

Kaiser, Astrid

Kulturelle Bedingungen von Geschlechterdifferenzen. Gesellschaftsbilder von Jungen und Mädchen in patriarchaler und mütterrechtlicher Kultur

Die Deutsche Schule (1992) 4, S. 449-464



Quellenangabe/ Reference:

Kaiser, Astrid: Kulturelle Bedingungen von Geschlechterdifferenzen. Gesellschaftsbilder von Jungen und Mädchen in patriarchaler und mütterrechtlicher Kultur - In: *Die Deutsche Schule* (1992) 4, S. 449-464 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-312362 - DOI: 10.25656/01:31236

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-312362>

<https://doi.org/10.25656/01:31236>

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

Hasso von Recum

Schule im soziokulturellen Wandel

388

Ausgehend von der These, daß es in fast allen westlichen Industriestaaten einen tiefgreifenden Wandel der gesellschaftlichen und kulturellen Wertorientierungen gibt, untersucht dieser Aufsatz die Frage, wie sich durch den sog. „Wertwandel“ die Rahmenbedingungen für das Erziehungs- und Bildungswesen verändert haben und ob Schule dennoch an einem konsensfähigen Erziehungsauftrag festhalten kann. Als Ergebnis seiner Überlegungen stellt der Verfasser einen 12-Punkte-Katalog schulischer „Erziehungsziele“ zur Diskussion.

Wulf Hopf

Schule im soziokulturellen Wandel – ein Wechselverhältnis

Anmerkungen zum Beitrag H. v. Recums

406

Die Replik geht den pädagogischen Konsequenzen des sog. „Wertwandels“ noch einmal genauer nach und macht darauf aufmerksam, daß die Aufgabenbestimmung der Schule u. a. deshalb so schwierig ist, weil sie selbst ganz erheblich zu den soziokulturellen Veränderungen beiträgt, auf die sie nun mit neuen „Erziehungszielen“ heilend reagieren soll.

Achim Leschinsky

Schubkraft oder Schranke?

Zu H. von Recums „Schule im soziokulturellen Wandel“

413

Wesentliche Befunde der „Wertwandel“-Argumentation werden in diesem Diskussionsbeitrag durchaus bestätigt, doch hält der Verfasser präzisere Begriffsbestimmungen für unerlässlich und warnt davor, aus der richtigen Diagnose falsche, nämlich dramatisierende Schlüsse zu ziehen. – Hasso von Recum, wird in Heft 1/1993 auf die Einwände Hopfs und Leschinskys antworten.

385

Was kann die Kohlberg-Theorie für eine pädagogische Handlungsorientierung leisten? 423

Wahrscheinlich hat keine psychologische Theorie im letzten Jahrzehnt bei PädagogInnen – gerade auch in der Bundesrepublik – so starke positive Resonanz erfahren, aber auch so harsche Kritik auf sich gezogen wie die Theorie der Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit des Harvard Psychologen Lawrence Kohlberg. Günter Schreiner, der sich schon viele Jahre mit dem Themenbereich „Moralische Entwicklung und Erziehung“ auseinandersetzt, stellt in seinem Beitrag die Anteile der Kohlberg-Theorie heraus, die nach sorgfältiger Prüfung bleibenden Orientierungswert für pädagogisch Handelnde haben dürften, – er bezeichnet aber auch klar die Schwachpunkte und Geltungsgrenzen des Ansatzes.

Siegfried Tasseit

Schulische Suchtprävention nur für Schüler?

Zur Präventionsarbeit bei Lehrern

436

Obwohl es nach vorsichtigen Schätzungen gegenwärtig mehr als 37000 alkohol-krankte Lehrerinnen und Lehrer an Deutschlands Schulen gibt, ist das Thema in Öffentlichkeit und Forschung weitgehend tabuisiert. In diesem Beitrag erörtert ein erfahrener Suchtberater, wie an den Schulen mit den Alkoholproblemen von Kolleginnen und Kollegen adäquat umgegangen werden kann und wie sich das Beratungs- und Führungsverhalten von Interaktionspartnern, insbesondere von Dienstvorgesetzten, optimieren läßt.

Astrid Kaiser

Kulturelle Bedingungen von Geschlechterdifferenzen

Gesellschaftsbilder von Jungen und Mädchen in patriarchaler und mutterrechtlicher Kultur

449

Um die kulturelle Bedingtheit und damit die prinzipielle Veränderbarkeit von Geschlechterdifferenzen zu überprüfen, hat die Verfasserin eine Feldstudie auf Sumatra durchgeführt, über deren Anlage und Ergebnisse sie ausführlich berichtet. Am Material kindlicher Bildprodukte kann sie u. a. belegen, daß die Grenzen zwischen weiblichen und männlichen Sichtweisen außerordentlich flexibel sind – eine Einsicht, aus der sich für Heranwachsende in allen Kulturkreisen die Chance ergeben könnte, den Anpassungsdruck an jeweils vorherrschende Geschlechterstereotype besser zu durchschauen und schon dadurch ein Stück weit abzubauen.

Walter Jungmann

Interkulturelle Pädagogik und europäische Bildungsreform

465

Der 1. Januar 1993 wird in der Geschichte des europäischen Einigungsprozesses ein wichtiges Datum sein, doch ist immer noch unklar und umstritten, worin der Beitrag des Bildungssystems zum vereinten Europa bestehen könnte. Dieser Beitrag zeigt, daß das Nachdenken über eine gesamteuropäische Bildungsreform gar nicht umhin kann, sich mit den pädagogischen Konsequenzen multikultureller Lebenszusammenhänge auseinanderzusetzen und dabei insbesondere die Erfahrungen der sog. „Ausländerpädagogik“ zu nutzen.

Jürgen Oelkers

**„Pädagogischer Realismus“: Peter Petersens erziehungspolitische
Publizistik 1930 – 1950**

481

Dieser Aufsatz greift erneut in den Streit um Peter Petersen ein (vgl. DDS I/1989), doch geht es diesmal nicht um die Person (war Petersen ein Nazi oder war er es nicht?), sondern ausschließlich um die (auch politische) Qualität seiner Erziehungswissenschaft, um den „Theoriekern des reformpädagogischen Programms“. Offenbar, so lautet der Befund, ist die Jenaplan-Schule nicht als Schule der demokratischen Gesellschaft gedacht gewesen. Vielmehr sollte sie „Erziehungsschule“ sein, wobei „Erziehung“ von Peter Petersen als Funktion einer Gemeinschaft verstanden wurde, die aus einem völkischen „Realismus“ heraus konzipiert worden ist.

Erich Langermann

Das Helfen als Unterrichts- und Erziehungsprogramm

502

Der Verfasser, Rektor einer Grundschule in Baden-Württemberg, stellt in diesem Erfahrungsbericht ein „Helfersystem“ gegenseitiger Schülerunterstützung vor, das im 3. und 4. Schuljahr zu beachtlichen Lernerfolgen geführt und auch bei den Eltern gerade unter dem Gesichtspunkt „Soziales Lernen“ volle Anerkennung gefunden hat.

Hans-Werner Johannsen

Auf dem Weg zur „vollen Halbtagschule“

Ein Bericht aus der Praxis

513

Dies ist eine kleine Erfolgsgeschichte, die zur Nachahmung reizen soll, aber auch zum Nachdenken darüber, was eigentlich mit der „vollen Halbtagschule“ erreicht werden soll: lediglich verlängerte Betreuungszeiten oder ein qualitativ verändertes Lernangebot unserer Grundschulen.

Neuerscheinungen

521

Wolfgang Klafki/Helmut-Gerhard Müller: Elisabeth Blochmann

Joachim Schiller: Schülerelbstmorde in Preußen

Peter Struck: Schul- und Erziehungsnot in Deutschland

Heinz Stübiger (Hrsg.): Bibliographie Wolfgang Klafki

Horst Rumpf: Didaktische Interpretationen

Fritz Bohnsack und Karl Ernst Nipkow: Verfehlt die Schule die Jugendlichen und die allgemeine Bildung?

