pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Buschmann, Matthias

Jungen und Koedukation. Zur Polarisierung der Geschlechterrollen

Die Deutsche Schule 86 (1994) 2, S. 192-214

Quellenangabe/ Reference:
Buschmann, Matthias: Jungen und Koedukation. Zur Polarisierung der Geschlechterrollen - In: Die Deutsche Schule 86 (1994) 2, S. 192-214 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-311237 - DOI: 10.25656/01:31123

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-311237
https://doi.org/10.25656/01:31123

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
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis

86. Jahrgang 1994 / Heft 2

Friedrich Buttler
Das Bildungsverständnis der Arbeitswelt 132
Anforderungen und Erwartungen an Schulabsolventinnen und -absolventen mit allgemeiner Hochschulreife aus der Sicht der Beruflichen Bildung und der Arbeitswelt

Zu ihrer Loccumer Beratung über aktuelle Kriterien der Hochschulreife (vgl. dazu die entsprechenden Beiträge in Heft 1/94 dieser Zeitschrift!) hatten die Kultusminister auch das Nürnberger Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung hinzugezogen. Der hier dokumentierte Beitrag analysiert die Entwicklung der letzten Jahre und zieht daraus Folgerungen, die bei der weiteren Diskussion berücksichtigt werden sollten.

Ursula Helmke und Ingrid Kemnade
Schulzeitveränderung statt Schulzeitverkürzung 147

Zur Vorbereitung ihrer Entscheidung über die Dauer der Schulzeit hatte die KMK einen umfangreichen Fragenkatalog herausgegeben. Der Bremer Senator für Bildung und Wissenschaft hat seiner Antwort grundsätzliche Überlegungen vorausgeschickt, die von Referentinnen der Behörde erarbeitet worden sind. Hier wird versucht, die pädagogische Dimension der Schulzeit in den Vordergrund zu rücken.

Erich Frister
Autonomie – ein Patentrezept? 154

Der frühere langjährige Vorsitzende der GEW greift in die Diskussion um die Autonomie der Schule ein: Er benennt mögliche Probleme, kommt aber gleichwohl zu Vorschlägen, mit denen die alten Forderung nach größerer pädagogischer Handlungsfreiheit der Lehrenden und größeren Mitwirkungsmöglichkeiten der anderen beteiligten Gruppen endlich verwirklicht werden kann.

Gotthilf Gerhard Hiller
Schule zwischen allen Stühlen? 160
Chancen pädagogischer Verständigung in einer pluralen Gesellschaft

In der öffentlichen Diskussion werden vielfältige Klagen über den Zustand der Schule erhoben. Der „Modernisierung" und „Pluralisierung" wird sich pädagogisches Handeln nur stellen können, wenn es gelingt, sich auf die zentralen Ziele des Lehrens und Lernens (neu) zu verständigen. Vier Aufgabenfelder werden hier vorgeschlagen, die sich darauf beziehen, was für die Schülerinnen und Schüler in ihrem Lebensalltag notwendig ist.

Eva Breitenbach
Geschlechtsspezifische Interaktion in der Schule 179
Eine Bestandsaufnahme der feministischen Schulforschung

Zu dem Thema dieses Beitrags gibt es – nicht zuletzt in dieser Zeitschrift – eine Fülle an Publikationen. Die Autorin kommt bei ihrer Bilanz zu dem Schluß, daß die empirische Basis dieser Diskussion recht schmal und fraglich ist. Sie versucht, dies zu erklären, und zieht daraus Folgerungen für die weitere Forschung.

Matthias Buschmann
Jungen und Koedukation 192
Zur Polarisierung der Geschlechterrollen

In der Diskussion über die (Neben-)Wirkungen der Koedukation scheint es ganz aus dem Blick geraten zu sein, daß im Verhalten der Jungen ebenfalls erhebliche Defizite festgestellt werden können bzw. daß die Jungen mit Verhaltenserwartungen konfrontiert werden, die keineswegs nur positiv gesehen werden müssen. Als Folgerung wird für interaktionell-soziale und kooperative Lernangebote plädiert.

Hellmut Roemer und Klaus Wettig
Latein als Schulsprache
Überlegungen und Vorschläge zu seiner Rolle im deutschen Bildungswesen 215

Die Bemühungen um eine europäische Einigung werfen (erneut) die Frage auf, welchen Stellenwert ein so traditionsbehaftetes Unterrichtsfach wie Latein haben soll, wenn es doch so viele „lebende" Sprachen gibt, die für die Kommunikation in einer Europäischen Union nützlich(er) sein könnten. Ein Altphilologe und ein Europa-Politiker kommen zu einer skeptischen Einschätzung.

Sabine Reh und Klaus-Jürgen Tillmann
Zwischen Verunsicherung und Stabilitäts-Suche
Der Wandel der Lehrerrolle in den neuen Bundesländern 224

Mit dem Übergang von der DDR zur BRD hatten viele Lehrerinnen und Lehrer die Hoffnung auf eine reformpädagogische Erneuerung der Schule verbunden. Die tatsächliche Entwicklung hat jedoch ein schwieriges Spannungsverhältnis zwischen Aufbruchsstimmung und Angst vor Neuerungen mit sich gebracht. Unter solchen Bedingungen ist es nicht leicht, ein neues professionelles Selbstverständnis zu finden.

Neuerscheinungen: 242

- Ulrich Herrmann: Aufklärung und Erziehung *(HGH)*
- Berthold Michael und Heinz-Hermann Schepp (Hg.): Die Schule in Staat und Gesellschaft *(HGH)*
- Hellmut Becker und Gerhard Kluchert: Die Bildung der Nation *(Johannes Tütken)*
- Barbara Kluge: Peter Petersen *(Ullrich Amlung)*
- Lust und Last der Aufklärung *(Otto Herz)*
- Detlef H. Rost (Hg.): Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder *(JöS)*
- Falko Rheinberg und Siegbert Krug: Motivationsförderung im Schulalltag *(JöS)*
- Werner Mezger: Die Bräuche der Abiturienten *(JöS)*
- Erziehung zum kritischen Denken *(JöS)*
- Franz Pöggeler (Hg.): Bild und Bildung *(Hans Jürgen Apel)*
- Mario Muck und Hans-Georg Trescher (Hg.): Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik *(Rainer Winkel)*
- Peter Strittmatter: Schulangstreduktion *(LU)*

Matthias Buschmann

Jungen und Koedukation

Zur Polarisierung der Geschlechterrollen [1]

1. Einleitung

Die weitgehend pragmatisch motivierte Einführung der Koedukation kann auch in pädagogischer Hinsicht als Erfolg verbucht werden (vgl. Kauermann-Walter u.a. 1988, S. 157). Die gemeinsame Erziehung von Mädchen und Jungen hat wesentlich beigetragen zu einem unbefangeneren Umgang der Geschlechter miteinander, und sie hat *Mädchen prinzipiell gleiche Bildungschancen eröffnet.* Die Hochschulreife erreichen sie heute etwas häufiger als Jungen, auch im Notenspiegel läßt sich ein insgesamt leicht höherer Schulerfolg von Mädchen ablesen.

Dennoch erscheint insbesondere Feministinnen die Einführung der Koedukation mittlerweile als „Pyrrhus-Sieg" (Horstkemper 1990, S. 97). Unter der *Gleichheitsideologie* verberge sich eine subtile Benachteiligung von Mädchen — so die durch zahlreiche Untersuchungen überzeugend untermauerte These. In der Regel fühlen sich diese Wissenschaftlerinnen dem feministischen Prinzip der Parteilichkeit verpflichtet. Dagegen ist wenig einzuwenden — was läge näher als ein spezifisches Interesse von Pädagoginnen an der schulischen Sozialisation von Mädchen?

Andererseits haben Jungen keine Forschungslobby.[2] So konnte der Eindruck entstehen, eine Diskriminierung von Mädchen sei gleichbedeutend mit einer Privilegierung der Jungen. Erziehungswissenschaftler haben sich nicht berufen gefühlt, diesem Eindruck zu widersprechen oder auch nur nähere Untersuchungen darüber anzustellen. Nach meiner Auffassung liegt hier ein wichtiges Forschungsdesiderat vor. Die *Polarisierung von Geschlechterrollen* als unerwünschter Effekt der Koedukation ist eben nicht gleichbedeutend mit einer Diskriminierung von Mädchen, sondern sie belastet auch Jungen.

Ich möchte im folgenden zu zeigen versuchen, daß die schulische Sozialisation von Jungen analog zu der der Mädchen als polarisierend und defizitär zu bezeichnen ist, und zwar in zweierlei Hinsicht: Auch Jungen sind Einflüssen ausgesetzt, die eine *Präferenz bestimmter Fächer* nahelegen und eine geschlechtsunabhängige Spezialisierung erschweren. Die Jungensozialisation erscheint außerdem insofern defizitär und polarisierend, als Jungen in

---

[1] Dieser Aufsatz ist die Kurzfassung einer Seminararbeit, die ich im WS 1993/94 bei Frau Dr. Gustava Schefer-Viëtor an der Universität Göttingen angefertigt habe. Ihr sei für ihre außerordentlich engagierte Betreuung gedankt. Außerdem danke ich Sandra Tiefel für ihre Hinweise zur sozialkonstruktivistischen Auffassung der Geschlechtersozialisation.

[2] Einmal abgesehen von Rainer Neutzling und Dieter Schnack bzw. neuerdings Böhnisch/Winter (1993).

interaktionell-sozialer Hinsicht unterfordert bzw. einer paradoxen Unter- und Überforderung ausgesetzt werden. Es wird zu klären sein, welche Parallelen dazu die außerschulische Sozialisation aufweist und wie weit sie für eine stereotype Aneignung und unreflektierte Verfestigung von Geschlechtsidentität verantwortlich zu machen ist. Abschließend sollen die Konsequenzen für die Koedukationsdebatte diskutiert werden. Ich beginne mit einem knappen Forschungsreferat.

2. Diskrete Diskriminierung von Mädchen

Nur ganz wenige Männer haben sich in die Koedukationsdebatte eingeschaltet. Um so bedauerlicher ist es, daß ausgerechnet diese seltenen Exemplare dazu tendieren, die empirischen Resultate der Frauenforschung entweder zu bestreiten oder gar nicht erst zur Kenntnis zu nehmen.[3] Mir erscheint es kontraproduktiv, den ‚Kampf der Geschlechter' auf diese Weise in die Forschung hineinzutragen. Gerade wenn — wie hier — parteilich für die Jungen gesprochen werden soll, kann dieses nur in *Anknüpfung an die Ergebnisse der feministischen Wissenschaft* geschehen.

