
Denkwerkstatt

Allgemeine Pädagogik

Heft 3

Johanna Forster

**Die aktuelle Geschlechterdiskussion –
Ergebnisse, Suchperspektiven und Fragen für die pädago-
gische Praxis im Vorschulbereich.**



Die fröhliche Familie. Jan Steen, um 1670

**Die aktuelle Geschlechterdiskussion –
Ergebnisse, Suchperspektiven und Fragen für die pädagogische Praxis im
Vorschulbereich.**

1. Die Suche nach Unterschieden und Begründungen

Die aktuelle lebhaft öffentliche Diskussion des Geschlechterthemas befasst sich hauptsächlich mit der Frage nach dem „typischen Verhalten“ von Frauen und Männern. Im Blick stehen somit weniger die Gemeinsamkeiten oder etwa die Suche nach Möglichkeiten zur Verbesserung einer achtenden und gelungenen Interaktion zwischen den Geschlechtern, sondern die Unterschiede.

Sondiert man die Flut belletristischer Weltbestseller zum Thema, erfährt man, dass diese Verschiedenheiten sowohl das allgemeine Verhalten als auch konkrete kognitive, soziale und emotionale Kompetenzen sowie Details der Alltagsbewältigung betreffen. So ist etwa nicht nur zu lesen, dass Frauen und Männer so verschieden denken, fühlen und handeln, als ob sie aus zwei Welten kämen (nämlich von der Venus und vom Mars, Gray 1999), sondern auch, dass Frauen immer Schuhe kaufen, schlecht einparken und Straßenkarten nicht lesen können wohingegen Männer über gute Orientierungsfähigkeiten verfügen, dafür aber nicht zuhören und des öfteren lügen (z.B. Pease & Pease 2002). Frauen und Mädchen sind typischerweise kommunikativ, empathisch, sicherheitsorientiert und liebenswürdig. Männer und Jungen sind typischerweise stark, durchsetzungsfreudig, sachorientiert und gut in mathematischen und technischen Problemlösungen, u.s.w. Diese auffallenden Unterschiede seien, so ist zu erfahren, auch weitgehend unveränderbar, da in der Biologie begründet.

So amüsant solche Zuschreibungen teils auch sein mögen, es sind im Großen und Ganzen plakative Überzeichnungen. Die momentan so populäre Annahme, männliches und weibliches Verhalten sei zumeist anthropogen, also biologisch bedingt, kennzeichnet den Gegenpol zur lange Zeit vorherrschenden Ansicht eines allein durch die soziale Umwelt geformten Verhaltens. Beide extremen Positionen werden der Realität nicht gerecht, denn in großem Umfang ist von komplexen Wechselwir-

kungen anthropogener und soziogener Faktoren auszugehen und jeweils spielen die Veranlagung, Erfahrung und Gestimmtheit eines Menschen sowie die speziellen Charakteristika der jeweiligen Situation, in der Verhalten genutzt wird, eine Rolle.

2. Geschlechtsspezifik und Genderstereotypen

Sex und Gender

In der Geschlechterdiskussion wird mit den beiden Begriffen „sex“ und „gender“ gearbeitet. **Sex** bezeichnet das biologische Geschlecht und umfasst damit alle anthropogenen, also geschlechtsspezifischen Einflussfaktoren. Hierzu gehören etwa der jeweils spezifische Körperbau und entsprechende Entwicklungsprozesse sowie die charakteristischen Ausprägungen des weiblichen und männlichen Hormonsystems. Häufig werden in sehr pauschaler Form auch „typische“ Verhaltensweisen, Kompetenzen und sogar Denkfiguren von Frauen und Männern mit deren spezifischer Biologie begründet. Um solche Zuschreibung vorzunehmen, ist es aber nötig, sorgfältig zwischen allgemein menschlichen und geschlechtsspezifischen anthropogenen Dispositionen zu unterscheiden. Unumstritten ist, dass menschliches Wahrnehmen und Verhalten in vielen Bereichen angelegt ist. Es handelt sich hierbei um sogenannte humanspezifische Dispositionen, d.h. beide Geschlechter, alle Menschen, sind damit ausgestattet. Die Frage ist nun, inwieweit und in welcher Art und Weise auf der Basis solcher Anlagen zudem geschlechtsspezifisches Verhalten, Denken und Handeln ausdifferenziert ist. Nach dem heutigen Stand der Forschung ist das Bild hierzu noch weitgehend unklar. Auch ist zu bedenken, dass Dispositionen – bildlich gesprochen – in großem Ausmaß einen jeweils bestimmten Weg für Verhalten vorgeben. Welche konkreten und detaillierten einzelnen Verhaltensstrategien dann auf diesem Weg eingesetzt werden, steht unter dem Einfluss von Lernen und Erfahrung in der jeweiligen Lebensumwelt und deren Ansprüche an das Individuum. Diese können sehr unterschiedlich für Männer und Frauen, Mädchen und Jungen sein, was zur Ausprägung geschlechtstypischen Verhaltens führen kann.

