

## Anderssein – Anderswerden

# Zur Revision der Relationierung von Kindheit und Geschlecht aus differenztheoretischer Sicht

*Christine Rabl/Elisabeth Sattler*

Der Fokus unseres Beitrages liegt auf einer Revision der Begriffe von Kindheit, die in den Schriften zur erziehungswissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung auffindbar sind. Dazu befragen wir exemplarisch zwei Texte (A. Tervooren, B. Rendtorff) hinsichtlich ihrer expliziten oder impliziten Zuschreibung an die Lebensalter sowie hinsichtlich ihrer jeweiligen Thematisierung von Geschlecht. So wird die besondere Verwobenheit der immer schon eingeschriebenen Differenzkategorien Lebensalter und Geschlecht sichtbar und ermöglicht die These, dass es einer Relationierung von Lebensalter und Geschlecht bedarf, um *vielleicht* dem Anderssein und Anderswerden von Kindern gerecht zu werden.

### ***Being Different – Becoming Different. On Revising the Relationalization of Childhood and Gender from a Difference-Theoretical Point of View***

This contribution focuses on notions of childhood as found in theoretical works of women's and gender studies within educational sciences. Therefore we analyse two recent publications (A. Tervooren, B. Rendtorff), looking for interrelations between age and gender at the level of categories. Our core thesis is that such an analysis requires relating gender to age (rather than to childhood). This approach aims at (re-)opening a theoretical space for the otherness of children.

*„Man kann keine Frage exponieren, ohne zugleich sich selbst zu exponieren. Einen Gegenstand (die Bildung, zum Beispiel) in Frage stellen, ohne von ihm selbst in Frage gestellt zu werden. Ohne also an jene Zeit der Kindheit anzuknüpfen, die die Zeit des Möglichen des Geistes ist.“ (Lyotard 1985, S. 41f.)*

## **1. Einführung zur Revision**

Wenn wir uns in unserem Beitrag nun der Frage nach der Revision des Verhältnisses von Kindheit und Geschlecht stellen, so sind wir auch von ihr in Frage gestellt. Denn von welcher Position aus schreiben wir, verorten wir uns und sind immer auch schon eingeschrieben und verortet? Die Unterscheidung

zwischen Erwachsensein und Kindsein erscheint als eine, die aus der Erwachsenenperspektive und Erwachsenenposition aus zur Sprache gebracht wird. Auch wenn „sich kaum präzise bestimmen“ lässt, „was Kindsein bedeutet“ (Meyer-Drawe 2006, S. 662), so erscheinen Kinder doch anders als Erwachsene. Auch wenn keine „einvernehmlichen Definitionen“ (Meyer-Drawe 2006, S. 659) von Kindsein mit Gewissheit gesetzt werden können, so „denken, empfinden und handeln wir in Differenzen“ (ebd., S. 659). Im Kindsein scheint immer schon angezeigt, was Kinder *noch nicht* sind: sie *sind* noch Kinder und müssen erst Erwachsene *werden*. Gerade diese Chiffre des *noch nicht* eröffnet den Raum für unterschiedlichste Interpretationen,<sup>1</sup> für große Hoffnungen, für diverse retroaktive Fiktionen, Normierungsansprüche und Zuschreibungen. Unsere jeweiligen Vorstellungen von Kindsein und Kindheit – ob nun in alltäglichen Diskussionen oder wissenschaftlichen Diskursen – reflektieren als historische und kulturelle Konstrukte die jeweiligen Zuschreibungen, Perspektiven und Erwartungen Erwachsener in Sprache und Bildern.

So verschieden Kinder im Unterschied zu Erwachsenen auch gedacht werden,<sup>2</sup> Kinder werden jedenfalls noch in einer weiteren Hinsicht unterschieden: in Mädchen oder Jungen. Damit beziehen sich Zuschreibungen immer auch auf Geschlecht. Geschlechterdifferenz ist so jedem Nachdenken über Kindsein in einem bestimmten Sinne eingeschrieben. Lebensweltlich scheint es „doch evident, dass Erwachsene in Spiel und Alltag mit ihren Kindern unablässig Botschaften in Bezug auf Geschlechtlichkeit und Leiblichkeit der Kinder aussenden“ (Rendtorff 2006, S. 122).<sup>3</sup> Auch in erziehungswissenschaftlichen Diskursen ist die Frage nach der Bedeutung der Differenzkategorie Geschlecht präsent. Sie ist mit der Frage nach den Menschenbildern verweben, die den jeweiligen Erziehungs- und Bildungskonzepten zugrunde liegen. Die erziehungswissenschaftliche Frauen- und Geschlechterforschung beschäftigt sich darüber hinaus auf vielfältige Weise mit der Konstitution und

---

1 Dies zeigt sich beispielsweise an Interpretationen hinsichtlich der ‚Natürlichkeit‘ des Kindes.

2 Diese Unterschiedlichkeiten werden etwa hinsichtlich der Verfasstheit von Psyche, Physiologie, Emotionalität, Sozialität, Kognition und vielem anderen mehr festgemacht.