Wir müssen davon ausgehen, daß Jungen in koedukativen Lerngruppen signifikant mehr Aufmerksamkeit erhalten als Mädchen (Frasch/Wagner 1982), ohne daß diese die für das Selbstkonzept inakzeptable Benachteiligung realisieren (Hagemann-White 1992). Mädchen nehmen ihre vorhandenen Kompetenzen in den ‚harten' Naturwissenschaften zurück (Kauermann-Walter u.a. 1988). Sie praktizieren einen tendenziell kooperativen Interaktionsstil (Weschke-Meißner 1990), der „hochkomplexe fachliche und intellektuelle Lernleistungen" erbringt, (Enders-Dragässer 1989, S. 25f), jedoch von den Lehrenden als rollenkonform betrachtet und nicht honoriert wird (paradoxe Benachteiligung, Horstkemper 1990, S. 103). Der Interaktionsstil von Jungen wird als kompetitiv und konkurrent beschrieben (Bilden 1991, S. 287). Ihr Selbstvertrauenszuwachs erfolgt auf höherem Niveau, obwohl Mädchen stärker leistungsorientiert sind und auch objektiv höhere Schulleistungen verbuchen können (Horstkemper 1987, Rustemeyer 1988). Ferner haben wir mit einer räumlichen Dominanz von Jungen in der Schule zu rechnen (Hurrelmann 1985, S. 139) sowie mit Aggression und Gewalt gegen Mädchen (Barz/Maier-Störmer 1982). Schließlich sind Curricula und Lehrbücher derartig an Interessen und Erfahrungen von Jungen orientiert,[4] daß hier eine Reproduzierung von Geschlechterstereotypen zu erwarten ist. Ebenso wirkt die Geschlechterhierarchie in Kollegien, Schul- und Kultusbürokratie.

---

[3] Etwa Giesen u.a. (1992), Hagemeister (1991a), vgl. dazu Horstkemper (1991). Ferner Preuss-Lausitz (1992a), vgl. dazu Kreienbaum/Metz-Göckel (1992). Schließlich auch Baumert (1992), allerdings aus methodischen Gründen.

[4] Vgl. Kauermann-Walter u.a. (1989, S. 35). Einige Wissenschaftlerinnen sprechen daher nicht mehr von gemeinsamer Erziehung (Koedukation), sondern von gemeinsamer Unterrichtung (Koinstruktion). Vgl. Faulstich-Wieland/Scheffer-Viëtor (1988, 172f) u. Horstkemper (1991, S. 501).

3. Schulische Sozialisation von Jungen

Während die schulische Sozialisation von Mädchen sich inzwischen zum Modethema entwickelt hat, ist die der Jungen als Forschungsgebiet noch kaum entdeckt. Vielfach wird stillschweigend vorausgesetzt, sie verlaufe ohne nennenswerte Konflikte, da die Jungen ja als Gewinner der Koedukation von der einseitigen Ausrichtung der Curricula auf ihre Interessen und Erfahrungen profitierten. Dabei wird geflissentlich übersehen, daß Jungen überproportional unter den ‚Sitzenbleibern' und unter den Schulentlassenen ohne Hauptschulabschluß vertreten sind. An Sonderschulen für Verhaltensgestörte macht ihr Anteil nahezu 80 % aus (Neutzling/Schnack 1993, S. 142f). Ich möchte im folgenden zu belegen versuchen, daß insbesondere die *Auffassung von den Jungen als Gewinnern der Koedukation nicht zu halten* ist. Ich orientiere mich dabei an meiner Eingangsthese von der polarisierenden und defizitären Schulsozialisation der Jungen.

3.1. Interessen

Untersuchungen zu geschlechtstypischen Leistungskurswahlen und Studienfachentscheidungen haben gezeigt, daß Mädchen und Frauen insbesondere solche Bereiche (Naturwissenschaften, Informatik etc.) meiden, die mit hohem Sozialprestige verbunden sind und auf dem Arbeitsmarkt große Chancen eröffnen. Der anderen Seite solcher Statistiken ist in der Regel kaum Aufmerksamkeit geschenkt worden: *auch die fachlichen Interessen von Jungen korrelieren mit dem Geschlecht.* Jungen entscheiden sich seltener als Mädchen für Deutsch, Fremdsprachen, musisch-künstlerische sowie sozialwissenschaftliche Fächer (Gemeinschaftskunde, Pädagogik).

Maria Anna Kreienbaum (1992a, S. 96) hat in ihrer neuen Monographie ein Ranking von Leistungskurswahlen aus dem Jahr 1986 veröffentlicht. Bei den Jungen rangieren dabei Kunst, Sozialwissenschaft, Pädagogik und Französisch auf den letzten Plätzen. Eine andere Untersuchung (Faulstich-Wieland 1991, S. 79) für Nordrhein-Westfalen und Hamburg bestätigt dieses Bild: der Jungenanteil im Kunstleistungskurs lag bei etwa 30 %, in Pädagogik und Französisch kaum über 20 %, in Deutsch etwas über 30 % und in Englisch bei knapp 40 %. Auch bei den Lieblingsfächern der Jungen finden sich Deutsch und Englisch auf den letzten Plätzen (ebd., S. 88). Kaum anders verhält es sich mit den Studienfachentscheidungen. Im WS 1986/87 betrug der Männeranteil in Anglistik 27 %, in Germanistik 33 % und in Erziehungswissenschaften 35 %.

Es gibt Hinweise darauf, daß die *Koedukation zumindest ein Faktor* unter anderen ist, die eine geschlechtstypische Interessenentwicklung auch von Jungen bewirken. Eine der ganz wenigen vergleichenden Untersuchungen zwischen Jungenschulen und koedukativen Schulen belegt zumindest für die Fächer Deutsch und Englisch beträchtliche Unterschiede im Wahlverhalten der Jungen. Im Schuljahr 1984/85 wählten Jungen an Jungenschulen zu 46,8 % einen Englisch-Leistungskurs, Jungen an koedukativen Schulen nur zu 37,7 %. Noch deutlicher fällt die Differenz in Deutsch aus: im Vorjahr wählten Jungen an Jungenschulen zu 49,1 % (!) einen Deutsch-Leistungskurs, Jungen an koedukativen Schulen nur zu 31,8 % (Faulstich-Wieland 1991, S. 150).

Das geringe Forschungsinteresse an diesem Phänomen ist möglicherweise darauf zurückzuführen, daß gerade diese Fächer auf dem Arbeitsmarkt nicht gefragt sind. Offenbar wird ein verstärktes Interesse von Jungen an solchen Bereichen gar nicht gewünscht. Dem liegt meines Erachtens ein *verengter Bildungsbegriff* zugrunde: es kann nicht darum gehen, Schule und Universität zu Zulieferbetrieben der Wirtschaft zu degradieren.[5] Trotz der momentanen Arbeitsmarktlage erscheint mir eine Zuwendung von Jungen zu Sprachen, sozialen und musischen Fächern wünschenswert. Sind es doch gerade diese Fächer, die in besonderer Weise zur Konstitution von Identität beitragen.[6]

3.2. Sozialkompetenz

Die Koedukationsdebatte und die gesamte Forschung zur Schulsozialisation wird viel zu stark auf den Leistungsaspekt verengt. Schließlich geht es auch um den Erwerb interaktioneller Kompetenzen und die „befriedigende Gestaltung der zwischenmenschlichen Beziehungen." (Enders-Dragässer/ Fuchs 1988a, S. 55). Wie sieht es diesbezüglich mit den Jungen aus?

Es ist einfach unzutreffend, wenn Carol Hagemann-White behauptet: „der heimliche Lehrplan der Koedukation ist der Ausgleich aller Defizite und Mängel der durchschnittlichen Knabensozialisation" (1988, S. 42). Vielmehr scheinen mir die in Kapitel 2 referierten Befunde auf eine *verminderte Sozialkompetenz von Jungen* hinzuweisen, die in der Schule keineswegs kompensiert, sondern eher reproduziert wird. Sie schlägt sich nieder in einer nicht hinreichenden Fähigkeit zu Empathie und Rollendistanz. Wenn interaktionelle Leistungen an Mädchen delegiert werden, ist das gleichbedeutend mit einer Unterforderung der Jungen, die für ihre männliche Geschlechtsidentität nicht ohne Folgen bleiben kann.[7] Ich halte es für ausgesprochen naiv, davon auszugehen, daß nur Mädchen unter den Ungleichheiten der Koedukationspraxis leiden. *Es kann nicht sein, daß sich Jungen wirklich wohlfühlen in der Rolle derer, die permanent ihre Überlegenheit unter Beweis stellen müssen und einen Großteil der Zuwendung von Lehrerinnen und Lehrern für sich beanspruchen*:

„...ist es wirklich solch ein Zuckerschlecken, ständig Aufmerksamkeit einfordern zu müssen? Was sind das für Kinder, die enttäuscht sind, wenn sie nicht doppelt so oft drangekommen sind wie andere? Wieviel Selbstzweifel verbirgt sich dahinter, wenn ein Kind wenigstens einmal am Tag absolut im

---

[5] Wie es gerade wieder mit der Bildungsreform versucht werden soll.

[6] Mir ist nicht ganz klar, wie weit sich die Intreressenpolarisierung und die Defizite im Bereich der Sozialkompetenz aufeinander beziehen lassen. Eine Parallelisierung böte sich etwa an zwischen den Defiziten von Jungen in sprachlichen Fächern und dem männlichen Prinzip der „Stummheit" (vgl. Böhnisch/Winter 1993, S. 130f). Hier liegt allerdings die Gefahr von Überinterpretationen nahe.

[7] Franz Ottemeier-Glücks (1987, S. 343) sagt dazu: „Die Rolle des Mannes beinhaltet [...] eine gewisse Lebensuntüchtigkeit, da sie zwanghaft angewiesen ist auf andere Menschen – Frauen –, die die emotionalen Aspekte des Lebens im Gleichgewicht halten."

Mittelpunkt stehen *muß*, und sei es durch einen ausgekippten Schultornister oder eine rüde Zankerei? Wie unsicher müssen Jungen in der Konfrontation mit dem anderen Geschlecht sein, wenn sie es kaum ertragen können, daß nicht immer ‚ihre' Themen durchgenommen werden? Wie unterlegen fühlt sich jemand, der von morgens bis abends seine Überlegenheit demonstrieren muß?" (Neutzling/Schnack 1993, S. 137f).

Immerhin herrscht mittlerweile weitgehender Forschungskonsens[8] darüber, daß die kulturell vermittelte Auffassung von Geschlechtsidentität so etwas wie einen männlichen *Überlegenheitsimperativ* transportiert, an dem Jungen regelmäßig scheitern.[9] Seine Mißachtung wird mit Statusverlust bestraft. Dabei ist dieser Überlegenheitsimperativ *erfahrungsinkonsistent*, er kann nicht mit Alltagserfahrungen in Übereinstimmung gebracht werden: Mädchen zeigen bessere Schulleistungen und haben in der Pubertät einen Entwicklungsvorsprung. Wie sollen Jungen in das Selbstkonzept des Siegers integrieren, daß ihre Mitschülerinnen überwiegend um mehrere Jahre ältere feste Freunde haben?[10] Was ist ihre „Überlegenheit" anderes als eine *Überkompensation von Mißerfolgserlebnissen und Insuffizienzgefühlen*? (Neutzling/Schnack 1993, S. 153). Jungen sind permanent einem Sozialisationsstreß ausgesetzt, der darin besteht, daß ihre Erfahrungen nicht kompatibel sind mit ihrem Selbstkonzept:

„Der Mythos der männlichen Überlegenheit führt dazu, daß Jungen alle Erfahrungen verdrängen oder umwerten müssen, die sie an ihrer grundsätzlichen Überlegenheit zweifeln lassen." (Neutzling/Schnack 1993, S. 37).

