

## Röhner, Charlotte; Thies, Wiltrud Die Lebenswelten von Mädchen und Jungen. Eine Analyse von Wochengeschichten am Schulanfang

*Die Deutsche Schule 88 (1996) 4, S. 469-482*



Quellenangabe/ Reference:  
Röhner, Charlotte; Thies, Wiltrud: Die Lebenswelten von Mädchen und Jungen. Eine Analyse von Wochengeschichten am Schulanfang - In: Die Deutsche Schule 88 (1996) 4, S. 469-482 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-310652 - DOI: 10.25656/01:31065

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-310652>

<https://doi.org/10.25656/01:31065>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

---

# Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,  
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

88. Jahrgang 1996 / Heft 4

---

**Offensive Pädagogik:** 388  
Jörg Schlömerkemper  
**Zum „Ende der Erziehung“ kommt man nur durch Erziehung!**

*Nicht nur weil sie unvermeidlich ist, sondern weil sie für die Entwicklung von Kindern ebenso wie für die Gestaltung einer Gesellschaft und den Bestand einer Kultur grundlegend ist, wird hier für eine bewußte und kritische Reflexion der Ziele und Wirkungen pädagogischer Prozesse in Schule und Familien plädiert – jenseits des Streits, ob Erziehung an ihrem Ende ist oder sein soll.*

Gustav Fölsch 392  
**Sind die Bildungsziele „Kompetenz“ und „Autonomie“ vereinbar?**  
Ein Nach-denken über Erfahrungen in der Praxis

*Auf dem Hintergrund sehr anschaulich geschilderter Praxiserfahrungen macht der Autor das Dilemma deutlich, in das man gerät, wenn man zur Autonomie herausfordern will – aber er plädiert dafür, zur Autonomie immer wieder und Schritt für Schritt dadurch zu befähigen, daß entsprechende Kompetenzen vermittelt und gefordert werden.*

*Die Schriftleitung möchte zu diesem Beitrag ausdrücklich zur Diskussion auffordern: In Heft 1/97 sollen kritische, weiterführende, klärende Beiträge veröffentlicht werden!*

Walter Twellmann 406  
**Das Bildungssystem Europas**  
Modelle der Schulen europäischer Länder im Vergleich

*Die Vielfalt des europäischen Schulwesens, so zeigt diese vergleichende Darstellung, läßt sich auf fünf Grundmodelle reduzieren, die von einer extrem horizontal bis zu einer extrem vertikal gegliederten Organisationsform reichen. Eine Schule im Dienste Europas dürfte ihren Aufgaben – schon wegen der überwiegend auf nationaler Ebene eingeleiteten Entwicklungen – nur als differenzierte Gesamtschule gerecht werden können.*

**Traditionelle Liberalität und Autonomie**  
 Erkundungen im Schulwesen Dänemarks

*Unser Nachbarstaat im Norden kann in bildungspolitischer Hinsicht immer noch Anregungen geben – jedenfalls spiegelt dieser Reisebericht eine Faszination wider, die von der konsequent auf Vielfalt und Selbständigkeit ausgerichteten Schullandschaft ausgeht. Der Autor geht dabei ausführlicher auf die dänische Regelung der Lehrerbearbeitungszeit ein und berichtet von den Erfahrungen, die damit gesammelt wurden.*

Frank Bösch

435

**„Zum neubau des schulwesens“ nach 1945**  
 Die bildungspolitische Konzeption Adolf Grimmes

*Der erste niedersächsische Kultusminister Adolf Grimme gilt zweifellos als eine herausragende und wirksame Persönlichkeit der Nachkriegszeit, aber die schulpädagogische Forschung hat sich bislang nur beiläufig mit seiner Reformpolitik beschäftigt. Dieser Aufsatz rekonstruiert Grimmes Konzeption durch eine sorgfältige Dokumentenanalyse und kommt zu dem überraschenden Ergebnis, daß sich sein Standpunkt innerhalb sozialdemokratischer Reformvorstellungen als „konservativ pragmatisch“ charakterisieren läßt.*

Ilse Müller und Christel Reimer

455

**„Wie organisiere ich mein Lernen?“**  
 Ein Trainingsprogramm für erfolgsorientiertes Selbstmanagement am Beginn der gymnasialen Oberstufe

*Weil es nicht selbstverständlich ist, daß Schülerinnen und Schüler nach dem Abschluß der Sekundarstufe I mit den neuen Erwartungen und Anforderungen der gymnasialen Oberstufe produktiv umgehen können, haben zwei Lehrerinnen ein Seminar-Programm entwickelt, das die Lernenden befähigen soll, ihr Selbstvertrauen zu stärken, ihr Verhalten zu verstehen und ihre Aktivitäten besser zu organisieren. Der Bericht regt zur Nachahmung an.*

Charlotte Röhner und Wiltrud Thies

469

**Die Lebenswelten von Mädchen und Jungen**  
 Eine Analyse von Wochengeschichten am Schulanfang

*Die Auswertung von Wochengeschichten, die Jungen und Mädchen am Anfang ihrer Schulzeit schreiben, bestätigt wieder einmal, daß im Erleben und Verhalten Unterschiede zwischen den Geschlechtern schon früh angelegt sind. Die Autorinnen diskutieren entsprechende Folgerungen für die Praxis in Schule und Unterricht.*

Susanne Enders

483

**Die Schuldruckerei Célestin Freinet's**  
 Über die Bedeutung eines „Werkzeugs“ für das Lernen

*Die Beschäftigung mit Freinet ist pädagogisch immer wieder anregend, und die Arbeit mit der Schuldruckerei begeistert die Schülerinnen und Schüler stets aufs Neue. Dies gilt offenbar auch und gerade in der 'Konkurrenz' mit den neuen elektronischen Medien.*

**Schule im Internet: Die Datenbahn im Unterricht**

Der fehlende pädagogische Beitrag zur Diskussion über neue Medien

*Die Computer haben in vielen Schulen längst Einzug gehalten – um so dringlicher ist es, daß die Zielsetzung der Arbeit mit diesen Hilfsmitteln geklärt wird. Unterschieden wird eine medienkundliche und eine mediendidaktische Perspektive. Der Text weist zugleich die vielen praktischen Möglichkeiten, aber auch die Schwierigkeiten bzw. Voraussetzungen auf.*

Rainer Brämer

509

**Wanderführerschein für Lehrer/innen**

Ein Projekt der Universität Marburg

*Es mag Mißverständnisse auslösen, daß „Die Deutsche Schule“ für das Wandern wirbt – aber es geht hier fern irgendwelcher Romantizismen darum, einen Teilbereich des Schullebens nicht einfach als eine Art 'Aus-Zeit' zu betrachten, sondern die „Wandertage“ bewußt und kompetent so zu gestalten, daß sie den Bedürfnissen der Jugendlichen nach Gemeinschafts- und Naturerlebnissen entsprechen. Dafür wurde ein Aus- und Fortbildungsprogramm entwickelt, das sich wachsender Beliebtheit erfreut.*

**Neuerscheinungen:**

- Herbert Schui und Eckart Spoo (Hg.): Geld ist genug da. (DW)
- Claudia Huerkamp: Bildungsbürgerinnen. (Langer)
- Klaus-Peter Horn: Pädagogische Zeitschriften im Nationalsozialismus. (HGh)
- Wolfgang Böttcher (Hg.): Die Bildungsarbeiter. (Ballauf)
- Alfred Lumpe: Pädagogik als Wahrnehmung der Wirklichkeit. (Köpke)
- Otto Mehrgardt und Albert Stolpe: Eigenständiges Denken in der Schule. (JöS)
- Jochen Riege: Die sechsjährige Grundschule (Faust-Siehl)
- Johannes Bastian (Hg.): „Strafe muß sein“? (DW)
- Christel Hopf u.a.: Familie und Rechtsextremismus. (B.G.)
- Peter Heitkämper (Hg.): Mehr Lust auf Schule. (B.G.)

