

Ursula Schen

**Wir werden nicht als Mädchen geboren –
wir werden dazu gemacht**

Zur frühkindlichen Erziehung
in unserer Gesellschaft



Einleitung

Die heute bestehenden Unterschiede zwischen Frauen und Männern – psychisch und physiologisch – sind rein gesellschaftlich bedingt (ausgenommen einzig die direkt mit der Gebär- und Zeugungsfunktion verbundenen biologischen Unterschiede, d.h. der anatomische Unterschied in den Geschlechtsorganen, sowie hormonaler und chromosomaler Unterschied). Alles, was daraus abgeleitet wurde, ist Resultat der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung, der Herrschaft der Männer über die Frauen in unserer Gesellschaft. Diese geschlechtsspezifischen gesellschaftlichen Verhältnisse werden im Prozeß der geschlechtsspezifischen Sozialisation reproduziert. Wie das genau geschieht, über welche Mechanismen und mit welchen konkreten Zielen, untersuche ich in dieser Arbeit.

Sogenannte »weibliche« und »männliche« Wesen dienen noch immer als Legitimation für das Fortbestehen der Herrschaft der Männer über die Frauen und als Vorwand für die Zuweisung geschlechtsspezifischer Arbeit. D. h. für die Alleinverantwortung der Frauen im Bezug auf die Arbeit im Reproduktionsbereich und Begrenzung auf »frauenspezifische« Arbeit (schlecht bezahlt, spezifisch »weibliche« Tätigkeiten am untersten Ende der Hierarchie) im gesellschaftlichen Produktionsbereich. Auf der anderen Seite dienen sie als Vorwand für die Befreiung der Männer von der Arbeit im Reproduktionsbereich und die völlige Integration in den Produktionsprozeß (besser bezahlt und höher in der Hierarchie als Frauen).

Frauen seien emotionaler und sozialer, heißt es, und das befähige sie hervorragend zur Aufzucht von Kindern und zu Dienstleistungen für Männer und Kinder, im Reproduktions- wie im Produktionsbereich. Das stimmt. Doch sie sind nicht so geboren, sondern so gemacht worden. Frauen gehen als passiv und weniger rational, und das in einer Gesellschaft, in der Aktivität mehr wiegt als Passivität, Ration mehr als Emotionen. Real bedeutet das, daß sie von den Rationaleren, Aktiveren (den Männern) geführt und verwaltet werden. Frauen gehen als unselbständig und wenig kreativ und scheinen daher besonders geeignet für repetitive, monotone Tätigkeiten im Reproduktions- wie im Produktionsbereich.

Frauen haben heute als Resultat dieser geschlechtsspezifischen

Arbeitsteilung eine geringere Körperkraft und -gewandtheit, was wiederum Vorwand für die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung ist (selbst da, wo heute für bestimmte Berufe, aufgrund von Mechanisierung, gar keine Kräfte mehr nötig ist). Frauen gelten als unentschlossen und führungsschwach, das verschleierten Führungs- und Entscheidungspositionen. Diese Liste ließe sich endlos fortsetzen und weist schon jetzt darauf hin, daß »weibliche« Eigenschaften und Fähigkeiten nicht nur andersartig sind, sondern nach gültigen Normen auch minderwertig.

Was nun ist an diesen Eigenschaften angeboren »weiblich«? In der empirischen Psychologie wurden die meisten dieser Eigenschaften – z. B.: geringere Aggressivität, weniger Interesse an technischen Dingen, passiver, weniger selbständig, weniger kreativ, weniger ehrgeizig usw. – als gesellschaftlich verursacht nachgewiesen; es wurde aufgezeigt, mit welchen Mechanismen diese Eigenschaften im Sozialisationsprozeß produziert werden¹. Auf fallend ist dabei allerdings, daß die meisten Lebensbereiche erfährt werden (z. B. wie kleine Mädchen auf größere Fingerfertigkeit und Geschicklichkeit gedrillt usw. werden, die dann in Haushalt und Beruf eingesetzt und ausgebeutet wird), daß jedoch ein Bereich total ausgeklammert bleibt: die Sexualität. Wir wissen zwar, daß Frauen und Männer sich auch hier unterschiedlich verhalten, nehmen das aber immer noch als »natürlich« hin. Dabei findet gerade hier die geschlechtsspezifische Sozialisation, finden weibliche Passivität und Unterwerfung und männliche Aktivität und Beherrschung ihren unmitelbarsten Ausdruck. Die Wissenschaft fragt nicht, wie geschlechtsspezifisches Verhalten in der Sexualität geformt wird und suggeriert dadurch, das heutige sexuelle Verhalten sei das natürliche Verhalten.

Obwohl also die empirische Psychologie viele Eigenschaften als gesellschaftlich verursacht nachgewiesen hat, blieb doch bisher der Kern dessen, was das »weibliche« und das »männliche« Wesen ausmachen soll, unangefastet: die größere Emotionalität der Frauen, ihr sozialeres Verhalten und größeres Interesse an Personen und ihre geringere Körperkraft. Diese »natürlichen« Unterschiede sind es, welche die entscheidenden Konsequenzen beinhalten, d. h. als Legitimation für die Zuweisung von Kinderaufzucht, Hausarbeit und »typischer Frauenarbeit« an die Frauen gelten.

Auffallend ist, daß gerade diese spezifisch »weiblichen« Eigenschaften und Fähigkeiten niemals radikal nach gesellschaftlicher Versachung hinterfragt wurden. Sicher, es ist eine Tatsache, daß erste »Anzeichen« dieser später so massiven Differenz bereits in den ersten Lebensmonaten zu registrieren sind. Die empirische

Psychologie ist zur Untersuchung der Geschlechtsunterschiede in den letzten Jahren bis in das frühe Kleinkinderalter zurückgegangen, und hat die meisten der Unterschiede als gesellschaftlich verursacht nachgewiesen. Das sieht so aus, als sei es ein wesentlicher Fortschritt gegenüber früheren Untersuchungen. Doch der Schein trügt. Gerade die Untersuchungen in immer früheren Lebensphasen tragen zur Verschleierung der Ursachen der Geschlechtsunterschiede bei, da die Psychologie aufgrund der daraus gewonnenen Ergebnisse behauptet, nun alles erfäßt zu haben und vorgibt: es bleibt doch ein Unterschied? Und aus diesem Unterschied werden die besonderen geschlechtsspezifischen Merkmale abgeleitet.

Dieser so früh festgestellte Unterschied läßt sich aber auch anders interpretieren. Die Forschung, die hier nach den Ursachen sucht, muß noch weiter zurück gehen um zu prüfen, was nun wirklich angeboren, was gesellschaftlich bedingt ist. Dies aber ist bis heute nur gelegentlich und keineswegs systematisch geschehen. Noch immer werden Folgen und Ursachen verwechselt, werden die Folgen geschlechtsspezifischer Erziehung als Ursache für diese Erziehung ausgegeben. Denn bürgerliche wie sozialistische Psychologie setzt mit ihren empirischen Studien zu diesem Problem nicht bei der Geburt, sondern erst Wochen und Monate später ein. Also zu einem Zeitpunkt, an dem mit dem Kind schon einiges geschehen ist. So wird häufig das, was diese Stunden nach den ersten Lebenswochen als Geschlechtsunterschiede erfassen, als angeboren, statt als anerzogen interpretiert. Darum muß der Hauptschwerpunkt einer Arbeit, die nach dem Entstehen der Geschlechtsunterschiede forsch, auf den allerersten Lebenswochen und -monaten der Mädchen und Jungen liegen. Das ist der zentrale Punkt meines Buches. Denn gerade die Unkenntnis dessen, was in diesem Zeitabschnitt geschieht, ermöglicht weiterhin die Verbreitung der Ideologie vom »natürlichen« Unterschied zwischen Frauen und Männern. Und dies dient dann wiederum der Aufrechterhaltung der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung und somit der Herrschaft des Mannes über die Frau.

Bisher blieben selbst die wenigen Forschungen im Bereich der frühkindlichen Konditionierung, d. h. die Sozialisationsforschung von Geburt an (also Neugeborenenperiode, Säuglingsalter) nahezu unberücksichtigt. Eine Ungenauigkeit, wenn nachgewiesen werden kann, daß vor allem hier die Weichen für die Differenzierungen in »weiblich« und »männlich« gestellt werden. »Man kommt nicht als Frau zur Welt, sondern wird dazu gemacht«³, schrieb Simone de Beauvoir vor 25 Jahren in »Das andere

Geschlecht«. Heute gibt die Forschung zunehmend Aufschluß darüber, wie vom ersten Tag der Geburt an Kinder Stunde für Stunde, Tag für Tag zu kleinen Mädchen und Jungen deformiert werden (mit allerdings unterschiedlichen Konsequenzen für Mädchen und Jungen). Wie ihre Fähigkeiten und Interessen und Eigenschaften je nach Geschlecht gefördert oder gebremst, verlangt oder gebrochen werden. Das setzt sich fort im kind- und Vorschulalter, in der Schule und im Erwachsenenleben.

Das heißt: die Annahme der Geschlechtsrolle ist kein einmaliger Akt. Sie ist zwar bis zu einem bestimmten Zeitpunkt relativ abgeschlossen, wird jedoch in jeder Lebensphase und -situation vertieft und neu erzwungen.

Solange wir dies nicht umfassend dargestellt und radikal analysiert haben, werden wir selbst immer wieder Opfer der Ideologie (und ihrer Konsequenzen) vom geschlechtsspezifischen Unterschied sein, die die Unterdrückung des »schwächeren« durch das »stärkere« Geschlecht rechtfertigt.

In einer Situation, in der die herrschende Psychologie auch ein Instrument der Herrschenden (des Kapitals, wie des Patriarchats) ist und zur Verschleierung von Machtstrukturen benutzt wird, müssen wir auch ihre Aussage über Geschlechtsunterschiede radikal hinterfragen. Denn ihre Funktion ist heute nur allzu oft: die Abschwächung allzu evidenter Rollenzuweisung durch die Einführung subtilerer Kategorien. Gerade auch in der frühkindlichen Phase werden in bezug auf den geschlechtsspezifischen Aspekt so immer wieder Ursache und Folge verwechselt, werden die Folgen geschlechtsspezifischer Deformierung als Ursache geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung und Herrschaft deklariert.

Dieses Buch beschäftigt sich vor allem mit der Entstehung der geschlechtsspezifischen Eigenschaften und Fähigkeiten und den Mechanismen ihrer Entstehung in den ersten Lebenswochen und -monaten. Insgesamt reicht die von mir untersuchte Phase von der Geburt bis zum fünften bzw. sechsten Lebensjahr, also bis zum Beginn der schulischen Sozialisation. In einer chronologischen Darstellung der wesentlichen Einflüsse, denen kleine Mädchen und Jungen ausgesetzt sind, zeige ich, über welche Mechanismen die zentralen Unterschiede produziert, erweitert und vertieft werden.

Problematisch ist, daß für bestimmte Altersabschnitte nur wenig empirisches Material vorhanden ist. Dies betrifft vor allem den Zeitabschnitt zwischen dem ersten und dem dritten Lebensjahr. Eine mögliche Erklärung dafür ist, daß während des ersten Le-

bensjahres die Säuglinge auf institutioneller, z. B. medizinischer Ebene erfaßt werden, sie mit Beginn des zweiten Lebensjahres in quasi absolute »Privatheit« zurückfallen und dann erst wieder zu Beginn des Vorschulalters erfaßt, d. h. gesellschaftlich bedeutsam werden. Dazwischen lebt das Kind fast ausschließlich im familiären Bereich.

Weitere Probleme ergeben sich dadurch, daß die meisten Untersuchungen nicht in der BRD durchgeführt wurden, sondern in der DDR, in Italien, den USA, Frankreich, Schweden usw. Einige wesentliche Daten stammen aus Untersuchungen, die primär andere Untersuchungsinteressen verfolgten, sind also eher »Abfalldaten«. Doch sind diese Ergebnisse so deutlich, daß sie mehr als nur Hinweise für mögliche Erklärungen bieten. Aber sicher bedarf es in vielen Punkten weiterer exakter Forschung und Überprüfung der bestehenden Ergebnisse.

Als Instrumentarium zur Analyse und Systematisierung der verschiedenen Materialien dient mir das Entwicklungskonzept der sozialistischen Persönlichkeitstheorie. Ich werde dieses Konzept ausführlich darstellen, weil es bisher eines der wenigen ist, das die spezifische menschliche Entwicklung als abhängig von den gesellschaftlichen Verhältnissen zu erklären versucht. (Eine ausführliche Begründung folgt an der entsprechenden Stelle.) Allerdings ignoriert das Modell bisher das Problem der spezifisch gesellschaftlichen Verhältnisse der Geschlechter. Welche Gründe das hat, werde ich später aufzeigen. Dieser Erklärungsansatz ermöglicht es jedoch, die Bedeutung der spezifischen Verhältnisse zwischen den Geschlechtern als Ursache für die spezifische »weibliche« oder »männliche« Persönlichkeitsentwicklung zu erfassen.

Dem zentralen Gegenstand meiner Arbeit setze ich die theoretische Begründung meines Ansatzes voran, d. h. die theoretische Ableitung der konkreten Unterschiede von den konkreten historischen Verhältnissen zwischen den Geschlechtern, von der konkreteren Form der Arbeitsteilung zwischen Frauen und Männern in unserer Gesellschaft und der konkreten Form der Herrschaft der Männer über die Frauen.