Uwe Hameyer u. a. (Hg.): Innovationsprozesse in der Grundschule
Reformpädagogik in Jena

Ehrenhard Skiera: Schule ohne Klassen

OECD: Schulen und Qualität

Harald Wagner (Hg.): Begabungsforschung und Begabungsförderung
Berlin und seine Schulen

Hans-Walter Leonhard: Pädagogik studieren

Ursula Dörger: Projekt Lehrerkooperation

Kulturelle Bedingungen von Geschlechterdifferenzen

Gesellschaftsbilder von Jungen und Mädchen in patriarchaler und mutterrechtlicher Kultur

In den 70er Jahren wurde in der sich progressiv verstehenden Geschlechterdebatte primär der „kleine Unterschied“ zwischen den Geschlechtern gesehen, und auch im Unterricht wurde das Gewicht darauf gelegt, zu betonen, daß Jungen und Mädchen gleich sind. Damals wurde im Sinne eines hierarchischen Anpassungskonzepts unter der Formel „ein Mädchen ist genauso gut wie ein Junge“ wie in „emanzipatorischen“ Liedern und Texten der 70er Jahre ungefragt die männliche Norm zum alleinigen Vergleichsmaßstab definiert.

1. Zur Kontroverse um die Geschlechterdifferenz

Mittlerweile nehmen Schriften zu, die die Verschiedenheit der Geschlechter betonen, ohne dabei der traditionalistischen Festschreibung biologischer Geschlechtsunterschiede zu folgen (Gilligan 1984, Ostner 1978; Belenky u. a. 1989; Prengel 1986). Aber immer noch genießt die *Frage der Geschlechterdifferenz in unserem Kulturraum einen Tabu-Status*. Es folgt leicht die Unterstellung, nun sollten Mädchen und Frauen wieder in die „Hausarbeitskiste“ eingepackt werden (vgl. U. Preuss-Lausitz 1991, 7). Oft wird an dieser Stelle gerade von Frauen das Anderssein des weiblichen Geschlechts abgewehrt (vgl. D. Tannen 1991, 13). Die weit verbreitete Ignoranz in der Differenzfrage, der fehlende Sinn für die *Gleichzeitigkeit von Gleichheit und Verschiedenheit*, ist besonders deshalb verwunderlich, weil sich in anderen pädagogischen Bereichen mittlerweile Standards herausgebildet haben, die dialektisches Denken selbstverständlich praktizieren. So ist im Bereich der Ausländerpädagogik die Formel vom interkulturellen Lernen derart gängiges Allgemeingut – jedenfalls in der Theorie – geworden, daß hier die Norm, die Verschiedenheit der Kulturen zu bewahren und sie produktiv bereichernd in den gemeinsamen Lernprozeß einzubringen, in den letzten Jahren kaum mehr öffentlich angezweifelt wird.

M. E. ist das *Geschlechterverhältnis am ehesten über einen kulturtheoretischen Ansatz* zu erfassen. In unserer Kultur wird besonders ausgeprägt die Zweigeschlechtlichkeit zum Differenzierungskriterium genommen (Hagemann-White 1988 b). Dies beginnt bereits mit der Geburt eines Menschen, der als gesellschaftliche Definition fast stereotyp als erste und damit vorrangige Frage die nach dem Geschlecht folgt, während das individuelle Wohlergehen, Aussehen oder charakteristische Verhaltensmerkmale erst an nachgeordneter Stelle stehen. Carol Hagemann-White hat dieses zentrale Strukturmerkmal der zweigeschlechtlichen Kulturdefinition in unserer

Gesellschaft erstmalig sehr pointiert in die pädagogische Frauenforschung eingebracht (Carol Hagemann-White 1984, 1988b).

Wenn wir von kulturellen Verschiedenheiten der Geschlechter ausgehen, handelt es sich *im Falle der Geschlechterfrage um einen kulturellen pädagogischen Ansatz* und nicht um einen multikulturellen wie bei der Nationalitätenfrage. Der Gedanke verschiedener Subkulturen und von Geschlecht als sozialer Strukturkategorie schließt gleichzeitig deren Aufeinanderbezogenheit in einem gemeinsamen Kulturraum ein und sollte eigentlich von selbst eine ontologische Definition von Eigenschaften der Geschlechter oder ein dualistisches Verständnis voneinander losgelöster monolithischer Blöcke des Anderseins per se ausschließen (vgl. A. Kaiser 1987a). Wenn wir von einem kulturtheoretischen Ansatz der Geschlechterdifferenz ausgehen, betrachten wir sie als prinzipiell gesellschaftlich bedingt und veränderbar, vertreten also gerade nicht ein starres Modell des Geschlechterverhältnisses.

Schon im Vergleich der empirischen Studien zur pädagogisch-psychologischen Geschlechterdifferenz der letzten Jahrzehnte und ihrer wissenschaftlichen Einschätzung läßt sich ein kultureller Wandel feststellen. So gingen Maccoby/Jacklin 1974 noch davon aus, Frauen und Mädchen seien mehr verbal, Männer und Jungen mehr visuell-räumlich und mathematisch begabt; dies wurde in der methodenkritischen Gesamtschau von C. Hagemann-White schon 1984 in Frage gestellt. Neuere Untersuchungen zeigen bereits für das allgemeinbildende Schulwesen *auf der Leistungsebene ein Schwinden der Geschlechterdifferenzen* in den letzten beiden Jahrzehnten auf (Baumert 1992; G. Schümer 1985).

Gleichwohl bleibt die Wertung dieses Tatbestandes bei Jungen und Mädchen verschieden. In einer Untersuchung von B. Hannover (1991) „unterschieden sich Jungen und Mädchen nicht in ihrer objektiven Mathematikleistung; dennoch schätzen die Mädchen . . . ihre eigene Mathematikkompetenz signifikant schlechter ein“ (B. Hannover 1991, 178).

Auch wenn wir also heute aus der empirischen Sozialisationsforschung als relativ gesichert annehmen dürfen, daß in allgemeinen Fähigkeiten keine Unterschiede der Geschlechter in früher Kindheit und zunehmend auch weniger Leistungsdifferenzen wissenschaftlich gesichert nachweisbar sind, stellen wir *Geschlechterdifferenzen* fest, wenn wir uns mit stärker *historisch-gesellschaftlich definierten Persönlichkeitsdimensionen* wie Interessen (vgl. deren aktuelle Polarisierungsrelevanz bei Baumert 1992), Selbstvertrauen (vgl. M. Horstkemper 1987, B. Hannover 1991) oder Gesellschaftsvorstellungen (Kaiser 1987b; Aissen-Crewett 1989; Appel 1990; Staudte 1991) beschäftigen.

Schon für das Grundschulalter stellen R. Valtin/R. Kopffleisch (1985) bei einer Aufsatzanalyse, bezogen auf die Anzahl der positiven Äußerungen zum eigenen Geschlecht, fest, „daß Jungen viel häufiger positive Äußerungen über sich selbst machen, als dies bei Mädchen der Fall ist“ (ebd., 103). Die meisten bisher *vorliegenden Studien zur Geschlechterdifferenz* sind mehr psychologisch kategorisierend als pädagogisch schlußfolgernd angelegt. Einige Ergebnisse seien hier nur thesenartig in Erinnerung gerufen:

1. Die *Kommunikationsstile der Geschlechter* unterscheiden sich qualitativ. Die Sprache von Männern ist eher als Berichtssprache, die von Frauen eher als Beziehungssprache zu charakterisieren (Tannen 1991). Die Beziehungssprache hat einen symmetrischen Austausch zwischen gleichberechtigten Personen als latentes Modell, bei dem es um gegenseitige Verstärkung geht (ebd., 279), während die Berichtssprache den hierarchischen Status des Sprechenden zu verteidigen hat und Fehler beim Gegenüber festzustellen versucht (ebd.)

2. Carol Gilligan (1984) hat Geschlechterdifferenzen bei Kindern in *moralischen Wertvorstellungen* gefunden. Sie bezeichnet die besondere Qualität der weiblichen Moral als eine „Moral der Verantwortung und der Bindung“, während sie die männliche als „Moral des Rechts und der Nichteinmischung“ charakterisiert.