## Die Lebenswelten von Mädchen und Jungen

Eine Analyse von Wochengeschichten am Schulanfang

---

Wenn Kinder anfangen, erste Texte zu schreiben, bringen sie in einfachen Sätzen die Erfahrungen ihres *Kinderalltags* und ihres *persönlichen* Erlebens zum Ausdruck. Wir stellen im folgenden dar, welche lebensweltlichen Themen und Erfahrungen Kinder in solchen freien Texten darstellen.

Untersucht werden 1014 *Wochengeschichten* – im Umfang von einem Wort (z.B. dem Namen des Kindes) bis zu 17 Sätzen – von elf Mädchen und elf Jungen im Alter von 5 bis 7 Jahren, die sie während der Eingangsstufe bis zum Ende des 1. Schuljahres geschrieben haben.<sup>1</sup> Die Texte stammen aus der Reformschule Kassel (Rauschenberger/Lingelbach 1993). Die Schülerinnen und Schüler dieser Schule schreiben in der Stufe I (0. bis 2. Schuljahr) wöchentlich einen Text für ihr persönliches Geschichtenbuch, in denen sie Erlebnisse und Erfahrungen ihres Kinderalltags und ihres Kinderlebens festhalten. Ziel der Untersuchung war es herauszufinden, wie sich die Lebenswelt der Kinder in ihren freien Texten darstellt, und ob es nennenswerte Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen gibt (vgl. Röhner 1996).

In der *Auswertung* wurde auf eine Erfassung phantastischen Materials verzichtet, da dies ein eigenständiger Forschungsinhalt ist, der einen spezifischen Zugang erfordert.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Die Untersuchung ist Bestandteil des am Fachbereich Erziehungs- und Humanwissenschaften der Universität Gesamthochschule Kassel bestehenden Forschungsprojektes „Untersuchungen zur Transformation des Schulunterrichts in Deutschland“, das im Rahmen der Landesforschungsförderung vorangetrieben wird. Innerhalb dieses Forschungszusammenhanges beschäftigt sich eine Gruppe von Kolleginnen und Studentinnen mit Fragen zum Verhältnis von „Schulreform und Geschlechtererziehung“.

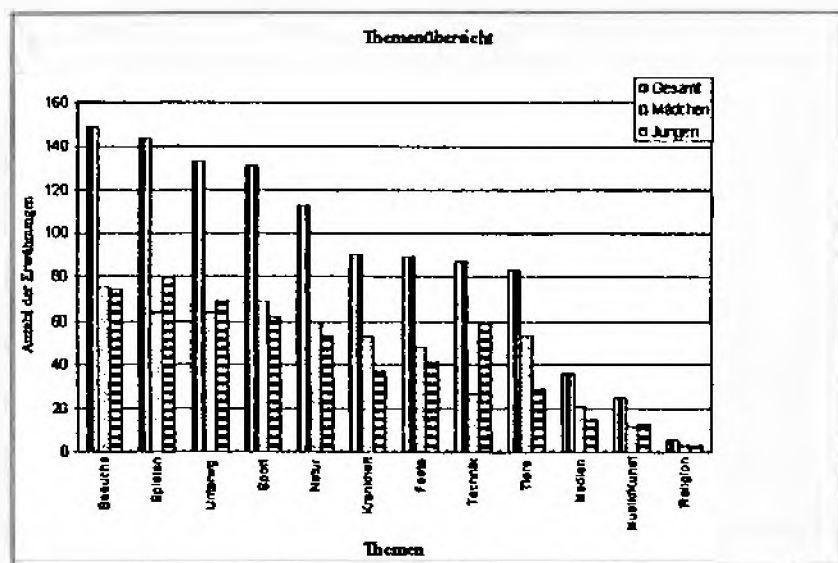
<sup>2</sup> Die Kindertexte wurden zuerst ohne sprachliche Glättungen transkribiert. Für die Textbearbeitung und -auswertung wurde das Computerprogramm Aquad 5.0 eingesetzt (vgl. Huber 1990). Aus dem Material heraus wurden Kategorien entwickelt, nach denen die Texte codiert wurden. Dabei haben wir versucht, kleine, aber dennoch trennscharfe Kategorien herauszufiltern. Das Vercodungsraster besteht aus 26 Oberkategorien, denen thematische Untergruppen zugeordnet sind. Die Codierung wurde von zwei Personen unabhängig voneinander durchgeführt, um subjektive Interpretationen weitestgehend auszuschließen. Bei Diskrepanzen wurden beide Möglichkeiten bis zur Einigung auf einen Code diskutiert. Bei Überlappungen in den einzelnen Kategorien konnte eine Textpassage mit mehreren Codes versehen werden.

Im folgenden stellen wir die Ergebnisse der quantitativen Inhaltsanalyse dar und analysieren sie im Hinblick auf die häufigen Themen der Kinder, ihre InteraktionspartnerInnen und die sozialökologischen Räume (Baacke 1983, 1984), in denen sie sich bewegen, sowie im Hinblick auf Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen. Zum Schluß ordnen wir die Ergebnisse in die Debatte zur Geschlechtersozialisation ein (Bilden u.a. 1994) und formulieren einige pädagogische Konsequenzen.

## 1. Häufige Themen

Das folgende Diagramm bietet eine Übersicht über die Häufigkeit der von den Kindern in den Wochengeschichten erwähnten Themen und ihre geschlechtstypische Verteilung:

Abb. 1: Themenübersicht:



Betrachtet man die Ergebnisse unter dem Aspekt, welche Aussagen Mädchen und Jungen über sich und ihre Lebenswelt machen, ist festzustellen, daß der *Kontakt und Austausch mit Gleichaltrigen bei gegenseitigen Besuchen, beim Spielen und bei Sport und Bewegung die zentralen Themen der Kinder* sind. Als gleichwertig ist das *Interesse der Kinder an der Natur und Tieren* zu bezeichnen. Addiert nehmen diese beiden Themen den 2. Rangplatz zwischen Besuchen und Spielen ein.

Einen großen Raum nehmen die *Aktivitäten und Erfahrungen in der Familie* ein, die in den Kategorien „Unterwegs Sein „ und „Feste“ gefaßt sind. Auffällig oft erwähnen die Kinder in ihren Texten *Krankheiten und Verletzungen*.