Der Begriff **Gender** beschreibt das sogenannte soziale Geschlecht, das in Interaktion mit der jeweiligen Lebensumwelt ausgebildet, gleichsam konstruiert wird. Gender umfasst alle geschlechtstypischen Verhaltensweisen, Denkfiguren und Handeln.

Gender verweist auch auf die jeweiligen Erwartungen der Gruppe, der Gesellschaft an ein adäquates - erwünschtes, „normales“, akzeptiertes - Rollenverhalten als Frau und als Mann. Genderrollen basieren immer auf erlerntem Verhalten und Erfahrungen in der Gruppe und Gesellschaft. Immer werden Menschen, mehr oder weniger intensiv und ausgeprägt, auch daraufhin erzogen, Verhalten, Aktivitäten, Aufgaben, Verantwortlichkeiten und auch Lebensentwürfe und Identitäten als „weiblich“ oder „männlich“ wahrzunehmen.

Stereotypen und Klischees

Auch die vielen Klischees, auf die man in der Beschäftigung mit der Geschlechterfrage trifft, haben, wie alle stereotypen Vorannahmen, eine nicht zu vernachlässigende Funktion: Ganz allgemein unterstützen typisierte Annahmen und Zuschreibungen dabei, komplexe Umweltinformationen zu strukturieren und damit zu reduzieren. Klischees suggerieren oder bieten tatsächlich eine bestimmte Form von Vorhersagbarkeit und damit auch das Gefühl der Sicherheit, denn im Alltag passen stereotype Erwartungen und Verhalten des Gegenübers oftmals zusammen. Klischees sind so ein Hilfsmittel für die Orientierung und letztlich für die Kommunikation. Aber, Stereotype färben gewissermaßen die Wahrnehmung und geben vor, was Menschen sehen und auch, was sie nicht sehen. Stereotype sind oftmals wenig bewusst, nahezu automatisiert, was umso bedenklicher ist, da sie häufig sehr weit greifen, physische und psychische Eigenschaften, Verhalten und sogar die Persönlichkeit als „passend“ und „nicht passend“ markieren und damit deutliche Konsequenzen für den und die Einzelne haben. So mündet ein mismatch von stereotyper Erwartung und gezeigtem Verhalten nicht selten in gesellschaftlicher Distanzierung, Ausgrenzung und Abwertung. Deshalb ist es unverzichtbar, die vielfach holzschnittartig überzeichneten Geschlechterstereotypen kritisch zu hinterfragen.

Für die pädagogische Praxis ist die aktuelle Geschlechterdiskussion um „Sex“ und „Gender“ – trotz der teils sehr plakativen Zuschreibungen – deshalb wichtig, weil sie erneut den Blick auf die Frage der Entwicklung und Entwicklungsmöglichkeiten von Jungen und Mädchen lenkt. In den letzten Jahren ist eine Vielzahl von Untersuchungen publiziert worden, die sich insbesondere mit dem Zusammenspiel von Anlage und Umwelt als Einflussgrößen für Verhalten befassen. Es gilt nun zu prüfen, inwieweit die Ergebnisse für die Formulierung pädagogischer Konzepte und Methoden

relevant sind und wie sich die pädagogischen Handlungsmöglichkeiten vor dem Hintergrund der Überschneidung von Dispositionen und kulturellen Prägungen darstellen. Und gilt aufmerksam darauf zu achten, welche Zusammenhänge und Wechselwirkungen in der frühen Entwicklung eines sodann als geschlechtstypisch beobachtbaren Verhaltens eine wichtige Rolle spielen.

3. Untersuchungsergebnisse

3.1 Baby sexing und Baby-X-Studien

Die Forschungsergebnisse der Humanethologie, etwa von Eibl-Eibesfeldt (1997), Hassenstein (2001) und Schleidt (1992) zeichnen ein detailliertes Bild solcher Zusammenhänge bereits für die Entwicklungen des Säuglings.

Der menschliche Säugling verfügt über ein Spektrum disponierter Fähigkeiten insbesondere im Bereich der Kommunikation und Kontaktbindung. Sie ermöglichen dem Kind, die für sein Überleben nötigen Beziehungen zu initiieren und zu halten. Hierzu gehört etwa das sogenannte soziale Lächeln, das die Bindung von Kontakten - in der Verschränkung mit dem durch das soziale Signal angesprochenen freundlichen Zuwendungsverhalten Erwachsener - erleichtert. Wie schon Fantz in den 60er Jahren nachwies, ist dieses Verhalten verbunden mit einer angeborenen Wahrnehmungspräferenz für das menschliche Gesicht, d.h., Neugeborene „suchen“ und reagieren deutlich auf das Signal „Gesicht“. Die Münchener Psychologin Doris Bischof-Köhler (2002) beschreibt nun, dass auf dieser Interaktionsebene auch geschlechtsspezifisches Verhalten beobachtbar ist: weibliche und männliche Säuglinge machen offenbar tendenziell unterschiedliche Verhaltensangebote, wobei die Jungen aktiver versuchen, Aufmerksamkeit zu erregen und die Mädchen sich intensiver um Bindung über Blickkontakt bemühen. Eltern, Frauen und Männer, beantworten diese Verhaltensangebote teils sehr unterschiedlich, geben damit also verschiedene Impulse für das Folgeverhalten des Säuglings.