3. M. Belenky u. a. (1989) sehen auch *verschiedene Denkstile der Geschlechter*. Frauen neigen danach mehr zum „gebunden Denken“, während Männer mehr zum abgelösten, die Person des Wahrnehmenden von der Wahrnehmung trennenden Denken tendieren (ebd., 256).

4. Stärker inhaltlich-kulturelle Merkmale der Lebenswelt von Jungen werden in der Schrift von Schnack/Neutzling (1990) implizit dargestellt. Sie nennen den „Mythos der männlichen Überlegenheit“ (ebd., 37) und die subjektive Kehrseite davon, den „Mythos des angstfreien Helden“ (ebd., 46) als zentrale sozialisatorische Bedingungen von Jungen. Sie erklären dominantes und großspuriges Verhalten von Jungen mit dem gesellschaftlich hergestellten „Zwang der Jungen zur Überlegenheit“ (ebd., 144), den diese real nicht einlösen können.

5. Renate Nötzel (1987) und Charlotte Röhner (1987) beschäftigen sich in unterschiedlich angelegten Studien mit den *Geschlechterdifferenzen im konkreten Spielverhalten*. Besonders bei Röhner wird dabei aus der Beobachtung und Deutung von Gesprächen, Freispielverhalten, Freien Kinder-texten und gezeichneten Spielphantasien deutlich, welche kulturellen Differenzen in diesen Spielen – dargestellt an den besonders marktgängigen Spielfiguren Barbie-Puppen für Mädchen und Masters-Figuren für Jungen – zugrunde gelegten Emotionen zum Ausdruck kommen. Während Mädchen sich an ästhetischen Werten und harmonischen Phantasien privaten Zusammenlebens spielerisch erfreuten, versuchten Jungen ihre Probleme im Umgang mit Aggressionen zu bewältigen.

6. Der *Interaktionsstil der Geschlechter in der Schule* unterscheidet sich entsprechend dem gesellschaftlichen Geschlechterverhältnis. Jungen versuchen zu dominieren, Raum und Zeit für sich einzunehmen, während die Mädchen sich stärker an die schulischen Vorgaben halten und kooperativ die Aufgaben zu lösen versuchen (Frasch/Wagner 1982; Skinnigrud 1984; Spender 1985; Enders-Drägässer/Fuchs 1989).

Gerade aus diesen Interaktionsstudien heraus wird die These der *Geschlechterdifferenz pädagogisch* in dem Sinne *interpretiert*, die weiblichen Merkmale wie Kooperationsfähigkeit (Enders-Drägässer/Fuchs 1989) als positive

pädagogische Momente zu werten. Damit wird aus der Differenzfeststellung gleichzeitig eine deutlich differenzierende pädagogische Konsequenz gezogen.

Seit der frühen Frauenbewegung und auch in der neueren pädagogischen Frauenforschung ist aber die Frage umstritten (vgl. Jacobi-Dittrich/Kelle 1988), ob es sich bei der Betonung der Differenzfrage im Geschlechterverhältnis und damit der hervorgehobenen Wertung von spezifisch weiblichen Eigenschaften um eine legitime und pädagogisch fruchtbare Differenzierung handelt. Jacobi-Dittrich und Kelle beantworten die Frage nach dem pädagogischen Stellenwert des besonderen weiblichen Lebenszusammenhanges eindeutig verneinend: „Wir halten solche Schlüsse politisch im Sinne der Verbesserung von Lebenschancen von Frauen für fatal, und pädagogisch im Interesse der Kinder beiderlei Geschlechts für unverantwortlich“ (1988, 71). Hinter dieser wenig begründeten Ablehnung steht der generelle Vorwurf an Differenzansätze, vom Gleichheitsdiskurs abzuweichen. Diese Fronten durchziehen auch die gegenwärtige Koedukationsdebatte (vgl. die gegensätzlichen Argumentationen bei Faulstich-Wieland 1991 und Stalman 1991). Es geht immer um die Frage, ob bedeutsame Differenzen der Geschlechter vorhanden sind, ob sie pädagogisch verschiedene Ansätze bei Mädchen und Jungen rechtfertigen und ob diese Differenzen kulturell bedingt, also veränderbar sind. M. E. müßte die Koedukationsdebatte von der verkürzten Sichtweite auf die äußere Differenzierung auch auf die Fragen der inhaltlichen didaktischen Differenzierung erweitert werden. Dann stellt sich die Grundfrage des pädagogischen Stellenwertes der Geschlechterdifferenz noch vor einem breiteren Problemhorizont.

Denn ich selbst halte schon allein die bisher erforschten Bereiche der *Geschlechterdifferenz für wichtige Grundlagen einer geschlechterdifferenzierenden Didaktik*. Dieser Ansatz muß sich jedoch vorweg der Kritik stellen, damit nicht einer konservativen Stabilisierung der gesellschaftlichen Stellung von Mädchen und Frauen Vorschub geleistet wird. D. h. es muß geprüft werden, ob das stereotype Muster der weiblichen Subjektorientierung und der männlichen Sach- und Technikorientierung universellen Charakter hat. Dem Vorwurf der Abkehr von Gleichberechtigungsnormen durch pädagogische Beachtung von Verschiedenheiten der Geschlechter ist m. E. nur dadurch zu begegnen, daß genauer geklärt wird, ob die mittlerweile vielfältigen deskriptiv festgestellten Geschlechterdifferenzen kulturell bedingt und damit veränderbar sind.

2. Eine kulturvergleichende Studie

Um die kulturelle Bedingtheit und damit auch Veränderbarkeit von Geschlechterdifferenzen zu belegen, habe ich eine *Feldforschungsstudie bei den matrilinearen Minangkabau auf Sumatra* durchgeführt, in einer agrarischen Kultur, in der auch heute noch der Besitz an Haus und Boden weitgehend in der Hand der Frauen liegt, die Erbfolge in weiblicher Linie von Müttern auf Töchter erfolgt (Matrilinearität) und bei der der Ehemann selbstverständlich seinen Wohnsitz im Hause der Ehefrau und ihrer Mutter einzunehmen hat (Matrilokalität). In der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts

überwog noch die „Besuchsehe“, d. h. die Männer arbeiteten und lebten vorwiegend im eigenen Mutterhaus (Benda-Beckmann 1985).

Weitere konkrete Anhaltspunkte für meine Frage waren einige in der bisherigen Minangkabau-Forschung deutlich und unstrittig belegte Besonderheiten. So besteht Übereinstimmung darin, daß die Minangkabau subjektiv am „adat“ (ihrem tradierten Rechts- und Normensystem mit der Betonung der hohen Stellung der Frauen) noch heute festhalten und daß es immer noch in wesentlichen Angelegenheiten des Gemeinwesens wie in der vorkolonialen Zeit Adatsitzungen der Männer gibt. Die Adat-Sprache der Männer wird durch einen stark traditionellen Rekurs auf das gemeinsame Normensystem beschrieben (Doormann 1990), bei der die Sprechakte nicht hierarchische Verhältnisse zwischen den Beteiligten herstellen oder betonen, sondern das Gemeinsame rituell bestärken. Diese nicht-dominierende Kommunikationsweise wird auch bezogen auf die Selbstverteidigungskunst der Minangkabau (Cordes 1990) dargestellt. Auch in traditionellen Spielen der Minangkabau wie dem Tschonka-Spiel ist das wechselseitige Bezogen-sein konstitutiv und läßt die Wettkampfsituation im Spielprozeß verschwinden.

In meiner Studie habe ich empirische Vergleichsuntersuchungen zu in der pädagogischen Frauenforschung Deutschlands diskutierten Forschungsergebnissen in einer der wenigen weltweit noch vorhandenen Enklaven anderer Geschlechterverhältnisse durchgeführt. Ich bin dabei von der Hypothese ausgegangen, daß die geschlechtsspezifischen Persönlichkeitsstrukturen und das Geschlechterverhältnis in einer derart strukturell anderen Gesellschaft sich deutlich von den im europäischen Raum feststellbaren Verhältnissen unterscheiden, daß also die *konkreten Geschlechterdifferenzen kulturell zu erklären* sind. Eine dieser Studien, die *Analyse von Gesellschafts- und Zukunftsvorstellungen in Bildern von Mädchen und Jungen*, und ihre Ergebnisse stelle ich im folgenden vor. Sie knüpft an das von mir 1983/1984 im Bielefelder Raum durchgeführte Forschungsprojekt zu „Schülervoraussetzungen“ an, bei dem ich u. a. als Methode die Analyse von Kinderbildern, in denen sie ihre Vorstellungen von Fabriken visualisiert hatten, ausgewählt hatte.

