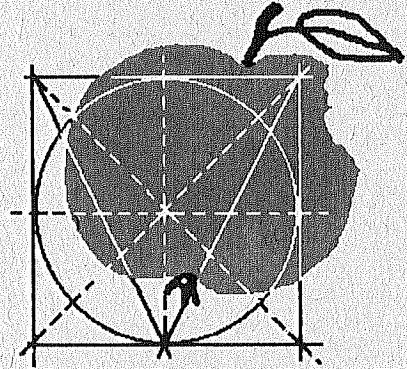


**BERLINER
WISSENSCHAFT-
LERINNEN
STELLEN
SICH VOR**



Nr. 24

Marion Kauke

**Gemeinsamkeiten und Unterschiede
zwischen Mädchen und Jungen
im Grundschulalter**

Vortrag im Rahmen der Vortragsreihe
„Berliner Wissenschaftlerinnen stellen sich vor“
der Zentraleinrichtung zur Förderung von Frauenstudien und
Frauenforschung an der Freien Universität Berlin

29. Juni 1993

In der Reihe *Berliner Wissenschaftlerinnen stellen sich vor* werden Vorträge publiziert, die an der Freien Universität gehalten wurden. Ziel ist es, ein Forum für die Diskussion von Forschungsergebnissen im fächerübergreifenden Bereich der Frauenforschung zu schaffen.

Herausgegeben von der
Zentraleinrichtung zur Förderung von Frauenstudien
und Frauenforschung
an der Freien Universität Berlin
Königin-Luise-Str. 34
14195 Berlin

Redaktion: Dr. Ulla Bock
Druck: Zentrale Universitätsdruckerei Berlin
Berlin 1993

ISSN 0936-2819

Marion Kauke

Nr. 24

**Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Interaktionen
zwischen Mädchen und Jungen im Grundschulalter**

Vortrag im Rahmen der Vortragsreihe
"Berliner Wissenschaftlerinnen stellen sich vor"
der Zentraleinrichtung zur Förderung von Frauenstudien und
Frauenforschung an der Freien Universität Berlin

29.6.1993

Die Erforschung von Interaktionen unter Schulkindern dient der Phänomenologie und Systematik, der Erweiterung unserer Kenntnisse über Altersunterschiede und verspricht als Beitrag im deutsch-deutschen Vergleich innovative sozialisationstheoretische Aufschlüsse. Im Blickpunkt dieser Betrachtung steht die Herausbildung von Geschlechtsidentität und das Zusammenspiel der Geschlechter vornehmlich durch die Beziehungen unter Peers.¹

Die Applikation dieser Erkenntnisse dient der pädagogisch-psychologischen Entwicklungsoptimierung bei der Geschlechtersozialisation und ferner der Intervention gegen potentielle Wundeschäden, Krisenmanagement, Gewaltprävention, Ost-West-Integration sowie multikulturellen Optionen im Schulkindbereich.

1. Theoretischer Rahmen

Die Forschungen basieren auf dem sogenannten Piaget-Sullivan-Youniss-Paradigma.² Es besagt im Wesentlichen, daß sich nicht vornehmlich Individuen, sondern vielmehr Partner entwickeln, indem sie ihre Beziehungswirklichkeit durch eigene Initiative ko-konstruieren.

Die dadurch inszenierten Situationen enthalten besondere, nämlich symmetrische Potentiale für die Bildung von partnerschaftlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten, wie sie in den kom-

¹ Die Thematik ordnet sich in das Projekt: "Kooperative, kompetitive und konflikthafte Beziehungen unter gleichaltrigen Grundschulkindern in Belin-Ost" ein. Es ist ein Beitrag zum DFG-Schwerpunktprogramm "Kindheit und Jugend im Wandel" und wird in diesem Rahmen gefördert. Dank gilt der Direktorin, Frau Liberté Burchardt, sowie den Lehrerinnen, Frau Arite Korth, Frau Kerstin Wenzel, Frau Heike Wojatzke, Frau Bärbel Gaumer, die unsere Forschungen nicht nur monatelang duldeten, sondern auch einfühlend unterstützten. Außerdem danke ich den MitarbeiterInnen im Projekt Kerstin Backasch, Dr. paed. Ernst Bönsch, Kathrin Georgius, Angelika Hessel, Dr. sc. Roswitha Reinhold und Sabine Ziller für ihre Hilfe bei der Erhebung und Auswertung der Daten.

² Vgl. Jean Piaget (1932/1973): Das moralische Urteil beim Kinde. Frankfurt a. M.: Suhrkamp; Harry S. Sullivan (1953/1980): Die interpersonale Theorie der Psychiatrie. Frankfurt a.M.: Fischer; Jim Youniss (1980): Parents and Peers in Social Development: A Sullivan-Piaget Perspective. Chicago: University of Chicago Press.

plementären Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern in der Regel nicht vorkommen. Die Welt der Gleichaltrigen stimuliert daher eigene Möglichkeitsfelder, unter denen hier die Impulse für spezielle Bereiche der Geschlechtersozialisation erwogen werden sollen.

2. Methodik

Im Unterschied zu den psychometrisch orientierten quantitativen Verfahren wählten wir als Zugang die qualitative Sozialforschung im Feld. Auf Reliabilitäts- und Validitätskontroversen beider Forschungsrichtungen soll an dieser Stelle nicht eingegangen werden, da die methodologische Literatur³ profunde Argumentationen enthält. Verweise auf Literatur werden auch dadurch erleichtert, weil es sich bei der zu referierenden Untersuchung um eine modifizierte Replikationsstudie handelt, für die besonders die Darlegungen von Hans Oswald, Lothar Krappmann, Irene Chowdhuri und Maria von Salisch⁴ als Vergleichsbasis dienen.

Sie untersuchten im Zeitraum von 1980-1983 im Westteil der Stadt Berlin mittels teilnehmender nichtstandardisierter Beobachtung (bei doppelter Kreuzfokussierung), Videografie und halb strukturiertem Interview Interaktionen und freundschaftliche Beziehungen von 18 sechs- bis siebenjährigen Kindern der ersten Klasse und 34 zehn- bis elfjährigen Kindern (18 Mädchen, 16 Jungen) der vierten Klasse in der Erstuntersuchung. Letztere wurde auch auf der fünften und sechsten Jahrgangsstufe (und zwar nun 31 Kinder, 20 Mädchen und 11 Jungen) längsschnittlich weiter untersucht. Unter 5200 protokollierten Interaktionen basierten die Analysen auf 1100 Interaktionen zwischen Mädchen und Jungen: Es wurden die Verhaltensbereiche

³ Christel Hopf, Elmar Weingarten (Hg.) (1984): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart: Klett-Cotta.

⁴ Hans Oswald; Lothar Krappmann; Irene Chowdhuri; Maria von Salisch (1986): Grenzen und Brücken - Interaktionen zwischen Mädchen und Jungen im Grundschulalter. KzFSS, 38, 560-580.

Hilfe, Quatschmachen, Ärgern, Zurechtweisen und körperliche Berührungen fokussiert, protokolliert und enkodiert.

Bevor auf Ähnlichkeiten und Unterschiede in den Erkenntnissen und eine spezielle Perspektive eingegangen werden soll, sei zunächst die Stichprobe aus Berlin-Ost beschrieben:

2.1 Stichprobe

Die Stichprobe wurde nichtzufällig aus einer Grundschule in Berlin-Marzahn, einem Neubaubezirk in Berlin-Ost ausgewählt. Es handelte sich um eine relativ gebildete Normalpopulation von nicht sehr begüterten Eltern und Geschwistern, die zum Zeitpunkt der Erhebung noch nicht erheblich von Arbeitslosigkeit, wohl aber von den Umstellungen in der Wendezeit betroffen waren. Die Auswahl umfaßte im Querschnitt insgesamt 63 Kinder, davon 18 Peers (8 Mädchen, 10 Jungen) im Alter von sieben bis acht Jahren auf der ersten Jahrgangsstufe, 22 Peers (11 Mädchen und 11 Jungen) auf der vierten Jahrgangsstufe sowie 23 Peers im Alter von elf bis zwölf Jahren auf der sechsten Jahrgangsstufe. Als Minimalfokus für jedes Kind waren zwei bis drei Schulstunden, eine Hofpause, eine kleine Pause und eine Stunde beim Spielen in der Freizeit geplant. Dieser Beobachtungsrahmen wurde in den meisten Fällen erheblich überschritten. Außerdem schlossen sich den Beobachtungen ein vertiefendes Freundesinterview, das mindestens 90 Minuten in Anspruch nahm, sowie Gespräche mit den Schüler/Innen, Eltern und Lehrern an.

