Gabe, die nicht in dieser Weise »berechnet«, wie es (im günstigen Fall) die Liebe kann. Wir sollten uns hüten, die Kinder immerzu in diesen »Modus der Berechnung« einzuführen, weil sie dann den Wert ihrer eigenen kindlichen Gaben verlieren und damit in ihrer Fähigkeit, geben zu können, nachhaltig gestört werden.

Aus dieser kurzen Beschreibung wird schon deutlich, daß die Auseinandersetzungen, die ein Kind in seiner Entwicklung führen muß,

daß die Spannungen und Konflikte, die es durchlebt, nie in Harmonie enden. Für all die eben beschriebenen Themen gibt es keine ›harmonische‹ Lösung, in der etwa die Spannungen verschwunden wären. Es gibt ja tatsächlich keine wirkliche ›Autonomie‹ oder Selbstbestimmung, die soziale Angewiesenheit auf andere Menschen, der Widerstreit verschiedener Interessen sind vom ersten bis zum letzten Atemzug eines Menschenlebens seine soziale Realität. Und in den allermeisten dieser Interessenskollisionen gibt es keine Lösung, die alle Beteiligten zufrieden machen würde, noch nicht einmal eine ›gerechte‹ oder angemessene Lösung.

Auch das ist etwas, was die Erwachsenen sehr viel mehr beherzigen müßten: Vernünftigkeit und Reife bestehen nicht darin, *keinen* Streit und keine Konflikte zu haben, sondern ganz im Gegenteil darin, zu wissen, daß dieser Fall nie eintreten wird. Kein gesundes Kind wird je das wollen, was seine Eltern wollen, daß es wollen solle, und keine zwei Kinder werden konfliktlos dieselbe Struktur ausbilden. Wege zu finden, sich zu verstehen und zu verständigen, den Anderen zu akzeptieren und sich immer wieder neu zu arrangieren – das ist für die erziehenden Erwachsenen ebenso eine ständige Aufgabe, wie es sie, wenn auch auf anderer Ebene, für die heranwachsenden Kinder ist.

Innere und äußere Genitalien

sind das Thema der nächsten Entwicklungsphasen – als Ort der Lust und als Unterscheidungsmoment für Geschlechtsidentität.

Das starre Körperbild der analen Phase, bei dem Kontrolle im Mittelpunkt steht, ›verflüssigt‹ sich gewissermaßen durch die Beschäftigung mit dem Urin und den inneren genitalen Empfindungen, die ja auch etwas ›Fließendes‹ haben. Im verallgemeinerten

Sinne können wir sagen: wie das Thema der analen Phase die Trennung, die Loslösung ist, so ist es nun die ›Integration‹, ein Zusammenfließen.

So ist hier das ›Überquellen‹ typisch, die Kinder quellen über von Worten und Ideen und auch in ihren Spielhandlungen. Die Diffusität der inneren genitalen Spannungen sucht sich gerade bei kleinen Mädchen Ausdruck in Körperbewegungen, die helfen, den Körper ganz zu spüren, wie Schaukeln, Wippen usw.

Je mehr die Genitalien selbst zum Gegenstand des Interesses werden, desto mehr wird auch die Masturbation zum typischen Konfliktpunkt für die Erwachsenen. Aller Erfahrung nach gibt es hier auch einen offensichtlichen Unterschied zwischen dem Umgang mit Mädchen und mit Jungen. Da das weibliche Genitale und die weibliche Sexualität generell weitaus mehr tabuisiert sind als das männliche, sind die Reaktionen der Erwachsenen bei Mädchen eher unoffen, wenig ausdrücklich und von Peinlichkeit begleitet – oft werden auch, noch bis heute, die Genitalien der Mädchen nicht mit einem eigenen Ausdruck bezeichnet (sondern etwa mit ›untenrum‹).⁴ Den Jungen gegenüber scheint das Erziehungsverhalten leichter zu fallen. Ob Onanie geduldet oder streng verboten wird – das Genitale des Jungen ist gewissermaßen ›öffentlicher‹ und, wie wir vorne gesagt haben, ›anwesender‹ als das des Mädchens und kann insofern auch leichter in das Körperbild integriert werden.

Doch müssen beide Geschlechter in dieser Zeit eine Kränkung verarbeiten, die darin liegt, daß sie sich mit ihrem Geschlecht ›abfinden‹ müssen, also damit, daß sie ›nur‹ dieses eine Geschlecht haben können. Beide sind neidisch auf das andere Geschlecht und bringen dies auf vielfältige Weise zum Ausdruck: durch ausdrückli-

4 Vgl. auch Kapitel 3

che Neidbekundungen (etwa als ›Penisneid‹, als Gebärneid, Neid auf zukünftigen Busen etc.), durch aggressive Herabsetzung des anderen Geschlechts oder durch Versuche, das eigene Geschlecht aufzuwerten. Dabei geht es in der kindlichen Perspektive nicht darum, das andere Geschlecht anstelle des eigenen zu sein, sondern viel eher *beides*, d.h. eigentlich *alles* haben zu können. Die Kränkung liegt also in der Tatsache, sich mit dem einen gegebenen Geschlecht abfinden zu müssen – ganz unabhängig davon, welches es ist.

In dieser Situation sind die von Geschlechter-Stereotypen geleiteten Reaktionen der Erwachsenen äußerst folgenreich. Von Mädchen wird (gestützt durch altmodisches psychologisches Halbwissen) geradezu erwartet, daß sie einen ›Penisneid‹⁵ zeigen. Wie wir vorne gesehen haben, und wie jede Frau aus ihrer Lebenserfahrung weiß, zählt das männliche Geschlecht aber mehr in unserer Kultur, und deshalb wird den Mädchen durch die Art und Weise, wie sie getröstet werden (›Mädchen-Sein ist doch auch ganz schön‹), nur allzu oft geradezu bestätigt, daß ihr Neid berechtigt und begründet sei.

Bei Jungen wird der Geschlechtsneid dagegen meist gar nicht ›gehört‹, weil die Erwachsenen diesen Neid der Jungen nicht für ›nötig‹ halten. So läßt man, weil sie *nicht* getröstet werden, die Jungen mit ihrer Kränkung allein. Dadurch wird geradezu verhindert, daß sie diese Kränkung verarbeiten, und die stellvertretenden Lösungen wie aggressive Herabsetzung des weiblichen und zwanghafte Aufwertung des männlichen Geschlechts werden dadurch begünstigt.

Mit Blick auf diese Überlegungen muß auch das Stichwort ›Ka-

5 Vgl. auch Kapitel 4

strationsangst‹ heute anders verstanden werden als früher üblich. Denn Kastrationsangst meint nicht so sehr die Angst, das eigene (männliche) Glied zu verlieren oder (etwa zur Strafe) weggenommen zu bekommen, wie man den Begriff früher ausschließlich verwendet hat.⁶ Kastrationsangst ist eher ein Hinweis darauf, daß das Kind die Kränkung des eigenen (einen) Geschlechts nicht verarbeitet hat, daß es nicht gelernt hat, zu ertragen, daß niemand beide Geschlechter ›haben‹ kann.⁷ Denn nur wenn es das gelernt hat, kann es sich sicher sein, daß ihm ›nichts fehlt‹. Daß die Geschlechter nie zusammenkommen – das ist der eigentliche Sinn des Wortes ›Geschlechterdifferenz‹.

Die Sexualität

ruht in der sogenannten ›Latenzzeit‹ (etwa ab dem 6./7. Lebensjahr) und verschwindet auch in ihrer kindlichen Form. Diese Zeit vor der Pubertät ist wenig sexualisiert, das Interesse des Kindes wird vom Körper abgezogen und stärker auf die soziale und dingliche Außenwelt gerichtet. Dies ist aber keineswegs ein Zeichen dafür, daß die

6 Die amerikanische Analytikerin Elizabeth L. Mayer hat übrigens bei ihren Patientinnen eine entsprechende kindliche Angst gefunden: daß der Zugang zu ihrem (wertvollen) Körperinneren verschlossen werden könnte, ihnen verloren gehen könnte (was den Männern wohl tatsächlich zugestoßen sei). Vgl. Wolfgang Mertens, Entwicklung der Psychosexualität und der Geschlechtsidentität, Bd. 1, Stuttgart 1994, S. 87

7 In der französischen bzw. der von Lacan beeinflussten psychoanalytischen Theorie wird daher der Begriff ›symbolische Kastration‹ verwendet, um eine solche elementare Trennung oder Kränkung zu bezeichnen. Vgl. Barbara Rendtorff, Geschlecht und Symbolische Kastration, Königstein 1996, Kap. 3.

Triebenergie nun geringer würde – das entscheidende Stichwort dieser Periode heißt vielmehr ›Sublimierung‹. Die Triebenergie wird nämlich auf nicht-sexuelle Ziele umgelenkt, sie wird gewissermaßen umgewandelt in andere, nicht-sexuelle Interessen, und dabei geht auch die Erinnerung an die große Bedeutung, die sexuelle Bilder und Vorstellungen für das kleine Kind gehabt hatten, verloren. Wie wir weiter vorne gesehen haben, ist die Voraussetzung für dieses ›Ruhen-Lassen‹ allerdings, daß die sexuellen Themen der Kindheit auch bearbeitet und ›durchquert‹ worden sind – sonst können sie nicht in den Hintergrund treten. Für eine reife (auch sexuelle) Entwicklung ist diese Latenzperiode wichtig, denn sie ermöglicht es dem Kind, seine auf die Welt gerichteten Interessen zu entdecken und zu entfalten und seine Intelligenz zu entwickeln, ehe die sexuellen Themen in der Zeit der Pubertät wieder in den Vordergrund drängen.

Auch diese Phase kann, wie alle in dieser etwas schematischen Übersicht dargestellten Entwicklungsschritte, bei den einzelnen Kindern jeweils ganz unterschiedlich aussehen. Diese Beschreibung ist lediglich eine orientierende, vereinfachende Darstellung einiger wichtiger Entwicklungsthemen – wie das je einzelne Kind diese erlebt und verarbeitet, das hängt dann von vielen weiteren Einflüssen ab.

Das Handeln der Erwachsenen

und der Einfluß des sozialen Feldes ist in allen diesen Phasen von größter Wichtigkeit. Und dieses Handeln, sowohl das der Eltern als auch das der anderen betreuenden und erziehenden Erwachsenen, ist nie unabhängig vom Geschlecht.

Zunächst einmal grundsätzlich betrachtet, wechselt die Aufgabe

der betreuenden Erwachsenen mit der Entwicklung des Kindes. Ein kleines Baby wird gehalten und umfassen. Es braucht den Arm des Erwachsenen für sein Gleichgewicht im Raum. Es muß Vertrauen in diesen haltenden Arm gewinnen, der für es die Vermittlung in die Welt darstellt und ihm seine Abhängigkeit erträglich macht. Dieser haltende Arm darf aber kein fest-haltender sein, muß sich öffnen zur Welt draußen – er dient letztlich zu nichts anderem, als dazu, dem Kind zu ermöglichen, diesen haltenden Arm zu verlassen.

Ein Kind, das laufen lernt, geht zunächst nur geradeaus, auf etwas oder jemanden zu, erst nach und nach erschließt es sich den Raum. Aus dem haltenden Arm wird eine stützende Hand: die Mutter eines zweijährigen Kindes findet sich typischerweise hinter ihrem Kind hergehend, bereit zum Auffangen. Und dieser Abstand wird immer größer und immer weniger konkret: Die ›aus der Ferne aufpassenden‹ Eltern müssen bald nicht mehr direkt gesehen werden und zuletzt nicht einmal mehr anwesend sein – der Schutz, den sie bieten, ist im Imaginären verankert.

So weit, so gut. Aber wie wir aus dem vorigen Kapitel ableiten können, wird auch hier die Ordnung unserer ›imaginären Tabelle‹ wirksam. Das Außen, Freiheitsdrang und der neugierige Blick des Forschers und Entdeckers sind Bilder, die mit dem Männlichen verknüpft sind. Nicht, daß Mädchen an dieser Haltung direkt gehindert würden – diese Zeiten sind weitgehend vorbei, wenn auch noch nicht lange. Doch die Beobachtung alltäglicher Situationen zeigt, daß die meisten Erwachsenen doch mehr oder weniger (und meist mehr, als ihnen/uns selbst klar ist) diesem Raster, dieser Ordnung verhaftet sind (Mädchen helfen beim Tischdecken, Jungen räumen den Garten auf).

In empirischen Untersuchungen sehen wir immer wieder, in welch überraschendem Ausmaß sich ErzieherInnen und LehrerInnen

nen in ihrem Verhalten Jungen und Mädchen gegenüber unterscheiden. Schon im Kindergarten läßt sich feststellen, daß Erzieherinnen (etwa in Stuhlkreisgesprächen) sich Jungen häufiger und länger zuwenden, mehr auf sie eingehen und sie gezielter intellektuell fordern (und fördern) – obwohl dies den ErzieherInnen weder bewußt noch gar von ihnen gewollt ist.⁸

Vom Kleinkind bis zur Heranwachsenden werden Mädchen tendenziell weniger bestärkt in ihrer nach außen gerichteten Aktivität, aber mehr aufgefordert, die sozialen Folgen ihres Handelns zu überdenken. Auch wenn Erwachsene beispielsweise Aggressivität oder ›Wildheit‹ eines Mädchens ausdrücklich unterstützen, wird sie doch nicht in gleicher Weise angesehen wie bei Jungen (in diesem Fall eben als besondere Ausnahme: ›Dieses Mädchen ist zum Glück gar nicht mädchenhaft‹). Die Verantwortung für den eigenen Körper und die eigenen Handlungen wird kleinen Mädchen meist früher und ausdrücklicher übertragen (und: überlassen!), während es keinen Widerspruch darzustellen scheint, daß ein kleiner Junge zwar auf dem Spielplatz der ›größte Meck‹ sein soll, sich dann aber den Po abwischen und die Schuhe binden läßt. Auch dieser scheinbare Widerspruch paßt gut in das Bild der Geschlechter, wie wir es in unserer Kultur vorfinden. Denn der Mann, der hinaus muß ›ins feindliche Leben‹, hat doch bis in die Witzblätter hinein seine sprichwörtliche Kehrseite: die des ›Männer‹, der sich noch nicht mal ein Spiegelei braten, seinen Haushalt ohne Frau nicht bewältigen kann und doch notorisch ihren Geburtstag vergißt.

Die größere Eigenverantwortlichkeit der Mädchen und die sozia-

8 Vgl. Lilian Fried, Sexismus im Kindergarten? Erzieherinnen im Gespräch mit Jungen und Mädchen, Landau 1989. Eine kürzere Fassung findet sich etwa in der Zeitschrift für Pädagogik 4/1989

len Folgen ihres Handelns sind dabei durchaus als Gewinn zu betrachten – doch sind sie leider meist zugleich damit verbunden, den Mädchen diese Verantwortung allein und auch für die anderen aufzubürden. Daraus entstehen dann die bekannten Schwierigkeiten von Frauen, wenn sie meinen, sie müßten die Interessen anderer über ihre eigenen stellen, oder sich nicht mehr sicher sind, welches denn ihre eigenen Interessen eigentlich sind.

Um wenigstens ein bißchen aus diesen Geschlechter-Stereotypen heraustreten zu können, müssen wir uns nicht nur über deren Struktur und Funktionieren Klarheit verschaffen – das ist der erste Schritt. Aber vor allem müssen wir uns selbst auch über unser eigenes Geschlecht klar werden: wie jede/r sich selbst sieht und erfährt als Frau, als Mann, welche Vorstellungen, Wünsche und Anforderungen an das eigene Geschlecht er oder sie mit sich herumträgt, inwieweit sie oder er mit dem eigenen Geschlecht versöhnt ist und die Verantwortung übernehmen kann, die Mädchen oder Jungen in dieses Geschlecht einzuführen. Je weniger Klarheit über diese Zusammenhänge besteht, desto eher werden wir uns unverändert in der gewohnten Ordnung weiterbewegen und die Kinder in unsere ›imaginäre Tabelle‹ einbinden.

In einem verallgemeinerten Sinne könnten wir sagen, daß es grundsätzlich wichtig ist, daß die Erwachsenen eine Verwechslung von Realität und Phantasie vermeiden. Die Antwort an ein kleines Mädchen ›Du hast keinen Pimmel wie dein Bruder‹, die den Hinweis ›vergißt‹, was sie denn statt dessen da habe, wird z.B. ihre Befürchtung bestätigen, ihr ›fehle etwas‹ oder sie habe gar kein Genitale. Und wenn diese Antwort von einer Frau kommt, die nicht mit ihrem Geschlecht ›versöhnt‹ ist, dann wird das kleine Mädchen diese Botschaft unschwer heraushören.

Entsprechendes gilt auf anderen Ebenen. Ein Kind, das aus Wut oder aus Versehen etwas zerbricht, ein ›böses Kind‹ zu nennen, wird es in dem Prozeß, ein Bild von sich selbst zu gewinnen, nachhaltig schädigen.

Auch für dieses Beispiel gilt, daß die Handlungen des Kindes grundsätzlich nicht nur danach beantwortet werden sollten, wie sie unmittelbar erscheinen, und daß sie nicht nur mit ›vernünftigen‹ Maßstäben gemessen werden dürfen. Gerade der Umgang mit Objekten kann, wie wir vorne gesehen haben, in den verschiedenen Entwicklungsphasen sehr unterschiedliche Bedeutungen annehmen. Das Kaputtmachen eines Spielzeugs oder eines Gegenstandes aus dem Besitz eines Erwachsenen ›bedeutet‹ nie einfach nur diesen Akt. Gerade Trotz und Wut sind meist Ausdruck von Angst oder Kränkung, so daß weder Strafe noch einfaches Gewähren-Lassen dem Kind hier weiterhelfen. Wenn wir die ›inneren Themen‹ der Entwicklung eines Kindes verstehen und ernstnehmen können, werden wir eher die ›richtige Antwort‹ finden.

Was ein Kind für seine Eltern bedeutet

entscheidet sich schon lange vor seiner Geburt, und auch hierbei spielt das Geschlecht des Kindes eine entscheidende Rolle.

Jedes Kind wird in ein Geflecht von Erwartungen, Wünschen und Vorstellungen hineingeboren. Diese sind durch vielerlei private und soziale Aspekte geprägt: durch die Umstände seiner Zeugung (z.B.: gewollt oder ungewollt), die Tatsache seiner Geburt (z.B. die Folgen für den Lebensentwurf der Mutter/Eltern), die individuelle psychische Geschichte der Eltern und eben sein Geschlecht und die daran geknüpften Erwartungen der Eltern und der Gesellschaft.

Für die eher ›private‹ Ebene müssen wir berücksichtigen, daß

Kinder bei den Eltern generell eigene kindliche Erfahrungen wiederbeleben – und diese je persönliche Geschichte ist dafür verantwortlich, welchen Platz, d.h. welche Bedeutung ein Kind im Unbewußten der Eltern für diese hat.

Die wichtigsten Stichworte, die hier eine Rolle spielen, können wir hier kurz ansprechen, ohne ihnen an dieser Stelle weiter nachzugehen.