### 1.1 Besuchen

Mädchen und Jungen berichten etwa gleich häufig von Besuchen in ihren Texten. Wir unterschieden bei der Kategorisierung die Subkategorien „je-

manden besuchen“, „besucht werden“, „bei jemanden schlafen“, „jemand bei sich schlafen lassen“.

Sowohl die Mädchen als auch die Jungen berichten in ihren Wochengeschichten am häufigsten darüber, daß sie *jemanden besuchen*, wenn sie über „Besuche“ schreiben. So nimmt diese Subkategorie mehr als die Hälfte der Erwähnungen ein.

Auf den ersten Blick mag es verwundern, weshalb das „Besuchen“ in der Häufigkeit der Nennungen an erster Stelle steht – gefolgt von „Spielen“, „Unterwegs Sein“ und „Sport“. Mit „Besuchen“ drücken Kinder dieses Alters die Formen der Kontaktaufnahme mit Gleichaltrigen aus, wie sie sie aus der Vorschulzeit kennen. Heute ergeben sich Kontakte zwischen Kindern nicht von selbst auf Straßen und Spielflächen, sondern werden meist über telefonische Absprachen unter Anleitung Erwachsener vereinbart. Das macht ihren Besuchscharakter aus. Der hohe Rangplatz des „Besuchens“ verweist aber auch auf die *zentrale Bedeutung der Gleichaltrigen* im Sozialleben der Kinder. In der Peergroup erproben Kinder Formen der Interaktion und des sozialen Austauschs, wie sie mit Erwachsenen nicht praktiziert werden können: „Diese Sozialwelt der Kinder bringt ein neues Moment in den Aufbau einer autonomen, sozial handlungsfähigen Persönlichkeitsstruktur, denn der sozialisatorische Beitrag der Kinderinteraktion kann sich nicht auf Erfahrung, Vorbild und Belehrung stützen, sondern in der Kinderwelt konfrontieren sich relativ Gleiche mit ihren Erwartungen und Absichten und stehen vor der Aufgabe, ihre Sichtweisen und Vorhaben wechselseitig zu koordinieren“ (Krappmann 1991, 355 f). Gleichaltrige SpielpartnerInnen fordern dem Kind ab, „sich seiner Perspektive in ihrer Verschiedenheit von der des Gegenübers bewußt zu werden und Kooperation auf Wechselseitigkeit zu gründen“ (Krappmann 1991, 355).

Mit der hohen Nennung von „Besuchen“ in den Texten geben die Mädchen und Jungen ihrem Bedürfnis nach Sozialem und Austausch mit anderen einen überraschend deutlichen Ausdruck. Mit anderen Kindern zusammen zu sein, hat offensichtlich im Leben heutiger Kinder höchsten Wert. Gerade weil sich Sozialkontakte nicht mehr zufällig ergeben, müssen sie über Besuche hergestellt und arrangiert werden. Das „Besuchen“ ist ein spezifischer Ausdruck dieser *Bemühung um Kontakt und Freundschaft* in diesem Alter. Dies gilt für Mädchen und Jungen in gleicher Weise. Allerdings belegen die Texte der Kinder, daß geschlechtshomogene Kontakte überwiegen. Die Anzahl der InteraktionspartnerInnen geht aus den Texten nicht klar hervor, so daß sie nicht in jedem Fall erfaßt werden konnten. Es ist zu vermuten, daß die Besuche von Kindern dieser Altersgruppe eher in Zweiergruppierungen als in größeren Gruppierungsformen stattfinden.

Da immer mehr Mädchen und Jungen in ihren Familien als Einzelkinder aufwachsen, kann intimer Austausch an den Grenzen zwischen Tag und Nacht nicht mehr mit Geschwistern erlebt werden. Fehlende Geschwister werden durch Freundinnen und Freunde ersetzt, mit denen emotionale Nähe und Gemeinsamkeit erlebt werden können. Dabei berichten mehr als die Hälfte der Mädchen darüber, daß sie *bei jemandem, vornehmlich Freundinnen, schlafen*, jedoch nur wenige Jungen. Die Intimität und Nähe der Beziehungen, die Mädchen zueinander herstellen, wird dadurch belegt. Deut-

lich wird auch, daß emotionale Dimensionen des Erlebens eher von Mädchen als von Jungen thematisiert werden. Gleichzeitig zeigen mehr Mädchen als Jungen unserer Untersuchungsgruppe auch ihr Kontakt- und Nähebedürfnis zu Erwachsenen, so daß Mädchen ihre Beziehungswünsche insgesamt deutlicher zum Ausdruck bringen als Jungen.

## 1.2 Spielen

Auf dem zweiten Rangplatz in der Häufigkeitsskala der Themen, die die Kinder in ihren Texten darstellen, ist das „Spielen“ plaziert, das in den Texten der Kinder erwartungsgemäß breiten Raum einnimmt.

Wenn „Spielzeug“ erwähnt wird, finden sich die bekannten *geschlechtstypischen Objekte* – polarisiert in Puppe und Auto. Die Hälfte der Mädchen berichtet von Puppen. In den Wochengeschichten der Jungen kommen sie nicht vor. Die Hälfte der Jungen berichtet von Spielzeugautos, die wiederum bei den Mädchen keine Erwähnung finden. Eher jungentypische Spielzeuge (Schwerver und Playmobil) werden fast ausschließlich von Jungen genannt, während Gameboy von Mädchen und Jungen nahezu in gleichem Maße genannt wird. Interessant ist, daß immer dann, wenn Mädchen mit jungentypischem Spielzeug spielen, sie Jungen als ihre Interaktionspartner angeben. Aus den Berichten der Jungen geht oft nicht hervor, mit wem sie spielen. Es scheint so, als spielten sie allein.

Bei der Kategorie „Spielen (ohne Spielzeug)“ fällt auf, daß die Jungen über viele *jungentypische Spiele* berichten wie Burg, Ritter spielen, Cowboyfort aufbauen, Indianer spielen, durch Hecken und Büsche kriechen, Drachen steigen lassen, ein Flugzeug fliegen lassen, in denen besitz- und raumergreifende Impulse sowie Macht- und Aggressionsphantasien ausgelebt werden können. Die bei Jungen deutlich höhere Nennung von Spielplatzbesuchen deutet darauf hin, daß sie sich eher als Mädchen selbständig Räume erschließen (Pfister 1991). In ihrem Spielverhalten konstituieren Jungen damit Aspekte des traditionellen männlichen Sozialcharakters.

Die Mädchen folgen in ihren Spielen anderen Rollenangeboten. Sie spielen mit Tieren oder berichten über Symbolspiele, in denen alltägliche Handlungen wie Briefe schreiben, backen oder in den Urlaub fahren rekonstruiert werden. Über Briefe Kontakte und Beziehungen zu stiften, ist in der Schreibforschung als typisch weibliche Schreibpraktik klassifiziert (Barton 1993, 217). Während Jungen in *abenteuerlichen Welten und Szenarien* spielen, wenden sich Mädchen dem *Lebendigen, insbesondere Tieren*, zu und erproben *Alltagshandeln*. Sie orientieren sich an lebenspraktischen Bezügen und üben in ihren Symbolspielen mit Tieren und Puppen klassische weibliche Reproduktionsarbeiten ein. Dieser realistische Bezug von Mädchen in der Auseinandersetzung mit gegenwärtigem und zukünftigem Alltagshandeln – insbesondere im Hinblick auf Familien- und Berufsarbeit – ist auch aus der empirischen Forschung zum Berufs- und Rollenverständnis von Mädchen bekannt (Glumpler 1992) und zeigt sich nicht nur in direkter Befragung, sondern auch in der indirekten Form von Texten, in denen Mädchen ihre Alltagswahrnehmung und ihr Alltagshandeln dokumentieren.