An diesem frühen Punkt sind die ersten Fäden des komplexen Netzes an Wechselwirkungen geknüpft – und es kommen weitere Einflussgrößen in Gestalt der bewussten und unbewussten Erwartungen der Erwachsenen an das weibliche oder männli-

che Kind hinzu. Solche Erwartungen äußern sich etwa in Merkmalszuschreibungen, was als „Baby sexing“ bezeichnet wird. Wie konkret solche Zuschreibung sind, zeigen die folgenden Beispiele: Rubin und Kollegen (1974) baten Frauen und Männer, ihr Kind bzw. einen ihnen unbekanntem Säugling zu beschreiben. Obwohl sich männliche und weibliche Säuglinge hinsichtlich objektiver Parameter wie Größe und z.B. Gesichtsformen nicht unterscheiden lassen, bezeichneten die Eltern ihre Söhne als robuste und kräftige, lebhafte und pausbäckige Babies, ihre Töchter hingegen als „klein“, „zierlich“, „sanft“ und „zart“. Vergleichbare Zuschreibungen gaben Männer und Frauen zu Neugeborenen, über deren vermeintliches Geschlecht sie vorher informiert wurden. In einer weiteren Studie von Condry und Condry (1976) betrachteten Frauen und Männer die Videoaufnahme eines offenbar erregten Kindes. Beide Geschlechter neigten dazu, die Erregung als Wut zu bezeichnen, wenn ihnen das Kind als Junge vorgestellt wurde, während sie bei einem mutmaßlichen Mädchen Angst zu erkennen meinten. Das Verhalten der Kinder wurde also geschlechtszugehörig dechiffriert.

Die Geschlechtszugehörigkeit bleibt eine wichtige Einflussgröße auch in komplexen Verhaltenskontexten, etwa im Spiel. Dies wurde seit den 70er Jahren in den sogenannten Baby-X-Studien untersucht (ausführlicher Überblick in Maccoby 2000). Wieder wurden Frauen und Männer über das mutmaßliche Geschlecht des Kindes informiert, was insbesondere zu einer vermeintlich passenden Auswahl an Spielmaterialien führte: Als Mädchen ausgewiesene Kinder bekamen tendenziell häufiger Puppen u.ä., die „Jungen“ erhielten häufiger Werkzeug oder Bälle. Ob hierbei das Engagement der Erwachsenen möglicherweise disponierte Vorlieben für bestimmte Spielaktivitäten von Jungen und Mädchen erwidert, ist nicht klar zu beantworten. Interessant ist die interkulturelle Beobachtung, dass Jungen und Mädchen teils solch unterschiedliche Spielmaterialien bevorzugen und diese auch selbst basteln. Doris Bischof-Köhler nimmt an, dass hier möglicherweise disponierte Präferenzen vorliegen. Allerdings ist zu bedenken, dass Spielmaterialien in großem Umfang die Welt der Erwachsenen abbilden, die wiederum für die Kinder hoch attraktiv ist. Die Bevorzugung von typisch „weiblichen“ bzw. „männlichen“ Spielmaterialien ist so nicht von der Nachahmung entsprechend zugänglicher und anziehender sozialer Vorbilder zu unterscheiden. Welche konkreten Ursachen das dann vielleicht als typisch ausgeprägtes Verhalten von Jungen und Mädchen haben mag, ist in diesem komplexen Netz aus

sich gegenseitig beeinflussendem Verhalten und Verhaltensangeboten des Kindes, Erwartungen und Verhalten der Erwachsenen und den zugänglichen Lernmöglichkeiten nicht mehr zu bestimmen.

3.2 Spielverhalten von Jungen und Mädchen

Geschlechtsspezifische und geschlechtstypische Charakteristika des kindlichen Spielverhaltens werden seit über 30 Jahren mit verschiedenen Fragestellungen ausführlich untersucht. Die Ergebnisse hierzu liefern kein einheitliches Bild, weder zum Verhalten von Kindern und Erwachsenen noch zu inhaltlichen Details.

So ist etwa die Frage, welcher Elternteil in der frühen Kindheit als Spielpartner bevorzugt wird, nicht klar zu beantworten. Manche Studien beobachteten eine gleichgeschlechtliche Bevorzugung, sowohl seitens des Kindes als auch seitens der Väter und Mütter, in anderen Studien war dies nicht festzustellen (Maccoby 2000). Es ist also sehr wahrscheinlich, dass Einflüsse sowohl in den jeweiligen individuellen Vorstellungen als auch in den speziellen kulturellen Bedingungen zu suchen sind.

In der Art und Weise der Spielaktivitäten zeichnen sich zumindest tendenzielle Unterschiede ab: Mit Jungen wird eher burschikos und aktivitätsbetont, mit Mädchen eher ruhig und fürsorglich gespielt. Väter / Männer machen insgesamt mehr Bewegungsspiele, Mütter / Frauen spielen mehr sprachlich orientiert und setzen Spielzeug ein. Zu diesem Bild passen Untersuchungen, die zeigten, dass Mütter mehr als Väter zu sogenannten Sprachimitationsspielen anregen (ausführlich in Fitzgerald 1981 und Lancayster 1987).

