



Claudia Mahs | Barbara Rendtorff |
Anne-Dorothee Warmuth (Hrsg.)

Betonen – Ignorieren – Gegensteuern?

Zum pädagogischen Umgang
mit Geschlechtstypiken

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: Mahs, Rendtorff, Warmuth (Hrsg.), Beton – Ignorieren – Gegensteuern?, ISBN 978-3-7799-4175-0

© 2015 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-4175-0>

Einführung

Vorwort

Aktuelle Ungleichzeitigkeiten von Geschlechterkonzepten im Bildungsbereich – eine Gefahr für die Chancengleichheit?

„Zwischen Girl’s Day und Pinkifizierung“ – so ließe sich die Ausgangsfrage zusammenfassen, die dem hier vorliegenden Band zugrunde liegt. Denn es lässt sich in letzter Zeit beobachten, dass sich im Kontext von Bildung und dem Alltag von Kindern und Jugendlichen sehr widersprüchliche Haltungen zeigen, mit den Veränderungen im Geschlechterverhältnis umzugehen. Da gibt es auf der einen Seite die Tendenz, durch die gezielte Förderung von Kindern in geschlechtsuntypischen Bereichen, wie auch beim Girl’s- und Boy’s-Day, auf die Angleichung von Geschlechterpositionen und eine Abmilderung von Unterschieden zu zielen. Dieser „Ansatz der Angleichung“ zeigt sich auch pädagogisch-politischen in Maßnahmen wie den Aufrufen an junge Frauen, MINT-Fächer zu studieren und Berufe aus dem technisch-naturwissenschaftlichen Bereich zu wählen, der Aufforderung an junge Männer zur Arbeit in Kindertagesstätten, oder den breit angelegten öffentlichen Maßnahmen für Gleichstellung, Quotierung oder Gender-Mainstreaming. Auch die Medien unterstützen mit vielfältigen erwachsenen „role models“ zumindest oberflächlich betrachtet diesen Trend.

Aber gleichzeitig und daneben propagieren andere Ansätze gerade umgekehrt, dass man erkennbare Geschlechterunterschiede etwa in geschlechtstypischen Interessensäußerungen als „gegeben“ hinnehmen und entsprechend bedienen müsse. Dabei wird eine „Tendenz der Vereindeutigung“ sichtbar, die sich vor allem in populärwissenschaftlichen und medialen Diskursen zeigt, etwa dem derzeit extrem geschlechtstypisierenden Marktangebot bei Kleidung, Spielzeug und schulbezogenen Accessoires. So gibt es geschlechtertrennende Buchreihen (z. B. „Nur für Jungs!“ vom S. Fischer Verlag) und auch in vielen Konsumangeboten finden sich Geschlechterunterscheidungen – etwa bei Chio Chips „Mädelsabend“ und „Männerabend“, POM BÄR „for Boys“ und „for Girls“ und oder durch verschiedenfarbige Klebestifte für Jungen und Mädchen. Dieses Phänomen wird derzeit von vielen Printmedien

unter Stichworten wie ‚Geteilte Kindheit‘ oder ‚Pinkifizierung‘, registriert, es legt Jungen und Mädchen vereindeutigend auf vermeintlich geschlechtstypische Besonderheiten und Interessen fest – auch wenn die Beteiligten in gutem Glauben sind, sie würden damit nur zeitgemäß auf gegebene Besonderheiten *antworten*. Diese Haltung findet sich vermehrt auch in pädagogischen Kontexten – in Kindertagesstätten, Schulen und in der außerschulischen pädagogischen Arbeit – als vermeintlich angemessene pädagogische Strategie (etwa in der Verwendung unterschiedlicher Angebote, Unterrichtsmaterialien und Arbeitsblätter für Mädchen und Jungen).

Das komplexe Phänomen dieser Ungleichzeitigkeit geschlechterbezogener Handlungsrichtungen tritt in dieser Schärfe erst seit einigen Jahren auf. Nach unserem Eindruck hat es mit einer Art ‚Abwendung‘ des kinderbezogenen Bereichs von der lange existierenden stillschweigenden Übereinkunft begonnen, dass sich pädagogische Arbeit für die Milderung von Geschlechterstereotypen verantwortlich fühlen und einsetzen sollte. Es ist aber vor allem deshalb von allgemeiner gesellschaftlicher Bedeutung und Brisanz, weil nicht davon ausgegangen werden könnte, dass eine ‚Geteilte Kindheit‘ die Beteiligten unbeeinflusst lassen würde und problemlos in eine ‚gemeinsame Erwachsenenwelt‘ überführt werden kann. Außerdem ist auch weitgehend unerforscht, welche Ursachen zu dieser Entwicklung geführt haben, welche Faktoren dazu beitragen und wofür sie ein gesellschaftliches Signal darstellen.

