GENDER
OPEN
REPOSITORIUM

Sozialisation - ein veraltetes Konzept in der Geschlechterforschung?

Hagemann-White, Carol

2004

https://doi.org/10.25595/1010

Veröffentlichungsversion / published version
Sammelbandbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Hagemann-White, Carol: *Sozialisation - ein veraltetes Konzept in der Geschlechterforschung?*, in: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaften (Bad Heilbrunn / Obb.: Klinkhardt, 2004), 146-157. DOI: https://doi.org/10.25595/1010.

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY 4.0 Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu dieser Lizenz finden Sie hier:

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Terms of use:

This document is made available under a CC BY 4.0 License (Attribution). For more information see:

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en

GenderOpen – Repositorium für die Geschlechterforschung: www.genderopen.de

FREIE UNIVERSITÄT BERLIN

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN

HANDBUCH
GENDER UND ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

herausgegeben von

Edith Glaser, Dorle Klika und Annedore Prengel



2004

VERLAG JULIUS KLINKHARDT • BAD HEILBRUNN / OBB.

Für Prof. Dr. Doris Knab
zum 75. Geburtstag

Die Deutsche Bibliothek – Cip-Einheitsaufnahme

Ein Titelsatz für diese Publikation ist bei
der Deutschen Bibliothek
erhältlich.

2004.7.Ll. © by Julius Klinkhardt.
Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.
Druck und Bindung:
AZ Druck und Datentechnik, Kempten
Printed in Germany 2004
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier
ISBN 3-7815-1323-8

Einleitung 9
Edith Glaser/Dorle Klika/Annedore Prengel

Wissenschaftsforschung, Disziplin Erziehungswissenschaft und Geschlecht ... 16
Edith Glaser/Karin Priem

1 Theoretische Perspektiven auf die erziehungswissenschaftliche Frauen- und Geschlechterforschung

DerDieDas Subjekt und die Welt – Bildungstheoretische Beiträge 33
Dorle Klika

Zwischen Eigenem und Fremden – Phänomenologische Beiträge 47
Johanna Hopfner

Das Geschlecht als semiotischer Unterschied – Zeichentheorie als Grundlage der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung 58
Rita Casale/Sabina Larcher

Diskurstheoretische Zugänge in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung 76
Karin Amos

Zwischen Gender-Gesichtspunkten gleiten – Perspektivitätstheoretische Beiträge 90
Annedore Prengel

Theorien der Differenz – Anregungen aus Philosophie und Psychoanalyse .. 102
Barbara Rendtorff

Gleichheit-Differenz-Konstruktion-Dekonstruktion 112
Christiane Micus-Loos

Geschlecht als psychische Realität – Psychoanalytische Beiträge 127
Luise Winterhager-Schmid

Sozialisation – ein veraltetes Konzept in der Geschlechterforschung? 146
Carol Hagemann-White

Generationentheorien und erziehungswissenschaftliche Frauen- und Geschlechterforschung 157
Friederike Heinzel

Doing Gender: Konstruktivistische Beiträge 175
Hannelore Faulstich-Wieland

Systemtheorie und Geschlechtertheorie 191
Vera Moser

Der Blick auf evolvierte Verhaltensstrategien:
Anregungen aus der Soziobiologie 200
Annette Scheunpflug

Kulturtheoretische Perspektiven auf Geschlecht und
Geschlechterverhältnisse 215
Barbara Friebertshäuser

Arbeit und soziale Ungleichheit – Gesellschaftstheoretische Beiträge 237
Doris Lemmermöhle

Dekonstruktive Perspektiven auf das Referenzsystem von
Geschlecht und Sexualität – Herausforderungen der Queer Theory 255
Jutta Hartmann

Männerforschung und Erziehungswissenschaft 271
Edgar Forster/Markus Rieger-Ladich

2 Bildungshistorische Zugänge der Frauen- und Geschlechterforschung

Von der klassischen Sozialgeschichte zur
„Sozialgeschichte in der Erweiterung“ 287
Elke Kleinau

Erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung als Ideengeschichte 303
Brita Rang

Historische Genderforschung und „cultural turn“ 322
Meike Sophia Baader

Klassikerinnen 337
Margret Kraul

3 Gender in Teildisziplinen und Handlunsgfeldern

Gender in der Familienerziehung 349
Christiane Micus-Loos/Yvonne Schütze

Gender im Kindergarten 361
Dagmar Kasüschke

Gender in der Primarstufe des Schulwesens 372
Astrid Kaiser

Gender in den Sekundarstufen 389
Elke Nyssen

Gender in den Fachdidaktiken 410
Hanna Kiper

Gender in der Sonder- und Integrationspädagogik 425
Ulrike Schildmann

Gender in der Interkulturellen Pädagogik 436
Marianne Krüger-Potratz/Helma Lutz

„Dolle Deerns", „PfundzKerle" und „MezzoMezzo" –
Gender in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit 448
Margitta Kunert-Zier

Gender in der Kinder- und Jugendhilfe 461
Maria Bitzan

Jungen- und Männerarbeit 477
Edgar Forster

Gender in der Berufsbildung 491
Antje Bredow

Gender in der Erwachsenenbildung 502
Anne Schlüter

Gender Studies: Feministische Perspektiven in Studium und Lehre 515
Ingrid Schacherl

Gender in derLehrerInnenbildung und Schulentwicklung 523
Christine Biermann/Barbara Koch-Priewe

Psychosoziale Beratung und Genderrelation 540
Ruth Großmass/Christiane Schmerl

Gender und Medienpädagogik 557
Agi Schründer-Lenzen

Gender Mainstreaming – Perspektiven für die erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung 574
Birgit Schaufler

4 Methodologie und Forschungszugänge

Methodologie und Gender 587
Ulrike Popp

Geisteswissenschaftlich- und sozialwissenschaftlich-hermeneutische Zugänge 599
Regina Mikula/Andrea Felbinger

Objektiv hermeneutische Zugänge 610
Merle Hummrich

Tiefenhermeneutische Zugänge 622
Regina Klein

Ethnographische Ansätze 636
Helga Kelle

Biographieforschung – Erziehungswissenschaft – Genderforschung 650
Heide von Felden

Quantitative Zugänge 663
Ulrike Popp

5 Anhang

Sachregister 681
Namensregister 693
AutorInnenverzeichnis 703

Sozialisation – ein veraltetes Konzept in der Geschlechterforschung?