Dies geschieht in einer kritischen Auseinandersetzung mit den spezifischen Mängeln und Fehlern des klassischen sozialistischen Ansatzes zur Frauenteilung. Und zwar anhand neuerer Forschungsergebnisse verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen, wie Anthropologie, Ethnologie, Archäologie, Geschichtswissenschaft. Ich unternehme den Versuch eines neueren, streng materialistischen Ansatzes zur Begründung der Stellung der Geschlechter.

Die neueren sozialistischen Theoretiker, die sich mit der Frauenfrage befassen, rezipieren die klassischen Analysen dogmatisch und überprüfen nicht, was heute prüfbar ist. Darum finden die entscheidenden Fehler der Klassiker sich in einer falschen Strategie für die Befreiung der Frauen wieder.

Ein Mangel dieser Arbeit ist schon jetzt klar: Eine Strategie zur Frauenbefreiung muß natürlich die Gesamtheit der gesellschaftlichen Verhältnisse umfassen, die die Stellung der Frauen determinieren. Das heißt, sie muß die geschlechts- und ebenso die klassenspezifischen Verhältnisse erfassen, muß versuchen, die Relation dieser beiden Momente für die Unterdrückung der Frauen in ihrer konkreten Ausprägung zu bestimmen. Dies ist jedoch bei dem heutigen Wissens- und Forschungsstand schlichtweg unmöglich. Es gibt zwar mehrere Ansätze, die den klassenspezifischen Aspekt analysieren und dessen Reproduktion im Sozialisationsprozeß. Doch wurde bisher der geschlechtsspezifische Aspekt völlig vernachlässigt. Diese einseitige Analyse hat zu voreiligen und falschen, weil reduzierten Einschätzungen und Strategien geführt. Es ist klar, daß sich die spezifische Ausbeutung und Unterdrückung der Frauen niemals ausreichend über eine Analyse ihrer klassenspezifischen Unterdrückung erfassen läßt. Ebenso wenig können jedoch die beiden Momente einfach addiert werden. Vielmehr muß deren spezifische Relation und Interaktion in unserer Gesellschaft erfaßt werden.

Frauen sind heute über alle Klassen hinweg spezifischen Ausbeutungs- und Herrschaftsverhältnissen unterworfen. Ich klammere in meiner Arbeit den klassenspezifischen Aspekt an sich aus, wissend, daß dies eigentlich nicht möglich ist, da er mit dem geschlechtsspezifischen Aspekt verknüpft ist. Die Art dieser Verknüpfung näher zu erfassen, ist erst möglich, wenn es neben einer existierenden klassenspezifischen Analyse auch eine Analyse der geschlechtsspezifischen gesellschaftlichen Verhältnisse gäbe. Meine Arbeit soll ein Schritt auf dem Weg dahin sein.

1. Die Arbeitsteilung zwischen Frauen und Männern.

Kritik bürgerlicher und marxistischer Analysen

Die Tätigkeit der Frauen im Bereich der Produktion und der Reproduktion

»Zu keiner Zeit wurden Frauen so ausgebeutet wie im Spätkapitalismus«, resümiert die französische Soziologin und Feministin Andrée Michel ihre empirischen Untersuchungen.¹ In der BRD beträgt die Zahl der gratis geleisteten Arbeitsstunden der Frauen in Hausarbeit und privater Kindererziehung jährlich 45–50 Milliarden, die Zahl der Lohnarbeitsstunden jährlich 52 Milliarden.² Die Gratarbeit im Reproduktionsbereich wird fast ausschließlich von Frauen geleistet, die Lohnarbeit im Produktionsbereich zu einem Drittel. Das heißt, schreibt Alice Schwarzer, »daß Frauen zwei Drittel der gesamtgesellschaftlich geleisteten Arbeit machen, Männer ein Drittel.«³ Trotzdem haben Frauen in unserer Gesellschaft eine minderwertigere Stellung als Männer. Daran kann auch die Tatsache, daß Frauen seit fast hundert Jahren dieses Drittel der gesellschaftlich anerkannten Arbeit im Produktionsbereich leisten, nichts ändern. Denn Frauen erwerbstätigkeit bedeutet nicht das gleiche wie Männererwerbstätigkeit. Erstens werden erwerbstätige Frauen nicht von der Hausarbeit und Kindererziehung freigestellt, sondern leisten sie zusätzlich. Zweitens sind auch fast alle den Frauen im Produktionsbereich zugestandenen Arbeiten spezifisch »weibliche« Arbeiten. Das heißt nicht nur, daß sie am schlechtesten bezahlt werden und am unteren Ende der Hierarchie stehen, sondern auch, daß die typischen »Frauen-Tätigkeiten«, in denen die weit überwiegende Mehrheit der erwerbstätigen Frauen beschäftigt sind, gezielt anerzogene weibliche Qualifikationen ausbeuten (Krankenschwestern, Sekretärinnen, Verkäuferinnen, Fließbandarbeiterinnen, Lehrerinnen). Erwerbstätigkeit bedeutet also heute für Frauen: volle Verantwortung für den Bereich der privaten Reproduktion und zusätzlich Verrichtung »weiblicher« Tätigkeiten im Bereich der gesellschaftlichen Produktion!

Bisher führte die breite Erwerbstätigkeit der Frau keineswegs – wie Engels und andere sozialistischen Theoretiker meinen – zu einer Vergesellschaftung des Reproduktionsbereiches (»Die Be-

»Freilich sollte man bedenken, daß durch die Zuwendung anderer Menschen (soziale Stimulation) vielfach sensorische Reize vermittelt werden. So gesehen ist soziale Stimulation zweifellos notwendig, aber es gibt keinen Beleg dafür, daß soziale Stimulation am besten von einer liebenden Mutter oder Mutterfigur vorgenommen wird.⁵²

Die Tatsache, daß die Mutter selbst diese Stimulation vermittelt, erhöht nicht den Wert solcher anregenden Reize. Die Mutter ist im Sozialisationsprozeß vielmehr bisher deswegen wichtig, weil sie meistens die Person ist, die in verstärktem Maße für Stimulation sorgt und die verfügbar ist. Aber gerade darin ist sie ersetzbar. D. h. »biologische« und »soziale« Mutter in Personallunion zu sein, ist keineswegs natürlich, sondern kulturell.

Die oft behauptete vorrangige Zuständigkeit der biologischen Mutter und des weiblichen Geschlechts im Allgemeinen für die »soziale Mutterschaft« entbehrt jeglicher realen Grundlage. Und zwar auf seiten des Kindes ebenso wie auf seiten des weiblichen Geschlechts – das nicht von »Natur« aus, sondern bestenfalls wegen der anerzogenen weiblichen Fähigkeiten besonders qualifiziert ist für die Kindererziehung.

Die biologische Mutterschaft dauert neun Monate, die soziale ein ganzes Leben. Zudem dient die angeblich größere Zuständigkeit von Frauen für Kinder bisher auch als Vorwand, Frauen an Hausarbeit verantwortlich zu machen. D. h. die Gleichsetzung von biologischer und sozialer Mutterschaft ist die entscheidende Weiche auf dem Weg zur geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung. Sie kann darum gar nicht radikal genug analysiert und in Frage gestellt werden. Denn »Mütterlichkeit« ist keine angeborene, sondern eine anerzogene Eigenschaft.

Kleinkindalter – Spielinteressen und Eltern Erwartungen

Allgemeine Darstellung der Entwicklung im Kleinkindalter

Im Kleinkindalter dominiert die Entwicklung der Wahrnehmung. Alle anderen psychischen Prozesse und Funktionen, das Gedächtnis, die Aufmerksamkeit, das Denken, die Emotionen werden über die Wahrnehmung realisiert (Wygotzki)⁵³. Im Kleinkindalter kann man die Tätigkeit des Kindes im Hinblick auf seine Beziehungen zu den Erwachsenen als gemeinsame Tätigkeit bezeichnen. Die Erwachsenen stellen dem Kind nicht nur die Dinge für das Spiel zur Verfügung (z. B. eine Puppe), sondern sie lehren es auch, zu spielen, den Gegenständen einen spezifischen Inhalt zu geben. Die Gegenstände, die das Kind von den Erwachsenen bekommt, werden immer bereits mit konkreten Inhalten vermitelt, entsprechend also der gesellschaftlichen Bedeutung dieser Gegenstände. Und damit auch ihrer geschlechtsspezifischen Bedeutung.

Bevor das Kind sich der Sprache aktiv bedient, haben die Erwachsenen die Funktion der Kommunikation und Lenkung. Die Erwachsenen zeigen dem Kind nicht nur die Handlungen mit dem Gegenstand oder die Eigenschaften der Dinge, sie gewöhnen es nicht nur an bestimmte Regeln und Normen (gewöhnlich es an einen bestimmten Tagesablauf, regen zu erlaubten Handlungen an, verbieten unerwünschte), sondern sie bewerten und beeinflussen damit ständig das Verhalten des Kindes. Das Kleinkind eignet sich durch die gemeinsame Tätigkeit mit den Erwachsenen und unter ihrer Anleitung die grundlegenden gegenständlichen Handlungen an. Die Kinder können diese Handlungen zunächst nur vollziehen, wenn die Erwachsenen unmittelbar helfen und sich beteiligen. Sobald sie jedoch die Handlungen beherrschen, beginnen sie, sie selbstständig auszuführen.

Die willkürlichen Bewegungen und motorischen Fertigkeiten beginnen sich bereits im Säuglingsalter zu bilden und werden durch die gegenständliche Tätigkeit im Kleinkindalter gefördert. Von der Erziehung des Kindes hängt es ab, wie sich das spielerische Handeln im ersten Lebensjahr entwickelt. Wie Lechmann-Abramowitsch⁵⁴ nachweist, wird diese Entwicklung beeinträchtigt, wenn entsprechende pädagogische Maßnahmen fehlen. Solche Kinder können nicht spielen, sie bleiben stundenlang unartig.

Das Neue wirkt sich stimulierend auf die Tätigkeit des Kindes aus

(vgl. Figurin und Denissova⁵³). Nur so kann bereits im fünften Monat ein Interesse am Neuen aufkommen. Durch die Wiederholungen bilden sich beim Kind Vorstellungen von den Eigenschaften des Gegenstandes und dem möglichen Ergebnis. Wobei die äußeren Einwirkungen bei entsprechendem inneren Bedingungen eine spezifische Orientierungstätigkeit im Hinblick auf die Gegenstände hervorruft, deren Eigenschaften das Spiel anregen und aufrechterhalten (Handieren und Betrachten von Gegenständen sind als Spiele des Säuglings zu betrachten). Doch noch ist die Entwicklung des Spiels – auch im Kleinkindalter – ein sekundärer Prozeß. Im Vordergrund steht die Entwicklung der gegenständlichen Handlungen.

Die ersten spezifischen Handlungen mit Gegenständen entstehen gegen Ende des ersten Lebensjahres. Im achten Monat eignet sich das Kind die von den Erwachsenen vorgeführten Handlungen noch nicht an und kann sie auch noch nicht reproduzieren. Es strebt das Kind vom Schoß zum Boden. Die einzelnen physiologischen Funktionen entwickeln sich immer mehr (sensorische, mnemische und tonische). Diese Entwicklung hängt ab von den konkreten Prozessen, in die sie einbezogen ist. Bisherige Forschungsergebnisse erlauben folgende Feststellung: »Sollen sich nennenswerte Fortschritte in der Entwicklung der Funktionen einstellen, dann muß die gegebene Funktion einen bestimmten Platz in der Tätigkeit einnehmen und muß die Operation, in die sie einbezogen ist, von ihr vor allem ein angemessenes Entwicklungsniveau fordern. Dann ist es möglich z. B. im Bereich der sensorischen Funktionen, d. h. auf dem Gebiet der Sensibilität, außerordentliche Fortschritte zu erzielen und »die von der klassischen Psychophysik ermittelten »normalen« Empfindungsschwellen beträchtlich zu überschreiten«⁵⁴.

Im 10. und 11. Monat beginnt das Kind, Handlungen mit Gegenständen zu reproduzieren, allerdings nur, wenn sie direkt vorgeführt werden und wenn die Erwachsenen anwesend sind. Schließlich handelt das Kind selbständig mit den Gegenständen, sobald sie ihm gegeben werden, oder wenn es selbst mit ihnen in Berührung kommt; zunächst nur mit den Gegenständen, die es gemeinsam mit den Erwachsenen gebraucht. Charakteristisch für diese Stufe ist, daß die erworbenen Handlungen auf bestimmte Gegenstände fixiert sind. Nach und nach erst beginnen die kleinen Mädchen und kleinen Jungen, die Handlungen auf andere Gegenstände zu übertragen.

Geschlechtsspezifische Behandlung im Kleinkindalter und deren erste Ergebnisse

In dieser Lebensphase werden die gegenständlichen Handlungen zur dominierenden Tätigkeit. Erst allmählich entwickelt sich die eigentliche Spielfähigkeit. In den folgenden Abschnitten stelle ich dar, wie Kinder spielen lernen, daß Gegenstände, Spielobjekte nicht neutral, sondern mit Inhalten, weitgehend mit geschlechtsspezifischen Inhalten vermittelt werden, und welche Rolle die geschlechtsspezifischen Erwartungen von Erziehungspersonen (Müttern und Vätern) dabei spielen.