Nach dem aktuellen Wissens- und Diskussionsstand in der Fachliteratur lässt sich diese widersprüchliche Gemengelage derzeit also nicht leicht einschätzen: Findet hier ein Roll-back statt, eine heimliche Wiederkehr alter Geschlechterbilder, oder zeigt sich eine neue, andere Qualität von Geschlechtervorstellungen? Handelt es sich um eine neue Entwicklung oder gibt es historische Vorläufer? Wie korrespondiert diese Entwicklung mit allgemeinen gesellschaftlichen Verschiebungen, Umwertungen und Dynamiken?

Dies zu diskutieren, war der Anspruch eines Projekts an der Universität Paderborn, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Titel „Aktuelle Ungleichzeitigkeiten von Geschlechterkonzepten im Bildungsbereich – eine Gefahr für die Chancengleichheit?“ gefördert wurde. WissenschaftlerInnen¹ und Fachkräfte aus verschiedenen pädagogischen Arbeitsfeldern haben über einen längeren Zeitraum teils untereinan-

1 Zur Verbindung der weiblichen und männlichen Form (Leser/Leserinnen) sind derzeit mehrere Schreibweisen verbreitet, wie das große „Binnen-I“ (LeserInnen) oder der Schrägstrich (Leser/innen). Dazu kommen Schreibweisen, die betonen wollen, dass weiblich/männlich keine zwingende und eine zu enge Festlegung bedeutet, wie etwa der Unterstrich (Leser_innen) oder gelegentlich auch andere Sonderzeichen (Leser*innen; Leser*; Leser°innen). Wir haben es den jeweiligen AutorInnen überlassen, welche Schreibweise sie bevorzugen.

der, teils gemeinsam über diese Fragen diskutiert – und zwar sowohl mit Hinblick auf Verstehen und Einschätzung als auch auf das Weitertragen dieser Überlegungen in die pädagogischen Praxisfelder. Die Arbeit mündete zuletzt in einen großen Kongress in Paderborn mit dem Titel „Gender – Schule – Chancengleichheit?“, bei dem in vielen Workshops unterschiedlichste Aspekte dieses Themenfeldes diskutiert wurden.

Die in diesem Band zusammengestellten Beiträge sind während der Arbeit in dem Projektzusammenhang entstanden. Sie konzentrieren sich überwiegend auf Aspekte, die aus historischer, gesellschaftlicher oder soziologischer Perspektive, aus der Männlichkeits- und der Geschlechterforschung zur Aufklärung der komplexen Fragestellung beitragen können – und nicht zuletzt auch zu der Frage, wie der Einsatz geschlechterbetonender und -trennender pädagogischer Maßnahmen einzuschätzen ist. Immer wieder nehmen die Beiträge daher auch den Bereich der Bildung oder pädagogische Praxisfragen direkt in den Blick.

Wir danken dem BMBF für die Unterstützung, die das Projekt, den Kongress und auch die Arbeit an diesem Buch möglich gemacht hat. Und wir wünschen unseren LeserInnen eine anregende Lektüre!

Barbara Rendtorff, Claudia Mahs, Anne Warmuth

Barbara Rendtorff

Betonen – Ignorieren – Gegensteuern?

Zum pädagogischen Umgang mit Geschlechtstypiken

Seit einiger Zeit beschäftigt uns die Beobachtung, dass es auffällige Widersprüche und Gegensätze im Umgang mit Geschlecht und der Geschlechterthematik gibt, die sich auch sehr deutlich im Bildungsbereich zeigen. Zwar geht die ‚offizielle‘ Rede über die Gleichberechtigung von Männern und Frauen oder über Chancengleichheit in der Schule sehr selbstgewiss davon aus, dass es heutzutage in Bezug auf Erziehung und Bildung von Mädchen und Jungen keinen besonderen Handlungsbedarf mehr gäbe, dass Pädagogik und Erziehungswissenschaft mittlerweile verstanden hätten, dass Leistungsunterschiede, Unterschiede im Selbstvertrauen usw. nicht genetisch angelegt sind, sondern als Effekte von Erziehung und Lebenserfahrung der Kinder verstanden werden müssen, und dass folglich alles unternommen wird, um Nachteile des einen oder des anderen Geschlechts abzumildern. So steht es in den pädagogischen Lehrbüchern und das sagen auch die Lehrerinnen und Lehrer, wenn man sie direkt danach fragt.

