

Geschlecht lernen am Schauplatz Schule

Paseka, Angelika

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Paseka, A. (2007). Geschlecht lernen am Schauplatz Schule. *SWS-Rundschau*, 47(1), 51-72. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-164590>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. 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. 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:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). 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. 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.

Geschlecht lernen am Schauplatz Schule

Angelika Paseka (Wien)

Angelika Paseka: *Geschlecht lernen am Schauplatz Schule* (S. 51–72)

Wenn Kinder in die Schule kommen, haben sie bereits Vorstellungen über Weiblichkeit und Männlichkeit entlang der geltenden gesellschaftlichen Normen entwickelt, die für sie handlungsleitend sind und ihre Wahrnehmung strukturieren. Der Beitrag analysiert auf Basis eines konstruktivistischen Sozialisationsverständnisses und vorhandener Untersuchungen, wie Kinder dieses Wissen am Schauplatz Schule aktiv nutzen, um sich selbst als Mädchen bzw. Bub darzustellen. Ein kritischer Blick auf die Organisation Schule und das Verhalten der Lehrpersonen zeigt, dass darin die Kategorie Geschlecht subtil eingewoben ist, auch wenn »Geschlechtsneutralität« proklamiert wird. Es gibt allerdings einige wenige empirische Evidenzen für Situationen, in denen die Bedeutung von Geschlecht zugunsten anderer handlungsleitender Kategorien aufgehoben ist.

Schlagerwörter: Sozialisation, »doing gender«, Schule, Gleichaltrigengruppe

Angelika Paseka: *Doing Gender in School* (pp. 51–72)

When kids enter school, they already have internalised ideas about femininity and masculinity along existing social norms. These ideas pattern their behaviour, perceptions and expectations about the others. This article analyses how children, on the basis of a constructivist theory of socialisation, actively use their knowledge to present themselves as boys and girls. However, their behaviour should be analysed in terms of the school as a »gendered organisation«, and in terms of the teachers themselves, who are conditioned by gender norms and rules while pretending to behave in a gender neutral manner. There is some empirical evidence that in a number of situations the importance of gender diminishes, because other factors structure the situation and the interactions more strongly.

Keywords: socialisation, doing gender, school, peer group

1. Einleitung

Wenn Kinder in Österreich mit etwa sechs Jahren in die Schule kommen, dann haben sie sich im familiären Bereich und in vorschulischen Einrichtungen bereits Vorstellungen vom »richtigen« Mädchen bzw. vom »richtigen« Buben angeeignet: dies vor dem Hintergrund der Tatsache, dass in unserer Gesellschaft die Norm der Zweigeschlechtlichkeit gilt, die ihre vielfältigen Wirkungen in allen Lebensbereichen entfaltet. Am Schauplatz Schule, der die folgenden Jahre der kindlichen Entwicklung entscheidend prägt, prallen diese Vorstellungen nun auf jene anderer Personen bzw. auf schulische Strukturen und Rahmenbedingungen, die wiederum das Handeln der Kinder nachhaltig beeinflussen.

Dem Beitrag liegen zwei Fragestellungen zugrunde: Zum einen wird versucht, der Frage nachzugehen, wie Kinder das bisher erworbene »praktische Wissen« bezogen auf die (Selbst-)Darstellung als Mädchen bzw. Bub nutzen, um sich in der Schule und in der neuen Gemeinschaft der Gleichaltrigen zurechtzufinden, und wie sich ihr Verhalten als Mädchen bzw. Bub im Unterricht sowie in der Gleichaltrigengruppe manifestiert. Zum anderen stellt sich die Frage, wie in der Schule, konkret im Unterricht, mit der Kategorie »Geschlecht« umgegangen wird, d. h. welche expliziten und impliziten Botschaften in den schulischen Strukturen, der Unterrichtsgestaltung, in der Beurteilung, im Verhalten und in den Erwartungen von Lehrpersonen enthalten sind.

Kinder werden damit sowohl als Akteure bzw. Akteurinnen betrachtet, die auf Basis ihres bisherigen Wissens über die Kategorie Geschlecht handeln, als auch als Mitglieder der Organisation Schule, in deren Strukturen das System der Zweigeschlechtlichkeit eingewoben ist: Hier treffen Kinder auf Lehrpersonen, die ihnen als Frauen und Männer gegenübertreten und damit ebenfalls das in einer Gesellschaft gültige »Gender-Regime« (Connell 1996, 213–214, zit. in: Schneider 2002, 476) verkörpern bzw. repräsentieren.

In einem ersten Schritt werden die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, konkret das System der Zweigeschlechtlichkeit und die diesem zugrunde liegenden Normen und Werte erläutert (Kap. 2). In einem zweiten Schritt wird der Prozess der Sozialisation in den Blick genommen: Sozialisation wird als aktiver Prozess verstanden, in dem die gesellschaftlich gültigen Geschlechternormen und -rollen für den Aufbau einer eigenen geschlechtlichen Identität angeeignet und genutzt werden (Kap. 3). In einem dritten Schritt wird Schule als Ort genauer betrachtet, an dem das Wissen über »Geschlecht« angewendet und für die Selbstdarstellung genutzt wird (Kap. 4). Auf Basis des dargestellten Theoriebezugs werden empirische Untersuchungen über Kinder in der Grundschule aus Deutschland, den USA und aus Großbritannien gesichtet und deren Lebenswelt unter einer vielschichtigen Geschlechterperspektive dargestellt. Österreichische Arbeiten dazu liegen leider kaum vor.¹ Die vorhandenen Untersuchungen sind meist sog. »ethnographische Studien«, die sich auf Beobachtungen von

1 Für die Grundschule kann nur auf die Ausführungen von Pelikan/ Schandl (1997) zurückgegriffen werden. Die innovativen Studien von Jungwirth (1990, 1996) beziehen sich auf den Mathematik- und Computerunterricht im Bereich der Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS).

Kindern in ihrer natürlichen Umgebung, konkret in der Grundschule, stützen. Da der Begriff »Grundschule« im internationalen Gebrauch jedoch nicht einheitlich verwendet wird, umfassen die zitierten Untersuchungen etwa die Altersgruppe der Sechs- bis Zwölfjährigen.² Abschließend wird überlegt, ob es möglich ist, die »Omnirelevanz von Geschlecht« (Gildemeister 1988), also die Allgegenwärtigkeit der Präsenz und Wirkung der Kategorie Geschlecht, aufzuheben (Kap. 5), und es erfolgt ein Ausblick auf noch ungeklärte Fragen und Forschungsdesiderata (Kap. 6).

2. Geschlecht als gesellschaftliche Institution

Institutionen sind »Regulativmuster« (Berger/Berger 1985, 16), die entstehen, wenn »habitualisierte Handlungen« (Berger/Luckmann 1992, 58), das sind modellhafte Handlungen, die sich als praktikabel erwiesen haben, als Allgemeingut und »Verhaltensprogramme« akzeptiert werden. Sie sind dann für alle Gesellschaftsmitglieder erreichbar, bestimmen die Erwartungsmuster der Individuen und regeln ihr Alltagsleben. Institutionen führen schließlich zur Typisierung von Handlungen und der ausführenden Akteure und Akteurinnen.

Nach Lorber (1999) lässt sich auch »Geschlecht« als gesellschaftliche Institution fassen. Geschlecht nimmt eine Schlüsselfunktion ein, die – nach Gildemeister (1988) – immer und überall relevant ist, d. h. in allen Lebensbereichen und -situationen ihre Wirkung entfaltet. Ein »Entrinnen« ist nicht möglich. In die Institution Geschlecht sind Normen und Werte eingewoben, die jede/r lernen muss, will sie/er ein anerkanntes Mitglied der Gesellschaft werden und sein.

- *Norm der Zweigeschlechtlichkeit:* Es gibt in unserer Gesellschaft zwei und nur zwei Geschlechter. Ein »Dazwischen« ist zwar denkbar, aber nicht lebbar. Dies dokumentieren Aussagen von Transsexuellen wie etwa folgendes Interviewzitat: »Es gibt nur zwei Alternativen in der Gesellschaft. Du bist entweder ein Mann oder eine Frau« (Robert, zit. in: Beltrán 1999, 18). Es besteht sozusagen eine Verpflichtung, entweder weiblich oder männlich zu sein – eine dritte oder vierte Kategorie gibt es zumindest in europäischen und westlichen Gesellschaften nicht (Newman 1995, Lorber 1999, Palzkill 2004). Personen, die gegen diese Norm verstoßen, werden zu »Krankheitsfällen«, zu »Entwicklungsstörungen« oder »logischen Unmöglichkeiten« (Butler 1991, 39) – sie müssen behandelt und therapiert werden.

Ein aktueller Fall aus Kalifornien beschäftigte im Dezember 2006 die Medien: Eltern mussten für ihren Sohn, der sich als Mädchen fühlt, Mädchenkleidung bevorzugt und mit einem weiblichen Namen angesprochen werden möchte, vor den Schulbehörden das Recht erkämpfen, dies auch tun zu dürfen. Die Schule konnte dieses Faktum nur schwer akzeptieren und beharrte zunächst auf einer Außendarstellung, die der bei der Geburt fixierten Geschlechterkategorie entsprach. Erst aufgrund einer entspre-

2 Die Untersuchung von Breidenstein/ Kelle (1998) an der Laborschule Bielefeld und die Studien von Krappmann/ Oswald (1995) bzw. Tervooren (2006) an Berliner Grundschulen beschreiben Kinder der 4. bis 6. Schulstufe. Die richtungweisende Forschungsarbeit von Thorne (1993) an zwei US-amerikanischen »elementary schools« analysiert Kinder der 2., 4. und 5. Schulstufe.

chenden Weisung der Schulbehörde war die Schule letztlich doch bereit, dem Anliegen der Eltern bzw. des Kindes nachzukommen (Brown 2006). Dieses Beispiel ist ein Indiz dafür, dass eine Identität und Individualität außerhalb der Norm der Zweigeschlechtlichkeit nicht selbstverständlich ist und das Recht darauf erst erkämpft werden muss.

- *Norm der Eindeutigkeit:* Menschen sind entweder Frauen oder Männer und dies lässt sich an den Genitalien festmachen. Diese »natürliche« Eindeutigkeit muss mit Hilfe von Symbolen auch äußerlich sichtbar und eindeutig zuordenbar gemacht werden, und zwar mit Kleidung, Frisur oder Schmuck, mit Hilfe von Bewegungen und Gesten, der Namensgebung. Die Verpflichtung zur Eindeutigkeit ist bereits sehr jungen Kindern bewusst und die angewandten Symbole werden auch für die Erkennung und Einordnung von Personen benutzt (Franzoi 1996).