Auch zu diesem Aspekt ist nicht eindeutig zu klären, ob es sich hierbei um disponierte Aktivitätspräferenzen, also geschlechtsspezifische Vorlieben für Spielarten handelt. Doris Bischof-Köhler (2002) vertritt die Annahme, Jungen seien allgemein explorativer und bewegungsorientierter als Mädchen, was die Entsprechung dann in den Verhaltensangeboten und –reaktionen der Eltern fände.

Auf der anderen Seite ist es denkbar und auch plausibel, so Eleanor Maccoby von der Stanford University (2000, 161) „dass der geschlechtstypisierende „Druck“ der Eltern – die Ermutigung zu geschlechtskonformen Spielaktivitäten, das Angebot von geschlechtstypisierten Spielsachen, die negative Reaktion auf weibliche Züge bei Jungen oder Burschikosität bei Mädchen – bei Kindern beiderlei Geschlechts die Entwicklung geschlechtskonformer Verhaltensweisen und Präferenzen unterstützt.“

Diese Entwicklung geschlechtskonformer Verhaltensweisen und von typischen Spielpräferenzen könnte dann einer der Gründe dafür sein, dass Kinder in großem Umfang gleichgeschlechtliche Spielkameraden bevorzugen.

3.3 Spielpartnerwahlen

Kinder beginnen ungefähr im dritten Lebensjahr damit, sich gleichgeschlechtliche Spielpartner zu suchen und sie halten sich bevorzugt, so sie die Gelegenheit dazu haben, in gleichgeschlechtlichen Spielgruppen auf. Diese Tendenz setzt sich bis weit in die mittlere Kindheit fort und die bevorzugten Aktivitäten fallen dann teils sehr unterschiedlich aus.

Auch zu diesem Aspekt sind geschlechtsspezifische und geschlechtstypische, also disponente bzw. aus Rollenverhalten entstehende Anteile, kaum zu trennen.

Zum einen verweisen Beobachtungen zum Spielverhalten von Kindern in Umgebungen, die kaum traditionellen Rollenzuschreibungen folgen, etwa den Kinderläden, auf eine dennoch deutliche gleichgeschlechtliche Spielpartnerwahl. Das könnte als Hinweis auf mögliche Dispositionen gelten. Inwieweit hierbei aber auch Wirkungen aus dem sonstigen sozialen Umfeld der Kinder eine Rolle spielen, ist nicht zu klären.

Einen weiteren Erklärungsansatz gibt Eleanor Maccoby. Sie kommt nach Sichtung einer Vielzahl von Studien und eigenen Untersuchungen zu folgendem Fazit: Ein wichtiger Grund für die deutliche Neigung, mit Kindern des eigenen Geschlechts zu spielen, liegt in den wahrscheinlich teils disponenten Aktivitätspräferenzen – die sich wiederum aus einer Reihe von Einflussfaktoren zusammensetzen -, und die in dieser speziellen Entwicklungsphase deutlicher hervortreten. Sie führen zur Bevorzugung von Kindern vergleichbaren, ähnlichen Verhaltens, das im Allgemeinen eher Kinder des gleichen Geschlechts zeigen.

Allerdings ist die Spielpartnerpräferenz keineswegs starr und unveränderlich. Studien wie auch die tägliche Praxis zeigen, dass gemeinsames Spiel von Jungen und Mädchen etwa dann bevorzugt stattfindet bzw. die Unterschiede im Spielverhalten sehr viel geringer werden, wenn interessantes Spielzeug und spannende Spielaufgaben angeboten werden. Zu berücksichtigen ist auch: welche Aktivitätsformen werden – unbewusst – erwartet? Wie weit wird das entsprechende Verhalten letztlich implizit durch die Spielmöglichkeiten und explizit durch erziehende Interventionen gefördert?

Unsere Verhaltensbeobachtungen auf Pausenhöfen (Forster 2000) ergaben hierzu etwa folgendes: der klassische Pausenhof an Grundschulen verfügt über eine asphaltierte Freifläche. Diese wird zumeist exklusiv von den Jungen zum Ballspiel und ähnlichen Bewegungsspielen genutzt. Mädchen halten sich auf solchen Pausenhöfen in den „Ruheecken“ auf und beschäftigen sich mit entsprechend „ruhigen“ Spielen. Das erwartete Bild motorisch aktiver Jungen und ruhiger Mädchen ist somit erfüllt. Tatsächlich aber zeigte sich, dass auf Pausenhöfen, die mehrere Aktivitätsräume anboten, damit auch Räume für das bewegungsorientierte Spiel der Mädchen zur Verfügung stellten, diese durchaus vergleichbar aktiv waren - nur eben nicht gemeinsam mit den Jungen.

3.4 Kognitive Fähigkeiten

In der aktuellen Geschlechterdiskussion wird in großem Umfang auf Unterschiede in den kognitiven Leistungen von Frauen und Männern verwiesen. Dies führt konsequenterweise zur Frage nach den parallelen kindlichen Entwicklungsprozessen sowie der dann - unter Umständen - speziellen Ansprüche an eine geschlechtsspezifisch ausgerichtete pädagogische Förderung.