Gleichzeitig ist uns aber aufgefallen, dass immer häufiger Studierende aus ihren Praktika berichten, dass im schulischen Alltag ständig und zunehmend geschlechterbetonende Adressierungen und Etikettierungen durch Lehrkräfte stattfinden. Das sind häufig nur nebenbei erfolgende Kleinigkeiten und unüberlegte Bemerkungen wie ‚Ich hab hier noch ein Ausmalblatt mit einem Pferd, das wär noch mal eins für die Mädchen?‘, aber auch gezielte Handlungen, wie die oft zitierte Empfehlung, die Hydraulik den Jungen anhand der Ölpumpe zu erklären und den Mädchen am Beispiel der Herzpumpe. Schließlich wisse man doch, dass sich Mädchen nicht für Technik, wohl aber ‚für Menschen‘ interessieren. Manchmal werden auch unterschiedliche Aufsatzthemen oder Textaufgaben gestellt oder verschiedene Arbeitsblätter verwendet – für die Mädchen mit Ponys und Blümchen, für die Jungen mit Fußball.

Diesen Widerspruch wollten wir genauer ansehen, um ihn verstehen, einordnen und angemessen darauf antworten zu können. Denn es entsteht ja der Eindruck, als würden auf der Ebene der öffentlichen und vernünftigen Rede in einer sozusagen ‚modernen‘ Haltung die *Ähnlichkeiten* von Mädchen und

Jungen betont (etwa im Sinne einer großzügig-nivellierenden Geste: ‚Im Prinzip könnten sie beide alles gleich gut lernen‘), während darunter, auf einer ‚tieferen‘ Ebene, die das wenig reflektierte Alltagshandeln leitet, eher geschlechterbetonende, Kinder auf ihr Mädchen- und Jungesein festlegende Alltagspraxen überwiegen.

Ich möchte diesen Sachverhalt einleitend zu den folgenden Texten dieses Bandes in drei Schritten erörtern: In einem ersten Schritt soll anhand einiger Beispiele die Sachlage dargelegt werden; in einem zweiten Schritt soll die Struktur herausgearbeitet werden, die in Bezug auf weiblich und männlich dabei wirksam ist (auch wenn man sie nicht auf den ersten Blick erkennt); und im dritten Schritt soll über die Konsequenzen für die pädagogische Praxis nachgedacht werden.

Befunde

Zunächst also zur Bestandsaufnahme. Wir können heute leider keineswegs einfach von einer erreichten Gleichberechtigung ausgehen oder von einer Angleichung der jeweiligen geschlechtstypischen Nachteile von Jungen und Mädchen bzw. Frauen und Männern. Überall, wo Machtverhältnisse im Spiel sind – also wenn es um Geld geht (Frauen verdienen 23% weniger in der EU bei vergleichbarer Arbeit), um Politik oder wirtschaftliche Machtpositionen, da sind Frauen deutlich im Nachteil, das bestreitet auch niemand. Wir finden auch im Bereich der traditionellen geschlechtlichen Arbeitsteilung kaum Veränderungen – Frauen pflegen, versorgen Alte und kleine Kinder, putzen und machen den Haushalt. Beim Themenfeld der sexuellen Gewalt ist die Situation ebenfalls wie gehabt: Frauen und Mädchen werden häufiger Opfer sexueller Gewalt und fallen seltener als Täterinnen auf, bei Jungen und Männern ist es entsprechend umgekehrt. Auch informierte kürzlich eine Studie des Kriminologischen Forschungsinstituts darüber, dass immer weniger polizeiliche Anzeigen von Frauen wegen Vergewaltigungen mit einer Verurteilung enden, was neben anderen Gründen auch seine Ursache in der höchst-richterlichen Rechtsprechung hat (vgl. KFN 2014, S. 1 f.).

Ein Nachteil auf der Seite der Jungen und männlichen Jugendlichen zeigt sich bei den Schulabschlüssen: Es sind deutlich mehr Mädchen im Gymnasium zu finden, dafür mehr Jungen auf Haupt- und Förderschulen. Das ist ein seriöses Problem, weil es für diese Jungen nur sehr wenig künftige Arbeitsmöglichkeiten gibt (auch bei den etwa 10% funktionellen Analphabeten, die das Schulsystem entlässt, sowie bei den weiteren 12–13% Jugendlichen mit sehr schwacher Lesekompetenz sind Jungen überproportional vertreten). Dieses Phänomen ist sehr komplex und nicht ganz leicht zu durchblicken – deshalb muss man hier sehr sorgfältig mit den Argumenten umgehen, und

leider bekommt man dazu in Zeitungen und Zeitschriften, auch in solchen für Lehrkräfte und Eltern, häufig missverständene und unzutreffende Aussagen angeboten. Ich skizziere kurz den aktuellen Wissensstand:

Dass sich bei Jungen und Mädchen unterschiedliche angeborene Gehirnstrukturen finden, wird heute kaum ein/e seriöse/r Wissenschaftler/in mehr behaupten. Die Plastizität des Gehirns ist so groß, dass es sich sozusagen ‚im Gebrauch‘ entwickelt, deshalb wirken sich alle Stimulationen von Erwachsenen, auch wenn sie nur dezent sind, darauf aus, wie Kinder die Welt sehen. Umfang und Wirkung dieser Einflüsse lassen sich nicht empirisch messen – über Details streiten sich die verschiedenen theoretischen Schulen, aber dass eine solche Wirkungsrichtung existiert, ist Konsens.