Meine Untersuchungshypothese im kulturvergleichenden Kontext ist, daß die anderen gesellschaftlichen Geschlechterbeziehungen der Minangkabau auch in den Vorstellungen der Kinder beim Zeichnen nachweisbar sind.

2.1. Sozio-kulturelle Bedingungen der Minangkabau-Gesellschaft

Das Kernland der Minangkabau liegt im Westen der größten indonesischen Insel, Sumatra, wird von der Küste durch einen breiten Regenwaldgürtel abgegrenzt und liegt inmitten mehrerer hoher Vulkane. Diese Binnenlandlage hat koloniale Eroberungszüge oft 100 Jahre später als in den Küstenregionen vordringen lassen.

Obwohl die Minangkabau-Kultur die weltweit noch größte bestehende *matrilineare Kultur* mit relativ wenig kolonialer Assimilation ist, ist sie bislang noch nicht unter pädagogischen Fragestellungen, dafür aber international sehr breit mit sozialwissenschaftlichen Studien untersucht worden (de

Josselin de Jong 1952; Kato 1982; Thomas/Benda-Beckmann 1985; Lenz 1989). Zur besseren Interpretation und Einschätzung dieser ersten pädagogischen empirischen Erhebung im Kernland der Minangkabau möchte ich vorweg einige wesentliche Ergebnisse der sozialwissenschaftlichen Minangkabau-Forschung vorstellen.

Die Minangkabau bilden eine Gesellschaft, in der einerseits das Geschlechterverhältnis gesellschaftlich deutlich anders strukturiert ist als in Europa, aber in der auch seit der Unabhängigkeit von 1947 an ein *allgemeines Schulwesen mit abgestuften Schulformen nach amerikanischem Vorbild* existiert. Es sind also differente gesellschaftliche Bedingungsvariablen gegeben, die gleichzeitig bezüglich ihrer Organisationsform, der allgemeinen, obligatorischen, kostenfreien staatlichen Grundschule, vergleichbar sind. Die Suche nach kulturell bedingten Besonderheiten des Geschlechterverhältnisses bei Jungen und Mädchen habe ich an zwei Grundschulen im *Dorf Magek im Kernland der Minangkabau* begonnen. Magek ist eine relativ wohlhabende, noch weitgehend nach traditionellem Adat-Recht organisierte Dorfgemeinde und kann durchaus als repräsentativ für die heutige Kultur der Minangkabau im dörflichen Kernland angesehen werden.

Gleichwohl ist die Kultur der Minangkabau seit der *Kolonialisierung und Islamisierung* in den letzten vier Jahrhunderten ständigen Veränderungen unterworfen. Gegenwärtig sind vielfältige sozialstrukturelle Veränderungen zu beobachten, die auf deutlich veränderte Sozialisationsbedingungen schließen lassen.

Neben der fundamental dem Adat widersprechenden Entwicklung, daß auch Mädchen, um qualifizierte Schulabschlüsse zu erlangen, ins rantau (außerhalb der Heimatregion) ziehen und somit das Mutterhaus längerfristig verlassen (vgl. Cordes 1990), hat sich auch für männliche Heranwachsende eine zentrale traditionelle Sozialisationsinstanz aufgelöst. Die Surau, der bisherige Lebensort, in dem Adat-Sprechweise, Adat-Regeln, die spezifischen Minangkabau-Form der Selbstverteidigungskunst Pencak Silat und enge gleichgeschlechtliche soziale Bezüge gelernt wurden, ist „no longer a refuge for the peripheral, unattached male“ (Chadwick 1991, 80). Auch die männliche Jugend wird also in einer für die Identitätsbildung wichtigen Phase, der Adoleszenz, aus einer bisher emotional-stabilisierenden Umgebung gerissen.

Umgekehrt genießen die *Träger tradierter Ämter* in der Dorfgemeinschaft immer noch ein weit höheres Ansehen als staatliche Schullehrer, die nur zu 43% als angesehen und zu 34% als einflußreich eingeschätzt werden, während ein traditioneller Sprecher der Matrilineage, Penghulu, zu 71% als angesehen und zu 77% als einflußreich eingeschätzt wird (Kato 1982, 219). Deutlich wird der kulturelle Niedergang weniger an den Wertschätzungen, sondern am *tatsächlichen kulturellen Leben*. Während vor 50 Jahren noch Randaj-Aufführungen (eine Kombination aus Theater, Selbstverteidigungs-Tanz und Musik) und Pencak Silat Bestandteil der Alltagskultur war, kann man heute diese traditionellen Kunstformen eher im rantau als im Kernland beobachten (Kato 1982, 238).

Trotz aller Veränderungen zeigen viele Beobachtungen eher die *erstaunli-*

che Kontinuität der Minang-Kultur in der heutigen Welt (vgl. Kato 1982, Rentmeister 1985).

Schon Evers (1974) weist darauf hin, daß trotz der Prophezeiung eines baldigen Zusammenbruchs des Eigentumsrechts der Minangkabau zu Beginn dieses Jahrhunderts, seine Strukturen bis dato immer noch nachweisbar sind. Sogar der selbst erarbeitete Besitz wird zu einem nicht unbeträchtlichen Anteil immer noch an die Kinder der Schwester und nicht an die leiblichen Kinder weitervererbt (Evers 1974, 21). M. E. sind die folgenden vier strukturellen Veränderungen die entscheidenden Hebel, die diese subjektiv fast dogmatisch traditionale Kultur allmählich von innen her zerstören:

1) *die Einführung der Geldwirtschaft*

Bereits durch die holländischen Kolonisatoren wurde mit Steuerforderungen die Geldwirtschaft eingeführt (Aghte 1979, 156). Dies zerstörte durch Verpfändung von Land (ebd.) allmählich die tradierte Eigentumsordnung, bis schließlich extern erwirtschaftetes Einkommen der Männer eine zunehmende ökonomische Bedeutung erhält.

2) *die Islamisierung*

Der Islam, der zwar im Minangkabau-Kernland erst 100 Jahre später als in auch heute mehr orthodoxen Regionen wie Aceh im Norden Sumatras eingeführt worden ist, genießt eine außerordentlich hohe Wertschätzung (vgl. Kato 1982, Metje/Mesterharm 1988). So scheint die althergebrachte Außenvertretungsfunktion des männlichen Geschlechts über den Islam zumindest mehr Gewicht bekommen zu haben, da Männer – auf den Koran gestützt – auch zusätzlich nach innen mehr Rechte bekommen haben, von der weit verbreiteten Polygamie bis zum zunehmenden Privatbesitz.

3) *das Bildungssystem*

Das nach westlichem Muster aufgebaute Bildungssystem und die darauf aufbauenden differenzierten beruflichen Wege, das als eigene Errungenschaft nach der Unabhängigkeit massiv flächendeckend ausgebaut wurde, forciert die Entwicklung zu sozialer Isolierung und zur Bildung von Kleinfamilien (vgl. Benda-Beckmann 1985, Chadwick 1991).

4) *die „grüne Revolution“*

Die „grüne Revolution“ ist eine von außen herangetragene Technologisierung der Landwirtschaft in vielen Ländern mit starker Kreditabhängigkeit. Durch den Verkauf wissenschaftlich entwickelter Hochleistungssorten und Implementation adäquater Anbaumethoden wurden weltweit subsistenzwirtschaftliche Strukturen hin zu mehr Weltmarktabhängigkeit umgeformt (Benad 1982). Bei den Minangkabau wird dadurch auch die Tendenz forciert, daß traditionelle Besitzstrukturen der weiblichen Erblinien aufgelöst werden (Gura 1989).