- *Norm der Unveränderbarkeit:* Für junge Kinder ist ein Wechsel zwischen den zwei Geschlechterkategorien noch denkbar, z. B. durch den Tausch von Kleidung oder das Aufsetzen einer Perücke. Mit etwa fünf bis sechs Jahren erfassen sie in der Regel, dass Geschlecht etwas Unveränderbares darstellt (Franzoi 1996, Palzkill 2004).

- *Norm der Naturhaftigkeit:* Kinder erkennen, dass »Geschlecht« offensichtlich etwas ist, das sich am Körper, an den Genitalien, festmachen lässt. Sie erfassen, dass Geschlecht daher etwas Natürliches sei, und dass es von Natur aus zwei und nur zwei bipolar angeordnete Geschlechterkategorien gäbe. Diese »Naturhaftigkeit« wird beispielsweise durch die Trennung der Toiletten im öffentlichen Raum (z. B. in der Schule) täglich demonstriert (Goffman 1994, 134). Für diese Trennung gibt es aber keine »natürliche« Erklärung und im privaten Bereich wird eine solche auch nicht gelebt. Die Differenzierung in ausschließlich zwei Geschlechterkategorien ist daher als Ergebnis einer kulturellen und gesellschaftlichen Setzung zu sehen, Geschlecht ist damit eine *soziale* Strukturkategorie. Denn: »bei der Diskussion um Geschlecht [wird] oft nicht reflektiert, dass man für Natur hält, was Gesellschaft ist« (Gildemeister 1988, 496). Das wiederum bedeutet: Die *Annahme* einer »geschlechtlichen Natur« oder eines »natürlichen Geschlechts« ist bereits eine gesellschaftliche Konstruktion. Das heißt: Es wird eine der Kultur vorgelagerte dichotome Natur unterstellt und damit Natur als »politisch neutrale Oberfläche, auf der sich die Kultur einschreibt« (Butler 1991, 24), hergestellt und etabliert. Diesen Prozess der Generierung einer »neutralen Natur« gilt es in der Diskussion um Geschlecht jedoch immer mitzudenken. Tatsächlich bedeutet die Annahme einer ausschließlich zweigeschlechtlichen Natur *vor* der zweigeschlechtlichen Kultur eine Reduktion der Vielfalt von Lebensmöglichkeiten.

- *Norm der Heterosexualität:* Kinder erfahren weiters, dass Frauen Männer zu lieben haben und Männer Frauen. In Kinderbüchern, Märchen, in den Medien werden – mit wenigen Ausnahmen – immer heterosexuelle Paare dargestellt, die diese Norm etablieren und demonstrieren. Es wird unterstellt, dass sich Frau und Mann in der Partnerschaft als etwas Gegensätzliches ergänzen, so wie Tag und Nacht, Sonne und Mond. Sie gehören zusammen, gerade weil sie konträr sind. Im heterosexuellen Begehren vollendet sich dann diese Dichotomie (Butler 1991).

(Sich) Geschlecht als Institution angeeignet zu haben, bedeutet, Geschlecht als Organisationsprinzip, Sinnsystem und moralische Instanz in unserer Gesellschaft nicht

nur anzuerkennen, sondern dieser Akzeptanz auch mit dem Körper sowie im Tun und Handeln Ausdruck zu verleihen. Geschlecht ist dann im »praktischen Bewusstsein« verankert und manifestiert sich in den unhinterfragten Routinen des Alltags (Giddens 1997, 100). Jedes Verhalten und Handeln – das eigene und das anderer – wird dann unter dieser Perspektive gesehen und bewertet. Geschlecht strukturiert damit die Wahrnehmung sowie die konkrete Handlungspraxis und bewertet diese danach, ob sie den geltenden Normen entspricht.

3. Sozialisation als strukturierender und strukturierter Prozess

Den weiteren Ausführungen liegt ein Verständnis von Sozialisation als doppeltem Strukturierungsprozess im Sinne des *konstruktivistischen Paradigmas* zugrunde. Das bedeutet zwar, sich den Lebenswelten der Individuen und ihren subjektiven Aneignungs-, Herstellungs- und Nutzungsprozessen zuzuwenden, ohne dabei allerdings die sozialstrukturellen Sachverhalte und die gesellschaftlichen Anforderungen auszuklamern, vor und in denen die individuellen Handlungen räumlich und zeitlich situiert sind (Grundmann 1999, Hagemann-White 2004, Paseka 2007).

Im Laufe der Sozialisation entwickelt sich das Individuum zu einer sozial handlungsfähigen Persönlichkeit, »in Abhängigkeit von und in Auseinandersetzung mit den sozialen und den dinglich-materiellen Lebensbedingungen ... , die zu einem bestimmten Zeitpunkt der historischen Entwicklung einer Gesellschaft existieren« (Hurrelmann 1993, 14). Das Individuum ist weder passives Produkt der Gesellschaft noch »Opfer« seiner genetischen Veranlagungen, sondern produziert Wirklichkeit ständig in den sozialen Praktiken aktiv mit. Gleichzeitig ist die eigene Biographie nicht unabhängig von den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Strukturen. Struktur(en) sind nach Giddens (1997, 77) als Momente sozialer Systeme zu verstehen, als »rekursiv organisierte Menge von Regeln und Ressourcen ... außerhalb von Raum und Zeit.« »Rekursiv« bedeutet, dass die gesellschaftlichen Regeln nicht durch die Handelnden hervorgebracht werden, sondern dass sie diese benötigen, um sich als vollwertige Mitglieder einer Gesellschaft überhaupt erst darstellen zu können. In und durch ihre Handlungen reproduzieren die Handelnden dann die Bedingungen, die ihr Handeln erst ermöglichen. Konkret bedeutet das: Da ein Leben außerhalb der Norm der Zweigeschlechtlichkeit nicht möglich ist, *müssen* sich die Individuen als Frau bzw. Mann darstellen. Indem sie das tun, reproduzieren die Handelnden aber genau jene Normen, mit denen sie sich darstellen müssen. Gemäß Giddens' »Theorem der Dualität von Struktur« üben Strukturen auf das menschliche Handeln nicht nur Zwang aus, sondern ermöglichen dieses auch.

Individuen sind aufgrund ihrer Fähigkeit zur Selbstreflexion jedoch in der Lage, sich mit den gesellschaftlichen Verhältnissen, mit dem »gesellschaftlich Vor-Strukturierten« (Bilden 1991, 279), bewusst und kritisch auseinander zu setzen. Sie können steuernd auf die Prozesse des gesellschaftlichen Lebens Einfluss nehmen. Handeln ist daher keine Imitation oder Nachahmung des Vorhergehenden. Es ist gleichsam ein Spiel mit bekannten Symbolen, Bildern und Konzepten in unterschiedlichen sozialen

Kontexten, sodass dadurch immer wieder Neues im konkreten Handeln, im Akt des Tuns und des Sprechens »performativ« (von engl. »performance« = Darstellung) geschaffen wird (Tervooren 2006, 23).

Diese Annahmen einer konstruktivistischen Sozialisationstheorie grenzen sich deutlich von früheren Ausführungen (z. B. Belotti 1973, Scheu 1977) ab, in denen der Schwerpunkt auf den gesellschaftlichen Strukturen lag und Kinder, v. a. Mädchen, gleichsam zu »Opfern« stilisiert wurden. Diese neueren Ansätze weisen darauf hin, dass eine solche Darstellung einseitig ist: Sie stellen die *aktiven* Konstruktionsleistungen der Kinder, der Mädchen ebenso wie der Buben, in den Mittelpunkt. Kinder wachsen in eine Welt hinein, die durch die Institution Geschlecht vorstrukturiert ist.

Sie müssen sich damit zum einen die Dimension »Geschlecht« aneignen. Das bedeutet, das bei der Geburt festgelegte körperlich-anatomische Geschlecht (»sex«) anzuerkennen und als soziale Geschlechtszugehörigkeit (»sex category«) sichtbar zu machen (durch entsprechende Symbole, mit Hilfe des Körpers). Und es bedeutet, diese Zugehörigkeit auch im Tun und in den alltäglichen Handlungen zu zeigen (»doing gender«), indem die normativen Vorgaben berücksichtigt werden, die als angemessen für eine der beiden Geschlechtskategorien gelten (West/Zimmerman 1991). Ziel ist es, eine »intelligible Geschlechtsidentität« (Butler 1991, 39) zu entwickeln, d. h. eine Geschlechtsidentität, die zwischen dem anatomischen Geschlecht, der Zuordnung, der sozialen Herstellungspraxis von Geschlecht und dem heterosexuellen Begehren Kohärenz und Kontinuität herstellt. Die Herausbildung einer eindeutigen Geschlechtsidentität ist für jedes Kind existenziell: Sie ist notwendig, um sich in den sozialen Interaktionen zu verorten – andernfalls drohen Verunsicherung, Desorientierung und Ausgrenzung. Die Untersuchungen über Homosexuelle zeigen dies sehr anschaulich. Als Gegenstrategie demonstrieren sie ein sehr rigides geschlechterstereotypes Verhalten, um gleichsam von ihren normativ »falschen« Gefühlen abzulenken (Epstein 1997).

Zweitens müssen sich die Kinder im »dichotomen Symbolsystem« (Bilden 1991, 294) der Institution Geschlecht zurechtfinden. »Die Identifizierung mit dem eigenen Geschlecht verlangt das Differenzbewusstsein zum anderen« (Gildemeister 1988, 496). Ein Mädchen zu sein bedeutet dann, sich als Nicht-Bub darzustellen und zu inszenieren, und umgekehrt bedeutet es für Buben, all jene Attribute zu vermeiden, die für Mädchen gelten.

Drittens sind in diese binäre Struktur Asymmetrien und Geschlechterverhältnisse hineinverwoben, die dem Weiblichen einen niedrigeren Status zuordnen. Hier sei auf die Nicht-Anerkennung von Hausarbeit als Arbeit verwiesen (Lorber 1999, 275) oder auf das Faktum, dass viele sog. Frauenarbeitsbereiche über ein geringeres Lohnniveau verfügen (Lorber 1999, 282, Statistik Austria 2007, 235).