3 Diese Botschaften beginnen nach Rendtorff bei der Disziplinierung der Körper und gehen über zur „ausdrücklichen Thematisierung der sexuellen Funktionen, den vielen Botschaften zum Thema, wie ein Vater ist oder wie eine Mutter sein sollte, und vor allem in den vielen unüberlegten und unbedachten Bemerkungen über das Geschlecht des Kindes und das andere, das es nicht ist“ (Rendtorff 2006, S. 123). Die Bedeutungsgebungen, die solche Unterscheidungen hervorbringen, tragen sich unverzüglich in Wertungen und Wertesysteme ein – auch dies erscheint uns als höchst relevant für Fragen im Kontext von Kindheit und Geschlecht. Siehe dazu auch ebd., S. 124f.

dem Wirksamwerden der Kategorie Geschlecht<sup>4</sup> und rückt damit die Frage nach der Geschlechterdifferenz in den Forschungsfokus. Werden diese Fragen auf kindliches Erleben und kindliche (Lern-)Erfahrungen bezogen, gehen in diese Auseinandersetzung neben Auffassungen über Geschlecht auch Vorstellungen darüber ein, wie Kinder (kategorial) zu fassen sind. Hinsichtlich der Thematisierung von Kindheit und Geschlecht haben wir es somit mit zwei kategorialen Unterscheidungen zu tun, die sich für unseren Beitrag als leitend erweisen. Unsere exemplarische Analyse richtet sich auf die Relationierung von Kindheit und Geschlecht in erziehungswissenschaftlich relevanten Arbeiten. Dennoch verstehen wir Kindheit und Geschlecht nicht als gleichwertige Differenzkategorien.<sup>5</sup> Viel eher relationieren wir auf einer kategorialen Differenzebene Lebensalter und Geschlecht. Diese beiden Differenzkategorien Lebensalter und Geschlecht ermöglichen es dann, ihre jeweiligen Zuordnungen und deren Beziehung untereinander zur Sprache zu bringen: Lebensalter eröffnet etwa die Frageräume von Kindheit, Jugend, Erwachsensein, während Geschlecht jene von Frau und Mann, von Mädchen und Jungen erschließt. Die Frage nach den Kategorisierungen verweist auf die gesellschaftliche Bedingtheit der Zuordnungen und die widersprüchliche Struktur des Differenzbegriffs. Differenz als „Andersheit und Fremdheit der Anderen, die auch, aber nicht nur, im Eigenen zu suchen ist, und zwar auch jenseits der Geschlechtergrenzen“ (Borst 2003, S. 10) wird im Fokus auf die Konstitutionsbedingungen von Geschlechtsidentitäten zum Problem des Unterschieds.<sup>6</sup> Kategorisierungen stellen solche Unterscheidungen dar, die es nicht nur hinsichtlich des Geschlechts, sondern auch hinsichtlich der Lebensalter zu untersuchen gilt. Daran anknüpfend lässt der Bezug auf Kindheit eine Unterscheidung von Lebensaltern erkennen, welche erst die Differenzen kategorial zu fassen sucht.

Der Fokus unseres Beitrags liegt so auf einer Revision des in den Schriften zur erziehungswissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung

---

4 Vgl. dazu beispielsweise die Arbeiten von Barbara Rendtorff (2003), Marita Kampshoff (2004), Anja Tervooren (2006), Barbara Rendtorff (2006) oder Sabine Andresen (2006).

5 Schon rein logisch unterscheiden sich die Begriffe Kindheit und Geschlecht ihrem Status nach: Kindheit bedarf eines anderen Begriffs (nämlich zumeist des Begriffs Erwachsensein), um bestimmt werden zu können. Geschlecht gilt auf kategorialer Ebene und impliziert zwei oder verschiedene Geschlechter. Ein weiterer Unterschied liegt auf einer strukturellen und damit auch strukturierenden Ebene: Während Geschlecht ebenso wenig „natürlich“ gegeben ist wie Lebensalter – also beide als Kategorien gesellschaftlich geprägt sind (wenngleich sie gerade deshalb nicht beliebig verfügbar sind) – ist Lebensalter – anders als Geschlecht zeitlich strukturiert. Die temporale Struktur von Kindheit verweist auf ein – immer schon eingeschriebenes – (Erwachsen-)Werden.

6 Vgl. Borst 2003; vgl. dazu auch Rendtorff 2006a, S. 131f. und 2006b, S. 89.

auffindbaren Begriffs von Kindheit und der besonderen Verwobenheit der immer schon eingeschriebenen Differenzkategorien Lebensalter und Geschlecht.<sup>7</sup> Dazu befragen wir (in Abschnitt 2.) exemplarisch zwei aktuelle Texte, die im ihrem jeweiligen thematischen Kontext unterschiedliche Schwerpunkte setzen, hinsichtlich ihrer expliziten oder impliziten Zuschreibungen an die Lebensalter, vor allem an Kindheit, sowie ihre jeweilige Thematisierung von Geschlecht. Zunächst diskutieren wir die Studie von Anja Tervooren (2006), die *Im Spielraum von Geschlecht und Begehren*<sup>8</sup> eine Ethnographie der ausgehenden Kindheit vorlegt (2.1). Auch wenn ihr zentrales Forschungsinteresse kulturanalytisch orientiert ist, so stellt Anja Tervooren in ihrer theoretischen Rahmung mehrfach Bezüge zu erziehungswissenschaftlich relevanten Fragen her. Daran anschließend richten wir unseren Blick (in 2.2) auf Barbara Rendtorffs *Erziehung und Geschlecht* (2006). Während der Fokus dieses Einführungsbandes auf geschlechtstypisierenden Erziehungsprozessen liegt, fragen wir auch hier nach den darin eingegangenen Vorstellungen von Kindheit respektive Lebensalter im Hinblick auf Geschlecht. Dabei sind wir auch auf der Suche nach der jeweiligen Relationierung von Lebensalter und Geschlecht und deren pädagogischer Relevanz, um in einem Ausblick (3.) die These zu riskieren, dass es einer differenztheoretischen Perspektive auf Lebensalter und Geschlecht bedarf, um *vielleicht* im Denkraum dieser Relationierungen dem *Anderssein* und *Anderswerden* von Kindern gerecht zu werden.