2.2 Datengewinnung und -aufbereitung

Auf der zweiten, vierten und sechsten Jahrgangsstufe wurden Kinder-Interaktionen über sechs Monate hinweg innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers beobachtet und Feldnotizen erstellt. Damit sich die Beobachtungsprotokolle ergänzen und korrigieren, waren jeweils zwei Beobachter anwesend. Zwecks doppelter Kreuzfokussierung wechselten sie sich stundenweise in der Beobachtung von je zwei nebeneinander sitzenden Schülern ab, bis sie alle Kinder der Klasse in drei Zyklen fokussiert

oder videografiert hatten. Registriert wurden auch Interaktionen in den kleinen Pausen und in den Hofpausen. Besonders aufschlußreich war das Verhalten der Peers untereinander unmittelbar vor Unterrichtsbeginn, im Hort und in der Freizeit.

Allen Kindern war die Beobachterrolle und der Sinn der Forschung ausführlich erläutert worden. Sie spürten, daß sie uns vertrauen konnten, denn wir würden weder bei den Eltern noch den Lehrern petzen. Die Kinder hießen die Forscher willkommen und nahmen uns in ihre Welt auf. In der Folge demonstrierten sie uns alles Alltägliche und durchaus nicht nur an der Erwachsenennorm gemessenes Wohlverhalten. Es lag ihnen daran, mit uns in einem Erkenntnisprozeß zu kooperieren, so daß sich über diesen Weg eine neue methodische Perspektive für das Studium von Entwicklungsübergängen im Schulkindalter ergab. Nach Abschluß der Beobachtungsphase wurde in einer zweimal einstündigen Sitzung das bereits erwähnte Tiefeninterview zu den Freundesbeziehungen der Kinder durchgeführt. Diese Gespräche fanden die Kinder besonders wohlthuend. Es gab keine Verweigerung, sondern vielmehr Wünsche nach weiterem Gedankenaustausch, so daß wir mit Zustimmung der Klassenlehrerin nicht zuletzt zwei Schulstunden speziell dafür gestalten durften. Die Peers vermittelten uns ihre Gedanken, Erfahrungen und Wünsche spontan, ehrlich auf einem erstaunlich hohem Mitteilungs niveau.

Alle Feldnotizen wurden unmittelbar im Anschluß an die jeweilige Erhebung in ein standardisiertes Beobachtungsprotokoll überführt. Nachdem alle Protokolle (946 Schreibmaschinenseiten) vorlagen, konnten die Szenen ausgeschnitten werden. Da wir im sozialen Feld kaum unvernetzte Einheiten vorfinden, mußten die Szenen als Merkmalsträger mittels Begriffsexplikation bestimmt werden. Jede ausgeschnittene Szene wurde von je zwei unabhängig voneinander tätigen Sozialwissenschaftlern typisiert und hinsichtlich bedeutsamer Merkmale und ihrer Ausprägungen kodiert. Am Material wurde vorerst je ein Variablen-system für Hilfe-, Sanktions-, Streit- und Spielszenen mit jeweils 15 Kategorien erstellt. Der Szenenausschnitt, die zugehörige Ko-

dierung und der selektive Zugriff zum Szenenspeicher erfolgte mittels Softwareprogramm "Qualitas" von Uwe Süß und Auswahlprogramm von Mario Ziller. Zur Umwandlung von qualitativen in quantitative Daten und Explorationsstatistik diente ein Statistik-Programmpaket SPSS/PC+.

Überwiegend wurden nichtparametrische Verfahren (vorwiegend 2x2-Felder, RxC-Felder-Test) genutzt, um der jeweiligen Datenverteilung zu genügen. Für die Interpretation der im folgenden zu beschreibenden Daten ist es wesentlich sich zu vergegenwärtigen, daß dadurch potentielle Signifikanzen eher unterschätzt werden und insofern Tendenzen bereits aussagekräftig sein können.

3. Ergebnisse

Insgesamt liegen der Auswertung 2256 Interaktionsszenen in den Verhaltensbereichen Hilfe, Sanktionen, Spielen und Streit zugrunde. Davon waren über alle drei Klassenstufen hinweg 49,2% der Interaktionen gemischt, 22,2% fanden nur unter Mädchen und 28,7% nur unter Jungen statt. Gemischt- und gleichgeschlechtliche Interaktionen hielten sich die Waage ($P=0.6$).

Differenziert für die einzelnen Jahrgangsstufen ergaben die Untersuchungen zu Interaktionen innerhalb und außerhalb der Geschlechtsgrenze folgendes Bild: In der zweiten Klasse waren gleich- und gemischtgeschlechtliche Interaktionen homogen ($P=0.25$) ausgeprägt. Interaktionen unter Mädchen kamen hoch signifikant ($P<0.0001$) seltener vor als unter Jungen. In der vierten Klasse wurden gemischtgeschlechtliche Interaktionen hoch signifikant ($P<0.01$) häufiger beobachtet als gleichgeschlechtliche Kontakte, während Interaktionen unter Mädchen und Jungen etwa gleich häufig vorkamen ($P=0.6$). In der sechsten Klasse wurden gleichgeschlechtliche Interaktionen hoch signifikant ($P<0.001$) häufiger beobachtet als gemischtgeschlechtliche Kontakte, während Interaktionen unter Mädchen und unter Jungen etwa gleich häufig vorkamen ($P=0.14$).

Das Verhältnis von gleich- zu gemischtgeschlechtlichen Interaktionen unterscheidet sich in allen drei Klassenstufen hoch signifikant ($P < 0.0001$).

Davon entfielen in der zweiten Klasse etwa je ein Viertel auf gleichgeschlechtliche Interaktionen (davon interagierten zu 19,7% nur Mädchen, zu 32,6% nur Jungen) und 47,7% der Interaktionen waren gemischt, das heißt Jungen und Mädchen beteiligten sich gleichermaßen daran. In der vierten Klasse fanden die Interaktionen mit zirka drei Fünftel (58,8%) überwiegend über die Geschlechtergrenze hinweg, statt. Nur Mädchen untereinander waren an den Interaktionen zu 19,7% und nur Jungen zu 21,5% beteiligt. In der sechsten Klasse kehrte sich dieses Verhältnis um. Nunmehr waren nur noch 35,1% der Interaktionen gemischt und 64,9 % getrennt (nur Mädchen 37,3%, nur Jungen 27,6%).

Aufschlußreich erscheint überdies, daß nach dem Freundesinterview alle Beziehungstypen, das heißt einseitige, stark einseitige, konträre, gegenseitige und stark gegenseitige Beziehungstypen gleichermaßen ($P=0.7$) in Mädchen- wie Jungenkoalitionen vertreten sind.

In der vierten Klasse nahmen die Interaktionen über die Geschlechtergrenze hinweg das größte Ausmaß an. Diese Altersstufe ist daher für die Erkundung von Hypothesen zur Geschlechtersozialisation von besonderem Interesse. Hinzukommt, daß sich hierbei aufschlußreiche Unterschiede zur erwähnten Vergleichsuntersuchung andeuten: Während die Forscher/Innen im Westteil Berlins einen Anteil gemischter Interaktion von 21% ermittelten, ergab sich für alle drei Altersstufen der Durchschnittswert von 49,2%. Gemischt geschlechtliche Interaktionen ereigneten sich in unserer Stichprobe im Ostteil Berlins fast doppelt so häufig. Dieser Unterschied ist in allen Differenzierungen hoch signifikant ($P < 0.0001$) ausgeprägt. Mit anderen Worten: Mädchen und Jungen brachten zusammen eine vielfältigere Verhaltenspalette in die geschlechtsüberbrückenden Interaktionen ein. Somit verbreiterte sich ihre Erfahrungsbasis für typische Re-Aktions-Muster des anderen sowie des eigenen Ge-

schlechts. Jungen und Mädchen konnten günstigenfalls mehr voneinander lernen oder verlernen (das heißt eventuell auch androgyne Entwicklungschancen⁵ stärker ausreizen) als es für die Vergleichsstichprobe in Berlin-West offenkundig war. Für die Ausprägung eines verständnisvolleren Miteinanders der Geschlechter ergaben sich in Berlin-Ost dadurch möglicherweise höhere Chancen und undurchschaute Risiken.