Mit Beginn der durch den Schuleintritt markierten »mittleren Kindheit« (Schenk-Danzinger/Rieder 2002, 272 und Rendtorff 2003, 113–114) verfügen Kinder bereits über ein umfangreiches Wissen über die Institution Geschlecht: Sie haben eine eigene Geschlechtsidentität entwickelt und erkannt, dass Geschlecht eine zeitlich konstante und unveränderbare Kategorie darstellt. Sie haben eine normative Vorstellung entwickelt, wie ein Mädchen bzw. Bub sein sollte. Diese zeigt sich in der Gestaltung und

Positionierung des Körpers (durch Kleidung, aber auch durch Gesten oder Mimik), in den im Sinne der herrschenden Geschlechterstereotype jeweils »korrekt« zugeschriebenen Eigenschaften, in der Wahl von Spielsachen oder in den angestrebten »Traumberufen« (Zammuner 1987, Trautner 1997, 335–336, Asendorpf 1999, 351–352). Kindern sind auch die mit Geschlecht verbundenen Asymmetrien bewusst: Sich als Mädchen wie ein Bub zu kleiden, zu benehmen, mit männlich konnotiertem Spielzeug zu spielen oder einen männlichen Beruf anzustreben, wird – zumindest im Grundschulalter – durchaus positiv wahrgenommen; sich als Bub »weiblich« zu verhalten, bedeutet hingegen Gefahr zu laufen, als »weibisch« oder »schwul« etikettiert und ausgrenzt zu werden (Thorne 1993, 115–119, Epstein 1997, 109–110, Breidenstein/Kelle 1998, 216–217).

Den Kindern ist die Dimension Geschlecht damit in dreifacher Weise präsent: real, indem sie an den Körper geknüpft ist; imaginär in den Bildern, im Habitus, in dem sich gesellschaftliche Vorstellungen widerspiegeln, in den eigenen wie fremden Erwartungen und Angeboten (z. B. an Spielzeug, Bilderbücher, Freizeitmöglichkeiten); und schließlich symbolisch-strukturell durch die »Signifikanten«, die sich als Summe alltäglicher Handlungen, Redensarten, Regeln, Erziehungsnormen oder als Umgang mit dem Körper in das Subjekt eingelagert haben (Rendtorff 2003, 94 und 112).

Im Folgenden richtet sich nun das Augenmerk auf die *aktive* Leistung der Kinder im Umgang mit »Geschlecht«, konkret auf ihr Handeln in der Schule. Die Schule stellt dabei den strukturellen Rahmen dar, in dem sich die Handelnden bewegen – dieser Rahmen ist selbst mit Geschlechternormen durchwirkt und man spricht daher von Schule als »gendered organisation« (Acker 1991).

4. Über die Inszenierungen von Geschlecht am Schauplatz Schule

In der Organisation Schule gilt es mehrere Schauplätze und Betrachtungsebenen genauer zu beleuchten, will man die vielfältigen Inszenierungsfacetten von Geschlecht analysieren. Da ist einmal der materielle und sichtbare Rahmen, d. h. das Schulgebäude, die Gänge, die Klassenzimmer, die Pausenräume. In diesen spielt sich zum einen das offizielle Schul- und Unterrichtsgeschehen ab, das v. a. durch die Beziehung der Lehrpersonen zu den Schülern und Schülerinnen im Rahmen des Unterrichts maßgeblich gestaltet wird. Zum anderen gibt es aber noch die inoffiziellen Aktivitäten von Schülerinnen und Schülern innerhalb und außerhalb des Unterrichts (in den Pausen, vor und nach dem Unterricht).

Aus den zur Verfügung stehenden deutschen, britischen und US-amerikanischen Studien möchte ich nun verschiedene Facetten der subtilen Wirkungen, aber auch die inszenierten »Dramatisierungen« (Faulstich-Wieland u. a. 2004, 215) von Geschlecht herausarbeiten und damit v. a. fragen, wo und in welcher Form diese Dimension in den Vordergrund rückt. In einem ersten Schritt will ich Schule als organisatorischen und räumlichen Rahmen abstecken. In einem zweiten Schritt analysiere ich dann das Verhalten von Lehrpersonen. Ziel ist es, die dinglich-materiellen und sozialen Bedingungen (Hurrelmann 1993) auszuloten, auf die Kinder treffen, sobald sie die Schule

betreten, um dort zu lernen. In einem dritten Schritt wende ich mich dem Verhalten der Kinder zu und frage, wie sich diese dort präsentieren und auf welche Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit sie dabei zurückgreifen.

4.1 Schule als organisatorischer Rahmen

In die Organisation Schule sind Geschlechternormen subtil eingewoben. Auch wenn Schule nach außen hin den »Mythos der Geschlechtsneutralität« vertritt, wirken die traditionellen Geschlechternormen und Ungleichheitsmechanismen in vielfältiger Weise. Sie lassen sich in Symbolen, Arbeitsteilungen, Materialien und der Nutzung von Räumen erkennen und entziehen sich über weite Strecken der bewussten Wahrnehmung durch die Organisationsmitglieder, durch deren Handeln diese Strukturen aber ständig reproduziert werden.

Räumliche Strukturen spiegeln Regeln und durch Ressourcen (z. B. zur Verfügung stehende Räume) abgesicherte, in die Organisation eingelagerte soziale Ordnungen wider. Handlungsoptionen werden durch die Anordnung und Gestaltung der Räume ermöglicht bzw. eingeschränkt. So verweisen Faulstich-Wieland u. a. (2004, 85–100) darauf, dass für Räume unterschiedliche Nutzungsvoraussetzungen gelten: Für Physiksäle, Labors oder technische Werksäle besitzen ausschließlich die Lehrpersonen einen Schlüssel und üben somit »Herrschaft« über die Räume aus. Bei deren Gestaltung dominiert die nüchterne, kalte Sachlichkeit. Für Klassenräume gilt dies in eingeschränkterem Maße. In Grundschulen werden die Klassenzimmer zwar durch die Lehrpersonen vorstrukturiert (durch die Anordnung von Tischen und Sesseln, von Kästen, Sofas, Regalen, Pinwänden) – dennoch haben die Kinder die Möglichkeit, die Dekoration und Ausführung mitzugestalten, und die Räume werden in vielfältiger Weise genutzt.

Durch Raumgestaltung und die Art ihrer Nutzung werden »Reviere des Wissens« (Schneider 2002, 478) markiert: Technik als »harte« Wissenschaft ist männlich konnotiert, für technische Fächer vorgesehene Räume stehen für Sachlichkeit und klare Nutzenorientierung. In den Klassenräumen werden nicht nur verschiedene Fächer gelehrt, sie sind auch differenzierter und »weicher« gestaltet, z. B. durch Vorhänge, Pflanzen und Teppiche; sie verstehen sich als vielfältiger Lebensraum und versuchen eine »familiäre« Atmosphäre zu erzeugen. Damit materialisieren sich in der Gestaltung von Räumen traditionelle Symbole, Bilder und Metaphern von Männlichkeit und Weiblichkeit (ebd.).

Einen weiteren Aspekt stellt die Arbeitsteilung in der Organisation Schule dar: Grundschulen (und noch viel mehr die vorschulischen Einrichtungen) sind von Lehrerinnen dominiert und es dringen nur wenige männliche Personen in diesen Raum ein. Diese Tatsache ist bereits Ausdruck der gesellschaftlichen Arbeitsteilung, nach der die Erziehung von (jungen) Kindern primär in den Verantwortungsbereich von Frauen fällt. Die wenigen Männer finden sich dann häufiger in Leitungspositionen und übernehmen häufiger inner- und außerschulische Funktionen (Paseka 1997, Roisch 2003). In den Schulen ist zwar viel von »Elternarbeit« die Rede und es gibt auch einen »Elternverein« – die konkrete Zusammenarbeit wird jedoch meist von Müttern geleistet

(z. B. Begleitung von Lehrausgängen, Mitarbeit bei »Buchstabentagen«³, Mithilfe und Versorgung bei Faschingsfesten): Väter erklären sich nur gelegentlich dafür zuständig (Schratz-Hadwich 1997).

Auch die Arbeitsmaterialien reproduzieren nach wie vor traditionelle Bilder von Weiblichkeit und Männlichkeit. Auf Basis der vorliegenden empirischen Befunde lässt sich konstatieren, dass sich zwar die Geschlechterdarstellungen in Schulbüchern durchaus im Sinne einer gleichberechtigteren Präsentation der Geschlechter positiv weiterentwickelt haben, eine ausreichende Sensibilisierung der Verantwortlichen in der Schulverwaltung und der Lehrenden ist jedoch noch immer nicht erreicht (Hasenhüttl 2001, Hunze 2003). Für diesen Bereich lassen sich – auch für Österreich – noch Forschungsdesiderata formulieren: Es fehlen systematische Vergleiche von Schulbüchern für verschiedene Schulformen und Schulstufen.

4.2 Zuschreibungen und Erwartungen von Lehrpersonen

Der Anspruch und der Wille zur Gleichbehandlung von Mädchen und Buben scheint bei Lehrpersonen durchaus vorhanden. Sie lehnen Rollenklischees ab und meinen sogar, frei davon zu sein (Becher 1996, 190–191, Brehmer u. a. 2000, 64–65). Allerdings divergieren Reden und Handeln (»talk« und »action«) beträchtlich – das zeigen Unterrichtsanalysen mittels Videoaufzeichnungen bzw. Beobachtungsprotokollen.

Frasch und Wagner wiesen bereits 1982 aufgrund ihrer umfangreichen Untersuchungen in Grundschulen darauf hin, dass Mädchen und Buben sehr unterschiedliche Aufmerksamkeit von Lehrpersonen erhalten: Buben werden häufiger aufgerufen, und zwar »sowohl relativ zu ihrer Zahl in der Klasse als auch relativ zu der Häufigkeit, mit der sie sich melden« (Frasch/Wagner 1982, 272). Sie werden sowohl öfter gelobt als auch häufiger getadelt, bei Einzel- und Gruppenarbeiten nehmen Lehrer und Lehrerinnen häufiger Kontakt mit ihnen als mit Mädchen auf. Insgesamt kamen die Autorinnen zu dem Ergebnis, dass Buben zwei Drittel der Aufmerksamkeit der Lehrpersonen erhalten, Mädchen hingegen nur ein Drittel. Dieses »Zwei-Drittel-Aufmerksamkeitsgesetz« (Faulstich-Wieland 1995, 126) wurde durch weitere Arbeiten immer wieder bestätigt (siehe u. a. Spender 1985). Allerdings weisen andere Untersuchungen darauf hin, dass sich diese Verteilung oftmals aus der Dominanz einiger weniger Buben ergibt. Thorne (1993, 97) spricht daher von einem »big man bias« in der Bubenforschung. Damit ist gemeint, dass eine »maskulin-dominante« Minderheit unter den Buben oft den Blick auf die ruhige und keineswegs störende Mehrheit der Buben verstellt (siehe dazu auch die kritischen Anmerkungen von Krappmann/Oswald 1995, 197).