Annedore Prengel verweist in diesem Zusammenhang darauf, daß der männliche Überlegenheitsimperativ notwendig verbunden ist mit Selbstverleugnung und Verdrängung gegenüber Bedürfnissen nach Nähe und emotionaler Zuwendung. Insbesondere die „raumgreifende[n] Dominanz" (1990, S. 40) von Jungen steht im größeren Zusammenhang der *Externalisierung*, einem wesentlichen Strukturprinzip männlicher Sozialisation (Böhnisch/Winter 1993, S. 129). Nicht zugelassene, innere, häufig affektive Bedürfnisse werden nach außen gewendet, umgesetzt in Bewegung und Aggression. Prengel betont als eine unter wenigen Wissenschaftlerinnen die besondere Verantwortung der Schule in bezug auf diesen Befund. Sie kritisiert nicht nur das häufig leichtsinnige und bequeme ‚laissez-

---

[8] Vgl. Kauermann-Walter (1989, S. 29 u. 37), Kreienbaum (1992a, S. 63f). Die hier ausgiebig zitierten und verdichteten Befunde zu Problemen der schulischen Jungensozialisation können nicht darüber hinwegtäuschen, daß es sich um ein insgesamt stark vernachlässigtes Thema handelt.

[9] Böhnisch/Winter (1993, S. 49) weisen darauf hin, daß das Stereotyp der männlichen Überlegenheit von Jungen wahrgenommen wird, bevor sie ihre eigene Geschlechtsidentität überhaupt entdeckt haben. Analog zur Mädchensozialisation scheint auch hier so etwas wie ein „vorauseilender Gehorsam" produziert zu werden (vgl. Hagemann-White 1992, S. 64).

[10] Vgl. Neutzling/Schnack (1993, S. 153). Klaus-Jürgen Tillmann (1992, S. 19) hat herausgefunden, daß von den 15jährigen Mädchen, die einen festen Freund haben, über 70 % mit 16-18jährigen Jungen zusammen sind.

faire' gegenüber aggressivem Verhalten, sondern stellt gleichzeitig eine massive Unterforderung von Jungen im interaktionell-sozialen Bereich fest: „Jungen erfahren also typischerweise Akzeptanz und vergleichsweise wenig Einschränkung ihrer aktiven, aggressiven und übergriffigen Strebungen. Ihre Äußerungen von Bedürftigkeit, Hilflosigkeit, Traurigkeit, Schmerz und Kleinsein hingegen werden eher zurückgewiesen, und nicht ausreichend widergespiegelt und beantwortet." (Prengel 1990, S. 42).
Jungen weisen Defizite im Bereich der Sozialkompetenz auf, die die Schule nicht nur nicht kompensiert, sondern noch verstärkt. Im Rahmen gesellschaftlicher Konstrukte von der Kategorie ‚Geschlecht' werden die vermeintlich ‚weiblichen Anteile' von Jungen gar nicht erst erwartet. Dennoch wäre die Forderung nach Kompensation hier mehr als voreilig, solange der Überlegenheitsimperativ besteht. Dieser wird nämlich keineswegs durch eine Erziehung zu interaktionellen Fähigkeiten ersetzt, sondern allenfalls ergänzt:
„Heute sollen Jungen nicht nur stark, überlegen und durchsetzungsfähig, sondern zusätzlich auch noch sensibel, konfliktfähig und sozial eingestellt sein." (Neutzling/Schnack 1990, S. 18).
Es fällt Jungen augesprochen schwer, diese Anforderungen in ihr Selbstkonzept zu integrieren. Sie werden als *paradoxe Rollenerwartungen* erlebt und ähneln in der Tat einem double-bind. Wie sollten Jungen in einer Gesellschaft, die maßgeblich durch ein dualistisches Konstrukt der Geschlechterrollen geprägt ist, die Vereinbarkeit von Stärke und Sensibilität, Durchsetzungsvermögen und kooperativer Kompetenz realisieren? Wie sollten sie einen „approach-avoidance-conflict"[11] vermeiden? Die Rahmenbedingungen werden freilich nicht nur von der Schule gemacht, solange Jungen die Stärkeren sein müssen, kann ihnen eine so komplexe Leistung wie die Synthese scheinbar paradoxer Rollenerwartungen auch von der Schule nicht abverlangt werden.
Den vielfältigen Problemen schulischer Jungensozialisation ist in Deutschland nur eine einzige Studie gewidmet worden. Dabei handelt es sich um eine Expertise von *Uta Enders-Dragässer und Claudia Fuchs* von 1988, die mit einer erschreckend geringen Auflage von 500 Exemplaren im Eigendruck erschienen ist.[12] Die Autorinnen gehen von einer normativen Vermittlung der Geschlechterstereotypen aus, die nicht nur mit einer massiven Benachteiligung von Mädchen verbunden sei, sondern auch eine *Unterforderung von Jungen* bedeute. Ihnen werden
„wichtige soziale und fachliche Lernmöglichkeiten vorenthalten. [...] Es entgeht ihnen dadurch die Möglichkeit, etwas über das soziale Bezugsfeld zu lernen, in dem sie sich befinden, die sozialen Auswirkungen ihres Verhaltens zu erkennen und einschätzen zu lernen und diese zu überdenken, was schließlich in eine Verhaltensänderung münden könnte, die im Interesse der

[11] Vgl. Hagemann-White (1992, S. 71). Es erscheint mir sehr aufschlußreich, daß viele Konflikte der weiblichen Adoleszenz in anderer Weise auch männliche Jugendliche betreffen.

[12] Enders-Dragässer/Fuchs (1988a). Allerdings ist diese Studie trotz der geringen Auflage in Fachkreisen intensiv rezipiert worden.

gesamten Lerngruppe wäre. Sie werden damit im Bereich des sozialen Lernens unterfordert und auch — im Sinne der Bereitstellung von Lernmöglichkeiten — zu wenig gefördert" (Enders-Dragässer/Fuchs 1988a, S. 18 u. 66f).

Im Gegensatz zu anderen Forscherinnen sprechen Enders-Dragässer/Fuchs aber nicht nur von abstrakten Rollenerwartungen der sozialen Umwelt oder der Institution Schule, die eine angemessene und ausbalancierte Entwicklung von Jungen verhindern, sondern sie machen konkret die Lehrerinnen und Lehrer mitverantwortlich dafür. Diese

„verzichten darauf, den Jungen in eindeutiger Weise Grenzen zu setzen und sie mit ihrer Verantwortung für das Lernklima der Gruppe zu konfrontieren. Sie verschonen die ‚starken' Jungen vor der Auseinandersetzung mit den Folgen ihres ‚männlichen' Verhaltens in intellektueller und sozialer Hinsicht und sie perpetuieren die Probleme mit der ‚Disziplin'. Sie weichen aber auch, soweit sie männlich sind, damit der Frage danach aus, welches Vorbild sie selbst für die Jungen abgeben." (Enders-Dragässer/Fuchs 1988a, S. 27).

Insbesondere der letzte Hinweis erscheint mir zentral: Schule spielt sich selbstverständlich nicht im gesellschaftsfreien Raum ab, und auch die Lehrerinnen und Lehrer sind keine sozialisatorischen ‚blanks'. Ihre Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechterrolle wäre die unabdingbare Voraussetzung nicht-stereotypisierenden Lehrens. In bezug auf Jungen ist hier freilich insbesondere das männliche Vorbild gefragt. Selbstverständlich sind Jungen in gleichem Maße wie Mädchen auf Empathiefähigkeit, kooperative Aushandlungsprozesse und kompetente Interaktionsstrategien angewiesen (Enders-Dragässer 1989, S. 27), nur: *wer macht sie ihnen vor?* Anstelle von positiven Identifikationsmöglichkeiten erhalten sie „soziale Anerkennung für letztlich defizitäre Verhaltensweisen" (ebd., S. 26).

Das betrifft auch die sogenannte „paradoxe Benachteiligung". Bekanntlich werden interaktionelle Leistungen an Mädchen delegiert, bei ihnen als rollenkonform vorausgesetzt und nicht honoriert. Dieses bedeutet aber keineswegs eine Privilegierung von Jungen, wie vielfach angenommen, sondern wiederum eine *defizitäre Bereitstellung solcher Lernmöglichkeiten*, über die Mädchen verfügen:

„Die Jungen hingegen lernen, daß diese Art Disziplin und Lernarbeit Sache der Mädchen ist und sie nicht betrifft. Sie sehen sich nicht veranlaßt und aufgefordert, ihre männlichen Status- und Selbstdarstellungsbedürfnisse, sowie ihre sonstigen Individualinteressen den Gruppenbelangen unterzuordnen und unter Kontrolle zu halten." (Enders-Dragässer/Fuchs 1988a, S. 27f).

Die beiden Wissenschaftlerinnen sind des weiteren dem überwiegend von Jungen ausgehenden Problem der Unterrichtsstörungen und Disziplinverstöße nachgegangen. Enders-Dragässer stellte fest, daß Jungen dazu neigen, ihre Schwierigkeiten „mit den gleichen ‚männlichen' Verhaltensweisen" auszuagieren, „die ihre Lernprobleme ins Rollen gebracht haben" (1989, S. 26). In engem Zusammenhang damit stehe das Gewaltproblem, offenbar resultierend aus dem unerfüllbaren Überlegenheitsimperativ und damit verbundenen Überkompensationen:

„Vieles macht deutlich, daß Jungen und Männer im Bereich Schule verbal und körperlich unverarbeitete und zum Teil auch unbewußte Defizit-erfahrungen, Frustrationen und Rollenkonflikte ausagieren, die mit den gesellschaftlichen und geschlechtsrollenstereotypen Erwartungen, Zuschreibungen und Versagungen zusammenhängen, denen sie ihrer männlichen Identität wegen entsprechen beziehungsweise mit denen sie sich identifizieren sollen." (Enders-Dragässer/Fuchs 1988a, S. 33).
Insbesondere Gewalt gegen Mädchen ist dabei vielfach eine Folge der Überzeugung, diese würden ‚bevorzugt'. Darin ist nicht nur eine simple Schutzbehauptung zu sehen, sondern — komplizierter — eine unbewußte Rationalisierung. Was als ‚Bevorzugung' von Mädchen erscheint, ist in Wirklichkeit die *Unvereinbarkeit von Überlegenheitsimperativ und erlebter Wirklichkeit*: ‚wir Jungen sind einfach besser als die Mädchen, und wenn sie bessere Noten bekommen, dann liegt das nur daran, daß sie bevorzugt werden...."[13] Im übrigen folgt der Umgang insbesondere von Jungen*gruppen* mit Mädchen einem Muster, dem im Zusammenhang mit außerschulischer Sozialisation noch weiter nachzugehen sein wird:
„In den Erwartungen und Zuschreibungen an die Mädchen bündeln sich zugleich auch all die Eigenschaften und Verhaltensweisen, von denen Jungen lernen müssen sich negativ abzugrenzen, wenn sie in ihrer ‚Männlichkeit' Anerkennung und Bestätigung finden wollen." (Enders-Dragässer/Fuchs 1988a, S. 26).
Stereotypisierungen werden also bereits dadurch reproduziert, daß Jungen eine ihnen eigentlich naheliegende Eigenschaft oder Verhaltensweise nur deshalb denunzieren und von sich weisen, weil sie als ‚weiblich' identifizierbar ist und daher als *Gefährdung der eigenen Geschlechtsidentität* erlebt wird. Insgesamt bestätigt die Studie von Enders-Dragässer/Fuchs die oben angeführte Interpretation zum Rollenverhalten von Jungen in der Schule. Besonders betont sie das *Paradoxon der gleichzeitigen Über- und Unterforderung*. Über die Jungen heißt es:
„Sie sind überfordert aufgrund von Zuschreibungen und Erwartungen an ihre männliche Rolle, denen sie nicht oder nur mit hohem psychischen und physischem Aufwand entsprechen können. [Andererseits sind sie] sehr weitgehend davon verschont, sich in realistischer Weise mit sich selbst, mit der Problematik ihres ‚männlichen' Verhaltens, ihrer persönlichen Verantwortung und den Folgen für andere auseinanderzusetzen, insbesondere, wenn damit ein Gesichtsverlust verbunden sein könnte. Deshalb sind sie, was das soziale und interaktionelle Lernen anbetrifft, enorm unterfordert und entwickeln dementsprechende Defizite." (Enders-Dragässer/Fuchs 1988a, S. 31f).
Abschließend wäre zu fragen, ob alle angeführten Konflikte nicht generell zur Problematik der schulischen Jungensozialisation gehören, ohne speziell

---

[13] Dieses ist ein fiktives Zitat, das Phänomen findet sich aber beschrieben bei Enders-Dragässer/Fuchs (1988a, 29f). Zur Inkompatibilität von Stereotyp (‚Überlegenheit') und Erfahrung vgl. ebenda (S. 25).

mit koedukativen Schulen zu tun zu haben. Natürlich wäre die Frage interessant, ob sich die Sozialkompetenz von Jungen an koedukativen Schulen und an Jungenschulen unterscheidet. Dazu gibt die Forschungslage allerdings zu wenig her. Selbst bei partieller Geschlechtersegregation werden oft nur oder zumindest schwerpunktmäßig die Mädchengruppen beobachtet. Dennoch lassen sich Vermutungen über die spezifische Wirkung der Koedukation im Zusammenhang mit der defizitären Sozialkompetenz von Jungen anstellen.
Möglicherweise wären Jungen in reinen Jungenschulen eher imstande, hohe interaktionell-soziale Fähigkeiten zu entwickeln, weil die *Mädchen als negative Bezugsgruppe* und als Objekt für imposante Selbstdarstellungen fehlen. Möglicherweise würde auch von Seiten der Lehrer dem *Lernziel ‚Sozialkompetenz'* eine höhere Priorität eingeräumt, weil die damit verbundenen Leistungen nicht mehr delegiert werden könnten. Die Koedukation — dies wäre der Umkehrschluß — nimmt hier erheblichen Leidensdruck und wirkt auch in bezug auf die defizitäre Sozialkompetenz von Jungen als Stabilisator des Bestehenden.

4. Außerschulische Jungensozialisation

Wo sind außerhalb der Schule Faktoren zu suchen, *die ein traditionelles ‚gendering' bewirken oder begünstigen?*[14] Im Gegensatz zur vorindustriellen Großfamilie bietet die moderne Kernfamilie nur noch begrenzte und vielfach defizitäre Identifikationsmöglichkeiten (Olivier 1991, S. 156). Entsprechend werden hier entscheidende (unerwünschte) Sozialisationseinflüsse zu suchen sein. Ich beschränke mich im folgenden auf diejenigen, die von Müttern, Vätern und peer-groups ausgehen.

4.1. Mütter

Gerade wenn es um geschlechtsrollenpolarisierende Einflüsse von Erziehung und Sozialisation geht, reagieren viele Feministinnen hochsensibel auf Schuldzuweisungen an die Mutter. Oftmals wird wiederum der ‚Kampf der Geschlechter' in die Forschung hineingetragen, dabei ist nichts unangemessener als eine Aufrechnung der Verantwortung zwischen Müttern und Vätern für Defizite und Fehler in bezug auf die Kindererziehung. Will man wirklich eine, die die ganz alltägliche Erziehungsarbeit neben Haushalt und evtl. Beruf leistet, vergleichen mit einem, der vor allem durch Abwesenheit glänzt?
Im folgenden soll es also nicht um Schuldzuweisungen gehen, sondern um diejenigen Faktoren geschlechtsrollenstereotypisierender Sozialisation von Jungen, auf die Mütter maßgeblichen Einfluß haben. In der Literatur findet sich häufiger die These, daß Söhne von ihren Müttern eine intensivere taktile Stimulation erhalten als Mädchen, daß sie länger gestillt, häufiger auf den Arm

[14] Böhnisch/Winter (1993, S. 31) verweisen hier auf das wechselseitige „Spannungsverhältnis von psychogenen (Dilemma der Autonomie) und soziogenen Faktoren (Gendering)".

genommen und später zur Sauberkeit angehalten würden. Solche Annahmen sind empirisch schlecht belegt und bleiben daher hier unberücksichtigt.[15]
Dagegen erscheint es mir plausibel, daß insbesondere solche Mütter, die ihr eigenes Dasein als unbefriedigend erleben, ihren Kindern -und insbesondere ihren Söhnen- gegenüber ein *„Possesivverhältnis"* (Becker-Schmidt/Knapp 1987, S. 55). entwickeln. Klaus Hurrelmann vertritt in diesem Zusammenhang die „Annahme, daß der Wunsch nach einem Sohn eigentlich der Wunsch nach einer eigenen Persönlickeitsentwicklung ist, die ihnen verwehrt wird" (1985, S. 136). Es liegt auf der Hand, daß Mütter mit dem scheinbar un-bedingten Wunsch nach einem Sohn nicht gerade zu einer rollenkompensatorischen Erziehung in bezug auf die Kategorie ‚Geschlecht' neigen. Sie wollen den ‚ganzen Mann', und in ihrem Sohn haben sie die „einzigartige Gelegenheit, *sich in männlicher Gestalt zu sehen*" (Olivier 1991, S. 54). Plausibel erscheint mir auch, daß hier ein zentraler Ausgangspunkt für die Überforderung von Jungen (Überlegenheitsimperativ) zu suchen ist und daß die Auseinandersetzung mit den Bemächtigungswünschen der Mutter für den Sohn eine *konflikthafte Selbstbehauptungsphase* nach sich zieht:
„Dann werden nämlich die Schwierigkeiten auf der Seite des Jungen sein, der sich gegen das mütterliche Ganzheits-Phantasma wird wehren müssen, um seine Unabhängigkeit zu erlangen, die die Mutter selbst nur halbherzig wünscht. Die Frau hat unbewußt Schwierigkeiten, auf das einzige männliche Wesen zu verzichten, das sie je bei sich gehabt hat; denn der Vater war nicht für sie da, und ihr Mann ist meistens abwesend." (Olivier 1991, S. 55).
Christiane Olivier betont weiter, daß die allmächtige Mutter von kleinen Jungen als besondere Gefährdung erlebt wird, wenn es um die Sauberkeitserziehung geht (1991, S. 80f, S. 103). Der Junge hat es mit einer nur schwer verständlichen Botschaft zu tun, die in ihm Unsicherheit und Angst auslöst. Die Mutter möchte etwas von ihm haben, aber was? Was hat der Kleine denn schon, was die Mutter nicht hat? Ach ja... Die Psychoanalytikerin Olivier spricht hier von Kastrationsangst.
Eine andere Überforderung des kleinen Jungen zeigt sich, wenn er unmittelbar Gefahr läuft, zum Objekt mütterlicher Kompensationsbedürfnisse zu werden. „Kann nicht ein kleiner, fast hoffnungslos verliebter Mann ein reizvoller Ersatz für einen großen, müden Mann sein?"[16] Er kann, und oft

---

[15] Vgl. Grabrucker (1993, S. 233-236), Olivier (1991, S. 71f), Hagemann-White (1984, S. 49f), Neutzling/Schnack (1993, S. 15).

[16] Neutzling/Schnack (1993, S. 22). Überhaupt scheint mir der Ansatz der beiden Autoren sehr fruchtbar zu sein, die Konflikte der besitzergreifenden Mutter mit ihrem autonomiebedürftigen Sohn auf Probleme der Ehe zurückzuführen: „Meistens brauchen Eltern keinen Nachhilfeunterricht als Vater und Mutter, sondern als Mann und Frau (und als Ehepaar). Daß über den Spaß der Erwachsenen die elterliche Liebe zu kurz kommt, muß nicht befürchtet werden. Wir zumindest haben noch nie von Eltern gehört, die zufrieden und lebendig miteinander sind, aber ihre Kinder nicht leiden können." (ebd., S. 100).

genug muß er es, aber die Folgen sind fatal. Mütterliche Besitz- und Bemächtigungsansprüche können in „unangemessene Beziehungsformen" (Amendt 1993, S. 18) münden, „denen meist auf beiden Seiten das Bewußtsein des Verbotenen, des Grenzüberschreitenden und Seelenmordenden fehlt" (ebd., S. 20). Gerhardt Amendt geht in seiner Untersuchung „Wie Mütter ihre Söhne sehen"[17] von einer hohen „inzestuösen Aufladung der Eltern-Kind-Beziehung" (ebd., S. 17) aus und skizziert die *fließenden Übergänge zwischen overprotection und sexuellem Mißbrauch.* Für den Sohn sei diese Überforderung mit Kleinheits- und Schamgefühlen verbunden (denn natürlich kann er seinen Vater nicht ersetzen), als Kompensationsstrategie liege eine Reaktionsbildung nahe, die auf der Überkultivierung von ‚Männlichkeit' beruhe:

„Das Bild vom starken Mann *im Sohn* weist auf die Beziehung zur Mutter hin. Es basiert auf der individuellen Verarbeitung von unangemessenen Erlebnissen mit ihr." (Amendt 1993, S. 39).

Dem Sohn drohe eine Entwertung seiner Männlichkeit oder – in unserem Zusammenhang interessanter – eine Idealisierung. Selbst da, wo sexueller Mißbrauch im genitalen Sinn nicht vollzogen wird, könne die „Faszination der Andersartigkeit" (ebd., S. 23) im Blick der Mutter zu einer *narzißtischen Aneignung von Geschlechtsidentität*[18] und zu einer Verdrängung affektiv besetzter Bereiche führen. Zu einer tiefen Kränkung mit fatalen Folgen können allerdings auch Mütter beitragen, die das ödipale Begehren des Sohnes nicht ernstnehmen und belächeln:[19] „Das Grundproblem ist das der Grenzziehung" (Amendt 1993, S. 153).