Die fast schon klassische, gleichwohl sehr allgemein gehaltene, geschlechtstypische Zuschreibung kognitiver Fähigkeiten unterscheidet Kompetenzen in den sprachlichen und mathematisch-technischen Bereichen sowie in der sogenannten Raumorientierung und visuellen Raumvorstellung. Als mögliche Ursachen werden insbesondere Besonderheiten in den cerebralen Informationsverarbeitungsprozessen bei Frauen und Männern angeführt. In der Tat zeigen etwa Studien mittels der Kernspintomographie, dass bei den untersuchten Frauen und Männern z.B. für den Bereich der Verarbeitung visuell-räumlich gelagerter und auch sprachlicher Reize teils verschiedene Gehirnregionen bzw. diese unterschiedlich stark involviert sind (ausführlicher Überblick in Quaiser-Pohl/Jordan 2003). Gleichzeitig wird aber deutlich darauf verwiesen, dass beide „Strategien“ zu vergleichbaren Ergebnissen führen. Zudem bleibt vollkommen unklar, welche faktische Relevanz diese Verschiedenheit in ganz konkreten Detailleistungen für die Bewältigung der Lebenspraxis beider Geschlechter haben mag.

Tatsächlich zeigt die von Claudia Quaiser-Pohl und Kirsten Jordan (2003) erstellte Analyse der vielen Untersuchungsergebnisse zum räumlichen Vorstellungsvermögen

und räumlichen Orientierungsleistungen, dass Geschlechtsunterschiede eher gering sind und in einem Zusammenspiel zahlreicher Faktoren gründen. Interessant sind etwa interkulturelle Untersuchungen. Sie ergeben ein gemischtes Bild, was darauf verweist, dass etwa Leistungen zum sogenannten räumlichen Denken stark vom Umfeld, also den Lernmöglichkeiten und Anforderungen gelenkt sind. Entsprechend variant sind die Ergebnisse von Tests mit Kindern: in einigen Untersuchungen gibt es Unterschiede, beispielsweise im Grundschulalter zugunsten der Jungen, in anderen nicht. Auch wird klar erkennbar, dass unterschiedliche Leistungen in Tests zu beiden Kompetenzbereichen deutlich beeinflusst sind von den sogenannten Leistungsfaktoren der Testsituation, z.B. die Formulierung der Testinstruktion und die Zeit, die zur Lösung der Aufgaben gegeben wird. Hier mag zwar auch das Geschlecht der Kinder eine Rolle spielen, etwa über den Weg der Vertrautheit mit Testinstruktionen und Testdruck. Das wären dann aber geschlechtstypische Bedingungen, die kaum etwas zu disponierten Leistungen auszusagen vermögen. Zudem ist deutlich, dass das visuell-räumliche Vorstellungsvermögen in großem Umfang und bereits im Kindergartenalter trainiert werden kann, etwa mit Spielaufgaben zu geometrischen Figuren und Formen im Raum.

Nun spricht allerdings die Tatsache, dass eine Fähigkeit durch Training verbessert werden kann, nicht eindeutig gegen biologische Dispositionen. Sie zeigt aber, so Claudia Quaiser-Pohl, wie breit bzw. komplex die möglichen geschlechtsspezifischen Anlagen sind. Aufgrund dieser Komplexität können die Fähigkeiten im Laufe der individuellen Entwicklung und Erfahrungen in konkrete Leistungsrichtungen bzw. in konkrete Leistungsniveaus ausgebaut werden. Hier liegen die herausragenden Anpassungsvorteile des Menschen. Die Umwelt, in der Funktion von Lernanforderungen und Erfahrungschancen, ist damit die beachtliche entwicklungsfördernde bzw. -hemmende Variable.

3.5 Erfahrung

Wie wichtig Erfahrungsmöglichkeiten für die Ausprägung der Orientierungsleistungen im Raum sind, zeigen die Untersuchungen von Eva Neidhardt mit großen Gruppen von Kindergartenkindern. Die Unterschiede waren nicht etwa direkt am Geschlecht festzumachen, sondern sie sind eindeutig mit der Eigenaktivität der Kinder im Außengelände verbunden: Je aktiver die Jungen und Mädchen im Freien waren, umso besser waren ihre Zeigeleistungen für den Raum.

Vergleichbares gilt auch für die Fähigkeit, den umgebenden Raum zu bezeichnen und hierfür strukturierte Kategorien zu bilden. Wie etwa Pazer beobachtete (1992), verfügen Jungen im späten Grundschulalter im Durchschnitt über sehr viel mehr und differenziertere Begriffe und Kategorien zur Raumbeschreibung als die gleichaltrigen Mädchen. Bei etwa 5jährigen Kindern wurden vergleichsweise noch keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern gefunden. Es sind also vor allem externe Entwicklungsimpulse zu vermuten. Tatsächlich zeigen nicht nur die bekannten Studien zum Explorationsraum von Martha Muchow aus den 30er Jahren, sondern auch aktuellere Untersuchungen, etwa von Jakob (1987) und Quaiser-Pohl (2004), dass hierzulande Jungen zumeist größere Explorationsräume nutzen, d.h. mehr Möglichkeiten zur Raumerfahrung haben als Mädchen. Hinzukommt, dass sich die Raumanneigungsmuster von Jungen und Mädchen in diesem Alter unterscheiden. Als mögliche Erklärung für die genannten Phänomene wird das Zusammenspiel von Erziehungsstil, Spielpartner- und Aktivitätspräferenz genannt.