Ein Kind kann als Erweiterung oder ›Verlängerung‹ der eigenen Person empfunden werden. Es soll dann dem Elter einen ›Sinn‹ im Leben geben oder ein größeres gesellschaftliches Gewicht (hier wäre ein typisches Beispiel die ›Vergrößerung‹ einer Frau, die der Familie des Mannes ›einen Stammhalter schenkt‹). Häufig wirkt dies auch zwischen Eltern, wenn etwa ein Kind als ›Papas Tochter‹ oder ›Mamas Liebling‹ zugeordnet und als Verstärkung im Ehekonflikt benutzt wird.

Ein Kind kann für seine Eltern etwas repräsentieren: eine andere Person (ein Geschwister, eine Geliebte, das Kind, das man selbst nicht gewesen ist etc.), unerfüllte eigene Wünsche oder die Möglichkeit, an ihm stellvertretend etwas fortzuführen, was man selbst im Leben nicht erreicht hat.

Einem Kind kann die Aufgabe aufgebürdet werden, bestimmte eigene Erfahrungen zu wiederholen. In solchen Fällen ist es meist der ausdrückliche Wunsch der Eltern, ihm diese Erfahrungen zu ersparen (›mein Kind soll es besser haben‹), aber die Wirksamkeit des Unbewußten führt nur allzu oft genau dazu, daß eben die in der Kindheit traumatisch erlebte Konstellation sich wiederholt. Ein ganz typisches Beispiel wären hier etwa Beziehungen unter Erwachsenen: wenn ein Elter als Kind unter einer streitigen oder zerbrechenden Elternbeziehung gelitten hat, führt es sehr oft unbewußt genau eine solche Situation für das eigene Kind herbei.

Sicherlich wird es kaum möglich sein, eine Vermischung eigener unbewußt gebliebener Erfahrungen oder auch eigener Wünsche ›als Frau‹ oder ›als Mann‹ mit denen eines Kindes ›als gleiches Geschlecht‹ oder ›Gegengeschlecht‹ zu vermeiden, also ganz zu verhindern, daß wir Kinder stellvertretend für eigene unerfüllte Wünsche handeln sehen wollen oder ihnen das eigene Geschlechtervorbild und -schicksal aufdrängen. Dennoch sollten uns diese Überlegungen vor allem in einer Hinsicht vorsichtig machen, uns eines verstehen helfen: Ein ›Handeln im Interesse des Kindes‹ kann es nur bedingt geben, das gilt für leibliche Eltern ebenso wie für andere erziehende Erwachsene. Und für die Aufgaben und Erwartungen, die in ein Kind hineingedacht werden (und die die Erwachsenen dann im Erziehungsprozeß herstellen wollen), sind Vorstellungen und Erwartungen vom eigenen Geschlecht und dem des Kindes immer in hohem Maße wirksam.

Körper und Körperbild

IN DIESEM KAPITEL wird das Verhältnis zum eigenen Körper betrachtet. Wie lernt ein kleines Kind ihn kennen, spüren, ihn bewohnen, ihn mit inneren Bildern, Phantasien, Symbolen auszugestalten? Wie lernt es, die eigenen Phantasien, Wünsche und Ängste auszudrücken in Spiel und Sprache, in der Darstellung und im Einsatz des eigenen Körpers? Welche Vorbilder, Orientierungen, welche ›Spiegel‹ findet es vor, um sein bzw. ihr eigenes Bild zu entwickeln?

Daß dieser Abschnitt sich stärker auf die Mädchen bezieht, folgt vor allem daraus, daß über Jungen einfach nicht genug geforscht worden ist. Das hat zum einen mit dem Status des Männlichen als ›Allgemeines‹ zu tun (vgl. Kapitel 1) – das Allgemeine muß nicht ›als Besonderes‹, als Erklärungsbedürftiges beschrieben werden. Und es ist natürlich auch eine Folge davon, daß die Frauenbewegung viele Fragen aufgeworfen hat, an die Wissenschaft, an die empirische Forschung und diejenigen, die in der Praxis mit Kindern zu tun haben. Und diese Fragen sind seit den siebziger Jahren vor allem von Forscherinnen, Denkerinnen und Praktikerinnen bearbeitet worden, die ihr Augenmerk besonders auf die Mädchen gerichtet haben – nicht zuletzt, weil sie dabei etwas über sich selbst als erwachsene Frauen in Erfahrung bringen wollten. Daher gibt es

mittlerweile ungleich mehr interessante Texte, die sich mit Aspekten der Entwicklung von Mädchen, Frauen und Weiblichkeit beschäftigen, als mit Jungen, Männern und Männlichkeit.

Doch sollte uns dies nicht darüber hinwegtäuschen, daß TheoretikerInnen wie PraktikerInnen gleichwohl Kinder vor dem Hintergrund einer Vorstellung betrachten, die ein männliches allgemeines Modell als Orientierung voraussetzt. Dies wirkt wie eine Folie, auf der gedacht, gesehen und gewertet wird. Deshalb wird über Mädchen überwiegend aus einer kritischen Haltung zu diesem vorausgesetzten Allgemeinen geforscht: Von Frauen, die annehmen oder erkannt haben, daß die psychische Entwicklung, das Verhalten usw. von Mädchen nicht in dem als allgemein (und ›normal‹) unterstellten Modell aufgeht. Damit die Mädchen, wo sie von diesem Modell ›abweichen‹, nicht immer nur als unzureichend erscheinen müssen (zu wenig aktiv, zu wenig durchsetzungsfähig, zu wenig technikinteressiert, zu wenig sportlich aktiv usw.), wirkt die Forschung über Mädchen zugleich als Kritik an dem Modell ›normales Kind‹.

Eine kritische Sicht auf Jungen, die ebenfalls nachfragt, inwieweit eigentlich deren psychische Entwicklung, Verhalten usw. als *Jungen* von dem ›allgemeinen Modell‹ aus zufriedenstellend verstanden werden, ist dagegen weitgehend ausgeblieben. Zwar gibt es neuerdings auch einige Autoren, die sich gewissermaßen ›parteilich‹ bemühen, den Blick auf Jungen zu öffnen und zu erweitern, auch zu ›erweichen‹¹, doch ersetzt das nicht eine fundierte, auch empirische Forschung, die neues Wissen ausbilden kann.

1. Zum Beispiel Tim Rohrmann, *Junge, Junge – Mann, o Mann. Die Entwicklung zur Männlichkeit*, Reinbek 1994; vgl. auch Dieter Schnack/Rainer Neutzling, *Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit*, Reinbek 1990

Dies vorausgeschickt, wenden wir uns nun Körper und Körperbild zu.

›Körperbild‹ ist eine Begriffsbildung, die die Tatsache bezeichnen will, daß sich Erfahrungen, die ein Kind im Laufe seines Kinderlebens macht, in den Körper gewissermaßen ›einzeichnen‹ oder ›einschreiben‹ wie in ein Bild. Es entsteht so eine individuelle Wahrnehmungsstruktur, die nicht nur darüber entscheidet, wie bestimmte (sinnliche) Erfahrungen körperlich empfunden und erlebt werden, sondern sehr viel weitergehend vorgibt, wie sich ein Mensch in bezug auf seine körperliche, lebendige Existenz fühlt – wie sicher er sich seiner selbst ist, vor allem in Beziehung zu anderen und zur Welt.

Ein sehr anschauliches Beispiel schildert die französische Kinderanalytikerin Françoise Dolto anhand einer ihrer Kinderanalysen. Es handelt sich um ein Mädchen, »das in der ersten Sitzung, als es mit mir allein ist, eine sehr schöne Vase mit voll entfalteten Blumen zeichnet, bei der es den Wasserstand angibt, wo die Stiele eintauchen. Dann habe ich mit der Mutter, im Beisein des Mädchens, eine Unterredung gehabt. Während dieses Gesprächs macht das Mädchen eine zweite Zeichnung, diesmal von einem winzigen Blumentopf, ohne Angabe des Wasserstandes, mit einem winzigen Blumenstrauß aus verwelkten Blumen. Man sieht hier den Unterschied des Körperbildes des Mädchens, das in Abwesenheit der Mutter unbewußt anders empfunden wird, als in deren Anwesenheit. Bezüglich seiner Mutter fühlte es sich armselig und verdorrt, wenn es hingegen allein mit dem Analytiker ist, der es anhört, spricht, spürt es das Recht, sich entfalten zu dürfen.«²

2. Françoise Dolto, *Das unbewußte Bild des Körpers*, Weinheim 1987, S. 22 ff.

Das Körperbild ist also eine ganz individuelle Angelegenheit – es ist die unbewußte ›Verkörperung‹ der Erinnerung daran, was ein Kind in Beziehung mit anderen erlebt hat und wie es diese Erfahrungen für sich verarbeitet hat. ›Erlebt‹ heißt natürlich auch (und nicht zuletzt) ›gehört‹ – es ist enorm wichtig und für die Entwicklung des Körperbildes nachhaltig einflußreich, auf welche Weise die betreuenden Erwachsenen dem Kind einen ›Spiegel‹ für sein geschlechtliches Sein anbieten und wie sie über seinen geschlechtlichen Körper zu ihm oder vor seinen Ohren sprechen. Und hier läßt sich schon der erste relevante Unterschied zwischen den Geschlechtern ansiedeln, denn über den geschlechtlichen Körper des Jungen wird *anders* gesprochen als über den des Mädchens.

Generell, das muß vorausgeschickt werden, wird über sexuelle Dinge ›anders‹ gesprochen als über andere Themen. Sie sind mit den gesellschaftlichen Tabus, der Lust an deren Übertretung und überhaupt mit Lust ›aufgeladen‹ – und das hören und spüren auch Kinder. Dazu kommt, daß sich Erwachsene auch heute noch oft genieren, auf die Fragen der Kinder klipp und klar zu antworten, so daß die wolkigen Umschreibungen von Zeugung, Empfängnis und Geburt in den Kindern eher Befremden auslösen, als daß sie geeignet sind, die genitale Sexualität als »Lebenssprache« darzustellen, wie Françoise Dolto schreibt,³ als eine Angelegenheit von Lust, Begehren, Begegnung, Berührung, und nicht nur als »funktionalen Prozeß«.⁴

3 Ebd., S. 156

4 Hier sei als Beispiel erinnert an ein ›befreiend‹ und enttabuisierend gemeintes Kinderlied der Siebziger, in dem es hieß: »Einmal rein, einmal raus, fertig ist der kleine Klaus.«

Aber gerade deshalb, gerade weil Kinder spüren, daß im Sprechen über Sexualität etwas Besonderes anklingt, sind sie auch hier besonders aufmerksam. So ist in der ersten Information, die viele kleine Mädchen auch heute noch zu hören bekommen, schon alles Wesentliche enthalten: ›Mädchen haben keinen Pimmel, das haben nur Jungen.‹ Vielleicht, wenn sie Glück haben, bekommen sie noch gesagt: ›Aber du hast eine Scheide und kannst später Kinder kriegen.‹

Die unausgesprochene, gleichwohl in dieser Information anklingende Botschaft an das Mädchen, lautet etwa folgendermaßen:

- Dir fehlt etwas. Etwas offensichtlich sehr Wichtiges, worüber die älteren Jungen unentwegt reden, was sie genüßlich handhaben und exhibitionistisch besetzt haben, ist einfach nicht da. Schade eigentlich.
- Du hast auch was. Das ist zum Kinderkriegen da. Offensichtlich eine sinnvolle Sache, jedenfalls später. Vorerst brauchen wir darüber nicht zu reden, Babies kriegst du ja erst als erwachsene Frau.

Auch ›Scheide‹ ist eigentlich kein sonderlich sympathisches Wort. Kleine Mädchen, die ich gefragt habe, denken bei ›Scheide‹ an eine Messer- oder Schwertscheide, ich persönlich denke eher an »Winterade, scheiden tut weh« – beides keine sehr erfreulichen Assoziationen. Aber immerhin enthält dieser Name noch den Hinweis auf das Körperinnere, während andere gebräuchliche Namen, wie ›Möse‹ oder ›Muschi‹, eher das äußere Genitale bezeichnen. Auch das scheint schwierig zu sein: einen Namen zu finden, der außen und innen, Klitoris und Vagina gleichermaßen umfaßt.

Tatsache ist, daß es für ein Mädchen schwierig ist, das eigene Genitale zu betrachten: Für die äußeren Teile könnte sie einen Spiegel

nehmen, aber die inneren, den Sitz ihrer Erregungen und den Ort der für später versprochenen grandiosen Produktion von Babies, kann sie nicht sehen. Dies schafft eine ganz eigentümliche Beziehung zur Mutter und den betreuenden Frauen. Denn das Mädchen muß ja diesen *glauben*, daß ihr Genitale tatsächlich in ihrem Körperinneren ist, daß es vollständig und gut ist. So sind kleine Mädchen, was ihre Körperbeschaffenheit angeht, vom Vertrauen auf die erwachsenen Frauen abhängig. Sie müssen sich ihnen mit ihren Fragen *anvertrauen* – und das in einem Alter, in dem sich eigentlich alles um Abgrenzung und Autonomie dreht. Übrigens wird die Klitoris, die als aktiver Teil des weiblichen Genitales gilt (als Ort der Lust) weitaus mehr tabuisiert als die Vagina, die als der passive Teil angesehen wird. (Es ist übrigens sinnvoll, sich zwischendurch immer wieder zu vergegenwärtigen, daß Frauen, wenn sie mit kleinen Mädchen zu tun haben, unbewußt an alle diese konfliktreichen Aspekte des eigenen Körpers und Körperbildes erinnert werden.)

Tatsache ist auch, daß die Fragen ›wie es da drinnen aussieht, ›wie die Babies da rein- und wieder rauskommen‹, kleine Mädchen nachhaltig beschäftigen. Rotkäppchen und ›Der Wolf und die sieben Geißlein‹ geben da eher verwirrende Antworten (aufschneiden und zunähen!). Mir scheint, daß manche typische Art von Mädchenspielen auch dazu dient, in einer gewissermaßen nach außen gewendeten Weise das Körperinnere zu ›bebildern‹: etwa die vielen Spiele, in denen umgezogen wird, in denen Höhlen und Wohnungen gebaut und eingerichtet werden, für Puppen, Kuschtiere, Marienkäfer oder spielende Kinder, in denen für Puppengeburtstage massenhaft Geschenke ein- und ausgewickelt werden. In einer unserer Fortbildungen fiel den Erzieherinnen ein, daß Mädchen oft eine bestimmte Art von ›Päckchen‹ basteln und verschenken: Aus bemalten Zetteln, aus Stoff u.ä. gerollte, gewickelte, geknäulte

Dinger, dann aber umwickelt mit Klebestreifen, verschlossen mit Sicherheitsnadeln etc., und die beschenkten Erzieherinnen sollen sie ausdrücklich nicht öffnen. Auch das könnte zu den Versuchen zählen, das Körperinnere zu ›bebildern‹.

Tatsache ist auch, daß das weibliche Genitale eine vielfältigere Kontur aufweist als das männliche, was die Vorstellung einer abgegrenzten Form nicht befördert. Der Penis ist einigermaßen klar zu erkennen, auch der Hodensack, während die Vulva mit Klitoris und Schamlippen und der Scheideneingang mit seiner abgründigen Tiefe oftmals als Durcheinander empfunden wird. Auch erwachsene Frauen haben häufig das Gefühl, sich nicht zu kennen, sich nicht in sich auszukennen. Dazu kommt noch, daß die Lage dieses bedeutsamen ›Lochs‹, der Vagina, so nah neben anderen wichtigen ›Löchern‹ liegt. So kann sich für kleine Mädchen das erotische Körpergefühl mit dem Gefühl von Blase und Darm vermischen (besonders, wenn sie Kot und Urin zurückhalten) und dementsprechend auch im Körperbild eine Vermischung von Vagina und Anus stattfinden.

Tatsache ist auch, daß es keine Rede über das weibliche Genitale oder über weibliche Sexualität gibt, die erkennen läßt, daß es sich dabei um etwas Lustvolles handelt. Auch kleine Kinder, wenn sie anfangen, vom ›Ficken‹ zu reden, verstehen von Anfang an, daß es sich dabei um einen männlichen Akt am weiblichen Gegenüber handelt: ›Er fickt sie‹. Die aktiven Aspekte weiblicher Sexualität werden dagegen überwiegend mit Schwangerschaft und Geburt in Verbindung gebracht – bei kleinen Mädchen als produktive Potenz in weiter Ferne, bei jugendlichen Mädchen nach der ersten Menstruation als Angst und latente Bedrohung (›Jetzt bist du Frau – jetzt mußt du aufpassen‹; zwar gibt es heute ja Verhütungsmittel, die aber doch weitgehend in der Verantwortung des Mädchens liegen). Unmittelbare Lust und aktives Genießen um des Ge-

nießens willen – das ist in unserer Kultur in der Rede über weibliche Sexualität nicht enthalten. So kann Masturbation oder eine lustvolle aktive Sexualität von Mädchen und Frauen zuletzt sogar als ›geschlechtsunangemessen‹ empfunden werden – und das kann nicht nur Hemmungen verursachen, sondern darüber hinaus auch die intellektuelle Entwicklung beeinträchtigen.

So wäre die erste wichtige Schlußfolgerung: Wenn mit Mädchen nicht oder schlecht über ihren Körper gesprochen wird, wenn sie keinen Namen für ihr Genitale bekommen, was auch heute noch oft genug vorkommt, oder wenn es zwar einen Namen gibt, dieser aber nur mit spürbarer Überwindung oder geniert ausgesprochen wird, dann hören sie: Die Erwachsenen wollen mir nicht sagen, was ich da habe, also muß es etwas Schlechtes, Gefährliches oder Schmutziges sein, wie die anderen verbotenen Wörter, die ich auch nicht sagen darf. »Da sichtbare und empfindsame Teile der Genitalien dem Mädchen nicht genannt werden, kann es das Gefühl entwickeln, es habe kein ›Recht‹, sich zu einer sexuell empfindenden Frau zu entwickeln«, schreibt die amerikanische Analytikerin Harriet E. Lerner.⁵

Wenn zudem noch betont wird, daß das Genitale der Produktion von Babies diene (oft aus dem falsch verstandenen Wunsch, den Mädchen einen ›Ersatz‹ für den fehlenden [!] Penis anzubieten), dann wird die Aufmerksamkeit auf das ›Produkt‹ gelenkt und weg

5 Harriet E. Lerner, Elterliche Fehlbenennungen der weiblichen Genitalien als Faktor bei der Erzeugung von ›Penisneid‹ und Lernhemmungen, in: PSYCHE 34/1980, wieder abgedruckt in: Psychoanalytische Diskurse über die Weiblichkeit von Freud bis heute, Hg. Margarete Mitscherlich/Christa Rohde-Dachser, Stuttgart 1996

von der Bedeutung, die das Genitale für das Mädchen selbst hat oder die Sexualität für die erwachsene Frau.