### 1.3 „Unterwegs Sein“ / Feste

Die Kategorie „Unterwegs Sein“ auf dem dritten Rangplatz umfaßt alle Freizeitaktivitäten mit den Erwachsenen. Auch in der Kategorie „Feste“ sind Ereignisse im familiären Kontext wie Geburtstage, Familien- und Weihnachtsfeiern gefaßt.

Der relativ hohe Anteil von Aktivitäten, die mit und in der *Familie* unternommen werden, korrespondiert mit dem Alter unserer Untersuchungsgruppe. Kinder im Schulanfangsalter sind zwar schon in der Lage, eigenständig Spielkontakte auszuhandeln und wahrzunehmen, sie sind aber immer noch von begleitender Fürsorge und Aufsicht der Eltern oder anderer Erwachsener abhängig. In diesem Übergangsstadium zur mittleren Kindheit nehmen die Aktivitäten mit den Eltern und der Familie noch breiten Raum ein, und die Kinder pendeln zwischen Selbstorganisation und familiärer Einbindung.

### 1.4 Bewegung und Sport

Der vierte wichtige Themenkomplex, den die Kinder in ihren Wochengeschichten erwähnen, ist der Bereich „Bewegung und Sport“. Dieser Rangplatz überrascht nicht, findet doch das kindliche Spiel häufig in Bewegung statt.

Kinder beiderlei Geschlechts berichten ähnlich häufig über sportliche Aktivitäten. Betrachtet man die Inhalte des thematisierten Bewegungslebens, so fällt zunächst auf, daß mit dem *Schwimmen* am häufigsten eine freizeitrelevante Sportart genannt wird. Es geht dabei sicherlich weniger um eine sportive Orientierung als vielmehr um den geselligen Umgang mit dem und im Element Wasser. Aus unserem Erfahrungswissen heraus vermuten wir, daß die Ausflüge ins Hallen- oder Freibad vornehmlich Familienaktivitäten am Wochenende darstellen, über die Kinder dann montags in der Schule berichten. Auch dies dürfte ein Grund für die Häufigkeit der Nennungen sein. Dies gilt auch für das ebenfalls oft genannte *Schlitten- bzw. Skifahren*.

Interessant wegen der *Geschlechtstypik* in den Nennungen erscheint das Gegensatzpaar *Rollschuh- bzw. Skateboardfahren*. Hier ist im Schulanfangsalter offensichtlich schon im privaten Rahmen vorweggenommen, was bei den Teenagern öffentlich wird: Jungen sind diejenigen, die den waghalsigen Sport der Asphalt-Sprünge betreiben. Mädchen, die im Alter unserer Untersuchungsgruppe noch in der häuslichen Umgebung Rollschuh laufen, sind dann im Teenageralter diejenigen, die den skateboardfahrenden Jungen zusehen und sich selbst nicht (mehr) bewegen.

Bekanntermaßen geschlechtstypisch besetzt ist die Sportart *Reiten* bzw. *Volttigieren*. Hier gibt es unterschiedliche theoretische Erklärungsansätze, warum das Reiten bei Mädchen einen solch hohen Stellenwert einnimmt. Unabhängig davon, ob man das Pferd als Übergangsobjekt betrachtet (Adolph, Euler 1994) oder das Reiten als Bindungsverhalten interpretiert (Thies 1991) oder ob man das versorgende und pflegende Verhältnis der Mädchen zum Tier als frühes Einüben in „weibliche“ Reproduktionstätigkeiten versteht (Thies, ebd.), bleibt eine spezifische Bindung der Mädchen an das Thema Reiten festzuhalten.

Mit *Fußball* und *Turnen* sind Sportarten erwähnt, deren geschlechtstypische Ausprägung sich offensichtlich erst im weiter fortschreitenden Alter feststellen läßt. In unserer Untersuchung sind beide Nennungen zu vernachlässigen. Daß das *Fahrrad* von Jungen und Mädchen in gleicher Weise benutzt wird, könnte ein Indikator dafür sein, daß Mädchen heute potentiell den gleichen Bewegungsspielraum wie Jungen einfordern. Allerdings läßt sich aus den Texten nicht erheben, ob mit der Nennung dieses Fortbewegungsmittels bei den Mädchen auch tatsächlich eine Erweiterung ihres Bewegungsradius und die damit verbundene Ablösung und Autonomie verbunden ist.

### 1.5 Krankheit und Verletzungen

Überraschend hoch ist die Anzahl der Nennung von Krankheiten und Verletzungen in den Texten der Kinder.

Diese Thematik wird *insbesondere von Mädchen* eingebracht, die ihren Körper, seine Empfindungen, Verletzungen und Krankheiten sehr viel deutlicher wahrzunehmen scheinen als Jungen. Die Mädchen berichten nicht nur häufiger, sondern auch ausführlicher darüber, daß sie krank sind. Während die Jungen erwähnen: „Ich war krank“, beschreiben die Mädchen ihren Zustand etwa folgendermaßen: „Ich war krank. Ich hatte Fieber, Halsschmerzen und mir fehlt Eisen. Ich kriege ganz eklige Brausetabletten.“ Im Gegensatz zu den Jungen berichten Mädchen auch über die Krankheiten anderer.

In einer Studie zum Gesundheitsverhalten von Jugendlichen fand Vogt, daß Mädchen häufiger über Krankheiten und Beschwerden klagen als Jungen (Vogt 1985, 137). „Während Jungen schon frühzeitig darauf trainiert werden, körperliche Beschwerden und psychische Verletzungen und Schmerzen abzuwerten und als inkongruent mit männlichen Standards zu sehen, werden Mädchen in derselben Entwicklungsphase zur Sensibilität gegenüber physischen und psychischen Wahrnehmungen angehalten. Sie dürfen bei Verletzungen weinen und klagen, denn das entspricht der traditionellen Vorstellung von der Frauenrolle in der Gesellschaft“ (Vogt 1985, 203). Unsere Untersuchungsergebnisse legen nahe, daß das geschlechtstypische Verhalten im Hinblick auf das Thema Krankheit/Verletzung zum Zeitpunkt des Schulbeginns bereits verinnerlicht ist.

Verletzungen und Krankheiten werden mit der *Mutter* erlebt und verarbeitet. Die Mütter versorgen kleine Verletzungen, trösten und begleiten ihre Kinder bei Arztbesuchen. Sie sind es aber auch, deren eigene Somatisierung die Töchter miterleben und miterleiden und schließlich für sich selbst (als dem gleichen Geschlecht zugehörig) annehmen (vgl. auch Pfister 1991).