Carol Hagemann-White

Der Stellenwert von Sozialisationstheorie für die Erziehungswissenschaft wie für die Frauenforschung muss historisch verstanden werden. Bis ins 19. Jahrhundert hinein wurden die Worte „Bildung" und „Erziehung" weitgehend ohne Unterschied verwandt. Beginnend in der Zeit der Aufklärung entstanden jedoch in der deutschen Sprache zwei getrennte Begriffe, die wir in den anderen europäischen Hauptsprachen nicht finden. Bildung zielt auf die Möglichkeit der Menschen, zu sich in ein Selbstverhältnis zu treten und nach der Verantwortlichkeit des eigenen Denkens und Tuns zu fragen. Erziehung hingegen verweist auf die Zugehörigkeit des Menschen zur Tierwelt, aber auch auf einen Unterschied zum Tier darin, dass die animalische Natur im Menschen nicht in sich geregelt ist. Für die „richtige Entwicklung eines künftigen Vernunftwesens" muss das Kind erst erzogen werden.

Bis Mitte der 1960er Jahre war allerdings der Bildungsbegriff in den Ruf gekommen, nur dazu da zu sein, die Privilegien der Privilegierten an deren Kinder weiterzugeben. In der „realistischen Wende" der 1960er Jahren sollte es verstärkt statt Pädagogik nun eine Wissenschaft geben, die weniger darüber philosophiert, wie Erziehung sein *soll*, sondern mehr empirisch und mit den Methoden der Sozialwissenschaften untersucht, wie die Erziehungswirklichkeit *ist*, und deren gesellschaftliche Rahmenbedingungen systematisch einbezieht. Statt über die Mündigkeit des Zöglings wurde nun von der Emanzipation gesprochen, die vor allem soziale Gruppen meinte, die systematisch benachteiligt oder unterdrückt werden. Der Begriff „Sozialisation" (vgl. etwa Rolff 1969) stand im Zentrum dieser Wendung.
Damit verbanden sich ein wissenschaftliches Programm sowie die Absicht nach politischen Veränderungen. „Das Sozialisationsparadigma lieferte eine zentrale wissenschaftliche Begründung für eine Perspektive der Gesellschaftsveränderung durch Bildung und Erziehung." (Dausien 1999, S. 220). Das Interesse an Sozialisation war also durch die Frage nach Voraussetzungen und Hindernissen der sozialen Emanzipation hervorgerufen. Politisch war es das Anliegen zu verstehen, wie benachteiligte soziale Gruppen durch ihre Lage geprägt sind und bei welchem Bewusstsein daher Strategien der Veränderung ansetzen können. Pädagogisch zielte die Untersuchung von spezifischen Sozialisationsmustern darauf, eine mit den Angehörigen dieser Gruppen solidarische Praxis (Unterricht oder soziale Arbeit) zu entwickeln, um die sozial Schwächeren zu stärken.

1 Kritik der weiblichen Sozialisation im Zeichen der Entsprechungsannahme

Auf diesem Hintergrund bot sich Sozialisation auch als Thema für die neu entstehende Frauenbewegung an. Eine zunehmend dichte Beschreibung der Benachteiligung von Frauen im Bildungs- und Erwerbsleben war in der zweiten Hälfte der 1960er Jahre entstanden (vgl. z.B. Pross 1969). Doch der Veränderung stand im Wege, dass „ein großer Teil der Frauen aufgrund ihres Sozialisationsprozesses ihre Unterdrückung verinnerlicht haben" (Gottschalch u.a. 1972, S. 127): Passivität, emotionale Abhängigkeit, Desinteresse an der Politik oder an gewerkschaftlicher Interessenvertretung, geringe Leistungsmotivation und Ängstlichkeit wurden als typisch für die große Mehrheit von Mädchen und Frauen festgestellt. Die Untersuchung weiblicher Sozialisation in den 1970er Jahren galt demzufolge vor allem der Frage, *wie* solche Eigenschaften und Verhaltensdispositionen Mädchen in jungen Jahren, Frauen ihr Leben lang vermittelt werden. Und dies war zugleich ein politisches Thema, lieferte den Zündstoff für Empörung und Veränderungswillen. In Anlehnung an Simone de Beauvoir galt nunmehr Weiblichkeit als sozial hergestellt, indem die Frau von Kindheit an erfährt, dass sie zum Objekt des Mannes

bestimmt ist. Damit wurde allein die weibliche Sozialisation als problematisch definiert, ging es ja darum, dass die Frau – in der Begrifflichkeit der existenzialistischen Ethik – den ureigenen menschlichen Drang nach Transzendenz, nach Selbstüberschreitung und Schöpfung von Neuem, aufgeben und in der Immanenz eines „Daseins für andere" verbleiben soll (vgl. Hagemann-White 1992). Von der Empörung getragen wurden daher Kindheit und Jugend von Mädchen nach Elementen der Aufzwingung von Unterlegenheit und Passivität abgesucht.