Mit Blick auf die Schule sind die Ergebnisse in Leistungsvergleichsstudien teilweise uneinheitlich. Manche Studien finden Unterschiede bereits in der Grundschule, manche weniger – doch insgesamt deutet derzeit Vieles darauf hin, dass die Lesekompetenz der Mädchen in der Grundschule geringfügig besser ist als die der Jungen, die Vorteile der Jungen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich im Vergleich zu den Mädchen jedoch erheblich größer sind – auch im internationalen Vergleich (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 88). Vergleichsstudien und Bildungsberichte gehen deshalb davon aus, dass Mädchen nicht allein aufgrund besserer Leistungen häufiger auf das Gymnasium wechseln, sondern dass in die Schulübergangsempfehlungen auch leistungsfremde Kriterien eingehen (vgl. beispielsweise die IQB Ländervergleichs-Studie: Pant 2013, Kap. 7). Weil sich jedoch die meisten Untersuchungen auf Mathematik und Lesekompetenz konzentrieren, entsteht insgesamt ein recht lückenhaftes Bild.

Ganz deutlich werden geschlechterbezogene Spreizungen erst in der Sekundarstufe, da fallen gleichzeitig Fächervorlieben und Leistungsunterschiede auf, die Jungen und Mädchen an einigen Stellen immer weiter auseinanderrücken. Auch hier liegt allerdings der Fokus schulbezogener Studien auf den vergleichsweise leicht messbaren Fächern (wie Physik und Mathematik), während differenzierte Untersuchungen zu Einflüssen auf Interessenentwicklung bei Mädchen und Jungen, auf unterschiedliche schulische Lernhaltungen, geschlechtsbezogene Dynamiken im Unterricht usw. weitgehend fehlen. Leistungsvergleichsstudien kritisieren auch, dass meist die ‚mittleren Kompetenzstände‘ verglichen werden, während die differenzierte Beobachtung der Verteilung von Jungen und Mädchen über die Kompetenzstufen nur seltener erfolgt (vgl. ebd.). Trotz intensiver empirischer Forschungstätigkeit haben wir also nur begrenzte Mittel, um die Frage aufzuklären, warum Mädchen derzeit schulisch erfolgreicher sind als Jungen – zumal sich auch der Einfluss des Bildungsstandes der Eltern auf die Bildungsentscheidungen von Mädchen und Jungen unterschiedlich auswirkt (vgl. Helbig 2013, S. 168).

Als möglicher einflussreicher Faktor wird derzeit der Befund diskutiert, dass Jungen offenbar in der Schule tendenziell schlechtere Noten erzielen als es ihren eigentlichen Fähigkeiten nach möglich wäre, die sie beispielsweise in neutralen Kompetenzmessungen zeigen – und zwar nicht nur im Lesen (aber da ist es besonders auffällig). Als Erklärung wird in der Presse oft geschrieben, es gäbe zu viele weibliche Lehrkräfte und die Frauen würden mit den Jungen einfach nicht richtig umgehen. Aus dem aktuellen Wissensstand heraus kann man einen Zusammenhang zwischen Benotung und Geschlecht der Lehrkraft allerdings deutlich ausschließen (vgl. z. B. Helbig 2010). Der entscheidende Punkt ist offenbar, dass Jungen ihre sogenannten ‚nicht-kognitiven Skills‘ – wie etwa Lernbereitschaft, Konzentration, Durchhaltevermögen, Organisations- und Strukturierungsfähigkeit, Flexibilität und Selbstständigkeit – in der Schule und für die Schule weniger gut entwickeln können als Mädchen (vgl. Cornwell 2011). Diese nicht-kognitiven Fähigkeiten gehen in der Schule in die Notengebung ein, weil dort der gesamte Schul- und Unterrichtskontext mit bewertet wird (vgl. BMBF 2010). Aller Wahrscheinlichkeit nach spielt hier auch eine Rolle, dass Vorstellungen von und Erwartungen an Männlichkeit den Jungen einen sogenannten ‚Überlegenheitsimperativ‘ auferlegen und sie deshalb oftmals das Gefühl haben, sie müssten eigentlich alles auf Anhieb können, während Lernen, Sich-Bemühen und Anstrengung für schulische Dinge tendenziell als uncool und als unpassend für Jungen gelten.