### 1.6 Tiere

Als Kuschelobjekte und Beziehungspartner nehmen Tiere in den Texten der Kinder einen wichtigen Raum ein. Auch in diesem Bereich lassen sich geschlechtstypische Differenzierungen feststellen. Mädchen berichten doppelt so häufig über Tiere wie Jungen. Während Jungen über das eher

*distanzierte Beobachten* von Tieren schreiben, umfaßt das Spektrum der Texte, die Mädchen verfassen, von der Geburt des Tieres an alle denkbaren *Versorgungs- und Pflegesituationen*, die das Aufwachsen eines (Tier-)Babys ausmachen. Im Umgang mit Tieren erproben und praktizieren die Mädchen traditionell weibliches Fürsorge- und Pflegeverhalten, Tätigkeitsbereiche, die in unserer Gesellschaft Frauen beim Aufziehen von Kindern und bei der Pflege von alten Menschen abverlangt werden.

### 1.7 Umgang mit Technik

Über Erfahrungen und den Umgang mit technischen Sachverhalten der Umwelt äußern sich die Kinder in ihren Texten deutlich weniger als über die belebte Natur. Während sie mit 145 Nennungen über Tiere und Naturerfahrungen berichten, erwähnen sie Erfahrungen mit der technisch vermittelten Umwelt nur mit 49 Nennungen.

Jungen berichten häufiger und auch detaillierter als Mädchen, daß sie technische Sachverhalte wahrnehmen. Insbesondere *Autos* scheinen für Jungen einen großen Reiz zu haben. Erwähnen Mädchen Autos – was selten vorkommt –, so tun sie dies in Zusammenhang mit einem Lebewesen, während Jungen sich mehr für die Technik des Autos zu interessieren scheinen. So schreibt ein Mädchen: „Meine Katze war in unserem Auto.“ Der Bericht eines Jungen lautet: „Unser Auto ist einen Meter zurückgeschoben worden von einem anderen Auto. Der Blinker und das Vorderlicht sind kaputt.“ Solche geschlechtstypischen Unterschiede finden sich auch im Themenbereich „*Bauen*“: Jungen schreiben mehr als doppelt so oft darüber, daß sie etwas gebaut haben. Wenn Mädchen vom Bauen berichten, so fällt auf, daß ihre Interaktionspartner bis auf einen Fall männlich sind.

In den Texten und Textpassagen zu diesem Bereich lassen sich ähnlich unterschiedliche *Orientierungen* erkennen, wie dies Kaiser bei einer Studie zur Wahrnehmung von Fabrikarbeit bei Mädchen und Jungen nachwies: eine deutlich auf abstrakte und technische Aspekte gerichtete Wahrnehmung bei Jungen und eine auf soziale Aspekte gerichtete Wahrnehmung bei den Mädchen (Kaiser 1985).

### 1.8 InteraktionspartnerInnen / Soziale Beziehungen

Mit Blick auf die InteraktionspartnerInnen, Mutter, Vater, Freundin, Freund zeigt sich, daß die wichtigsten InteraktionspartnerInnen der Mädchen die Freundin und die Mutter, die der Jungen der Freund und der Vater sind. Interessant ist, daß die Jungen häufiger die Freundin als die Mutter als Interaktionspartnerin nennen und daß die Nennung des Vaters zwischen den Geschlechtern gleichverteilt ist.

Der Anteil der Interaktionen mit der Familie nimmt bei den Mädchen einen größeren Stellenwert ein als bei den Jungen. So erwähnen die Mädchen ihre Eltern deutlich öfter als die Jungen. Die *Bindungs- und Beziehungsorientierung* der Mädchen wird damit besonders deutlich. Im Gegensatz dazu berichten die Jungen häufiger über Interaktionen mit ihren Peers, was als deutliches *Autonomiestreben* zu interpretieren ist.

Innerhalb der Peergroup sind Mädchen und Jungen geschlechtshomogen orientiert.

### 1.9 Rolle und Bedeutung der Mutter und des Vaters

Während die Kinder über *alltägliche Ereignisse* mit ihren Müttern berichten, erzählen sie von *außergewöhnlichen Aktivitäten*, die sie mit ihren Vätern unternehmen. Mit der Mutter gehen sie z.B. spazieren, einkaufen oder spielen mit ihr. Sie berichten weiterhin, daß die Mutter sie tröstet, ihnen Kleidung kauft oder sie in der Schule besucht. Mit dem Vater fahren sie Kanu, gehen ins Stadion, ins Kino oder besuchen eine Bootsausstellung. Die Berichte der Kinder über ihre Mütter sind häufig geprägt durch eine emotionale Nähe, die in den Berichten über die Väter nicht zu spüren ist. Daß die Mutter auch einer Erwerbsarbeit nachgeht, erwähnt lediglich ein Mädchen. Die Berichte der Kinder über ihre Väter sind im Vergleich zu denen über die Mütter sachlicher, distanzierter, betreffen oft den Arbeitsplatz und die damit verbundene Abwesenheit des Vaters.

### 1.10 Sozialökologische Räume

Die Kinder berichten in ihren Texten, daß sie sich überwiegend im Nahraum der *Nachbarschaft* und der weiteren Umgebung der Familie (Rangplatz 1) und der *Familie* selbst (Rangplatz 2) aufhalten, während die Kontakte und Aufenthalte in Orten und Räumen, die durch funktionspezifische Beziehungen definiert sind (also Schule, Schwimmhalle, etc.), altersbedingt noch nachrangig sind. Die Selbstdarstellung der Kinder entspricht damit den Erkenntnissen der Kindheits- und Sozialisationsforschung (Baacke 1984, Hitzler 1995).

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang auch die Differenzierung nach Jungen und Mädchen. Die Mädchen erwähnen in ihren Texten häufiger ihr Zuhause als die Jungen. Dies liegt vor allem daran, daß sie öfter über die Familie, die Versorgung von Haustieren und über ihre Krankheiten berichten. Ferner schreiben sie häufiger als die Jungen, daß sie im Haus oder Garten spielen oder sich im Haus oder Garten aufhalten, z.B. um fernzusehen, im Garten zu arbeiten etc. Auch wenn Mädchen und Jungen nahezu gleich häufig darüber berichten, daß sie draußen spielen, läßt dies nicht darauf schließen, daß sie die gleichen Bewegungsräume haben.