## 2. Lektüren

### 2.1 Über die ‚ausgehende Kindheit‘ (Anja Tervooren)

Erklärungsmodelle der Konstitution von Geschlecht sind für Anja Tervooren auf einem Kontinuum zwischen den Polen Tun und Widerfahren angesiedelt,

---

7 Die Relationierung von Lebensaltern und Geschlecht wird beispielsweise auch bei Hilge Landweer aufgenommen. Nach Hilge Landweer führt in „jeder Kultur in Zusammenhang mit Sterblichkeit und Geburttigkeit die Generativität zu Kategorisierungen von ‚Geschlecht‘ [...]: Wie diese Kategorien im Einzelnen verfaßt sind, ist prinzipiell offen, nicht aber, daß es zwei Kernkategorien gibt.“ (Landweer 1993, S. 36) Heike Hartung (2005) spricht mit Bezug auf Alter als Lebensabschnitt von einer kulturellen Differenzkategorie, deren Kodierungen geschlechterdifferenz konnotiert sind. ‚Alter‘ bleibt dennoch unbestimmt, wird gleichsam als Kategorie vorausgesetzt, die in Abhebung von den übrigen Lebensabschnitten erkennbar wird. (Vgl. Hartung 2005)

8 So lautet der Titel der Arbeit von Anja Tervooren.

wobei ihr forschungsmethodischer Ausgangspunkt die Untersuchung des Tuns von Kindern im Prozess der Hervorbringung von Geschlecht ist. Während frühe Sozialisationstheorien von einem Defizitverständnis des Kindes ausgingen und seine Sozialisations- und Entwicklungsaufgabe verallgemeinernd an den gesellschaftlichen (Geschlechter-)Rollen von Erwachsenen orientierten, sei heute die Aufmerksamkeit auf die Eigenaktivitäten von Kindern, die jeweils differenten Ausformungen von Kindheit und deren unterschiedliche Praxen zu richten (vgl. Tervooren 2006, S. 10-13). Unser Interesse gilt nun dem daraus resultierenden Verständnis von Kindheit bzw. den Konturierungen von Lebensalter im Verhältnis zur Geschlechterkategorie.

Im Zentrum von Tervoorens Arbeit steht die Beobachtung kindlicher Einübungsprozesse und Inszenierungen von Geschlecht. Ihre Herangehensweise reflektierend räumt Tervooren ein, dass mit einem betont handlungsorientierten, qualitativ-ethnographischen Forschungszugang historisch-strukturell gegebene gesellschaftliche Normen, Machtverhältnisse und Traditionen aus dem Blick geraten können (vgl. ebd., S. 16). Sie bezieht diesen Einwand hier vorrangig auf die Erforschung der Konstitutionsbedingungen von Geschlecht, um die Bedeutung eben jener historisch gegebenen Auffassungen von Geschlechterdifferenz für die theoretische Interpretation der empirischen Befunde kritisch im Bewusstsein zu halten, ohne diese bereits normierend an das Material heranzutragen. Tervooren weist mit Judith Butlers Konzept der ‚heterosexuellen Matrix‘ darauf hin, dass die Bezugnahme auf Geschlecht deskriptiv nicht möglich ist, sondern in der Referenz auf Sexualität/Begehren immer schon präskriptiv vollzogen wird (vgl. ebd., S. 29). In kritischer Absicht gegenüber der dichotomen heterosexuellen Normierung von Geschlecht werden – so Tervooren – Brüche im Verhältnis von körperlichem Geschlecht, sozialem Geschlecht und Begehren aufgezeigt. Die separate Analyse dieser drei Dimensionen ermögliche, dass vielfältige Inszenierungen in den Blick kommen können, ohne sie lediglich als Abweichung oder Affirmation der Norm zu lesen.

Hinsichtlich der Lebensalter positioniert Anja Tervooren ihre Analyse des Einübens von Geschlecht „zwischen Kindheit und Jugend“ (ebd., S. 224; Hervorh. d. A.). Im Untertitel dieser Arbeit und auch durch die Arbeit hindurch findet sich für diese Zeit des ‚Zwischen‘ der Begriff der „ausgehenden Kindheit“ (beispielsweise Tervooren 2006, S. 32 oder S. 226) bisweilen auch mit „Ende der Kindheit“ (Tervooren 2006, S. 209) umschrieben. Was unter Kindheit und Jugend zu verstehen ist, wird allerdings jeweils nur am Rande des Forschungsvorhabens präzisiert, wenn beispielsweise festgestellt wird: „Im Alter zwischen zehn und dreizehn Jahren schicken die Kinder sich an,

jugendliche Geschlechterinszenierungen einzuüben. Angehende Jugendliche müssen, um ihre Altersangemessenheit zu sichern, die eigenen Geschlechterinszenierungen grundlegend verändern.“ (ebd., S. 34f.)