Im folgenden gilt es dieses Bild noch detaillierter aufzuschlüsseln. In der vierten Klasse erfolgten rund zwei Drittel (63,7%) der Hilfeinteraktionen gemischt, 13,7% unter Jungen und 22,6% unter Mädchen. Über die Geschlechtsgrenze hinweg halfen Mädchen und Jungen einander hoch signifikant ($P < 0.001$) häufiger als Mädchen und Jungen untereinander. In der Koalition halfen Mädchen einander etwa im gleichen Verhältnis (homogen) wie Jungen untereinander. Lediglich in Dyaden halfen Mädchen einander tendenziell ($P = 0.05$) häufiger als Jungen.

Von den Sanktionsinteraktionen erfolgten 57,4% gemischt (homogen zu gleichgeschlechtlichen Interaktionen, $P = 0.12$), 19% unter Jungen und 23,6% unter Mädchen (Jungen und Mädchen homogen).

Etwa die Hälfte der Spielinteraktionen (51,5%) erfolgten gemischt (homogen zu gleichgeschlechtlichen Interaktionen, $P = 0.9$), 40,4% unter Jungen und 8,1% unter Mädchen: Jungen spielen hoch signifikant ($P < 0.0001$) häufiger als Mädchen.

Ernstere Streitszenen ereigneten sich in allen drei Klassenstufen in so geringfügigem Ausmaß, daß die erkennbaren Unterschiede bisher nicht als Signifikanzen ausweisbar waren. Nur das Schlagen scheint für Jungen untereinander charakteristischer ($P < 0.05$), während Mädchen untereinander und mit Jungen gemischt signifikant häufiger ($P < 0.05$) hingegen an Raufen und Schimpfen beteiligt sind. Für die Untersuchungen in der zweiten und sechsten Klasse ergab sich ein ähnlicher Befund.

⁵ Ulla Bock (1992): Androgynie - ein Modell für ein verändertes Verhältnis von Frau und Mann? In: Mann und Frau - Frau und Mann. Fünftes Würzburger Symposium der Universität Würzburg. Hg. v. Winfried Böhm und Martin Lindauer, Stuttgart: Klett, 34-54

Dieser Überblick zu den genannten Interaktionsbereichen wies die intensivere Suchrichtung: Insgesamt sollen Sozialisationsimpulse in den beobachteten Verhaltensbereichen Hilfen, Quatsch und Necken, Ärgern und Zurechtweisen insbesondere in der vierten Klasse skizziert werden. Dabei wird ein Wechsel der Optik versucht. Er betrifft die Herausbildung von Geschlechtsidentität und des Verstehens von Varietät (Andersartigkeit) sowie vice versa auf der Metaebene durch eine spezielle Qualität des Verhaltens, die wie im entwicklungspsychologischen Zeitraffer sozialisationsrelevante Interaktionen betrifft, nämlich Spiele⁶ als umfassende Interaktionen in geschlechtshomogenen und -heterogenen Gruppen, letztere als Ausdruck der Entwicklung des Zusammenspiels von Jungen und Mädchen. Zuvor streifen wir einen wesentlichen Bereich kindlicher Interaktionen, der durch die Ausprägung prosozialer Verhaltensweisen auffällt:

3.1 Hilfen

Hilfen entstehen aus der Anforderung, die Notlage des Peers einfühlsam zu erfassen und eine asymmetrische Leistung zu erbringen, die diese hinreichend beseitigt. In unserem Material über die drei Klassenstufen hinweg wurden insgesamt 879 Hilfeszenen erkundet. Für alle drei Jahrgangsstufen erwiesen sich überwiegend angebotene (40,3% in der zweiten Klasse, 46,9% in der vierten Klasse, 52,9% in der sechsten Klasse) gegenüber durchschnittlich pro Jahrgangsstufe 33,2% erbetenen Hilfen als typisch für Peers. In diesem Punkt ähneln die Daten der Vergleichsstichprobe.

Der Alterstrend in unserer Stichprobe verweist auf eine geringfügige (nichtsignifikante!) Zunahme der Hilfe als Entwicklungsproblematik von der zweiten, über die vierte bis zur sechsten Jahrgangsstufe. Während in der zweiten Klasse Peers einander noch relativ unreflektiert beistehen, auch wenn sie da-

⁶ Marion Kauke (1992): Spielintelligenz. Spielend lernen - Spielen lernen? Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

durch selbst in Not geraten, sind diese Fälle selbstloser Aufopferung in der vierten Klasse kaum noch zu beobachten. Verweigerte Hilfen sind zu 52,5% als Sanktionen erklärbar; nur je 12,5% sind konfliktär oder aushandlungsbedingt. Dieser Trend zur Individualisierung des Helfens nimmt in der sechsten Klasse zu. Neben 39,1% Hilfeverweigerungen sind die aushandlungsbedingten Fälle mit 21,7% häufiger, während die konfliktären Hilfeverweigerungen auf 4,3% sinken. Daß die Jungen ihre umwerbende Ritterlichkeit zu den Mädchen durch mehr Hilfen beweisen, konnten wir in unserer Stichprobe nicht beobachten. Ob dies mit der Geschlechterendifferenzierung im öffentlichen Stereotyp der ehemaligen DDR⁷ oder/und mit dem fortgeschrittenen Grad realisierter Gleichberechtigung zusammenhängt ist rückwirkend nicht definitiv entscheidbar.

Die Qualität der Beziehung vermittelt das Niveau der Hilfsbereitschaft. Auch in unserer Stichprobe halfen befreundete Kinder einander öfter und mit höherem Engagement. Dies schloß jedoch Entwicklungsprobleme nicht aus, durch die nicht nur die schwierige Sachlage irgendwie gemeistert, sondern im Endeffekt niveauvollere prosoziale Lösungen hervorgebracht wurden. Unproblematische Hilfen erfolgen zu einem hohen Prozentsatz (in der zweiten Klasse 80,4%, in der vierten Klasse 75,0% und in der sechsten Klasse 73,5%) beiderseitig auf verschiedenen Niveaus der Kooperation. Sie beseitigten nicht allein die pure Notlage, sondern begünstigten die Entwicklung einer wechselseitigen Beziehung zwischen den Peers. So bemerkten wir zahlreiche reziproke Hilfen bei hohem Hilfeengagement. Geholfen wurde überwiegend nicht nur mit Rat und Tat, sondern die Peers kümmerten sich auch um die Person des Betroffenen, trösteten, munterten auf oder freuten sich, wenn dem anderen eine gute Leistung gelang. Selten (nur im Verhältnis von 16,4% in der zweiten Klasse, 16,8% in der vierten Klasse und 17,2% in der sechsten Klasse) fanden wir eine Tendenz zum Ausnutzen der

⁷ Sonnhild Döring, Marion Kauke (1989): Füreinander - Miteinander - Gegeneinander? Betrachtungen zu Verhaltensweisen der Geschlechter. *wissenschaft und fortschritt* 39, 3, 30-35.

potentiellen Abhängigkeit, in die der Hilfesuchende geriet (zum Beispiel durch Demütigung) oder eine Anmaßung des Helfers, durch die er die Lage des Abhängigen zu seinem positionellen Vorteil ausnutzte, nörgelte oder anderswie Überlegenheit demonstrierte. Auch diejenigen, denen geholfen wurde, spielten die Leistung des Helfers nicht herab, sondern würdigten sie vornehmlich auf angemessene Weise. In unserer Stichprobe traf es auch nicht zu, daß überwiegend Mädchen als Helferinnen agieren, die von Jungen um diesen Dienst gebeten werden oder eher aufmunternd und tröstend unterstützen. Allerdings zeichnete sich ein statistisch signifikanter ($P < 0.05$) Geschlechterunterschied ab, nämlich daß sich Jungen untereinander solidarischer verhalten, sich meist mehr mittels körperlicher Aktionen beschützend für Peers ihrer Klasse einsetzen, als es für Hilfeinteraktionen überhaupt typisch ist. Unter den Hilfen der Jungen waren signifikant ($P < 0.05$) häufiger Kontrastbeziehungen (markant abweichende Intensitätsgrade der gegenseitigen Nennung im Freundesinterview) nachweisbar als es für die Grundgesamtheit typisch war. Dieser Befund könnte dahingehend interpretiert werden, daß Jungen unter bestimmten Umständen dem Peer auch dann helfen, wenn die Notlage es gebietet und nicht allein Sympathie zum Maßstab des Engagements erheben.