Dazu kommt, daß das Körperinnen, soweit vom kleinen Mädchen erkennbar, dunkel, weich und feucht ist, es wird mit Blut und Veränderlichkeit in Verbindung gebracht. Dies weckt Assoziationen an eine Höhle, und die sind in Kinderbüchern oft gefährlich, ängstigend, unheimlich dargestellt. Manche kleinen Mädchen stellen sich ihr Inneres vor wie eine Wohnung, mit Flur, Zimmern und Spielplatz für die Eier. Aber viele Mädchen machen sich große Sorgen um ihren Körper, um das Rein und Raus der Babies, um Blut und Schmerz und das ›Funktionieren‹ der in Aussicht gestellten ›Produktion‹.

All das beschädigt und schwächt aber das Körperbild. Ein ›Körper ohne Geschlecht‹ ist ebensowenig eine geeignete Grundlage für ein gutes Selbstgefühl, wie ein beschädigter oder gefährdeter Körper. Das Körperbild aber beeinflusst die intellektuelle Entwicklung, die Entwicklung der Sprachfähigkeit, der Beziehungsfähigkeit, der Phantasie und des Selbstgefühls eines Menschen.

Bei der Durchsicht einer großen Menge von Bilder- und Kinderbüchern fiel mir auf, daß die Mädchen in diesen Büchern oft krank werden, wenn sie Konflikte, Streit oder Sorgen haben. Oft dient die Krankheit durchaus der Lösung des Konflikts (etwa, wenn die Eltern sich auf einmal wieder um das Mädchen kümmern, der ausgezogene Vater es besucht o.ä.), aber den Weg über die Krankheit suchen, heißt doch, über eine passive und selbstzerstörerische Haltung, die gewissermaßen nicht ›die Blume sich entfalten‹ läßt, wie in dem von Françoise Dolto zitierten Bild, sondern sie schwächt und beschädigt.

Die entsprechende Konfliktlösungsfigur männlicher Bilderbuchfi-

guren ist übrigens das Weglaufen. Dann machen sich die Eltern Sorgen, und entsprechend wird eine Veränderung in Gang gesetzt – über eine Aktivität des Jungen.

Fassen wir noch einmal die wichtigsten Aspekte zusammen. Um mit ihrem Körper vertraut zu sein, um ein gutes Körperbild als Grundlage für ein sicheres Bild von sich selbst zu entwickeln, muß ein kleines Mädchen vor allem folgende Schritte gut bewältigen:

- Sie muß die Tatsache ihres Geschlechts, ihres Geschlecht-Seins kennen und akzeptieren lernen, ohne daß dies zugleich mit einer kränkenden Botschaft verbunden ist.
- Sie muß sich ein Bild machen von ihrem Körper, seinen Funktionen, seinem Innenleben. Da sie dieses Bild nicht aufgrund einer begrenzenden tastenden Berührung erwerben kann, braucht sie dazu die Unterstützung vor allem der Mutter und der betreuenden Frauen, denen sie »glauben« muß, daß ihr Körper und ihre Genitale gut sind, so wie sie sind. Dazu müssen vor allem die betreuenden Frauen lernen, ihre eigene Scham beim Anblick sexueller Erkundungen bei Mädchen und beim Sprechen über sexuelle Ausstattung und Lust zu überwinden.
- Sie muß für sich die Frage klären, wie sie den Zugang zu ihrem Körperinnen kontrollieren kann. Wahrscheinlich ist die frühere Sauberkeit von Mädchen nicht nur als Anpassung an die Wünsche der Mutter zu verstehen, sondern auch als Ausdruck des Bemühens der Mädchen, ihren Körper selber zu kennen und zu »beherrschen«.

Diese drei Schritte dienen letztlich dazu, daß das Mädchen eine Sicherheit darüber erwerben kann, daß ihr Körper so, wie er ist, unversehrt und in gutem Sinne weiblich gelungen ist. Alle Mütter und Erzieherinnen kennen die phasenweise auftretende Angst vor Ver-

sehrtheit bei kleinen Kindern, wenn sie keine angebissenen Brote oder abgebrochenen Kekse akzeptieren und viele Pflaster für unsichtbare Wunden brauchen (vgl. auch Kapitel 4). Bei kleinen Mädchen hat dies oft vor allem mit der Angst um die genitale Unversehrtheit zu tun, daß das Rein und Raus von Babies und anderen Sachen ihnen keinen Schaden zufügt oder die Form ihres Genitales vielleicht selbst Zeichen einer Unvollständigkeit und Versehrtheit sei.

Für einen kleinen Jungen würden diese Schritte etwa folgendermaßen aussehen:

- Auch er muß die Tatsache seines Geschlechts, seines Geschlecht-Seins begreifen. In unserer Kultur, mit ihrer Gewöhnung an männliche Vorherrschaft und Überlegenheit, heißt das für den Jungen vor allem, zu begreifen, daß er nur ein Geschlecht von zwei möglichen hat. Die betreuenden Erwachsenen müssen hier also ihrer »routinemäßigen« Einstellung widerstehen, den kleinen Jungen vor allem für seine aktiven, erobernden, starken, überwindenden Handlungen zu loben. Denn das trägt eben genau dazu bei, daß sich in der Entwicklung von Körperbild und sexuellem Selbstbild die männliche Sexualität mit dem »Zwang zu siegen« verknüpft.
- Ich vermute, daß es gerade diese überstarke Forderung nach Leistung und Aktivität ist, die dem Jungen Angst macht. Denn ganz offensichtlich fühlen sich kleine Jungen stark gefährdet: Sie bewaffnen sich m. E. eher zur Verteidigung als zum Angriff. Wenn man kleine Jungen bei ihren lärmenden, raumgreifenden Spielen beobachtet, die sich ja durchaus oft um Sieg und Eroberung drehen, dann spürt man oft, wie sehr sie dabei unter Druck stehen. Was ein kleiner Junge lernen muß, ist also, daß er seiner Männlichkeit sicher sein kann, ohne daß er sie durch Aktivität beweisen oder sonstwie erobern muß.

Die Vorstellung, daß allein das Junge-Sein schon genüge, um männlich zu sein und in seinem Geschlecht ›angekommen‹ zu sein (ohne dies durch Kraft, Sieg und Überlegenheit beweisen zu müssen), kann er allerdings nur entwickeln, wenn auch die betreuenden Erwachsenen das glauben. Und da hat der kleine Junge schlechte Karten.

Hier sind vor allem auch die Väter und Männer gefragt – denn so, wie Frauen die Mädchen in ihr Geschlecht einführen und aufnehmen, so sind auch Männer wichtig als Vermittler der Männlichkeit. Männer und Väter, die selber Männlichkeit mit Zwang zur Überlegenheit verwechseln (und das an den Tag legen, was wir heute als ›Chauvi‹- oder ›Macho‹-Haltungen bezeichnen), können ihren kleinen Jungen da nur schaden – und natürlich alle diejenigen Frauen, die auch so denken und sprechen.

Über den ›Penisneid‹

NIEMAND WUNDERT SICH, wenn man von einem kleinen Mädchen berichtet, daß sie einen Pimmel haben oder ein Junge sein möchte – und die gängigste ›verständnisvolle‹ Erklärung, die einem sogleich angeboten wird, ist das Pinkeln im Stehen. Wenn wir allerdings von einem Jungen hören, der sich heftig wünscht, ein Mädchen zu sein, gar Klitoris oder Vagina haben möchte, so sind wir zumindest irritiert.

Daß Mädchen Jungen um ihr Genitale beneiden, scheint wenn nicht ›normal‹, so doch zumindest verbreitet (und vielleicht verständlich?!), das weibliche Genitale scheint allerdings diesen Neid nicht auszulösen. Wie ist das zu verstehen?

Der Begriff ›Penisneid‹ ist aus dem Vokabular der Psychoanalyse ins pädagogische Alltagsdenken übernommen worden und hat wie kaum ein anderer die Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit geprägt. Er spricht die Tatsache an, daß viele Mädchen und auch erwachsene Frauen sich in bestimmten Phasen ihrer Entwicklung einen Penis *wünschen* oder den Jungen und Männern den ihren neiden. Vielleicht erinnert sich noch manche Leserin an den Schlager »Wenn ich ein Junge wär, das wäre wunderschön ...«, denn dann könnte die Sängerin Hosen tragen, Mo-

torrad fahren und abends ausbleiben, so lange sie will, ohne Angst vor den Gefahren des nächtlichen Heimwegs.¹

Von Freud wurde die Angelegenheit nicht wirklich durchgearbeitet und von feministischer Seite heftig kritisiert – erst in letzter Zeit entwickelt sich durch neuere Arbeiten einiger Analytikerinnen ein besseres Verständnis. Dies wollen wir hier nachzeichnen.

Die traditionelle psychoanalytische Auffassung von Penisneid und von der weiblichen Sexualität insgesamt ist häufig und zu recht kritisiert worden. Sehr kurz und knapp gesagt besteht die Kritik darin, daß Freud das (männliche) Geschlecht der ›Penis-Besitzer‹ als das wertvollere dargestellt habe, während er diejenigen, die ›keinen Penis haben‹, allein deswegen als benachteiligt beschreibe. Tatsächlich läuft seine Darstellung darauf hinaus, daß ein kleines Mädchen, sobald sie bemerkt, daß sie etwas so Wichtiges nicht hat, zutiefst enttäuscht ist – sie »fühlt sich schwer beeinträchtigt« und »verfällt nun dem Penisneid«.² Sie wird ärgerlich auf die Mutter, weil die ihr dies Wichtige nicht gegeben habe, und sie wendet sich dem Vater zu, in der Hoffnung, nun von ihm einen Penis zu bekommen. Letztlich muß sie sich aber mit der Penislosigkeit »abfinden«. Zuletzt – so immer noch die klassische Darstellung – verschiebt sie ihren Wunsch nach einem eigenen Penis (weil sie merkt, daß er unerfüllbar ist) auf den Wunsch nach einem Kind. Und so erscheint es auch folgerichtig, daß viele Probleme erwachsener weiblicher Patientinnen als ›Reste‹ von unbewältigtem Penisneid erklärt werden.

1 Nur »wenn Tino, Tino, Tino mich küßt«, tja, dann wird ihr klar: Ein Mädchen zu sein »ist wunderbaar« (!).

2 Sigmund Freud, Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse (1933), Nr. 33, Die Weiblichkeit, in: StA. I, S. 555 f.

So weit die Darstellung in jenen (wenigen) Texten, in denen Freud sich explizit mit der weiblichen Sexualität befaßt.

Er wußte allerdings selber sehr gut und hat häufig ausdrücklich darauf hingewiesen, daß sein Wissen von der Entwicklung weiblicher Sexualität unvollständig sei, nicht ausgereift und noch nicht überzeugend. So heißt es in einem früheren Text noch ganz deutlich: »Leider können wir diese Verhältnisse nur für das männliche Kind beschreiben, in die entsprechenden Vorgänge beim kleinen Mädchen fehlt uns die Einsicht.«³

Trotzdem haben sowohl AnhängerInnen als auch KritikerInnen der psychoanalytischen Theorie gerade in diesem Punkt Freud wie eine Bibel behandelt – entweder vollständig ›geglaubt‹ oder ganz und gar verworfen. Und an diesem Punkt haben nun in den letzten Jahren einige Autorinnen den Faden wieder aufgenommen und begonnen, die theoretischen (Erklärungs-)Möglichkeiten der psychoanalytischen Theorie selbst zu nutzen, um daran weiterzuarbeiten und so zu einer besseren Einsicht in die Entwicklung des Mädchens beizutragen.

Denn in der Kritik an der psychoanalytischen Auffassung sind zwei Aspekte durcheinandergeraten, die zu Mißverständnissen geführt haben und weiterhin führen. Kritisiert wurde ja vor allem die Tatsache, daß für Freud und die klassische Psychoanalyse die Wertigkeit der Geschlechter so eindeutig entschieden wird: ›Entweder man hat's, oder man hat's nicht.‹ Die Abwertung des Weiblichen war es, die zurückgewiesen werden sollte, aber kritisiert wurde das Bild, die Konstruktion, die diese Abwertung festzuschreiben schien: der Neid des Mädchens auf den Penis des Jungen. Viele Kritikerinnen hatten

3 Ders., Die infantile Genitalorganisation, in: StA. V, S. 238

gehofft, diesem Problem entgehen zu können, indem sie die Existenz von ›Penisneid‹ überhaupt abstritten. Aber so einfach geht es eben nicht, denn alle therapeutische und auch die alltägliche Erfahrung lehrt uns, daß dieser Neid tatsächlich häufig auftritt.

Doch was ist eigentlich ›Neid‹? Ist *Penisneid* dasselbe wie *Peniswunsch*? Wünscht sich das kleine Mädchen einfach etwas, das interessant zu sein scheint, was sie selber nicht hat – so wie die Kirschen in Nachbars Garten? Nein. Neid ist keineswegs dasselbe wie Wunsch. Ein Wunsch zielt auf ein bestimmtes (für die psychoanalytische Theorie auch an eine Erinnerungsspur geknüpft) Gefühl von Befriedigung, real oder in einem (Wunsch-)Traum. Ganz anders aber der Neid. Wir neiden anderen Menschen das, was ihnen in unserer Vorstellung Glück und Wohlergehen zu bringen scheint. Wir bewerten diese Dinge ungemein hoch, auch wenn sie den anderen möglicherweise gar nicht so wichtig sind: Wir *idealisieren* sie. Und wir gönnen sie den anderen nicht. Je unzufriedener wir selbst sind, desto zufriedener scheinen uns die anderen (›Wenn *ich* so ein leichtes Leben hätte wie der, dann könnte ich wirklich glücklich sein, und ich würde mehr daraus machen als er!‹). So neiden wir ihnen Geld, Freundschaft, Liebe und sonstige Güter vor allem, damit auch sie genauso wenig glücklich seien wie wir – und unsere Schadenfreude, wenn es den anderen einmal nicht mehr so gut geht, verrät uns. Ein Neid kann niemals ›erfüllt‹ werden wie ein Wunsch, sondern Neid erlischt erst, wenn auch der andere die Sache, um die wir ihn beneiden, nicht mehr hat.

Wenn also Idealisierung und Unerfüllbarkeit das Wesen des Neides ausmachen – was können wir daraus lernen in bezug auf den Penisneid?

Freud gibt uns selbst den Hinweis, in eben der zitierten Vorlesung über »Die Weiblichkeit« – einen Hinweis allerdings, dem er selbst nicht nachgegangen ist. Wir können ihn hier gewissermaßen mit seinen eigenen Waffen schlagen, mit Hilfe seiner eigenen Theorie korrigieren. Das kleine Mädchen, so heißt es da, »verwirft seine Liebe zur Mutter«, doch diese Liebe »hatte der phallischen Mutter gegolten.« Die »Entdeckung, daß die Mutter kastriert ist«, ermöglicht es dem Mädchen, »sie als Liebesobjekt fallenzulassen«, und das heißt, Eigenständigkeit und Autonomie zu gewinnen.⁴ Wie ist das zu verstehen?

Die Kennzeichnung »phallische Mutter« knüpft an die frühe kindliche Vorstellung an, »allen Menschen, auch den weiblichen Personen, einen Penis zuzusprechen, wie ihn der Knabe vom eigenen Körper kennt.«⁵ Aha – jetzt kommen wir der Sache endlich näher!

Der »Knabe«, steht hier ausdrücklich, denkt sich alle anderen Menschen ähnlich wie sich selbst. Und das Mädchen? Denkt sie ebenso? Würde sie also – ebenso wie der Junge vor dem Fehlen des Penis erschrickt – erschrecken vor der Anwesenheit eines Penis da, wo keiner sein sollte?

Doch vielleicht ist auch das noch nicht der entscheidende Punkt. Etliche AnalytikerInnen vertreten neuerdings die Auffassung, daß *alle* Menschen den Wunsch haben, *zusätzlich* zu den eigenen auch die Genitalien des anderen Geschlechts zu haben.⁶ Das würde zur

4 Ders., Die Weiblichkeit, a.a.O. S. 557

5 Ders., Über infantile Sexualtheorien, in: StA. V, S. 176

6 Vgl. z.B. Irene Fast, Von der Einheit zur Differenz. Psychoanalyse der Geschlechtsidentität, Berlin 1991, S.16 (die hier den Analytiker Kubie zitiert); vgl. auch Wolfgang Mertens, Psychosexualität und Geschlechtsidentität, 2. überarb. Auflage, Bd. II, Stuttgart 1994, Kap. 5.2.9

Folge haben, daß *alle* Menschen die Entdeckung, daß sie nur *ein* Genitale besitzen, als Kränkung empfinden, die sie irgendwie verarbeiten müssen. Von hier aus wäre es auch viel besser verständlich, warum Kinder die Vorstellung haben, die Mutter hätte doch irgendwo, vielleicht verborgen im Körperinneren, noch einen Penis versteckt. Denn diese Vorstellung meint, daß zumindest die Mutter, die Essen, Kleidung, Schutz und Zärtlichkeit gibt, die also offensichtlich alles kann, auch in dieser Hinsicht unbegrenzt ist: daß sie eben *alles hat*. Zu entdecken, daß *die Mutter kastriert ist*, hieße also genauer: zu entdecken, daß auch sie *nicht alles hat*, daß auch sie, *so-gar* sie, nur ein Genitale hat und so derselben Einschränkung unterliegt, wie das Kind selbst.

So müßten wir das Phänomen ›Penisneid‹ eigentlich ›Genitalneid‹ oder ›Geschlechtsneid‹ nennen, weil es bei beiden Geschlechtern auftaucht. Wir müßten *genauer* davon sprechen, daß kleine Kinder das jeweils andere Geschlecht um das beneiden, was es augenscheinlich *mehr* hat als sie selbst – denn aus der Praxis wissen wir sehr wohl, daß auch viele kleine Jungen einen glühenden Neid auf Busen und Gebärfähigkeit der Mädchen/Frauen äußern. Wir können ›Geschlechtsneid‹ also als eine normale und normalerweise vorübergehende Erscheinung beschreiben. Die Aufgabe dieser Entwicklungsphase wäre es, daß das Kind lernt, die Vorstellung aufzugeben, daß es alles haben oder alles sein könnte. Es muß eine ganz elementare Grenze kennenlernen – und es muß lernen, daß diese Grenze nicht eine individuelle, nur ihm selbst widerfahrende Ungerechtigkeit darstellt.

Hier hätten wir also wieder das typische Element des Neides, das vorne als »Idealisierung« bezeichnet wurde. Der Neid auf das andere Genitale rührt von dessen Idealisierung her, wenn ein Kind meint, das andere habe ein ›Mehr‹, es habe ein besseres Schicksal

erwischt und müsse nicht dieselbe Kränkung erleiden, die es selbst erfährt.

Wenn aber ein Kind diese wichtige Einschränkung verarbeitet hat, wenn es ›verstanden‹ hat (was freilich kein verstandesmäßiger Vorgang ist), daß diese Einschränkung zum Menschsein gehört, dann wird es den Geschlechtsneid aufgeben und sich anderen Entwicklungsschritten zuwenden können.