Es überrascht deshalb nicht, dass das Phänomen der schwächeren Leistungen von Jungen keineswegs für *alle* Jungen zutrifft, sondern statistisch gesehen vor allem auf die Jungen aus bildungsferneren Elternhäusern, denn in bildungsnahen Familien kann die intellektuelle Anstrengung eher mit Männlichkeit verbunden werden. Es ist also ein Doppeleffekt aus Schicht und Geschlecht, der in der Literatur vor allem auf Verunsicherungen zurückgeführt wird, die Jungen aktuell in Bezug auf ihre Männlichkeitskonzepte erleben – und Geschlechtervorstellungen sind wiederum konservativer in den bildungsferneren Gruppen der Gesellschaft.

Auf der weiblichen Seite korrespondiert dem sogenannten ‚Überlegenheitsimperativ‘ der Jungen, der im Übrigen von vielen Erwachsenen (auch von Lehrkräften) geteilt und bestärkt wird, die Vorstellung von Mädchen als kooperativ, anpassungsbereit und bemüht. Für die Mädchen ist das im Übrigen ebenso wenig hilfreich, denn es legt sie ebenfalls auf einen schmalen Ausschnitt fest. Auch hier verwundert es dann nicht, wenn man sich vor Augen hält, dass die Mädchen ihren schulischen Vorteil nicht mitnehmen in den Beruf – denn da überholen die jungen Männer die Frauen trotzdem, sowohl in ihrem Zukunftsoptimismus als auch in ihren tatsächlichen Berufs- und Arbeitswegen. Wenn die Vorstellung eigener Fähigkeit sich vor allem auf das Erfüllen expliziter Anforderungen und auf die prosoziale Dimension schuli-

schen Geschehens bezieht, stärkt das nicht unbedingt auch das leistungsbezogene Selbstvertrauen (und es kann sich bei den Mädchen die Vorstellung festigen, dass sie ‚zwar hilfsbereit, aber nicht klug‘ seien).

Wir sehen also überall dasselbe Phänomen am Werke: Die weitgehend unbewusst bleibenden Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit wirken sozusagen ‚im Stillen‘ und unbemerkt und führen zu geschlechtstypischen Vor- und Nachteilen. Aber sie können eben nur deshalb so wirksam sein, weil wir Erwachsenen, weil Pädagoginnen und Pädagogen diese stereotypen Vorstellungen unbemerkt weitertragen, befestigen und einüben. Das ist der erste wichtige Punkt, den wir festhalten müssen: Wir alle sind an diesem Geschehen ursächlich mit beteiligt.

Wesentliche Faktoren, die zu diesen Befestigungen und Verstärkungen beitragen, sind neben dem Erziehungsverhalten von Erwachsenen vor allem mediale sowie durch das Marktangebot transportierte Darstellungen von Jungen und Mädchen, die durch Kleidung, Mode, Spielsachen und Schulmaterial deren Selbstbilder und Selbstentwürfe beeinflussen. Schon ein flüchtiger Blick auf die Spieleserien von LEGO und Playmobil zeigt die Grundlinie dieser Darstellungen und Zuschreibungen an Mädchen und Jungen (die für Kinder ja auch den Charakter von Informationen über weiblich und männlich haben und ihnen signalisieren, was zu ihnen ‚passt‘). Hier seien nur zwei Beispiele genannt: Für die 2-5Jährigen bietet LEGO zwei parallele Serien an: „Gemeinsam träumen“ auf rosafarbenem Untergrund sowie „Abenteuer erleben“ in kräftigem Rot. Entsprechend sieht es auch bei Playmobil aus: Hier stehen nebeneinander das „City life“ in apricotfarbenem Haus und „City action“ mit einer kräftig roten Feuerwehr.

Typisch für diese und unzählige andere Angebote, die sich in jeweils unterschiedlicher Weise an Jungen und Mädchen wenden, sind die Aspekte der ‚Bezogenheit‘ von Frauen und weiblich konnotierter Lebensbereiche (Frauen und Mädchen werden meist gemeinsam und in Verbindung mit anderen dargestellt), der die abenteuerliche Aktivität des ‚einsamen Helden‘ gegenübersteht (sei er Feuerwehrmann, Ritter oder Indianer), sowie die Entgegensetzung von drinnen und draußen: Aktivitäten von Mädchen und Frauen sind auch im Spielzeugangebot ganz überwiegend in Verbindung mit Häusern abgebildet (vom Märchenschloss über die Tierarztpraxis bis zum Gartenpavillon), während die den Jungen angebotenen Aktivitäten häufig im öffentlichen Raum stattfinden: Der Feuerwehrmann agiert im Freien (und löscht das brennende Haus der weinenden Frau). Außerdem bewegen sich die männlichen Figuren häufig von einem Ort zu einem anderen, die Ritter überfallen die Burg, die Indianer die Postkutsche usw. Die Gegenüberstellung von ‚drinnen‘ und ‚draußen‘ steht also zugleich auch für eine begrenzte, eher statische Aktivität weiblicher Figuren (im Haus und in seiner Nähe) gegenüber einer dynamischen Aktivität männlicher Protagonisten, die gewissermaßen ‚ins