Diese Ansicht ist auch kompatibel mit dem Befund, daß Mädchen einander in Dyaden tendenziell ($P = 0.05$) häufiger helfen als Jungen untereinander.

Beim Helfen waren also kaum Geschlechterunterschiede zu erkennen. Alle dyadischen Koalitionen, ob gleichgeschlechtlich oder gemischt verhielten sich homogen (multipler R^*C -Felder-Test, $P = 0.87$). Vermutlich ist dieser Bereich für kulturelle Einflüsse sensibler als für relativ invariante Geschlechterunterschiede. Unsere Beobachtungen vermitteln außerdem den Eindruck, daß zum Beispiel das Spielverhalten der Kinder eine wesentlich aussagekräftigere Kategorie für die Geschlechtersozialisation im Schulkindalter ist als andere unter Gleichaltrigen typische Interaktionen.

3.2 Actionspiele, Quatsch und Streiche

Spielszenen bestimmten den Hauptteil der Interaktionen im Freien, hauptsächlich in unterrichtsfreien Phasen wie auf dem Spielplatz vor oder nach der Schule, im Hortraum beziehungsweise dem angrenzenden Freigelände oder gelegentlich auch in der Hofpause. Davon nahmen in unserem Material der vierten Klasse Actionspiele darunter besonders Kämpfen, Raufen und Fangen und in wesentlich geringerem Ausmaß Spiele mit indirektem Wettbewerb (vergleiche Abschnitt 3.2.2), 33,8% des spielerischen Verhaltens ein. An diesen Vollspielen waren die Jungen unter sich zu 56,2%, Mädchen und Jungen zu 25% und die Mädchen unter sich mit 15,2% beteiligt. Wie sich die Qualitäten dieser Spiele geschlechterweise polarisierten oder mischten, wird noch auszuführen sein. 25% der Spielzeit wurde mit Necken verbracht, 18,4% waren dem Quatsch vorbehalten und nur 9,6% entfielen auf Ärgern (eine Kategorie, die wir später betrachten) sowie 4,4% auf Streiche. 8,8% der Spielaktivitäten ließen sich nicht in diese Kategorien einordnen.

Actionspiele (im engeren Sinne) und andere Vollspiele wurden signifikant ($P < 0,05$, 2*2-Felder-Test) häufiger als Streiche und Ärgern beobachtet. Diese drei Typen von relativ powervollen Interaktionen kamen genauso oft ($P = 0,8$ homogen) vor wie die charmanteren Aktivitäten Quatsch und Necken.

Nur die Actionspiele können als voll entfaltete Sequenzen von unterschiedlichsten Verhaltensweisen betrachtet werden, die die Bezeichnung "Spiel" in vollem Sinne des Wortes verdienen. Necken, Quatsch, Ärgern und Streiche, die überwiegend im schulischen Prozeß vorkamen, sind als Spielepisoden, Anspielungen oder Partialspiele zu betrachten.

Im Vordergrund der Untersuchungen standen weder Unterrichtsspiele (auch nicht beim Sportunterricht initiierte Spiele) noch andere von Erwachsenen für Kinder didaktisch angeordnete spielähnliche Aktivitäten (zum Beispiel im Schulhort), sondern vielmehr nur von den Peers spontan und freiwillig selbstorganisierte Spiele.

Das Untersuchungsmaterial ließ erkennen, daß Jungen jeweils signifikant ($P < 0,05$) häufiger als Mädchen Actionspiele, Necken, Quatsch, Ärgern und Streiche initiieren. Betrachtet man alle diese spielerischen Interaktionsqualitäten zusammengefaßt, ist die Ausprägung sogar hoch signifikant ($P < 0,0001$). Initiatoren von Spielaktivitäten sind Jungen zu 75%, Mädchen zu 19,1% und gemischt, das heißt Jungen und Mädchen gemeinsam, zu 5,9%.

Spielen ist in vollentwickelter Form eine Aktivität, an der gewöhnlich mehr als zwei Peers mitwirken. An allen Spielinteraktionen beteiligten sich hoch signifikant ($P < 0,0001$) häufiger Jungen- als Mädchenkoalitionen. Nur beim Necken waren hoch signifikant ($P < 0,01$) häufiger Dyaden als Triaden oder Gruppen von Kindern aktiv.

Während beim Necken hoch signifikant ($P < 0,01$) mehr Kinderkoalitionen gemischt agierten, waren an den Actionspielen hoch signifikant ($P < 0,0001$) häufiger Peers gleichen Geschlechts, nämlich Jungen, als gemischt im Vergleich zur Grundgesamtheit beteiligt. Mädchen unter sich problematisierten Actionspiele, Necken, Quatsch, Ärgern und Streiche hoch signifikant ($P < 0,01$) seltener als andere Koalitionen. Die Analyse der Beobachtungsprotokolle und Videoszenen erlaubt daher einen Einblick in das Procedere maskuliner Geschlechtssozialisation:

3.2.1 Jungenspiele: Kämpfen, raufen und fangen

Die Jungen auf der vierten Jahrgangsstufe zeigten ein höchst offensives Spielverhalten. Sie waren stets in Bewegung, haschten, jagten und kampelten sich. Beobachtet wurde unter anderem ein sich oft wiederholendes Spiel, bei dem es um das Abdrängen des anderen Peers beim Abseilen von einer Rutsche ging. In boxer- oder ringerähnlichen Szenen wurde *in statu nascendi* beobachtet, wie die Jungen ihre "Rechtssprechung" generieren und *sensu* Piaget's Beobachtungen im Murmelspiel⁸ ihre Regeln sowie

⁸ Jean Piaget, siehe: Fußnote 2

Spielfunktionen ad hoc definieren und quasi autonomes Moralverständnis aufbauen: "Einen am Boden Liegenden darf man nicht schlagen!" appellierte ein selbsternannter "Schiedsrichter" an die Fairneß seiner Spielkameraden. Einer seiner Kumpel übernahm spontan die Rolle des Kommandeurs. Dieser Junge, der von sich behauptet, "der Stärkste, aber nicht der Schlaueste" zu sein, schlug (in)ständig neue Variationen und Schwierigkeiten des Kampfspiels vor, um den Anreiz des Spiels zu erhöhen und die Spielzeiten zu verlängern. Ein körperlich übergewichtiger Peer ließ sich nur zu gern auf gezielte Karambolagen ein.

Natürlich gab es unter den Jungen solche, die sich vorrangig in spielerischen Kämpfen, Jagen und Haschen engagierten und solche, die eher abseits den Revolverhelden mimten.

Aufschlußreich war, daß nicht primär befreundete Jungen miteinander kämpften, sondern eher jene, die sich zum Teil im Freundesinterview ablehnten oder einseitig als Feinde bezeichneten. Das hinderte sie jedoch nicht daran, im Kampfspiel lustvoll-kontrolliert mit dem Peer zu interagieren, zum Beispiel einen improvisierten Strick herbeizuzaubern und das Fesseln und Entfesseln der auf den Rücken gedrehten Hände des Gegners zu probieren. Dieses Unterfangen geschah im vollen Einverständnis der Beteiligten. Dem Jungen, der die Rolle des "Festzunehmenden" zufiel, bereitete es sogar sichtliches Vergnügen diesen Part zu spielen, indem er sich bereitwillig auf dessen Geheiß umdrehte und die Hände anfesseln ließ. Triumphierend wandte er sich seinem Gegner zu und bewies ihm, daß er die Fessel rasch zu lockern wußte. Keineswegs durch den mißglückten Versuch entmutigt, versuchte der Peer erneut sein Geschick mit dem Sparingspartner. Was beide übten erinnert an Manöver, die wir als Abstraktionen aus Strategiespielen kennen. Die Herausbildung von Fähigkeiten zur Entknüpfung von Abhängigkeiten für den Gewinn von individueller Freiheit und Unabhängigkeit ist vermutlich ein eindrucksvoller Sozialisationsimpuls, der sich aus derartigen Spielepisoden fragmentarisch erschließt.