2.2. *Vergleichsstudie zu den Geschlechterdifferenzen bei Kindern verschiedener Kulturkreise*

Bei verschiedenen auf gesellschaftliche Probleme orientierten Themen wie Zukunftsvorstellungen, Fabrikvorstellungen oder Visionen technologischer Veränderungen konnten bislang in *verschiedenen Untersuchungen aus*

dem deutschen Kulturraum deutliche Geschlechterunterschiede im Sinne der gesellschaftlichen Stereotype belegt werden (Kämpf-Janssen 1990, Staudte 1991). Implizit werden dabei verschiedene kulturelle Wertvorstellungen von Mädchen und Jungen im Grundschulalter mitgeteilt. Mädchen halten mehrheitlich selbst bei so gegenständlichen Themenstellungen wie Fabrikbildern die Darstellung von sozialen Beziehungen der Menschen, deren persönliche Situation und ihr Verhältnis zum Produkt für besonders wichtig, während in Jungenzeichnungen eine Vorliebe für technisch-funktionelle Prozesse und Strukturen, die von konkreten Personen abstrahiert, sichtbar wird (vgl. Kaiser 1986, 1987b, 1991). Diese Ergebnisse meines Forschungsprojekts wurden in verschiedenen *nachfolgenden Bildanalyse-Studien für das Grundschulalter* zu gesellschaftlichen Problemen von der Arbeitswelt bis generell zur Zukunft bestätigt (Aissen-Crewett 1989; Kämpf-Janssen 1990, Staudte 1991).

Diese hier nur summarisch wiedergegebenen Differenzen bei Arbeitsweltbildern aus unserem Kulturraum, die sich auch bei quantitativer Auswertung in statistisch signifikanten Unterschieden beschreiben lassen, zeigen, daß schon auf seiten der Lernvoraussetzungen deutliche Differenzen vorliegen, die verschiedene Rezeptions- und Wahrnehmungsebenen konstituieren.

Angesichts der Tragfähigkeit von Bildanalysen für symbolisch-kulturelle Inhalte habe ich eine *Vergleichsstudie* zu den im deutschsprachigen Raum vorliegenden Studien zu Fabrikbildern und Zukunftsvorstellungen in Magek durchgeführt, um zu überprüfen, ob die gesellschaftlich zentralen Probleme der Arbeitswelt und der Zukunft auch in den Augen der Minangkabaukinder derart geschlechtspolar gesehen werden wie in Deutschland. Dazu habe ich 250 Bilder indonesischer Grundschul Kinder zu zwei verschiedenen Themen anfertigen lassen. Das erste Thema lautete, eine Fabrik nach den eigenen Vorstellungen zu malen, das zweite Thema „Zukunft“ mußte für die in einer traditionellen Gesellschaft lebenden Dorfkinder Mageks umformuliert werden in: „Magek in 100 Jahren“.

Die vielen alltäglichen Beobachtungen deutlicher Geschlechterdifferenzierung – von separaten Lebens- und Erziehungsstätten für heranwachsende Mädchen (Mutterhaus) und Jungen (Surau) bis hin zu getrenntgeschlechtlichen Hochzeitsfeiern – lassen auch entsprechende Differenzen bei der Gestaltung von Fabrik- und Zukunftsbildern der Kinder erwarten. Wenn in einer Kultur derart stark zwischen den Geschlechtern differenziert wird, ist eine Manifestation von Unterschieden in den Kinderbildern eher zu erwarten als etwa in unserer Kultur. Denn in unseren koedukativen Schulen werden gleiche Inhalte und Lernergebnisse für Jungen und Mädchen beansprucht. Trotz dieser normativen Ansprüche an Gleichheit haben aber die Studien zu Kinderbildern in unserem Kulturkreis deutliche Geschlechterdifferenzen gezeigt. Um so größer müßten demnach die Differenzen in einer Gesellschaft ausfallen, in der überhaupt keine Gleichheitsnormen vertreten werden, sondern in Erziehung, Arbeit sowie privatem und öffentlichem Alltagsleben immer unterschiedliche Anforderungen an die Geschlechter gestellt werden (Doormann 1990).

Auf den ersten Blick wirken die *Zeichnungen der Kinder in West-Sumatra* auf dem Hintergrund der hiesigen geschlechtsdifferenten Bildanalysen jedoch irritierend: Die Minangkabau-Jungen malen in fast allen Bildern die Personen der Arbeitenden so deutlich wie die Mädchen hierzulande. Es werden Details der Kleidung und der Gesichtsmimik unterschieden. Auch die Zukunftsvisionen der Jungen sind ausgesprochen naturnah, auch wenn sie – ebenso wie ihre Klassenkameradinnen – sich bemühen, Symbole für technisierte Entwicklungen, wie Hotels, höhere Häuser, Autos oder Fließbänder zu malen. Erstaunlich ist, daß auch Mädchen häufig derartige technisierte Elemente zur Darstellung bringen.

Während die Fabrik- und Zukunftsbilder aus deutschen Grundschulklassen ziemlich eindeutig dem Geschlecht des zeichnenden Kindes zuzuordnen sind, wirken die Bilder bei den Minangkabau-Kindern trotz deren sonstiger rigider Geschlechterseparierung und -differenzierung ausgesprochen homogen.

Auch die *Ergebnisse der quantitativen Analyse* zeigen deutlich andere Ergebnisse als die Bielefelder Studie. Es gibt – anders als bei den Bildanalysen in unserem Kulturkreis – bei der quantitativen Analyse kaum signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern bei den verschiedenen ausgezählten bzw. ausgemessenen Einzelmerkmalen der Bilder. Für das Thema „Fabrik“ wurden die Merkmale anhand eines Rasters von 77 Kategorien (u. a. Zahl der Menschen; Größe der Menschen; Zahl der unterschiedenen Kleidungselemente; Häufigkeit manueller Produktion; technische Elemente wie Antriebsräder, Maschinen, Fließbänder, Fließbandstützen etc.; Zahl der Gabelstapler und Lkw's) mit dem Chi-Quadrat-test auf signifikante Unterschiede hin untersucht. Bilder zum Thema „Zukunft“ habe ich nach 78 verschiedenen Kategorien (Zahl und Geschlecht der dargestellten Menschen; Kleidungselemente; Wohnungsinventar; Blumenschmuck; Naturelemente wie Bäume, Wolken, Sonne, Pflanzen, Vulkane, Tiere; Verkehrsmittel; Straßen; traditionelle Symbole wie das geschwungene mehrspitzige Dach oder eine Surau; staatlich-öffentliche Symbole wie Fahnen und Fahnenstangen) auf Geschlechterdifferenzen hin verglichen. Im Vergleich zu der Bielefelder Studie, die eine Vielzahl an signifikanten Unterschieden zwischen den Mädchen- und Jungenbildern hervorgebracht hatte, erbrachten die meisten der überprüften Kategorien bei den Minangkabau keine signifikanten Unterschiede. Nur bei wenigen Kategorien ergab die quantitative Untersuchung *signifikante Unterschiede*. Diese wiederum zeigen gegenüber der Bielefelder Studie meist gegenläufige Tendenzen, die in den folgenden kontrastierenden Ergebnisthesen zusammengefaßt werden:

- 1) Die deutschen Mädchen zeichneten signifikant häufiger Menschen in ihren Fabriken, deren summierte Größe, durchschnittliche Größe, Zahl der Arbeitenden und Zahl der erkennbar gezeichneten Kleidungsstücke war zum Teil hochsignifikant deutlicher ausgeprägt als auf den Jungenbildern. Bei den Minangkabau zeichneten die Jungen signifikant häufiger Menschen in ihre Fabrikbilder als Mädchen.
- 2) Die deutschen Jungen zeichneten deutlich mehr technische Details und

technische Strukturelemente von Fabriken als Mädchen. Die Länge der Rohrsysteme, die Zahl der Produktrohstoffe, Produktstandardisierung und automatisierte Schritte wurde signifikant stärker bei Jungen ausgeprägt dargestellt als bei Mädchen.