Offene‘ führt. Dieses Muster kehrt hundertfach in Variationen wieder. So werden zwar die Mädchen bei LEGO Friends oder LEGO Disney in der Werbung auf den Firmen-Webseiten durchaus zu Aktivität aufgefordert – etwa „Gestalte Deinen Traum“, „Erschaffe Dein eigenes Märchen“ (vgl. dort) – doch Traum und Märchen eröffnen zwar phantastische Welten, bleiben aber unmittelbar mit der Träumerin verbunden. Der durch die Form und Gestaltung des Spielzeugs gesetzte Rahmen ist also wiederum auf einen engen personenbezogenen Raum begrenzt. Das entsprechende Angebot für Jungen, etwa in der Serie LEGO Hero Factory, heißt dann ‚Gestalte Deinen Helden‘, gib ihm die besten Waffen und Fähigkeiten für den (öffentlich ausgetragenen) Kampf gegen die drohenden Ungeheuer usw.

Mir scheint diese Eindeutigkeit des Angebots gerade in Bezug auf die Mädchen bemerkenswert, auch merkwürdig. Denn insgesamt wird in der Literatur ebenso wie im öffentlichen Diskurs derzeit davon ausgegangen, dass die Frauen ihre einengenden Festlegungen überwunden hätten. ‚Agency‘, die Handlungsmacht, gehört zum modernen, zeitgemäßen Weiblichkeitsentwurf selbstverständlich dazu, wie auch Selbstständigkeit und ökonomische Unabhängigkeit. Gemessen daran haben sich die männlichen Lebensentwürfe weniger verändert, denn das Gegenstück zu ‚agency‘, die ‚Wärme‘, ist in den modernen Männlichkeitsentwurf nicht eingegangen, er hat sich also nicht in demselben Maße verbreitert (vgl. Ebert/Steffens 2013). Doch wenngleich auch weniger eindeutig, hat sich doch auch die Rede über Männer und Männlichkeit, über Väter und ihre Aufgaben im öffentlichen Diskurs differenziert und ist weniger starr und explizit auf das alte *Breadwinner*-Modell konzentriert als früher. Was wir hier beim Spielzeugangebot sehen, sind aber Weiblichkeits- und Männlichkeitsmodelle, die den in der Öffentlichkeit und im politischen Diskurs verwendeten Beschreibungen diametral zuwiderlaufen und in unerwarteter Eindeutigkeit Handlungsräume und Stoff für Selbstbilder anbieten, die hinter den öffentlichen Diskurs zurückfallen. Es wäre zu untersuchen, ob es sich hierbei um einen ‚Rückschritt‘ handelt oder ob hierdurch gerade der Widerspruch erzeugt wird, von dem vorne die Rede war: dass jene ‚tiefere‘ Ebene wenig veränderter gesellschaftlicher Vorstellungen über männlich und weiblich auf diese Weise hergestellt und zementiert wird. Von den älteren Jugendlichen wird dann etwas scheinheilig gefordert, selbsttätig solche Festlegungen zu überwinden.

Bewahren und Verändern

Versuchen wir nun, die Struktur zu erkennen, die als grundlegende alle diese Einzelbefunde durchzieht. Ich denke, die zentrale Entgegensetzung, der die unterschiedliche Darstellung von weiblich und männlich durchgängig folgt, ist die Gegenüberstellung von ‚Bewahren‘ und ‚Verändern‘.

Und das ist keineswegs zufällig. Denn wenn wir eine historische Perspektive einnehmen, dann zeigt sich, dass diese Gegenüberstellung seit langem die Vorstellungen vermeintlicher weiblicher und männlicher Besonderheiten und auch die realen gesellschaftlichen Verhältnisse zwischen Frauen und Männern fundiert hat. Die Zeit, in der sich unsere heutigen Vorstellungen von weiblich und männlich herausgebildet haben, ist das 19. Jahrhundert, in dem die bürgerliche Gesellschaft, die bürgerliche Ehe und Familie und auch die Pädagogik als eigenständige Disziplin entstanden sind. Das ‚Bewahren‘ erstreckte sich im Bild der bürgerlichen Hausfrau und Mutter auf die Familie, die kreatürliche Seite des Lebens, die Angewiesenheit der Menschen aufeinander – die Mutter ist diejenige, die alles zusammenhält und sich um die Belange und Bedürfnisse aller Mitglieder von Familie, Haus, Verwandtschaft und Nachbarschaft kümmert. Sie bleibt an ihrem Platz und sorgt dafür, dass alles bleibt, wie es ist.