Hagemann-White (1984, 52f) hat darauf hingewiesen, daß Mädchen im Vergleich zu Jungen spätestens ab der Vorschulzeit einer zunehmend stärkeren *Beaufsichtigung* unterliegen. Grund hierfür ist die wachsende Sorge um die körperliche und sexuelle Unversehrtheit der Mädchen. Die Folge ist eine zunehmende Einschränkung von Bewegungs- und Erlebnisräumen abseits des elterlichen Einflußbereiches (vgl. Thies 1991, 60). Entsprechend faßt Pfister Studien zur Raumeignung und -nutzung zusammen und betont, daß der Erkundungsraum der Mädchen kleiner ist als der der Jungen und daß Jungen und Mädchen sich in der Art der Nutzung von Spiel- und Bewegungsräumen unterscheiden. „Als Fazit ist festzuhalten: Obwohl die sozialräumlichen Bedingungen im Wohnumfeld Jungen und Mädchen in gleicher Weise zur Verfügung stehen, werden sie in einer geschlechtstypischen

Art wahrgenommen und genutzt und tragen so dazu bei, daß sich die Körper- und Bewegungserfahrungen sowie darauf aufbauend die sportlichen Orientierungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten von Jungen und Mädchen auseinander entwickeln.“ (Pfister 1992, 29)

## 2. Diskussion der Ergebnisse

### 2.1 Die wichtigsten Ergebnisse

Schlüsselt man auf, was die Kinder in den Texten ihres persönlichen Geschichtenbuches über ihre eigenes Leben aussagen, kann folgendes festgestellt werden:

- Das wichtigste Thema, über das die Kinder schreiben, sind *die anderen Kinder*. Dies wird durch die Häufigkeit, in der Kinder über das Besuchen anderer Kinder und das Spielen schreiben, eindrücklich belegt.
- In fast gleichgewichtigem Umfang stellen die Kinder in ihren Texten *Erlebnisse und Aktivitäten mit den Eltern* und in der *Familie* bei Ausflügen, Festen und beim gemeinsamen Sport dar.
- Über *Erfahrungen mit Tieren und der Natur* schreiben die Kinder in ihren Texten an dritthöchster Stelle.
- Überraschend oft bringen die Kinder in ihren Texten Erfahrungen mit *Krankheiten und Verletzungen* zum Ausdruck.
- Über die *technisch vermittelte Umwelt, Medienerfahrungen, musisch-kulturelle Aktivitäten oder existentiell-religiöse Erfahrungen* schreiben die Kinder nur wenig.
- In den Texten stellen die *Mädchen und Jungen* auch ihre *unterschiedlichen Wahrnehmungs- und Handlungsweisen* insbesondere im *Spiel-, Bewegungs- und Interaktionsverhalten*, in der *Auseinandersetzung* mit ihrem *Körper* sowie der *natürlichen und technisch vermittelten Umwelt* dar.

Die Schülerinnen und Schüler am Schulanfang zeigen in ihren Texten über Interaktionen mit Gleichaltrigen *geschlechtstypisierende Differenzierungen*, wie sie in der Sozialisationsforschung belegt sind (vgl. Bilden 1991).

Für den *Schulanfang* ist dieser Zusammenhang empirisch untersucht. Petillon hat in einer empirischen Studie für den deutschsprachigen Raum grundlegende Unterschiede im Sozialverhalten von Mädchen und Jungen belegt. „Insgesamt sprechen die Befunde dafür, daß sich zwei unterscheidbare geschlechtsspezifische Sphären entwickeln, die stark vom rollentypischen Verhalten geprägt sind ... Wie die Analyse sozialer Beziehungen verdeutlicht, sind Kontakte zwischen Jungen und Mädchen dadurch gekennzeichnet, daß sich die beiden Geschlechter von Schulbeginn an in den meisten Fällen ignorieren ... Zum Schulbeginn scheint sich eine Entwicklung fortzusetzen, die sich bereits zum Ende der Kindergartenzeit abzeichnet: Mädchen und Jungen grenzen sich voneinander ab ... In Übereinstimmung mit zahlreichen Befunden aus dem englischsprachigen Raum ... kommt es in diesem Alter zwischen Mädchen und Jungen nur äußerst selten zu intensiven Freundschaftskontakten“ (Petillon 1993, 174f).

Im Gegensatz zu den Mädchen suchen die Jungen bereits mehr *Kontakte zu Gleichaltrigen außerhalb der Familie*. Auch diese Beobachtung wird durch die Sozialisationsforschung belegt: „Nach Hagemann-White (1984, 92) be-

nutzen Jungen schon ab 3 Jahren peers zur inhaltlichen Ausgestaltung von Männlichkeit: Sie entziehen sich bewußt der Mutter, setzen sich über Ge- und Verbote hinweg und finden in der Gruppe Unterstützung fürs Selbständigwerden jenseits der Familie. Mädchen dagegen werden von den Eltern stärker bewacht und beschränkt ...; sie orientieren sich mehr an den Erwachsenen, v.a. der Mutter“ (Bilden 1991, 287).

Die stärkere *emotionale Bindung der Mädchen* an die Mutter und die Familie belegt auch unsere Untersuchung: Schlüsselt man die Erwähnung der Mutter in den Texten nach Mädchen und Jungen auf, so entfallen auf Mädchen gut zwei Drittel, auf Jungen knapp ein Drittel der Textstellen, in denen die Mütter Thema sind. Eine Studie aus Österreich, die Aufsätze von Schülerinnen und Schülern zwischen dem 4. und 10. Schuljahr zum Thema „Meine Mutter und ich“ inhaltsanalytisch untersucht, kommt zu dem Schluß, daß Mädchen auf allen Altersstufen signifikant höher reflexive Aufsätze über die Mütter schreiben als Jungen (Neubauer/Unteregger 1989). „In diesen Aufsätzen, die häufig mit dem Satz beginnen ‚Meine Mutter und ich verstehen uns eigentlich sehr gut‘, werden die *Beziehungen* in den Mittelpunkt gestellt, affektive Zustände geschildert, Bewertungen vorgenommen und versucht, die Dinge aus der Perspektive des/der anderen zu sehen. Charakteristisch für Mädchen – besonders für die 12jährigen – sind Äußerungen, die auf eine sehr enge Verbindung mit der Mutter schließen lassen, auf eine Art des gegenseitigen Verstehens und Einfühlens, wie sie von Buben kaum artikuliert wird“ (Neubauer/Unteregger 1989, 121). Auch dieses Ergebnis deckt sich mit unserem Untersuchungsergebnis, daß Mädchen emotionale Nähe zu Erwachsenen, insbesondere auch der Mutter, wünschen und zeigen. Annahmen über Emotionalität stehen im Kern kultureller Vorstellungen von Weiblichkeit und werden auch in den Selbstzeugnissen von Mädchen am Schulanfang bestätigt.

Auch die affektive Wahrnehmung von Vater und Mutter ist entsprechend polarisiert. Bezüglich der sozialen Rolle im Erwerbs- und Familienleben findet sich ebenfalls der bekannte Dualismus geschlechtsstereotypen Verhaltens: Mit der *Mutter* wird der *Alltag* in seinem häuslichen Versorgungs- und Reproduktionskontext erlebt, Aussagen über die *Väter* thematisieren die berufliche Rolle und die *Arbeitswelt*. Mütter und Väter der untersuchten Kinder bieten damit eher traditionell männliche und weibliche Identifikationsmuster und Rollenstereotypen an.

## 2.2 Theoretische Einordnung

Für die Kinder beiderlei Geschlechts stehen die Sozialkontakte und das Sozialleben mit den Peers im Zentrum ihrer Texte. Gleichzeitig zeigt unsere Untersuchung, daß neben den gemeinsamen auch unterscheidende Merkmale in der Gestaltung sozialer Rollen und Interaktionen zu beobachten sind.

Die Entwicklungspsychologie Piagets sowie soziologische Theorien wie der symbolische Interaktionismus G. Meads oder der rollentheoretische Ansatz Parsons bieten für die Bedeutung der sozialen Interaktion in der Peer-group plausible Erklärungen (vgl. Hurrelmann/Ulich 1991).