Mütterliche Sozialisationseinflüsse bergen auch da ein konflikthaftes Potential, wo wir die Mutter-Sohn-Beziehung als angemessen empfinden. Vielfach haben es Jungen mit einer *ambivalenten Doppelanforderung* zu tun, die in der schulischen Sozialisation ihre Fortsetzung finden wird: stark und sensibel soll er sein, durchsetzungsfähiger, überlegener Mann und kleiner Kuschelbär. Dieses Paradoxon wird noch verschärft durch eine räumliche Trennung. Während außerhalb des familialen Umfelds der sich

---

[17] Amendt (1993). Ich halte diese Arbeit insgesamt für außerordentlich problematisch. So wichtig es ist, daß sich die öffentliche Aufmerksamkeit auch auf sexuellen Mißbrauch an Jungen erstreckt, so unseriös arbeitet Amendt. Er setzt seiner Untersuchung das Beweisziel voraus und überinterpretiert einige Äußerungen von Müttern schamlos. Schlimmer erscheint mir seine Neigung, das Leid von Mädchen und Jungen bzw. die Schuld von Vätern und Müttern gegeneinander aufzurechnen – das gipfelt dann in Aussagen wie „Frauen wollen nämlich eher gesehen werden, als daß sie sehen oder zusehen möchten." (S. 25). Oder, idealisierend über den Vater-Tochter-Inzest: „Es sind nicht selten Liebesbeziehungen, zärtlich und verspielt." Dem Ikaru-Verlag wäre eine Feministin im Lektorat zu wünschen, die solchen Unsinn streicht.

[18] Im Ggs. zum defizitären Narzißmus des Mädchens, dem das libidinöse Objekt fehlt (vgl. dazu Olivier 1991).

[19] Böhnisch/Winter (1993, S. 55) verweisen darauf, daß sich diese Konstellation häufig in den Biographien von Vergewaltigern findet.

selbst behauptende Junge gefordert ist, darf und soll er zu Hause lieb und anschmiegsam sein: ein solcher permanenter Rollenwechsel zwischen ‚Sohn' und „Mann" kann zu schweren Persönlichkeitsstörungen führen. Wie sollte bei ohnehin noch ungesicherter Geschlechtsidentität eine ambivalente Botschaft wie diese verarbeitet werden?

Gegen paradoxe mütterliche Instrumentalisierungen wird sich der Junge abzugrenzen haben, dennoch wäre es voreilig, das männliche Streben nach Autonomie und Dominanz schlicht den mütterlichen Possessivbedürfnissen anzulasten. Vielmehr wird die Mutter als Frau zwangsläufig die Folie sein, auf die sich der Junge beim Erwerb seiner Geschlechtsidentität negativ bezieht.[20] Der Sohn muß die zunächst symbiotische Beziehung zur Mutter lösen und tritt ein in das „Dilemma der Autonomie" (Böhnisch/Winter 1993, S. 22f).

Daß Jungen in koedukativen Lerngruppen offenbar auf Mädchen als negative Bezugsgruppe angewiesen sind, um eine stabile Geschlechtsidentität zu erwerben, erwähnen auch Enders-Dragässer/Fuchs in ihrer oben referierten Studie. Dieses Muster begegnet uns im Verhältnis zwischen Mutter und Sohn wieder (Enders-Dragässer/Fuchs 1988a, S. 34). Während die Ich-Ablösung des Mädchens von der Mutter „stärker durch Spiegelung der Ähnlichkeit als durch Abgrenzung im Anderssein, dialogischer" verläuft (Hagemann-White 1984, S. 96, vgl. 1992, S. 77), ist der Junge um Sicherung seiner Autonomie bemüht, indem er sich von der Mutter zwanghaft unterscheidet. So entsteht die „Subkultur der Jungen in ihrer Abgrenzung gegen alles Weibliche" (Hagemann-White 1984, S. 71) — Carol Hagemann-White spricht hier in Anspielung auf Freuds Definition der Frau als defizitäres Wesen ohne Penis von doppelter Negation: der Junge entwickelt sich zum „Nicht-Nicht-Mann" (1984, S. 92). Nancy Chodorow schreibt über die männliche *Entidentifizierung*:

„Der Individuationsprozeß des kleinen Jungen ist ein angestrengter und von außen forcierter 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 Ichgrenzen durch Distanzierung, Kontrolle, Macht und Aggression". (N.C.: Das Erbe der Mütter, München 1985).

In der Literatur finden sich nur ganz spärliche Ansätze zur Erkärung der tieferen Ursache dieser Distanzierung, einer davon erscheint mir erwähnenswert. R. Stoller hält die Entidentifizierungsstrategie für eine Reaktionsbildung auf die phylogenetische „Protofeminität" des Menschen.[21] Tatsächlich ist der Embryo morphologisch zunächst weiblich, erst in der 6. bis 7.

---

[20] Vgl. außer den im folgenden zitierten Arbeiten Kauermann-Walter (1988, S. 162) sowie die Positionen von Carol Gilligan und Annedore Prengel, beide bei Prengel (1990, S. 41f). Anders Mitscherlich (1992, S. 59f), die bei beiden Geschlechtern von einer Identitätsbildung über die Identifikation mit der Mutter ausgeht. Das hängt möglicherweise mit ihrem Beweisziel zusammen, einer nicht grundsätzlich verschiedenen Aggressivität von Mann und Frau

[21] Vgl. die Kritik an Stoller bei Person/Ovesey (1993, S. 506)..

Schwangerschaftwoche erfährt der männliche Embryo eine hormonelle Veränderung seiner Geschlechtsanlage (Büttner 1992, S. 22). Unter diesem Aspekt könnte die Entidentifizierungsstrategie als *„Wiederholung der intrauterinen Entwicklung"* (ebd., S. 24) interpretiert werden.
Mir scheint das Modell der *Gegenidentifikation* eine hohe Plausibilität zu haben, ebenso die Annahme einer Wiederholung dieses Musters im Geschlechterverhältnis im allgemeinen und in der Liebesbeziehung zwischen Frau und Mann im besonderen (Olivier 1991, S. 105f). Aber ist der Verzicht auf ‚weibliche' Eigenschaften wirklich ein freiwilliger? Ist es nicht eher ein zum Erwerb einer stabilen Geschlechtsidentität *notwendiger* Verzicht? Und ist dieser Verzicht nicht ein äußerst *konflikthafter* für den kleinen Jungen? Schließlich hat er mit einer grundsätzlichen Ambivalenz zu kämpfen – und an diesem Punkt ist sein Identitätserwerb komplexer als der des Mädchens: er muß sich zwar von der Mutter und allem Weiblichen abgrenzen, ist aber gleichzeitig auf die mütterliche Fürsorglichkeit angewiesen. Er lebt in einem permanenten und hochdynamischen Spannungsfeld zwischen der Negation des Weiblichen auf der einen Seite und einer massiven Abhängigkeit auf der anderen, die durchaus mit regressiven Verschmelzungswünschen verbunden sein kann. *Er versucht sich von einer zu entfernen, die er Angst hat zu verlieren* (Böhnisch/Winter 1993, S. 54). Die Nähe zur Mutter kann Gefangenschaft bedeuten, die Autonomie von ihr Einsamkeit. Insbesondere kann eine durch die Mutter forcierte Autonomieentwicklung eine Überforderung des männlichen Kindes darstellen. Studien zur geschlechtsspezifischen Interaktion zwischen Mutter und Kind haben gezeigt, daß viele Mütter ihre Töchter im unmittelbaren Nahraum halten (mit u. U. fatalen Folgen für die Autonomieentwicklung), während sie ihren Söhnen gegenüber ein *„distal mode behaviour"* (Grabrucker 1993, S. 235) praktizieren. Dieses kann — analog zur schulischen Sozialisation von Jungen — eine defizitäre Bereitstellung von Lernmöglichkeiten bedeuten. Zärtlichkeit und Nähe stehen nicht auf dem mütterlichen Curriculum.
Wiederum analog zur schulischen Jungensozialisation fehlen auf diesem Curriculum u.U. auch kooperativ-empathische Kompetenzen. *Marianne Grabrucker*, die nicht nur das rollenspezifische Verhalten ihrer Tochter, sondern auch das der männlichen Spielkameraden beobachtet hat, liefert interessante Beispiele dafür, daß Hilfsbereitschaft, soziale Fähigkeiten und erfolgreiche Interaktionen von Jungen gar nicht erst erwartet oder zumindest nicht nachdrücklich genug eingefordert werden. Annelie und Martin sehen ein Bilderbuch an:
„Beide liegen am Boden auf dem Bauch, das Buch vor sich. Martin beginnt nun mit seinem größeren Körper, Annelie Stück für Stück an den Rand zu drängen, bis er sich zum Schluß mit dem Oberkörper quer über das Buch legt, so daß Annelie nichts mehr sehen kann. Auf Ermahnung hin rückt er nun für wenige Zentimeter wieder zur Seite. Er hat tatsächlich nachgegeben! Annelie darf wieder ins Buch schauen, auch wenn sie eigentlich diejenige war, die ursprünglich auf die Idee gekommen war. Jetzt bekommt sie auf diese Weise winzige Ausschnitte zu sehen. Weder Ellen noch ich machen Martin sein Verhalten klar und sagen ihm, daß dies kein ‚zusammen' ist." (Grabrucker 1993, S. 189).

Nach meiner Auffassung illustriert dieses Beispiel einen wichtigen Erklärungsansatz für defizitäres Sozialverhalten von Jungen: analog zur schulischen Sozialisation kann es zurückgeführt werden auf *defizitäre Lernangebote.*

4.2. Väter

Vor einigen Jahren hatte ich als Praktikant in einem Kindergarten die Gelegenheit zu beobachten, wie Mädchen und Jungen einem Mann in diesem Umfeld begegnen. Alle Angestellten waren weiblich, ebenso die Leiterin. Die Kinder wurden fast ausschließlich von ihren Müttern gebracht und abgeholt. Unter vielen Kindern, vor allem aber unter den Jungen, entstand ein regelrechter Konkurrenzkampf um meine Aufmerksamkeit und Zuwendung. Wer durfte neben mir sitzen? Mit wem spielte ich wie lange? Eine der Erzieherinnen gab mir gegenüber offen zu, daß sie es ungerecht finde, wie bedingungslos diese Jungen (und einige Mädchen) mich akzeptierten — nur weil ich ein Mann sei. So angenehm diese Erfahrung für mich war, ich mußte zugeben, daß die Erzieherin recht hatte. Ganz offensichtlich hatte das Verhalten der Kinder nichts mit meiner Persönlichkeit zu tun, sondern mit meinem Geschlecht. Sie litten an einem *Defizit an ‚greifbaren' Männern* (Böhnisch/Winter 1993, S. 63). Die düstere Vision einer „Vaterlosen Gesellschaft", von Alexander Mitscherlich vor über 30 Jahren geäußert, scheint Wirklichkeit geworden zu sein (Neutzling/Schnack 1990, S. 19). Die meisten Väter sind für ihre Söhne nur schemenhaft zu erkennen, konturlos, randständig, schwach und emotional unbeteiligt (Neutzling/Schnack 1993, S. 73).