Die Aufgabe der Männer der bürgerlichen Gesellschaft, in der alles nach seiner Nützlichkeit für die Gesellschaft bewertet und gemessen wurde, war dagegen die Entwicklung – die verändernde Weiterentwicklung der Kenntnisse, der Industrie und Technologie, die imperialistische Eroberung anderer Länder. Diese Aufgabe konnten sie nur dann mit vollen Kräften ausüben, wenn ihnen der Rücken freigehalten wurde, wenn für Essen und Schlafen und für den Nachwuchs gesorgt war, so dass sie sich ohne ‚Rücksicht‘ (d. h.: ohne zurück, nach hinten zu schauen) aus dem Haus heraus in die bürgerliche Arbeitswelt begeben konnten. Das bürgerliche Familienmodell entspricht den Bedürfnissen einer ganz speziellen Epoche, hat sich aber dann überdauernd in das Denken eingeschlichen, so dass auch wir heute meinen, dies sei ‚normal‘ und so müsse es sein – dabei ist es unserer heutigen Zeit tatsächlich gar nicht angemessen.

Deshalb ist es merkwürdig, dass in den Spielzeugwerbungen letztlich genau das (wieder? immer noch?) zu sehen ist, wenn die weiblichen Lego-Figuren sich nahe bei den Häusern aufhalten, sich miteinander und mit den täglichen Belangen wie Essen und Trinken beschäftigen, während das Angebot für die Jungen als dynamische Aneignung und Aktivität in Form von Abenteuern aus dem Haus hinaus ins Außerhalb führt.

Die Pointe aber ist dabei, dass eine menschliche Gesellschaft, jeder einzelne Mensch und vor allem die Kinder ja beides brauchen: die Sicherheit der Regeneration eines Hauses, zum Ausruhen, als Schutz vor Überforderung, *und* die Veränderung als Voraussetzung für Entwicklung, das Hinausgehen aus dem Haus als Voraussetzung für Autonomie, Selbstständigkeit und eigene Lebensentwürfe. Das Problem liegt also eigentlich darin, dass wir diese beiden wichtigen positiven Dimensionen menschlichen und gesellschaftlichen Lebens überhaupt voneinander trennen und auf zwei Positionen, auf zwei Geschlechtermodelle verteilen. Im Modell des Weiblichen bringen

wir dabei die Beruhigung, den Erhalt (das Bewahren), die Sicherung der alltäglichen und der emotionalen Lebensbedürfnisse unter, woraus wir dann sozusagen Kraft schöpfen können für die Arbeit der Veränderung. Das ist im Übrigen auch der Grund dafür, warum sexuelle Freizügigkeit bei Mädchen anders bewertet wird als bei Jungen und warum Mädchen und ihre Sexualität stärker kontrolliert werden, denn die Verpflichtung der Frauen auf das emotional-Sorgende, ihre Verpflichtung, eine Person zu sein, der man vertrauen und sich anvertrauen können muss, verträgt sich nicht mit selbstbestimmter Freiheit.

Bei den Jungen und Männern finden wir dagegen eine andere Art von Kontrolle, denn das Leiden an der Verpflichtung, den Überlegenheitsimperativ erfüllen zu müssen, bringt die Jungen dazu, sich *gegenseitig* ständig zu kontrollieren, damit ja keiner ausschert und sagt ‚das mache ich nicht mehr mit‘ oder ‚das interessiert mich nicht‘. Rivalität unter Jungen und jungen Männern wird deshalb nicht ohne Grund mit Rückgriff auf den französischen Soziologen Pierre Bourdieu als ‚ernste Spiele des Wettbewerbs‘ bezeichnet (vgl. Meuser 2008) – es sind Spiele, Inszenierungen, aber sie haben einen ernsten Grund: Denn die Aufgabe der Rivalität unter Jungen ist es nicht nur, sich zu messen, um zu sehen, wer der stärkere ist, sondern auch, sich gegenseitig in die Pflicht zu nehmen, diese außerordentlich anstrengende Form von Männlichkeit zu akzeptieren, aufrechtzuerhalten und auf sich zu nehmen.

Die Aufteilung der beiden zum Leben gehörenden Bereiche ‚Bewahren‘ und ‚Verändern‘ führt also dazu, dass wir die Mädchen auf das Bezogensein, die Verantwortung für andere, Kooperation und Rücksicht usw. verpflichten und sie vom Abenteuer, vom Wettstreit und dem Kräfteressen fernhalten. Im selben Zuge verwehren wir den Jungen den Zugang zu Sorge für den eigenen Körper und dem fürsorglichen Verhältnis zu anderen, zum sorgsamem Erhalt der Dinge und des Lebens und der Unterstützung anderer – indem wir ein Bild von Männlichkeit aufrechterhalten, das wie im 19. Jahrhundert Überlegenheit und Getrenntsein fordert.