Dazu kommen nun zwei weitere wichtige Momente. Das eine betrifft die Tatsache, daß der Penis des Jungen sichtbar am Körper hängt und vom kleinen Jungen angefaßt werden kann und darf (zumindest beim Urinieren). Diese Tatsache kann vom kleinen Mädchen wie eine Onanie-Erlaubnis aufgefaßt werden:⁷ *Der* darf sich anfassen, sie aber wird von Eltern und Erzieherinnen daran gehindert. So wird den kleinen Mädchen die Bewältigung der Kränkung, nur ein Genitale zu haben, noch erschwert, denn der Penis des Jungen erscheint ihnen insofern als wertvoller, weil der Junge ihn anfassen darf – sprich: selbst über ihn verfügen darf, während über ihr Genitale die Erwachsenen mit ihren Verboten verfügen.

Die Tatsache, daß mit kleinen Mädchen weniger ausdrücklich über ihren Körper gesprochen wird, daß es auch heute noch vorkommt, daß sie keinen Namen für ihr Genitale bekommen, ist also außerordentlich hemmend für ihre Entwicklung.⁸ So kann es dazu kommen, daß die normale Phase des Geschlechtsneids nicht überwunden werden kann und sich tatsächlich zum Symptom ›Penisneid‹ verfestigt, als Neid auf Jungen bzw. Männer, auf Männlichkeit und auf die Vorteile, die diese zu bieten scheint.

7 Vgl. Wolfgang Mertens, a.a.O., S. 45

8 Vgl. Kapitel 3

Häufig empfinden kleine Mädchen auch das Verbot, sich selbst anzufassen, als Hinweis darauf, daß ihr Genitale etwas Schmutziges sei, etwas Ekliges, worüber man besser schweigen sollte. Doch gerade weil das Mädchen ihre Vagina nicht und ihre Klitoris nur schwer betrachten kann, wäre es ja um so wichtiger, daß sie von den sie betreuenden Erwachsenen darin *versichert* wird, daß sie ›in Ordnung‹ ist, weiblich gut ausgestattet. Kleine Jungen erschrecken manchmal, wenn ihr Penis steif wird, und auch kleine Mädchen sind sicherlich beunruhigt über Körpergefühle, deren Herkunft sie nicht kennen. Und was wissen wir denn schon darüber, wie sie sich die erklären? Wie sie sich *überhaupt* die Beschaffenheit ihres Körperinneren ausmalen?

Mir haben einmal zwei kleine Mädchen davon erzählt. Sie hatten sich den Körper-Innenraum wie eine Wohnung vorgestellt, mit Flur, Zimmern, Spielplatz, Rutsche usw., in der die Eier ein fröhliches Leben führen. Da waren sie allerdings schon Schulkinder. Solche Geschichten auch von kleineren Mädchen zu erfahren, wäre sicherlich sehr interessant.

Einige weitere Schwierigkeiten, die sich aus der Lage der weiblichen Genitalien ergeben (aus ihrer ›Unsichtbarkeit‹), werden auch im Kapitel ›Körper und Körperbild‹ besprochen.

Für kleine Jungen liegt ein kritischer Punkt in diesem Geschehen in der Tatsache, daß für sie die Erkenntnis, daß sie ›nur‹ einen Penis besitzen, daß sie ›nur‹ männlich sind, zugleich bedeutet, daß sie nicht so sind und werden können wie ihre Mutter. Daß sie keine Babies kriegen und keine Mama sein werden. Man muß vermuten, daß dieser Kummer sehr dazu beiträgt, daß etliche kleine Jungen in diesem Alter beginnen, Attribute der Männlichkeit überzubetonen. Ihre Pistolen, ihre Vorliebe für waffenstarrende Helden und ihre raumgreifen-

den Spiele sind sicherlich sehr oft Versuche, diesen Kummer und diese Kränkung zu verwinden. So allgemein verbreitet die Vorstellung ist, daß Mädchen ›penisneidisch‹ sind, so wenig wird zugleich berücksichtigt, wieviel den kleinen Jungen der Neid auf die weibliche Ausstattung (die die Mädchen mit der Mutter teilen) zu schaffen macht. Auch wenn sie über die Existenz der Klitoris meist wohl gar nichts erfahren – die Existenz der Vagina sowie die Erwartung von Brüsten und Gebärfähigkeit sind schwer genug zu verkraften.

Fassen wir nun noch einmal das Wichtigste zusammen. Eine gewisse, vorübergehende Phase von Geschlechts- oder Genitalneid scheint zu normaler kindlicher Entwicklung zu gehören, sie löst sich normalerweise von selbst auf. Diese Phase verhilft dem Kind zu einer ganz wesentlichen Erfahrung – der Erfahrung, daß es nicht unbegrenzt ist. Und mehr noch, zu der Erfahrung, daß *niemand* ohne diese Grenze des Geschlechts ist. Deshalb ist der Geschlechtsneid ein ›Neid‹ – weil er auf etwas zielt, das es so gar nicht gibt, ein Phantasma. Idealisierung und Unerfüllbarkeit seien das Wesen des Neides, heißt es weiter vorne im Text: Idealisiert wird das andere Geschlecht in der phantasmatischen Vorstellung, es sei ein ›Mehr‹ oder es sei ohne Grenze. Unerfüllbarkeit steht hier also in doppelter Hinsicht: Niemand kann das andere Geschlecht bekommen oder sein,⁹ und selbst wenn, so wäre es doch nicht unbegrenzt, nicht alles.

Ein Genitalneid, der sich verfestigt und nicht abklingt, müßte demnach als Hinweis darauf gelten, daß ein Kind diesen Entwicklungsschritt nicht gut bewältigt hat. Aus welchen Gründen auch im-

9 Auf die Frage der Transsexualität, der Geschlechtsumwandlung, soll hier nicht eingegangen werden – sie steht auch für diesen frühen kindlichen Entwicklungsschritt nicht zur Debatte.

mer hat es zu wenig Unterstützung erfahren und zu wenig Sicherheit erworben, um die ›Kränkung des einen Geschlechts‹ zu verarbeiten.

In dieser Situation kann für das kleine Mädchen dann eine folgenreiche Verwechslung stattfinden. Denn wenn sie in dieser Phase erlebt hat, daß Jungen für wichtiger oder ihr überlegen gehalten werden, wenn sie vielleicht von den Erwachsenen eine Tabuisierung ihres Genitals erfahren hat, wenn sie gehört hat, sie habe *nichts* anstelle des Penis (nämlich: ›keinen Penis‹) – dann kann der Genitalneid, der eigentlich eine ganz andere Aufgabe hat, tatsächlich in einen Penisneid umschlagen, der sogar nur zu berechtigt erscheint. Und sie wird (im unglücklichen Fall) den Schluß daraus ziehen, daß es an ihrer Weiblichkeit, an ihrem weiblichen Körper liege, daß sie weniger wertvoll und wichtig ist als ein Junge. Und wie kann sie ihren Körper dann noch lieb gewinnen?

Über den Umgang mit Verschiedenheiten

NEBEN ›GESCHLECHT‹ gibt es in unserer Gesellschaft einige andere hochwirksame Merkmale, nach denen Menschen unterschieden, bestimmten Gruppen zugeordnet und bewertet werden. Unserer Ansicht nach folgt die Unterscheidung nach Geschlecht einer eigenen typischen Gesetzmäßigkeit, die sich von anderen ›Andersheiten‹ radikal unterscheidet. Zugleich aber verweist sie auch auf einen Grundzusammenhang, der typisch ist für den ›Umgang mit Verschiedenheiten‹ in unserer Kultur.

Über Markierungen entlang der Kategorie Geschlecht ist jetzt schon viel gesagt worden. Tragen wir daher zuerst einige wichtige Punkte zusammen, die den Markierungen entlang von Ethnie und ›Anders-Sein‹ zugrunde liegen.

Anders – hier verrät uns schon die Sprache, denn die Zuschreibung ›anders‹ dient ja vor allem dazu, das, wovon sich die Sache unterscheidet, deutlicher hervortreten zu lassen. Je mehr Abweichungen von etwas ich benenne, desto klarer und schärfer werden die Konturen dessen, was ich verteidige: Wer nicht so und so ist, ist ›anders‹ und gehört folglich nicht dazu. Und letztlich heißt anders immer: anders als ich.

Folglich gibt es im Umgang mit dem, was als ›abweichend‹ eingeschätzt wird oder dargestellt werden soll, zwei Grundformen: die Assimilation (die Angleichung oder Anpassung) oder die Liquidierung (das Abweichende wird beseitigt) – das gilt für Menschen genauso wie für Verhaltensweisen. Strenggenommen ist das natürlich gar keine Alternative. Auch bei der Wahl zwischen ›Geld oder Leben‹, ›rot oder tot‹ soll ja das ›oder‹ gerade heißen: Du hast keine Wahl, du hast nur eine Möglichkeit.

Assimilation heißt: sich selbst passend machen, hineinpassend in das System, das mich umgibt, von dem ich aufgenommen werden möchte, freiwillig oder unfreiwillig. ›Passend‹ kann dabei in einer regelrechten Angleichung bestehen (man übernimmt die Kleiderordnung, die Rituale, Geschmack und politische Einstellung der Gruppe, zu der man gehören möchte); es kann aber unter Umständen auch darauf hinauslaufen, daß man einen Außenseiterplatz einnimmt, und zwar den, der der Gruppe nützt (etwa: ›arm aber dankbar‹).

Insofern ist es auch nur ›folgerichtig‹, daß der Status von Minderheiten sich immer aus dem bestimmt, was im Mehrheitsmodell als wertvoll gilt. So ist eine nationale Minderheit, die einer als mächtig und reich eingeschätzten Nation entstammt, eher akzeptiert als eine, die aus einem verarmten, einem sogenannten ›unterentwickelten‹ oder zusammenbrechenden Land kommt. Entsprechend ist eine Immigrantengruppe, die sich schnell einfügt und ›hochschafft‹ oder eigene wirtschaftliche Bereiche besetzt (wie etwa die Italiener) ebenfalls akzeptierter als eine, die diese Möglichkeiten nicht hat (etwa Asylbewerber) oder aufgrund eigener kultureller Entscheidungen nicht nutzen will (etwa die Roma).

Es ist interessant (und beängstigend), zu beobachten, wie flexibel die Gesellschaft darin ist, jeweils passende Erklärungszusam-

menhänge zu formulieren, die über Wert und Anerkennung einzelner Gruppen entscheiden. Je nach aktueller gesellschaftlicher, politischer oder wirtschaftlicher Lage entstehen ideologische Erklärungsmuster dafür, wodurch gerade *jetzt gerade diese* Gesellschaft (bzw. Ordnung) bedroht wird – und wie diejenigen, die die größere Macht haben, sich gegen die, die ihnen ›etwas wegnehmen‹ wollen, abgrenzen und wehren müssen. ›Wegnehmen‹ ist dabei nicht nur materiell gemeint – wie etwa ›Die Ausländer nehmen uns die Arbeitsplätze weg‹ (was übrigens, nebenbei bemerkt, immer auch heißen soll: ›Sie nehmen uns unsere Frauen weg‹). Wegnehmen kann auch heißen: verunsichern, die ruhige, feste, eingewöhnte Meinung wegnehmen, oder: Das vertraute und verlässliche Gefüge von Gesellschaft und eigenem Denken durcheinanderbringen. Wegnehmen heißt also im weitesten Sinne irritieren, und die Irritation besteht vor allem darin, daß man nicht genau einschätzen kann, was daraus folgen wird – sehr schön ausgedrückt in dem Kommentar ›Wo kämen wir denn da hin?!‹ – eben. Man weiß es nicht.

Wir haben immerzu den Eindruck, jemand wolle uns etwas wegnehmen: Die Frauen, die es nicht ›nötig haben‹, nehmen uns anderen die Kindergartenplätze weg, die Pendler die Parkplätze, das Ozonloch den Genuß am Sonnenschein, die Penner die Parkbänke, die illegalen Einwanderer unseren Wohlstand usf. Halten wir fest, daß es nicht viel Sinn macht, diesem Gefühl nur mit vernünftigen Gegenargumenten zu begegnen, denn es zeugt von Verunsicherungen, die anderswo ihren Ort haben.

Ideologische Erklärungsmuster dienen also gerade nicht dazu, die Sache wirklich zu erklären, sondern dazu, uns Besorgnis und Beunruhigung zu nehmen, indem man sagt: ›Da ist der Grund – und jetzt weg damit, dann wird alles wieder gut.‹

Wir haben selbst schon in den letzten dreißig Jahren verschiedene solcher ideologischer Muster miterlebt – ganz abgesehen von denen, die wir nur allzu gut aus der Geschichte kennen. So war etwa in den sechziger Jahren das Spannungsverhältnis zwischen dem ›aufstrebenden Proletariat‹ (das am Wirtschaftswunder beteiligt werden wollte) und dem ›Mittelstand‹ ganz wichtig. (Das sichtbare Ergebnis davon ist übrigens, daß wir heute nicht mehr ›Proleten‹ oder ›Arbeiter‹ sagen, sondern ›Arbeitnehmer‹. Das Problem ist nicht weg, aber nicht mehr auf den ersten Blick zu sehen.) Etwas später gab es eine breite Diskussion darum, inwieweit die Berufstätigkeit der Mutter der Entwicklung des Kindes schadet (während es heute um ›Unvereinbarkeit‹ von Familie und Beruf geht und der sozialisierende Einfluß der außerfamiliären Erziehung positiv gewertet wird); und noch später waren es die Hippies und die antiautoritäre Erziehung, denen ein moral- und staatsgefährdender Einfluß zugeschrieben wurde.

Es ist sehr lehrreich zu betrachten, wie sich die Wirkung dieser Erklärungsmuster jeweils entfaltet. Immer dann, wenn ein solches Thema gerade groß in der Diskussion war, schien es wirklich tauglich zu sein, alles und jedes damit zu erklären. Wenn etwa im Umfeld von Erziehung und Pädagogik über einzelne Kinder nachgedacht wurde, so lag es (scheinbar) überzeugend auf der Hand: Dieses und jenes Kind verhält und entwickelt sich so und so, weil (entweder) die Familie in Klassen- oder Aufsteigerkonflikten steckt; (oder) die Mutter arbeitet oder eben nicht oder gerne arbeiten würde; (oder) es nicht die richtige Erziehung bekommt, zu wenig Grenzen, zu viele Grenzen usf.

Nicht, daß das immer ganz falsch wäre! Aber bedenklich ist, wie schnell und scheinbar eindeutig sich alle Probleme auf solche Begründungen zurückführen lassen, die gerade ›Konjunktur‹ haben. Es gibt also immer eine doppelte Bewegung: Etwas wird wahrge-

nommen vor dem Hintergrund des jeweils aktuellen ideologischen Konfliktmusters. Dort erscheint es als erklärbar, und das wiederum bestätigt und festigt das Erklärungsmuster selbst. Anscheinend funktioniert das nahezu immer – dies sollte uns zu größter Vorsicht mahnen. Es sind nicht etwa nur die ›großen‹, schwerwiegenden Muster, die wir vermeiden müssen, damit sie nicht in eine Katastrophe führen, wie die antijüdische Hetze der Vorkriegszeit oder Pogromstimmungen gegen abweichendes Verhalten, wie zu Beginn der Hippie-Bewegung und der Studentenrevolte. Es sind gerade auch die kleinen Ressentiments, die kleinen Erklärungsversuche, die nach diesem Muster funktionieren, die verhindern, daß wir selbst es durchschauen.

Die Grenzen und Unstimmigkeiten dieser Erklärungsmuster geraten dabei völlig aus dem Blick. So haben alle Muster der Nachkriegsjahre die Tatsachen der Nazi- und Kriegsjahre ignoriert, die Entwurzelung, den ideologischen Zusammenbruch, das Verlierersyndrom, das Schweigen, das die Familien vergiftete, die Problematik der Schuld usf. Das Geschlechterthema kam bekanntlich überhaupt erst mit der Frauenbewegung in die Debatte, obgleich es natürlich auch vorher sehr wirksam war.

Und dasselbe können wir ja auch heutzutage beobachten. Das beherrschende Thema ist das ›Ausländer- und Asylantenthema‹, was mit der Rezession (hier haben wir wieder den ›Wert-!‹) zusammenhängt, mit dem Zusammenbruch des Ostens und anderen als bedrohlich empfundenen Ereignissen. Und wir können wieder dieselbe Methode beobachten: Scheinbar ist dies Thema schlüssig erklärungsstiftend für allerlei, aber aus dem Blick bleiben darin relativierende andere Aspekte, die ebenfalls zu der gegenwärtigen Verunsicherung beitragen, aber nicht ›ins Muster passen‹.

Eine entscheidende (Denk-)Bewegung ist hier also die Bildung von (scheinbar) eindeutigen Kategorien oder Gruppen. Beispielsweise ist die zur Gewohnheit gewordene Unterteilung ›ausländisch-deutsch‹ eine Ordnungskategorie, die nahezu nichts über die konkreten Personen auszusagen vermag. Für soziale Prozesse und für den Institutionenalltag in Kindergarten und Schule sind ganz andere Aspekte wichtig, wie etwa: Wie kann ein Kind sprechen (welche Sprache spricht es und wie verfügt es über seine Sprache? Kann es sich altersgemäß differenziert mitteilen?); wie sind die sozialen Hintergründe (ist es arm, vernachlässigt, wird es geschlagen?); wie ist seine Einstellung zum eigenen und zum anderen Geschlecht (kulturell und individuell) usf.

Für die Kinder selbst sind wieder andere Fragen wichtig. Sie unterscheiden die anderen Kinder in ihrem Umfeld etwa danach, wie sie sich mit jemandem verständigen können – auch hier ist, jedenfalls von einem gewissen Alter an, das Sprechen der gleichen Sprache nicht unwichtig. Die ›gleiche‹ Sprache kann aber vor allem auch eine gleiche symbolische oder imaginäre Sprache sein – also ein Sich-Verstehen und Verständigen in ähnlichen Bildern, Empfindungen o.ä., was wir eine ›gleiche Wellenlänge‹ nennen. Weiter unterscheiden Kinder etwa danach, welche Spiele sie mit welchem Kind gut spielen können – manche Spiele ›kann‹ selbst die beste Freundin nicht so gut wie ein flüchtig bekanntes Nachbarskind. Und natürlich bilden Kinder auch Gruppen (oder Kategorien) – etwa: ›Diejenigen, die gerne mit schwimmen gehen‹, ›Die Fußballer‹, ›Diejenigen, die mit mir im Chor sind‹, ›Diejenigen, die gerne Quatsch im Unterricht machen‹ usf. Meine Tochter beispielsweise kannte aus ihrem Kinderladen eine ganze Reihe ausländischer Kinder. Sie kannte sie als einzelne, höchst unterschiedliche Individuen und wäre nie auf die Idee gekommen, diese in ihrer eigenen Wahr-

nehmung ein- und derselben Gruppe zuzuordnen. Als sie jedoch in die Schule kam, wurde dort binnen kürzester Zeit die Kategorie ›ausländische Kinder‹ eingeführt und als Unterscheidungskriterium (etwa für die Sitzordnung) fest etabliert – ohne Sinn und Verstand, aber hochwirksam.