3.6 Selbsteinschätzung und geschlechtstypisches Verhalten

Selbsteinschätzung und kognitive Leistung

Die Untersuchungen zu weiblichen und männlichen Kompetenzen im kognitiven und sozialen Bereich verweisen immer wieder darauf, dass die Selbsteinschätzung der eigenen Leistungen eine sehr wichtige Rolle für die Performanz spielt. Hier unterscheiden sich Frauen und Männer teils sehr deutlich. Dieser Aspekt ist deshalb für die pädagogische Arbeit so dringlich zu beachten, weil einmal im Entwicklungsprozess die Selbsteinschätzung, die individuelle Beurteilung neuer Erfahrungen und die Verhaltensbereitschaft sowie konkretes Verhalten auf das Engste miteinander verbunden sind. Zum zweiten hängt Selbsteinschätzung immer mit den externen Erwartungen, in affirmativer oder entmutigender Funktion, zusammen.

Diese Kreisläufe beschreibt beispielsweise Eva Neidhardt im Resümee ihrer Untersuchungen zu Orientierungsleistungen: Frauen haben zumeist eine ungünstigere Einschätzung der eigenen Fähigkeiten, was auch zur wiederholten Erfahrung führt, sich tatsächlich schlechter zurechtzufinden und vice versa. Schließlich wird diese geringe Orientierungsfähigkeit durch andere als „bekannt“ bestätigt und vielleicht ja auch erwartet.

Ein weiteres Beispiel zu den Zusammenhängen von Selbstbild, Erwartung und den kognitiven Leistungen von Mädchen und Jungen gibt die schon klassische Meta-

Studie von Hyde und Kollegen (1990). Sie offenbart, wie stark die Einstellung der Jugendlichen zu ihrer Leistung die geschlechtstypische Haltung bzw. die geschlechtstypischen Erwartungen spiegeln. Herrscht etwa die Meinung und damit Erwartung vor, Jungen seien allgemein besser in Mathematik als Mädchen, so wird dies Auswirkungen impliziter, vielleicht sogar expliziter Art auf die Entwicklung des Selbstbildes eines Jungen bzw. Mädchens haben. In der erwähnten Studie zeigte sich der Effekt folgendermaßen: Wenn Mädchen positive Ergebnisse erzielten, führten sie dies auf harte Arbeit bzw. auf Glück zurück. Die Jungen hingegen glaubten an die Bestätigung ihrer Fähigkeiten.

Selbsteinschätzung und Empathie

Die Selbsteinschätzung spielt eine ebenso wichtige Rolle für empathische Fähigkeiten, damit dem Erkennen emotionaler Signale, das ein wichtiger Baustein für erfolgreiche Kommunikation ist. Zumeist verfügen Frauen hierzu über ein besseres Selbstbild als Männer. Außerdem werden gute soziale Dekodierungsleistungen von Frauen erfahrungsgemäß mehr erwartet als von Männern. Und tatsächlich haben, wie Tiffany Graham und William Ickes (1997) in ihren zahlreichen Untersuchungen feststellten, Frauen im Allgemeinen bessere Testergebnisse zur Dekodierung emotionaler non-verbaler Signale. Auch ist ihre Genauigkeit im Erkennen interaktiver Situationen erheblicher. In den Untersuchungen steigerten sich die Testleistungen nochmals deutlich, wenn die Probandinnen vor der Befragung extra auf die erwartete Leistung hingewiesen, also zusätzlich motiviert wurden. Die Männer hingegen erzielten in solchen Studien zumeist geringere Leistungen. Ein Blick auf den Testaufbau offenbart allerdings einen interessanten Effekt: Üblicherweise berichteten die Probanden ihre Ergebnisse mündlich vor anderen. In einem speziellen Testsetting hingegen wurden die Resultate von jedem Probanden allein und schriftlich notiert. Hier gab es keine Unterschiede in den empathischen Leistungen von Frauen und Männern.

Auch dieses Beispiel des sehr speziellen Bausteins sozial-kommunikativer Fähigkeiten veranschaulicht, wie stark externe Einflussgrößen für die Ausprägung entsprechender Verhaltenskompetenzen sind. Daraus folgt erneut, aufmerksam auf die Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten zu achten. Dies umso mehr, da zahlreiche Studien darauf verweisen, dass die Leistungen ohne Schwierigkeit trainierbar sind.

4. Resümee

Die vorangegangenen Beispiele machen deutlich, dass sich die in der aktuellen Geschlechterdiskussion so betonte Frage, ob das Verhalten von Frauen und Männern, respektive von Jungen und Mädchen, im weitesten Sinne angelegt oder aber kulturell geprägt, damit erziehungsbedingt sei, in der Form und nach dem heutigen wissenschaftlichen Kenntnistand nicht zu beantworten ist.