Dem Sozialisationsgedanken lag die anthropologische Annahme zugrunde, dass Menschen nur mit rudimentären Instinkten und in jedem Sinne offen zur Welt kommen, dass sie erst durch die jeweils spezifische Kultur und Gesellschaft, in der sie sich befinden, „in Form kommen" oder „festgelegt werden" (vgl. Claessens 1967). Bewusste, bzw. in pädagogischer Absicht stattfindende Erziehung leistet nur einen Teil dieser Formung und Festlegung. Erkenntnisse aus der vergleichenden Völkerkunde wiesen zudem auf eine weitreichende Plastizität oder Formbarkeit menschlichen Lebens hin. So hatte Margaret Mead (1949) darauf aufmerksam gemacht, dass unsere europäisch-amerikanischen Vorstellungen vom weiblichen oder vom männlichen Wesen im Lichte der sehr unterschiedlichen Lebensweisen anderer Völker ihren Schein der Naturhaftigkeit verlieren. Sozialisation bürgerte sich als Begriff für die Gesamtheit aller soziokulturellen Einflüsse auf die Bildung einer handlungsfähigen Person ein, sowie für diesen Prozess selbst.

Dieser Doppelsinn des Begriffs fiel selten auf: Er bezeichnete einerseits die Einflussnahme von Gesellschaft und Kultur, andererseits die innere Entwicklung des Einzelnen im Rahmen dieser Einflüsse. Das verführte in vielen Schriften zu einer nicht näher geprüften *Entsprechungsannahme* zwischen gesellschaftlichen Vorgaben und individueller Persönlichkeit, die immer wieder Probleme aufgeworfen und schließlich den Begriff der Sozialisation selbst teilweise in Verruf gebracht hat.

In den Schriften der späten 1970er Jahre finden wir daher immer wieder einen logisch nicht erklärbaren Wechsel der Ebenen: Zunächst wurden gesellschaftliche Vorurteile, Stereotypen und normative Erwartungen beschrieben, um kurze Zeit später Erklärungen dafür zu suchen, warum Frauen (und Männer) solche Eigenschaften und Dispositionen entwickeln. Auf diese Weise erklärte z.B. Elisabeth Beck-Gernsheim (1976) den geschlechtsspezifischen Arbeitsmarkt. Sie zeigte, dass Frauen vorwiegend untergeordnete und schlecht bezahlte Arbeitsplätze erhalten, weil Arbeitgeber und Personalleiter ein Bündel von Vorstellungen darüber haben, was Frauen – anders als Männer – können und nicht können. Diese Vorstellungen verdichten sich zum Bild eines spezifischen „weiblichen Arbeitsvermögens". Die weitere Analyse widmete sich der Frage, wie es kommt, dass Frauen ein solches Arbeitsvermögen haben (weil nämlich ihre Fähigkeiten und Neigungen in der Nähe zur Hausarbeit und Familienversorgung herausgebildet werden). Es schien überflüssig zu fragen, ob Frauen die ihnen zugeschriebenen Fähigkeiten

tatsächlich haben. Sozialisation im Sinne der Einflussnahme sozialer Normen und Erwartungen gleitet nahtlos in Sozialisation als Bildungsprozess der Individuen über. Gerade die Verschmelzung beider Argumentationsebenen machte die hohe symbolische Kraft der Konzepte „weibliches Arbeitsvermögen" und „weibliche Sozialisation" aus. Unhinterfragt wurde meist vorausgesetzt, dass die Geschlechterrollen – die Verhaltensmuster, auf die gesellschaftlich hingewirkt wird – zugleich die gelebte Realität der allermeisten Frauen und Männer sind.

Das Buch von Ursula Scheu „Wir werden nicht als Mädchen geboren, wir werden dazu gemacht" (1977) prägte die erste Auseinandersetzung mit der weiblichen Sozialisation entscheidend. Scheu ging es darum zu beweisen, dass einengende und schädigende Sozialisationseinflüsse und Erziehungspraktiken schon von Geburt an, sogar noch vorher darauf hinwirken, dass Mädchen so werden, wie die Literatur der 1960er Jahre sie beschrieb. Für beides, die Sozialisationspraxis und das mädchentypische Verhalten, berief sich Scheu auf die US-amerikanische empirische Forschung zu „sex differences". Auch sie ging davon aus, dass gesellschaftliche Erwartungen in der subjektiven Entwicklung der Individuen ihre Entsprechung finden, betonte aber, dass dies nur durch wiederholten Druck und Zwang gelingen könne.

In der anschließenden breiten Diskussion wurde weibliche Sozialisation als gesellschaftliches Unrecht durch Anhäufung von Nachteilen gesehen. Diese Sicht lud dazu ein, nicht nur Auflehnung gegen äußere Unterdrückung zu üben, sondern auch den Blick nach innen zu wenden. Differenzierter, subtiler wurden die Erklärungen dafür, dass Frauen die eigene Unterdrückung verinnerlichen. Zugleich wuchs aber der Unmut, denn die Erklärungen setzten als gegeben voraus, dass Frauen generell jenen Sozialcharakter aufweisen, dessen Entstehung sie begreiflich machen wollten. Damit schrieb sie den Frauen eben die stereotypen Eigenschaften zu, gegen die sich die Frauenbewegung wehrte (vgl. Breitenbach/ Hagemann-White 1994.)