An Streichen gegen Erwachsene kühlten sich prinzipiell nur Jungen ihr Mütchen, zum Beispiel an durchsetzungsschwächeren Lehrerinnen. Die Rüpel rechtfertigten ihr Verhalten mit dem Beweggrund: "... weil wir die nicht aushalten können." Es waren besonders zwei Jungen, die sich mit Streichen hervortaten, während die Mädchen diese Aktionen (insgeheim!) mitleidig verurteilten. Eine wagemutige Koalition von fünf Jungen hatten heimliche Freude an Spielen, die auf den Bruch geltender Normen zielen. So wagten sie sich spontan an einen im Schulhort aufgebauten, über einen Meter hohen Spielzeugturm heran, den sie mittels eindrucksvoller taktischer Finessen langsam aber sicher zum Einstürzen brachten. Sie betonten gewitzt: "Keiner von uns ist's gewesen, wir waren es alle!" - in statu nascendi ein Beispiel für den bekannten sozialpsychologischen Tatbestand der Minderung des Risikobewußtseins in der Anonymität der Clique.

Aus den anschaulich dokumentierten Actionsspielen wird deutlich, daß Jungs miteinander eine gewisse Wutlust ausleben, wenn sie spielerisch raufen. Dies geschieht oft mit viel Würde und wechselseitigem Einvernehmen. Das So-tun-als-Ob und der Spaß überwiegen. Auffallend ist der Nachahmungstrieb der in Fernsehfilmen oder Videos vordemonstrierten Filmszenen, die dann in spielerisch-kompetitiver Form nachgestaltet werden. Der Einklang der Kinder, die sich während des Spiels und danach mit Kosenamen bezeichnen oder einvernehmlich den Arm umeinanderlegen, ist nicht zu übersehen. Fragt man nach dem Sozialisationswert vornehmlich der Actionsspiele unter Jungen, so wird offenkundig, daß sie dabei nicht nur körperliche Geschicklichkeit und Fitneß erwerben, sondern auch Machtansprüche, Dominanz und Ränge körperlich "aushandeln". Überwiegend wollen sie im Kampfspiel die Oberhand gewinnen, die On-top-Position. Denkt man an die empirischen Ergebnisse, die Donald Symons⁹ aus der Anschauung von spielerischen Aktionen unter juvenalen, männlichen Rhesusaffen gewann, so kann man sich

⁹ Donald Symons (1978): Play and Agression. A Study of Rhesus Monkeys. New York: Columbia University Press.

des verführerischen Schlusses einer Mitbeteiligung biologischer Basiskomponenten an diesem Verhaltenstypus nicht erwehren. Andere Verhaltensweisen sind möglicherweise für kulturelle Einflüsse offener.

Gefragt danach, warum sie das Sich-Bekämpfen spielen, äußern die Jungen übereinstimmend: "Wir müssen uns fitmachen gegen die Älteren. Die provozieren uns, und wir müssen im Moment stillhalten. Wenn sie sich dann entfernen, und man sagt ein Schimpfwort, das hören sie, kehren zurück und fangen eine Prügelei an. Manchmal verspüren Jungen auch eine richtige Wutlust. Sie "heizen" die Kämpfe an. Aus einem Geplänkel, das hin- und wieder durch ein Mädchen provoziert wurde, entwickelt sich eine Massenkarambolage. Als folgten sie dem Spruch: "Gelobt sei, was hart macht!", verpönten einige Anführer weiche Lieder oder grenzen sich stereotypisierend gegen die "schlapperen" Mitschülerinnen ab. Die Jungen erwähnen auch ausdrücklich (übereinstimmend mit Untersuchungsbefunden von Janet Lever¹⁰ und Janet A. DiPietro,¹¹ daß sich Mädchen in typischen Jungenspielen, beim Kämpfen oder ähnlich rauen Spielen, ungerne engagierten: "Das ist für die zu hart, da 'flennen' die gleich. Die wollen doch nur 'Vater, Mutter, Kind' spielen und macht man da nicht mit, sind sie gleich verstimmt und petzen es den Erzieherinnen. Ja Mädchen kämpfen schon gelegentlich (wenn sie von den Jungen sehr geärgert oder in Streitereien verwickelt werden), aber dann hauen einige immer gleich zu derb zu, zum Beispiel Norma (die Namen wurden verändert), da wird es gleich ernst - oder im Gegenteil Melanie, die mault gleich, nur, weil man sie aus Versehen mal angerempelt hat: 'Eh, ich hab' solche Kopfschmerzen'", äfft der Junge im wehleidigen Ton das sensible Mädchen nach. "Nur Nana kämpft geschickt. Sie ist die Klügste aus unserer Klasse und will mal Polizistin werden."

¹⁰ Janet Lever (1986): Sex Differences in the Games Children Play. In: Social Problems, 23, pp. 478-487, zit. p.483.

¹¹ Janet DiPietro (1981): Rough and Tumble Play: A Function of Gender. In: Development Psychology, 17, pp. 50-58.

Abgesehen davon, daß die Jungen im letztgenannten Falle dem begehrten Mädchen wohl ihren männlichen Traum unter-schieben, das heißt augenscheinlich das soziokognitive Entwick-lungsniveau der Perspektivenübernahme¹² noch nicht praktizie-ren, stellte sich in ausgiebigen Explorationen heraus, daß Mäd-chen offenbar mit Kämpfen nicht spielerisch-vergnügt umzuge-hen verstehen. Was dies jedoch für die Ausprägung ihrer Fähig-keiten und Fertigkeiten, sich eine Position im Leben zu erobern und sie auch angemessen zu verteidigen, bedeuten könnte, kann man sich angesichts ausgeprägter patriarchaler Machtverhältnis-se in unserer Gesellschaft unschwer ausmalen. Gibt es eine femi-nine Strategie, die sie dagegen zu setzen wissen?

3.2.2 Mädchenspiele: Kommunikations-, Koordinations- und Empathiespiele

Wenn Mädchen es typischerweise kaum darauf anlegen, kämpfe-rische Auseinandersetzungen zu inszenieren, an ausgedehnten Verfolgungsjagden nur ungern teilnehmen und sich selten für Actionsspiele (im engeren Sinne) erwärmen können, fehlt ihnen unter Umständen die Neigung oder Ausdauer zum aggressions-betonten Spielen? Oder favorisieren sie Spiele mit anderen, femininen Anforderungen?

Die herkömmlichen "Kommunikationsspiele" unter Mäd-chen, Spielmoden wie das Schreiben von Briefchen, Umgehen mit Poesiealben und Austausch über interessante Lektüre und aufregende zwischenmenschliche Erlebnisse¹³ abseits von lär-menden Jungenspielen, waren auch bei unseren Kindern noch nicht ausgestorben. Während sich die Jungen untereinander auf knappe positionelle Neuigkeiten (wer wie stark war, zu sehr be-stimmen wollte oder angab), bedeuteten die vertraulichen Ge-spräche unter Mädchen, das "Miteinander-Quatschen" eine aus-geprägtere Verhaltensdomäne. Mädchen teilen einander im ver-

¹² Robert L. Selman (1980/1984): Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

¹³ Ann Elisabeth Auhagen; Maria v. Salisch (1993): Zwischenmenschliche Be-ziehungen. Göttingen: Hogrefe.

trauten (!) Kreise mit Enthusiasmus zwischenmenschliche Neuigkeiten mit. Soziopsychische Inhalte (Gefühle, Empfindungen, Stimmungen, Anregungen) werden nachempfunden. In ihren Gesprächen loten sie kostbare Details, wie zum Beispiel Berührungen oder Worte - insbesondere, wie etwas gesagt wurde -, die Untertöne aus. Mit deutlicher Vorliebe plaudern sie über romantische Geheimnisse, Phantasien, Träume und was sie bedrückt. Interpersonelles fasziniert sie als Kommunikationsthema permanent. Sie strecken ihre "Fühler" nach allen Seiten aus. In dieser Hinsicht können es die Jungen - wie erste soziometrische Analysen zeigen - kaum mit den Mädchen aufnehmen.