Für die Unterschiede in den Selbstdarstellungen der Mädchen und Jungen können diese Theorien nur bedingt herangezogen werden, da ihre Aussagekraft

begrenzt ist. Nach der kognitiven Entwicklungspsychologie Piagets befinden sich die Kinder unserer Untersuchungsgruppe in der konkret-operationale Phase, in der das Kind sich sachlich bestimmten Aufgaben und Anforderungen der Umwelt stellen kann. Auch Erikson als Vertreter der psychoanalytischen Schule unterstellt für diese Phase, daß das Kind „Werksinn“ entwickelt und die Objekte seiner Umwelt aktiv handelnd erkundet und aneignet.

Dieser sachlich nach außen, auf die *Objektwelt* der Dinge und ihrer Erkenntnismöglichkeiten gerichtete Junge, wie ihn Piaget und Erikson in ihren unterschiedlichen Entwicklungstheorien darstellen, tritt uns in den Texten der Jungen gegenüber. Auch hier stimmen unsere Ergebnisse mit der Entwicklungstheorie überein. Wie aber ordnen wir die Mädchen in diese Erklärungsansätze ein, die sich in ihren Texten eher *beziehungs-* und *affektbetont* zeigen? Sind sie entwicklungspsychologisch noch nicht auf der Stufe der Jungen, die sich sachlich der Außenwelt stellen, oder wie ist dieses Faktum zu deuten?

Gilligan hat in ihrer Auseinandersetzung mit Piaget belegt, daß er in seinem Entwicklungsmodell das *männliche Kind* der weißen Mittelschicht zugrunde legt. Auf diesen Jungen treffen unsere Ergebnisse zu. Die Entwicklungsprozesse *weiblicher Kinder* rückten nicht in den Erkenntnisfokus Piagets. In der Kritik an Piaget und nachfolgend an Kohlberg legte Gilligan ein Entwicklungsmodell vor, das die Bindungs- und Fürsorgeorientierung von Mädchen als grundlegendes Muster weiblicher Sozialisation ausweist (Gilligan 1984). Während Mädchen Beziehungs- und Bindungsfähigkeit in der Identifikation mit der Mutter erwerben und im Dialog mit ihr bis in die beginnende Pubertät verbleiben können, müssen sich Jungen bereits in der ödipalen Entwicklungskrise ihrer frühen Kindheit von der Mutter lösen, um ihre Geschlechtsrolle annehmen zu können (Chodorow 1985).

Die Trennung von der Mutter erfolgt für Jungen damit wesentlich früher und vielleicht auch traumatischer und schmerzlicher und muß durch emotionale Distanzierung und starke Außenorientierung kompensiert werden. Bilden faßt diesen Ansatz so zusammen: „Der Individualisierungsprozeß kleiner *Jungen* ist ein angestrebter und von außen forciertem Prozeß der *Abgrenzung* von der Mutter über *Abwertung und Negation* des in der Mutterbeziehung entstandenen *Weiblichen* in sich selbst und des *Weiblichen* in der sozialen Welt. Er errichtet und erhält seine Ich-Grenzen durch Distanzierung, Kontrolle, Macht und Aggression sowie durch Meisterung sachlicher Aufgaben. Die Individuation des kleinen *Mädchens* vollzieht sich, da sie sich nicht qua Geschlecht abgrenzen kann und soll, allmählicher, in *Identifikation und Dialog* mit der Mutter, *in der Beziehung* mit ihr bleibend, aber damit auch unvollständiger, unter Unterdrückung von Autonomiebedürfnissen“ (Bildén 1991, 295).

Die stärkere Bindung der Mädchen an die Mutter und die Familie, ihre intime Gestaltung der Beziehung zu anderen Mädchen sowie ihr Fürsorge- und Pflegeverhalten gegenüber Tieren und im Spiel zeigten sich in den entsprechenden Texten der Kategorien „Besuchen“, „Beieinander Schlafen“, „Spielen“, „Umgang mit Tieren“ sowie in den Interaktionen mit Erwachsenen. Umgekehrt fanden wir die *sachlich-orientiertere und emotional distanziertere Wahrnehmung* und Aneignung der Umwelt durch die Jungen in der Darstellung ihrer Texte und ihrer Lebenswelt.

Entgegen dem Paradigma der jüngeren feministischen Forschung, in dem das Denken in geschlechterpolarisierenden Modellen aus erkenntnistheoretischer Sicht abgelehnt wird, müssen wir feststellen, daß der Geschlechterdualismus ein beherrschendes Prinzip in der täglichen Konstruktion der Geschlechterverhältnisse ist.

### 2.3 Pädagogische Konsequenzen

Wenn das *Bedürfnis nach sozialen Kontakten* zu anderen Kindern für das Heranwachsen, Leben und Lernen in der Selbstwahrnehmung und Selbstdarstellung der Kinder so hoch bewertet ist, muß auch die Schule diesem Bedürfnis nach Kontakt und Austausch Raum bieten. Insgesamt spricht dies für mehr Kontakt- und Kooperationsmöglichkeiten der Kinder in offenen Unterrichtsformen sowie für freie Spiel- und Sozialräume im Schulleben. Aber auch veränderte Gruppierungsformen des Lernens bieten neue Formen des sozialen Austausches. Hier ist insbesondere auch an altersgemischte Gruppen zu denken, die den Kindern qualitativ andere soziale Interaktionen ermöglichen als die altersgleiche Gruppe, weil jüngere Kinder an den weiterreichenden Erfahrungen der älteren Anteil nehmen, und ältere soziale Empathie, Hilfe und Zuwendung erproben können (vgl. Laging 1994).

Gleichzeitig plädieren wir dafür, die *geschlechtshomogenen Orientierungen* der Mädchen und Jungen zu respektieren und sie nicht einem koedukativen Rigorismus zu unterwerfen, der Mädchen und Jungen zwangsweise an einen Tisch zusammenbringt. Oft geht diese Regelung zu Lasten der Mädchen (vgl. Weschke-Meißner 1990, 90). Sie werden zur Disziplinierung der Jungen benutzt, weil diese sich den schulischen Anforderungen an das Arbeits- und Sozialverhalten nicht in dem Maß anpassen können wie Mädchen. Das Oktroy einer *geschlechterheterogenen Sitzregel* ist problematisch, weil es den Mädchen und Jungen keine Chance einräumt, ihre sozialen Kontakte in freier Entscheidung und Selbstbestimmung zu wählen und zu erproben. Insofern optieren wir hier für das Prinzip der 'egalitären Differenz' (Prenzel 1992), das Mädchen und Jungen auf der Basis von Gleichheit erlaubt, Differenz zu entfalten. In einer Pädagogik *egalitärer Differenz* erhalten Mädchen und Jungen „gleiche Anteile am Raum, Zeit und Erwachsenenattention und gleiche Möglichkeiten, ihre Erfahrungen zu symbolisieren“ (Prenzel 1992, 154). Differenzen im Erleben, Wahrnehmen, Denken und Handeln der Geschlechter sind im Kontext der feministischen Differenzthese keine universellen anthropologischen Konstanten, sondern strukturell kulturell bestimmt und insofern immer auch dynamisch prozeßhaft und veränderbar gedacht (vgl. zur Kritik des Differenzbegriffs z.B. Breitenbach 1994).