Das Konzept geschlechtsspezifischer Sozialisation hat breite Akzeptanz gefunden. Dabei wirkte eine verkürzte Rezeption entschärfend, wie Bettina Dausien bemerkt, denn das Konzept wird „eher mit individuellen Erziehungs- und Entwicklungsprozessen assoziiert als mit Fragen von Macht und Herrschaft in einer patriarchalen Gesellschaft" (Dausien 1999, S. 224). In der feministischen Diskussion wurde daher die Sorge geäußert, es handele sich um ein Defizitkonzept; schon bald unterstrich die Literatur regelmäßig die eigentätige Auseinandersetzung der Mädchen mit den Vorgaben, die ein Machtgefälle transportieren. Damit bewegte sich die Frauenforschung parallel zur allgemeinen Sozialisationsdiskussion, indem beide, wie Ursula Nissen (1998) zeigt, ihren Blick von einem anfänglichen Fokus auf Prägung durch gesellschaftliche Strukturen zu einer handlungstheoretischen Perspektive verlagerten. Zur Bestimmung der Sozialisation wurden in den 1980er Jahren Begriffe wie Tätigkeit, aktive Aneignung, Auseinandersetzung mit

der Umwelt, Gestaltungsfähigkeit des Subjekts, produktive Realitätsverarbeitung, und kognitive Selbstsozialisation hervorgehoben (vgl. z.B. Bilden 1980). In der Frauenforschung wurden (auch eine Anleihe bei de Beauvoir) der Gedanke der Mittäterschaft der Frau (Thürmer-Rohr 1989), das Begriffspaar Widersprüche (für die Strukturanalyse) und Ambivalenz (für die subjektive Verarbeitung von Konfliktlagen, vgl. Becker-Schmidt 1983) und Fragen der Geschlechtsidentität sowohl bei Mädchen wie auch bei Jungen (vgl. Enders-Dragässer/Fuchs 1989) zum Thema; die Veränderung wurde unter dem Stichwort „vom Defizit zur Differenz" diskutiert.

Noch ging die Theoriebildung überwiegend davon aus, dass das geschlechtstypische Ergebnis der Sozialisation in den Hauptzügen bekannt ist; es ging vor allem um die Wertung, die als Anerkennung von Differenz die Augen für die Potentiale von Frauen öffnen sollte. Doch hatte die amerikanische Forschung in Psychologie, Erziehung, Soziologie und Völkerkunde seit Beginn der 1970er Jahre die bis dahin gesammelten Aussagen über Differenzen zwischen den Geschlechtern einer kritischen Überprüfung unterzogen. Das Ergebnis war, dass diejenigen unterschiedlichen Sozialcharaktere von Frauen und Männern, die unsere Sozialisationstheorien erklären wollten, größtenteils empirisch nicht belegt waren (Hagemann-White 1984). Es wurde nötig, genauer als bisher nach dem „Was" zu fragen – worin unterscheiden sich Mädchen und Jungen? – und nicht mehr allein an Vermutungen über das „Wie" zu arbeiten.

Seit der feministischen Aufklärung der 1970er Jahre ist die empirische Erforschung von Geschlechtsunterschieden weniger unbefangen als davor, nimmt aber dennoch stetig zu. Olga Favreau (1997) fand in einer Literatursuche in der Psychologie für die Jahre von 1974 bis 1995 insgesamt 26.577 Angaben von Veröffentlichungen zu Geschlechtsunterschieden, allein schon im Jahre 1994 waren es 2.505. Die schiere Menge an Literatur erfordert heute einen anderen Zugang; es ist heute nicht mehr möglich, durch eigenes Lesen einen breiten Überblick aller wesentlichen Einzeluntersuchungen zu gewinnen. Dafür stehen allerdings auch andere Instrumente zur Verfügung, allem voran die statistischen Verfahren der Meta-Analyse (vgl. Hyde/Linn 1986), mit der eine große Anzahl von Studien systematisch und nachprüfbar zusammengefasst und eine Quantität für die evtl. bestätigte Differenz beziffert werden kann. So wird aus einer bunten Vielfalt unterschiedlicher, einander oft widersprechender Studien eine klare, zuverlässige Aussage gewonnen. Inzwischen gibt es allein im Bereich der Geschlechtsunterschiede in Kindheit und Jugend Dutzende von Meta-Analysen zu einzelnen Fragestellungen. Allerdings muss diese Methode einzelne Merkmale der Individuen noch viel stärker isolieren, als dies in der empirischen psychologischen Forschung ohnehin der Fall ist. Die Einschätzung der Existenz und der Größenordnung von Geschlechtsunterschieden bleibt daher eine Aufgabe der Interpretation. Eine Sichtung der Forschungsdaten nach Erscheinungsdatum konnte zum Schluss gelan-

gen, dass Geschlechterdifferenzen kontinuierlich geringer werden (vgl. Feingold 1988). Andere Überblicksarbeiten finden bestimmte Differenzen überwiegend bestätigt, und debattiert wird, ab welcher Größenordnung ein Unterschied im Durchschnitt praktisch bedeutsam ist oder gar auf mögliche biologische Anlagen hinweist. Die kontroversen Einschätzungen zur Bedeutung der Befunde sind nicht durch die Einführung einer besseren statistischen Methode ausgeräumt worden; eher im Gegenteil. Erweitert hat sich in den vergangenen 15 Jahren die Bandbreite der Positionen, die sich als feministisch verstehen, was ja der allgemeinen Entwicklung folgt.

2 Abkehr von der Sozialisation

Innerhalb der Frauenforschung hat die Frage nach weiblicher oder männlicher Sozialisation aus mehreren Gründen an Gewicht verloren. Denn bei ihrem Eifer, die Mittel und Wege der Einübung in Weiblichkeit aufzudecken, sind die feministischen Sozialisationstheorien nicht nur in die Falle der Entsprechungsannahme gegangen; sie haben mit den kulturellen Normen für Weiblichkeit auch deren Vereinheitlichung mit übernommen. Wie ein Schatten der Ansichten berühmter Frauenverächter, die alle Frauen austauschbar als „das Weib" bezeichneten, liegt die Einheitsunterstellung über vielen Schriften zur Geschlechtersozialisation: „Mädchen lernen ...", „Frauen sind ...", „Töchter werden ...", „Kennzeichnend für Frauen ist ...", „Ihre primäre Identität entwickeln Frauen durch ...". Aussagen dieses Typs verführen zu der Vorstellung, dass alle Mädchen, alle Frauen im Wesentlichen einander – und den Vorurteilen über sie – gleichen. Sie wiederholen in der Theorie den „Identitätszwang" (Becker-Schmidt/Knapp 1987), der doch einen wesentlichen Aspekt der Unterdrückung ausmacht: Es ist dies einmal der Zwang, sich gleich zu bleiben, der Veränderung und Weiterentwicklung hemmt, und zum anderen der Zwang, mit dem kulturellen Bild der Frau übereinstimmen zu sollen.