Diese Reflexionsebene respektierend und analysierend wäre möglicherweise ein Ansatzpunkt für die Erklärung des distanzierteren Verhaltens der Mädchen zu den auffälligeren Spielen zu finden. Im Unterschied zu vielen Jungen sind Mädchen typischerweise (nicht jedes) mehr an Worten (ihr Schild zwischen Erscheinung und Wesen oder/und als Regulationsebene für die intelligente Verarbeitung hochkomplexer sozialer Wahrnehmungsinhalte) als an imposanten handgreiflichen Aktionen interessiert. Sie "bewegen" sich mit Genuß in ihrer inneren Welt - einer Verarbeitungsebene, die sich der exklusiven Beobachtung in der Öffentlichkeit weitgehend entzieht.

Obzwar uns die Mädchen in ihrer Psyche noch einige Rätsel für die weitere Forschungsmethodologie aufgeben, ergaben sich aus den relativ raren Vollspielen und Spielepisoden im Freien bereits aufschlußreiche Anhaltspunkte für deren intrageschlechtliche Sozialisation.

Erstaunlich intensiv spielten die Mädchen ein spezielles "Pfützenspiel". Es wies eine ähnliche Anforderungsstruktur auf wie "Sternchen, Sternchen hoppala". Bei diesem Spiel kam es darauf an zu versuchen, einer anderen derb auf die Füße zu springen, und diese mußte geschickt ausweichen. Heimliche Freundinnen vergnügten sich abseits von anderen auf den Schaukeln eines naheliegenden Spielplatzes, wobei sie übten, sich von älteren Kindern nicht abdrängen zu lassen.

Aus einigen Zufallsbeobachtungen und noch zu erweiternden Videoanalysen gewannen wir den Eindruck, daß Mädchen (zum Beispiel beim "Gummitwist", das in unserer Altersklasse "Gummihopse" hieß) ausgiebiger und kommunikativer miteinander Spielregeln verhandeln als dies durch Zuruf unter Jungen üblich ist.

Jungen scheint es zu genügen, daß eine Spielfunktion besetzt und regulär nach den üblichen Anforderungen an die Spielrolle ausgefüllt wird. Die Maßstäbe von Mädchen an die Zufriedenheit aller jeweils beteiligten Personen (!) mit der erzielten Übereinkunft und soziopsychischen Feinjustierung an die Wünsche jeder Spielpartnerin nicht selten unter Zurückstecken individueller Ansprüche scheinen filigraner zu sein. Gummitwist wie auch andere traditionelle Mädchenspiele in der Art von "Ball- und Springprobe" oder "Himmel und Hölle" als originäre "turn-taking games" in der Begrifflichkeit von Janet Lever¹⁴ gekennzeichnet durch indirekte Konkurrenz (das heißt: Handeln nach der Vorschrift: "Erst bin ich an der Reihe, dann bist du dran, dann vergleichen wir die Ergebnisse.") und invariablen Regeln waren in unserer Mädchenstichprobe rar.

Außer den bereits skizzierten Vollspielen registrierten wir ausschließlich unter Mädchen Spiele, deren Aufgabe ausdrücklich darin bestand, zu gleicher Zeit auf ein Kommando hin die abgestimmte gleiche Bewegung zu vollziehen, etwa sich hinzukauern, auf Zuruf gleichzeitig zu springen oder einander zuzuspielen. Diese sensitiven Koordinationsspiele schienen das Risiko, die Gefährtin zu verpassen oder sie mißzuverstehen zu simulieren. Verständnis für den anderen (mit der latenten Gefahr, sich in Abhängigkeiten zu begeben, fürsorglich zu viel Nachsicht zu üben und die eigene Identität zu verspielen) schien als latentes Entwicklungsproblem in diesen femininen Spielen geborgen.

Aus sozialisationstheoretischer Sicht scheint es, als stünde das spielerische Herbeiführen, Problematisieren und Vervoll-

¹⁴ siehe Fußnote 10.

kommen dieses Abstimmens als abgewandeltem turn-taking im Dienste der Vervollkommnung jener empathischen Kompetenz, das Wesen des anderen zu verstehen und zu parieren (wie es sich auch wenden oder wandeln mag) zwecks Verhaltenssynchronisation. Daß es sich bei den beobachteten Interaktionen um Spiele gehandelt haben muß, wird einsichtig, wenn man weiß, daß empathisches Einfühlen und Psychologisieren eine Operation des "So-zu-tun-als-Ob" (man der oder die andere wäre) voraussetzt.

Verschämten Andeutungen der Mädchen nach ist auch gut vorstellbar, daß das Aussinnen von Geschichten über andere Geschlechtskameradinnen zum maskierten Spiel am Gedankengebilde, nicht selten zum Projektil wird, das wir in entfalteter Form als Tratsch zu kennen meinen. In diesem riskanten Palaver entlarven sich weitaus deutlicher peinliche Sehnsüchte und Wunschträume der Wortführerinnen als die Beargwöhnten durch das Geschwätz treffend charakterisiert würden.

Überzufällig häufig wurden potentielle Koalitionskonflikte thematisiert. Die Mädchen schien der drohende Verlust der Zuneigung einer Freundin oder die Unklarheit ihrer Bindung zu verunsichern und zu verärgern. In der vierten Klasse beobachteten wir zwei Dreierbeziehungen, denen der Zusammenhalt der Freundinnen ständig schwankte, zwiespältig blieb und verdeckt reflektiert wurde. Die Jungen mokierten sich darüber, daß die Mädchen dauernd eine ausschlossen. Dieses merkwürdige Verhalten wird (nicht nur im Sinne Nancy Chodorows verständlich als Versuche der Absetzung von Weiblichkeit, die für Töchter durch das mächtige mütterliche Modell erschwert ist), sondern auch unter dem Gesichtswinkel der Vertiefung der Vertrauensbasis in dyadischer Absonderung.

Das klassische Puppenspiel, das einige Mädchen in der zweiten Klasse noch sichtbar im Hort pflegen, wurde in der vierten Klasse ihren Auskünften nach auf das Spiel zuhause mit dem Lieblingskuscheltier oder der Barbie verbannt, worüber sich die Meinungen der Mädchen spalteten. Ein frühreifes, zehnjähriges Mädchen vertraute sich zum Bedauern seiner Mutter weniger ihr

als ihren beiden Barbiepuppen an, mit denen sie das Mann-und-Frau-Spiel spielte. Noch später scheint in aller Lebendigkeit in der Mädchenfreundschaft zu dritt das Familienspiel geübt zu werden. Es geht dabei nicht nur um Dominanz und Nachgeben. In den heimlichen ganzkörperlichen Wälz- und Berührungsspielen einer der akzelierten Mädchengruppierungen waren Vorboten von Sexualkontakten zu entdecken.

Nachdem nunmehr gestreift wurde, welche eigentümlichen Sozialisationsimpulse Mädchen und Jungen einander in relativ homogenen Geschlechtsgruppen vermitteln, fragt sich ob aus den heterogenen, gemischt-geschlechtlichen Kontakten, die in der zweiten Klasse verbreitet sind, sich in der vierten Klasse häufen und in der sechsten Klasse merklich auflösen, ebenfalls Anreize erwachsen, nämlich solche für das partnerschaftliche Zusammenspiel. Zweifellos variieren die individuellen Neigungen, sich in intra und/oder intergeschlechtlichen Handlungsfeldern zu engagieren, und die differenten Interaktionstypen fließen von Zeit zu Zeit dynamisch ineinander über.

3.3 Necken, Ärgern und Zurechtweisen

Anfang der vierten Klasse wurde zwischen Mädchen und Jungen ein seltsames Spiel beobachtet. Je ein Junge führte ein Mädchen ab, das den Kopf senkte. Die Kinder nannten das Spiel "Geiselnahme". Es beinhaltete Szenen, in denen die Jungen die Mädchen verfolgten, während diese versuchten, sich zu verstecken. Auf Befragen äußerten die Jungs, daß die Mädchen immer von ihnen gefangen(!) werden wollten. Die Jungen mußten sich dabei in acht nehmen, sie nicht allzu sehr zu fesseln, sonst täte es denen wieder weh! Den Mädchen bereitete es Spaß, sich vor den Jungs zu verstecken. Im Versteck saßen dann die Mädchen zusammen und konnten sich so schön erzählen. Die Hauptattraktion an dem Spiel war demnach für Mädchen der "Traumwinkel", in dem sie sich einander offenbaren konnten.