So findet sich in der Studie Anja Tervoorens ein Verständnis von Kindheit, das im Zeitraum bis zum dreizehnten Lebensjahr ansetzt. Auf Kindheit folgt die Zeit der Jugend, die wiederum in das Erwachsenenalter überleitet (vgl. ebd., S. 38f.). In welcher Weise die Differenzierung der weiteren Lebensalter erfolgt, bleibt offen. Die Phasen der Jugend, die auch als Adoleszenz benannt wird, bzw. des Erwachsenenalters dienen der impliziten Konturierung des Lebensalters Kindheit. Die körperliche Praxis von Kindern gewinnt in dieser Sicht „einen Überschuss an Bedeutung, der sich, erst wenn sie tatsächlich in der Jugend angelangt sind, an das Etappenziel anpassen wird.“ (ebd., S. 227) Der Referenzpunkt für die Interpretation der Hervorbringung und Verkörperung von Geschlecht ist also eine *selbstverständlich*, bisweilen sogar *natürlich* erscheinende Jugendlichkeit: „Das Stilmittel der Übertreibung weist sie (die Kinder; Anm. d. A.) als Fast-Jugendliche aus, da ihnen die Selbstverständlichkeit in den eigenen Körperhaltungen fehlt.“ (ebd., S. 227) Demgegenüber werden Körperstile „zwar männlich oder weiblich genannt, jedoch nicht von einer Kongruenz des anatomischen Körpers und seiner Genitalien und dem dazugehörigen Körperstil ausgegangen.“ (ebd.) Während Tervoorens Geschlechterinszenierungen also differenziert und hinsichtlich der Kategorien weiblich-männlich bzw. Mädchen-Jungen differenzierend konturiert, wird hingegen die Akzentuierung der Lebensalter verallgemeinernd gesetzt und als gegeben angenommen. Das ‚Dilemma‘ der methodisch schwierig zu kontrollierenden erwachsenen Perspektive auf Kindheit wird zwar thematisiert (vgl. ebd., S. 59f.), in der Relationierung von Lebensalter und Geschlecht zeigt sich jedoch ein starker Fokus auf der Geschlechterdifferenz. Die Beschreibung der Lebensalter wird über die differenzierende Auseinandersetzung mit Geschlechtsinszenierungen hinaus nicht differenzierend in den Blick genommen.

Im Kontext einer erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Relationierung von Kindheit als Lebensalter und Geschlecht stellt sich uns nun die Frage, in welcher Weise die von Anja Tervoorens beobachteten Inszenierungen als pädagogische Prozesse oder Bildung aufgefasst werden können. Die vorliegende Studie bezieht sich auf diese Frage mit Verweisen auf „informelle pädagogische Praxen“<sup>9</sup> (ebd., S. 22) und „reziproke Bil-

---

9 Die bei Tervoorens als nicht-institutionalisiertes Weitergeben und Lernen von Praktiken unter Kindern skizziert werden (vgl. Tervoorens 2006, S. 22).

dungsprozesse<sup>10</sup> (ebd., S. 33) in Peer-Groups. Im Gegensatz zu vermeintlichen Beschreibungen des vielfältig Gegebenen oder der kritischen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Normen aus der Forschungsperspektive wird bei Anja Tervooren auf theoretischer Ebene die Frage nach den Möglichkeiten/Spielräumen der verstrickten kindlichen Subjekte selbst zentral. In eben diesem Spannungsfeld von gesellschaftlichen Normierungen und möglichen Spielräumen des Subjekts zeigt sich die besondere Verwobenheit von Lebensalter und Geschlecht:

In der selbstverständlichen Verknüpfung der Kategorie Lebensalter mit jeweils vorausgesetzten Entwicklungsaufgaben wird Kindern ein Zustand des *noch nicht* (Jugendlich- bzw. Erwachsen-Seins) zugeschrieben, der sie zwingt, sich in ein Verhältnis zu eben jenen Vorstellungen darüber, wie sie werden sollen (z.B. hinsichtlich ihres Geschlechts), zu setzen. Tervooren geht davon aus, dass Kinder Geschlecht ritualisiert einüben, indem sie „auf Muster und Normen zurückgreifen, die sie durch ihre Reinszenierung verändern, so dass begrenzte Spielräume entstehen.“ (ebd., S. 209) Wir verstehen diesen Spielraum als Chance zur Artikulation eines Andersseins, die von Kindern vielleicht erfahren werden kann, wenn nicht immer schon alle Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten vorgezeichnet und besetzt sind, sondern ‚ein Rest des Unbestimmten‘ offen erkundbar bleibt. Ein solcher Spielraum kann mit Tervoorens „Fehlgehen“ (ebd., S. 22) in der Wiederholung beschrieben werden: Um die Akte des kindlichen Geschlecht-Werdens als tätige und auch körperliche in einem gegebenen gesellschaftlichen Kontext zu fassen, bezeichnet sie diese als *Einübung*: „Geschlecht und Begehren sind als Rollen oder Modelle nicht immer schon da, sondern werden im Einüben sowohl aufgegriffen als auch verändert: Subjekte gestalten das, was sie bereits vorfinden, und diese Inszenierungen verfestigen sich nach und nach in den Körpern.“ (ebd., S. 21)

Fassen wir nun das *Fehlgehen* als eine Möglichkeit, den Spielraum der unbestimmten Aspekte im *noch nicht* des Kindes offen zu halten, stellt sich zunächst die Frage, inwiefern solche Prozesse der Hervorbringung beschrieben werden können. Sie mögen vielleicht im Einzelnen beobachtbar sein, aber sie müssen sich der verallgemeinernden Bestimmung entziehen. Letztlich kann nur das Scheitern an der Verallgemeinerbarkeit eine solche theoretische Annahme stützen. Im Versuch, das Anderssein auch nur exemplarisch zu fassen, ist immer schon die Gefahr der gewaltförmigen Identifikation mit

---

10 Worunter Prozesse des gegenseitigen Zeigens, Erprobens und Bewertens von Inszenierungen in Peer-Groups verstanden werden (vgl. Tervooren 2006, S. 33).

den eigenen Vorstellungen ‚des Anderen‘ gegeben.<sup>11</sup> Im Aufzeigen der Brüche zwischen körperlichem und sozialem Geschlecht sowie dem Begehren, als auch in der diversifizierenden Darstellung und Analyse kindlicher Stilisierungen von Geschlecht versucht Tervooren, dieser Gefahr zu begegnen und Spielräume offen zu halten. Eine solche Aufmerksamkeit wäre im Sinne unserer Revision der Relationierung von Lebensalter und Geschlecht auch hinsichtlich der Lebensalter als Differenzkategorie zu bedenken. Damit könnten neben geschlechtlich konnotierten Bewertungen auch solche Zuschreibungen und Normierungen, die sich aus der Bestimmung von Entwicklungsaufgaben und durch implizite Vorstellungen über Kinder (und Erwachsene) ergeben, diversifizierend in den Blick kommen; und *vielleicht* vermag sich auch so der Spielraum zu erweitern.