Neuere Studien widmen sich daher der Frage, welche Erwartungshaltungen Lehrer/innen gegenüber Mädchen und Buben einnehmen und wie diese ihr Verhalten bzw. ihre Wahrnehmung des Unterrichts und der Leistung der Schüler/innen beeinflussen. Für den Grundschulbereich ist die qualitative Untersuchung von Thies und Röhner (2000) aufschlussreich: Aus den umfangreichen Beobachtungen in zwei Schulklassen, den angefertigten Videoprotokollen und dem daran anschließenden teilstrukturierten

3 »Buchstabentage« haben sich für die ersten Klassen etabliert. Dabei steht ein Buchstabe im Zentrum, um den herum es viele Aktivitäten gibt, wie z. B. Malen, Schreiben, Handwerkliches, Bewegen.

Interview mit der Lehrerin wurde deren Verhalten in einer Werkstunde genau rekonstruiert. Dabei zeigte sich, dass die differentiellen Erwartungen an Mädchen bzw. Buben die Einschätzung ihrer Leistung entscheidend mitbestimmen.

Anhand von zwei ausgewählten Kindern, Sandra und Jan, analysieren die beiden Autorinnen das Verhalten einer Lehrerin (Thies/Röhnen 2000, 124–125): Ziel einer Werkstunde (für die Jahrgänge 0 bis 2 in einer Grundschule) war es, einen »Kletterballon« anzufertigen. Sandra kann den technischen Teil der Arbeit (Sägen) sehr gut alleine sowie überaus sorgfältig bewältigen und legt dann viel Zeit, Energie und Kreativität in die ästhetische Ausgestaltung ihres Werkes. Als Folge wird sie mit ihrem Werkstück nicht ganz fertig. Jan benötigt mehrmals die Hilfe der Lehrerin, kommt dann mit dem Sägen sehr schnell voran, doch seine Ausführung erfolgt ungenau und grob. Für das Anmalen verwendet er nur wenige Minuten und schafft es dadurch, das Werkstück in der vorgegebenen Zeit zu beenden. Die Lehrerin nimmt die Schwerpunktsetzung Sandras abwertend zur Kenntnis: »Sandra hat gemalt bis zum Geht-nicht-mehr.« Obwohl Jan sein Werkstück sehr ungenau ausführt, wird er von ihr gelobt und damit zum Vorbild für die anderen Schüler/innen gemacht. In einem abschließenden Gespräch kommentiert sie die »typischen Mädcheninhalte« negativ und betont die Technikkompetenz der Buben.

Was ist hier passiert? Die Lehrerin setzt beim handwerklichen Arbeiten eine Ungleichheit der Geschlechter voraus und generalisiert diese: »Beim Handwerklichen helfe ich den Mädchen mehr als den Jungen, die können das selbständig leisten.« Die Unterrichtsprotokolle zeigen jedoch, dass auf ein Mädchen durchschnittlich elf Interaktionen entfallen, auf einen Buben hingegen 25,5. Die Mädchen benötigen als Gruppe nicht nur weitaus weniger Hilfe als die Buben, sondern unterstützen aufgrund ihrer Selbständigkeit zusätzlich die Lehrerin. Diese nimmt weder dieses für sie entlastende Verhalten der Schülerinnen insgesamt wahr, noch registriert sie individuelle Unterschiede. So benötigt Sandra so gut wie keine Hilfe der Lehrerin, während sie Jan immer wieder hilfreich zur Seite stehen muss (z. B. beim Auswechseln des Sägeblattes). Die Einschätzung der Leistung und des Verhaltens der Kinder erweist sich als untrennbar verbunden mit den Normen zur Geschlechterdifferenz und lässt sich nur vor diesem Hintergrund analysieren. »Personen werden nicht zunächst dem einen oder anderen Geschlecht zugewiesen, weil sie entsprechend handeln, entsprechende Merkmale aufweisen, sondern ihr Handeln und Verhalten wird eingeschätzt und bewertet auf der Grundlage zu einer Geschlechterkategorie« (Gildemeister 1988, 498). Das Resümee der Autorinnen: »Da der Lehrerin die unbewusst wirkenden Geschlechterstereotypen ihres Handelns nicht zugänglich sind, verstärkt sie diese in ihrem Unterricht ungewollt anstatt sie abzubauen« (Thies/Röhner 2000, 133).

Die Untersuchungen von Brehmer u. a. (2000) an der Laborschule Bielefeld (in den Jahrgangsstufen 5 bis 7) kommen zu ähnlichen Ergebnissen. Auch wenn Lehrer/innen bemüht sind, geschlechterstereotypes Verhalten zu vermeiden, so zeigen sich in kleinsten verbalen und gestischen Akten »doing gender«-Prozesse: in der Art der Kommunikation, in Form von Unterbrechungen, Rededauer und Erwartungshaltungen.

Teilweise wird jedoch bewusst die binäre und heterosexuelle Norm eingesetzt, d. h. »dramatisiert« und darauf verwiesen. Ein Beispiel aus der Vorschule (»infant school«, Großbritannien) findet sich bei Epstein (1997, 106–107): Für »Familie- oder Hochzeit-Spiele« wurden von den Lehrerinnen nicht nur die benötigten Requisiten für die Kinder bereitgestellt, sondern auch ein entsprechendes Verhalten eingefordert und eingeübt. In ihrer Studie an der Laborschule Bielefeld (4. bis 6. Jahrgangsstufe) beobachteten Breidenstein/ Kelle (1998, 175–176) im Rahmen einer Klassenfahrt das beliebte Spiel »Knutschpacken«, bei dem Mädchen Buben fangen müssen bzw. Buben Mädchen. Der/ die Gefangene muss auf den Mund oder die Hand geküsst werden. Es stellte sich heraus, dass die Idee für dieses Spiel von einer Lehrerin stammte, die sich damit eine durch die Spielregeln kanalisierte Entladung erster sexualisierter Gefühle und eine Entspannung im Verhältnis zwischen Mädchen und Buben erhoffte. Durch das Verhalten der Lehrpersonen wird damit nicht nur die Dimension Geschlecht dramatisiert, sondern deren Ausformung als heterosexuelle Norm für das Handeln der Schüler/innen etabliert.

Solche qualitativen Studien dokumentieren, »wie sehr das Selbstkonzept und der Reflexionsgrad der Lehrenden die Wahrnehmung strukturieren« (Thies/ Röhner 2000, 178). Der »Mythos der Geschlechtsneutralität« verhindert eine kritische (Selbst-)Reflexion auf mehreren Ebenen: Wenn weder der Unterricht noch die Einschätzungen, und schon gar nicht die eigenen Geschlechtsrollenbilder zur Disposition stehen, werden geltende Weiblichkeits- und Männlichkeitsmuster ständig und unbewusst reproduziert.

4.3 Kinder als aktive (Mit-)Gestalter/innen

Überblickt man die Studien über Kinder (und Jugendliche) in der Schule, so bearbeiten diese unterschiedliche Perspektiven: Die einen fragen nach Geschlechterunterschieden und suchen primär Evidenzen für Differenzen zwischen Mädchen und Buben (Pelikan/ Schandl 1997 sowie Beispiele im Sammelband von Stürzer u. a. 2003); die anderen fokussieren – entsprechend der »konstruktivistischen Wende« (Tervooren 2006, 15) – die Prozesse, in denen Kinder die vorgegebenen Geschlechterkategorien nutzen, verwerfen, neu produzieren und sich durch ihr Handeln als Mädchen und Buben positionieren (im Sinne von »doing gender«, siehe dazu West/ Zimmerman 1991). Das Forschungsinteresse richtet sich einerseits auf die normativen Muster, Rituale und Sinnstrukturen, die Kinder aufgreifen, um ihre Zugehörigkeit zu einer Geschlechterkategorie zum Ausdruck zu bringen; andererseits darauf, ob dies tatsächlich immer geschieht bzw. ob es nicht auch andere Kategorien gibt, die sie in ihrer Inszenierung nutzen (Thorne 1993, Kelle 1997, Breidenstein/ Kelle 1998, Faulstich-Wieland u. a. 2004).

Im Folgenden gehe ich den *Praktiken* der Geschlechterunterscheidung nach. Dafür analysiere ich – entsprechend den weiter oben vorgeschlagenen Betrachtungsebenen – zunächst den *Unterricht* als Ort des offiziellen Geschehens genauer.

4.3.1 Der Unterricht als Inszenierungsrahmen

Die angeführten Studien (Thies/ Röhner 2000, Brehmer u. a. 2000) richten zwar ihren Blick primär auf die Geschlechterunterschiede, ich werde jedoch versuchen, daraus

Erkenntnisse abzuleiten, die die aktive Konstruktionsarbeit der Kinder zur Geltung bringen. Zur Veranschaulichung beschreibe ich zunächst einmal exemplarisch drei Unterrichtssequenzen.

Werkunterricht (Thies/Röhner 2000, 124–133): Betrachtet man das Interaktions- und Sozialverhalten von Sandra und Jan in der oben beschriebenen Werkstunde, so greifen die beiden sehr unterschiedliche Strategien auf, um sich gegenüber der Lehrerin zu positionieren. Sandra stört kaum den Unterricht, zeigt auf und stellt sich bei der Lehrerin an, falls sie etwas wissen möchte. Einen Misserfolg führt sie auf das eigene Unvermögen zurück. Sie unterschätzt ihre Technikkompetenz und tendiert zu einer »Ich-kann-das-nicht-Haltung«, obwohl ihr Werkstück genau ausgefertigt ist und auch funktioniert. Ein anderes Mädchen, Ines, kommentiert ihr vermeintliches Unvermögen mit »Ich kann das nicht so gut, oh Mann, wie der Jan!« Jan hingegen stört den Unterricht wiederholt durch Zwischenrufe und fordert die Aufmerksamkeit der Lehrerin ein. Er kommentiert die Arbeiten der anderen Kinder und hebt dabei hervor, dass er weiß, worum es geht und wie es gemacht werden sollte. Einen Misserfolg führt er auf äußere Umstände zurück: »Mein Sägeblatt ist Scheiße!«

Der Morgenkreis stellt ein in vielen Grundschulen übliches Ritual dar, um den Schultag zu beginnen (Thies/Röhner 2000, 89–103). Wieder zeigen sich bekannte Muster: Auf inhaltlicher und offizieller Gesprächsebene dominieren die Mädchen (als Gruppe). Sie nehmen aktiv am Gespräch teil, zeigen sich interessiert, hören den Buben aufmerksam zu, verhalten sich kooperativ und unterstützend, obwohl einige Buben stören und von der Lehrerin dauernd ermahnt werden müssen. Durch ihr regelwidriges Verhalten fordern diese mehr Zeit und Raum ein – und haben damit Erfolg.