Alle Menschen sind von Natur aus mit einem breiten Spektrum an Dispositionen auch in den Bereichen Wahrnehmung und Verhalten ausgestattet. Jeder Junge und jedes Mädchen entwickeln individuell auf dieser Grundlage jeweils verschiedene und verschieden stark ausgeprägte Verhaltenspräferenzen in unterschiedlichen Umwelten und Situationen. Der Anteil formender soziogener Faktoren, von Erfahrung und Lernen, ist kaum isoliert zu definieren. Und, solange die Gesellschaft viele Lern- und Handlungsmöglichkeiten am Geschlecht fest macht, werden die Erfahrungen geschlechtlich sein.

Zur Tragweite disponierter Anteile am weiblichen und männlichen Verhalten lässt sich zusammenfassend sagen: Es gibt, wie etwa Claudia Quaiser-Pohl und Kirsten Jordan detailliert nachgewiesen haben, keine geschlechtsspezifisch ausgeprägten Schwächen noch Stärken weder im emotionalen, kognitiven noch im sozial-kommunikativen Bereich und damit auch keine derart deutlich disponierten Verhaltensstrategien, die in klare Vor- oder Nachteile für die konkrete alltägliche Lebensbewältigung münden.

Sicherlich werden in den nächsten Jahren weitere interessante Ergebnisse zu anthropogenen Einflussgrößen für Verhalten insbesondere aus der Gehirnforschung und zu hormonellen Zusammenhängen zu erwarten sein. Aber es ist höchst unwahrscheinlich, dass in der Biologie begründete Auslöser in großem Umfang als singuläre Erklärungen für das komplexe menschliche Verhalten ausreichen werden.

Für die Pädagogik kann es nun nicht bedeuten, abzuwarten, bis die Geschlechterfrage erschöpfend geklärt sein wird. Ganz im Gegenteil, die Frage sollte verstärkt und mit einer neu ausgerichteten Suchperspektive aufgenommen werden. Wir wissen, dass in der Entwicklung und Lebensrealität Heranwachsender anthropogene oder soziogene Anteile auf das Engste miteinander verbunden sind, wobei die Freiheitsgrade immens sind. Das heißt, im Fokus muss die intensiviertere Analyse der Erzie-

lungsformen liegen, mit der Gesellschaften Geschlechtlichkeit aufnehmen. Stärker als zuvor ist – unter der Prämisse der Gleichwertigkeit und Chancengleichheit der Geschlechter - zu betrachten, welche Lernfelder und Lerninhalte den Kindern absichtlich oder unabsichtlich dargeboten oder vorenthalten werden und welche Ziele und auch Handlungsmöglichkeiten damit verbunden sind.

Das heißt auch, dass sensibler als bisher danach zu fragen ist, welche Ausprägungen von Geschlecht erwünscht bzw. nicht erwünscht sind und welche gesellschaftlichen Konsequenzen für die Entwicklungen von Jungen und Mädchen daraus abgeleitet werden.

In diesem Zusammenhang ist zu ermitteln, wie Jungen und Mädchen mit der jeweils vorherrschenden Fassung von Geschlecht umzugehen vermögen. Wie beeinflussen gängige Genderrollen das jeweilige Verständnis des eigenen Geschlechts und im Weiteren die Interaktion mit dem anderen Geschlecht? Wie sind die Lernerfahrungen im familialen Umfeld und in der Kindertagesstätte? Harmonisieren, divergieren oder kollidieren die Erfahrungen der Kinder zum Geschlechterverständnis in diesem Überschneidungsfeld von Familie und KiTa?

Marianne Horstkemper (1996) verweist hierzu auf die dringliche Frage nach den günstigsten Bedingungen für Heranwachsende beiderlei Geschlechts. Wie können sich Jungen und Mädchen in ihrer Entwicklung möglichst wenig durch die gängigen Stereotype behindern lassen oder selbst behindern, indem sie sie etwa in ihr Geschlechtsverständnis integrieren?

Auf der Seite der Erwachsenen ist etwa nach dem Geschlechterverständnis der Erzieherinnen und Erzieher zu fragen. Welche Annahmen liegen Erziehung und Betreuung zugrunde? Wie beeinflussen vielleicht unbewusste Erwartungen an ein adäquates Rollenverhalten die Wahrnehmung und Bewertung des Verhaltens von Jungen und Mädchen?

Schließlich ist auf der Seite der Kindertageseinrichtung als Arbeitsorganisation nach der Einflussgröße „Geschlecht“ zu fragen. Hier dockt die Geschlechterdebatte am aktuellen gesellschaftspolitischen Konzept des Gender Mainstreaming an. Wie Friedel Schreyögg beschrieb, ist die KiTa eine Domäne der Frauen. Welche Gründe sind hierfür erkennbar? Wie gestaltet sich die Kommunikation zwischen den Geschlechtern und wie sind etwa die Arbeits- und beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten für Männer und Frauen?