## 2.2 Über Kinder, deren ‚Erziehung und Geschlecht‘ (Barbara Rendtorff)

Das Buch von Barbara Rendtorff *Erziehung und Geschlecht* (2006) stellt die Frage, „welche Faktoren und Aspekte von Erziehungsprozessen die Selbst- und Weltbilder von Kindern und ihr Handeln in geschlechtstypisierender Weise färben und beeinflussen“ (Rendtorff 2006, S. 7). Als Einführungsband in eine „sehr komplexe Thematik“ erhebt Barbara Rendtorff keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit der thematischen Abhandlung und konzentriert sich auf jene Bereiche, die „in einem engen Sinne mit Erziehung zu tun haben“ (ebd.). Wenn Barbara Rendtorffs erkenntnisleitendes Interesse sich auch explizit auf Geschlecht als Strukturkategorie bezieht, so findet sich bei ihr ebenso ein implizites Verständnis von Kindheit und Lebensalter. Wir sind nun in Auseinandersetzung mit diesem Text wiederkehrend auf der Suche nach dem darin auffindbaren Verständnis von Kindheit und Lebensalter, um es mit der Kategorie Geschlecht in Bezug setzen zu können.

Eines der ersten Hauptkapitel der Arbeit ist mit „Geschlechtstypische Auffälligkeiten bei Kindern“ (ebd., S. 11) überschrieben. Es werden unterschiedlichste Ergebnisse und Zugänge zu geschlechtstypischen Auffälligkeiten

11 Pädagogisch weitreichender erscheint allerdings das Problem, wie die Veränderung von Geschlechtsinszenierungen gedacht werden kann, wenn sie nicht lediglich als Effekt von Sozialisation oder zufälliger Modifikation verstanden wird, sondern in ‚informellen pädagogischen Prozessen‘ bzw. ‚reziproken Bildungsprozessen‘ auf Grundlage von Vergleichen vollzogen wird. Der Vergleich von erprobten Stilisierungen impliziert eine Bewertung; sei es nun durch das Kind selbst, Gleichaltrige, ältere Jugendliche oder Erwachsene. Die Kriterien für diese Bewertungen scheinen in der theoretischen Konzeption Anja Tervoorens unbestimmt.

ten vorgestellt und hinsichtlich deren gesellschaftlicher Konstitutionsbedingungen problematisiert, wodurch sich für Rendtorff verschiedene erziehungswissenschaftliche Frageperspektiven eröffnen – zu einer expliziten Bezugnahme auf die Lebensalter kommt es kaum. Die Rede ist wohl von „Kindergartenalter“ (ebd., S. 16), von Mädchen und Jungen, von Kindern und deren Entwicklungsverläufen und von Erwachsenen. Es findet sich – unter Verweis auf Eleanor E. Maccoby – zudem eine Aufnahme des Bildes, „Kindheiten von Jungen und Mädchen als getrennte ‚Welten‘, als zwei verschiedene Kulturen zu beschreiben“ (ebd., S. 18). Es wird allerdings im weiteren Verlauf des Buches keine Klärung vorgenommen, was unter ‚Kindheit als Kultur‘ zu verstehen ist.<sup>12</sup> Obleich immer wieder Indikatoren für das Verständnis von Kindheit und Kindheiten angedeutet werden, wenn beispielsweise mit Bezug auf Maurice Merleau-Ponty auf einen kindlichen Zustand der „Schutzlosigkeit und Ohnmacht“ (ebd., S. 69) verwiesen wird.<sup>13</sup> Dennoch bleibt das Verständnis von Kindheit für unsere Frage nach den differenztheoretischen Implikationen hinsichtlich Lebensalter in Relation zu Geschlecht vage. Während Geschlecht – ähnlich wie in der Arbeit von Anja Tervooren – als Differenzkategorie zentral zur Sprache kommt, finden Lebensalter in diese Diskussion nicht explizit Eingang. Auch dort, wo Differen-