Bei den Minangkabau zeichneten die Mädchen und Jungen weitgehend ähnlich ausgeprägte Technisierungsgrade, lediglich die Mädchen zeichneten hochsignifikant mehr Antriebsräder.

3) Nicht gegenläufig war die signifikant ausgeprägte Tendenz der Mädchen in beiden Kulturkreisen, weibliche Arbeitende darzustellen, während die Jungen beider Studien vor allem männliche Figuren in ihre Fabriken und Zukunftsbilder hineinphantasierten.

4) Ebenfalls nicht gegenläufig war die Vorliebe der Jungen beider Kulturkreise für Lkw's in den Fabrikbildern und Autos bzw. Straßen in den Zukunftsbildern.

5) Nicht mit Bildern aus dem deutschen Kulturraum vergleichbar war die überzufällige Tendenz der Jungen der Minangkabau, traditionelle Symbole wie Fahnen, die Surau (Gebetshaus) und den Uhrturm der Marktstadt, Bukittinggi zu zeichnen.

6) In den Zukunftsbildern der Jungen der Minangkabau werden signifikant häufiger Tiere als in Mädchenbildern dargestellt.

Die quantitativen Ergebnisse bestätigen die Hypothese der kulturellen Bedingtheit der Ausprägung von Geschlechterdifferenzen.

Die Ergebnisse deuten darauf hin, daß auch hinsichtlich quantitativ-formaler Daten, die Zahl der gezeichneten Menschen, deren Größen und Detailliertheit, Zahl der gezeichneten Tiere bei den Zukunftsbildern, die These von der geringeren Personenorientierung der Jungen für die Minangkabau nicht zutrifft. Es scheint eher eine Tendenz zu stärkerer Beachtung von Personen bei den Jungen gegeben zu sein. Auch die These der größeren Technikabstinez von Mädchen läßt sich bei den vorliegenden Daten für die Minangkabau-Kinder statistisch nicht belegen.

Die stereotype Zuordnung von Personenorientierung zum weiblichen Geschlecht und von Technikorientierung zum männlichen Geschlecht kann für die Kinderbilder bei den Minangkabau nicht nachgewiesen werden. Hier scheinen die Geschlechterrelationen sogar gegenläufig zu unseren Stereotypen zu verlaufen. Insgesamt kann aber weder von einer Umkehrung der Geschlechterverhältnisse bei den Kindern der Minangkabau noch einer Angleichung gesprochen werden. Es überwiegt das Bild der fehlenden Differenz zwischen den Geschlechtern: Mädchen wie Jungen malen gleichermaßen schöne Pflanzen und Landschaften, Fließbänder und Maschinen, Werkzeuge und Hochhäuser. In einigen wenigen Kategorien entsprechen die Minangkabau-Jungen dem Bild hiesiger Jungen. So zeigen sie ebenfalls ein deutliches Interesse an Straßen, Autos und anderen Motorfahrzeugen.

Die Dominanz der Kategorien Surau und Uhrturm der Marktstadt Bukittinggi, die nur ein Bruchteil der Kinder aus Magek nach Auskunft ihrer Lehrkräfte jemals gesehen hat, zeigt ein wenig die unterschiedlichen Aktionsräume von Mädchen und Jungen auf: In der Tat hat nach dem

traditionellen Normensystem der Minangkabau die Surau als Ort des Betens und des Aufenthaltes für heranwachsende männliche Jugendliche einen besonderen Stellenwert. Es mag auch sein, daß Jungen häufiger als Mädchen in die Marktstadt mitgenommen worden sind, so daß sie den Uhrturm als Symbol für Verstädterung in der Zukunft gezeichnet haben.

2.3. Interpretation der Ergebnisse

Die deutliche – angesichts der alltäglichen Geschlechterseparierung *unerwartete – Ähnlichkeit der Bilder von Mädchen und Jungen bei den Minangkabau*, die sich von der in Deutschland so deutlich beobachtbaren Geschlechterdifferenz abhebt, wirft zunächst mehrere Fragen für die Interpretation auf:

- a) Wieso treten so wenig Differenzen zwischen den Geschlechtern auf, wenn die Gesellschaft insgesamt die Unterschiede zwischen den Geschlechtern deutlich hervorhebt?
- b) Lassen sich die Ergebnisse als Ausdruck einer matrilinearen Kultur im Kontrast zu patriarchalen Gesellschaften deuten?
- c) Können die Ergebnisse als Beleg für die kulturelle Bedingtheit von Geschlechtervorstellungen gedeutet werden?
- d) Welche Konsequenzen für die pädagogische Differenzdebatte lassen sich aus diesen Ergebnissen ziehen?

Das für die Geschlechterdifferenzfrage zunächst augenfälligste Ergebnis ist, daß die Bilder von Jungen und Mädchen bei den Minangkabau weit weniger nach gängigen Geschlechtermustern polarisiert waren als erwartet.

Wenn wir die Interviewergebnisse (über 100 standardisierte Kurzinterviews mit Grundschulklassen in Macek) hinzuziehen, dann wird noch deutlicher, daß Jungen und Mädchen verschiedene Zukunftspläne für ihr individuelles Leben haben: Jungen wollen mehrheitlich Piloten oder Soldaten werden und differenzieren in den Antworten sogar zwischen den einzelnen Waffengattungen, während Mädchen die traditionellen Berufswünsche hiesiger Mädchen nennen, Krankenschwester, Ärztin, Lehrerin, Religionslehrerin sind ihre am häufigsten genannten Berufspantasien in einer noch agrarischen Gesellschaft.

Wie kommt es angesichts dieser differenten Berufswünsche dazu, daß Mädchen und Jungen sich im Entwerfen von Phantasien über die Arbeitswelt und die Zukunft so stark ähneln? Es liegt zunächst nahe, zu vermuten, hier sei nun ein Relikt einer geschlechtersymmetrischen Gesellschaft (vgl. Lenz 1990) bei der symbolischen Darstellung in den Bildern wieder aus der Versenkung kolonialer und islamischer Überformung aufgetaucht.

Meine Erklärungshypothese lautet dagegen, daß sowohl Fabrikarbeit wie auch die zukünftige Entwicklung für die Kultur und den ökonomischen Entwicklungsstand der Minangkabau noch keine differenzierende Funktion haben. Während *Technikentwicklung und -beherrschung in unserem Kulturraum deutlich hierarchisierende Funktionen* haben, gilt dies nicht für eine noch überwiegend agrarisch strukturierte Gesellschaft. Solange Technik nicht mit gesellschaftlicher Macht assoziiert wird, gibt es keine symbolischen Tabu-Grenzen für das weibliche Geschlecht.

So brachte die *Annaberger Untersuchung des Herbartianers Berthold Hartmann* aus den 80er Jahren des vorigen Jahrhunderts (Hartmann 1913 [6]) zwar deutliche Geschlechterdifferenzen, aber ein anderes Profil als heutige Studien hervor. Die These von der stärker personenbezogenen Orientierung beim weiblichen Geschlecht läßt sich an der Überlegenheit der Mädchen bei vielen entsprechenden Stichworten belegen. Diese Akzentsetzung scheint sich vor 100 Jahren aber noch nicht zu Lasten *technisch-naturwissenschaftlicher Kompetenzen bei den Mädchen* ausgewirkt zu haben. Keiner der im Fragenkatalog enthaltenen Begriffe mit technisch-naturwissenschaftlicher Relevanz (Gewitter, Bergwerk, Regenbogen, Abendrot, Sonnenuntergang, Mondphasen, Sternenhimmel, Uhr, Himmelsgegenden, Würfel, Kugel, Dreieck) ist als Interessen-Domäne der Jungen aufgefallen. Vielmehr wiesen die *Mädchen* in fast allen diesen Fragebereichen ihrerseits eine deutliche Überlegenheit auf. Die heute in der Öffentlichkeit noch weit verbreitete Fama von der natürlichen weiblichen Technikkompetenz könnte bereits angesichts dieser Fakten in Frage gestellt werden. Wichtig bleibt, festzuhalten, daß offensichtlich geschlechtsspezifische Sozialisationsprozesse starken historischen Wandlungen unterliegen, also auch prinzipiell veränderbar sind.