Die aktuelle Geschlechterdebatte gibt Anlass für eine Vielzahl von Fragen und neuen Suchperspektiven. Für die Ausrichtung dieser Suchperspektiven bietet gerade die Diskussion um Umwelt und Anlage eine große Chance, weil sie den Blick erneut auf komplexe Zusammenhänge und damit auf die Ganzheitlichkeit des Menschen lenkt.

Literatur:

- Bischof-Köhler, D. 2002: Von Natur aus anders. Die Psychologie der Geschlechterunterschiede. Stuttgart.
- Crick, N., Grotpeter, J. 1995: Relational aggressions, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development* 66:710-722.
- Condry, J., Condry, S. 1976: Sex differences: A study in the eye of the beholder. *Child Development* 47:812-819.
- Eibl-Eibesfeldt, I. 1997: Die Biologie des menschlichen Verhaltens. Weyarn.
- Fantz, R. 1967: Visual perception and experience in early infancy: A look at the hidden side of behavior development. In: Stevenson, H., Hess, E., Rheingold, H. (Hg.): Early behavior. Comparative and developmental approaches. John Wiley & Sons: New York:181-224.
- Fitzgerald, H., Lester, B., Yogman, M. (Hg.) 1981: Theory and Research in Behavioral Pediatrics. Plenum Press:New York.
- Forster, J. 2000: Räume zum Lernen und Spielen. Untersuchungen zum Lebensumfeld *Schulbau*. Berlin.
- Forster, J. 2003: Die Geschlechterdebatte aus pädagogischer Perspektive. *Anthropologischer Anzeiger* 62, 3:269-280.
- Graham, T., Ickes, W. 1997: When women's intuition isn't greater than men's. In: Ickes, W. (Hg.): Empathic accuracy. Guilford Publication:New York, 117-143.
- Hopfner, J., Leonhard, H.-W. 1996: Geschlechterdebatte. Eine Kritik. Bad Heilbrunn.
- Gray, J. 1999: Mars und Venus. Was Frauen wollen und Männer nicht verstehen. München.
- Hassenstein, B. 2001: Verhaltensbiologie des Kindes. Heidelberg.
- Horstkemper, M. 1996: Was dürfen Mädchen, was sollen Jungen? Geschlechtsrollenorientierungen in koedukativen und nicht-koedukativen Schulen. In: Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (Hg.): Typisch Junge? Typisch Mädchen? Jungen und Mädchen in Schuel und Unterricht. Handreichung für die Lehrerinnen und Lehrer an bayerischen Schulen. München, 121-132.
- Hyde, J., Fennema, E., Lamon, S. 1990: Gender differences in mathematics performance: A meta analysis. *Psychological Bulletin* 107 :139-155.
- Jakob, J. 1987: Kinder in der Stadt. Freizeitaktivitäten, Mobilität und Raumwahrnehmung. Pfaffenweiler.
- Lancayster, J., Altman, J., Rossi, A., Sherrod, L. (Hg.) 1987: Parenting across the lifespan. Aldine de Gruyter:New York.

- Maccoby, E. 2000: Psychologie der Geschlechter. Sexuelle Identität in den verschiedenen Lebensphasen. Stuttgart (Englisches Originalausgabe 1998: the two sexes. Growing up apart, coming together“, Harvard University Press, Cambridge).
- Muchow, M., Muchow, H. 1935: Der Lebensraum des Großstadtkindes. Hamburg.
- Neidhardt, E. 2004: An der dritten Kreuzung links abbiegen – wie Männer und Frauen sich in der realen Welt zurechtfinden. In: Quaiser-Pohl, C., Jordan, K.: Warum Frauen glauben, sie könnten nicht einparken – und Männer ihnen Recht geben. München, 125-134.
- Pazer, S. 1992: The development of place categorization in children. Children's Environments 9:14-26.
- Pease, A., Pease, B. 2002: Warum Männer lügen und Frauen immer Schuhe kaufe. München.
- Quaiser-Pohl, C. 2004: Jungen fahren selbst – Mädchen lassen fahren. Alles eine Folge der Evolution? In: Quaiser-Pohl, C., Jordan, K. 2004: Warum Frauen glauben, sie könnten nicht einparken – und Männer ihnen Recht geben. München, 71-82.
- Quaiser-Pohl, C., Jordan, K. 2004: Warum Frauen glauben, sie könnten nicht einparken – und Männer ihnen Recht geben. Über Schwächen, die gar keine sind. Eine Antwort auf A. & B. Pease. München.
- Rubin, J., Provenzano, F., Luria, Z. 1974: The eye of the beholder: Parent's view on sex of newborns. American Journal of Orthopsychiatry 44:512-519.
- Schleidt, M. 1992: Halt mich fest, laß mich los. Kind und Eltern. In: Funkkolleg „der Mensch“. Anthropologie heute. Hgg. Vom Deutschen Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (DIFF). Studieneinheit 9, Studienbrief 3.
- Schreyögg, F. o.J.: Die Gender-Mainstreaming-Strategie. Gleichstellung von Frauen und Männern. Zukunftshandbuch KiTa 32, III.8.