Sportunterricht in der Sekundarstufe I/ 5. bis 7. Schulstufe (Brehmer u. a. 2000, 125–128): Zu Beginn der Sporeinheit platzieren sich die Schüler/innen im Turnsaal. Dabei konstituieren sich zwei geschlechtshomogene Gruppen. Eine Analyse der Körper- und Beinhaltungen beim Warten auf den Einsatz zeigt traditionelle Darstellungsformen von Männlichkeit und Weiblichkeit (Buben sitzen breitbeinig und ausladend, Mädchen benötigen weniger Platz, zum Teil sitzen sie mit verschränkten Beinen).

Diese Beobachtungen lassen sich zum einen als empirische Evidenz für tatsächliche Unterschiede zwischen Mädchen und Buben interpretieren, zum anderen aber als Ausdruck und Zur-Schau-Stellung jener Geschlechterbilder, die die Schüler/innen bereits internalisiert und inkorporiert haben. Die Kinder verhalten sich entsprechend den Erwartungen, die die Lehrpersonen ebenso wie die Eltern oder die anderen Kinder an sie haben, aber auch entsprechend der *Selbstzuschreibung* als Mädchen bzw. Bub. Sie greifen dabei auf bekannte Muster entlang der dichotomen Vorstellung von Geschlecht zurück, um sich im Unterricht zu positionieren und bei den dort zu leistenden Anforderungen zurechtzufinden (Giddens 1997, 77). In dieser Re-Inszenierung von Vorstrukturiertem reproduzieren die Kinder die bereits normativ anerkannten Bilder von Weiblichkeit und Männlichkeit, indem sie auf eine »überstereotype Selbstinszenierung« (Rendtorff 2003, 145) zurückgreifen und so Geschlechterunterschiede per-

formativ selbst erzeugen. Technikkompetenz, handwerkliches Geschick und raumnehmendes Verhalten werden zu einer Sache von Buben bzw. Männern (hoch-)stilisiert, während Mädchen bzw. Frauen den Bereich des Ästhetischen, ihre soziale Kompetenz und die Haltung des Abwarten-Könnens einbringen. Das differente Verhalten lässt sich damit als »aktive Konstruktionsleistung der Mädchen und Jungen in der Auseinandersetzung und Deutung von Welt« (Röhner 1996, 122) interpretieren, wobei alle (auch die Lehrpersonen) »mitspielen«, indem sie sich entsprechend den zugeschriebenen Erwartungen verhalten bzw. auf diese Bezug nehmen.

4.3.2 Interaktionsfeld Gleichaltrigengruppe

Die aktive Konstruktionsleistung zeigt sich noch wesentlich stärker, wenn man das *inoffizielle Geschehen* im Rahmen des Unterrichts, aber v. a. in der Pause analysiert. Nicht der/die Lehrer/in steuert hier die Interaktionen, sondern die Peer-Group (Gleichaltrigengruppe) stellt den Kontext her, ist Zielgruppe und gestaltet die Darstellungsformen mit. Für die Altersgruppe der Sechs- bis Zwölfjährigen gibt es dazu nicht nur mehr empirisches Material (Thorne 1993, Krappmann/Oswald 1995, Stöckli 1997, Breidenstein/Kelle 1998, Tervooren 2006) – diese Studien legen den Schwerpunkt auch primär auf die *Praxis* der Geschlechtsunterscheidung, d. h. auf die Prozesse, in denen Differenzen erzeugt und für die (Selbst-)Darstellung genutzt werden. Sie unterscheiden sich damit von jenen Unterrichtsanalysen, die ihren Blick eher auf die Geschlechtsunterschiede zwischen Mädchen und Buben richten. Unter Bezugnahme auf Faulstich-Wieland u. a. (2004) arbeite ich jene Mechanismen heraus, in denen der Dimension Geschlecht eine bestimmende Bedeutung zukommt und durch das Verhalten der Kinder eine »Dramatisierung« stattfindet. Allerdings lassen sich auch Szenen finden, in denen nicht »doing gender«, sondern andere Differenzkriterien im Vordergrund stehen.

Thorne (1993) weist darauf hin, dass in der Nachbarschaft, im Freizeitbereich und generell dort, wo sich altersheterogene Gruppen bilden, die Zugehörigkeit zu einer Geschlechterkategorie eine geringere Bedeutung als in Schulen hat. Schule ist insgesamt ein besonderer Ort, an dem sich auch eine besondere Bedeutung der Kategorie Geschlecht einstellt, weil durch Bildung altershomogener Schulklassen das Alter als Differenzkriterium ausfällt und dadurch die Bedeutung der Geschlechterdifferenzen wächst (Thorne 1993, 52). Denn: Geschlecht steht als Differenzkriterium jederzeit zur Verfügung und lässt sich auch schnell und eindeutig bestimmen. Stimmt diese These von Thorne, so müssten sich in »Mehrstufenklassen« mit Schülerinnen und Schülern unterschiedlichen Alters die Geschlechterunterschiede verringern. Doch liegen dazu bisher keine Forschungsarbeiten vor.

Mädchen und Buben besuchen gemeinsam die Schule, und dennoch agieren sie dort vielfach in scheinbar *getrennten* Welten. Sie sitzen – sofern man sie das alleine entscheiden lässt – an getrennten Tischen, sie präferieren in den Pausen geschlechtshomogene Gruppen, bilden beim Anstellen oder im Turnunterricht gleichgeschlechtliche Paare, sie haben unterschiedliche Interessen, die sich im Unterricht, aber auch in der Pausengestaltung dokumentieren. Diese »Zwei-Welten-These« ist als einseitig kritisiert

worden (Thorne 1993, Kelle 1997, Stöckli 1997, Breidenstein/ Kelle 1998), denn Beobachtungen in Schulklassen zeigen vielfältige Kontakte *zwischen* Mädchen und Buben.

Dieses Faktum lässt sich als Oszillieren zwischen Zusammen- und Getrenntsein im Interaktionsfeld der Gleichaltrigengruppe deuten, wobei auch schon die Kinder in der Lage sind, »jede laufende soziale Aktivität nach den Mitteln abzusuchen, die der Darstellung des sozialen Geschlechts dienlich sind« (Goffman 1994, 149). Die Peer-Group stellt dafür eine wichtige Bezugsgruppe sowie Ressource dar und ermöglicht Erfahrungen, die die Familie und die Erwachsenenwelt nicht bieten können. Deren besondere »Gesellungsformen« (Krappmann/ Oswald 1995, 20) stiften einen Rahmen, in dem Interaktionen, Inszenierungen und Aushandlungen stattfinden können. Die Kinder konstruieren dabei im aufeinander bezogenen Tun gemeinsam Bedeutungen und Regeln und vergewissern sich gegenseitig der Richtigkeit ihres Tuns. Durch eine solche »Ko-Konstruktion« (ebd., 21) entsteht ein Geschlechterarrangement, das von der Norm der Zweigeschlechtlichkeit und vom Bewusstsein bestimmt wird, Differenz und Asymmetrien als konstituierendes Element erzeugen zu müssen. Nicht nur das einzelne Kind ist daran aktiv beteiligt, sondern der situative Kontext, aufgespannt durch die anwesenden Mitschüler/innen, bestimmt den Verlauf der Interaktion und steuert die Darstellung und das Verhalten des einzelnen Kindes. Die Aushandlungen des Geschlechterarrangements sind als »Spiel« zu verstehen: Sie sind durch aktive Beteiligung aller gekennzeichnet, aber auch als Aufführung gedacht, in der verschiedene Elemente (wie Geschlechterstereotype oder körperliche Inszenierungsformen) zur Geltung gebracht werden. Schließlich ermöglichen diese Aushandlungen auch Darstellungsformen, um Brüche mit traditionellen Vorstellungen auszuprobieren (Thorne 1993, 4–5, Kelle 1997, 139).

Differenzen existieren nicht an sich, sondern werden im Tun durch die Handelnden hergestellt. Welche Praktiken wenden nun Kinder an, um Geschlechtergegensätze zu inszenieren? In den vorliegenden ethnographischen Studien zeigen sich folgende Strategien:

Ärgern und Necken: Dabei werden Geschlechtergegensätze zum wichtigsten Inhalt gemacht. Beim spielerischen Ärgern werden Eigenarten der eigenen Geschlechtergruppe inszeniert und mit denen der anderen kontrastiert, wobei das Wissen der Beteiligten um die zugrunde liegenden Klischees vorausgesetzt wird. Ein Beispiel:

Essensituation auf einer Klassenfahrt. Es gibt Hähnchen. Die Jungen fangen an, sich über das Schlachten von Tieren zu unterhalten und malen eklige Details genüsslich aus. Zwei anwesende Mädchen halten sich die Ohren zu, schnauben und empören sich: »Voll eklig!« (Breidenstein/ Kelle 1998, 206–207).

Die Anwesenheit der Mädchen gibt die Richtung für die Konversation vor. Es geht in dieser kurzen Szene nicht um den Realitätsgehalt des Wissens, sondern um dessen Brauchbarkeit für die Stilisierung und die Kontrastierung von männlich gegenüber weiblich. Die Buben bedienen sich ebenso wie die Mädchen bekannter Klischees für die Inszenierung (harte Männer – weichherzige Frauen) und setzen diese in spielerischer Form ein.