Sicher ist dafür vor allem die gesellschaftliche Arbeitsteilung verantwortlich zu machen.[22] Der Hausmann ist noch immer die krasse Ausnahme, die Berufstätigkeit wirkt dagegen weit in die Familie hinein und *prägt das männliche Interaktionsmuster*:

„Die gegenwärtige Form der Berufsarbeit bedeutet in der Regel eine drastische Vereinseitigung der Interessen, Fähigkeiten, Ansprüche und Bedürfnisse des Berufstätigen, eine Festlegung auf Verhaltensmuster des Konkurrierens und Kalkulierens, eine weitgehende Einpassung der persönlichen Biographie sowie die Anpassung des subjektiven Lebensrhythmus an berufliche Anforderungen und Zwänge." (Beck-Gernsheim 1987, S. 28).

Die traditionelle Arbeitsteilung bedeutet nicht nur eine möglicherweise übermäßige Integration der im Berufsleben geforderten Verhaltensmuster in das männliche Selbstkonzept (Ottemeier-Glücks 1987, S. 344), sie ist auch ein wichtiger *Sozialisationsfaktor* — insbesondere für Jungen. Immer noch erleben sie zu Hause „Männer als Gäste, Frauen als Personal" (Tillmann 1992a, S. 43), und:

---

[22] Vgl. Böhnisch/Winter (1993, S. 38): „Solange aber die ökonomische Hierarchie von Produktion und Reproduktion so bleibt, wird sich für Frauen und Männer an diesem Dilemma wenig ändern." Die beiden Autoren postulieren eine Entkoppelung der männlichen Identität vom ökonomischen Patriarchat durch die Überwindung der männlichen Hegemonie als Vermittlungsinstanz zwischen diesen beiden Elementen (ebd., S. 124).

„Der Sohn lernt, daß Männlichkeit nicht zu Kindern gehört, er macht nicht die Erfahrung, daß ein Mann fürsorglich ist. Er macht auch nicht die Erfahrung, daß eine liebevolle Beziehung zwischen einem großen und einem kleinen Mann besteht, erfährt also gerade in seiner Kleinheit und Bedürftigkeit nicht die Anerkennung durch ein männliches Wesen. Er erfährt auch nicht die normalen Versagungen und Enttäuschungen des Kinderalltags durch einen liebevollen und geliebten Vater. Diese Enttäuschungen gehen allesamt von der Mutter aus, die darum auch gehaßt werden muß." (Prengel 1990, S. 42f).

In der Literatur wird häufig insbesondere der Vater für geschlechtsrollenstereotypisierende Sozialisation verantwortlich gemacht. Mit Sicherheit produziert er wie die Mutter paradoxe Rollenerwartungen und defizitäre Lernangebote in bezug auf Sozialkompetenz. Symptomatisch für den Vater scheint mir jedoch der hier von Annedore Prengel angesprochene Aspekt zu sein: er bestätigt nicht den kleinen, liebesbedürftigen Sohn, sondern den mutigen, starken Mann. Oft genug gibt er auch noch das negative Vorbild für Frauenfeindlichkeit ab. Der Überlegenheitsimperativ wird vom Vater viel direkter vermittelt als von der Mutter. Gerade von ihm wird eine ganze Gefühlspalette „nicht gespiegelt, ignoriert, unterdrückt und bestraft" (Böhnisch/Winter 1993, S. 27). Wie bei der Mutter sind *kompensatorische Motive* zu vermuten. Will der Vater nicht den starken Sohn, der er selbst nie war? Will er sich nicht spiegeln in einem Ideal, das er nie erreicht hat? Und will er nicht die Erinnerung verdrängen an das kleine Würstchen, das er einmal gewesen ist?

„Zum perfekt inszenierten Mann gehört der Verlust der Erinnerung, das Vergessen, daß man selbst einmal klein, abhängig und verletzlich gewesen ist." (Neutzling/Schnack 1990, S. 19).

Väter, die diesen Erinnerungsverlust praktizieren, bieten sich nicht gerade als Identifikationsobjekte an, dabei wäre gerade angesichts der problematischen Abgrenzung von der Mutter *nichts notwendiger als eine Identifikation mit dem Vater*. Zur gelungenen Autonomieentwicklung gehören nicht nur ein Sohn, der sich losmacht, und eine Mutter, die losläßt, sondern auch ein Vater, der „zieht" (Böhnisch/Winter 1993, S. 53):

„Auf dem Weg zu ihrer *eigenen* Geschlechtsidentität müssen Jungen nach dieser Zeit der psychischen Symbiose einen Identitätsbruch hinnehmen. Sie sind jetzt nicht mehr *wie die Mutter*, sondern *anders*, was jedoch um so unklarer bleibt, je weniger dem Jungen nahe, greifbare männliche Identifikationsmöglichkeiten zur Verfügung stehen." (Neutzling/Schnack 1992, S. 137).

Der Vater könnte ein gutes Vorbild für seinen Sohn sein: demonstriert er doch Nähe zur Mutter ohne Vereinnahmung, wenn die Beziehung zu seiner Frau denn eine nahe ist... Seine Aufgabe wäre es, die problematische Enge der Dyade zwischen Mutter und Kind aufzulösen (*Triangulierung*, Neutzling/Schnack 1993, S. 28 u. Böhnisch/Winter 1993, S. 56). Speziell in der Sauberkeitserziehung wäre der Vater gefordert: ihm gegenüber könnte der Sohn keine Kastrationsangst entwickeln (Olivier 1991, S. 108). In der Regel steht er jedoch nicht als Identifikationsobjekt zur Verfügung.

Durch seine häufige Abwesenheit[23] nur undeutlich konturiert, bietet sich der Vater viel stärker zur *Idealisierung* an als zur Identifikation (Büttner 1992, S. 24). Statt als Orientierungsmuster erscheint er als abstrakte, wichtige Macht (Neutzling/Schnack 1993, S. 31). Dabei spielt die väterliche Autorität eine wesentliche Rolle bei der Über-Ich-Bildung des Kindes. Je weniger aber diese Autorität real legitimiert ist (etwa durch die Übernahme von Erziehungsarbeit), desto größer ist die Gefahr, daß ihre Internalisierung mit Aggression verbunden wird (Mitscherlich 1992, S. 11) — die Integration der Über-Ich-Instanz in die kindliche Persönlichkeit droht konflikthaft zu verlaufen. Sie mündet möglicherweise in die Idealisierung einer *Position* (des Mannes), die nicht mit Inhalt gefüllt ist, weil sie nichts zu tun hat mit Väterlichkeit.

Vermutlich ist der abwesende oder nur schwach konturierte Vater das größte Problem einer stereotypisierenden Sozialisation in bezug auf die Kategorie ‚Geschlecht', vielleicht sogar von familialer Erziehung und Sozialisation generell:

„Da Laios abwesend ist, nimmt Jokaste bei Ödipus den ganzen Platz ein. Ist das nicht das klassische Bild? Und gehört dieses Bild nicht gleichermaßen zum modernen Drama wie zur antiken Tragödie?" (Olivier 1991, S. 12).

„Das eine Geschlecht muß sich zurückziehen, damit das andere seinen Platz im Ödipus des kleinen Kindes einnehmen kann. Sind die Frauen bereit zu diesem Verzicht? Sind die Männer bereit, ihren Teil der ödipalen Macht zu übernehmen?" (67f).

Zu dieser Bereitschaft gehört allerdings eine umfassende und tiefgehende Reflexion und Korrektur des eigenen Geschlechtsrollenverhaltens. Kinder — und insbesondere Jungen — brauchen *nahe, greifbare, solidarische Väter*, die sich gerade da zur positiven Identifikation anbieten, wo die Gefühle des kleinen Mannes nicht mit den Anforderungen an große Männer vereinbar sind. Väter, die sich erinnern an ihr eigenes Kleinsein, die erste Niederlage bei der Prügelei auf dem Spielplatz, die Fünf in Mathe und das erste Abgewiesenwerden durch ein heftig umschwärmtes Mädchen.[24] Es ist der immer mutige und starke Vater, der sechzig Stunden in der Woche arbeitet und glaubt, daß Jungen nicht weinen dürfen, der die „Not der kleinen Helden" (Neutzling/Schnack 1993) produziert.

4.3. Peer-groups

Gruppen von Gleichaltrigen gehören in den Bereich der außerfamilialen Sozialisation, insofern sind sie als Sozialisationsfaktor sekundär. Deshalb ist die Produktion von Geschlechtsrollenstereotypen hier nicht zu erwarten, wohl aber eine Reaktualisierung alter Konflikte im Rahmen der Identitäts-

---

[23] Diese Abwesenheit muß nicht notwendig eine räumliche sein, Väter verstehen es auch gut, sich zu Hause mit einer Aura der Berufszentriertheit, Rationalität und Unnahbarkeit zu umgeben, vgl. Böhnisch/Winter (1993, S. 70).

[24] So könnte man sich das Modell der aktiven Väterlichkeit vorstellen, vgl. Böhnisch Winter (1993. S. 164).

behauptung (Böhnisch/Winter 1993, S. 32 u. 77). In der Regel wird diese Chance jedoch verspielt. Traditionelle Männlichkeit erfährt vielleicht eine vorübergehende Dynamisierung, wesentlicher erscheint jedoch ihre *Reproduktion* und Verstärkung.[25] Diese findet wahrscheinlich in wesentlicherem Ausmaß statt als im Unterrichtskontext (Tillmann 1992, S. 15).

Dabei ist etwa bis zum 7. Lebensjahr von gemischten peer-groups auszugehen, danach entstehen geschlechtshomogene Gruppen, die sich erst ab etwa dem 14. Lebensjahr wieder sehr allmählich dem jeweils anderen Geschlecht öffnen (ebd., S. 14). Zwischen weiblichen und männlichen Gleichaltrigengruppen sind prinzipielle Unterschiede feststellbar: Mädchengruppen sind nach einem egalitären Grundsatz organisiert und haben entsprechende Probleme mit der Regelung von Konflikten. Die Interaktionsstrukturen werden als kooperativ bezeichnet, innerhalb enger Freundschaften spielen verbale Interaktionen eine große Rolle. Diese Gruppen werden durch Erwachsene relativ stark eingeschränkt („proximal mode behaviour", Grabrucker 1993, S. 235 u. Bilden 1991, 287).