---

12 In ihrem Buch zu „Kindheit, Jugend und Geschlecht. Einführung in die Psychologie der Geschlechter“ (Rendtorff 2003) findet sich ein kurzer Verweis auf „Entwicklungstheorien für einzelne Lebensalter“ (ebd., S. 60), respektive auf Helmut Fends Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Dort differenziert Barbara Rendtorff frühe Kindheit von mittlerer Kindheit und dem Jugendalter. Frühe Kindheit bezeichnet „die Altersspanne bis zum Schuleintritt, in der die innere psychische Strukturierung im Zentrum des Geschehens steht“ (ebd., S. 56). Während in der frühen Kindheit die Familie zentraler Bezugsrahmen ist, „erweitert das Kind der mittleren Kindheit seinen (sic; d.A.) Radius beträchtlich, es wird unabhängiger und wendet sich der Welt selbständig zu.“ (ebd., S. 113). Die mittlere Kindheit beginnt mit dem Schuleintritt (vgl. ebd., S. 114). Die daran anschließende Adoleszenzzeit „oder: das Jugendalter, umfasst etwa die Altersspanne von 12 bis 18 Jahren und damit den Übergang von der Kindheit zum (frühen) Erwachsenenalter“ (ebd., S. 193). Barbara Rendtorff unterscheidet hier die Begriffe ‚Jugend‘ – dieser verweise auf eine „eher soziologische oder rechtliche Perspektive“ (ebd., S. 193) – und ‚Jugendalter‘. „Jugendalter‘ sind die Jahre zwischen Kindheit und Erwachsenenstatus, rechtlich festgelegt auf das Alter von 14-17 Jahren.“ (ebd., S. 193). Offensichtlich wird diese Teilung der Lebensalterphasen (entwicklungs-)psychologisch argumentiert und fundiert.

13 Aus der konstatierten Schutzlosigkeit des Kindes wird in der modernen Konzeption von Kindheit als Moratorium ein Schutzanspruch abgeleitet, der – wie Sabine Andresen (2004) hervorhebt – mit einem „Schutzbedürfnis des Erwachsenen“ einhergeht, während die damit verbundene „[...] Entpflichtung des Kindes mit den Pflichten realer oder symbolischer Väter [korrespondiert]. Diese Konzeption durchzieht folglich eine ambivalente Struktur, die sich über einen paternalistischen Zugriff, über abgestufte gesellschaftliche Partizipationsmöglichkeiten und über soziale Differenzierungen entlang der Merkmale Geschlecht und Herkunft stabilisiert.“ (Andresen 2004, S. 165) Gleichwohl ist damit aber auch ein Anspruch auf „Anerkennung einer kindlichen Eigenart“ verbunden (vgl. Andresen 2004, S. 164).

zen eher im Sinne von oppositionell gegenüber gestellten Polen bzw. Begriffspaaren (wie Bildung-Erziehung, außerhäusliche Arbeit-häusliche Sorge, Kultur-Natur, Wandel-Kontinuität, Mann-Frau etc.)<sup>14</sup> bedacht werden, finden sich keine Begriffspaare, die im Bereich der Lebensalter zu verorten wären.<sup>15</sup>

Kommt in Barbara Rendtorffs einführendem Buch die Differenzkategorie Kindheit bzw. Lebensalter gegenüber jener des Geschlechts weniger differenzierend in den Blick, so wird der Differenzbegriff selbst einer diversifizierenden Betrachtung unterzogen. Es werden die Bedeutungen von „Differenz und Differenzen“ (ebd., S. 128-133) – vor allem für feministische Theoriebildung – ebenso diskutiert, wie die Banalisierung des Begriffs der Differenz in gegenwärtigen Diskursen. Auf dem Hintergrund einer ‚Skizze‘ des differenzphilosophischen Verständnisses des Begriffs wird es möglich, die Spielräume, die mit Differenztheorie in den Blick genommen werden können, zu thematisieren. In Anknüpfung an Lyotard formuliert Barbara Rendtorff: „Eine konsequente Verwendung von ‚Differenz‘ im Sinne differenztheoretischer Überlegungen würde uns [...] die Unterscheidung ermöglichen zwischen gewöhnlichen Unterschieden, Gegensätzen usw. auf der einen Seite, und einer Differenz einer ‚dramatischeren‘ Art, die mit Unbestimmbarkeit und Unfassbarkeit zu tun hat [...] Diese Differenz liegt nicht zwischen den Subjekten, sondern durchzieht sie selbst [...]“ (ebd., S. 131) Geschlechterdifferenz drückt in dieser Sichtweise aus, dass die Tatsache des Geschlechtlichseins einen ‚Riss‘ in der Selbstgewissheit von Individuen ausmache, etwas Nichtassimilierbares anzeige (ebd., S. 132). Sie bezeichne eine „nicht beruhigbare Differenz“ (ebd., S. 132), die Mann und Frau (qua Menschsein) durchziehe. In unserer Perspektive auf die Relationierung von Lebensalter und Geschlecht stellt sich die Frage, ob nicht Ähnliches auch für Kindsein und Erwachsensein zu bedenken ist. Lässt sich jene Differenz, die in Sachen Lebensalter ‚Unterschiede macht‘, nicht auch als eine verstehen, die durch die Subjekte hindurchgeht,<sup>16</sup> wobei das *noch nicht* des Kindes ihr und ihm immer auch schon das Erwachsensein eingeschrieben haben wird?

Zur Relevanz einer differenztheoretischen Auseinandersetzung mit Kindheit und Geschlecht für die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung bezieht Rendtorff immer wieder mit erziehungs- und bildungstheoretischen Überlegungen Stellung: Eine aktuelle Aufgabe erziehungswissenschaftlicher Geschlechterforschung bestehe nach Rendtorff darin, einen „Begriff zu ent-

14 Vgl. Rendtorff 2006, S. 77f.

15 Hier könnte beispielsweise an ein Begriffspaar wie Kinder-Erwachsene gedacht werden.

16 Nach Käte Meyer-Drawe bleibt die Differenz, die durch die Subjekte hindurchgeht, „in ihrer Unausdrücklichkeit Kehrseite [s]einer selbst“ (Meyer-Drawe 2006, S. 664).