Im Anschluß daran zeige ich Ergebnisse der bisherigen geschlechtsspezifischen Behandlung: Komme man bis zum ersten Lebensjahr das Kind nur schwer aufgrund seines Verhaltens nach dem Geschlecht unterscheiden, so zeichnet sich jetzt die Trennung immer klarer ab. Im Kleinkindalter setzen sich die Erwartungen der Umwelt gegenüber dem kleinen Mädchen (dem kleinen Jungen) noch weitgehend durch. Das Kind selbst beginnt, diese Erwartungen zu verinnerlichen. Jeglicher sich eventuell regender Widerstand wird systematisch gebrochen. Was ist bisher geschehen?

Geschlechtsspezifische Spielinteressen

Kinder lernen in der gemeinsamen Tätigkeit mit Erwachsenen (beider die Erwachsenen jedoch dominieren) die grundlegenden gegenständlichen Handlungen und ihre Inhalte. Das kleine Mädchen z. B. bekommt nicht nur eine Puppe in den Arm gedrückt oder ins Bett gelegt, sondern ihm wird gleichzeitig vermittelt, was die Puppe bedeuten soll und wie es sie behandeln soll, wie es sie wiegen, anziehen, ausziehen, waschen und füttern soll. Kleinen Jungen hingegen zeigt man das nicht.

So entsteht schon bei kleinen Mädchen von knapp 10, 11 Monaten z. B. der konditionierte »Puppenwiege-Reflex« (eine sehr treffende Bezeichnung von Belotti). Das kleine Mädchen übt die rituellen Bewegungen des Säuglingswiegens mit seiner Puppe so früh, daß diese Bewegungen fast wie Reflexe werden und wie »angeboren« scheinen. Dabei sind sie nur das Resultat geschlechtsspezifischer Erziehung. Das Ergebnis des unablässigen Weiblichkeits-Drills wird hier fälschlicherweise für ein »biologisches Wunder« gehalten. »So klein und schon Mutterinsinkt«, zitiert Belotti spöttisch den Volksmund. Und das ist nur ein Beispiel. Wir werden noch sehen, wie gezielt all die Eigenschaften und Fähigkeiten, die wir so unwidersprochen als »natürlich« und »typisch weiblich« hinneh-

men, Resultat dieser unablässigen Erziehung zur Weiblichkeit sind.

Mit zunehmendem Alter nehmen die gegenständlichen Handlungen der Kinder zu. Sie erhalten mehr Möglichkeiten, mit verschiedenen Gegenständen zu manipulieren, bestimmte Bewegungen zu erfalten und zu üben. Doch schon das Angebot der Gegenstände zum Spiel ist unterschiedlich geschlechtsspezifisch. Das bedeutet, daß das Kind auch hier geschlechtsspezifische Bewegungen entwickelt und übt.

In welchem Ausmaß schon das Spielzeugangebot geschlechtsspezifisch ist, beweist eine Erhebung von Dannhauer⁵⁷ über den Spielzeugbesitz kleiner Mädchen und Jungen im Alter von 22 Monaten. Die kleinen Mädchen (und ebenso die älteren) besitzen wesentlich häufiger Puppen, Puppenkleider, Puppenwagen. Die kleinen Jungen hingegen besitzen viel häufiger größere Fahrzeuge, kleine Autos, Eisenbahnen. Gleich häufig besitzen kleine Mädchen und kleine Jungen: Teddy's, Stofftiere, Bausteine, Tiere zum Hinterherziehen, Bälle und Bilderbücher. Dieses Spielzeug gehört zu dem sogenannten geschlechtsneutralen Spielzeug.

Dieses geschlechtsspezifische Spielzeug und die damit verbundenen spezifischen Handlungen resultieren auch bald in geschlechtsspezifischen Interessen. So zeigen Untersuchungen von Dannhauer⁵⁸, daß die geschlechtsspezifische Entwicklung von Spielinteressen schon vor dem zweiten Lebensjahr einsetzt. Zunächst ist sie nicht sehr stark ausgeprägt. Erst ab dem Alter von zwei Jahren und vier Monaten zeigt sich bei den Mädchen ein etwas größerer Unterschied in den Spielinteressen. Doch gibt es in diesem Alter noch keinen eindeutigen Unterschied in der Bevorzugung der Spielmaterialien bei den Mädchen. Das Fahrzeug z. B. wird noch nicht als jungenspezifisches Material anerkannt – wohl aber die Puppe als männliches Spielzeug. Bezeichnend ist auch hier wieder, daß das »männliche« Spielzeug sozusagen die Norm, das Spielzeug an sich ist. Mit ihm dürfen ausnahmsweise auch Mädchen »mal spielen«. Mit dem »Mädchenspielzeug« jedoch dürfen Jungen auch nicht in Ausnahmefällen spielen; sie würden sonst verachtet und verspottet werden.

Diese im Kleinkindalter beginnenden Unterschiede in den Spielinteressen sind von großer Bedeutung. Denn die Spielfähigkeit des Kindes entwickelt sich nicht nur durch die Spielaktivität des Motorik usw.) in den konkreteren Spielen, sondern sie formt sich auch psychisch entscheidend. Die unterschiedlichen Spielinteressen von Mädchen und Jungen beinhalten auch unterschiedliche Erlebnisweisen. Denn das Kind übernimmt die Spielrolle in ihrer Totalität. Rubinstein schreibt dazu: »Das Puppenspiel der Mäd-

chen hat einen ganz anderen Inhalt als Spiel mit technischem Spielmaterial. Beim Puppenspiel ist ständig eine Identifikation mit der Puppe gegeben. Die Motivausrichtung des Verhaltens ist damit betont menschlich. Die vom Kinde »gesetzten« Gefühle der Puppe sind ständig Bezug des eigenen Verhaltens. Diese Spiele führen in ihrer Häufigkeit vermutlich der Motivgeneralisierung zu sozial gerichteten Interessen und den damit verbundenen Handlungsweisen. Diese verstärkte soziale Motivation der Mädchen versetzt sie auch in die Lage, eigenes Handeln sozial stärker zu empfinden und zu werten. Das Mädchen erfährt so ein Identifikationsstraining« im Rahmen einer sozial ausgerichteten Rolle. Die damit entstehende Motivationsdifferenz von Mädchen und Jungen ist eine grundlegende psychologische Geschlechtsdifferenz. Bei den Jungen dominieren dagegen auf sachliche Objekte gerichtete Spielaktivitäten. Die Handlung und der Erfolg einer Handlung wird damit zur führenden Motivationsgrundlage⁵⁹.

Mädchen hingegen sollen und müssen (und wollen dann schließlich auch ...) gegen Ende des Kleinkindalters mit Puppen spielen. Sie lernen bereits in diesem Alter fast perfekt, Puppen anzuziehen, zu waschen, zu wiegen, zu füttern, spazierenzuführen und was alles noch so dazugehört. All dies sind Fertigkeiten, die sie später entsprechend ihrer Funktion als Mutter haben sollen und müssen. Das Trainieren dieser »Mutterqualifikationen« (Eigenschaften und Fertigkeiten) und der dazu notwendigen emotionalen Inhalte, setzt bereits in so zartem Alter ein, daß es später wie beim »Puppenwiegen« sozusagen »automatisch« läuft, quasi als Reflex. Was später »die Verwirklichung der Frau«, ihre »Erfüllung« ausmachen soll, ist also nichts weiter als das Ausüben der im zartesten Alter anerzogenen Fähigkeiten.

(Kleine Jungen hingegen lernen schon früh mit Autos und komplizierterem mechanischen Spielzeug umzugehen – Dinge, mit denen sie als Junge oder Mann umgehen werden. Also auch hier bei den Jungen bereits im zarten Alter das Einüben, die Entfaltungen angeblich »natürlicher« Fähigkeiten und Eigenschaften. In Wahrheit jedoch ist das bei beiden Geschlechtern nichts weiter als das Schaffen der Voraussetzungen für die spätere geschlechtsspezifische Arbeitsteilung und damit auch die Reproduktion der bestehenden geschlechtsspezifischen Herrschaftsverhältnisse.) Diese unterschiedlichen Spielaktivitäten sind jedoch nur ein Teil der geschlechtsspezifischen Erfahrungen im Kleinkindalter. Mit dem Beginn des Spracherwerbs lernt das Kind nun auch verbale Eingriffe und Lenkungen kennen. Ihm werden so soziale Kategorien, Normen, Ermunterungen und Restriktionen vermittelt. Das kleine Mädchen räumlich in einem engeren Kontakt zu den

Erziehungspersonen steht als der Junge, wird die Sprache bei ihm auch zu einem noch wesentlicheren Konditionierungs- und Restriktionsmittel.

Auch die Sprache selbst wird kleinen Mädchen anders vermittelt als kleinen Jungen. Das kleine Mädchen darf nicht lautreden, darf Erwachsenen noch weniger ins Wort fallen, darf bestimmte Wörter nicht sagen («das gehört sich für kleine Mädchen nicht»). Es muß leise, zurückhaltend, diszipliniert, deutlich und mädchenhaft hoch sprechen. Es gibt sozusagen eine geschlechtsadäquate Sprache für Mädchen und eine für Jungen: »Die Konversationen in allen beobachteten Familien geben davon Zeugnis . . . Kleine Mädchen sprechen nicht so – eine Dame erhebt nie ihre Stimme. Oder: Er spricht wie ein richtiger Junge. Diese Geschlechtsunterschiede sind evident – in den benutzten Worten, in der Art der Aussprache, Intensität des Ausdrucks, Satzbau sowie den Gesprächsthemen. Das Kind lernt dies früh und wird ständig daran erinnert, daß es bedeutungsvoll ist, geschlechtsentsprechende Ausdrucksformen zu lernen.«⁶⁰

Bei dieser geschlechtsspezifischen Konditionierung sind die zwei verschiedenen Bereiche nicht etwa gleichwertig, sondern haben eine unterschiedliche Qualität. So ist z. B. der Bereich der Umwelt, den sich Mädchen aneignen dürfen und müssen, wesentlich eingengter als der von Jungen. Jungen entwickeln sich in viel weiter gestreckten und eigenständigeren Bereichen. Kleine Mädchen hingegen werden schon sehr frühzeitig fast ausschließlich auf ihre spätere Funktionen als Hausfrau und Mutter hin trainiert. So zeigt sich auch hier wieder – wie in der gesamten Entwicklung – daß die angebliche weibliche »Andersartigkeit« in der Realität eine »Minderwertigkeit« ist. Nämlich die stärkere Einengung und die Anerkennung leichter ausbeutbarer Eigenschaften und Fertigkeiten.

Geschlechtsspezifische Erwartungen von Müttern und Vätern an die Kinder

Die geschlechtsspezifischen Erwartungen der Erziehungspersonen an das Kind sind von entscheidender Bedeutung für seine Entwicklung. Die meisten Untersuchungen zu diesem Thema lassen dabei allerdings die Erwartungen des Vaters unberücksichtigt. Hier möchte ich nun eine der wenigen Untersuchungen zitieren, die diesen Aspekt mit einbezogen hat.

Evelyn Goodenough Pitcher⁶¹ befragte Eltern, was kleine Mädchen »weiblich« und was kleine Jungen »männlich« macht. Beide Elternreihe – Mütter und Väter – betrachteten es als »weiblich«, an hübscher Kleidung, häuslichen Gewohnheiten, Familie und

Babys interessiert zu sein und sich mit einer Frau zu identifizieren. Sie erwarten, daß Mädchen mehr an Menschen interessiert sind als Jungen. Und sie berichten auch, daß die kleinen Mädchen mehr nach den Gesichtern von Menschen sehen, auf deren Ausdruck achten, Beziehungen beobachten. Mädchen werden meist als kokett bezeichnet.

Als »männlich« betrachten die Eltern es, an Objekten und Ideen interessiert zu sein. Sie weisen oft auf die vorwiegende Beschäftigung der Jungen mit den verschiedenartigsten Fahrzeugen hin. Darüber hinaus halten sie auch Jungen für interessierter an den Funktionen der Objekte. Beide, Mütter und Väter, erlauben den Mädchen für die ersten Lebensjahre ein »jungenhaftes« Verhalten, lehnen hingegen jegliches »weibliche« Verhalten bei Jungen ab.

Ein Vergleich der Untersuchungsergebnisse zwischen Müttern und Vätern⁶² hinsichtlich der geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen ergab etwas sehr Interessantes: Väter sind in größerem Ausmaß als Mütter für eine strikt-konservative Geschlechtsrollen-Konditionierung. Die Interviews belegen, daß besonders Väter dazu tendieren, bei ihren Söhnen auf »Männlichkeit« und bei ihren Töchtern auf »Weiblichkeit« zu achten.

Evelyn Goodenough Pitcher beobachtet in ihrer Untersuchung: »Er wird wütend, wenn ich ihn mit seinem Interesse an Mädchen sache, das babyhaft ist, necke«, sagt ein Vater über seinen zweijährigen Sohn. »Sein Vater war wütend, als ich seine Nägel rot male«, berichtet eine Mutter. Und eine andere: »Bei Gott, ein Junge kann nichts Weibliches tragen! Die Vorstellung von Lippenstift würde seinen Vater entsetzen!« Auf die Frage, ob er benurruht wäre, wenn sein Sohn weibliche Verhaltensweisen zeigen würde, antwortete ein Vater: »Ja, ich wäre sehr irritiert! Entsetzlich benurruht! Ich kann kaum sagen, wie weit meine Benurruhung gehen würde. Ich kann weibliches Verhalten bei einem Mann nicht ertragen. Ich verabscheue es regelrecht.« Die Mutter hingegen meinte, der Sohn würde dann eben »eher aufmerksam und freundlich werden, statt maskulin. Eher ein Gentleman als männlich.«

Bei Mädchen jedoch schätzen Väter »Weibliches«. Eine Mutter berichtete, daß ihr Mann sich sehr gefreut habe, als sie ihrer sechs Monate alten Tochter ein Kleidchen anzog und es viel hübscher fand. Eine andere Mutter berichtete, daß ihr Mann blaß wurde, als er merkte, daß sie der Tochter die langen Haare abgeschnitten hatte. Er forderte: »Versprich mir, daß du sie nie mehr abschneidest.« Eine andere Mutter berichtete, daß ihr Mann mit der Tochter mit einer hohen Stimme spricht und mit dem Jungen mit einer tiefen Baß-Stimme.