Zum Necken gehören auch *Verfolgungsjagden*: Breidenstein/Kelle (ebd., 39–40) beschreiben das Spiel »Knutschpacken«, bei Thorne (1993, 68) finden sich folgende Bezeichnungen: »girls-chase-the-boys«, »boys-chase-the-girls«, »kiss or kill«, »catch-and-kiss«. Die Rahmung und der Sinn dieses Spiels ergeben sich aus der binären Geschlechterklassifikation, denn die Geschlechtszugehörigkeit bestimmt die Zugehörigkeit zu einer der beiden Spielparteien. Die Aufmerksamkeit bei solchen Verfolgungsjagden gilt aber nicht der »eigenen« Geschlechtergruppe, sondern der »anderen«. Dabei werden Grenzen ausgetestet, aber auch körperliche Berührungen und Möglichkeiten des Küssens stehen zur Disposition, wobei die sexuellen Untertöne mit dem Alter der Kinder zunehmen (Krappmann/Oswald 1995, 195).

Lästern über das andere Geschlecht: Im Unterschied zu »Ärgern und Necken« sind die Thematisierten nicht anwesend. »Der Modus ist nicht der der (spielerischen) Konfrontation zweier Parteien, sondern der der Kooperation der Anwesenden« (ebd., 209). Es kommt auf die gemeinsame Anstrengung an, das Thema möglichst phantasievoll weiterzuentwickeln. Dabei wird mit Klischees gespielt und diese werden in vielfältigen Variationen zur Anwendung gebracht.

Ärgern und Zurechtweisen, Stänkern und Beschimpfungen, aber auch *Streit* und *Verletzungen* gehören zum Aushandlungsrepertoire der Kinder: Dabei sind die Buben aktiver, wobei sie sich sowohl an andere Buben als auch an Mädchen wenden. Richtet sich diese Strategie an andere Buben, geht es primär um den Vergleich und die Positionierung innerhalb der eigenen Geschlechtergruppe.⁴ Gegenüber Mädchen kommt es zu Normbrüchen, wenn das spielerische Necken und Ärgern entgleitet. Während die Situation für Buben noch immer Spiel ist (»all in fun«, Thorne 1993, 80), interpretieren Mädchen das Vorgehen der Buben bereits als aggressiven Akt und reagieren mit Verärgerung. Wenn sie den Tränen nahe sind, werden sie von den Buben als »Heulsusen« etikettiert (Krappmann/Oswald 1995, 196). Aber auch Mädchen setzen diese Strategie ein, wobei sie v. a. verbale Herabsetzungen und Demütigungen verwenden.

Verkleidung und *Geschlechtertausch*: Rollen- und Verkleidungsspiele ermöglichen freie Improvisationen und ein Spiel mit Identitäten. Die Alltagswirklichkeit wird in eine Spielwirklichkeit verwandelt, wobei im Spiel klischeehafte Überzeichnungen erfolgen, die die Realität karikieren und ironisieren.

Geschlechterdifferenzen werden aber auch durch die *Bildung von geschlechtshomogenen Gruppen* inszeniert: sei es bei der freien Wahl von Sitzplätzen, beim gemeinsamen Mittagessen, in der Pause durch Rückgriff auf unterschiedliche Spiele und Spielrituale. Thorne (1993, 43–44) beschreibt, wie selbstverständlich die Aufteilung in »girls' and boys' territories« ist und wie konstitutiv für sie die jeweilige Wahl des Spiels dabei ist. Der anderen Geschlechtergruppe werden die dafür notwendigen Kompetenzen qua Geschlecht einfach abgesprochen.

4 Dazu gibt es keine Beschreibungen für Grundschul Kinder. Ich verweise daher auf die Ausführungen von Faulstich-Wieland u. a. (2004) und Budde (2005), die solche Aushandlungsprozesse bei 14- bis 17-jährigen Schülern auf Basis des Konzepts der »hegemonialen Männlichkeit« von Connell (1996) beschreiben.

Thorne beobachtet einen sechsjährigen Buben, der sich am Schulhof anbietet, das Seil für die Mädchen zu drehen, damit diese »Seilhüpfen« können. Doch ein Mädchen antwortet ihm mit bestimmter Stimme: »No way, you don't know how to do it, to swing it. You gotta be a girl« (ebd., 45). Er verlässt den Platz ohne Protest.

Den geschlechtshomogenen Gruppen und Cliques kommt in diesen vielfältigen Szenarien und Spielabläufen eine wichtige Bedeutung zu: Sie helfen, die Gefahren gering zu halten, in die man sich durch die Überschreitung von Geschlechtergrenzen begibt. Sie sind Solidargemeinschaft, geben Halt und Sicherheit. Gleichgeschlechtliche Freundschaftsgruppen helfen, sich zu vergewissern, ob die Formen der (Selbst-)Darstellung passen, sie helfen beim Verfeinern des Gebrauchs von Strategien und der/ die Einzelne kann aus ihnen heraus die eigene Kunstfertigkeit im Umgang mit dem anderen Geschlecht erproben. Im Bedarfsfall ist ein Rückzug möglich bzw. besteht die Hoffnung auf Unterstützung: Koalitionen können gebildet werden, um Schritte zu überlegen und zu planen, wie auf die anderen zugegangen werden kann; laufende Interaktionen mit Mitgliedern des anderen Geschlechts können gefördert werden; oder andere können hilfreich intervenieren, wenn sich die Grenzgänger/innen gleichsam »in Gefahr« befinden (Krappmann/Oswald 1995, 208–213).

Am Ende der mittleren Kindheit (also mit etwa 12 Jahren) werden die vielfältigen Inszenierungsformen von Geschlecht noch um einen »Sexualitätsdiskurs« (Breidenstein/Kelle 1998, 155) bzw. eine »romantische Komponente« (Stöckli 1997, 211) erweitert. Zu den Inszenierungen als Mädchen bzw. Bub treten dann zusätzlich Praktiken der Inszenierung von Verliebtheit entlang der heterosexuellen Norm und des heterosexuellen Begehrens bzw. Begehrt-Werdens (Tervooren 2006).

5. »Undoing gender« als Erweiterung des Handlungsspielraums?

Die Lebenswelt der Kinder im Bereich Schule ist trotz des »Mythos der Geschlechtsneutralität«, dem sich Schule verpflichtet hat, auf allen und durch alle Ebenen hindurch mit dem Differenzkriterium Geschlecht durchwirkt. Die Verankerung der Institution Geschlecht zeigt sich in vielfältiger Weise: in den Organisationsstrukturen, im Verhalten der Lehrpersonen, die als Frauen und Männer ihre eigenen Sozialisationserfahrungen mitbringen, in den Unterrichtsprozessen sowie im Verhalten der Gleichaltrigen. Die eintretenden Schülerinnen und Schüler werden nach ihrer Zugehörigkeit zu einer Geschlechterkategorie registriert und all ihr Tun und Handeln wird auf dieser Basis eingeschätzt.

Die weitgehende Altershomogenität in den Schulklassen scheint eine Unterscheidung nach Geschlecht geradezu herauszufordern. Im Gegensatz zu anderen Differenzkriterien (wie soziale Schicht, Sprache, Religion, teilweise auch Ethnie) hat Geschlecht den Vorteil, gut sichtbar und eindeutig zu sein. Es ist ein »unverdächtiges Einteilungskriterium« (Breidenstein/Kelle 1998, 269), das auf alle Handelnden an jedem Ort anwendbar ist. Es entlastet daher von der Verantwortlichkeit, »ist eine *jederzeit* aktivierbare Ressource für Identifikation und Distinktion« (ebd., 268, Hervorhebung im Original).

Kinder greifen in ihrer Lebenswelt auf die vorhandenen gesellschaftlichen Strukturen zurück und stellen sich mit deren Hilfe als vollwertige Akteure und Akteurinnen dar. Sie sind damit – und darauf verweisen die oben zitierten Untersuchungen immer wieder – nicht als »Opfer« bzw. passive Objekte zu sehen, sondern als aktive Mitspieler/innen. Das bedeutet: In gemeinsamer Deutungsarbeit und in Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen und v. a. mit den Gleichaltrigen re-produzieren und re-inszenieren sie die vergeschlechtlichten Strukturen, um sich als Mädchen bzw. Bub darstellen zu können. Die gesellschaftlichen Vorstellungen materialisieren sich in ihren different zu gestaltenden Körpern, und mit ihrem Körper sind sie in der Lage, Geschlecht als Ressource jederzeit einsetzen zu können, also »doing gender« zu betreiben. Die individuellen Handlungen können ohne die ihnen zugrunde liegenden Strukturen nicht interpretiert werden, wobei sich der Rahmen für die Deutung in einem ständigen Wandel befindet. Besonders im Bereich der Geschlechterrollen wird immer wieder auf die Veränderungen und zunehmenden Individualisierungsmöglichkeiten hingewiesen (siehe u. a. Geissler/ Oechsle 1996).

Dennoch: Geschlecht stellt eine Konstante (nicht nur) im Leben der Kinder dar, die ihnen hilft, sich trotz der vielfältigen Veränderungen zurechtzufinden: solche, die sich durch den Schuleintritt ergeben (neue Umgebung, neue Netzwerke und Freundschaftsbeziehungen, neue Erwachsene, neue Anforderungen), aber auch Veränderungen am eigenen Körper, die sich ständig vollziehen und am Ende der mittleren Kindheit an Dramatik zunehmen (Rendtorff 2003, 193–194). Geschlecht verleiht somit Sicherheit, wenn sich der Rahmen für das eigene Handeln ständig verändert.

Im Hinblick auf diese Sicherheit, die Geschlecht vermittelt, und seine existenzielle Beharrlichkeit stellt sich die Frage, ob ein »undoing gender« für Kinder überhaupt vorstellbar und leistbar erscheint. Bevor auf einige wenige Befunde aus den vorhandenen Forschungsarbeiten eingegangen wird, ist jedoch zu klären, was mit »undoing gender« angesichts des von Gildemeister (1988) diagnostizierten zentralen Stellenwerts von Geschlecht überhaupt gemeint sein könnte.

Aus dem in diesem Beitrag dargestellten konstruktivistischen Zugang ergibt sich, dass es an den teilnehmenden Personen liegt, die Geschlechterdifferenz im Verlauf von Interaktionen zu thematisieren – oder eben nicht. Konkret bedeutet das, dass die Handelnden ihre Mitgliedschaft in einer Geschlechterkategorie »ruhen« lassen könnten – indem sie sich nicht als Mädchen oder Bub, Frau oder Mann, sondern in einer anderen Mitgliedschaftskategorie darstellen, oder indem sie die Geschlechterdifferenz herunterspielen. Sie können Anspielungen übergehen, explizit konterkarieren, ein Interpretationsangebot ausschlagen oder ins Leere laufen lassen, oder auf andere Mitgliedschaftskategorien verweisen (Hirschauer 2001, 219). Gibt es Indizien, dass dies in der Schule geschieht?