Gegen ein derart vereinheitlichtes Frauenbild wandten sich nicht nur Frauen, die sich nicht darin wiederfanden. Das Bild war darüber hinaus völlig ungeeignet, eine breite Frauenbewegung zu unterstützen, weil das kulturelle Ideal, wie Frauen zu sein haben, in der Regel ein Oberschichtenideal ist. Indem die Geschlechterideale – in einer durch Empörung gegen sie vermittelten Verkürzung – als das tatsächliche Ergebnis geschlechtsspezifischer Sozialisation hingestellt wurden, wurden die Schriften über geschlechtsspezifische Sozialisation von (unerkannten) Herrschaftsansprüchen angesteckt. Sie blendeten aus, dass weite Teile der weiblichen Weltbevölkerung für eine derartige Weiblichkeit, etwa als abhängige Hausfrau, noch nie vorgesehen waren. Dies war eine der vielen Angriffsflächen für den Vorwurf, es handele sich beim Feminismus um die Interessenvertretung weißer Mittelschichtfrauen (vgl. Rommelspacher 1994; Young 1994).

Seit Beginn der 1990er Jahre wird der Anspruch, Aussagen über Geschlechtersozialisation zu treffen, auch erkenntnistheoretisch in Zweifel gezogen. Beide Bestandteile ihres Gegenstandes – das Konzept der Sozialisation und die Kategorie Geschlecht – stehen im Verdacht, für eine kritische Aufschlüsselung sozialer Verhältnisse untauglich und zudem auch, gemessen an der Erfahrungswirklichkeit der Menschen heute, veraltet zu sein. Für Helga Bilden wurde daher „die Suche nach *den* typischen Sozialisationsprozessen und Sozialcharakteren von Frauen und Männern weitgehend sinnlos" (Bilden 1991, S. 279). Dem Sozialisationskonzept wird entgegengehalten, dass wir das, was wir wahrnehmen und was wir sind, fortlaufend selbst herstellen: die Geschlechterdifferenz werde nicht anerzogen oder verinnerlicht, sondern je situationsspezifisch von den Handelnden aktiv erzeugt (vgl. Gildemeister/Wetterer 1992; Hirschauer 1989). In der Perspektive der Dekonstruktion ist es unmöglich, „die Geschlechterdifferenz bestimmen zu wollen", da jede Identifizierung auf das verweist, was durch sie ausgeschlossen und verworfen wird (Wartenpfuhl 1996, S. 203), auf diese impliziten Verweisungen komme es aber gerade an, um Möglichkeiten aufzuzeigen.

Auch in der Gesellschaft hat sich – und daran hatte die Frauenbewegung einen Anteil – die Landschaft verändert. Verallgemeinerungen über soziale Gruppen, die aufgrund ihrer gesellschaftlichen Lage und ihrer daraus erwachsenden Sozialisation benachteiligt sind – ob das nun Arbeiterschicht oder Frauen seien – finden heute deutlich weniger Resonanz oder Sympathie. Eine offene Gesellschaft scheint eine Vielfalt an Lebensentwürfen zuzulassen, bei denen es auf die Wahlfreiheit der Einzelnen ankommt. Chancengleichheit weckt wenig leidenschaftliches Engagement im Sinne gesellschaftlicher Veränderungen. Die Wiederentdeckung sozial ungleicher Bildungschancen durch die Ergebnisse von PISA 2000 löst vor allem schulpolitische Debatten im engeren Sinne aus. Die Chancengleichheit im Bildungswesen hat allerdings auch deswegen an Reiz verloren, weil die traditionell in der Moderne mit dem Schulerfolg verbundene sichere Belohnung nicht mehr automatisch anschlägt. Mit dem scheinbaren Relevanzverlust kollektiver Lebenslagen wird auch der Begriff „Sozialisation" von verschiedenen Autoren als veraltet (Zinnecker 1996), zu eng, zu fatalistisch (Davies 1989) angesehen; Maihofer (2002) spricht sogar von einer Tabuisierung der Sozialisationstheorie im Rahmen einer konstruktivistischen Strömung soziologischer Frauenforschung. Interessanterweise gewinnt in dieser Zeit der Begriff „Bildung" an Zuspruch. Die Zeiten sind vorbei, in denen anspruchsvolles Wissen der gehütete Schatz einer Oberschicht war, die entscheiden durfte, wer als „gebildet" gelten darf oder überhaupt die Chance haben soll, die Hochschulreife zu erwerben. Aber es gibt auch ein neues Bedürfnis darüber nachzudenken, was Bildung ist, weil wir in einer Zeit leben, in der unendlich viel – oft sehr erschreckend – durch neues Wissen möglich wird, und wir uns immer mehr fragen müssen, was mit diesem Wissen gemacht werden kann, darf und soll. Wo in der sogenannten „Wissensgesellschaft"

erwerben Menschen die Fähigkeit, den größeren Zusammenhang zu sehen, mit Wissen so umzugehen, dass es uns bereichert und nicht einfach beherrscht, ja vor sich hertreibt?

3 Neue Debatten um die „Kategorie Geschlecht"

In den 1990er Jahren wurden die Voraussetzungen des Denkens und Schreibens über die Geschlechter umstritten und vielfach verunsichert. Jede Beschreibung der Wirkungen von Sozialisation wurde verdächtig, unter der Hand auf eine Festlegung und falsche Verallgemeinerung ausgerichtet zu sein (hierzu vgl. Hagemann-White 1993, Dornheim 2002). Eine Fokussierung der interaktiven Herstellung von Geschlecht wurde einerseits misstrauisch kritisiert, weil sie Strukturen und Geschichte ausblende; andererseits wurde immer häufiger von „doing gender" geredet, obwohl oft nichts anderes als Sozialisation im Sinne produktiver Verarbeitung erfahrener Realität gemeint war.