Die Art und Weise, in der Väter von ihren Töchtern reden, zeigt, daß sie ihre Töchter als Sexualobjekte sehen. Hier ein paar Beispiele: So sagte ein Vater: »Meine Tochter fragte mich einmal, welche von meinen Mädchen ich mehr mag – sie oder ihre Mutter. Man ist sich immer bewußt, daß da etwas Sexuelles zwischen einem weiblichen Kind und seinem Vater mitschwimmt.« So redete die Hälfte der Väter von der Koketterie ihrer Töchter in einer Art, die zeigt, daß sie persönlich davon betroffen waren. Einige Väter beschrieben ihre Töchter durch folgende Bemerkungen: »Sehr koket« ... »Verführerisch« ... »Weiß, wie sie mich dazu kriegt, Dinge zu tun, die sie von ihrer Mutter nicht bekommt.« »Ist sanft und verführerisch.« »Flirtet, ist schalkhaft und verspielt, eine vorgeschützte Schüchternheit. Vielleicht gibt das, wenn sie älter ist, einen kleinen Flirt.« »Zärtlich und schmeichelnd und liebevoll. Sie wird sicher sexy. Meine Frau ärgert sich immer, wenn ich das sage.« »Flirtet gern. Besonders mit Fremden, gelegentlich auch mit mir. Versucht, Aufmerksamkeit zu erregen ...« »Sie ist besonders zärtlich. Ständig kommt sie, um zu umarmen und zu küssen ...« »Ich habe immer gehört, daß kleine Mädchen mehr nach ihren Vätern schauen als nach ihren Müttern.« »Eine zarte Person, lebenswert und liebenswürdig.« »Weiblichkeit läßt sich nach meiner Meinung nicht trennen von einem gewissen Grad Sexualität.«

Diese Bemerkungen zeigen deutlich die geschlechtsspezifischen Erwartungen des Vaters an die Töchter. Hingegen erwähnte nur die Hälfte der Mütter überhaupt »Flirt-Verhalten« ihrer Töchter. Und wenn, dann bezogen sie es nicht auf sich. Wo der Vater sagte: »Sie flirtet mit mir«, sagte die Mutter, »sie flirtet mit ihrem Vater« oder »mit anderen Menschen«.

Väter scheinen also ein viel größeres Interesse an der traditionellen geschlechtsspezifischen Rollenerziehung zu haben, als man bisher annahm. Mütter hingegen zeigten in dieser Studie eher eine geringere, zumindest aber nicht betontere geschlechtsspezifische Erwartung als die Väter; das sagt allerdings noch nichts über das Ausmaß des Einflusses des Vaters auf die reale geschlechtsspezifische Sozialisation aus.

Dieser Aspekt ist vor allem deswegen interessant, weil er die bisherigen Behauptungen, daß die Mütter gerade in diesem Punkt die Alleinverantwortlichen und Konservativen seien, nicht nur infrage stellt, sondern vielmehr das Gegenteil nahelegt. Hinweis für diese Annahme finden sich auch bei Thumm und Reitz. Um präzisere Aussagen machen zu können, bedarf es in diesem Bereich jedoch noch weiterer Untersuchungen. Sicher ist nur, daß die »konservativere« Haltung der Mütter bezweifelt werden muß.

Vorschulalter – Bedeutung geschlechtsspezifischer Spiele

Allgemeine Darstellung der Entwicklung im Vorschulalter

Die für das Kleinkindalter charakteristische Verbindung zwischen Kind und Erziehungsperson wird beim Übergang zum Vorschulalter erheblich lockerter und ändert sich. Das Kind löst sich immer mehr von den Erwachsenen und wird fähig, selbständig und ohne ständige Unterstützung seiner Mitmenschen zu handeln.²

Allmählich werden die angeeigneten Handlungen auf immer mehr Gegenstände übertragen. Zugleich entstehen neue Möglichkeiten für den Erwerb von Handlungen. Das Kind reproduziert Handlungen, die ihm nicht direkt vorgeführt werden, sondern die es im täglichen Leben beobachtet. Diese neue Möglichkeit der Aneignung erweitert erheblich den Bereich der gegenständlichen Handlungen.

Die Spielbarkeit aber bleibt auf dem Niveau einförmiger, sich mehrfach wiederholender Handlungen, wenn sie nicht angeleitet wird. Die Spielsachen an sich regen nur zu begrenztem Gebrauch an, ihr »Inhalt« muß erst vermittelt werden. Das Kind bleibt auf konkrete Anregung und Stimulierung durch die Erziehungspersonen angewiesen. Entscheidend für die Entwicklung des Gebrauchs von Spielzeug sind die unmittelbaren Hinweise der Erwachsenen. Nach Aksarina³ entsteht das Spiel nicht spontan, sondern lediglich unter folgenden drei Bedingungen:

1. das Kind muß in seiner Umwelt vielfältige Eindrücke gewinnen;
2. man muß ihm verschiedenartiges Spielzeug zur Verfügung stellen;
3. das Kind muß mit den Erziehungspersonen oft in Kontakt treten; unerlässlich sind unmittelbare Hinweise und Hilfe der Erwachsenen.

Allgemein beginnt das Kind in dieser Phase, seine Tätigkeit und sich selbst von den Erwachsenen abzusetzen. Die Funktionen und Beziehungen der Erwachsenen werden vom Kind erstmalig erfaßt (siehe auch Kapitel über Entwicklung der Geschlechtsidentifikation). Es entstehen eigene Wünsche und Tendenzen nach selbständiger Tätigkeit. Das Bedürfnis nach gemeinsamer Tätigkeit mit den Erwachsenen bleibt. Demzufolge werden die Erwachsenen zum Vorbild; das

Kind möchte wie die Erwachsenen handeln. Da ihm jedoch noch nicht alle Lebensbereiche der Erwachsenen zugänglich sind, gestaltet es ihre Handlungen und ihre Beziehungen zueinander in seinem Spiel nach. So erklärt sich die Bedeutung des *Rollenspiels* im Leben des Vorschulkindes. Die Erwachsenen und ihre Beziehungen zu Gegenständen und Mitmenschen vermitteln die Beziehungen des Kindes zu Dingen und Menschen. Diese neue Beziehung zwischen dem Kind und den Erwachsenen, in der sich das Kind in seinen Handlungen an dem Vorbild der Erwachsenen orientiert, ist die Grundlage für neu entstehende Qualitäten der Persönlichkeit des Vorschulkindes.

Dazu schreibt Boshovitsch: »Die Koordination der Motive, auf die Leontjew mit Recht verweist, ist nur der Ausdruck für das Auseinanderfallen der kindlichen Neigungen zum unmittelbaren Handeln und der direkten oder indirekten Forderung der Erwachsenen, nach seinem Vorbild zu handeln.«⁶⁴

Das Kind (das Mädchen, der Junge) läßt sich von Vorstellungen leiten, die die gesellschaftliche Funktion der Erwachsenen – Frauen und Männer –, ihre Beziehungen zueinander und zu den Gegenständen zum Inhalt haben. So eignen kleine Mädchen (kleine Jungen) sich die Normen, Regeln und Werturteile der Frauen (Männer) an. Da ihnen nicht alle Lebensbereiche zugänglich sind, gestalten sie die Beziehungen der Erwachsenen zueinander und zu den Gegenständen in ihren Spielen nach.

Die direkte Konfrontation der Mädchen und Jungen mit ihrer Umwelt trägt wesentlich zur Entwicklung der Spielthemen bei. Je mehr sie kennengelernt haben, desto vielseitiger ist der Bereich der Wirklichkeit, den sie in ihren Spielen nachgestalten. Die Möglichkeiten werden also mehr von den realen Erfahrungsmöglichkeiten beeinflusst als vom verbalen Erziehungseinfluß.

Die Inhalte der Spiele hängen von der Epoche, Geschlechts- und Klassenzugehörigkeit des Kindes ab. Das heißt, daß kleine Mädchen sich durch das Spiel andere Normen aneignen als Jungen. Kleine Mädchen spielen andere Spiele, haben andere »Vorbilder« als Jungen. Mädchen erwerben im »mädchenspezifischen« Spiel spezifische Fertigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen, ebenso wie Jungen im »jungenspezifischen« Spiel. Das Mädchen erwirbt durch das mädchenspezifische Spiel, in dem es die Beziehung der Frau zu anderen Menschen und zu Gegenständen nachgestaltet, »frauenspezifische« Fertigkeiten, Eigenschaften und Interessen. Der Junge erwirbt durch das jungenspezifische Spiel, »männerspezifische« Fertigkeiten, Eigenschaften und Interessen. (Beide haben ihre Variationen durch ihre jeweilige Klassenzugehörigkeit.)

So gewinnen Mädchen und Jungen Vorstellungen darüber, was für sie gut und was schlecht ist, was man als Mädchen oder Junge tun darf und was nicht. Sie lernen vor allem auch, sich zu anderen Menschen und eigenen Handlungen geschlechtsspezifisch zu verhalten. (Was sich auch in den Untersuchungen zur Entwicklung der Geschlechtsidentifikation und Geschlechterrollen-Stereotype zeigen wird.) Im Spiel gestalten also kleine Mädchen (und kleine Jungen) bereits mannigfaltig Momente der geschlechtsspezifischen (und auch der klassenspezifischen) Tätigkeiten nach, üben die geschlechts- sowie klassenspezifische Arbeitsteilung ein. Im Vorschulalter werden kleine Mädchen verschärft qualifiziert für »typische weibliche Arbeitsfähigkeiten«, die sie später entsprechend ihrer Funktionszuweisung als Hausfrau, Mutter und Ehefrau zu verrichten haben. Umgekehrt werden die Jungen auf ihre geschlechtsspezifische Funktion vorbereitet. Sie lernen eine Vielfalt spezifischer »männlicher« Tätigkeiten mit all den damit verbundenen Privilegien und Hierarchien.

In dieser Zeit werden intensiv diejenigen geschlechtsspezifischen Eigenschaften, Fertigkeiten und Interessen entwickelt, die Voraussetzung für das Ausüben der geschlechtsspezifischen Tätigkeiten sind. Zunehmend lernt das Mädchen (der Junge) einzelne Aufträge und kompliziertere geschlechtsspezifische Aufgaben zu bewältigen (Vgl. Kapitel über Mädchenarbeit).

Wir wissen, daß die Bekanntheit des Kindes mit der Umwelt wesentlich zur Entwicklung der Spielthemen beiträgt. Wir wissen auch, daß diese Bekanntheit des Mädchen nicht nur eine andere, sondern eine sehr viel eingengere ist als die der kleinen Jungen. So ist der Bereich der Wirklichkeit, den kleine Mädchen kennenlernen und im Spiel nachgestalten, auf ihre zukünftige Rolle als Hausfrau, Mutter und Ehefrau zugeschnitten.

Geschlechtsspezifische Erziehung im Vorschulalter und Ergebnisse

Die drei verschiedenen Spielformen (Funktions-, Konstruktions- und Rollenspiel) haben jeweils spezifische Bedeutung im Rahmen des Lernprozesses der kleinen Mädchen und Jungen. Im Funktionsspiel üben Mädchen und Jungen die Körperbeherrschung und die präzise Steuerung von gezielten und absichtsvollen Bewegungen. Im Konstruktionspiel erwerben sie konkrete Erfahrungen mit spezifischem Material, lernen materialgerechten Umgang mit Gegenständen und Stoffen, die einfachen Gesetze der jeweiligen Materialien und den sachgerechten Umgang mit leblosem Material. Im Rollenspiel erfassen sie die Beziehungen zwischen

den Menschen (Frauen und Männer) und deren Beziehung zur Umwelt. In den folgenden Abschnitten werde ich die spezifische Bedeutung der verschiedenen Spieltätigkeiten ausführlich darstellen – unter besonderer Beobachtung geschlechtsspezifischer Formen der Spieltätigkeiten und ihren Auswirkungen. (Wie rasch dieses Spiel für die Mädchen in Realität umschlägt, d. h. in reale Mithilfe in Hausarbeit und bei der Kinderaufzucht, zeige ich im dem Abschnitt »Mädchenarbeit«.)

Rollenspiel

Für das Vorschulalter ist das Rollenspiel besonders wichtig. Im Rollenspiel übernehmen die kleinen Mädchen und Jungen spielerisch die gesellschaftlichen Aufgaben und Arbeitsfunktionen der erwachsenen Frauen und Männer. Das Kind, das im Spiel die Arbeit und die Beziehungen zwischen den Menschen reproduziert, übernimmt nicht nur die Form, sondern auch den Inhalt, d. h. auch ihre Gefühle und ihre Gedankenwelt. Es erfährt gründlich den Sinn der menschlichen (d. h. weiblichen und männlichen) Tätigkeiten und die moralische Einstellung der Mimmenschen dazu.