Mal- und Zeichenmotive hängen eng mit persönlichen Identifizierungen zusammen. So zeichneten in Deutschland im ausgehenden 20. Jahrhundert die Jungen allenfalls den Chef (Kaiser 1986), den viele selbst gern spielen würden, wie aus Wortprotokollen hervorgeht, als Person sehr deutlich, während die Mädchen in großem Mitgefühl für die Arbeitenden diese sehr detailliert mit dem Stift charakterisierten. In Indonesien scheint die Möglichkeit der Fabrik- bzw. Manufakturarbeit gerade eine erreichbare Phantasie für das männliche Geschlecht zu sein, das gerade in diesen Jahrzehnten in „außerhäusliche“ Erwerbsarbeit und entsprechendes Einkommen neben dem Gemeinbesitz des Stammes einzusteigen beginnt. So wäre die Tendenz der Jungen zu stärker ausdrucksvollem Zeichnen von – zumeist manuell tätigen – Arbeitern gänzlich anders zu interpretieren als in Deutschland ähnliche Phänomene bei Mädchen, weil unterschiedliche Identifikationsprozesse beidem zugrunde liegen. Als einziges mögliches Relikt aus der matrilinearen Minangkabau-Kultur, das sich deutlich von unserer patriarchalen Kultur unterscheidet, scheint mir nur eine Antwort der Kinder auf eine Interviewfrage übrig geblieben zu sein: Die meisten der über 100 befragten Grundschul Kinder – auch die Jungen – wünschten sich, wenn sie später nur ein Kind haben sollten, ein Mädchen. Diese *Hochschätzung des weiblichen Geschlechts*, bezogen auf Erbfolge, ist aber vor allem ein Relikt vergangener Wertvorstellungen und strahlt kaum noch in den Alltag aus. Im Gegenteil: bei den Bildern haben die Mädchen signifikant häufiger Frauen in die Fabriken hineinphantasiert, während die Jungen (noch nicht signifikant) häufiger männliche Arbeitskräfte sehen wollten, d. h. sie haben die Selbstbehauptung des jeweils eigenen Geschlechtes zu visualisieren versucht, was in traditionellen Kontexten nicht erforderlich wäre.

Gleichwohl geben die Ergebnisse trotz verschiedener Assimilationsprozesse an die euroamerikanisch dominierte Moderne auf die Ausgangshypo-

these der Veränderbarkeit von Geschlechterverhältnissen deutliche Antworten:

Das, was in unserem Kulturkreis als typisch weiblich oder typisch männlich gewertet wird, muß bei Kindern unter anderen kulturellen Bedingungen keinesfalls in dieser Relation vorhanden sein. *Geschlechterdifferenzen sind kulturelle und nicht biologische Verhältnisse*. Das heißt aber auch, daß die Grenzen zwischen weiblichen und männlichen Merkmalen außerordentlich flexibel sind und keineswegs an die bei uns gängigen Stereotypen der fürsorglichen Frau und Mutter und des expansiv-entdeckerischen Mannes gebunden sind. Jungen verlieren ihre Geschlechtsidentität nicht, wenn sie fürsorgliche und empathische Seiten entwickeln, Mädchen verlieren ihre Geschlechtsidentität nicht, wenn sie sich gern mit abstrakten und technischen Problemen auseinandersetzen. Gerade in der Adoleszenz spielt aber die enge Verknüpfung des Bedürfnisses nach Geschlechtsidentität und Selbstsozialisation in Richtung auf stereotype Geschlechterbilder einschließlich des Verlustes von Kompetenz (Flaake 1991) eine große Rolle. Das Wissen um die Möglichkeit unterschiedlicher kultureller Geschlechterbilder könnten gerade für Heranwachsende eine Chance eröffnen, sich nicht selbst unter so starken Anpassungsdruck an vorherrschende Geschlechterstereotype zu setzen. Gerade die Fama von der technisch-naturwissenschaftlichen Inkompetenz der Mädchen, die sich auch in kognitiven Prozessen der Attribuierung eigener Leistungen niederschlägt (Hannover 1991), hat bislang mädchendiskriminierende Wirkungen gezeigt. Denn Mädchen ordnen ihre tatsächlich höheren allgemeinbildenden Schulleistungen nicht im Sinne eigener Kompetenzzuschreibungen ein (ebd.). M. E. ist aber die Gleichheit der Geschlechter nicht durch verbales Gesundbeten zu erreichen, indem die pädagogische Relevanz der Geschlechterdifferenz abgestritten oder abgewertet wird (Jacobi-Dittrich/Kelle 1988), sondern u. a. auch durch *Auflösung der tatsächlichen subjektiven Mechanismen der Selbstsozialisation*. Hierzu kann das Wissen um die kulturelle Bedingtheit der Geschlechtsmuster und ein Blick auf andere kulturelle Verhältnisse ein wichtiges Moment sein, um zumindest auf seiten der pädagogischen Erwartungshaltungen zu intervenieren.

Eine zweite pädagogische Folgerung aus den Untersuchungsergebnissen bei den Minangkabau ist allgemeindidaktischer Art: Die verbreitete Furcht, Geschlechterdifferenzen als didaktisch relevante Kategorien anzunehmen (s. o.), führt zu oft undifferenzierter Abwehr derartiger Gedanken. Faktisch wird aber das sachorientierte abstrahierende männliche Muster zum generellen didaktischen Modell gewählt (Kaiser 1991). Tatsächlich werden aber in einer immer komplexer werdenden Gesellschaft Fähigkeiten der Kooperation und Kommunikation für beide Geschlechter immer wichtiger (ebd.). *Diese bei uns in der weiblichen Sozialisation vermittelten Qualifikationen gilt es, allgemeindidaktisch aufzuwerten*. Dies setzt ein explizit geschlechterdifferenzierendes Konzept voraus. Solange aber Personenorientierung, Empathie oder situatives Problemlöseverhalten, als typische Momente des weiblichen Arbeitsvermögens (Ostner 1978), als weibliche Fähigkeiten abgewertet werden, haben diese wenig Entfaltungschancen im allgemeinen

Schulwesen. Der Blick auf andere Kulturen im Sinne einer Erweiterung des Bildes von Männlichkeit erscheint mir eine wichtige Voraussetzung dafür zu sein, die bisher dem weiblichen Lebenszusammenhang zugeordneten Fähigkeiten zu generalisieren. Der Beleg kultureller Bedingtheit von Geschlechterpersönlichkeiten legitimiert die Möglichkeit didaktisch initiiert Veränderungen durch die Schule. So trägt die Beachtung von Geschlechterdifferenzen umgekehrt gerade nicht nur zur Abwertung des weiblichen Geschlechtes bei, sondern bedeutet eine allgemeindidaktische Aufwertung.