Die vorne beschriebenen gesellschaftlichen Erklärungsmodelle haben also eine doppelte Wirkung: Erstens errichten sie eine Ordnung durch Aufteilen und Zuordnen der einzelnen Personen zu fest umrissenen Gruppen bzw. durch Zuordnen von bestimmten Problemen und Erscheinungen zu bestimmten Kategorien, wie etwa: ›Wachsende Arbeitslosigkeit folgt aus Einwanderung‹.

Zweitens bewirken sie das Funktionieren dieser Ordnung dadurch, daß sie Personen und Probleme so weit vereindeutigen, daß sie in die gewünschten Kategorien hineinpassen. Vereindeutigung war uns schon im ersten Kapitel aufgefallen als ein zentraler Mechanismus, der unsere Wahrnehmung steuert. Wenn etwa eine Lehrerin (wie kürzlich geschehen) die deutschen Kinder ihrer Klasse (mit ›bestem‹ pädagogischen Willen) auffordernd fragt: ›Nehmt ihr denn auch mal ein ausländisches Kind mit nach Hause?‹, dann nützt sie damit niemandem, im Gegenteil, so richtet sie nur Schaden an. Sie steckt die ›ausländischen Kinder‹ allesamt in eine Gruppe und klebt das Etikett ›bedürftig‹ darauf. Mitleid hat aber noch nie echte soziale Beziehungen gefördert, und außerdem ist Mitleid keineswegs dasselbe wie Achtung oder Akzeptanz, ganz im Gegenteil.

In diesem Zitat klingt übrigens noch ein anderes wichtiges Stichwort an. Es scheint eine verquere, aber doch weit verbreitete Vorstellung zu sein, man könne (oder müsse) die eigene Liberalität dadurch be-

weisen, daß man das Fremde/die Fremden *liebt* und mag. Das ist eine äußerst verräterische Rede, läuft sie doch letztlich darauf hinaus, daß der, den ich *nicht* liebe und nicht leiden kann, auch nicht meinen Respekt und Schutz verdient – eine schwerwiegende Verwechslung. Demonstrative Freundlichkeit ist die Kehrseite von Furcht und Abwehr. Wenn eine ethische Einstellung Anerkennung, Achtung und Respekt für den Anderen fordert, dann fordert sie es *unbedingt*, ohne Bedingung: Ob ich den Anderen mag, ist dabei völlig unerheblich. Ich kann ihn unsympathisch, doof und eingebildet finden – und dennoch verdient er meine Anerkennung als anderer Mensch.¹

Der Gedanke der ›Gleichheit aller Menschen‹ war ursprünglich eine Errungenschaft. Damit sollte das feudalistische Denken über die naturhafte Verschiedenheit und Ungleichwertigkeit der Stände zurückgewiesen werden. ›Alle Menschen sind gleich‹ hieß vor allem: Sie haben als Menschen die gleichen Rechte, während der traditionelle, der ›alte‹ Begriff von ›Verschiedenheit‹ die Unterschiede in Wertschätzung, Rechten und Freiheiten qua Geburt (und Geschlecht!) festgelegt hatte.

Aber der (postmoderne) Begriff ›Differenz‹ meint etwas ganz anderes. Denn die Menschen ›sind‹ ja schließlich nicht gleich, sondern sehr verschieden voneinander, und genau besehen sind sie noch nicht einmal gleich an Rechten. Aber vor allem sind sie ungleich als Individuen und, um die in den ersten Kapiteln verwendete Begrifflichkeit wieder aufzunehmen, als Triebwesen.

Wir tendieren dazu, Ungleichheit als etwas Schlechtes anzusehen, wie schon die Vorsilbe ›Un-‹ anzeigt. Als etwas Problemati-

1 Selbst die Bibel verlangt ja nur, Vater und Mutter zu *ehren*, und nicht, sie zu lieben.

sches, nämlich als nicht gelungene Gleichheit, als Noch-Nicht-Gleichheit. Wenn man so vorgeht, ist es nicht verwunderlich, daß man bei der Gleichheitsforderung ankommt, aber ebenso sicher wird man enttäuscht werden.

Gehen wir aber davon aus, daß es sowieso keine Gleichheit geben kann (außer der menschenrechtlichen Gleichheit vor dem Gesetz), weil wir dann die Menschen ›vereindeutigen‹ und einander anpassen müßten (was immer in die Katastrophe führt, wie wir aus der Geschichte wissen), dann geben sich völlig andere Fragen auf. Wir kennen das Problem ja auch von der Notengebung in der Schule her. Ist die ›Vier‹ eines schlechten Schülers, die er mit großer Disziplin und Mühe erreicht hat, nicht doch eine andere ›Vier‹ als die der guten Schülerin, die zum Lernen keine Lust mehr hatte? Der Mensch ist keine Maschine, und auch LehrerInnen werden von ihrem Unbewußten beeinflusst. Es gibt sowohl Untersuchungsergebnisse, die zeigen, daß die Mathematikarbeiten von Mädchen im Durchschnitt bessere Noten bekommen, wenn sie anonym gewertet werden, als auch Ergebnisse, die feststellen, daß die Diktate von Jungen korrekter korrigiert werden als die von Mädchen, bei denen eher mal ein Fehler übersehen wird. Vor allem müssen wir uns also mit der Frage befassen, woher wir unsere Maßstäbe gewinnen, anhand derer wir Menschen und Sachverhalte beurteilen.

Gleichheit und Ungleichheit stehen aber darüber hinaus in einem ganz speziellen Verhältnis zueinander: Sie brauchen einander, um Sinn zu machen. ›Gleich‹ zu sagen, ist nur sinnvoll, wenn es auch ›ungleich‹ gibt, wenn alles gleich wäre, bräuchten wir kein Wort dafür. Ungleichheit ist also gewissermaßen der Hintergrund für Gleichheit, ihr Gegenstück. An dieser Gegenüberstellung zeigt sich eine ganz eigentümliche Verbindung, denn Ungleichheit wird so geradezu

zur *Bedingung* von Gleichheit. Etwas als abweichend, als unpassend, bedrohlich oder sonstwie *verschieden* zu bezeichnen, dient also vor allem dazu, die Idee der harmonischen Gleichheit der anderen überhaupt erst herzustellen. Die Idee ›Wenn der oder das nicht wäre, wäre alles gut‹ *braucht* die Abweichung, um glaubwürdig zu sein. Deshalb werden immer wieder Außenseiter und Abweichende, wird Unpassendes und Ungleiches gewissermaßen ›hergestellt‹, damit man dann mit dem Finger darauf zeigen kann und sagen: ›Da liegt das Problem‹. Denn nur, wenn das Problem woanders liegt, kann man daran glauben, daß es nicht bei einem selber zu finden wäre. Diese Überlegungen könnten dazu beitragen, unsere eigenen Mechanismen von Ausschließung und Bewertung besser zu durchschauen.

›Fremd‹ zu sein ist keine Eigenschaft, weder eine persönliche noch eine objektivierende Eigenschaft einer Gruppe, sondern abhängig von Ort und Zeit und der Kultur, in der man lebt. So betrachtet sind ethnische Zuschreibungen relative, die nur im Verhältnis zu anderen errichtet werden bzw. eine Bedeutung erlangen können. Doch wie und wo man auch leben mag – es gibt keine Kultur und keine Gesellschaft, in der das Geschlecht nicht eine wesentliche Rolle spielt. Auch jedes kleine Kind stellt diese Frage, nicht zuletzt, weil es irgendwann merkt, daß ein Mensch alleine keinen anderen hervorbringen kann, daß also am Anfang auch seines eigenen Lebens zwei gewesen sind – ob gerne oder ungerne, freiwillig oder unfreiwillig, sei dahingestellt.

›Geschlecht‹ hat also gewissermaßen einen ›realen Kern‹, der in jedem menschlichen Gemeinwesen eine organisierende Rolle spielt. Ich vermute, daß das Geschlechterverhältnis in jedem symbolischen System die Aufgabe hat (zugesagt bekommt), die an-

deren ordnenden Gegensätze, Differenzen und Werthierarchien aufzunehmen, abzubilden und zu symbolisieren. Insofern könnte man sagen: Geschlecht als eine zentrale Kategorie hat die Funktion, die anderen Gegensätze und Hierarchien selbst symbolisch zu erzeugen und zu organisieren. Insofern sind ›weiblich‹ und ›männlich‹ kulturelle Kollektivbildungen, die, wie im ersten Kapitel beschrieben, durch Vereindeutigung erzeugt und abgesichert werden. Die persönliche, für jedes Individuum unterschiedliche Geschlechtsidentität jedoch besteht aus einer Art ›inneren Versöhnung‹, einem inneren Bild, das sich zusammensetzt aus männlichen und weiblichen Anteilen, aus gesellschaftlichen und elterlichen Erwartungen und aus dem Widerstand, den das einzelne Individuum gegen diese Zumutungen aufbringen kann. Und weil Widersprüchlichkeit und Ambivalenz die elementaren Antriebskräfte der Menschen sind, ist diese Geschlechtsidentität nicht statisch, niemals ›fertig‹, sondern bleibt ein Leben lang in Bewegung.

Geschlechterbegegnungen in der Schule

DIE BESCHÄFTIGUNG mit Problemen der Geschlechterbegegnung in der Schule hat sich in den letzten Jahren fast ausschließlich auf die Frage ›Koedukation oder Zurück zur Mädchenschule?‹ konzentriert. Das ist einerseits bedauerlich, weil dadurch eine Menge wichtiger Aspekte, wie z.B. Probleme zwischen den Erwachsenen sowie mit ›Schule als Institution‹, wenig Beachtung gefunden haben. Andererseits ist es verständlich, weil im ›Modell Koedukation‹ alle wesentlichen Aspekte und Probleme der Begegnung der Geschlechter, im Positiven wie im Negativen, gebündelt zu sein scheinen.

Vor allem aber liegt in der Beschränkung der Diskussion auf ›Koedukation‹ die Verlockung, hier vorschnell die Ursache der Geschlechterproblematik und den Ansatz für Veränderung festzumachen. Darin liegt allerdings zugleich auch die Gefahr, daß pragmatische Schlüsse gezogen werden, bevor wir so richtig verstanden haben, woher die Probleme zwischen den Geschlechtern kommen und was die Schule dazu beiträgt.

Ein Grund für die Beschränkung der Diskussion ist wohl darin zu sehen, daß die feministischen Schulforscherinnen der ersten Jahre z.T. selber von den Ergebnissen ihrer Untersuchungen schockiert waren. Es waren überwiegend Lehrerinnen, die Anfang der 80er

Jahre begannen, Gruppen zu bilden und die Bedingungen ihrer eigenen Praxis gemeinsam mit SozialwissenschaftlerInnen zu beobachten und zu analysieren. Gerade in den Texten der ersten Jahre spürt man häufig noch den Schrecken (und die Empörung) darüber, wie sexistisch, wie scheinbar klischeehaft-übersteigert diese Bedingungen sich in der Analyse darstellten. Diesen Effekt finde ich übrigens auch regelmäßig bei Studentinnen, wenn sie aus ihren Unterrichts- oder Schulhofbeobachtungen berichten, die sie im Laufe der Seminararbeit unternommen haben.

Ein zweiter Grund hängt mit diesem zusammen. Es scheint, als sei sehr schnell das Bedürfnis aufgekommen, zu handeln und Einschnitte herbeizuführen, die die vorgefundenen Strukturen schnell und gründlich erschüttern würden. Wenn man bedenkt, daß ja die Frauenbewegung, die die feministische Schulforschung hervorgebracht hat, auch und vor allem eine politische Bewegung war, die auf Veränderung drängte, so ist dieser Wunsch verständlich, wenn auch vielleicht trotzdem noch nicht der richtige Weg.

Wir sind der Ansicht, daß noch eine Menge Überlegungen angestellt werden müssen, bevor wir zu pragmatischen Entscheidungen und zu einer Antwort auf die Frage ›Zurück zur Mädchenschule?‹ kommen können.

Doch wenden wir uns zuerst einigen zusammenfassenden Einschätzungen zum Stichwort ›Koedukation‹ zu. Koedukation galt bis zum Aufkommen der feministischen Kritik als Beweis von Liberalität und Gleichberechtigung. Die Diskussion über Koedukation stand in der Geschichte immer im Kontext von Vorstellungen bezüglich der Gleichheit bzw. der Ungleichheit der Geschlechter. Da war etwa im 17./18. Jhdt. die Frage, ob Frauen rational denken *können*, und darüber hinaus auch später immer die Frage, ob sie denken und Wissen

erwerben *sollen* oder *dürfen*. Man könnte eigentlich erwarten, daß im Zuge der Aufklärung diese Frage radikal in Richtung auf die selbstverständliche Gleichheit aller Menschen entschieden worden sei, aber wie wir wissen, war das nicht der Fall. Die freien und gleichen Menschen waren ausschließlich männlich gedacht, und Frauen, die diese Position auch für Frauen einklagten, hatten keine Chance.

Im vorigen Jahrhundert waren es vor allem die Frauen- und Lehrerinnenverbände, auf deren Druck hin die Bildungsmöglichkeiten der Mädchen Schritt für Schritt erweitert wurden. Doch letztlich wurde die Frage, ob Mädchen und Frauen in gleicher Weise wie Jungen und Männer denken und Wissen erwerben *dürfen*, erst in den 60er Jahren unseres Jahrhunderts mit der Einführung der Koedukation als Regelform endgültig beantwortet – das ist also gerade mal dreißig Jahre her. Und es ist durchaus nicht sicher, ob sie sich in dieser kurzen Zeitspanne schon von den Verdächtigungen und Interpretationen der vorangegangenen Jahrhunderte *erholt* hat. *Wo Rauch ist, ist auch Feuer*, mutmaßt der Volksmund – und wenn heute noch ein Chemielehrer der Oberstufe seine Schüler mit *Kollegen*, seine Schülerinnen aber mit *Schätzchen* anspricht, dann läßt einen das doch daran zweifeln, ob wir dem vorigen Jahrhundert schon ganz entkommen sind.

Aber zum Zeitpunkt der Einführung der Koedukation hatte sich die Frage schon weit von der grundsätzlichen Thematik der Aufklärung, nämlich der *„Gleichheit aller Menschen“*, entfernt. Die Chance, diese grundsätzliche Überlegung auch auf die Geschlechter zu beziehen, war längst vertan bzw. hatte vielleicht nie existiert. Zum Zeitpunkt der Einführung der Koedukation waren die Aufgaben der Geschlechter innerhalb der Gesellschaft fest zementiert und die Koedukationsdebatte nahm hierauf überhaupt nicht Bezug.

Das zentrale Argument (1) von seiten der Frauen (und der Reformpädagogik) war es, *„gleiche Bildungschancen für alle“* zu schaffen. Dieses deckte sich (2) durchaus mit wirtschaftlichen Interessen an der Nutzung aller Ressourcen für die Erwerbsarbeit; es erschien nun als Verschwendung, gesunde und arbeitsfähige Frauen untätig zu Hause herumsitzen zu lassen. Ein wichtiges schulpädagogisches Argument (3) war zudem, daß man beim gemeinsamen Unterrichten den zivilisierenden Einfluß der Mädchen, der in der Koedukationsdebatte immer wieder beschrieben wird, besser nutzen könnte. Wohl alle, die mit Kindern arbeiten, kennen oder teilen selber auch heute noch die Einschätzung: je mehr Mädchen in der Gruppe, desto weniger Chaos, desto *„friedlicher“* die Stimmung und desto leichter die tägliche Arbeit.¹

Mädchen haben für Jungen in dieser Perspektive gewissermaßen die Funktion von Instrumenten kompensatorischer Erziehung – was sicherlich beiden Geschlechtern nicht gut tut. Nach dem im ersten Kapitel beschriebenen Modell von Aktivität und Passivität werden Bereitschaft oder Nicht-Bereitschaft zur Anpassung auf die Geschlechter verteilt – und werden dann als *„Geschlechtsmerkmale“* behandelt. Das erschwert enorm die Frage nach den Ursachen unterschiedlicher Anpassungsbereitschaft von Kindern – sowohl der individuellen wie auch der geschlechtstypischen Formen bei Mädchen und Jungen.

Wir können also umgekehrt schließen, daß die Funktion der Jungen für die Mädchen in dieser Hinsicht darin liegt, Instrumente der Einübung und Verfestigung der Bilder des Weiblichen zu sein. Jungen

1 Ich hörte kürzlich von einer Lehrerin, die ihre sämtlichen KollegInnen gefragt hatte, ob sie gegebenenfalls lieber in einem Mädchenzweig oder in einem Jungenzweig dieses Gymnasiums unterrichten würden. Ein einziger Referendar entschied sich aus Mitleid für den Jungenzweig.

werden ›als Jungen‹ eingeschrieben auf der Seite der Aktivität, die ja eigentlich sehr positiv angesehen ist. Nur allzu eigenwillig sollen sie auch wieder nicht sein – daher benötigt man einen mäßigen, sozialisierenden Einfluß. Für den sollen die der Seite der Passivität, Empathie und Harmonisierungsfähigkeit verpflichteten Mädchen sorgen.

Natürlich liegt auch das für beide Geschlechter nicht in ihrem ureigensten Interesse, und natürlich ist dieser Prozeß ihnen keineswegs bewußt. Mit dem Begriff ›Funktion‹ soll betont werden, daß es sich hier um die Wirkungen einer Struktur handelt, nicht um bewußte oder gar direkt interessengeleitete Handlungen.

Wir können zusammenfassend folgern, daß ›Koedukation‹ in einem doppelten Sinne ein ›Mehr‹ für die Mädchen und Frauen gebracht hat. Zum einen mehr Rechte und Chancen, nämlich diejenigen, die die Männer bereits hatten. Zugleich blieb aber ihre alleinige Zuständigkeit für Familie und Soziales, für Verständnis und Gefühl, für Sorge und Vermittlung, eben der weibliche ›Geschlechtscharakter‹ des 19. Jahrhunderts mit allen seinen Zuschreibungen und Aufgaben unverändert bestehen. Dies wird an keinem Punkt diskutiert – zu keinem Zeitpunkt und an keinem inhaltlichen Punkt. Dabei hätte doch im Sinne eines ›aufgeklärten‹ Ansatzes selbstverständlich die Frage aufkommen müssen, wie auch die Jungen zu einem ›Mehr‹ finden könnten, nämlich einem Mehr an sozialen Fähigkeiten und Spielräumen, an Verantwortung. Familie und Soziales sind in unserer Gesellschaft immer mit dem Makel eines Zusätzlichen und einer Last verbunden. Zwar gelten sie informell als menschliche Qualität und als gesellschaftlich wertvoll (dafür gibt es dann den Muttertag), doch wenn es ›drauf ankommt‹, nämlich auf Arbeit, Leistung und Verdienst, dann werden sie zum Hindernis und zur äußerst lästigen Pflicht.