Die unterschiedlichen Erfahrungen und Sichtweisen der Geschlechter, wie sie sich bereits am Schulanfang zeigen, sind auch unter didaktischen Aspekten zu berücksichtigen. Lehrerinnen und Lehrer sollten bei der Planung ihres Unterrichts Unterrichtsthemen, -materialien und -arbeitsweisen auch unter dem Prinzip 'egalitärer Differenz' auswählen und beiden Geschlechtern *gleichen Raum* geben. Egalitäre Differenz beinhaltet sowohl das Differenz- als auch das Gleichheitsprinzip. Differenzen leben und Gleichheit erfahren zu können, sind ein interdependenter Zusammenhang. So ist es

kein Widerspruch zum Prinzip egalitärer Differenz, Jungen mit 'weiblichen Themen' wie Kochen und Handarbeiten zu konfrontieren wie umgekehrt Mädchen mit technischen Arbeiten und mathematisch-naturwissenschaftlichen Themen. Das Egalitätsmoment dieses Differenzbegriffs besteht darin, daß *beide* Geschlechter an den Lebens-, Erkenntnis- und Handlungsmöglichkeiten des jeweils anderen gleichberechtigt teilhaben können, ohne vom anderen darin begrenzt und eingeschränkt zu sein.

Die Themen der Mädchen sind vor allem solche, in denen die lebendigen Prozesse zwischen den Menschen und ihr Austausch mit der natürlichen und sozialen Umwelt im Mittelpunkt stehen. Es ist unmittelbar einleuchtend, daß eine didaktische Orientierung am *Lebendigen* auch für Jungen gewinnbringend und pädagogisch sinnvoll ist (vgl. Buschmann 1994). Auch gilt, daß naturwissenschaftliche Phänomene und abstrakte, technische Sachverhalte das Interesse der Mädchen finden, wenn ihr Bezug zu Menschen, soziale und ethnische Implikationen, ihre praktische Anwendbarkeit sowie ihre Anbindung an die alltägliche Erfahrung berücksichtigt werden. Diese Beziehungs- und Fürsorgeorientierung von Mädchen und Frauen kann in gleicher Weise auch für Jungen und Männer als wichtiges Leitbild ihrer Sozialisation und Erziehung reklamiert werden, wenn die traditionellen Grenzen des Geschlechts überwunden werden sollen (vgl. Weschke-Meißner 1990, 107, Kaiser 1993).

Eine zentrale Bedeutung erhalten dabei die Lehrerinnen und Lehrer. Erst wenn sie die Differenzen der Geschlechter wahrnehmen und in ihrem Erziehungsverhalten und in ihren Lernangeboten berücksichtigen, können die Prozesse der Geschlechterdifferenzierung pädagogisch reflektiert gestaltet werden.

## Literatur

- Adolph, H.; Euler, H.: Warum Mädchen und Frauen reiten. Kassel 1994  
Baacke, D.: Die 13- bis 18jährigen. Weinheim und Basel 1983  
Baacke, D.: Die 6- bis 12jährigen. Einführung in die Probleme des Kindesalters. Weinheim und Basel 1984  
Bilden, H.: Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: Hurrelmann, K.; Ulich, D.: Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1991, S. 279-301  
Breitenbach, E.: Geschlechtsspezifische Interaktion in der Schule. In: Die Deutsche Schule. 86, 1994, 2, S. 179-191  
Buschmann, M.: Jungen und Koedukation. Zur Polarisierung der Geschlechterrollen. In: Die Deutsche Schule. 86, 1994, 2, S. 192-214  
Chodorow, N.: Das Erbe der Mütter. München 1985  
Gilligan, C.: Die andere Stimme. München 1984  
Glumpler, E.: Kleine Mädchen wollen mehr als die Hälfte – Berufswünsche von Mädchen und Jungen. In: Pfister, G.; Valtin, R. (Hg.): MädchenStärken. Probleme der Koedukation in der Grundschule. Arbeitskreis Grundschule, Frankfurt/Main 1993, S. 51-66  
Hitzler, R.: Wo spielen Kinder? Eine empirische Studie zu Aufenthalts- und Spielräumen von Grundschulkindern in einer Kleinstadt. In: Behnken, I.; Jaumann, O. (Hg.): Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung, Weinheim und München 1995, S. 131-143.  
Huber, G. L.: Handbuch AQUAD 3.0. Schwangau 1990

- Hurrelmann, K.; Ulich, D.: Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1991
- Kaiser, A.: Mädchen und Jungen – eine Frage des Sachunterrichts? In: Valtin, R.; Warm, U. (Hg.): Frauen machen Schule. Arbeitskreis Grundschule, Frankfurt/Main 1985, S. 52-64
- Krappmann, L.: Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen. In: Hurrelmann, Ulich a. a. O.
- Laging, R.: Altersgemischte Gruppen in der Grundschule. In: Eberwein, H.; Mand, J. (Hg.): Forschen für die Schulpraxis. Was Lehrer über Erkenntnisse qualitativer Sozialforschung wissen sollten. Weinheim 1994, S. 117-136
- Neubauer, E.; Unteregger, H.: „Meine Mutter und ich.“ Die Wahrnehmung der Mutter in Aufsätzen 10- bis 16jähriger Mädchen und Jungen. In: Bos, W.; Tarnai, Ch. (Hg.): Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie. Münster/New York 1989
- Petillon, H.: Das Sozialleben des Schulanfängers. Weinheim 1993
- Pfister, G.: Mädchenspiele – Zum Zusammenhang von Raumaneignung, Bewegungserfahrungen und Sportengagement. In: Zieschang, K.; Buchmeier, W. (Hg.): Sport zwischen Tradition und Zukunft. Schondorf 1992, S. 29 ff
- Prenzel, A.: Pädagogik der Vielfalt. Opladen 1993
- Rauschenberger, H.; Lingelbach, K. Ch.: Schulprofil. Hoffnungen, Chancen, Probleme. Ein Gespräch über die Reformschule Kassel. In: Lingelbach, K. Ch./Zimmer, H. (Hg.): Jahrbuch für Pädagogik, Frankfurt/ M., 1993
- Röhner, Ch.: Kindertexte im reformorientierten Anfangsunterricht. Pädagogische Studien zur personalen und sozialen Bedeutung des Schreibens in der Grundschule. Diss., Halle 1996
- Thies, W.: Pferde wiehern in jeder Turnhalle. In: Sportpädagogik. 1991, 4, S. 26 ff
- Vogt, I.: Für alle Leiden gibt es eine Pille. Opladen 1985
- Weschke-Meißner, M.: Der stille Beitrag der Mädchen zur Schulkultur. In: Die Deutsche Schule. 1. Beiheft 1990, S. 89-109

*Charlotte Röhner*, geb. 1948, Dr. phil.  
 Anschrift: Werraweg 1, 34131 Kassel

*Wiltrud Thies*, geb. 1960  
 Anschrift: Steinbergstr. 8, 39110 Magdeburg