wickeln und stark zu machen, der die unterschiedlichen und widersprüchlichen, ja gegensätzlichen Anforderungen und Kräfte, die in dem Bereich menschlicher Entwicklung und Entfaltung wirksam sind, in *einem* Begriff zusammenführt.“ (ebd., S. 81) Ein solcher Begriff müsse sich nach Rendtorff dem „Impuls widersetzen, im Wege von semantischen Vereindeutigungen scheinbare Eindeutigkeiten zu erzeugen“ (ebd.).<sup>17</sup> Die Aufgabe, *einen solchen* Begriff zu entwickeln, wirft für uns insofern Fragen auf, als diese Forderung doch auf den ersten Blick die ihm vorausgehenden (differenz-)theoretischen Annahmen über das in und mit sich differente Menschsein zu unterbieten scheint. Vielleicht intendiert Barbara Rendtorff mit ihrer Forderung nach der Entwicklung *eines* Begriffs die Infragestellung der auf der Folie geschlechertypisierender Zuordnung unterstellten Gegensätzlichkeit zwischen (weiblich-mütterlich-bewahrender) Erziehung und (männlich-verändernd-fortschrittlich-entwickelnder) Bildung (vgl. ebd., S. 78). Dieses Interesse erschiene nun gerade auch im Hinblick auf Lebensalter bedenkenswert: Denn die kritische Aufmerksamkeit gegenüber einer vereindeutigenden Identitätslogik gerade wenn es um die ‚Entwicklung und Entfaltung‘ des Menschen geht, könnte auf Geschlecht *und* Lebensalter bezogen werden.<sup>18</sup> Vielleicht könnte so ein nicht-identifizierender, nicht-hierarchisierender, Mehrdeutigkeiten bewahrender Begriff, den Barbara Rendtorff zur Entwicklung aufgibt, auch den Spielraum konturieren, den ein differenztheoretischer Blick auf Geschlecht und Lebensalter ermöglicht.

### 3. Anderssein – Anderswerden

Unser Beitrag dreht sich von Beginn an um die erziehungswissenschaftlichen Relationierungen von Kindheit und Geschlecht. Auf einer logisch kategorialen Ebene – so argumentierten wir eingangs – treffen nicht Kindheit und Geschlecht aufeinander, sondern Lebensalter und Geschlecht. Unsere Arbeit, die sich als *work in progress* versteht, unternimmt erste Schritte, um die Relationierung von Lebensaltern und Geschlecht zu fokussieren. In diesem Sinne widmet sich der Hauptteil unseres Beitrags der Analyse vorliegender Studien,

---

17 Erziehungskonzepte wären demnach kritisch im Hinblick auf Tendenzen der Vereindeutigung, der Identitätslogik und auch der Hierarchisierung zu prüfen, um Raum zu schaffen für die Anerkennung einer „menschlichen Identität“, die „auf und aus Differenz gebaut ist.“ (Rendtorff 2006, S. 133)

18 Die Geschlechterfrage ist „ihrer Natur nach eine interdisziplinäre Frage“ (ebd., S. 83). Die interdisziplinäre Verortung der Lebensalterfrage wäre auch zu diskutieren.

die erziehungswissenschaftlich relevant und thematisch an der Schnittstelle Lebensalter/Geschlecht verortet sind. Wir sind also auf der Suche nach dem impliziten und expliziten jeweiligen Verständnis dieser Relationierung in den Schriften zur erziehungswissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung. Daraus ergibt sich eine Revision, ein erster Einblick in die Begriffsverständnisse von Kindheit und in die besonderen Verwobenheiten der immer schon in ein Verhältnis gebrachten Kategorien Lebensalter und Geschlecht.

Diese ersten Analyseschritte finden sich erkenntnistheoretisch wie erkenntnispraktisch orientiert an der zu Anfang gewagten These, dass eine differenztheoretische Auseinandersetzung mit Kindheit und Geschlecht einen Denkraum zu eröffnen vermag, der vielleicht dem ‚Anderen‘ des Kindes gerecht werden könnte. In den exemplarisch untersuchten erziehungswissenschaftlich relevanten Analysen ist zunächst erkennbar geworden, dass die Bestimmungen von Kindheit im Verhältnis zu Geschlecht wenig Raum einnehmen, und kaum Klärungen der Begrifflichkeiten und Verständnisse von Lebensaltern aufzufinden sind. Viel eher werden im Schreiben über Geschlecht, über Mädchen und Jungen, Frauen und Männer, Mütter und Väter Konturierungen möglich, die verdeutlichen, dass Geschlecht differenzierender und differenzierter zur Sprache kommt. Im ‚Übergehen‘ (oder im bloß impliziten ‚Begehen‘) der Differenzen des Lebensalters kommt es tendenziell zu Schließungen, die nicht nur Spielräume des ‚Anderen‘ des Kindes verengen, sondern auch die Hervorbringung von Geschlecht betreffen.

Wenn demgegenüber das Begehren, wie Tervooren mit Judith Butler herausarbeitet, Spielräume in der Hervorbringung von Geschlecht denkbar macht, eröffnet sich für uns die Frage: (Wie) wäre ein dynamisierendes Moment zu denken, das Lebensalter über körperliche und soziokulturelle Bestimmungen hinaus diverser in den Blick kommen lassen kann? Daran anschließend eröffnen sich im Fokus auf die Relationierung von Lebensalter und Geschlecht weitere erziehungswissenschaftliche Fragen, beispielsweise: Könnte eine kritische Durchsicht dieser Implikationen Perspektiven auf einen sich vereindeutigender Identitätslogik widersetzenden Begriff von Erziehung/Bildung eröffnen? Denn die Problematisierung der geschlechtlich konnotierten und insofern polarisierten zentralen disziplinären Begriffe Erziehung und Bildung lässt sich auch auf die Lebensalter beziehen. Die theoretischen Bestimmungen von Erziehung und Bildung sind mindestens implizit (kategorial) auf die Lebensalter bezogen.