Für die Grundschule zeigt Stöckli (1997) auf Basis von soziometrischen Tests,⁵ dass je nach Fragestellung der Anteil geschlechtshomogener Wahlen variiert. Geht es um eine

5 Mit Hilfe von soziometrischen Tests können informelle Netzwerke in Gruppen, z. B. in Schulklassen, sichtbar gemacht werden.

Klassenfahrt, bei der das gesellige Beisammen im Vordergrund steht, so wählen die befragten Grundschul Kinder deutlich häufiger Personen derselben Geschlechterkategorie. Wird hingegen nach der Zusammenstellung von Leistungsgruppen gefragt, so ist die Wahrscheinlichkeit, dass Angehörige der anderen Geschlechtergruppe gewählt werden, deutlich höher (Stöckli 1997, 195).

Breidenstein/Kelle (1998) beschreiben eine Situation während einer Klassenfahrt: Beim Seilziehen erwies sich die ursprüngliche Gruppenbildung nach Geschlecht als wenig effizient für das Spiel, weil sich die Mädchengruppe als schwächer herauskristallisierte. Beim nächsten Durchgang mischten sich die Mannschaften und es entstanden zwei ausgeglichene Gruppen. Geschlecht als Einteilungskriterium wurde obsolet und in seiner Wirkung zugunsten eines neuen Kriteriums, der Stärke der gesamten Gruppe, aufgehoben.

Pelikan/Schandl (1997) vergleichen in ihrer Studie über österreichische Volksschulen aus dem Regel- bzw. Alternativschulbereich das Aushandlungsverhalten von Kindern. Sie weisen darauf hin, dass in den untersuchten Alternativschulen Mädchen wie Buben deutlich häufiger einen eher kooperativen Sprachstil verwenden und auch einen offenen, die Beziehungsebene berücksichtigenden Kommunikationsstil gebrauchen, wenn es um eine gemeinsame Entscheidung der Klasse geht. Geschlechterdifferenzen zeigen sich deutlich seltener. Das heißt allerdings nicht, dass nicht auch an Alternativschulen die bisher beschriebenen Strategien zur Geschlechterdifferenzierung auftreten. Es lässt sich aber daraus schließen, dass es unter bestimmten, bewusst gesteuerten strukturellen Rahmenbedingungen offensichtlich leichter ist, das Differenzkriterium Geschlecht zu vergessen.

Ein viertes Beispiel soll Perspektiven für weitere Untersuchungen aufzeigen. Es stammt aus der Studie von Faulstich-Wieland u. a. (2004), die an einem deutschen Gymnasium durchgeführt wurde und dort »doing gender«-Prozesse bei Jugendlichen analysierte. Die Autorinnen entdeckten eine Strategie, die sie als »doing student« bezeichneten. Schülerinnen und Schüler bilden Solidargemeinschaften gegen die Kontrolle der Lehrpersonen und versuchen so, den Schulalltag besser zu bewältigen. Sie helfen einander bei den Aufgaben, sagen ein, unterstützen andere bei Prüfungen und geben positive Leistungsbewertungen über die Geschlechtergrenzen hinweg. Sie konkurrenzieren sich aber auch und hoffen dabei auf Vorteile durch ihre Selbstdarstellung. Diese Strategie wird von Mädchen und Buben in gleicher Weise angewendet. Wollen sich die Jugendlichen hingegen als »älter« positionieren, so setzen sie Praktiken des »doing adult« ein, und diese Praktiken gehen mit einer starken Betonung der Geschlechtszugehörigkeit einher (ebd., 213). Für den Grundschulbereich liegen bisher keine solchen differenzierten Beobachtungen vor, die ein derartiges Verhalten analysieren.

In diesen vier Beispielen zeigen sich unterschiedliche Aspekte, die die Wirkung der Dimension Geschlecht zum Ruhem bringen können: die Referenz auf ein anderes Differenzkriterium (nach Interessen, Leistung oder Gruppenstärke) und der Verweis auf eine andere Mitgliedschaftskategorie (»student«). Damit werden Konstruktionspro-

zesse von »doing gender« auf personaler sowie struktureller Ebene unterbunden oder zumindest für einen gewissen Zeitraum außer Kraft gesetzt.

Durch die Gestaltung des Rahmens kann das Vergessen der Dimension Geschlecht offensichtlich erleichtert werden. Allerdings sind noch einige Fragen, besonders im Hinblick auf die schulische Situation, offen.

Welchen Zweck soll »undoing gender« haben bzw. wo sind die Grenzen? Beispiele aus der Mädchen- und Bubenarbeit dokumentieren, dass »undoing gender« oftmals mit vorhergegangenen »doing gender«-Prozessen gekoppelt ist. Erst durch die bewusste Bildung von geschlechtshomogenen Gruppen werden Differenzen innerhalb der jeweiligen Geschlechtergruppe sichtbar und bearbeitbar. Oder anders gesagt: Durch die Ausschaltung *eines* Differenzkriteriums werden *andere* erst hervorgerufen. Wie weit soll Schule da gehen?

Und: Grenzen für »undoing gender« ergeben sich aus der Sichtbarkeit der Geschlechterzugehörigkeit. Selbst dort, wo »unisex«-Kleidung zum Berufsalltag gehört (z. B. in Krankenhäusern, bei der Polizei), bilden sich immer subtilere Darstellungsformen von Weiblichkeit und Männlichkeit heraus. Schließlich muss kritisch gefragt werden, ob sich aus der oben beschriebenen, in einzelnen Situationen geringeren Relevanz von Geschlecht tatsächlich umfassende Veränderungsprozesse ableiten lassen. Dazu bedarf es oftmaliger Wiederholungen an verschiedenen Orten und zu verschiedenen Zeiten, sodass die Kontinuität bisheriger Praktiken aufgehoben wird und neue Routinen entstehen können. Hier müssten pädagogische Überlegungen ansetzen, die m. E. nicht »undoing gender« als Ziel haben, sondern die »doing gender«-Prozesse und die Geschlechterverhältnisse in ihren vielfältigen Ausprägungen aus verschiedenen Perspektiven kritisch beleuchten. Ihre Mechanismen müssten re- und dekonstruiert werden, um dann darauf aufbauend egalitäre Strukturen für den Umgang mit (Geschlechter-)Differenzen zu etablieren (Paseka 2001a).

6. Ausblick

Diese Skizze von Möglichkeiten für »undoing gender« führt zu weiteren Fragen, die auf einige Forschungsdesiderata im Schnittfeld von Geschlechter-, Kindheits- und Schulforschung verweisen:

1. In den vorliegenden Studien werden primär Beispiele für die Dramatisierung von Geschlecht thematisiert, während Szenen des »undoing gender« kaum vorkommen. Zufall oder blinder Fleck der Forschenden oder tatsächlich kaum aufzufinden? Hier fehlen weitere Untersuchungen, v. a. für den Bereich der mittleren Kindheit.
2. Der situative Rahmen und die Kontextualisierung durch die Anwesenden scheinen für das »Vergessen von Geschlecht« (Hirschauer 2001, 208) verantwortlich zu sein. Kann das auch dem Individuum gelingen? Um den Konstruktionsprozess aktiv zu unterbrechen, bedarf eines gesicherten Status in der Gleichaltrigengruppe – das lässt sich aus der Studie von Budde über Jugendliche erkennen (2005, 236). Sich »quer« zu bestehenden Vorstellungen von Weiblichkeit bzw. Männlichkeit zu positionieren, verlangt Mut und muss sich in der Interaktion mit den anderen Grup-

penmitgliedern bewähren. Sind Kinder bei Schuleintritt dazu schon oder genau dann in der Lage und wenn ja, welche Bedingungen wären hilfreich?

3. Offen ist auch noch die Frage nach der Verknüpfung mit anderen sozialen Kategorien, im Besonderen mit der ethnischen Zugehörigkeit, der sozialen Schicht und mit Formen der Behinderung. Diese Dimensionen werden in den vorliegenden Arbeiten allenfalls für die Beschreibung der Stichproben erwähnt, doch bei der Auswertung nicht oder kaum berücksichtigt. So verweist Thorne bei der Deutung einer Szene auf die Tatsache, dass die beobachteten Mädchen unterschiedlichen Ethnien angehören und sich dadurch die Komplexität der Situation erhöht (Thorne 1993, 103). Die systematische Berücksichtigung von verschiedenen Differenzkriterien steht allerdings noch aus. Daraus könnten sich möglicherweise weitere Fragen entwickeln, beispielsweise nach den Auswirkungen, die ein »Ruhm Lassen« des Kriteriums Geschlecht für die Aktualisierung anderer Differenzkriterien hat.
4. Und schließlich stellt sich die Frage, ob und wie »undoing gender« durch pädagogische Maßnahmen und Inszenierungen bewusst eingeleitet werden kann und soll: In Frage kommen etwa die Bildung von geschlechtshomogenen Gruppen, wie dies in mehreren Schulprojekten bereits versucht wird (Paseka 2001b), oder die Ermöglichung von Aushandlungsritualen, in denen die Aktualisierung der Kategorie Geschlecht nur wenig Platz hat. Die Studie von Pelikan/Schandl (1997) dokumentiert für die Alternativschulen andere Routinen der Kommunikation, der Entscheidungsfindung bzw. der Lösung von Konflikten. Diese beruhen auf einem Verständnis von Schule als Ort des Einübens von demokratischen Verhaltensweisen. Dabei werden offensichtlich Routinen verfestigt, die den Blick auf den Aushandlungsprozess und das Einhalten von Regeln in den Vordergrund rücken, während Geschlecht als Differenzkriterium an Bedeutung verliert.

Unter dem Blickwinkel, wie Geschlecht aktiv hergestellt wird, weist die Erforschung kultureller Praktiken und Diskurse über Geschlechterdifferenzen und -indifferenzen in der Kindheit noch einige weiße Flecken auf. Besonders die Verschränkung mit anderen gesellschaftlichen Kategorien und die sich daraus ableitende »diversity« sind noch weitgehend unterbelichtet. Das sollte – auch für die österreichische Forschungsszene – ein Anreiz sein, »doing gender«- bzw. »undoing gender«-Prozesse in der Schule, und da v. a. im Grundschulbereich, genauer zu analysieren.