Im Laufe des Vorschulalters verändert sich der Inhalt des Spiels: Hauptinhalt war zunächst die gegenständliche Tätigkeit des Menschen, dann ist es die Beziehung zwischen den Menschen und schließlich wird es die Beachtung von Regeln, die das Verhalten und die sozialen Beziehungen zwischen den Menschen regeln.

Das konstruierende Moment des Spiels ist die Reproduktion einer Handlung, die man mit dem Terminus »Rolle« bezeichnet. Spiele, in denen die vom Kind übernommene Rolle an erster Stelle steht, werden als Rollenspiele bezeichnet. In dieser Rolle reproduzieren Mädchen und Jungen in verallgemeinerter Form ihnen bekannte Funktionen der erwachsenen Frauen und Männer. Ein weiteres konstituierendes Moment des Rollenspiels ist die hinter der Rolle verborgene Regel der Handlung. Übernimmt das Mädchen z. B. die Rolle einer Kindergärtnerin, dann übernimmt es zugleich die Regeln und Inhalte, die sich hinter deren sozialer Funktion verbergen. Es achtet beispielsweise darauf, wie sich die Kinder beim Mittagessen verhalten, oder es fordert sie auf, sich von Rolle und Regel drückt die Einheit des gegenständlichen und sozialen Spielinhaltes aus, die sich im Vorschulalter entwickelt und während des ganzen Vorschulalters erhalten bleibt. Das Rollenspiel ist seinem Ursprung und Inhalt nach sozial. Seine

Einstellung und Entwicklung hängt von der Stellung ab, die das Kind im System der konkreten sozialen Beziehungen einnimmt. Und da Mädchen (Frauen) eine andere, geringere soziale Stellung einnehmen als Jungen (Männer), führt dies – neben der klassenspezifischen – auch zu einer geschlechtsspezifischen Entwicklung des Rollenspiels. Über das Thema und den Inhalt des Rollenspiels treten Mädchen und Jungen mit den Bereichen des gesellschaftlichen Lebens in Verbindung, in denen sie später entsprechend ihrer geschlechtsspezifischen Funktionszuweisung leben werden, an denen sie aber in diesem Stadium noch nicht unmittelbar teilnehmen.

In den Anfangsformen des Rollenspiels steht zunächst noch die gegenständliche Tätigkeit im Vordergrund. In den gegenständlichen Handlungen reproduziert und übt das Kind in verallgemeinerter Form ihm bekannte Arbeitsfunktionen der erwachsenen Frauen und Männer.

Einige Anfangsformen werden gleichmaßen von Mädchen und Jungen ausgeübt – z. B. die Rolle des Reiters –, doch die meisten differenzieren geschlechtsspezifisch. So werden Mädchen angehalten, Puppen zu füttern, zu waschen, zu streicheln und zu wiegen. Mit diesen gegenständlichen Handlungen reproduzieren sie die spezifischen »weiblichen« Arbeitstätigkeiten in spielerischer Form. Das gleiche ist bei den Rollenspielen, zu denen Jungen angehalten werden, wie Schornsteinleger oder Autofahrer usw. der Fall. Auch sie werden durch die gegenständliche Handlung, die sie im Rollenspiel vollziehen, auf ihre spezifisch »männlichen« Arbeitstätigkeiten vorbereitet.

Mit zunehmender Entwicklung des Rollenspiels treten die menschlichen Beziehungen deutlicher hervor. Es kommt zu kollektiven Spielen, in denen die Handlungen im Hinblick auf andere Menschen in den Vordergrund treten. Mit der Übernahme dieser Rollenspiele reproduziert das Kind jetzt auch die sozialen Beziehungen zwischen Erwachsenen im Rollenspiel, also auch die geschlechtsspezifischen Beziehungen zwischen Erwachsenen im Rollenspiel, also auch die geschlechtsspezifischen Beziehungen von Frauen und Männern, und damit auch die spezifischen Unter- und Überordnungsverhältnisse zwischen den Geschlechtern. So reproduziert das Mädchen z. B. im Rollenspiel »Arzt-Schwester« (oder »Pilot-Stewardess« und »Vater-Mutter«) seine untergeordnete Stellung und der Junge die übergeordnete. Auch hier kann es nicht nur von einer »Andersartigkeit« die Rede sein, sondern es muß von einer Minderwertigkeit der weiblichen Rolle gesprochen werden. Denn das weibliche Rollen-Angebot ist gekennzeichnet durch Unterordnung und Abhängigkeit in Relation zu

Männern. Die männlichen Rollen zeichnen sich durch eine relative Autonomie und Überordnung im Verhältnis zu Frauen aus. Das ist entscheidend.

Viele Autoren sehen diese geschlechtsspezifischen Unterschiede in den Rollenspielen sehr klar. Aber sie fragen nicht nach den Ursachen. D. h. sie halten »angeborene« Geschlechtsdifferenzen für die Ursache und suchen nicht nach Anerkennung. Ein gutes Beispiel dafür ist Hansen. Er schreibt: »Schon in der frühen Phase unterscheiden sich Knaben- und Mädchenspiele meist nicht nur hinsichtlich in der Idee, sondern auch in der Art der Durchführ- und Ausgestaltung. Die Deutungs- und Spielhandlungen der Familie, dem Haushalt und allem, was damit zusammenhängt, sind außerhalb des Hauses: Jungen dagegen liegt überwie- gend außerhalb des Hauses: Jungen spielen Motorradfahrer, Autofahrer, Schaffner oder Führer von Straßenbahnen oder Eisenbahnen usw. Alles Technische beeindruckt sie außerordent- lich und ist Mittelpunkt ihrer Spieldeutungen.«⁶⁵ Und weiter: »Doch behalten Mädchen auch dabei ihre Eigenheiten: sie fahren z. B. mit der Eisenbahn der Knaben, überlassen ihnen aber die technischen Posten und begnügen sich selbst damit, in der Eisenbahn das Kind zu pflegen.«⁶⁶

Dazu auch Hübsch und Reinger: »Verfolgen wir das Spiel der Mädchen, so finden wir, daß im Mittelpunkt ihres Interesses die Fiktionen, die sich um Personen und Geschehnisse des Lebens innerhalb des Hauses und die Familienform« drehen, stehen. »Den Jungen lockt vor allem die Weite, Personen und Geschehnisse außerhalb des Hauses und außerhalb der Familienform... zu zeigen, die Materie möglichst vollkommen zu beherrschen...«⁶⁷ Und: »Beim Mädchen ist man vielfach versucht, schon in diesem frühen Alter von einer ästhetischen Haltung (Rolle Ballerina, Prinzessin) zu sprechen... Vielmehr sind Deutungs- und Formung bis im Feinesten erwünscht - und generell für Spielhandlungen von Mädchen kennzeichnend (...). Ebenso im Benehmen und Sprechen... dabei braucht man nicht mal auf die spezifischen mädchenhaften Pflege- und Haushaltungs- spiele hinzuweisen. Auch etwa Kaufmann und Lehrer, Besucher- spiele, ja selbst Eisenbahn oder Zoospiele erfahren bei Mädchen eine feinere Ausgestaltung als bei Knaben.«⁶⁸ Alle Beispiele bleiben auf der Ebene der Beschreibungen der Erscheinung, ohne nach dem Warum zu fragen.

Regelspiel

Im weiteren Verlauf des Vorschulalters ändern sich die Spielthemen. Hauptinhalt war zunächst die gegenständliche Tätigkeit der Erwachsenen. Danach sind es die Beziehungen zwischen den Erwachsenen. Und schließlich wird es die Beachtung der Regeln, die das Verhalten und die sozialen Beziehungen zwischen Menschen bestimmen.

Experimentelle Untersuchungen zeigen laut Elkomin⁶⁹, daß es dabei folgendes Gesetz gibt: Die Entwicklung des Spiels beginnt mit offenen Rollen, hinter denen sich bestimmte Regeln verborgen (z. B. Reiter) und führt zu Spielen mit offenen Regeln, bei denen die Rolle verborgen bleibt (z. B. Verstecken). Das Spiel verändert sich also im Laufe seiner Entwicklung. Die Rollenspiele mit offenen Situationen werden zu Regelspielen, in denen die vorge- stellte Situation und die Rollen verborgener Form enthalten sind. So unterscheiden sich Regelspiele wie Verstecken oder Tischspiele erheblich von Rollenspielen, in denen z. B. die Tätigkeit eines Arztes oder eines Polarforschers nachgestaltet wird.

Es hat den Anschein, als stellten Rollen- und Regelspiel zwei verschiedene Entwicklungslinien dar. In Wirklichkeit entwickelt sich jedoch die eine Form unmittelbar aus der anderen, und zwar aufgrund von Notwendigkeiten in der Spielbarkeit des Kindes. Die Regelspiele entwickeln sich aus dem Rollenspiel mit vorge- stellten Situationen. Aus den Bezeichnungen mancher Regelspiele, wie z. B. »Katz und Maus« oder »der Wolf und die Schafe«, läßt sich noch das ursprüngliche Rollenspiel erkennen. Die Regelspiele kommen relativ spät im Vorschulalter auf. Drei- bis vierjährigen Kindern fällt es noch recht schwer, sich Spielregeln unter- zuzordnen.

Warum entstehen Regelspiele erst in einer bestimmten Entwicklungsphase und nicht gleichzeitig mit den Rollenspielen? Der Grund liegt in der Motivation des Spiels. Die ersten Spielhandlungen entspringen dem wachsenden Bedürfnis und der Notwendigkeit für das Kind, die von den Menschen geschaffenen Gegenstände zu beherrschen. Die Handlung ist für das Kind ein Mittel, die gegenständliche Wirklichkeit zu erschließen: das Menschliche offenbart sich ihm in gegenständlicher Form.

Während der Entwicklung des Spiels treten die menschlichen Beziehungen, die seinem gegenständlichen Inhalt innewohnen, immer deutlicher zutage. So fährt z. B. der Straßenbahnfahrer nicht nur seine Straßenbahn, sondern tritt auch in bestimmte Beziehungen zu den Fahrgästen und zu dem Schaffner. Schon auf einer relativ frühen Entwicklungsstufe der Spielbarkeit steht das

Kind in einem Gegenstand nicht nur die Beziehungen des Menschen zu diesem Objekt, sondern auch Beziehungen von Menschen zueinander.

Es kommt zu kollektiven Spielen, bei denen die Kinder nicht nur nebeneinander, sondern miteinander spielen. Die sozialen Beziehungen offenbaren sich als Beziehungen der Mitspieler zueinander. Damit ändert sich auch die Rolle. Ihr Inhalt bestimmt jetzt nicht nur die Handlung des Kindes im Hinblick auf den Gegenstand, sondern auch in bezug auf weitere Spielteilnehmer. Es kommen immer mehr Spiele auf, in denen diese Handlungen im Hinblick auf andere Menschen in den Vordergrund treten.

Die Entwicklung gemeinsamer Spiele mit entfallenen sozialen Beziehungen ist die wichtigste Voraussetzung dafür, daß das Prinzip der Spielregel erfaßt wird. Auf dieser Grundlage entsteht das Regelspiel. In diesen Spielen sind nicht Rolle und Situation festgelegt, sondern Regel und Aufgabe. Es gilt, unter bestimmten Bedingungen ein gegebenes Ziel zu erreichen. Damit unterscheiden sie sich weitgehend von den Spielen des jüngeren Vorschulkindes.

Es ist kennzeichnend für das Regelspiel, daß in ihm eine Aufgabe enthalten ist. Die Entwicklung hebt diese Spieldaufgabe immer deutlicher hervor und macht sie immer klarer bewußt.

Wie bei allen Spielfähigkeiten muß auch bei den Regelspielen zwischen den spezifischen Mädchen- und Jungen-Regelspielen unterschieden werden. Auch hier kann man nicht von einer allgemeinen Entwicklung des Regelspiels beim Kind sprechen. Zu den Regelspielen gehören: Abzähl- und Auszählreime, Kettenspiele, Reigenspiele, Haschenspiel, Länderraub, Ballspiele, Namentaren, Anschlagspiele, Versteckspiele, Geschicklichkeitsspiele, Bewegungsspiele, Seilspringen und Kartenspiele. Um die Funktion spezifischer Mädchen-Regelspiele deutlich zu machen, will ich exemplarisch das »Seilspringen« sowie das »Ballspielen gegen die Wand« beschreiben.

Das »Seilspringen« wird allein oder gemeinsam mit anderen gespielt. Dabei springt das Mädchen in den verschiedensten Variationen auf einem oder zwei Beinen. Man braucht eine beachtliche Koordinierungsgabe der Bewegungen, manche Mädchen bringen es zu einer ungläublichen Virtuosität. Diese Art von Seilspringen ist kleinen Jungen unbekannt, sie geben sich mit so etwas gar nicht ab, sie bezeichnen es verächtlich als »Weiberspiele«.70 Auch im »Ballspielen gegen die Wand« gibt es außer dem Grundspiel eine außergewöhnliche Vielfalt von Variationen: das Mädchen wirft den Ball unter dem Knie durch, der Ball wird nach einer ganzen Drehung gefangen, rückwärts geworfen usw.