Andrea Maihofer (1995) kommt in einer Zwischenbilanz der Geschlechtertheorie zum Ergebnis, dass jeder bisherige Versuch, Geschlecht eindeutig zu denken, letztendlich in die Falle der zweigeteilten Gegenüberstellung von Kultur und Natur gelaufen ist: Entweder wird für die gelebte Wirklichkeit der Geschlechtskörper ein Fundament gerettet, das durch Kultur und Gesellschaft nur verschieden geformt und interpretiert wird; oder es gelingt, die durchgängige Bestimmtheit der Geschlechter durch Sprache und Geschichte überzeugend aufzuzeigen, aber um den Preis, dass deren materielle körperliche Grundlage aus der Theorie verschwindet. Sie sieht darin ein unausweichliches Dilemma des polarisierenden Denkens, und regt an, das Problem nicht lösen zu wollen sondern es bewusst offen zu lassen und „eine begriffliche Balance" zu suchen, „in der jedes Auflösen oder Umkippen nach einer Seite vermieden wird" (Maihofer 1995, S. 78).

Die Vervielfältigung von Sichtweisen in der Diskussion der Geschlechterfragen könnte helfen, frühere Tendenzen aufzubrechen, Sozialisation als schicksalhafte Festlegung zu verstehen. Sie bedeuten aber nicht, dass es keine Sozialisation gäbe, sondern geben einen anderen Blick auf die Eigenbeteiligung am Sozialisationsprozess frei. Eine Analyse der Konstruktion von Geschlecht und die aufmerksame Beobachtung von Sozialisationsprozessen in der Entwicklung von Kindheit und Jugend schließen sich keineswegs aus (vgl. Breitenbach 2000), sondern stecken ein fruchtbares Spannungsfeld ab.

Im weitesten Sinne liegt ein sozialisationstheoretischer Geschlechteransatz dort vor, wo der Blick darauf gerichtet ist, wie Kinder und Jugendliche mit einer nach Geschlecht geordneten Umwelt sich auseinandersetzen und dabei mehr oder weniger stabile Dispositionen, Eigenschaften und Verhaltensmuster entwickeln. Dem Sozialisationsansatz zufolge sind diese geschlechtstypisch verteilt und zudem geeignet, ein hierarchisches Geschlechterverhältnis auf der Interaktionsebene zu re-

produzieren. Für die empirische Forschung hat der Sozialisationsgedanke bleibende Bedeutung erhalten, weil er einen Rahmen anbietet, in dem individuelle Subjektperspektive und Biographie auf der Folie gesellschaftlicher Anforderungen und durch die Geschlechterhierarchie gesetzter Einschränkungen zusammen zu interpretieren sind (vgl. zahlreiche Hinweise in Maihofer u.a. 2002). Leitgedanken dieser Forschung sind Fragen nach Identitätsentwicklung (z.B. Faulstich-Wieland/Horstkemper 1995; Kampshoff 1996; Luca 1998), nach Geschlechtskonzepten und Geschlechterstereotypen (z.B. Bruhns/Wittmann 2002; Popp 2002) und nach dem Selbst (z.B. Rose 1991), wobei diese Begriffe alle kritisch diskutiert werden.

Denn mit dem Gedanken der Sozialisation wird eine Entwicklungsperspektive beibehalten, mit deren Hilfe die spezifischen Erfahrungsmöglichkeiten, Bedrängnisse und Verwundbarkeit der Leiblichkeit eingefangen werden. Auf diesem Hintergrund gesehen hat das „Sozialisationsparadigma" den Vorzug, materielle Praktiken der Körperlichkeit (vgl. Connell 2000) beschreiben und in ihrem gesellschaftlichen Kontext einbetten zu können. Barbara Rendtorff (1997) beschreibt aufmerksam, was es insbesondere für kleine Mädchen bedeutet, einen weiblichen Körper zu bewohnen, und wie die Erwachsenen die symbolischen und spielerischen Körperpraktiken nicht wahrnehmen, nicht zu deuten oder anzunehmen vermögen. Damit ist allerdings eine komplexere Konstruktionsperspektive verbunden als diejenige, die vorrangig auf Interaktion blickt und Geschlecht nur dort für relevant hält, wie es von den Akteuren relevant gemacht wird (Hirschauer 1994).

Eine nähere Betrachtung der empirischen Geschlechterforschung wird, gerade wenn Kinder und Jugendlichen im Mittelpunkt stehen, auf die noch immer tragende Bedeutung der Frage nach Sozialisation stoßen. So beschreibt z.B. Karin Flaake (1990, 1997), wie die widersprüchlichen Zukunftsmodelle sich mit den ebenfalls widersprüchlichen gegenwärtigen Botschaften an Mädchen während der Adoleszenz, etwa in Bezug auf ihren Körper oder auf die Sexualität überlagern. Kurt Möllers Längsschnittstudie behandelt Gewaltakzeptanz und Gewaltdistanzierung bei Jugendlichen zwischen dem 13. und dem 15. Lebensjahr. Ihn interessieren besonders Faktoren, die Gewaltdistanz bzw. Gewaltreduktion speziell bei Jungen und Männern ermöglichen, und die er mit einer differenzierenden Betrachtung von Sozialisationsprozessen zu bestimmen versucht (Möller 2001). Eleanor Maccoby (1998) findet, dass Geschlechterdifferenzen im Sozialverhalten, und zwar gerade robuste Befunde wie die Neigung von Jungen im Grundschulalter zum Raufen, Merkmale der gleichgeschlechtlichen Gruppe und nicht der Einzelnen sind: altersspezifische Entwicklungsmuster und Interaktionsmuster verstärken sich wechselseitig, um den Eindruck von geschlechtstypischen Eigenschaften zu erzeugen, während beide, Mädchen und Jungen, zugleich einzeln ein viel breiteres Verhaltensrepertoire besitzen.