So reflektiert eine solche Revision der Relationierung von Kindheit und Geschlecht die Konstitutionsbedingungen von Geschlechtsidentität gleichermaßen wie jene von Lebensalter und gibt insofern differenztheoretisch ‚das

Andere‘ zu (be-)denken. Die Beschreibung von Kindheit im Modus des *noch nicht* deutet damit die normative Aufgeladenheit der Differenzkategorie Lebensalter ebenso an wie auch die Spielräume, die sich *vielleicht* eröffnen könnten. Geschlecht zeigt sich in besonderer Weise mit Lebensalter verwoben. Wir verstehen in diesem Sinne *Anderssein* als Chiffre für die ‚Fremdheit im Eigenen‘, über kategoriale Geschlechter- und Lebensalterdifferenzen hinweg. *Anderswerden* kommt als Denkraum zur Sprache, der die Unbestimmtheit der Zuordnungen des Geschlechts ebenso markiert wie die Unbestimmtheit im *noch nicht* des Kindes. Diesseits von Temporalität ist es hier nun an der Zeit, diese unsere Denkwege zu (be-)schließen, ohne sie zu beenden: mit einem Punkt.

*„Der Punkt ist gemacht, ohne fixiert zu werden, und seine Nicht-Fixierbarkeit gehört gerade zum Punkt. Das Schreiben selbst ist eine Art der Anrede, eine gestellte Frage, das eine Reihe von nicht vollständig vorhersagbaren Aneignungen initiiert und erwartet.“ (Butler 1994, S. 110)*

## Literatur

- Andresen, Sabine/Diehm, Isabell (Hg.) (2006): Kinder, Kindheiten, Konstruktionen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und sozialpädagogische Verortungen, Wiesbaden
- Andresen, Sabine (2004): Kindheit als Dispositiv. Ein Zugang erziehungswissenschaftlicher und historischer Kindheitsforschung, in: Pongratz, Ludwig A./Wimmer, Michael (Hg.): Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik, Wiesbaden, S. 158-175
- Breinbauer, Ines Maria (2006): Kontrollierte Reservate, verdeckte Kontrollen, in: Pädagogische Rundschau: Frühe Kindheit zwischen Förderung und Forderung. Heft 6, S. 645-657
- Dzierzbicka, Agnieszka (2006): „Das ist aber unfair!“ Kinder am Verhandlungstisch, in: Pädagogische Rundschau: Frühe Kindheit zwischen Förderung und Forderung. Heft 6, S. 635-643
- Butler, Judith (1994): Sexuelle Differenz als eine Frage der Ethik, in: Müller-Funk, Wolfgang (Hg.): Macht – Geschlecht – Differenz, Wien
- Borst, Eva (2003): Anerkennung der Anderen und das Problem des Unterschieds. Perspektiven einer kritischen Theorie der Bildung, Hohengehren
- Forster, Edgar (2007): Feminisierung der Geschlechterdifferenz, in: Borst, Eva/Casale, Rita (Hg.) Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Ökonomien der Geschlechter, Opladen, S. 61-75
- Hartung, Heike (2005): Alter als kulturelle Differenzkategorie. Das Postdoc-Kolleg *Alter – Geschlecht – Gesellschaft* an der Universität Greifswald, in: Querelles – Net. Rezensionsschrift für Frauen- und Geschlechterforschung. Heft 16 –

- Online unter: <http://www.querelles-net.de/forum/forum16/hartung.shtml> [Stand: 27.05.2007]
- Heinrichs, Gesa (2001): Bildung, Identität, Geschlecht. Eine (postfeministische) Einführung, Königstein/Taunus
- Kampshoff, Marita (2000): Doing gender und Doing pupil – erste Annäherungen an ein komplexes Thema, in: Lemmermöhle, Doris/Fischer, Dietlind et al. (Hg.): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung, Opladen, S. 189-204
- Landweer, Hilge (1994): Generativität und Geschlecht. Ein blinder Fleck in der sex/gender-Debatte, in: Wobbe, Theresa/Lindemann, Gesa (Hg.): Denksachsen. Zur theoretischen und institutionellen Rede vom Geschlecht, Frankfurt a.M., S. 147-176
- Liotard, Jean-François (1985): Grabmal des Intellektuellen, Graz/Wien
- Meyer-Drawe, Käte (2006): „Das Kind als Widerstand“ – eine Anregung, in: Pädagogische Rundschau: Frühe Kindheit zwischen Förderung und Forderung. Heft 6, S. 659-665
- Ortner, Rosemarie (2006): Der Homo Oeconomicus als Subjekt feministischer Bildung? Subjekt- und Ökonomiekritik in feministischen Bildungstheorien, Köln
- Plößer, Melanie (2005): Dekonstruktion – Feminismus – Pädagogik. Vermittlungsansätze zwischen Theorie und Praxis, Königstein
- Rendtorff, Barbara (2003): Kindheit, Jugend und Geschlecht. Einführung in die Psychologie der Geschlechter, Weinheim
- Rendtorff, Barbara (2006a): Erziehung und Geschlecht. Eine Einführung, Stuttgart
- Rendtorff, Barbara (2006b): Ist der ‚Andere des anderen Geschlechts‘ ein besonderer Anderer? In: Schäfer, Alfred/Wimmer, Michael (Hg.): Selbstausslegung im Anderen, Münster, S. 81-96
- Tervooren, Anja (2006): Im Spielraum von Geschlecht und Begehren. Ethnographie der ausgehenden Kindheit, Weinheim/München