Allein die Redeweise "sich fangen lassen" statt etwa "auf der Flucht vor Verfolgern zu sein", deutet an, daß auch eine Spur von Koketterie im Spiel war. Fänger waren die fünf bis sieben

einflußreichen Jungen, die eine zentrale Stellung in der Soziometrie der Klasse einnahmen und ebenso die entsprechende Anzahl attraktiver Mädchen. Besonders Sarah hatte es ihnen ange-tan, angeblich, weil sie nach ihrer Meinung alles verkörperte, was ein richtiges Mädchen brauche. Mit Vorliebe plazierten sich die kecksten, mutigsten Jungen nacheinander mit Inbrunst auf dem Schoß dieses zarten Mädchens und schwärmten: "Es ist wie bei Mutti," während diese unter der Last der drei Jungen fast zusammenbrach und mehr gespielt als wirklich verärgert stöhnte. Ein dreiviertel Jahr später gab es Beschwerden, weil einer der Jungen, der das Mädchen als seine Freundin begehrte und sich zunächst auch über einigen Anklang freuen konnte, sich damit nicht abfinden wollte, daß sie es sich wohl plötzlich anders überlegte und ihn abwies. Er schmähte sie insgeheim und öffentlich durch Schimpfworte, die er an die Schultafel schrieb, so daß das Mädchen seine Mutter bat, bei den Eltern des Jungen anzurufen und ihm die Leviten zu lesen.

Im Verlaufe der vierten Klasse übten die Jungen ein Spiel, das sie "Mädchen ärgern" nannten. Sie bildeten zuvor einen Kreis von Verschworenen und berieten, wie sie es jeweils anstellen wollten. Dann stürzten sie sich auf die Mädchen und versuchten sie zu fangen und körperlich zu attackieren. Selbst Mädchen, die die Fänger um einen halben Kopf und mehr überragten, wehrten sich nicht dagegen, obwohl sie durch die kräftigen körperlichen Attacken des Jungenrudels allmählich stark verärgert wurden. Die Mädchen suchten ihr Heil zunächst in der Flucht, woraufhin die Jungen die Verfolgungsjagd aufgaben. Dann aber verbündeten sich befreundete Mädchen zu einer Gegenkoalition und stießen einen der Widersacher in den Sand und verspotteten ihn mit den Zeigefingern. Der empfand dies kaum als Schmach, sondern eher mit dem Humor eines Nicht-Spielverderbers. Das größte Mädchen, das selbst zuvor getreten worden und darüber sichtlich verstimmt war, faßte hin und wieder einen Jungen von hinten am Kragen und befreite so ein gepeinigtes Mädchen.

Manchmal bereuten die Jungen, daß sie zu weit gegangen waren und baten die beleidigten Mädchen, doch wieder mitzuspielen. Sie könnten sie getrost auch mal treten. Dieses naive Angebot verrät, daß sich Jungen im Alter von 9-10 Jahren noch nicht hinreichend in die Psyche der Mädchen hineindenken konnten, für die dieses Angebot nichts weniger als eine Zumutung war. Sie warfen den Jungen vor, daß sie noch nicht genug Erfahrung mit Mädchen hätten, wenn sie argwöhnten, durch Herbeiholen von älteren Schülerinnen oder Erwachsenen, drohe ihnen eine Keilerei. Die Mädchen wehrten sich nicht mit Schlägen. Sie wußten sich nur nicht anders zu helfen. Der Rückzug in die geschlechtshomogene Gruppe mit ihren entlastenden Imagebildungen und konsensuellen Koalitionen deutet auch hier die Entwicklungsschwelle für partnerschaftliches Verhalten an. Die Jungen jedoch verübelten den Mädchen zuweilen ihren Rückzug, ließen sie links liegen oder versuchten es mit rauen Aktionen, die Mädchen herauszufordern. Das Bestreben, deren - sich zusehends "einigeldes" - Wesen zu erkennen, wurde nicht zuletzt in den Lauschangriffen auf die intimen Gespräche der Mädchen deutlich.

Eine kleine Gruppe von Mädchen aus der vierten Klasse, die während des raum-zeitlich ausgedehnteren Herumtollens der Jungen ziemlich abseits stand und ein geschlossenes Gesprächsgrüppchen bildete, wurde danach befragt, ob es ihrer Erfahrung nach eher Gemeinsamkeiten oder Unterschiede im Spiel von Jungen und Mädchen gäbe. Spontan antwortete die Wortführerin: "Natürlich, es gibt riesengroße Unterschiede. Na, wie soll ich das am besten erklären ... Es gibt doch die Liebe und den Haß. Und während die Jungen immer versuchen, einen anderen zu verspotten, nur weil er in ein Mädchen aus einer anderen Klasse verliebt ist, versuchen wir ihm zu helfen. Wir raten ihm zum Beispiel, ihr ein Geschenk zu bringen, um ihre Zuneigung zu gewinnen. Außerdem spielen die Jungen so wild. Sie fragen gar nicht, ob sie in unseren Kreis eindringen können, sondern stören uns frech und sagen Ausdrücke. Ein Mädchen würde erst fragen, ob es den anderen auch recht ist, daß sie sich dazustellen."

Von der Treffsicherheit dieser Aussage konnten wir uns augenblicklich überzeugen, denn zwei Mädchen, die beim Gedankenaustausch über diese Frage zuhören wollten, zogen sich auf das Geheiß "Kusch, kusch!" rücksichtsvoll auf zirka ein Meter Distanz in Wartestellung zurück. Auf diese Weise respektierten sie die gewünschte Intimsphäre ihrer Gefährtinnen.

Für unsere Beobachtungen trifft zu, was Barri Thorne¹⁵ über "borderwork", das heißt Interaktionen über die Geschlechtsgrenze hinweg schrieb, die dazu dienen sowohl Kontakte herzustellen als auch die Eigenart des eigenen Geschlechts zu bestätigen. Sie beobachtete nicht nur Verfolgungsjagden, sondern auch sogenannte "Invasionen", mit denen Jungen in Territorien und Spiele der Mädchen einbrächen, sowie Schmährituale, in denen Mädchen mit aus Geschmacksgründen hier nicht zitierbaren Ausdrücken "angemacht" würden. Unter diesen rabiaten Formen der Annäherung versteckten sich rudimentäre Formen des Umwerbens durch die Jungen, die beim Überqueren der Geschlechtsgrenze stärkerer Kritik ausgesetzt seien als Mädchen. Daher kaschierten sie die ersten Annäherungen unter Ärgern, Stören und Herumstoßen, bei dem zärtliches Berühren und Wehetun kaum unterscheidbar sein, interpretierte Janet W. Schofield.¹⁶ Hinzuzufügen ist, daß befreundete Jungs einander zwar für das Interesse an Mädchen verspotteten, andererseits aber ein süßes Geheimnis teilten, als sie um die Weihnachtszeit Plätzchen für ihre Liebsten buken. Umgekehrt sahen wir vereinzelt auch Mädchen, die ihren Gefährtinnen versteckte Andeutungen über Jungen machten, die sie stark beeindruckten. Ein Mädchen, das durch seine Aggressivität gegenüber einer Mitkonkurrentin um die Gunst der begehrten Freundin auffiel, hielt

¹⁵ Barri Thorne (1985): *Girls and Boys Together... But Mostly Apart: Gender Arrangements in Elementary Schools*. In: W.W. Hartup and Z. Rubin (Hg.): *Relationships and Development*. Hillsdale N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 167-184.

¹⁶ Janet W. Schofield (1981): *Complementary and Conflicting Identities: Images and Interaction in an Interracial School*. In: Steven R. Asher and John M. Gottmann (Eds.): *The Development of Children's Friendships*. Cambridge: University Press, pp.99-123.

voller Bewunderung inne, als ein dominanter Junge, die von ihr gezeigte eklige Spinne ohne Furcht zu streicheln begann.