Insgesamt kann keine Rede davon sein, dass der Sozialisationsansatz in der Geschlechterforschung überholt oder unproduktiv sei; ebenso wenig ist dem Ansatz vorzuwerfen, dass er zwingend die Kinder als bloße Empfänger von kulturellen Vorgaben oder lediglich als noch unfertige künftige Erwachsene zu sehen vermag (vgl. Hagemann-White 1998; Nissen 1998; Rendtorff/Moser 1999). Wohl trifft es zu, dass das Konzept der Sozialisation auf die Individuen verweist, dabei eine Entwicklungsperspektive im Hinblick auf altersmäßig gestufte und institutionell gerahmte typische Erfahrungsräume zeichnet, und eine Neigung hat, den „Erfolg" in den Vordergrund zu rücken, um den Fortbestand eines kritisch betrachteten Geschlechterverhältnisses besser zu verstehen. Diese Tendenz zur Schließung erinnert vor allem an die notwendige Anstrengung, Komplexität und Offenheit von Theorie immer neu zu gewährleisten.

Literatur

BECK-GERNSHEIM, Elisabeth: Der geschlechtsspezifische Arbeitsmarkt – zur Ideologie und Realität von Frauenberufen. Frankfurt/M. 1976. – BECKER-SCHMIDT, Regina: Widerspruch und Ambivalenz: Theoretische Überlegungen, methodische Umsetzungen, erste Ergebnisse um Projekt „Probleme lohnabhängiger Mütter". In: Regina Becker-Schmidt, Ute Brandes-Erlhoff, Mechthild Rumpf und Bettina Schmidt: Arbeitsleben – Lebensarbeit. Konflikte und Erfahrungen von Fabrikarbeiterinnen. Bonn 1983. – BECKER-SCHMIDT, Regina und Gudrun-Axeli Knapp: Geschlechtertrennung – Geschlechterdifferenz. Suchbewegungen sozialen Lernens. Bonn 1987. – BILDEN, Helga: Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: Klaus Hurrelmann und Dieter Ulich (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1980, S. 777-812. – BILDEN, Helga: Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: Klaus Hurrelmann und Dieter Ulich (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1991, S. 279-301. – BREITENBACH, Eva: Mädchenfreundschaften in der Adoleszenz. Eine fallrekonstruktive Untersuchung von Gleichaltrigengruppen. Opladen 2000. – BREITENBACH, Eva/Hagemann-White, Carol: Von der Sozialisation zur Erziehung – Der Umgang mit geschlechtsdifferenter Subjektivität in der feministischen Forschung. In: Ulla Bracht und Dieter Keiner (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik. Frankfurt/M. 1994, S. 249-264. – BRUHNS, Kirsten/Wittmann, Svendy: „Ich meine, mit Gewalt kannst du die Respekt verschaffen" Mädchen und junge Frauen in gewaltbereiten Jugendgruppen. Opladen 2002. – CLAESSENS, Dieter: Instinkt, Psyche, Geltung. Bestimmungsfaktoren menschlichen Verhaltens. Opladen 1967. – CONNELL, Robert W.: The Men and the Boys. St. Leonards NSW: Allen & Unwin 2000. – DAUSIEN, Bettina: „Geschlechtsspezifische Sozialisation" Konstruktiv(istisch)e Ideen zur Karriere und Kritik eines Konzepts. In: Dies u.a. (Hrsg.): Erkenntnisprojekt Geschlecht: Feministische Perspektiven verwandeln Wissenschaft. Opladen 1999, S. 216-246. – DAVIES, Bronwyn: Frogs and snails and feminist tales. Preschool children and gender. North Sydney: Allen & Unwin 1989. – DORNHEIM, Jutta: Normierungs- und Normalisierungspotentiale in feministischer Theorie und Queer Theory – kritische Impulse für die Pflege- und Gesundheitsforschung? In: Eva Breitenbach u.a (Hrsg.): Geschlechterforschung als Kritik. Zum 60. Geburtstag von Carol Hagemann-White. Bielefeld 2002, S. 65-98. – ENDERS-DRAGÄSSER, Uta/Fuchs, Claudia: Interaktionen der Geschlechter. Sexismusstrukturen in der Schule. Weinheim 1989. – FAULSTICH-WIELAND, Hannelore/Horstkemper, Marianne: „Trennt uns bitte, bitte, nicht!" Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht. Opladen 1995. – FAVREAU, Olga E.: Sex and gender comparison: does null hypothesis testing create a false dichotomy? In: Feminism and Psychology 7 (1997), S. 63-81. – FEINGOLD, Alan: Cognitive Gender Differences Are Disappearing. In: American Psychologist 43 (1988), S. 95-103. – FLAAKE, Karin: Geschlechterverhältnisse, geschlechtsspezifi-