Der Schwerpunkt dieser sich ständig wiederholenden, einengenden Spiele liegt darin, die einzelnen begrenzten Spielvorgänge zu vertiefen und zu perfektionieren – aber auch zu begrenzen. Diese Art von Mädchenspielen zeigt eine »Vorliebe für Spielriten und Zeremonien, was sich später als demütige und fast gewollte Unterwerfung unter eine ständige Nötigung durch Monotonie und Formalität äußert«.71

Hier werden Mädchen früh in das eingeübt, was sie später als Frauen in Haus und Beruf auszuführen und hinzunehmen haben: Monotonie und repetitive Tätigkeiten – wozu sie im Kindesalter spielerisch befähigt werden – müssen sie im Erwachsenenalter real – z. B. beim Spülen oder am Fließband – ausführen. Symptomatisch für die typisch »weibliche« Situation ist diese Begrenzung – örtlich wie inhaltlich – und das sich fast zwanghafte Bewegen innerhalb dieser angegebenen Grenzen.

Sportspiele

In den ersten Jahren werden noch gemeinsame Sportspiele zwischen Mädchen und Jungen gemacht. So z. B. Lauf- und Haschenspiele sowie Singspiele. Bei diesen in den Sportbüchern als »kleine Spiele« bezeichneten frühen Sportspielen ist das Geschlecht noch nicht von so vorrangiger Bedeutung, wie es dann allerdings sehr schnell der Fall wird. »Der überwiegende Teil der kleinen Spiele eignet sich für Jungen und Mädchen. Auf einige Spiele jedoch, die harten körperlichen Einsatz und große Kräfteanstrengung verlangen, wo Ringen und Raufen im Vordergrund stehen, sollte man bei Mädchen verzichten oder das Spiel abwandeln.«72

Solche Aussagen sind typisch für die geschlechtsspezifische Ausrichtung auch im sportlichen Bereich. Mädchen wird a priori die Möglichkeit einer Entwicklung körperlicher Fähigkeiten abgesprochen. Durch systematische Begrenzung und mit zunehmendem Alter wachsender Behinderung im physischen Bereich werden Mädchen an der Entwicklung körperlicher Kraft und Gewandtheit gehindert. Auch hier das immer wiederkehrende Muster: Erst mit den Folgen geschlechtsspezifischer Behandlung werden die angeblichen Ursachen, nämlich die »angeborenen Unterschiede«, belegt und konstruiert.

Jungen hingegen werden in Sportspielen gefördert, die »harten körperlichen Einsatz und große Kräfteanstrengungen« verlangen. Diese gezielte Förderung der Jungen wird allerdings nicht als solche erkannt oder eingestanden. Jungen »düngen« angeblich stärker nach freien Rivalitätsspielen als Mädchen, Kampf und Wettspiele treten für sie in den Vordergrund, Mädchen bleiben bis

zum Ende der Kindheit dem Reigen treu. »Das Verbundensein in harmonischer Form gemeinsamen Tuns macht für das Mädchen den Reigen noch in diesem Alter wertvoll.«⁷³

Jungen werden in Sportspielen gelenkt, in denen sie »mehr leisten können, wo Einsatzfreudigkeit und der Kampf mit dem Gegner ausgeprägter hervorreten, Gewandtheit und Entscheidungsfähigkeit noch gern den Singspielen zu, . . . auch einfache Lauf- und Ballspiele, von Jungen schon abgetan, werden von den Mädchen noch gewünscht.«⁷⁴

Mädchen bleiben so, was Entwicklung von Körperkraft und Gewandtheit usw. angeht, auf dem Niveau von kleinen Jungen. Die Jungen sind die Norm, die Mädchen – daran gemessen – minderwertig. Mädchen dürfen, wenn sie Sportspiele betreiben, die gewisse Körperkraft erfordern, immer nur minderwertige Abweichungen von der Norm spielen. »Das Verdängen, z. B. ein schönes Kratispiel für Jungen und Männer, dürfte für Mädchen und Frauen nur in abgeänderter Form geeignet sein«, und: »Bei einigen Ballspielen läßt man Mädchen und Frauen verständlicher-weise besser keine großen Medizinbälle fangen, sondern ersetzt sie durch leichte Vollbälle oder größere Hohlbälle.«⁷⁵

Selbst da, wo nicht ein offensichtlich geschlechtsspezifisches Verhalten vorliegt, wird dieses Verhalten zumindest geschlechtsspezifisch interpretiert. Das heißt, entweder verhält ein Mädchen sich (als Folge des Weiblichkeitsdills) schon ganz und gar »mädchenhaft«, oder ihm werden für neutrales Verhalten wie z. B. Fangenspielen zumindest »weibliche« Motive unterschoben. So schreiben Hübsch und Reinger: »Spielen Mädchen Fangen, dann sicherlich nicht vor allem wegen der vergnüglichen Funktion des Laufens, sondern für sie ist die persönliche Beziehung zum Fangenden, der Wunsch nach persönlicher Überlegenheit, die Freude an Geschicklichkeit und Eleganz der Bewegungen wahrscheinlich wichtiger, wie die reine Kraftbetätigung bei Jungen. Fangen steht bei Mädchen eher im Dienst der Ausbildung der Körpergewandtheit, daher auch das Hinneigen der Mädchen zum Reigenspielen.«⁷⁶

Diese Frauen angeblich angebotene Grazie und größere Zartheit in den Bewegungen, ihre Geschicklichkeit ist nichts anderes als das Resultat systematischer Übung von klein auf in eben diesen Bereichen. Ein anderer Gang, eine unterschiedliche Körperhaltung der Frau oder größere Körperkraft und Gewandtheit des Mannes sind nicht natürliche Geschlechtsdifferenzen, sondern Resultat langjähriger systematischer Übungen.

Die extreme Vernachlässigung gerade von körperlichen Kraft-

übungen (wie z. B. auch Ringen) hat für Mädchen und Frauen oft folgenschwere Konsequenzen: körperliche Unterlegenheit und damit auch oft Unvermögen, sich gegen die trainierte Körperkraft bzw. Gewalt von Jungen oder Männern zu wehren.

Die Vernachlässigung von Mädchen und ihre Diskriminierung findet sich auch in den Illustrationen von Sportbüchern. Im allgemeinen werden in Sport- und Turnbüchern vorwiegend Jungen abgebildet, äußerst selten auch mal ein Mädchen. Mädchen werden fast nur bei reinen Mädchenübungen, wie Reigen oder Seilspringen, abgebildet. (Gemeinsame Abbildungen von Jungen und Mädchen finden sich nur bei den sogenannten »kleinen Spielen«, also vorwiegend in Turnbüchern für Kindergarten und Vorschule.). Das heißt: Mädchen wird nur eine infantile Art von körperlicher Ertüchtigung zubilligt. Die späteren Folgen dieser Erziehung sind hinlänglich bekannt . . . Eine davon ist, daß die erwachsenen Frauen Männergewalt so schwach und resigniert hinnehmen, daß sie sich sogar schlagen lassen.

Konstruktionspiele

Die Konstruktionspiele beginnen (nach Clauss und Hirsbsch⁷⁷) im zweiten Lebensjahr und nehmen an Häufigkeit bis in die Schulzeit hinein zu. Dabei wandeln sich natürlich die Formen ganz erheblich. Die Arenen der Konstruktionspiele hängen im wesentlichen vom Einfluß der Erziehungsperson ab, werden bestimmt durch die Epoche, die Geschlechts- und Klassenzugehörigkeit. Früher anregender Einfluß durch Erziehungspersonen kann zu einem früheren Beginn des Konstruktionsspiels führen. Es ist falsch anzunehmen, daß sich Spielformen gewissermaßen von allein entwickeln.

Zu Beginn der Entwicklung der Konstruktionspiele dürfen Mädchen und Jungen noch viele Konstruktionspiele gemeinsam machen. Das ändert sich mit wachsendem Alter.

Zu den früheren Formen der Konstruktionspiele gehören die bei Charloite Bühler⁷⁸ zitierten: Bauen mit Würfel, Bausteinen, Bearbeiten von Sand, Knöpfe legen, Sterne aus Kugeln legen, Zeichnen, Abziehbilder herstellen, Ketten aufhängen, Schattenbilder an die Wand projizieren usw. Zu den späteren: Bauen mit komplizierten Baukästen, technisch-wissenschaftliches Spielzeug, Stricken, Stücken usw. Fast all diese Beispiele zeigen bereits die Geschlechtsspezifik der Konstruktionspiele.

So erwerben die Jungen durch die »jungenspezifischen« Konstruktionspiele eine Vielfalt spezifischer Einsichten, Gesetzmäßigkeiten spezifischer Materialien und den sachgerechten Umgang damit. Diese Materialien entsprechen weitgehend ihrer spezifischen Funktionszuweisung im Produktionsprozeß.

»Der kleine Baumeister lernt im praktischen Handeln mit dem Spielmaterial die einfachen Gesetze der Statik und der Festigkeit kennen. . . . er bemerkt, was man mit einem bestimmten Stoff alles machen kann und was sich durch die Beschaffenheit des Materials verbietet.«⁷⁹

Auch die Mädchen lernen durch die »mädchenspezifischen« Konstruktionsspiele, die allerdings weniger vielfältig sind, sehr früh materialgerechten Umgang mit Stoffen und Gegenständen. Allerdings gezielt mit den Stoffen und Materialien, mit denen sie später als Hausfrau, Mutter und Ehefrau umgehen müssen. Neben dieser Festlegung auf spezifisch »Weibliches« ist auch die Variationsbreite der Mädchen-Konstruktionsspiele geringer als die der Jungen.

Bei kleinen Mädchen finden wir also wieder nicht nur die Andersartigkeit der Spiele, sondern vor allem auch die Minderwertigkeit: die stärkere Einengung. Mädchen werden nicht umfassend in den Umgang mit vielen Materialien eingeübt, sondern nur begrenzt und gezielt entsprechend den Erfordernissen der Hausarbeit und Kindererziehung unterwiesen.

Bei Jungen ist generell ein wesentlich höherer Anteil von Konstruktionsspielen zu finden, bei Mädchen überwiegen Rollenspiele. Dies wird belegt durch Ergebnisse von Dannhauser⁸⁰ sowie Beobachtungen von Rittseler⁸¹. Jungen werden also in dieser Entwicklungsphase vorwiegend in den Umgang mit Material eingeübt, Mädchen hingegen in sozialen Beziehungen.

Geschlechtsspezifisches Spielzeug

Die meisten Erwachsenen geben vor, sie ließen die Kinder selbst die Spielzeugwahl treffen. Daß jedoch von »Wahl« nicht die Rede sein kann, sondern Mädchen und Jungen unausweichlich gegen geschlechtsspezifisches Spielzeug angeboten wird, zeigt unter anderem eine Studie von Goodman und Lever⁸². Sie untersuchte die Gesetzmäßigkeit, die Erwachsene bei der Auswahl von Kinderspielzeug befolgen. Dabei stellte sich heraus:

1. Bis zum Alter von zwei Jahren erhalten Mädchen und Jungen oft gleiches Spielzeug: Stofftiere, Holzblöcke, erzieherisches Spielzeug, um Farben und Zahlen zu lernen. Doch je älter Mädchen und Jungen werden, desto größer wird die Differenzierung in »weibliches« und »männliches« Spielzeug.
2. Die meisten Spielwarenverkäufer offerieren oft ungetragtes traditionelles »Mädchen-« und »Jungenspielzeug«, das sich an den sozialen Normen für Mädchen und Jungen orientiert. (»Ist es für einen Jungen oder für ein Mädchen?«).

3. Die Mehrheit der Erwachsenen hält sich strikt an diese Normen. Nur wenige erlauben, daß ein Kind ein gewünschtes Spielzeug bekommt, das von der Geschlechtnorm abweicht.

Diese Untersuchung ergab, daß z. B. kein einziges wissenschaftliches Spielzeug für Mädchen gekauft wurde!

Auch Eltern, die nicht bewußt nach einem geschlechtsspezifischen Spielzeug greifen, werden spätestens im Laden dazu gedrängt. Und der Handel wird bereits entsprechend beliefert: Denn die Spielzeugindustrie stellt kein Kinder-Spielzeug, sondern Mädchen- und Jungen-Spielzeug her. Und der Spielwaren-Handel leitet es entsprechend weiter.

Daß dabei Mädchen- und Jungenspielzeug nicht nur äußerlich, sondern auch in der Qualität unterschiedlich ist, beweisen Goodman und Lever in ihrer Untersuchung. Sie zeigen die klare relative Minderwertigkeit des »weiblichen« Spielzeugs gegenüber dem »männlichen«. So ergab ihre intensive Analyse von Spielwaren-katalogen, Beobachtungen in Spielwarenläden, Interviews mit Spielwaren-Verkäufer(inne)n und die Auswertung von Fragebögen, die die Einstellung von Erwachsenen und Kindern zu bestimmten Spielzeug sondierten, folgendes:

1. Jungen-Spielzeug ist variationsreicher und teurer. Es wird als »vielfältiger« und »aktiver« eingeschätzt;
2. Mädchenspielzeug gilt als »simpel« und »passiv«;
3. neutrales Spielzeug gilt als kreatives und als erzieherisch.

Der tatsächliche Spielwaren-Besitz von Kindern ist das Resultat all dieser geschlechtsspezifisch kanalisierten Angebote und Nachfragen von Erziehungspersonen und Umwelt. So berichten je 42 von Goodman und Lever nach ihren Weihnachtsgeschenken betragte Mädchen und Jungen von einer nahezu identischen Anzahl von Geschenken. Innerhalb dieser Geschenke jedoch gab es erhebliche qualitätsmäßige Differenzen. Das Spielzeug der Jungen war teurer als das der Mädchen, breiter gestreut und von den Erwachsenen mit mehr Zeitaufwand ausgestellt worden.