Literatur

- Acker, Joan (1991) *Hierarchies, Jobs, Bodies: A Theory of Gendered Organizations*. In: Lorber, Judith/ Farrell, Susan (eds.) *The Social Construction of Gender*. Newsbury Park, Calif., 162–179.
- Asendorpf, Jens (1999) *Psychologie der Persönlichkeit*. Berlin u. a. (2. Auflage).
- Becher, Karin (1996) *Unterrichtsstörungen von Mädchen und Jungen*. In: Hempel, Marlies (Hgin) *Grundschulreform und Koedukation*. Weinheim/ München, 185–194.
- Belotti, Elena G. (1973) *Was geschieht mit kleinen Mädchen?* Mailand.
- Beltrán, Patricia Soley (1999) *No body is perfect*. In: heureka, Nr. 6, 17–18.
- Berger, Peter L./ Berger, Brigitte (1985) *Wir und die Gesellschaft. Eine Einführung in die Soziologie – entwickelt an der Alltagserfahrung*. Reinbek.

- Berger, Peter L./ Luckmann, Thomas (1992) *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt a. M. (5. Auflage).
- Bilden, Helga (1991) *Geschlechtsspezifische Sozialisation*. In: Hurrelmann, Klaus/ Ulich, Dieter (Hg.) *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim/ Basel, 279–301.
- Brehmer, Ilse u. a. (2000) *Was Sandkastenrocker von Heulsusen lernen können. Ein handlungsorientiertes Projekt*. Düsseldorf.
- Breidenstein, Georg/ Kelle, Helga (1998) *Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur*. Weinheim/ München.
- Brown, Patricia Leigh (2006) *Supporting Boys and Girls Who Claim the Other Gender*. In: *The New York Times*, articles selected for *Der Standard*, 11. 12. 2006, 1, 3.
- Budde, Jürgen (2005) *Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Doing Gender im heutigen Bildungssystem*. Bielefeld.
- Butler, Judith (1991) *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt a. M.
- Connell, Robert W. (1996) *Teaching the Boys: New Research on Masculinity, and Gender Strategies for Schools*. In: *Teaching College Records*, Nr. 2, 206–235.
- Epstein, Debbie (1997) *Boyz' Own Stories: Masculinities and Sexualities in Schools*. In: *Gender and Education*, Nr. 1, 105–115.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (1995) *Geschlecht und Erziehung*. Darmstadt.
- Faulstich-Wieland, Hannelore u. a. (2004) *Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen*. Weinheim/ München.
- Franzoi, Stephen L. (1996) *Social Psychology*. Madison.
- Frasch, Angelika/ Wagner, Angelika C. (1982) »Auf Jungen achtet man einfach mehr ...«. In: Brehmer, Ilse (Hgin) *Sexismus in der Schule*. Weinheim/ Basel, 160–178.
- Geissler, Birgit/ Oechsle, Mechtild (1996) *Lebensplanung junger Frauen. Zur widersprüchlichen Modernisierung weiblicher Lebensläufe*. Weinheim.
- Giddens, Anthony (1997) *Die Konstitution der Gesellschaft*. Frankfurt a. M./ New York.
- Gildemeister, Regina (1988) *Geschlechtsspezifische Sozialisation*. In: *Soziale Welt*, Nr. 4, 486–503.
- Goffman, Erving (1994) *Interaktion und Geschlecht*. Frankfurt a. M./ New York.
- Grundmann, Matthias (1999) *Dimensionen einer konstruktivistischen Sozialisationsforschung*. In: Grundmann, Matthias (Hg.) *Konstruktivistische Sozialisationsforschung*. Frankfurt a. M., 20–34.
- Hagemann-White, Carol (2004) *Sozialisation – ein veraltetes Konzept in der Geschlechterforschung?* In: Glaser, Edith u. a. (Hginnen) *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn, 146–157.
- Hasenhüttel, Erika (2001) *Feministisch angehaucht? Zur Genderfrage in der LehrerInnen-Ausbildung*. Wien.
- Hirschauer, Stefan (2001) *Das Vergessen des Geschlechts. Zur Praxeologie einer Kategorie sozialer Ordnung*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Sonderheft 41, 208–235.
- Hunze, Annette (2003) *Geschlechtertypisierung in Schulbüchern*. In: Stürzer, Monika u. a. (Hginnen) *Geschlechterverhältnisse in der Schule*. Opladen, 53–82.
- Hurrelmann, Klaus (1993) *Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Weinheim/ Basel (4. Auflage).
- Jungwirth, Helga (1990) *Mädchen und Buben im Mathematikunterricht. Eine Studie über geschlechtsspezifische Modifikationen der Interaktionsstrukturen*. Wien.
- Jungwirth, Helga (1996) *Computerspielen und Geschlechtsrollenbilder. Über Video- und Computerspiel zu einem neuen Selbstverständnis*. Wien.
- Kelle, Helga (1997) *Mädchenkultur – Jungenkultur oder eine Kultur der Zweigeschlechtlichkeit?* In: *Feministische Studien*, Nr. 2, 131–142.
- Krappmann, Lothar/ Oswald, Hans (1995) *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim/ München.
- Lorber, Judith (1999) *Gender-Paradoxien*. Opladen.
- Newman, David M. (1995) *Sociology. Exploring the Architecture of Everyday Life*. Thousand Oaks et al.
- Palzkill, Birgit (2004) *Geschlechterbewusste Pädagogik in der Schule*. In: Malz-Teske, Regina/ Reich-Gerick, Hannelore (Hginnen) *Frauen und Schule gestern – heute – morgen*. Bielefeld, 204–218.

- Paseka, Angelika (1997) *Das Bildungswesen als Arbeitsplatz für Frauen – ein Exkursionsbericht*. In: Lassnigg, Lorenz/ Paseka, Angelika (HgInnen) *Schule weiblich – Schule männlich*. Innsbruck, 147–214.
- Paseka, Angelika (2001a) *Gesellschaft und pädagogische Praxis. Dekonstruktionen am Beispiel von Sexismus und Rassismus*. In: Fritzsche, Bettina u. a. (Hginen) *Dekonstruktive Pädagogik*. Opladen, 187–200.
- Paseka, Angelika (2001b) *Von Mädchen-/ Bubenschulen zu Koedukation und Mädchen-/ Bubenarbeit. Eine historische Bestandsaufnahme*. In: schulheft, Nr. 104, 9–31.
- Paseka, Angelika (2007) *Wie Kinder zu Mädchen und Buben werden. Einige Erkenntnisse aus der Sozialisations- und Geschlechterforschung*. In: Buchmayr, Maria (Hgin) *Geschlecht lernen – gendersensible Didaktik und Pädagogik*. Innsbruck (im Erscheinen).
- Pelikan, Johanna/ Schandl, Heinz (1997) *Kooperatives Reden und Verhandeln in koedukativen Klassen: Welche Möglichkeiten eröffnen Alternativschulen?* In: Lassnigg, Lorenz/ Paseka, Angelika (HgInnen) *Schule weiblich – Schule männlich*. Innsbruck, 89–107.
- Rendtorff, Barbara (2003) *Kindheit, Jugend und Geschlecht. Einführung in die Psychologie der Geschlechter*. Weinheim u. a.
- Röhner, Charlotte (1996) *Mädchen und Jungen im offenen Unterricht. Fallstudien zur sozialen Konstruktion der Geschlechter in der Grundschule*. In: Hempel, Marlies (Hgin) *Grundschulreform und Koedukation*. Weinheim/ München, 107–124.
- Roisch, Henrike (2003) *Die horizontale und vertikale Geschlechterverteilung in der Schule*. In: Stürzer, Monika u. a. (Hginen) *Geschlechterverhältnisse in der Schule*. Opladen, 21–52.
- Schenk-Danzinger, Lotte/ Rieder, Karl (2002) *Entwicklungspsychologie*. Wien.
- Scheu, Ursula (1977) *Wir werden nicht als Mädchen geboren, wir werden dazu gemacht. Zur frühkindlichen Erziehung in unserer Gesellschaft*. Frankfurt a. M.
- Schneider, Claudia (2002) *Die Schule ist männlich?! Wiener Schulen auf dem Weg von der geschlechtssensiblen Pädagogik zur geschlechtssensiblen Schulentwicklung*. In: SWS-Rundschau, Nr. 4, 464–488.
- Schratz-Hadwich, Barbara (1997) *Mütter und Schule – ein gestörtes Verhältnis? Oder: Schattenarbeit zwischen Reproduktion und Schulentwicklung*. In: Lassnigg, Lorenz/ Paseka, Angelika (HgInnen) *Schule weiblich – Schule männlich*. Innsbruck, 215–233.
- Spender, Dale (1985) *Frauen kommen nicht vor. Sexismus im Bildungswesen*. Frankfurt a. M.
- Statistik Austria (2007) *Statistisches Jahrbuch*, verfügbar unter: http://www.statistik.at/jahrbuch_2007/deutsch/start.shtml, 25.1.2007.
- Stöckli, Georg (1997) *Eltern, Kinder und das andere Geschlecht. Selbstwerdung in sozialen Beziehungen*. Weinheim.
- Stürzer, Monika u. a. (Hginen) (2003) *Geschlechterverhältnisse in der Schule*. Opladen.
- Tervooren, Anja (2006) *Im Spielraum von Geschlecht und Begehren. Ethnographie der ausgehenden Kindheit*. Weinheim/ München.
- Thies, Wiltrud/ Röhner, Charlotte (2000) *Erziehungsziel Geschlechterdemokratie. Interaktionsstudie über Reformansätze im Unterricht*. Weinheim/ München.
- Thorne, Barrie (1993) *Gender Play. Girls and Boys in School*. Buckingham.
- Trautner, Hanns Martin (1997) *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie*. Band 2: Theorien und Befunde. Göttingen u. a. (2. Auflage).
- West, Candace/ Zimmerman, Don H. (1991) *Doing Gender*. In: Lorber, Judith/ Farrell, Susan (eds.) *The Social Construction of Gender*. Newsbury Park, Calif., 13–37.
- Zammuner, Vanda Lucie (1987) *Children's Sex-Role Stereotypes. A Cross-Cultural Analysis*. In: Shaver, Philipp/ Hendrick, Clyde (eds.) *Sex and Gender*. Newsbury Park, Calif., 272–293.

Kontakt:
pas@pabw.at