sche Identität und Adoleszenz. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 10 (1990), S. 2-13. – Flaake, Karin: „Mit der Pubertät kommt die Zukunft nicht nur näher, sie richtet sich im Körper ein..." Zur Bedeutung der körperlichen Veränderungen in der weiblichen Adoleszenz. In: Heinz Krebs u.a. (Hrsg.): Lebensphase Adoleszenz. Junge Frauen und Männer verstehen. Mainz 1997. S. 93-107. – Gildemeister, Regina/Wetterer, Angelika: Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Gudrun-Axeli Knapp und Angelika Wetterer (Hrsg.): Traditionen Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie. Freiburg i.Br. 1992, S. 201-254. – Gottschalch, Wilfried, Marina Neumann-Schönwetter und Günther Soukup: Sozialisationsforschung: Materialien, Probleme, Kritik. Frankfurt/M. 1972. – Hagemann-White, Carol: Sozialisation: weiblich – männlich? Opladen 1984. – Hagemann-White, Carol: Simone de Beauvoir und der existentialistische Feminismus. In: Gudrun-Axeli Knapp und Angelika Wetterer (Hrsg.): Traditionen Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie, Freiburg i.Br. 1992, S. 21-64. – Hagemann-White, Carol: Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappen? Methodische Konsequenzen einer theoretischen Einsicht. In: Feministische Studien 11 (1993), S. 68-78. – Hagemann-White, Carol: Subjektbezogene Theorien zur Geschlechtersozialisation: Psychoanalytische Ansätze. In: Marianne Horstkemper und Peter Zimmermann (Hrsg.): Zwischen Dramatisierung und Individualisierung. Opladen 1998, S. 17-46. – Hirschauer, Stefan: Die interaktive Konstruktion von Geschlechtszugehörigkeit. In: Zeitschrift für Soziologie 18 (1989), S. 100-108. – Hirschauer, Stefan: Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 46 (1994), S. 668-692. – Hyde, Janet S./Linn, Marcia C. (eds.): The Psychology of Gender. Advances through Meta-analysis. Baltimore Md u.a.: Johns Hopkins Univ. Press 1986. – Kahlert, Heike: Konstruktion und Dekonstruktion von Geschlecht. In: Doris Lemmermöhle u.a. (Hrsg.): Lesarten und Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen 2000, S. 20-44. – Kampshoff, Marita: Jugend – Schule – Identität. 12- und 16-jährige Schülerinnen und Schüler im Vergleich. Bielefeld 1996. – Luca, Renate: Medien und weibliche Identitätsbildung. Körper, Sexualität und Begehren in Selbst- und Fremdbildern junger Frauen. Frankfurt/M. 1998. – Maccoby, Eleanor E.: The Two Sexes. Growing Up Apart, Coming Together. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard Univ. Press 1998. – Maihofer, Andrea: Geschlecht als Existenzweise. Macht, Moral, Recht und Geschlechterdifferenz. Frankfurt a.M. 1995. – Maihofer, Andrea u.a: Diskussionseinheit: Geschlecht und Sozialisation. Hauptartikel, Kritik und Replik. In: Erwägen, Wissen, Ethik 2002 (1), S. 13-74. – Mead. Margaret: Mann und Weib. Das Verhältnis der Geschlechter in einer sich wandelnden Welt. (Orig. 1949) Frankfurt/M. 1992. – Möller, Kurt: Coole Hauer und brave Engelein. Gewaltakzeptanz und Gewaltdistanzierung im Verlauf des frühen Jugendalters. Opladen 2001. – Nissen, Ursula: Kindheit, Geschlecht und Raum. Sozialisationstheoretische Zusammenhänge geschlechtsspezifischer Raumaneignung. Weinheim 1998. – Popp, Ulrike: Forschung über Sozialisationsprozesse der Geschlechter. Eine Verlängerung der Problemskizze. In: Erwägen, Wissen, Ethik 2002 (1), S. 52-54. – Pross, Helge: Über die Bildungschancen von Mädchen in der Bundesrepublik. Frankfurt/M. 1969. – Rendtorff, Barbara: Geschlecht und Kindheit: psychosexuelle Entwicklung und Geschlechtsidentität: Arbeitstexte für Erzieherinnen, Lehrerinnen und Mütter. Königstein/T. 1997. – Rendtorff, Barbara/Moser, Vera (Hrsg.): Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft: Eine Einführung. Opladen 1999. – Rolff, Hans-Günter: Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1969. – Rommelspacher, Birgit: Das Selbstverständnis des weißen Feminismus. Zu Rassismus und Antisemitismus bei Frauen. In: Margrit Brückner und Birgit Meyer (Hrsg.): Die sichtbare Frau. Die Aneignung der gesellschaftlichen Räume. Freiburg i.Br. 1994, S. 176-197. – Rose, Lotte: Das Drama des begabten Mädchens. Lebensgeschichten junger Kunstturnerinnen, Weinheim, München 1991. – Scheu, Ursula: Wir werden nicht als Mädchen geboren, wir werden dazu gemacht. Frankfurt/M. 1977. – Thürmer-Rohr, Christina: Mittäterschaft der Frau – Analyse zwischen Mitgefühl und Käl-

te. In: Studienschwerpunkt „Frauenforschung" am Institut für Sozialpädagogik der TU Berlin (Hrsg.): Mittäterschaft und Entdeckungslust. Berlin 1989. – WARTENPFUHL, Birgit: Dekonstruktion – Konstruktion – Dekonstruktion. Perspektiven für die feministische Theorieentwicklung. In: Ute Fischer u.a. (Hrsg.): Kategorie: Geschlecht? Empirische Analysen und feministische Theorien. Opladen 1996, S. 191-209. – WARTENPFUHL, Birgit: Dekonstruktive Bestimmungen von Geschlecht – Identität – Differenz jenseits metaphysischer Gewissheiten. In: Christine Bauhardt und Angelika von Wahl (Hrsg.): Gender and Politics. „Geschlecht" in der feministischen Politikwissenschaft. Opladen 1999, S.65-82. – YOUNG, Iris Marion: Geschlecht als serielle Kollektivität, Frauen als soziales Kollektiv. In: Institut für Sozialforschung Frankfurt (Hrsg.): Geschlechterverhältnisse und Politik. Frankfurt/M. 1994, S. 223-261. – ZINNECKER, Jürgen: Soziologie der Kindheit oder Sozialisation des Kindes? – Überlegungen zu einem aktuellen Paradigmenstreit. In: Michael-Sebastian Honig, Hans Rudolf Leu und Ursula Nissen (Hrsg.): Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven. Weinheim 1996, S. 31-54.