Heute sieht die Lage so aus, daß hinsichtlich der Chancengleichheit im Schulwesen auf der formalen Ebene Mädchen mittlerweile sehr gut dastehen. Sie haben formal die besseren Schulabschlüsse, haben häufiger Real- und Gymnasialabschluß als Jungen, hinsichtlich Leistungsniveau und Hochschulzugang scheint alles bestens zu sein.

Gleichzeitig finden sich Frauen unter den Führungskräften in Unternehmen mit 7%, unter den Hochschullehrerinnen mit 5%. Frauen verdienen durchschnittlich 1/3 weniger als Männer, auch die Leichtlohngruppen (ein wichtiges Thema der Frauenbewegung der 70er Jahre) sind stillschweigend wieder aufgetaucht, und über 50% der erwerbstätigen Frauen finden sich in den typischen, eher schlecht bezahlten Frauenberufen wieder. Und auch für das Bildungs- und Erziehungswesen gilt: Je näher am Kind, desto niedriger der Verdienst und desto höher der Frauenanteil; je näher an Wissen und Vernunft, desto mehr Männer und auch mehr Geld.

Gleiche Bildungschancen und Schulabschlüsse täuschen also darüber hinweg, daß irgendetwas in der Entwicklung ›schief läuft‹, daß die Versprechungen, die den Mädchen mit ihren guten Startchancen gegeben werden, an irgendeinem Punkt der Entwicklung sich als irreführend erweisen. Was passiert da? Und wann?

Auf jeden Fall müssen wir davon ausgehen, daß die Weichen in der Kinder- und Jugendzeit gestellt werden, nicht erst im Erwachsenenalter. Schauen wir uns also einige zentrale Aspekte der Begegnungen der Geschlechter in der Schule näher an.

Im Unterricht

Ergebnisse empirischer Schulforschung zeigen, grob zusammengefaßt, folgende immer wiederkehrenden Tendenzen:

Mädchen werden seltener aufgerufen als Jungen; Mädchen werden weitaus seltener getadelt; Mädchen werden seltener gelobt als Jungen. (Nicht von ungefähr taucht hier übrigens der vorne schon beschriebene Blick »um die Ecke« wieder auf. Die Formulierung *seltener als* macht uns jene vorne beschriebene Bewegung wieder einmal deutlich: Zuerst schauen wir auf das Allgemeine, den Jungen – und dann bezeichnen wir die Abweichung (bei den Mädchen) mit einem ›anders als‹.)

Den Untersuchenden fällt vor allem auch auf, daß LehrerInnen die Tendenz haben, richtige Antworten bei Mädchen lediglich zu bestätigen, bei Jungen dagegen oft noch nachzufragen, anzuknüpfen und den Jungen zu ermutigen, noch einen Schritt weiter zu denken (dieses Verhalten läßt sich schon im Kindergarten beobachten).

Entsprechend gilt, daß Mädchen seltener angesprochen werden als Jungen, wenn sie sich nicht melden. Ihr ›Stillsein‹ wird eher akzeptiert.

In der Einschätzung der Geschlechter sind sich Lehrerinnen und Lehrer überraschend einig. Mädchen gelten beiden überwiegend und wie im Bilderbuch als stiller, braver, zuverlässiger und besser und meist ein bißchen langweilig; Jungen als störender, fordernder, individueller und intellektuell kreativer – eine häufig auftauchende Charakterisierung ist schlicht: ›interessanter‹.

Gerade die Zuverlässigkeit der Mädchen scheint mir ein sehr zwiespältiges Attribut zu sein. Man gewinnt den Eindruck, daß sie geradezu gewohnheitsmäßig ausgebeutet wird: Von den Jungen, weil sie dadurch eine Rückendeckung für ihr eigenes unangepaßtes Verhalten erfahren, und weil sie immer eine zuverlässige Quelle zum Abschreiben der Hausaufgaben vorfinden; von den LehrerInnen, weil ›die Mädchen‹ stets als Rückgrat der Kommunikation und als Stütze des Unterrichtsgeschehens beschrieben werden. Gerade

dieser Aspekt wird in der feministischen Schulforschung häufig sehr positiv bewertet, wird als Kompetenz und Qualität der Mädchen herausgestrichen – doch bleibt da durchaus zu fragen, ob hier nicht Altruismus gefordert wird? Denn: wo bleiben eigentlich die Impulse der Revolte, die doch auch die Mädchen zweifellos in sich spüren? Und sollten LehrerInnen nicht viel eher diese Impulse aufsuchen und unterstützen, als sich zu ihrem eigenen Vorteil über deren Fehlen zu freuen?

Sehr interessant ist in diesem Zusammenhang auch, daß LehrerInnen und SchülerInnen gleichermaßen eine ›falsche Wahrnehmung‹ über die Beteiligung am Unterricht entwickelt haben. Meist wird der Anteil an Wortmeldungen und die Rededauer von Mädchen deutlich überschätzt, und selbst Lehrerinnen, die ihr Verhalten in dieser Hinsicht ausdrücklich selbst beobachten, täuschen sich hier – zu ihrem eigenen Schrecken. Einige AutorInnen sprechen von einer Drittel-Wirkung: Wenn den Mädchen mehr als ein Drittel der Aufmerksamkeit zukommt (Redezeit, Häufigkeit des Drannehmens), seien sich alle Beteiligten einig, daß sie mehr als die Hälfte bekommen hätten.

So weit die empirischen Daten.² Nun gibt es zwei mögliche Richtungen, in die wir unsere nächsten Fragen richten können. Die eine (das wäre die klassische Option im Sinne von Gleichberechtigung) wäre: Wie können wir die Mädchen mehr aktivieren und die Jungen mehr zurückhalten? Die andere Frage, die sich uns m.E.

2 Immer wieder wird die Frage gestellt, ob diese empirischen Daten wirklich relevant seien und ›die Wahrheit‹ sagten. Sicher sind manche Untersuchungen anfechtbar, sind die Stichproben zu klein oder entsteht der Eindruck einer voreingenommenen Auslegung. Doch als Tendenz muß man diese Darstellungen sicherlich werten – auch wenn einzelne Angaben vielleicht verkürzt sein mögen.

heute eher aufgeben sollte, hieße: 1. Was wird hier gemessen und mit welchem Maßstab? 2. Erzwingen die Bedingungen in Schule und Unterricht eine solche Polarisierung der Geschlechter (bzw. Geschlechtscharaktere), oder sind die schulischen Bedingungen für unterschiedliche Bedürfnisse und Lernweisen vielleicht gar nicht geeignet und ›bereit‹ und erzwingen so die Umwendung von Kritikwünschen der Mädchen in Passivität?

Selbsteinschätzung und Selbstvertrauen

Für die Einschätzung der eigenen Leistung und das Vertrauen in das eigene Können in der Schule sind naturgemäß Lob und Tadel von größter Wichtigkeit. Das Verhältnis zu den Lehrkräften, deren Einstellung, Unterstützung und Bestätigung sind nach allen Untersuchungen sehr hoch zu bewerten. Dies gilt im wesentlichen für beide Geschlechter, für alle Schularten und Klassenstufen.

Interessant für unseren Zusammenhang sind vor allem zwei Aspekte. In einer von Marianne Horstkemper durchgeführten Langzeituntersuchung von 5. bis 9. Jahrgangsklassen stellte sich heraus, daß zwar beide Geschlechter dem Verhältnis zu den LehrerInnen einen ähnlich großen Wert beimessen, die Wichtigkeit der Beziehungen zu den KlassenkameradInnen jedoch für Jungen signifikant größer ist. Anders gesagt: Jungen ziehen aus einem für sie positiven Klassenklima mehr Sicherheit und können dadurch unangenehme Erfahrungen mit LehrerInnen auch eher ausgleichen als Mädchen.³ Warum das so ist, beantworten die vorliegenden

³ Vgl. Marianne Horstkemper, Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen, Weinheim 1987

Untersuchungen nicht. Wir können hier zunächst nur folgern, daß Mädchen sich untereinander in ihren Cliques wohl ebensowenig einen ausreichenden Wert geben können wie der Klassenverband insgesamt – wir sollten diese Frage aber im Auge behalten.

Dieser Effekt wird noch durch ein weiteres Charakteristikum verstärkt. Mädchen neigen, wie auch erwachsene Frauen, insgesamt eher zu ›externalen‹ Einschätzungen ihrer Leistung. Damit ist gemeint: Sie geben gerade für gute Leistungen häufiger Gründe an, die außerhalb ihrer selbst liegen, etwa daß sie Glück gehabt hätten, die Aufgaben leicht gewesen seien oder daß sie zufällig die ›richtigen‹ Vokabeln gelernt hätten usf., während Jungen häufiger auf ihre Fähigkeiten oder Begabung verweisen. Ich finde diesen Aspekt vor allem deshalb sehr interessant, weil es im Bereich sozialer Kritik gerade umgekehrt ist: Frauen fühlen sich *als Person* kritisiert und angegriffen, Männer eher für ihre Handlung oder ihre Worte. Auch dies ist ein Zusammenhang, den wir vorläufig so nicht interpretieren können – es sei denn in die Richtung, daß Mädchen die intellektuelle Leistung weniger als ›Bestandteil ihrer Person‹ sehen, während den Jungen ihre soziale Kompetenz eher äußerlich bleibt. Oder, was noch unerfreulicher wäre, daß sie den geringeren Wert des Weiblichen bereits so weit ›glauben‹, daß alles, was ihn bestätigt, als ›Eigenes‹ wirkt, was dagegen spricht, aber als äußerlich. Jedenfalls scheint es so zu sein, daß Mädchen Noten ›persönlicher‹ nehmen – vielleicht auch, weil sie insgesamt dem Kontext des Familiären mehr verpflichtet sind.

Schulangst und Selbstvertrauen entwickeln sich bei beiden Geschlechtern positiv, d.h. das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit nimmt zu, während die Versagensangst nach und nach abnimmt. Allerdings zeigt Horstkempers Studie auch, daß Mädchen mit geringerem Selbstvertrauen im 5. Schuljahr ›starten‹ und auch

nur langsamer ihr Selbstvertrauen ausbauen können, so daß bis zuletzt das (meßbare) Selbstvertrauen in die eigene schulische Leistung bei Mädchen niedriger bleibt – trotz der durchschnittlich besseren Leistungen, die sie aufweisen.

Allerdings müßten solche Untersuchungen mit anderen Überlegungen in Beziehung gesetzt werden. Es gibt beispielsweise Untersuchungen über Angst und über Träume, die zeigen, daß bei Mädchen ab dem Alter von etwa 13 Jahren das Angstniveau rapide steigt, während die Jungen schon früher ein hohes Angstniveau haben, das sich in diesem Alter nicht verändert.⁴ Dieser Hinweis würde unsere Aufmerksamkeit z.B. stärker auf innerpsychische Ereignisse und Entwicklungen verweisen, vor allem auf die Verarbeitung von Körpererfahrungen und Verunsicherungen der Mädchen in Zusammenhang mit Pubertät und der Entwicklung ihrer Weiblichkeit.

›Sozial‹ versus ›intellektuell‹

Vermutlich kennen alle Lehrerinnen Arbeitsaufträge für den Unterricht, die sich als ›Zukunftsbilder‹ umschreiben lassen. Das sind in der Grundstufe meist Bilder einer ›idealen Schule‹, einer Fabrik oder ›Stadt der Zukunft‹, in höheren Klassen Aufsätze oder Collagen, etwa zum Thema ›Mein Leben mit 30‹ o.ä. Auswertungen solcher Unterrichtseinheiten kommen ganz überwiegend zu ähnlichen Ergebnissen. In den Bildern von Jungen überwiegen meist komplexe techni-

4 Vgl. Hans H. Hopf und Volker Tschuschten, Affekte in Träumen von Kindern und Jugendlichen, in: Zeitschrift für psychosomatische Medizin und Psychoanalyse 2/1993

sche Darstellungen, Gebäude, Fahrzeuge usw., während Menschen und ihre Lebensqualität wenig dargestellt werden – in den Bildern von Mädchen ist es gerade umgekehrt. In Aufsätzen von Jugendlichen ergibt sich ein entsprechendes Bild: Bei Jungen stehen meist Beruf, Verdienst, Anerkennung und Konsum im Vordergrund, häufig gehört auch eine gleichberechtigte Partnerin dazu. Wenn allerdings Kinder mit im Lebensplan enthalten sind (was selten vorkommt), ist es mit großer Selbstverständlichkeit die (oder: eine) Frau, die diese versorgen wird. Die Mädchen-Aufsätze bilden das getreue Gegenstück – kaum ein Lebensentwurf, der nicht die Erwartung der Doppelbelastung durch Beruf und Kinder vorwegnimmt. Diese Doppolorientierung ist also gewissermaßen ein weibliches ›Wesensmerkmal‹ geworden, über das sich beide, Jungen und Mädchen, einig sind.

Wir können nun diese Vorwegnahme der Mädchen als ›realitätstüchtige‹ Einschätzung und soziale Einstellung loben – aber zugleich ist sie auch deprimierend. Wir erleben hier, wie der eigene Lebensentwurf schon in der Phantasie der Jugendlichen durch die Erwartung der Unzuverlässigkeit und ›egoistischen‹ Planung der zukünftigen Männer und Väter beschränkt wird – und durch die vorseilende Übernahme der alleinigen Verantwortung wird deren Verantwortungslosigkeit ermöglicht und gestützt.

Schule ist auch und vor allem ein sozialer Ort, der der Weitergabe kultureller Übereinkünfte dient. In unserer Kultur, das haben wir in den vorangegangenen Kapiteln gesehen, steht die Frau, das Weibliche auch für Beständigkeit, Verlässlichkeit und Vertrauen. Die Mutter soll der sicherheitsspendende Pol im Leben des Kindes sein, der es hält und ihm Kraft gibt, die Auseinandersetzung mit der ›Welt draußen‹ zu wagen. Diese Beständigkeit und Stabilität verträgt sich schlecht mit Aufbruch, Abenteuerlust und widerspenstigem Eigensinn. Genau das ist aber die Entwicklungsaufgabe in

der Adoleszenz – das Überkommene in Frage zu stellen, zu verwerfen, neu zu gestalten und den eigenen Platz darin zu finden, sich mit dem Widerspruch zwischen Familie und Kultur, zwischen Kontinuität und Wandel auseinanderzusetzen.

Hier stoßen wir also wiederum auf das schon unter Punkt 1 beschriebene Phänomen der ›Ausbeutung‹ des Weiblichen. So wie die größere Anpassungsbereitschaft der Mädchen in der Schule ausgenutzt, wenn nicht sogar erzeugt wird, so gilt hier entsprechend: Wir müssen davon ausgehen, daß die Passivität und Beständigkeit, die Verlässlichkeit und das ›Beharrende‹, die dem Weiblichen zugeschoben werden, vor allem dafür dienen, dem männlichen Part die Auseinandersetzung mit Kontinuität und Wandel zu erleichtern. Zu bedenken ist allerdings, daß die Sicherheit, die der Mann gewinnt, indem er sich ›auf die Frau verlassen‹ kann, auch ihren Preis hat: Die Freiheit, die er erringt, ist nur eine scheinbare, denn sie bedarf der weiblichen Stütze.

Halten wir aber fest: Es hat einen ›Sinn‹ in unserem kulturellen System, ja, es ist sogar *notwendig* für sein Funktionieren, daß Mädchen den Platz des Passiv-Verharrenden und Beständigen einnehmen. Dadurch wird der Schutz sowohl der Jungen als auch der Institution gewährleistet – das ist die Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern in einem frühen (und zugleich: allgemeinen) Stadium.

So gesehen wundern wir uns nicht mehr über die Ergebnisse der diversen Untersuchungen, aber es wird uns klarer, daß dieser Zusammenhang nicht allein über den Weg einer ›gerechteren Behandlung‹ der Schülerinnen und Schüler verändert werden kann. Problematisch scheinen mir jedoch auch jene Ansätze (wie sie gelegentlich in der Literatur anklingen), die auf eine Umkehrung der Verhältnisse setzen und in falsch verstandener ›Parteilichkeit‹ sich nun auf die Mädchen konzentrieren. Erstens ist der Bestrafungs-

wunsch problematisch (›Jetzt sollen die Jungen mal zurückstecken und sehen, wie das ist‹), zweitens aber *verändert* eine Umkehrung der Verhältnisse zunächst einmal an der herrschenden Struktur gar nichts. Und daß nun statt der Jungen die Mädchen forsch, aktiv und offensiv das Unterrichtsgeschehen bestimmen sollen, setzt sie u.U. unter einen Erwartungsdruck, der vielleicht genausowenig dem entspricht, wie sich das einzelne Mädchen als Mädchen fühlt, wie sie arbeiten und denken möchte und kann.

Diese Beschreibung macht auch deutlich, daß die Lehrerinnen in einer prekären Lage sind. Als ›Lehrerin‹ gehören sie der Institution Schule an, aber als ›Frau‹ unterliegen sie auch eben den gerade beschriebenen Mechanismen. In unseren Fortbildungen wurde oft deutlich, daß Lehrerinnen sich sehr *persönlich* für ihre SchülerInnen verantwortlich fühlen, so daß infolgedessen der Widerstand der SchülerInnen gegen die *Institution* Schule als Widerstand gegen die *Person* der Lehrerin aufgefaßt wird. Desinteresse und mangelnde Kooperationsbereitschaft wirken dann eher als persönlicher Angriff, auf den die Lehrerin entsprechend gekränkt reagiert.

Zwischenschritt

Fassen wir also zusammen. In der Schule haben wir es mit drei ›Elementen‹ zu tun, die aufeinandertreffen und miteinander in Konflikt geraten.

1. Da ist die Schule als Institution, die den staatlichen und gesellschaftlichen Auftrag repräsentiert und durchsetzt, die die Vermittlung der kulturellen Übereinkünfte der Gesellschaft weitergibt und

verstärkt. Dazu gehören die Einübung in hierarchische Ordnungen, in leistungsbezogene Konkurrenz und in Vorstellungen über die Geschlechter. Dieser kulturelle Auftrag ist selbstverständlich nicht in Form einer Regel festgelegt, sondern funktioniert subtil und weitgehend unbewußt. Der ›Auftrag‹ der Schule ist insofern sehr widersprüchlich, denn der offiziell anerkannte Lehrplan verlangt das Lernen, eigenständig und selbstverantwortlich (Denken) zu lernen, während der ›heimliche‹ Lehrplan die Übernahme und Stabilisierung gesellschaftlicher Regelsysteme geradezu unbewußt macht – und damit auch die Vorstellungen über die Geschlechter.

2. Das zweite ›Element‹ sind Schülerinnen und Schüler, die Adressaten dieser Einübungsmaßnahmen, die dem auf allen Ebenen Widerstand entgegensetzen. In bezug auf ihr Geschlechtsbewußtsein treten Mädchen und Jungen recht wenig festgelegt in die Schule ein, die kleinen Mädchen noch selbstbewußt und die kleinen Jungen vielleicht noch sozialer als später. Am Ende der Schulzeit entlassen wir streng polarisiert denkende junge Erwachsene, die ihr Geschlechtsbewußtsein entlang der vorgegebenen Achsen eingeübt haben.