Dagegen sind Jungengruppen größer und altersheterogener. Sie beanspruchen mehr Raum und sind eher von Kameradschaft als von Freundschaft geprägt. Sie können sich erwachsenen Restriktionen besser entziehen und spielen eine große Rolle bei der Autonomieentwicklung (Ablösung von der Mutter). Ihr Aufbau ist streng hierarchisch, Spiele und verbale Interaktionen werden als konkurrent bezeichnet (Bilden 1991, S. 287), der Humor als desintegrativ. Linguistische Untersuchungen der Kommunikationsstrukturen ergaben einen überproportionalen Anteil an direktiven Sprechakten (etwa: ‚befehlen', Enders-Dragässer/Fuchs 1988a, S. 64) und massiven Versuchen von Sprachprofilierung — ein Indiz für den *großen psychischen und physischen Aufwand zur Veränderung oder Erhaltung von Status und Dominanz.* Jungengruppen sind wesentlich geprägt durch Ritualisierungen (etwa Alkoholkonsum, Böhnisch/Winter 1993, S. 86f) und fungieren – wiederum – als Medium der Externalisierung. Ihre Aktivitäten sind überwiegend äußerlicher Art. Sensibilität oder depressive Stimmungen, die in der Pubertät ja durchaus zu erwarten sind, werden ausgegrenzt. Jungen sind stärker als Mädchen abhängig vom Urteil Gleichaltriger (Hagemann-White 1984, S. 71), entsprechend hoch ist für sie die Bedeutung der peers anzusetzen. Deren Rangordnung produziert notwendig Außenseiter, eine besondere Rolle spielt hier die Ausgrenzung desintegrierter Jungen als ‚homosexuell'. Bereits per definitionem ausgegrenzt sind Mädchen; wie in der Schule (und wie die Mütter) fungieren sie als negative Bezugsgruppe. Jungen-Gruppen legen ein ausgeprägtes *In-Group-Out-Group-Verhalten* an den Tag, ein Phänomen, das deutliche Parallelen aufweist zur negativen Integration, das Soziologen bei großen Gruppen in politischen Zusammenhängen beobach-

---

[25] Allerdings gibt es natürlich auch die Möglichkeit der Identitätsentwicklung in Abgrenzung von den traditionellen peer-groups, vgl. dazu Böhnisch/Winter (1993, S. 89).

ten (Xenophobie, Antisemitismus).[26] Gemeinsam ist beiden Mechanismen die verstärkte Integration der In-Group durch Denunziation und negativen Bezug auf die Out-Group. Jungen und besonders Jungengruppen kultivieren ihre Männlichkeit, indem sie im Fremden das Eigene hassen:
„Der Junge, der nicht wirklich klein sein darf, projiziert hingegen all seine ja real vorhandene Bedürftigkeit ins weibliche Geschlecht, entwertet sie und grenzt sie aus seiner Welt aus." (Prengel 1990, S. 42).
Im folgenden diagnostiziert Prengel jedoch „Momente wechselseitiger Wunsch- und Abwehrprojektionen", und in der Tat wären etwa die zum Teil massiven Aggressionen von Jungengruppen gegen Mädchen nicht zu erklären, wenn Jungen mit Mädchen einfach nichts zu tun haben wollten. Vielmehr liegt hier wohl eine „Affektumkehrung" vor (Neutzling/Schnack 1993, S. 196): was sich liebt, das neckt sich. *Affektumkehrung* ist als strategisch-symbolisches Verhalten zu interpretieren, das entschlüsselt werden will (Böhnisch/Winter 1993, S. 88f). In Wirklichkeit bedürfen Jungen durchaus der Zuneigung und Bestätigung von Mädchen und haben Angst vor ihrem Urteil. So wie ihr Imponiergehabe insgesamt der Kompensation von Schwäche, Mißerfolgserlebnissen und Insuffizienzgefühlen dient, erweist sich auch der Sexismus von Jungen auf den zweiten Blick als *angstmotiviert.* Wer kann schon ganz sicher sein, daß er dem Ideal von Sexualität aus dem Bravo-Fotoroman entspricht? (Neutzling/Schnack 1992, S. 143). Bei den ersten zaghaften Kontakten mit dem anderen Geschlecht spielen Affektumkehrung und die eigene peer-group als Rückzugsmöglichkeit jedenfalls eine dominante Rolle (Oswald u.a. 1988, S. 175).
Schließlich fällt bei der Beobachtung männlicher Gleichaltrigengruppen auf, daß sie bevorzugt auf übermächtige Rollenangebote patriarchalischer Prägung zurückgreifen, wie sie die Medienkultur anbietet (He-Man, Tarzan etc.). Sie bieten sich als *Projektionsflächen* für narzißtische Omnipotenzphantasien an.[27] Dies könnte zum einen zurückzuführen sein auf die Entidentifikation von der – ebenfalls übermächtigen – Mutter (Neutzling/Schnack 1993, S. 17), zum anderen eine Konsequenz der blinden, abstrakten Idealisierung der Position des Vaters sein, die parallel läuft mit einer Distanzierung vom realen Vater (Böhnisch/Winter 1993, S. 85). Zu warnen ist jedoch vor kurzschlüssigen und monokausalen Schuldzuweisungen an die Medien (Bilden 1991, S. 289).

5. Ausblick

Die unerwünschten Sozialisationseffekte der Koedukation sind mit dem Stichwort ‚Diskrete Diskriminierung von Mädchen' nicht hinreichend beschrieben. Eine Problematisierung unter diesem Aspekt greift daher zu

---

[26] Vielleicht liegt in dieser Gemeinsamkeit ein Erklärungsansatz für die größere Anfälligkeit von Jungen und Männern für Fremdenhaß und Rechtsextremismus, vgl. auch Böhnisch/Winter (1993, S. 132-134).

[27] Als Kompensation einer real oft eher kümmerlichen Körperlichkeit, vgl. Böhnisch/Winter (1993, S. 79).

kurz. Was aber sind die Konsequenzen einer erweiterten Perspektive? „Zurück zur Mädchenschule?" (Pfister 1988). Diese Forderung wird selbst in radikal-feministischen Kreisen kaum noch gestellt[28] — aus guten Gründen. Eine Rückkehr zur Trennung der Geschlechter in der Bildung stünde im Zeichen einer Kompensation der Defizite vor allem von Mädchen. Dieses Konzept gilt jedoch als überholt, und in der Tat dürfte eine *Defizitkompensation für Jungen der näherliegende Ansatz* sein.[29]

Damit soll nicht einer Beibehaltung der gegenwärtigen Koedukations*praxis* das Wort geredet werden, wohl aber der Koedukation an sich. Auch eine partielle Trennung der Geschlechter würde sozial konstruierte Stereotypen und Rollenerwartungen eher pointieren als abbauen. Sie ist im übrigen auch gar nicht vorstellbar: wenn Mädchen in den ‚harten' Naturwissenschaften und Jungen in einigen Sprachen, musischen und sozialwissenschaftlichen Fächern Nachteile durch die gemeinsame Unterrichtung in Kauf nehmen müssen, welche Fächer sollten dann noch koedukativ gelehrt werden?

Notwendig erscheint mir dagegen (neben der immer wieder geforderten Überprüfung von Curricula und Lehrbüchern auf rollenpolarisierende Inhalte sowie grundlegenden Veränderungen in der schul-strukturellen Hierarchie) ein *Lernziel ‚Rollenpluralität'*. Damit müßte eine „gezielte Ungleichbehandlung" (Schefer-Viëtor 1990, S. 157) von Jungen und Mädchen im Sinne einer geschlechtskompensatorischen Erziehung verbunden sein. Carol Hagemann-White betont in ihrer sozialisationstheoretischen Studie, daß solche Personen eine höhere Realitätstüchtigkeit aufweisen, die über Eigenschaften aus dem Verhaltensrepertoire beider Geschlechterrollen verfügen (1984, S. 26).

Das heißt nicht zwangsläufig, im Sinne des Androgynitätskonzeptes Mädchen und Jungen einfach ‚gleichzumachen' (Kaiser 1987, S. 138). Es muß aber heißen, ihnen gleiche Rollenangebote zu machen und ihnen eine stereotypeninkonsistente Entwicklung zu *ermöglichen*. Das kann nur durch eine Erziehung geschehen, die sich um die Kompensation der Defizite *beider* Geschlechter bemüht. Astrid Kaiser hat sich besonders mit diesem Ansatz einer geschlechtskompensatorischen Erziehung beschäftigt und beschreibt ihr Konzept so:

„Unter geschlechtskompensatorischer Erziehung wird hier ein Ansatz verstanden, die qualitativen Schwerpunkte und Stärken, die aus der geschlechtsspezifischen Sozialisation des einzelnen Geschlechts resultieren und bei denen das andere Geschlecht Defizite aufweist, die eine Verarmung von persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten und eine Behinderung gleichberechtigter gesellschaftlicher Entfaltung bedeuten, dem anderen Geschlecht durch verstärkte und gezielte pädagogische Bemühungen auch zu vermitteln." (Kaiser 1988, S. 160).

---

[28] Am ehesten noch von Kahlert/Müller-Balhorn (1992), aber selbst da nicht ohne Einschränkungen – trotz des programmatischen Titels.

[29] Jungen müßten eher das „Selbst-Sein-in-Beziehungen" lernen, während die Defizite von Mädchen das „Selbst-Sein-in-der-Welt" betreffen. Vgl. Hagemann-White (1992, S. 77).

Dabei dürfte es wohl kaum im Sinne dieses Konzeptes sein, Mädchen nun auch diejenigen kompetitiven Interaktionsmuster beizubringen, die für die Jungen, die sie praktizieren, bereits mit zahlreichen Konflikten verbunden sind. Wohl aber bedeutet geschlechtskompensatorische Erziehung eine Verringerung der Distanz von Mädchen zu technischen und naturwissenschaftlichen Fächern und ein *umfassendes Angebot von interaktionell-sozialen und kooperativen Lernmöglichkeiten für Jungen.*
Wenn aber für diese keine ambivalente Doppelanforderung entstehen soll, wird sehr viel grundlegender über den männlichen *Überlegenheitsimperativ* nachzudenken sein.[30] Spätestens hier endet der alleinige Zuständigkeitsbereich der Schule. Solange dieser Überlegenheitsimperativ im Rahmen der außerschulischen und insbesondere frühkindlichen Sozialisation transportiert wird und solange wir es mit der gegenwärtigen Form der gesellschaftlichen Arbeitsteilung zu tun haben, kann auch eine geschlechtskompensatorische Koedukation die internalisierten Geschlechtsrollenstereotype nicht beseitigen. Vielleicht kann sie zu ihrer *Verunsicherung* beitragen.

Literatur

Amendt, Gerhard: Wie Mütter ihre Söhne sehen. Bremen 1993

Barz, Monika / Maier-Störmer, Susanne: Schlagen und geschlagen werden. In: Sexismus in der Schule. Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung. Hg. von Ilse Brehmer. Weinheim/Basel 1982, S. 279-287

Baumert, Jürgen: Koedukation oder Geschlechtertrennung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 38, 1992, 1, S. 83-111

Beck-Gernsheim, Elisabeth: Starke Männer — schwache Frauen? Zur Revision von Vorurteilen. In: Abschied von der Koedukation? Hg. von Hannelore Faulstich-Wieland. Frankfurt 1987, S. 20-33

Becker-Schmidt, Regina / Knapp, Gudrun Axeli: Geschlechtertrennung — Geschlechterdifferenz. Suchbewegungen sozialen Lernens. Bonn 1987

Bilden, Helga: Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Hg. von Klaus Hurrelmann / Dieter Ulich, 4. Auflage. Weinheim/Basel 1991, S.279-302

Böhnisch, Lothar / Winter, Reinhard: Männliche Sozialisation. Bewältigungsprobleme männlicher Geschlechtsidentität im Lebenslauf. Weinheim/München 1993

Büttner, Christian: Die Entwicklung geschlechtsspezifischer Identität. Theoretische Grundlagen. In: Brave Mädchen — böse Buben? Erziehung zur Geschlechtsidentität in Kindergarten und Grundschule. Hg. von Christian Büttner und Marianne Dittmann. Weinheim/Basel 1992, S. 20-33

Enders-Dragässer, Uta / Fuchs, Claudia / Schmidt, Petra: „Weiblichkeit" und „Männlichkeit" in den Interaktionen des Unterrichts. In: Der Deutschunterricht. 1986, 3, S. 7-15

Enders-Dragässer, Uta: Schulischer Sexismus in der Bundesrepublik. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens. 36, 1988, S. 47-56

---

[30] Naheliegend scheint mir auch eine verbesserte Ambiguitätstoleranz als Erziehungsziel für Jungen zu sein. Vielleicht lassen sich die vielen double-binds in der männlichen Sozialisation ja wenigstens ertragen, wenn schon nicht beheben.