Sehr bemerkenswert ist auch, daß die Geschenke der Jungen zu 73 % aus Spielsachen bestanden, die der Mädchen jedoch nur zu 57 %. Der Rest, fast die Hälfte der Geschenke der Mädchen, bestand aus »Nützlichem«: Kleidung, Geld und Einrichtungsgeschenke (für den aktuellen Gebrauch und wahrscheinlich auch schon für die »Aussteuer«).

Sehr bezeichnend für die Eindeutigkeit des geschlechtsspezifischen Spielzeugs sind auch die Kostüme. Die Studie von Goodman und Lever zeigt, daß die Rollenkostüme für Jungen typisch

»männlich« sind, das heißt, aktive, wissende und mächtige Personen verkörpern (Indianerhäuptling, Autorenfahrer, Astronaut, Supermann, Arzt usw.). Die Rollenkostüme für Mädchen sind ebenso typisch »weiblich«, das heißt, dekorativ, machtlos und dienend (Prinzessin, Braut, Ballerina, Krankenschwester usw.). Noch offensichtlicher wird die Relation zwischen Jungen und Mädchen bei diesen Spielen, wenn man sich die jeweils männlichen weiblichen Pendants vergegenwärtigt: z. B. Arzt (mit dem Zuhör Stethoskop, Blutdruckmesser, Rezeptblock, Mikroskop etc.) und Krankenschwester (Kittel, Eßgabelt zum Servieren usw.). Hier wird die dienende Funktion der weiblichen Rolle in bezug auf ihre Umwelt und ihren männlichen Mitspieler ganz klar. Spielen Mädchen und Jungen zusammen, werden meist neutrale Spiele gespielt (wie Kartenspiele, Brettspiele, Verstecken etc.) Bemerkenswert ist, daß bei der Einschätzung das neutrale Spielzeug als das »kreativere« und »erzieherischer« gilt. Das zeigt, daß die Aufhebung der Einengung auf geschlechtsspezifisches Spielzeug für beide Teile (Mädchen wie Jungen) erweiternd ist. Schaut man sich dieses sogenannte »neutrale Spielzeug« jedoch genau an, so wird klar, daß nur ein Teil wirklich neutral ist (z. B. Puzzles, Mosaik, Malfarben usw.). »Neutrale« Spiele, die aus präzise zu identifizierenden Elementen und Strukturen bestehen, Elena Belotti⁸³ heraus, daß schon das Angebot dieses »neutralen« Spielzeugs wieder »weiblich« und »männlich« und mit den entsprechenden spezifischen Inhalten verbunden ist: auf kleinen Legokästen z. B. sind Mädchen abgebildet, auf großen Jungen. Hier setzt sich also fort, was bei dem eindeutig geschlechtsspezifischen Spielzeug ganz klar ist: Da werden z. B. auf drei von vier auf einem von vier Jungen und Mädchen dargestellt, und nur Mädchen allein). Die simplen Holzbaublöcke, Quadrate und Dreiecke allerdings werden wieder mit Abbildungen von Mädchen und Jungen gemeinsam angeboten⁸⁴.

Wissen und Technik wird beim Spielangebot immer mit dem Männlichen assoziiert, einfache Spiele immer mit dem Weiblichen. Ein Mädchen kann sich unter solchen Umständen gar nicht für Technik interessieren, ihr Interesse wird nicht entwickelt oder rasch gestoppt.

Bezeichnenderweise fanden Goodman und Lever bei einer Analyse der Illustrationen von Spielzeug-Katalogen heraus, daß Väter immer in der Rolle des Wissenden, Beliehenden, Unterrichtenden gezeigt werden und Mütter in der Rolle der Zuschauerin oder bei der Hausarbeit.

Mädchenarbeit

Schon im Vorschulalter wird aus dem Spiel langsam ernst, es bildet sich die eigentliche Arbeitsfähigkeit heraus. Unter dem Einfluß der Erziehungspersonen lernen die Kinder allmählich die Bewältigung einzelner Aufgaben. Mädchen und Jungen werden in diesem Entwicklungsstadium einerseits weiter durch verschiedene Spiele auf ihre spezifischen Aufgaben als Frauen und Männer vorbereitet, andererseits wird ein Teil der entwickelten Fähigkeiten schon jetzt in die Realität umgesetzt. Konkret heißt das: bereits in diesem Alter müssen Mädchen zu Hausarbeiten. Diese Mädchenarbeit nimmt ein viel größeres Ausmaß ein als bisher vermutet.

Zunächst beteiligen sich Mädchen und Jungen noch relativ gleich an häuslichen Arbeiten. Zunehmend zeichnen sich aber dann qualitative und quantitative Unterschiede ab. Zu den spezifisch »weiblichen« und »männlichen« Aufgaben ist zu sagen, daß nach Sears, Maccoby und Levin⁸⁵ bereits bei den Fünfjährigen die Mädchen z. B. Bettenmachen, Tische decken und abwaschen und die Jungen z. B. Müllimer ausleeren.

Der geschlechtsspezifische Charakter der häuslichen Aufgaben verschärft sich mit zunehmendem Alter. So gaben neun- bis zehnjährige Mädchen bei Befragungen⁸⁶ an, vorwiegend »Reinigungsarbeiten« zu verrichten: Staubsaugen, Wischen, Kehren, Bettenmachen, Karoffelschälen, Kochen, Backen, Waschen und Bügeln; Jungen hingegen besorgen die Feuerung, holen Kohlen und Karroffeln aus dem Keller. Die weiblich-männliche Teilung in drinnen/draußen ist offensichtlich. Auch die quantitative Unterscheidung verschärft sich mit zunehmendem Alter. So zeigt eine Studie von Friedrich/Bergk⁸⁷, daß im Alter von 12 Jahren etwa doppelt soviel Mädchen täglich zu über anderthalb Stunden Hausarbeiten hinzugezogen werden und im Alter von ca. 16 Jahren etwa viermal soviel wie Jungen.

Die Friedrich/Bergk-Studie:

Täglich über 1 1/2 Stunden im Haushalt helfen:

- in der 6. Klasse 3 Jungen : 5 Mädchen
- in der 8. Klasse 3 Jungen : 6 Mädchen
- in der 10. Klasse 3 Jungen : 12 Mädchen

Welche Ausmaße die reale Belastung von Mädchen bei Hausarbeit und Kindererziehung annimmt, kann man bei diesen Daten nur ahnen.

Bei den *regelmäßigen* Hausarbeiten werden genau doppelt soviel Mädchen wie Jungen hinzugezogen. »Dabei muß noch berücksich-

sichtigt werden, daß die meisten regelmäßigen Pflichten der Mädchen in Umfang und im Inhalt höhere Anforderungen stellen als die der Jungen.⁸⁸

Diese frühe Arbeitstätigkeit der Mädchen vervollständigt einerseits ihre »weiblichen« Fähigkeiten, perfektioniert sie und verflügelt zum anderen spezifisch »weibliche« Eigenschaften. Dadurch lernen sie viel eher und perfekter als die Jungen, ihre persönlichen Interessen dem Gemeinwohl unterzuordnen, ihre Arbeit zu organisieren, kurz: ihr Verhalten den objektiven Erfordernissen gemäß zu steuern. Dieses Training in der Verhaltenssteuerung, in der Ausführungsregulation von Handlungen ist sehr hoch einzuschätzen. Es trägt wesentlich dazu bei, daß sich besonders bei den Mädchen folgende Eigenschaften, die in enger Beziehung zum Disziplinverhalten stehen, früh und gut ausprägen: Gewissenhaftigkeit, Pflichtbewußtsein, Ausdauer, Hilfsbereitschaft, Einsatzbereitschaft, Fleiß, Selbstüberwindung, Rücksicht usw. Die Mädchen werden auf diese Weise zeitiger und intensiver dazu erzogen, sich diszipliniert zu verhalten. Für die Jungen bleiben hingegen wichtige erzieherische Potenzen weitgehend ungenutzt.⁸⁹ Diese konkrete Arbeit erfordert und fördert also die Bereitschaft zur Unterordnung der eigenen Persönlichkeit – und das nicht nur, wie Otto meint, »unter das Gemeinwohl«, sondern auch unter das Wohl des einzelnen Mannes. Die Arbeitstätigkeit des kleinen Mädchens entspricht exakt der der erwachsenen Frau in Hausarbeit und Kindererziehung. Größeres Pflichtbewußtsein, Fleiß und Selbstüberwindung usw. bedeuten aber vor allem auch ein Mehr an Arbeit für Mädchen. Die Jungen hingegen bleiben weitgehend verschont und nehmen schon jetzt die Dienstleistungen von Mädchen in Anspruch.

So müssen Mädchen entsprechend der Alleinverantwortung und Übernahme der gesamten Arbeit im Haushalt und Kindererziehung durch die Frauen, mit zunehmendem Alter fast ausschließlich im Haushalt mithelfen. Jungen hingegen entsprechend ihrer totalen Unverantwortlichkeit und ihrer Freiheit von Hausarbeit und Kindererziehung, bleiben verschont und profitieren auch schon davon.

Als Rechtfertigung für diese lebenslange Zuständigkeit der Frauen für Hausarbeit und Kinderaufzucht dienen die perfekt entwickelten Fähigkeiten und Eigenschaften, die, da sie schon so früh verankert wurden, quasi »reflexartig« ausgeführt werden und so als natürlich, angeboren erscheinen.

4. Geschlechterrollenmodelle

Medien

Der Einfluß der Medien ist zwar indirekt, aber in seiner Auswirkung keinesfalls zu unterschätzen. Untersuchungen zeigen, daß die geschlechtsspezifischen Rollenmodelle vom Bilderbuch bis zur Fernsehsendung noch konservativer sind als die Realität. Auch bei scheinbar progressiven Sendungen, wie z. B. der »Sensustrasse«, die ich nachfolgend exemplarisch analysieren werde.

Die Medien sind nicht nur Spiegel der sexistischen Realität in unserer Gesellschaft, sondern darüberhinaus durch die zusätzliche Verzerrung des Mann-Frau-Bildes selbst Instrument zur Manipulation dieser Realität.

Bilderbücher

Welche Rolle spielen dabei die Bilderbücher? Durch sie lernen Mädchen und Jungen etwas über die Welt außerhalb ihrer unmittelbaren Umgebung. Sie lernen, was andere Mädchen und Jungen tun, sagen und fühlen. Sie lernen, was für Mädchen richtig und falsch ist und was von ihnen in diesem Alter erwartet wird. Bilderbücher sind besonders einflußreich, da sie von dem Kind immer und immer wieder angesehen und gelesen werden – und dies in einer Zeit, in der die Entwicklung der Geschlechtsidentität besonders entscheidend ist. Die Rollenmodelle in Bilderbüchern erreichen das Kind, noch bevor andere Sozialisationsinflüsse wie Schule, Lehrer und Gleichaltrige zum Tragen kommen.⁹

Leonore Weitzmann¹ hat unter dem Titel »Sex Role Socialisation in Picture Books für Preschool Children« eine umfangreiche Untersuchung zu diesem Thema veröffentlicht. Für Deutschland gibt es keine vergleichbare Untersuchung über Bilderbücher. Es gibt sie für Grundschullesebücher von Inge Sollwedel² sowie von Silbermann und Krüger³ und Gabriele Karsten⁴. Die Ergebnisse stimmen mit denen von Leonore Weitzmann für Bilderbücher

überein. Wir können also davon ausgehen, daß die Ergebnisse von Weitzmann für die USA in etwa auf die BRD übertragbar sind. Frauen sind nach Weitzmann in den Bilderbüchern nahezu nicht existent, d. h. sie sind in Tieren, zentralen Rollen, Abbildungen und Geschichten stark unterrepräsentiert. Die absolute Mehrheit der Bilderbücher handelt von Jungen und Männern, sogar Tiere sind männlich. Fast alle Geschichten erzählen fast ausschließlich »männliche« Abenteuer, wenn Frauen auftreten, spielen sie unbedeutende Rollen, bleiben oft namenlos.

In der Realität stellt das weibliche Geschlecht 51% der Bevölkerung dar, also die Hälfte. In den Bilderbüchern kommen auf eine Abbildung eines weiblichen Wesens elf männliche. Werden die Abbildungen der Tiere mit einbezogen, die eine offensichtliche Geschlechtsidentität haben, dann kommen auf ein weibliches Wesen sogar 95 männliche. Bei Buchtiteln gibt es eine »männlich weibliche Relation« von acht zu drei (seit 1938 konstant!). In fast einem Drittel der untersuchten Bilderbücher gibt es überhaupt keine Frauen; die Abbildungen und Geschichten reflektieren eine ausschließliche Männerwelt. In den zwei Dritteln der Bilderbücher, in denen Frauen zumindest auftauchen, sind sie entweder unbedeutende und unscheinbare Persönlichkeiten, oder aber Mütter und Frauen von kühnen Söhnen und Männern. Sie werden auch selbstverständlich bei der Wahl des Ehennamens nicht gefragt. (Was die Erzähler nicht daran hindert, immer wieder zu versichern: »Und bald lieben sie sich für immer.«) Tolle Männer lieben, sie bewundern und unterstützen, das gehört zu dem, was Frauen in Bilderbüchern erlaubt ist.