Im Widerstand gegen Ordnung und Leistung sind sich Schülerinnen und Schüler ziemlich einig. Was allerdings die Aufteilung der Geschlechteraspekte angeht, so scheint sich hier die Allianz zu ändern. Statt SchülerInnen versus Interessen der Institution finden sich hier die Mädchen auf der einen Seite, während die Jungen mit der Institution in gewisser Weise ›kollaborieren‹. Sie bilden eine heimliche (und unbewußte) Allianz mit der Institution Schule und den LehrerInnen, weil sie alle die ›sozialen Kompetenzen‹ der Mädchen zu ihrem eigenen Vorteil nutzen können. Für Mädchen verkehren sich diese Kompetenzen dadurch letztlich in ihr Gegenteil: sie

bilden das Fundament einer Niederlage, der Einübung in ein beschränkendes Weiblichkeitskonzept.

3. Das dritte ›Element‹ sind die LehrerInnen mit ihrer problematischen MittlerInnenrolle. Einerseits brauchen sie in gewisser Weise den Rahmen der Institution in Form von Strafen und Notengebung (und schließlich arbeiten sie in deren Auftrag), andererseits haben oder hatten sie selbst häufig andere Ideale als die, die sie im Laufe ihrer Berufstätigkeit als ihr ›täglich Brot‹ erkennen. Vielleicht nicht zuletzt aus diesem Grunde unterstützen sie die ›heimliche Allianz‹ mit den Jungen. Mir scheint, sie teilen ihre ambivalenten Gefühle zwischen den Geschlechtern auf – die alten Ideale von Selbständigkeit und Kreativität auf die Seite der Jungen, das Bedürfnis nach Unterstützung und Bestätigung auf die Seite der Mädchen. So ließe sich erklären, daß die Erwartungen an die Geschlechter derart aufgespalten sind – ganz unabhängig davon, ob das einzelne Kind frech, brav, ängstlich oder kühn ist.

Aber auch die Mädchen haben einen ›Vorteil‹ von dieser Allianz, nämlich den, daß sie den Aufruhr von Pubertät und Adoleszenz, den Konflikt zwischen Kontinuität und Wandel, den Aufbruch in die Selbstständigkeit nicht auf sich nehmen ›müssen‹, weil sie ihren Platz schon gefunden haben – den Platz der Beständigkeit und sozialen Verlässlichkeit (sprich: der Kontinuität) eben. Nur ist dieser ›Vorteil‹ ein zweifelhafter Gewinn, sein Preis ist der Verlust von Komplexität und Widersprüchlichkeit, den Grundlagen für eine differenzierte Persönlichkeitsentwicklung.

Das ernüchternde Fazit dieser letzten Abschnitte ist demnach, daß kein Geschlecht in dieser Angelegenheit einen ›Gewinn‹ davonträgt. Die Freiheit der Jungen und Männer ist nur eine scheinbare, sie be-

nötigt den Rockzipfel und die Rückendeckung des stützenden Weiblichen und bestätigt letztlich die Logik von Konkurrenz und Hierarchie. Den Mädchen und Frauen aber geht die Kraft ihres Einspruchs gegen diese Logik verloren, weil sie enteignet und zu einer Stütze des Männlichen sowie der Institution umgewendet wird – aus einer möglichen Stärke wird eine Falle.

Wir kommen also zu dem Schluß, daß die Problematik der Geschlechterbegegnung in der Schule mit dem Stichwort ›Koedukation‹ nur unzureichend umschrieben ist. Unabhängig von der Frage ›gemeinsam oder getrennt?‹ liegt der entscheidende Punkt in jener Bewegung des Aufteilens und Zuordnens, wie wir sie oben beschrieben haben. Diese Bewegung ist ein Element unseres täglichen Denkens und Handelns. Wie ungebrochen sie von den LehrerInnen einer Schule transportiert wird, hängt mehr von deren je eigenem Problembewußtsein ab, als von der Zusammensetzung einer Klasse. Und die Fragestellung, ob es sinnvoll sein kann, Mädchen und Jungen getrennt zu unterrichten, müßten wir neu aufrollen. Erstens von der Überlegung aus, welche psychischen Entwicklungsaufgaben sich den Kindern und Jugendlichen zu welchem Zeitpunkt ihrer jeweiligen geschlechtlichen Entwicklung stellen – und wie wir sie darin unterstützen können. Darüber hinaus müssen wir uns systematischer mit grundlegenden Bewegungen und Bewertungen in unserem Denken und Wahrnehmen befassen, um besser zu verstehen, wie der langfristige Prozeß der Festlegung der Geschlechterbilder funktioniert.

Und eine letzte Bemerkung müssen wir noch anfügen. Die in diesem Abschnitt dargelegten Zusammenhänge verweisen einerseits auf eine Struktur, die wir auch anderswo im Geschlechterverhältnis

finden. Diese müssen wir sehr ernst nehmen als Hinweis auf Verhaltensdispositionen oder als Tendenzen. Aber diese Struktur ist, wie schon mehrfach betont, nicht statisch oder unveränderlich. Denn jede/r einzelne Lehrer/in wird, sobald er/sie sich der Zusammenhänge bewußter wird und diese im Unterrichtsalltag berücksichtigt, in ihrem/seinem Verhalten auch Veränderungen in Gang setzen, die ihre Wirkungen entfalten – die vielleicht wie eine Kettenreaktion auf die Selbstbilder von Mädchen und Jungen einwirken, wie auch auf Wahrnehmung und Verhalten der LehrerInnen selbst.

Die empirischen Darstellungen, die wir derzeit vom Schulalltag haben, sind wenig ermutigend. Sie müssen beim derzeitigen Wissensstand als ziemlich gesichert gelten – aber sie beziehen sich meist auf relativ kleine Untersuchungen mit relativ kleinen Stichproben. Inwieweit auch heute schon Prozesse in Gang gekommen sind, bei einzelnen LehrerInnen oder in einzelnen Schulen, die den Umgang mit Geschlecht im Schulalltag möglicherweise auch nachhaltig beeinflussen, wissen wir nicht. Wir können aber sicher davon ausgehen, daß jede Lehrerin und jeder Lehrer durch ihr je eigenes Verhalten Wirkungen auch auf die Geschlechtsidentität ihrer SchülerInnen ausüben. Auch wenn wir berücksichtigen, daß diese Geschlechtsidentität durch eine Vielzahl von Einwirkungen im Leben der Kinder als überwiegend unbewußte Disposition erzeugt und eingeübt wird, so kann doch das jeweilige Verhalten einzelner LehrerInnen im günstigen Fall Identität und Selbstbewußtsein der SchülerInnen als Mädchen und als Jungen positiv beeinflussen und stärken – und damit all den anderen Einflüssen außerhalb und innerhalb der Schule auch ein Stück weit entgegenarbeiten.

Gesellschaftliche Institutionen wie die Schule haben stets die Aufgabe, die in einer Kultur geltenden Übereinkünfte zu repräsentieren und weiterzugeben. Dazu gehören auch Normen und Prinzipien der Regulierung von Konflikten, etwa solche zwischen individuellen Wünschen und gesellschaftlichen Forderungen (wie z.B. dem kindlichen Wunsch, den Tageslauf nach der eigenen Lust zu gestalten, und der gesellschaftlichen Forderung, sechs Stunden stillzusitzen und zu lernen).

Insofern müssen die in Institutionen Tätigen überpersönlich handeln, ihre eigenen Wünsche und Bedürfnisse zurückstellen und vergessen, die eigenen libidinösen und aggressiven Aspekte unbewußt machen.⁵ Das gilt auch für die Schule, soweit sie eine gesellschaftliche Institution ist, für die Dimensionen Lehren, Beurteilen, Erziehen, Einüben.

Weiterhin soll Schule auch motivieren, soll bei den Heranwachsenden Selbständigkeit fördern. Selbständigkeit – das heißt ja nichts anderes als die Fähigkeit, Autoritäten in Frage zu stellen, Überkommenes zu überprüfen und selbständig zu entscheiden, was man übernehmen will und was nicht. Insofern soll Schule auch verändern, soll die Heranwachsenden befähigen, auf die Gesellschaft, das Wissen, die kulturellen Übereinkünfte innovativ einwirken zu können – und die wachsende Selbständigkeit wird sich früher oder später erwartungsgemäß auch gegen die Schule selbst richten.

5 Vgl. zu dieser Überlegung: Mario Erdheim, Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit, Frankfurt a.M. 1984, Kapitel »Adoleszenz und Kulturentwicklung

Die Schule gehört also als Institution der Kulturseite der Gesellschaft an, die für gesellschaftlichen Wandel, für Veränderung steht. Diese bildet eine Alternative, ein Gegenbild zur »Familie«, die Kontinuität und Beständigkeit repräsentiert, deren Struktur auf Stabilität (der Beziehungen) beruht und auf Anpassung an etwas (dem Kind) Vorgegebenes: die Eltern und ihre Beziehung.

Aber Schule hat zugleich noch eine ganz andere Seite. In den persönlichen Beziehungen zwischen LehrerIn und SchülerIn geht es ja auch um emotionale Zuwendung, um Verstehen, Unterstützung, Ermutigung – und die sind nicht ohne Beteiligung von Affekten, von Gefühl und auch von Aggression zu haben. In dieser Hinsicht ähnelt das Handeln von LehrerInnen eher dem, welches eigentlich in die Familie gehören würde.

Für Freud stehen Kultur und Familie in einem unversöhnlichen Verhältnis zueinander, das aber eine produktive Spannung erzeugt.⁶ Wo die Familie Sicherheit bietet und dafür Anpassung verlangt, bietet die dynamische Sphäre der Kultur (und Arbeit) die Freiheit der Veränderung, neue Beziehungen, Eigenständigkeit – um den Preis der Verunsicherung. Daß die Menschen sich nach beidem sehnen, nach Autonomie *und* nach Sicherheit, macht die Spannung zwischen Kultur und Familie produktiv und dynamisch. Deshalb betont Mario Erdheim, wie gefährlich es für eine Gesellschaft ist, wenn Kultur und Familie einander zu ähnlich werden: Die Ablösung von der Familie wird erschwert, und »die Entwicklung der Kultur wird gebremst, wenn nicht gar abgeblockt«.⁷

6 Vgl. z.B. Sigmund Freud, Massenpsychologie und Ich-Analyse, und: Das Unbehagen in der Kultur, beide in: Studienausgabe Bd. IX, Frankfurt 1974

7 Mario Erdheim, Adoleszenz zwischen Familie und Kultur, in: ders., Psycho-

Ein wichtiges Bewältigungsmittel für diese Spannung ist in unserer Gesellschaft die Aufteilung der beiden Positionen auf Frauen und Männer: Die Familie, das Beständige (und tendenziell Kulturfeindliche) den Frauen, die Kultur, Arbeit und Veränderung den Männern. Was passiert aber, wenn die tatsächlichen Lebensweisen von Frauen und Männern diese Aufteilung nicht mehr stützen?

Karin Flaake hat in einer Reihe von Interviews mit Lehrerinnen verschiedener Generationen eine interessante Beobachtung gemacht. Bei älteren Kolleginnen fand sie eine deutlich andere Haltung zu ihrem Beruf als bei jüngeren.⁸ »Abgegrenzte Mütterlichkeit« nennt sie deren Einstellung, die Zuwendung und emotionale Sorge ganz in den Dienst der professionellen Orientierung stellt, während sich für die jüngeren Lehrerinnen tendenziell die Grenzen zwischen Arbeit und Beziehung, zwischen professioneller und persönlicher Zuwendung zu den Kindern verwischen.

Für die älteren Befragten war die Berufsorientierung eine klare Entscheidung zwischen dem vorgesehenen weiblichen Lebensentwurf der Hausfrau und Mutter und der männlichen Orientierung auf die Erwerbsarbeit (um im Bilde zu bleiben: zwischen der Sphäre der Familie und der der Kultur). Die Jüngeren gehörten dagegen bereits zu den Jahrgängen, für die der weibliche Lebensentwurf beides umfassen sollte, Mutterschaft *und* Erwerbsarbeit, Familie *und* Kultur, Beständigkeit *und* Veränderung. So lösen sich die

analyse und Unbewußtheit in der Kultur, Frankfurt a.M. 1988, S. 212

8 Vgl. Karin Flaake, Geschlechterdifferenz und Institution Schule. Das unterschiedliche Verhältnis von Lehrerinnen und Lehrern zu ihrem Beruf, in: Mädchen und Jungen – Männer und Frauen in der Schule. Die deutsche Schule, Beiheft 1/1990

Grenzen zwischen den antagonistischen Kräften Beständigkeit und Veränderung in den einzelnen, individuellen Frauen tendenziell auf, während es den älteren Jahrgängen wohl leichter fiel, so ließe sich folgern, diese Spannung zweier widerstreitender Elemente als Spannung aufrechtzuerhalten. Damit wird es zunehmend schwieriger, Sorge und Arbeit, private und professionelle Ebene auseinanderzuhalten – die stärkere Neigung von Lehrerinnen, Kritik von SchülerInnen als persönliche Kritik zu empfinden, wird von hier aus verständlicher.

Wir könnten also hier die These aufstellen, daß Frauen derzeit vor dem Dilemma stehen, für den Antagonismus zwischen Kultur und Familie (bleiben wir einmal mehr bei diesem Bild) einen neuen Ausdruck zu finden, einen neuen Ort, an dem die Spannung produktiv bleiben kann, während Männer eher an einer Aufteilung der Spannungspole auf Frauen und Männer festhalten, die sich aber bereits überlebt hat. Damit die Spannung zwischen Verlässlichkeit und Veränderung einen neuen Ort finden kann, der nicht mehr auf der Zuschreibung »Familie-Frau-Hausarbeit« gegen »Kultur-Mann-Erwerbsarbeit« beruht, müßte tatsächlich zuallererst die alleinige Verantwortung der Frauen für Sorge, Beziehungen und Soziales aufgegeben werden. Diese Verteilung der Verantwortlichkeiten auf Frauen und Männer geschieht aber nicht nur aus Bequemlichkeit oder Konvention, sondern soll in einem viel tieferen Sinne die Sicherheit gewährleisten, daß der Aufruhr der Triebe (die Veränderung) gebändigt werden und in dauerhafte Bindungen einmünden könne.

Insofern müßten wir auch hier einschränkend feststellen, daß eine einfache Umkehrung oder »gerechtere Verteilung« der Arbeit den Kern des Problems verfehlen würde (und deshalb auch nicht »einfach so« zustandekommen wird). Die Aufteilung zwischen weiblichen und männlichen Zuständigkeiten ist auch eine gewachsene

Bewältigungsform, die elementare Wünsche und Notwendigkeiten berührt und ordnen soll. Eine ›neue Ordnung‹ muß dann genauso in der Lage sein, die Spannung zwischen ›Kultur‹ und ›Familie‹, zwischen dem Wunsch nach Beständigkeit und dem nach Veränderung aufzunehmen – eine Problematik, der mit Vernunft und Gerechtigkeit nicht so einfach beizukommen ist. Die auf den vorigen Seiten dargelegte Problematik harrt also noch der weiteren Bearbeitung, um mehr Klarheit in die Zusammenhänge zu bringen.

Literaturtips zum Themenbereich ›Geschlecht und Kindheit‹

TEXTE über die verschiedenen Aspekte des Geschlechterverhältnisses gibt es mittlerweile unübersehbar viele, und dennoch in manchen Bereichen zu wenige (oder auch: zu viele enttäuschende). Wir haben einige Texte als Literaturtips zusammengestellt – sie sollen als Anregung zum Weiterlesen verstanden werden, *nicht* als systematischer Überblick über die einzelnen Themengebiete. Die Angaben beziehen sich z.T. direkt auf die Themen, die in diesem Band diskutiert worden sind, z.T. sind es auch allgemeinere Texte, die für Fragen der Konstruktion von Geschlecht, von Gesellschaft und dem Zusammenleben der Geschlechter interessant sind.

Natürlich ist eine solche Auswahl sehr subjektiv und auch ein bißchen zufällig, aber als Anregung kann die Sammlung allemal dienen.

Stichwort: Psychosexuelle Entwicklung – Psychoanalytische Ansätze

- Berna-Simons, Lilian: Kindheit – Konstruktion – Deutung. Zum Gebrauch psychoanalytischer Entwicklungsmodelle, in: Arbeitshefte Kinderanalyse 16/1992
- Bernstein, Doris: Weibliche genitale Ängste und Konflikte und die typischen Formen ihrer Bewältigung, in: PSYCHE 6/1993, wieder abgedruckt in: Psychoanalytische Diskurse über die Weiblichkeit von Freud bis heute, Hg. Margarete Mitscherlich und Christa Rohde-Dachser, Stuttgart 1996
- Boons, Marie-Claire: Der Begriff der Kastration bei Freud und Lacan, in: Arbeitshefte Kinderanalyse 9/1988
- Cherazi, Shahla: Zur Psychologie der Weiblichkeit. Ein kritischer Überblick, in: PSYCHE 2/1988
- Dolto, Françoise: Das unbewusste Bild des Körpers, Weinheim 1987
- Dolto, Françoise: Psychoanalyse und Kinderheilkunde, Frankfurt a.M. 1973
- Fast, Irene: Von der Einheit zur Differenz. Psychoanalyse und Geschlechtsidentität, Berlin 1991
- Kaplan, Louise J.: Weibliche Perversionen, Hamburg 1991, darin Kap. 3, Der weibliche Kastrationskomplex: die innergenitale Welt und die Angst vor der Loslösung
- Kestenberg, Judith: Der komplexe Charakter weiblicher Identität, in: PSYCHE 4/1988
- Lerner, Harriet E.: Elterliche Fehlbenennungen der weiblichen Genitalien als Faktor bei der Erzeugung von ›Penisneid‹ und Lernhemmungen, in: PSYCHE 4/1980, wieder abgedruckt in: Psychoanalytische Diskurse (s. D. Bernstein)
- Mertens, Wolfgang: Entwicklung der Psychosexualität und der Geschlechtsidentität, 2 Bände, 2. Auflage Stuttgart 1994

Stichwort: Mädchen – Jungen

- Bell, Karin: Aspekte weiblicher Entwicklung, in: Forum der Psychoanalyse 2/1991
- Gebauer, Gunter: Kinderspiele als Aufführungen von Geschlechtsunterschieden, in: Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis, Hg. Irene Dölling und Beate Kraus, Frankfurt a.M. 1997
- Hagemann-White, Carol: Sozialisation: weiblich – männlich?, Opladen 1984
- Rendtorff, Barbara: Geschlecht und Symbolische Kastration. Über Körper, Matrix, Tod und Wissen, Königstein 1996, darin Kapitel 3: Kleine Mädchen

- Rendtorff, Barbara: Kleine Mädchen – Körper und Sprache, in: Materialienband 11, Frankfurt 1992
- Rohrmann, Tim: Junge Junge – Mann o Mann. Die Entwicklung zur Männlichkeit, Reinbek 1994
- Schmauch, Ulrike: Über Mädchen und Jungen – Beobachtungen zur Geschlechterdifferenz, in: Geschlechterbegegnungen: viele Orte – wenig Raum, Basel 1995