Die Begriffspaare und Entgegensetzungen, die sich vorher in der Spielzeugwerbung gezeigt haben, lassen sich nun unschwer dieser Grundfigur zuordnen: Wir finden auf der einen, dem Weiblichen zugeschriebenen Seite des ‚Bewahrens‘ Verbindungen zu Lebewesen (auch im schulischen Material wird häufig die Verbindung der Mädchen zu Tieren hergestellt), die Betonung des Statischen, des Privaten, den Bezug zu (Innen-)Räumen und insgesamt eine Verpflichtung auf Mitgefühl. Auf der als männlich gekennzeichneten Seite haben wir eine Verbindung zu technischen Dingen (auch dies taucht im schulischen Kontext sehr häufig auf), dynamische, ins Außen gerichtete Aktivitäten, Aktivitäten im öffentlichen Raum (wie im obigen Beispiel die Feuerwehr) sowie insgesamt die Betonung des rationalen Abwägens und der strategischen Planung.

Zum Bereich des ‚Bewahrens‘ gehören auch die Wärme, die den Frauen zugeschriebene größere verantwortliche Bezogenheit auf andere, und Empathie, der die kühle Vernunft entgegengesetzt wird. Das findet sich wieder in unserer Erwartung, dass Mädchen und Frauen sich für Menschen interessieren würden (siehe das Beispiel der Herzpumpe), für Tiere, für Sprachen (Kommunikation als Beziehung) und für künstlerische Fächer, während wir von Jungen Interesse an rationalitätsbetonten Fächern erwarten: an Technik, Naturwissenschaften, am Problemlösen.

Ein Erbe des 19. Jahrhunderts ist aber auch, dass wir diese beiden voneinander getrennten Bereiche des menschlichen Lebens nicht als gleichwertige ansehen. Nicht nur ihre Spaltung ist ein Problem, sondern die Höherbewertung des einen Bereichs, der Veränderung und Aktivität, auf Kosten des anderen, dem Bewahren. Das war im 19. Jahrhundert abgebildet im Geschlechterverhältnis – der absoluten rechtlichen Unselbstständigkeit der bürgerlichen Frauen – hat sich aber gewissermaßen in die kulturellen Deutungen eingeschrieben und sich dort so verselbstständigt, dass wir nach wie vor gewöhnt sind, Sorgetätigkeiten, Hausarbeit, Hilfe und Pflege für weniger wertvoll zu halten als Erwerbsarbeit. Das drückt sich ja nicht zuletzt auch darin aus, dass die familienbezogenen Sorgetätigkeiten in der Berechnung gesellschaftlicher Werte von Arbeit gar nicht als Wert erscheinen. Das Statistische Bundesamt hat immerhin errechnet, dass die Haushaltarbeiten, wenn man sie in die Volkswirtschaftliche Gesamtrechnung aufnehmen würde, etwa 40% des gesamten (dann erweiterten) Bruttosozialprodukts ausmachen würden (Statistisches Bundesamt 2004, S. 975). So aber werden nicht nur die Haus- und Sorgearbeiten selbst unsichtbar, sondern ihre Abwertung als unbezahlte Arbeit färbt auch gewissermaßen ab auf diejenigen, die diese Arbeit tun. Auch in der Schule erwarten wir von den Mädchen prosoziales Verhalten und loben sie dafür, als wertvoll erscheint es aber nur außerhalb des üblichen Bewertungskanons. Nun klärt sich auch, warum die ‚Wärme‘ nicht zum Bestandteil von modernisierten Männlichkeitsentwürfen werden konnte: Denn wenn die mit ‚Wärme‘ assoziierten Tätigkeiten selbst nicht als wertvoll erscheinen, können sie Männern und Jungen auch nicht überzeugend als attraktiv dargestellt werden und zur Erweiterung des Repertoires von Männlichkeitsaspekten beitragen. In der Konsequenz bleiben die Jungen (und Männer) weiterhin in der Verpflichtung auf Überlegenheit und ‚Getrenntsein‘ stecken, ohne in nennenswertem Umfang Zugang zu gewinnen zu den als ‚weiblich‘ deklarierten Bereichen der Zuwendung und der Sorge. Und insgesamt müssen wir mit Blick auf die vorne erwähnte Logik des 19. Jahrhunderts festhalten, dass der gesellschaftliche Diskurs weit davon entfernt ist, jene beiden voneinander getrennten Bereiche als zusammengehörige zu begreifen und die als ‚weiblich‘ aufgefassten Aspekte aus der engen Verbindung zu Frauen und Mädchen zu lösen und als gemeinsames Interesse zu definieren. Nur das allerdings würde die Möglichkeit er-