Tiere sind in den Bilderbüchern fast durchweg männlich: Elefanten, Bären, Löwen, Tiger. Werden mal weibliche Tiere gezeigt, dann nur als Beiwerk zum männlichen Leittier. In der Realität sind es z. B. die weiblichen Elefanten, die Löwinen, die alle Arbeit machen, im Bilderbuch existiert das alles überhaupt nicht. Kühe sind allerdings weiblich und Hühner auch («dumme Kuh« und »dummes Huhn«...). Es besteht die Tendenz, weibliche Tiere synonym mit Beschränktheit und Minderwertigkeit zu sehen: »Die Wahl dieser Tiere reflektiert die geringe Hochachtung gegenüber Frauen.«⁵

Die Diskriminierung der Frauen drückt sich sogar in der Bezeichnung der toten Materie aus! Die Personifikationen des Unbelebten ist generell männlich (vgl. E. Fischer⁶).

Es ist einfach, sich vorzustellen, was das für kleine Mädchen bedeutet (und natürlich auch für kleine Jungen). Kleine Mädchen, die diese Bücher lesen, werden jeglicher Möglichkeit der Identifikation und Entwicklung von Selbstbewußtsein beraubt. Mädchen

sind in Bilderbüchern leere Kreaturen, die weniger wert sind, weniger spannende Dinge tun, schlicht weniger existent sind. Jungen hingegen bekommen das Gefühl von Wichtigkeit und Bedeutung. Sie fühlen sich Mädchen überlegen und entwickeln dadurch eine negative Einstellung und Bewertung gegenüber Mädchen und Frauen. Leonore Weitzmann faßt ihre Untersuchungsergebnisse zusammen:

1) In der Welt der Bilderbücher sind Jungen aktiv und Mädchen passiv. Jungen werden nicht nur in spannenderen und abenteuerlicheren Rollen dargestellt, sie sind auch unabhängiger, und ihre Welt ist größer. Auch sind die meisten lärmenden Aktivitäten Jungen vorbehalten. Im Gegensatz dazu sind die meisten Mädchen in den Bilderbüchern passiv und unbeweglich. Einige von ihnen werden durch ihre Kleidung behindert (engen, knappe Schnitte und das Verbot, sich schmutzig zu machen). Sie tragen gekrümselte, steife blaßrosa Kleider, und ihre Haare sind immer ordentlich gekämmt oder in Zöpfe geflochten. Sie sehen hübsch aus – zu hübsch, um Rad zu fahren oder herumzutoben. Kleine Mädchen werden häufig wie Puppen dargestellt, die dazu da sind, um bewundert zu werden. Ihr konstantes Lächeln lehrt, daß Frauen dazu gemacht sind, andere zu erfreuen.

2) Kleine Mädchen laufen, lesen oder träumen; sie handeln nicht, sie sind. Mädchen fahren z. B. selten Fahrrad, und wenn sie dies tun, dann sitzen sie hinter dem Jungen auf dem Sitz, werden also gefahren. Die Darstellung der kleinen Mädchen ist so entmutigend, daß schon das kleine Mädchen, das im Bilderbuch mit einem Papierboot spielt, ungewöhnlich aktiv ist.

3) Mädchen sind häufiger innerhalb des Hauses zu finden als Jungen. Das bedeutet eine Begrenzung ihrer Aktivitäten und möglichen Abenteuer. Einerseits spiegelt das genau die Realität, andererseits erschwert es einen Ausbruch aus dieser Realität, weil es sie bestärkt und das Mädchen sich sonst für eine »unnormale Ausnahme« halten muß.

4) Mädchen werden isolierter dargestellt. Im Gegensatz zur Darstellung von Jungen, die kameradschaftlich spielend oder in ihren Abenteuern zu sehen sind, sieht man Mädchen äußerst selten zusammen spielen. Und schon gar nicht bei gemeinsamen Abenteuern. So werden die Freundschaften zwischen Jungen ermutigt, die zwischen Mädchen ignoriert. Ab und zu sieht man in einer Jungengruppe ein Mädchen. Mädchen in einer Jungengruppe zu sein, ist für das Mädchen aufwertend.

Ein Junge in einer Mädchengruppe bedeutet für den Jungen Abwertung, das ist unmännlich. Die Erhöhung des Mädchens in der Jungengruppe ist nur die Ausnahme von der Regel.

Die Rolle des kleinen Mädchens ist primär in Relation zu den Jungen definiert, wie später die der Frau zum Mann. Handeln der Geschlechtern z. B. von Betreibung und Rettung, was häufig der Fall ist, werden ausschließlich Jungen dargestellt. Das zitierte Opfer allerdings ist oft weiblich. Kleine Mädchen sind hilflose Wesen, die gerettet werden müssen (wie kleine Tiere) oder an der Hand geführt – selbst wenn der Junge, der sie führt, kleiner ist! Ein besonders augenfälliger diskriminierender Unterschied zwischen Mädchen und Jungen sind die Illustrationen mit Hunden. In diesen werden die kleinen Mädchen fast immer sozusagen von einem kleinen Hund gezogen, den sie offensichtlich nicht unter Kontrolle halten können. . . . Kleine Jungen hingegen werden mit einem sehr großen Hund gezeigt, den sie, obwohl selbst kleiner, perfekt kontrollieren.

5. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Arbeit, die von Mädchen geleistet werden muß. So kocht die Schwester des kleinen Helden, während dieser am Tisch sitzt und Schokolade trinkt. Mädchen (auch Prinzessinnen!) bedienen Väter, Ehemänner und Brüder. Die Darstellung untertrifft noch die Realität vieler kleiner Mädchen. Sie bietet ein noch viel eingengeres Modell als das Leben der Mädchen selbst.

Verfolgen wir in den Darstellungen das Heranwachsen des kleinen Mädchens, so können wir beobachten, in welchem Ausmaß ihre Entwicklung fast ausschließlich dem Aspekt der späteren Dienstleistung unterworfen ist. Es wird z. B. gezeigt, daß das Mädchen groß genug geworden ist, um den Rosenbusch zu gießen, den Kuchen zu rühren, den Tisch zu decken, Kranken- und Schwester zu spielen, dem Arzt zu helfen (der selbstverständlich ein Junge ist!), Obst zu pflücken, Milch aus dem Kühlschrank zu nehmen, Babies zu füttern. Für seinen zukünftigen Ehemann lernt es auch an Bilderbüchern Waschen, Bügeln, Kleider zum Trocknen aufhängen, Kochen, den Tisch decken usw.

Die Jungen hingegen nehmen mit zunehmendem Alter selbstverständlich an vielfältigen Aktivitäten teil. Sie fangen Schmetterlinge, mähen den Rasen (typisch »männliche« Hausarbeit), marschieren mit der Parade, besuchen den Zoo oder bearbeiten Holz auf der Hobelbank. Das entspricht der Realität und bestärkt sie zugleich in diesem Verhalten. In ihrer Sicht sind sie die Mutigen, die Eroberer, die Tüchtigen, die Selbständigen.

So ist es verständlich, warum viele kleine Mädchen die Identifikation mit der männlichen Rolle vorziehen. Ebenso klar ist, warum das kleine Mädchen, das die männliche Rolle attraktiver findet, in ein Dilemma gerät. Folgt sie ihren Wünschen und verhält sich »wie ein Junge«, wird sie von den Erziehungspersonen und Gleichaltrigen kritisiert. Identifiziert sie sich mit der traditionellen weiblichen Rolle, figt sie sich in eine reale Unterdrückung. Mädchen, die mehr als hübsch und lieb sein wollen, bleiben ohne Alternative. Sie müssen zwischen zwei Übeln wählen: Entfremdung von ihrer eigenen Geschlechterrollenzuweisung oder Entfremdung von ihren Interessen und Fähigkeiten.

Durch das Angebot erwachsener Rollenmodelle lernen Mädchen und Jungen, was man von ihnen für die Zukunft erwartet. Weizmann fand, daß das Image der erwachsenen Frau in den Bilderbüchern ebenso begrenzt stereotypisiert ist wie das des kleinen Mädchens. Wieder einmal ist die Frau passiv, der Mann aktiv. Die Frauen sind im Haus, die Männer außer Haus. Die Frauen verrichten im Haus nahezu ausschließlich Dienstleistungsfunktionen, um sorgen Mann und Kinder. Männer führen, Frauen folgen; Männer retten, Frauen werden gerettet. Die einzigen nichtstereotypen Rollen sind eindeutig mythische Rollen, also keine realen Möglichkeiten.

Im Kontrast dazu stehen die Rollen der Männer, die variationsreicher und interessanter sind. Sie sind z. B. Lagerverwalter, Hausbauer, Könige, Geschichtenerzähler, Mönche, Kämpfer, Fischer, Polizisten, Soldaten, Abenteurer, Väter, Köche, Parler, Richter, Ärzte und Bauern.

Frauen werden nicht einmal entsprechend ihrer Realität dargestellt. So gab es in den untersuchten Bilderbüchern nicht eine einzige Frau, die einen Beruf hatte. Und das in den USA, einem Land, in dem 40% der Frauen, also nahezu 30 Millionen Frauen, erwerbstätig sind! Es scheint geradezu absurd, daß Frauen in den Bilderbüchern nur Mütter und Ehefrauen sind, wenn wir bedenken, daß 90% aller Frauen dieses Landes irgendwann in ihrem Leben zu den Erwerbstätigen gehören.

Ziel dieser verfälschten Darstellung ist: Die kleinen Mädchen sollen sich in erster Linie auf ihre spätere Funktion als Hausfrau, Mutter, Ehefrau einstellen, damit sie erst gar nicht auf andere Gedanken kommen. Berufstätigkeit soll sich nur sekundär, zufällig und vorübergehend ergeben! Ganz unrealistisch wird die Mutterschaft als lebenslange Beschäftigung dargestellt, obwohl sie auch bei traditioneller Arbeitsteilung nur eine kurze Zeit des Lebens voll beansprucht. Viel mehr, nämlich lebenslang, ist sie durch die Dienstleistungen für den Ehemann beansprucht! Auch

die Mutterrolle selbst wird unrealistisch dargestellt. Die Frau wird nahezu immer im Haus dargestellt, obwohl Kinder z. B. in den Kindergärten, die Schule und zum Arztgebrach werden müssen; Mütter gehen einkaufen, fahren mit dem Auto usw.; sie lesen sogar Bücher, sehen fern, stellen Schecks aus, arbeiten im Garten, befestigen und reparieren Dinge im Haus, sind politisch oder sozial aktiv usw.

Wie werden Väter dargestellt? Sie helfen nie bei profanen Pflichten wie Kinderfüttern oder -waschen, Spülen, Kochen, Putzen oder Einkäufen. So wird kleinen Jungen indirekt vermittelt, daß das Frauenarbeit ist. Wenn Väter sich mal mit den Kindern beschäftigen, dann spielen sie spannende Spiele mit ihnen oder nehmen sie im Auto, Eisenbahn, Bus oder Boot mit. Mütter sind nur nützlich für die alltägliche Arbeit, um hinter den Kindern aufzuräumen und um ihnen zu sagen, was zu tun ist. Mütter lächeln, streicheln, strafen oder schreiben. Sie lehren selten etwas, und wenn, dann auf wenig erfreuliche Art und Weise.

Da Leonore Weitzmann in den von ihr untersuchten Büchern keine weiblichen Berufsrollen gefunden hat, hat sie berufsberatende Bücher hinzugezogen. Sie hat die beiden amerikanischen Bücher »Was können Mädchen tun?« und »Was können Jungen tun?« analysiert und dabei folgendes festgestellt: Als höchstes Ziel für Mädchen gilt, Mutter zu werden. Höchstes Ziel für Jungen ist, Präsident der USA zu werden. Alle vorgeschlagenen Frauenberufe sind Berufe, die innerhalb des Hauses ausgeführt werden. Von den Männerberufen hingegen werden nur drei im Haus, elf jedoch außer Haus ausgeführt.

Kleine Mädchen werden dazu ermutigt, durch gutes Aussehen und Dienstleistungen Bestätigung zu finden. So ist es nicht über-raschend, daß sich die den Frauen vorgeschlagenen Berufe auf »glamorous und service« konzentrieren. Der prestigereichste Beruf für Mädchen ist der, der physische Attraktivität voraussetzt. So z. B. Fotomodell oder Filmstar. Da jedoch nur wenige Frauen in diesen Berufen Stars werden können, ist die wirkliche Botschaft dieser Angebote: die wahre Funktion der Frau liegt im häuslichen Sichbeschneiden. Besonderen dürfen sie Krankenschwester oder Sekretärin werden – das sind die beruflichen Pendanten zur häuslichen Funktion der Mutter und Ehefrau.

Auch wenn Frauen und Männer im gleichen Berufsbereich ange-stellt sind, existieren im Berufsbereich die Frauen auch in Relation zu den Männern. Die Männer sind Ärzte und die Frauen Kranken-schwwestern, oder die Männer sind Piloten und die Frauen Steward-essen.

Auch hier entspricht die Darstellung nicht der Realität: Frauen

sind – wenn auch zu einem sehr geringen Teil – in »Männerberufen« tätig. Frauen stellen z. B. in den USA sieben Prozent der Physiker und vier Prozent der Juristen. Und obwohl es seit über 100 Jahren weibliche Ärzte gibt, gibt es keine Abbildung einer Ärztin in den untersuchten Bilderbüchern. Wenn erwerbstätige Mütter dargestellt werden, dann sind sie nur aus finanziellen Gründen erwerbstätig. Weibliche Erwerbstätigkeit ist in Bilderbüchern zwar möglich, aber nur, wenn sie untergeordnet ist.