Stichwort: Schule

- Speziell zu diesem Thema gibt es eine schier unübersehbare Menge von Aufsätzen und Aufsatzsammlungen – deshalb hier nur einige wenige Angaben zu einzelnen Aspekten:
- Dick, Anneliese: Rollenbilder von Männern und Frauen, Jungen und Mädchen in Schulbüchern, HIBS Sonderheft 30, Wiesbaden 1991
- Grundschulreform und Koedukation. Beiträge zum Zusammenhang von Grundschulforschung, Frauenforschung und Geschlechtersozialisation, Hg. Marlies Hempel, Weinheim 1996
- Hagemann-White, Carol: Geschlecht und Erziehung. Versuch einer theoretischen Orientierung im Problemfeld der Koedukationsdebatte, in: Zurück zur Mädchenschule?, Hg. Gertrud Pfister, Pfaffenweiler 1988
- Hilgers, Annette: Geschlechterstereotype und Unterricht, Weinheim 1994
- Kruse, Anne Mette: Non-koedukativer Unterricht als geschlechtsbewußter Unterricht. Erfahrungen aus Dänemark und England, in: Erträge der Frauenforschung für die Lehrerinnenbildung, Hg. Edith Glumpler, Bad Heilbrunn 1993
- Nyssen, Elke: Mädchen in der Schule, in: Frauen leben Widersprüche, Hg. Sigrid Metz-Göckel und Elke Nyssen, Weinheim 1990
- Nyssen, Elke: Mädchenförderung in der Schule. Ergebnisse und Erfahrungen aus einem Modellversuch, Weinheim 1996
- Orenstein, Peggy: Starke Mädchen – brave Mädchen, Frankfurt 1996
- Oswald, Hans / Krappmann, Lothar / von Salisch, Maria: Miteinander – Gegen einander. Eine Beobachtungsstudie über Mädchen und Jungen im Grundschulalter, in: Zurück zur Mädchenschule?, Hg. Gertrud Pfister, Pfaffenweiler 1988

Stichwort: Kinder – Familie – Erziehung

- Fried, Lilian: Ungleiche Behandlung schon im Kindergarten und zum Schulanfang? Sprachvermittelte Erziehung von Mädchen und Jungen, in: Mädchen und Jungen, Männer und Frauen in der Schule, Die deutsche Schule, Beiheft 1/1990
- Fried, Lilian: Werden Mädchen im Kindergarten anders behandelt als Jungen? Analysen von Stuhlkreisgesprächen zwischen Erzieherinnen und Kindern, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 4/1989
- Kehlenbeck, Corinna: Auf der Suche nach der abenteuerlichen Heldin, Frankfurt 1996
- Kotthoff, Helga: Geschlechtstypisierung in der kindlichen Kommunikationsentwicklung. Ein Bericht über ausgewählte Forschungen, in: Geschlechterverhältnisse in der Pädagogik, Jahrbuch für Pädagogik 1994, Frankfurt a.M. 1994
- Liebe Mutter – böse Mutter. Angstmachende Bilder von der Mutter in Kinder- und Jugendbüchern, Hg. Gottfried Mergner und Peter Gottwald, Oldenburg 1989
- Nyssen, Elke: Aufwachsen im System der Zweigeschlechtlichkeit, in: Frauen leben Widersprüche. Zwischenbilanz der Frauenforschung, Hg. Sigrid Metz-Göckel und Elke Nyssen, Weinheim 1990
- Ohlmeier, Dieter: Vaterlose Gesellschaft. Heutige Tendenzen der Psychoanalyse des Mannes und des Vaters, in: Zerstörter Spiegel, Psychoanalytische Zeitdiagnosen, Hg. Christa Rohde-Dachser, Göttingen 1990

Stichwort: Anmerkungen zum Geschlechterverhältnis und zum Zusammenleben

- Bauman, Zygmunt: Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit, Frankfurt a.M. 1995, v.a. Kapitel 6, Die Privatisierung der Ambivalenz
- Becker-Schmid, Regina: Frauenforschung: eine Einführung, in: Beschreiblich weiblich: Aspekte feministischer Wissenschaft und Wissenschaftskritik, Hg. Walter Herzog und Enrico Violi, Zürich 1991
- Cixous, Hélène: Die unendliche Zirkulation des Begehrens, Berlin 1977
- Fischer-Homberger, Esther: Von der Auffälligkeit des Geschlechtsunterschieds. Zur Abwehrfunktion des Konzepts vom Anderen Geschlecht, in: Von der Auffälligkeit des Leibes, Hg. Farideh Akashe-Böhme, Frankfurt a.M. 1995
- Goffman, Erving: Das Arrangement der Geschlechter, in: ders., Interaktion und Geschlecht, Frankfurt a.M. 1994

Irigaray, Luce: Das Geschlecht das nicht eins ist, Berlin 1979

Kristeva, Julia: Die Zeit der Frauen, in: dies., Die neuen Leiden der Seele, Hamburg 1994

Maltz, Daniel N. und Broker, Ruth A.: Mißverständnisse zwischen Männern und Frauen – kulturell betrachtet, in: Von fremden Stimmen, Hg. Susanne Günthner und Helga Kotthoff

Rustemeyer, Ruth: Geschlechtsstereotype und ihre Auswirkungen auf das Sozial- und Leistungsverhalten, in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, Heft 2/1988

Todorov, Tzvetan: Abenteuer des Zusammenlebens. Versuch einer allgemeinen Anthropologie, Berlin 1996

Über die Autorin

Barbara Rendtorff

Sozialwissenschaftlerin, Mitbegründerin und langjährige Mitarbeiterin der Frankfurter Frauenschule, derzeit Vertretungsprofessorin am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Frankfurt. Forschungsinteressen sind: Konstruktionen und Bedeutung von Geschlecht und deren Verankerung. »Geschlecht und Symbolische Kastration« ist im Herbst 1996 im Ulrike Helmer Verlag erschienen.

*Die Reihe »Materialienband«: Bände 1 – 15
zu beziehen über die Frankfurter Frauenschule*

Band 1

Christel Eckart: Töchter in der »waterlosen Gesellschaft. Das Vorbild des Vaters als Sackgasse zur Autonomie / Ulrike Schmauch: Entdämonisierung der Männer – eine gefährliche Wende in der Frauenbewegung? / Dörthe Jung: Körper-Macht-Spiele. Unökonomische Gedanken zu weiblichen und männlichen Körper-Präsentationen in öffentlichen Räumen / Ulrike Teubner: Zur Frage der Aneignung von Technik und Natur durch Frauen – oder der Versuch, gegen die Dichotomien zu denken / Barbara Rendtorff: Macht und Ohnmacht – Liebe und Kampf zwischen Müttern und Kindern.

Band 2

Käthe Trettin: Über das Suspekte am neuen Ethik-Interesse: Anmerkungen zu Luce Irigaray / Mechthild Zeul: Warum war »Kramer gegen Kramer« ein Publikumserfolg? Versuch einer psychoanalytischen Deutung / Ulrike Prokop: Die Freundschaft zwischen Katharina Elisabeth Goethe und Bettina Brentano – Aspekte weiblicher Tradition / Barbara Köster: Weiblicher Masochismus.

Band 3

Ulrike Schmauch: Frauenbewegung und Psychoanalyse – öffentliche und verborgene Seiten einer schwierigen Beziehung / Karin Windaus-Walser: Antisemitismus – eine Männerkrankheit?? Zum feministischen Umgang mit dem Nationalsozialismus / Heide Moldenhauer: Frauen und Architektur / Barbara Rendtorff: Der gute Mensch Frau – zum Wesen und Unwesen von Frauen und unserer frauenbewegten Ideologie / Ellen Reinke: Psychoanalytische und sozialstrukturelle Überlegungen zum Abwehrmodus der »altruistischen Abtretung«. Minni Tipp und Anna Freud gewidmet.

Band 4

Regina Dackweiler: »Dienende Herzen« – Schriftstellerinnen des Nationalsozialismus / Mechthild Zeul: Der Abwehrcharakter des Penisneids und seine Bedeutung für das sexuelle und soziale Verhalten der Frau: ein klinischer Beitrag / Barbara Holland-Cunz: Reform – Revolution – Wandel. Transformationsvorstellungen in der feministischen Theorie / Gisela Wülfing: In der Wildnis der Differenz – ohne gesichertes Hinterland / Pia Schmid: Säugling-Seide-Siff. Frauenleben in Berlin um 1800.

Band 5: Vorträge von Luisa Muraro

Der Begriff der weiblichen Genealogie / Die symbolische Ordnung der Mutter / Die Passion der Geschlechterdifferenz (zur italienisch-deutschen Tagung vom Nov. 1989).

Band 6: Genealogie und Traditionen

Vorträge aus der Frauen-Sommerwoche 1989 u.a.: Luce Irigaray: Das vergessene Geheimnis weiblicher Genealogien / Edith Seifert: Zur Frage der psychischen Geschlechtergenealogie / Marianne Schuller: Wie entsteht weibliche Freiheit? / Alexandra Pätzold: An der Grenze von Physis und Metaphysik / Eva Meyer: Die Autobiographie der Schrift / Gerburg Treusch-Dieter: Das Kästchenproblem. Zum Psyche-Mythos bei Freud.

Band 7: Über weibliches Begehren, sexuelle Differenz und den Mangel im herrschenden Diskurs

Autonome Frauenbildungsarbeit am Beispiel der Frankfurter Frauenschule. (Eine Reflexion der Mitarbeiterinnen der Frankfurter Frauenschule über die Arbeit eines Frauen-Bildungs-Projekts).

Band 8: Nationalsozialismus / Nationalismus

Beiträge zur Tagung ›Prägende Weiblichkeitsentwürfe des Nationalsozialismus‹ vom März 1988 und zur Tagung ›Nationalismus‹ vom März 1989: Elisabeth Brainin/Marieta Zeug: Arisch ist der Zopf – Jüdisch ist der Bubikopf / Liliane Crips: Die Inszenierung der Weiblichkeit in der NS-Gesellschaft: Deutsche Mutter versus Dame von Welt / Rotraut DeClerck: Zum Verständnis des Nationalismus aus der Sicht Kleinianischer Theorie / Ewa Kobylnska: Der polnische Nationalismus – seine Stärke und Schwäche / Ingeborg Nordmann: Hannah Arendt zum Verhältnis von Nation und Demokratie.

Band 9: Der feministische Blick auf die Sucht

Beiträge zur Tagung ›Der feministische Blick auf die Sucht‹ vom Mai 1990: Christa Appel: Dry out the world – Frauen-Strategien im Kampf gegen die Alkoholgefahren im 19. Jhd. / Ulrike Kreyssig: Drogenpolitik – Frauenpolitik – feministische Politik / Barbara Krebs: Eßstörungen und einige Probleme bei der Entwicklung des weiblichen Körper-Ichs / Irmgard Vogt: Frauen, Sucht und Emanzipation: Selbstbilder und Fremdbilder / Carmen Walcker-Mayer: Mittäterschaft in der Beratungssituation / Cornelia Helfferich: Neue Mythen oder alte Beliebigkeiten oder ...?

Band 10: Körper-Bild-Sprache

Beiträge aus der Frauen-Sommer-Woche 1990 und der Tagung ›Die Figur der Mutter‹: Marie-Claire Boons: Exil in der Liebe / Camille Lacoste-Dujardin: Darstellung der Mutterschaft im Maghreb / Christa Rohde-Dachser: Das Bild der Mutter in der Psychoanalyse / Gisela Ecker: »Die unversiegbare Milch«: Weiblichkeitsimaginationen und die Figur der archaischen Mutter / Hanne Seitz: Zur Dekonstruktion des Körperbildes in der Bewegung.

Band 11: Suchbilder – Trugbilder

Beiträge aus der Frauen-Sommer-Woche '91 und der Tagung ›Das Bild des Vaters‹: Ilse Modelmog: Formloses und Form. Von Göttinnen, intriganten Weibsbildern und weiblichen Monstern / Chris Weedon: Poststrukturalismus und Feminismus / Barbara Rendtorff: Kleine Mädchen – Körper und Sprache / Christel Eckart: Suchbild Vater. Interpretationen des Tochter-Vater-Verhältnisses aus der Sicht der Töchter / Elfriede Löchel: »Wie findet sie den Weg zum Vater?« Geschichte(n) zu Vatermord und Geschlecht / Mona Singer: Über die Moral und die Grenzen des Verstehens.

Band 12: Drogenkonsum und Kontrolle

Vorträge der Tagung ›Der feministische Blick auf die Sucht II‹ im März '92 von: Christa Appel: Einmal süchtig – immer süchtig?! / Christine Heinrichs: Warum nehmen Sie eigentlich keine Drogen? / Claudia Dieckmann: Maßlosigkeit und Maßhalten in der Arbeit mit Frauen / Irmgard Vogt: Beraterinnen im Konflikt / Margit Brückner: Grenzgänge zwischen Sozialarbeit und Therapie / Birgit Moos-Hofius: Selbstregulation und Selbstkontrolle.

Band 13: Gewalt und Gesetz: Über die nicht-gelungene Zivilisierung der Gesellschaft

Vorträge aus der Tagung »Zur Lage der Nation« 1992 und »Über das Ende einer Illusion« 1993: Marie-Josèphe Dharvernas: Les Dents de la Mer (Die gezahnte Vagina) / Sabine Gürtler: Die Gewalt des Selben und die Macht des Anderen / Barbara Köster: Die Brüderhorde / Ingeborg Nordmann: Über das Gewalttätige am Opferdiskurs / Edith Seifert: Fremdenhaß und Aggressivität in psychoanalytischer Sicht.

Band 10: Körper-Bild-Sprache

Beiträge aus der Frauen-Sommer-Woche 1990 und der Tagung »Die Figur der Mutter: Marie-Claire Boons: Exil in der Liebe / Camille Lacoste-Dujardin: Darstellungen der Mutterschaft im Maghreb / Christa Rohde-Dachser: Das Bild der Mutter in der Psychoanalyse / Gisela Ecker: »Die unversiegbare Milch«: Weiblichkeitsimaginationen und die Figur der archaischen Mutter / Hanne Seitz: Zur Dekonstruktion des Körperbildes in der Bewegung.

Band 11: Suchbilder – Trugbilder

Beiträge aus der Frauen-Sommer-Woche '91 und der Tagung »Das Bild des Vaters: Ilse Modelmog: Formloses und Form. Von Göttinnen, intriganten Weibsbildern und weiblichen Monstern / Chris Weedon: Poststrukturalismus und Feminismus / Barbara Rendtorff: Kleine Mädchen – Körper und Sprache / Christel Eckart: Suchbild Vater. Interpretationen des Tochter-Vater-Verhältnisses aus der Sicht der Töchter / Elfriede Löchel: »Wie findet sie den Weg zum Vater?« Geschichte(n) zu Vatermord und Geschlecht / Mona Singer: Über die Moral und die Grenzen des Verstehens.

Band 12: Drogenkonsum und Kontrolle

Vorträge der Tagung »Der feministische Blick auf die Sucht II« im März '92 von: Christa Appel: Einmal süchtig – immer süchtig?! / Christine Heinrichs: Warum nehmen Sie eigentlich keine Drogen? / Claudia Dieckmann: Maßlosigkeit und Maßhalten in der Arbeit mit Frauen / Irmgard Vogt: Beraterinnen im Konflikt / Margit Brückner: Grenzgänge zwischen Sozialarbeit und Therapie / Birgit Moos-Hofius: Selbstregulation und Selbstkontrolle.

Band 13: Gewalt und Gesetz: Über die nicht-gelungene Zivilisierung der Gesellschaft

Vorträge aus der Tagung »Zur Lage der Nation« 1992 und »Über das Ende einer Illusion« 1993: Marie-Josèphe Dharvernas: Les Dents de la Mer (Die gezahnte Vagina) / Sabine Gürtler: Die Gewalt des Selben und die Macht des Anderen / Barbara Köster: Die Brüderhorde / Ingeborg Nordmann: Über das Gewalttätige am Opferdiskurs / Edith Seifert: Fremdenhaß und Aggressivität in psychoanalytischer Sicht.

*Bestellung der Bd. 1–15 an die Frankfurter Frauenschule,
Hohenstaufenstr. 8, D-60327 Frankfurt am Main*

Hiermit bestelle ich aus der Reihe »Materialienband« Band Nr.
gegen Rechnung.

Name:

Adresse:

Datum und Unterschrift:

*Abonnement-Bestellung an den Ulrike Helmer Verlag,
Altkönigstraße 6a, D-61462 Königstein/Taunus*

Hiermit bestelle ich die Reihe »Materialienband« (je 2 Bände) ab Nr.
— zum Abonnement von DM 36,00 DM inklusive Versand
— zum Förderabonnement von DM 56,00 DM inklusive Versand
Das Abonnement verlängert sich automatisch, sofern es nicht schriftlich gekündigt wird.

Name:

Adresse:

Datum und Unterschrift:

Ulrike Helmer Verlag, Konto: Postbank Frankfurt (BLZ 500 100 60) 468 121-606

Barbara Rendtorff *Geschlecht und symbolische Kastration
Über Körper, Matrix, Tod und Wissen*

Ein Text über kleine Mädchen, über Sprache und Geschlecht bei Lacan, über Angewiesenheit, Getrenntsein und Verleugnung. Und über den Mangel als das produktive Element, das den Menschen zum geschlechtlichen und zum Sprachwesen macht.

ISBN 3-927164-06-2

Andrea Günter *Weibliche Autorität, Freiheit und
Geschlechterdifferenz*

Frauenpolitische Fragen werden in der Regel als Fragen von Diskriminierung und Förderung thematisiert – mangels eigenständiger feministisch-politischer Theoriebildung. Bausteine zu einer Theorie, in die die Geschlechterdifferenz eingeschrieben ist, entwickelt die Kulturwissenschaftlerin Andrea Günter in den Essays dieses Bandes. Ihr Denken gründet auf der Auseinandersetzung mit Hannah Arendt und Hildegard von Bingen sowie mit dem vieldiskutierten Differenz-Ansatz der Philosophinnengemeinschaft DIOTIMA und des Mailänder Frauenbuchladens, ein Ansatz, den die Autorin zugleich interpretierend erhellt.

ISBN 3-927164-05-4

Lisa Schmuckli *Differenzen und Dissonanzen*

Mit ihrer systematischen Einführung in feministische Erkenntnistheorien denkt die Autorin die aktuelle Vernunftkritik unter frauenspezifischen und postmodernen Aspekten weiter und betreibt Philosophie als feministische Zeitdiagnose. Erkenntnismöglichkeiten von Frauen, deren Wahrnehmungen und sprachliche Ausdrucks- und Realisierungsformen werden dargestellt und reflektiert: Eine Zusammenschau von feministischer Wissenschaftskritik und deren Konstruktion, weiblicher Intellektualität, Sprache und dem sich in den Text einschreibenden Körper.

ISBN 3-927164-04-6