Enders-Dragässer, Ute / Fuchs, Claudia: Jungensozialisation in der Schule. Eine Expertise im Auftrag der Gemeindedienste und Männerarbeit der Evangelischen Kirche Hessen und Nassau. Darmstadt 1988a

Enders-Dragässer, Uta: Mädchensozialisation — Jungensozialisation in der Schule. In: Frauen bilden Macht. Dokumentation des 7. Fachkongresses „Frauen und Schule". Hg. von Maria Anna Kreienbaum. Dortmund 1989, S. 23-29

Faulstich-Wieland, Hannelore / Schefer-Viëtor, Gustava: Koedukation — Geschlechterverhältnisse in der Erziehung. In: Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe. Hg. von Klaus Beck / Hans-Georg Herrlitz / Wolfgang Klafki. 23. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim 1988, S. 169-181

Faulstich-Wieland, Hannelore: Koedukation — enttäuschte Hoffnungen? Darmstadt 1991

Frasch, Heidi / Wagner, Angelika: „Auf Jungen achtet man einfach mehr..." Eine empirische Untersuchung zu geschlechtsspezifischen Unterschieden im Lehrer/innenverhalten gegenüber Jungen und Mädchen in der Grundschule. In: Sexismus in der Schule. Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung, hg. von Ilse Brehmer. Weinheim/Basel 1982, S. 260-279

Giesen, Heinz u.a.: Die Bedeutung der Koedukation für die Genese der Studienfachwahl. In: Zeitschrift für Pädagogik. 38, 1992, 1, S. 65-83

Grabrucker, Marianne: „Typisch Mädchen..." Prägung in den ersten drei Lebensjahren. Ein Tagebuch. Frankfurt 1993

Hagemann-White, Carol: Sozialisation: Weiblich — männlich? Opladen 1984 (= Alltag und Biografie von Mädchen; 1)

Hagemann-White, Carol: Koedukation in der Diskussion. In: Zurück zur Mädchenschule? Beiträge zur Koedukation. Hg. von Getrud Pfister. Pfaffenweiler 1988, S. 41-61

Hagemann-White, Carol: Berufsfindung und Lebensperspektive in der weiblichen Adoleszenz. In: Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen. Hg. von Karin Flaake und Vera King. Frankfurt/New York 1992, S. 64-84

Hagemeister, Volker: Anmerkungen zu der Replik von Marianne Horstkemper. In: Die Deutsche Schule. 83, 1991, 4, S. 502-505

Hagemeister, Volker: Argumente für die Fortsetzung der Koedukation. In: Die Deutsche Schule. 83, 1991a, 4, S. 474-493

Horstkemper, Marianne: Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation in der Schule. Weinheim/München 1987

Horstkemper, Marianne: „Jungenfächer" und weibliche Sozialisation — Lernprozesse im koedukativen Unterricht. In: Mädchen und Jungen — Männer und Frauen in der Schule. Hg. von Marianne Horstkemper / Luise Wagner-Winterhager. Die Deutsche Schule, Beiheft 1. Weinheim 1990, S. 97-110

Horstkemper, Marianne: Fortsetzung der Koedukation Ja — aber nicht mit unangemessenen Argumenten! In: Die Deutsche Schule. 83, 1991, 4, S. 493-502

Hurrelmann, Klaus u.a.: Koedukation — Jungenschule auch für Mädchen. Opladen 1985 (= Alltag und Biografie von Mädchen; 14)

Kahlert, Heike / Müller-Balhorn, Sigrid: Geschlechtertrennung in der Bildung — Eine Chance zur Emanzipation! In: Frauen bilden — Zukunft planen: Dokumentation des 8. Fachkongresses Frauen und Schule, hg. von Renate Luca u.a., Bielefeld 1992, S. 128-144

Kaiser, Astrid: Koedukation als didaktische Differenzierung. In: Abschied von der Koedukation? Hg. von Hannelore Faulstich-Wieland. Frankfurt 1987, S. 112-142

Kaiser, Astrid: Didaktische Differenzierung statt Koinstruktion. In: Zurück zur Mädchenschule? Beiträge zur Koedukation. Hg. von Gertrud Pfister. Pfaffenweiler 1988. S. 153-165

Kauermann-Walter, Jacqueline / Kreienbaum, Maria Anna / Metz-Göckel, Sigrid: Formale Gleichheit und diskrete Diskriminierung — Forschungsregebnisse zur Koedukation. In: Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 5, Daten, Beispiele und Perspektiven. Hg. von Hans-Günter Rolff u.a. Weinheim/München 1988, S. 157-189

Kauermann-Walter, Jacqueline / Kreienbaum, Maria Anna: Der sozio-psychologische Bildungszirkel. Ein pragmatisches Modell zur Erklärung der Benachteiligung von Mädchen und Frauen im Bildungswesen. In: Frauen bilden Macht. Dokumentation des 7. Fachkongresses „Frauen und Schule". Hg. von Maria Anna Kreienbaum. Dortmund 1989, S. 29-49

Kraul, Margret / Wirrer, Rita: Die Einführung der Koedukation — pädagogische oder pragmatische Begründung? In: Die Deutsche Schule. 85, 1993, 1, S. 84-97

Kreienbaum, Maria Anna / Metz-Göckel, Sigrid: Konkurrenz der Geschlechter um Status und Aufmerksamkeit? Replik zu Ulf Preuss-Lausitz. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. 12, 1992, 2, S. 166-169

Kreienbaum, Maria Anna: Erfahrungsfeld Schule. Koedukation als Kristallisationspunkt. Weinheim 1992a

Metz-Göckel, Sigrid: Licht und Schatten der Koedukation. In: Zeitschrift für Pädagogik. 33, 1987, 4, S. 455-475

Mitscherlich, Margarete: Die friedfertige Frau. Eine psychoanalytische Untersuchung zur Aggression der Geschlechter. Frankfurt 1992

Neutzling, Rainer / Schnack, Dieter: Jungen sind ganz anders. In: Sozialmagazin. 1990, 7/8, S. 14-25

Neutzling, Rainer / Schnack, Dieter: „Wir fürchten weder Tod noch Teufel!" Wovor Jungen Angst haben. In: Brave Mädchen — böse Buben? Erziehung zur Geschlechtsidentität in Kindergarten und Grundschule. Hg. von Christian Büttner und Marianne Dittmann. Weinheim/Basel 1992, S. 133-145

Neutzling, Rainer: Das „Kind im Mann" und die Liebe des Erziehers. In: Brave Mädchen — böse Buben? Erziehung zur Geschlechtsidentität in Kindergarten und Grundschule. Hg. von Christian Büttner und Marianne Dittmann. Weinheim/Basel 1992a, S. 98-103

Neutzling, Rainer / Schnack, Dieter: Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit. Reinbek 1993

Olivier, Christiane: Jokastes Kinder. Die Psyche der Frau im Schatten der Mutter. 6. Auflage, München 1991

Oswald, Hans / Krappmann, Lothar / Salisch, Maria von: Miteinander — Gegeneinander. Eine Beobachtungsstudie über Mädchen und Jungen im Grundschulalter. In: Zurück zur Mädchenschule? Beiträge zur Koedukation. Hg. von Gertrud Pfister. Pfaffenweiler 1988, S. 173-194

Ottemeier-Glücks, Franz Gerd: Über die Notwendigkeit einer antisexistischen Arbeit mit Jungen. In: Deutsche Jugend. 1987, 7/8, S. 343-350

Person, Ethel S. / Ovesey, Lionel: Psychoanalytische Theorien zur Geschlechtsidentität. In: Psyche 47, 1993, 6, S. 505-530

Pfister, Gertrud: Zurück zur Mädchenschule? Beiträge zur Koedukation, Pfaffenweiler 1988

Prengel, Annedore: Der Beitrag der Frauenforschung zu einem anderen Blick auf die Erziehung von Jungen. In: Sozialmagazin. 1990, 7/8, S. 36-47

Preuss-Lausitz, Ulf: Der logische Status von Wörtern und Sätzen. Zu Kreienbaum / Metz-Göckels Kommentar zu meinem Untersuchungsbericht „Mädchen an den Rand gedrängt?" in ZSE 1/1992. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. 12, 1992, 2, S. 170-171

Preuss-Lausitz, Ulf: Mädchen an den Rand gedrängt? Soziale Beziehungen in Grundschulklassen. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. 12, 1992a, 1, S. 66-79

Rustemeyer, Ruth: Geschlechtsstereotype und ihre Auswirkungen auf das Sozial- und Leistungsverhalten. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. 8, 1988, 2, S. 115-130

Schefer-Viëtor, Gustava: Suchbewegungen nicht-geschlechtstypisierenden Lernens in der Schule. Auswertung narrativer Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern im Rahmen eines Göttinger Projekts. In: Mädchen und Jungen — Männer und Frauen in der Schule. Hg. von Marianne Horstkemper / Luise Wagner-Winterhager. Die Deutsche Schule, Beiheft 1. Weinheim 1990, S. 139-160

Tillmann, Klaus-Jürgen: „Spielbubis" und „eingebildete Weiber" — 13-16jährige in Schule und peer-group. In: Jugend weiblich — Jugend männlich. Sozialisation, Geschlecht, Identität. Hg. von Klaus-Jürgen Tillmann. Opladen 1992, S. 13-28

Tillmann, Klaus-Jürgen: Söhne und Töchter in bundesdeutschen Familien — mehr Kontinuität als Wandel? In: Jugend weiblich — Jugend männlich. Sozialisation, Geschlecht, Identität. Hg. von Klaus-Jürgen Tillmann. Opladen 1992a, S. 40-47

Ulich, Klaus: Schulische Sozialisation. In: Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Hg. von Klaus Hurrelmann / Dieter Ulich. 4. Auflage, Weinheim/Basel 1991, S. 377-397

Weschke-Meißner, Margret: Der stille Beitrag der Mädchen zur Schulkultur. In: Mädchen und Jungen — Männer und Frauen in der Schule. Hg. von Marianne Horstkemper / Luise Wagner-Winterhager. Die Deutsche Schule, Beiheft 1. Weinheim 1990, S. 89-96

Matthias Buschmann, geb. 1969, seit 1990 Student (Germanistik/Geschichte) an der Universität Göttingen.
Anschrift: Guldenhagen 2, 37085 Göttingen.