Literatur

- Aissen-Crewett, Meike: Geschlechtsspezifische inhaltliche Unterschiede in Zeichnungen von Schulkindern. In: BDK-Mitteilungen 1989, H. 1, 26–33.
- Agthe, Johanna: Arm durch Reichtum. Sumatra. Frankfurt 1979.
- Appel, Katrin: Mädchen und Jungen als Städtebauer. In: Die Grundschulzeitschrift 4. Jg. 1990, H. 40, 19–21.
- Belenky, Mary F. u. a.: Das andere Denken. Frankfurt – New York 1989.
- Benad, Annette: Grüne Revolution in West-Sumatra. Saarbrücken 1982.
- Benda-Beckmann, Franz/Benda-Beckmann, Keebet: Die rechtliche Stellung der Frauen bei den Minangkabau in Indonesien. In: G. Völger/K. von Welck (ed.): „Die Braut“ – geliebt, verkauft, getauscht, geraubt. Zur Rolle der Frau im Kulturvergleich. 2. Bd. Köln 1985, 504–513.
- Baumert, Jürgen: Koedukation oder Geschlechtertrennung. In: Zeitschrift für Pädagogik 38. Jg. 1992, 1, 83–109.
- Beck-Gernsheim, Elisabeth: Starke Männer – Schwache Frauen? Zur Revision von Vorurteilen. In: Faulstich-Wieland, Hannelore (Hg.): Abschied von der Koedukation? Frankfurt 1987, 20–32.
- Chadwick, R. J.: Matrilineal Inheritance and Migration. In: Indonesien 1991, No. 51, 47–81.
- Cordes, Hiltrud: Pencak Silat. Die Kampfkunst der Minangkabau und ihr kulturelles Umfeld. Phil. Diss. Köln 1990.
- Doormann, Lottemie: Die starken Mütter von Sumatra. In: GEO 1990, H. 11, 16–36.
- Enders-Drägässer, Uta/Fuchs, Claudia: Interaktionen der Geschlechter. Sexismusstrukturen in der Schule. Weinheim – München 1989.
- Evers, Hans-Dieter: Changing Patterns of Minangkabau Urban Landownership. Singapur 1974.
- Faulstich-Wieland, Hannelore: Koedukation – Enttäuschte Hoffnungen? Darmstadt 1991a.
- Fausto-Sterling, Anne: Myths of Gender. Biological Theories about Women and Men. New York 1985.
- Flaake, Karin: Auf die eigenen Fähigkeiten vertrauen, statt sich „liebervoll“ zurücknehmen. In: PÄD EXTRA 19. Jg. 1991, H. 9, 20–25.
- Frasch, Heidi/Wagner, Angelika C.: „Auf Jungen achtet man einfach mehr . . .“. In: Brehmer, Ilse (Hg.): Sexismus in der Schule. Weinheim 1982, 260–278.
- Gilligan, Carol: Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau. München 1984.
- Gura, Susanne: Wie Frauen ihren Grundbesitz verlieren. Die matrilineare Gesellschaft der Minangkabau in West-Sumatra. In: Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis 1989, 21–27.

- Hagemann-White, Carol: Geschlecht und Erziehung – Versuch einer theoretischen Orientierung im Problemfeld der Koedukationsdebatte. In: Pfister, Gertrud (Hg.): Zurück zur Mädchenschule? Pfaffenweiler 1988b, 41–60.
- Hagemann-White, Carol: Wir werden nicht zweigeschlechtlich geboren . . . In: Hagemann-White, Carol/Rerrich, Maria S. (Hg.): FrauenMännerBilder – Männer und Männlichkeit in der feministischen Diskussion. Bielefeld 1988a, 224–235.
- Hagemann-White, Carol: Sozialisation weiblich – männlich? Opladen 1984a.
- Hannover, Bettina: Zur Unterrepräsentanz von Mädchen in Naturwissenschaften und Technik: Psychologische Prädikationen der Fach- und Berufswahl. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 5. Jg. 1991, H. 3, 169–186.
- Hartmann, Berthold: Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises als die naturgemäße Grundlage des ersten Schulunterrichts. Frankfurt – Leipzig 1913.
- Horstkemper, Marianne: Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Weinheim – München 1987.
- Jacobi-Dittrich, Juliane/Kelle, Helga: Erziehung jenseits patriarchaler Leitbilder? In: Feministische Studien 6. Jg. 1988, H. 1, 10–87.
- De Josselin De Jong, P. E.: Minangkabau and Negri Sembilan. Den Haag 1952.
- Kaempf-Jansen, Helga: Mädchenästhetik und Jungenästhetik. In: Die Grundschulzeitschrift 4. Jg. 1990, H. 40, 4–10.
- Kaiser, Astrid: Schülervoraussetzungen für sozioökonomischen Sachunterricht. Projektbericht. Universität Bielefeld 1986.
- Kaiser, Astrid: Bildung für Mädchen und Jungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 21. Beiheft. Weinheim 1987a, 231–237.
- Kaiser, Astrid: Koedukation als didaktische Differenzierung. In: Faulstich-Wieland, Hannelore (Hg.): Abschied von der Koedukation? Frankfurt 1987b, 112–141.
- Kaiser, Astrid: Hausarbeit in der Schule? Pfaffenweiler 1991.
- Kato, Tsuyoshi: Matrilineity and Migration. Evolving Traditions in Indonesia. Ithaca – London 1982.
- Lenz, Ilse: Geschlechtersymmetrie als Geflecht von Frauen- und Männermacht: Zu den Minangkabau in der vorkolonialen Epoche. In: Lenz, Ilse/Luig, Ute (Hg.): Frauenmacht ohne Herrschaft. Geschlechterverhältnisse in nichtpatriarchalischen Gesellschaften. Berlin 1990, 280–305.
- Maccoby, Eleanor/Jacklin, Carol: The Psychology of Sex Differences. Stanford 1974.
- Metje, Ute/Mesterharm, Susanne: Der Traum vom Matriarchat. Begegnung mit den Minangkabau-Frauen in West-Sumatra. In: Dörfler, Anneli u.a. (Hg.): . . . dazwischen liegen Welten. Frauenstudienvorhaben in Afrika, Asien und Lateinamerika. Fort Lauderdale – Saabrücken 1988, 59–72.
- Milhoffer, Petra: Das eine zu tun, darf nicht heißen, das andere zu lassen. In: PÄD EXTRA, 19. Jg. 1991, H. 9, 14–16.
- Nötzel, Renate: Spiel und geschlechtsspezifische Arbeitsteilung. Pfaffenweiler 1987.
- Ostner, Ilona: Beruf und Hausarbeit. München 1978.
- Prengel, Annedore: Erziehung zur Gleichberechtigung – Eine vernachlässigte Aufgabe der Allgemeinen und der Politischen Bildung. In: Die Deutsche Schule 78. Jg. 1986, H. 4, 417–422.
- Preuss-Lausitz, Ulf: Der Kaiserin neue Kleider? Fragen an die feministische Schulforschung beim Blick auf die Jungen. In: PÄD EXTRA 19. Jg. 1991, H. 12, 5–12.

- Renner, Erich: Kulturvergleichende und Sozialisationsorientierte Ansätze in der Grundschulpädagogik. Landau 1990.
- Rentmeister, Cillie: Frauenwelten – Männerwelten. Opladen 1985.
- Röhner, Charlotte: Stark wie ein „Master“ und bildschön wie „Barbie“. In: Die Grundschulzeitschrift 1. Jg. 1987, H. 9, 19–23.
- Schnack, Dieter/Neutzling, Rainer: Kleine Helden in Not. Reinbek 1990.
- Schümer, Gundel: Geschlechtsunterschiede im Schulerfolg. In: Valtin, Renate/Warm, Ute (Hg.): Frauen machen Schule. Frankfurt 1985, 95–100.
- Skinnigrud, Tone: Mädchen im Klassenzimmer. In: Frauen und Schule 3. Jg. 1984, H. 5, 21–23.
- Stalman, Franziska: Die Schule macht die Mädchen dumm. München 1991.
- Staudte, Adelheid: Für Koedukation und Geschlechterdifferenz in der ästhetischen Erziehung. In: Die Grundschulzeitschrift 5. Jg., 1991, H. 41, 32–40.
- Tannen, Deborah: Du kannst mich einfach nicht verstehen. Warum Männer und Frauen aneinander vorbeireden. Hamburg 1991.
- Thomas, Lynn L./Benda-Beckmann, Franz von (Hg.): Change and Continuity in Minangkabau. Ohio University. South-East Asia Series, No. 71. Athens, Ohio 1985.
- Valtin, Renate/Kopffleisch, Richard: „Mädchen heulen immer gleich“ – Stereotype bei Mädchen und Jungen. In: Valtin, Renate/Warm, Ute (Hg.): Frauen machen Schule. Frankfurt 1985, 101–109.

Astrid Kaiser, Dr. phil.; Jg. 1948, Grundschullehrerin, 1982–1987 wissenschaftliche Mitarbeiterin für den Primarstufenstudiengang Universität Bielefeld; Arbeit in Förderklassen für Aussiedlerkinder; im SS 1992 Vertretungsprofessur Grundschulpädagogik Gesamthochschule/Universität Kassel.
 Anschrift: Storchsbrede 12, 4800 Bielefeld 1.