Es wurden auch Rubbelzettel während des Unterrichts verschickt, worauf stand, wer mit wem "in love" wäre. Wenn es stimmte, verstummte eine Empfängerin, während ein impulsiver Junge, mit dem man sich derartige Scherze wohl erlauben konnte, empört die Fäuste ballte. Im Getümmel sahen wir auch einige Neckszenen, die wie beginnende Koketterie anmuteten. Ein körperlich retardierter Junge, der das Schuljahr aus Leistungsgründen noch einmal wiederholen mußte und demzufolge um ein Jahr älter als seine Klassenkameraden, bezirzte ein forsches Mädchen, indem er nicht nur neckende Schmähworte zu ihr sagte, sondern hinterrücks mit ihren Haaren spielte und sie mit einem süffisanten Lädchen verwöhnte. Sie ließ sich diese Umwerbung hinter dem Rücken der Lehrerin mit großer Genugtuung gefallen, orientierte dann aber wieder auf die Schulaufgaben. Indem sie auf die Annäherungsversuche des Knaben mit nur halb verholtenem Wohlwollen reagierte, konnte sie ihn wenigstens für kurze Zeit für die anstehenden Rechenaufgaben disziplinieren. Dies war ein Effekt, der die Reichweite des pädagogischen Einflusses der Klassenlehrerin überstieg.

Der Höhepunkt altersentsprechender Annäherung der Geschlechter wurde mit einer ausgefeilten Eroberungstaktik erreicht, durch die ein Junge, sich hinter dem Rücken eines mutigeren Initiators an sein beehrtes Mädchen heranschlich. Im Verlaufe der Eroberung schlug er einen anderen Bewerber aus dem Feld und trug dann das Mädchen wie eine Jagdtrophäe auf den Armen fort, wobei jener Junge, der die Vorarbeit für das Anheben des Mädchens aus dem Stand unter ihrer Gegenwehr geleistet hatte, auch seinen Anteil am Tragen einforderte. Hingegen wurde ein anderes Mädchen, das sich zu burschikos gab, von den Jungen ausdrücklich ausgegrenzt: "Dich ärgert ja keiner, weil du es immer willst." Offenbar bereitet das Spiel den Jungen nur Spaß, wenn die Mädchen einen gewissen Widerstand bieten, den sie überwinden müssen.

Vielleicht ist darin einer der Gründe zu suchen, weshalb pffigere Mädchen beim Tändeln die Jungen vordergründig abweisen, während eines von ihnen zu anderer Gelegenheit einen Jungen, den sie genau zu kennen meinte (sie war mit ihm bereits im Kindergarten aufgewachsen) im Vater-Mutter-Kind-Spiel aufs Innigste streichelte. Dieser Junge imitierte zuweilen eine "Babyrolle". Gefragt nach dem Grund, gab er eine ausgebuffte Taktik an, nicht nur daß die anderen ihm zuliebe dann alles tun müßten, sondern auch daß die Schuld nicht bei einem gesucht werden könne, der doch noch zu klein dafür sei.

Auf dem Hort-Spielhof sahen wir Mädchen und Jungen Huckepackrennen im parallelen Wettbewerb miteinander durchführen, wobei die größeren Kinder jeweils ein leichteres auf ihren Rücken nahmen. Ein großes Mädchen konnte es nicht lassen, davon zu schwärmen, wie schön es sei, die Schwächteste und Jüngste auf diese Weise zu verwöhnen. Die Kinder setzten auch phantastisch-utopische Szenarios in ihren Spielen um. So vollführten sie auf dem Freigelände im Hort nach der Schule ein Spiel, das sie "Dinosaurier" nannten. Der Fabel nach fanden die suchenden Forscherinnen, Rieseneier im Urwald, aus denen etwas piepste. Die Mädchen befreiten die Embryos. Diese wuchsen unter ihrer Obhut zu Helden heran, die den Weltraum stürmten und fortan mit den Gefährtinnen auf der Erde Funkverbindung hielten.

Aus einigen Äußerungen könnte der Eindruck entstanden sein, daß überwiegend Jungen die Mädchen peinigen. Mädchen aber verstehen die Jungen auf eigene Weise zu ärgern oder sich deutlich gegen Störungen zu wehren. Im Einklang mit vergleichbaren amerikanischen Untersuchungen¹⁷ stellte sich heraus, daß vornehmlich schulleistungsstarke Mädchen als "Ordnungshüterinnen" fungieren, die geradezu pingelig auf gutes Benehmen und Einhaltung der Schulnormen achten und durch ärgerliches Zurechtweisen die Verspieltheit der Jungen auf ein rechtes Maß

¹⁷ Nancy Karweit and Stephen Hansell (1983): Sex Differences in Adolescent Relationships: Friendships and Status. In: Joyce L. Epstein and Nancy Karweit (Eds.): Friends in Schools. New York:

zu bringen versuchen. Phänomenal war dieser Verhaltenstyp in der zweiten Klasse ausgeprägt. Sowohl in der zweiten als auch sechsten Klasse brachen Jungen hoch signifikant ($P < 0.01$) häufiger allgemeine und schulische Normen als Mädchen. In der vierten Klasse war die stellvertretende Rolle der Lehrerin nach unseren Beobachtungen nur noch vereinzelt unter den Mädchen registrierbar. Im Widerspruch zu den geschlechtsstereotypen Erwartungen ließen sich hier keine signifikanten Unterschiede im Sanktionsverhalten zwischen Jungen und Mädchen sichern. Es traf nicht zu, daß Jungen eher sachlich auf Normbrüche reagieren, während Mädchen gefühlsbestimmter oder durch Rückzug in die eigene Psyche reagieren. Bei beiden Geschlechtern war die gesamte Palette der Verhaltensweisen zu finden. Ein tendenzieller Unterschied zeichnete sich lediglich dahingehend ab, daß Mädchen eher über Normbrüche metakommunizieren, während Jungen sie spielerisch rahmen, zum Beispiel als Quatsch verbrämen. Andererseits scheinen Jungen empfindlicher für Angriffe auf das Selbst ($P = 0.8$, Tendenz) zu sein und intolerant zu reagieren. Bei den Mädchen waren Einbrüche in ihr Territorium ein wunder Punkt. Eine Sanktion schien Mädchen tendenziell stärker verstimmen und die Akzeptanzschwelle herabzusetzen als das für Jungen zutraf. Mädchen neigten in solchen Fällen nichtakzeptierter Sanktionen zum Rückzug oder indirekteren Zu-rechtweisen (durch Nachtragen, Petzen, Leidensmiene aufsetzen), während die Jungen zum direkter darauf reagierten und angriffen. Diese subtilen Reaktionstendenzen der Geschlechter auf Normbruch und Sanktion bedürfen einer vertieften multivari-anten Prüfung.

4. Fazit

In der zweiten Klasse sahen wir Mädchen und Jungen in der Regel gemeinsam spielen. Oft provozierten die Mädchen durch Sticheleien, damit die Jungen angereizt wurden, sie zu fangen. In der vierten Klasse deuteten sich im Spielverhalten zwar bereits erkennbare Grenzen zwischen Jungen und Mädchen an, aber die Interaktionen über die Geschlechtergrenze hinweg waren am

ausgeprägtsten. In der sechsten Klasse bevorzugten die Kinder als Ausdruck fortgeschrittener Segregierung zunehmend jeweils ihre geschlechtseigenen Rituale und Formen des Zusammenspiels.

Der Stereotyp, wonach Jungen als Spielantreiber und Mädchen als Spielverderberinnen auftreten, ist nur bedingt richtig. Es scheint vielmehr so, als spielten beide Geschlechter für sich genommen nicht das gleiche "Spiel" und müßten voneinander erst lernen, die Intimsphäre und Spielregeln des/der anderen zu respektieren und nicht blind zu durchkreuzen oder Autoritätsansprüche destruktiv durchsetzen.

Dieser Befund ist kompatibel mit den Erkenntnissen Eleanor Maccobys¹⁸, die aus ihren Forschungen mitteilte, die von ihr studierten amerikanischen Mädchen und Jungen wüchsen in geschlechterdifferenten prosozialen und antisozialen Verhaltenswelten auf. Für unsere Stichprobe gilt darüberhinaus die bemerkenswerte Bandbreite des Zusammenwirkens¹⁹ der Geschlechter allerdings mit gemischten (!) Motiven und erweiterten sozio-psychischen Erfahrungspotentialen.

Die "Brücken zwischen den Geschlechtern" nahmen Werte an, die aus keiner anderen zugänglichen Untersuchung referiert wurden. Was Jungen von Mädchen und umgekehrt den mitgeteilten Beobachtungen aus unserer Studie voneinander lernen können, ist vor allem, daß man den/die andere(n) auch verstehen muß und nicht nur von eigenen Vorstellungen ausgehen kann. Von welcher Eigenart die Unterschiede sind, zeichnet sich auf Grund der ausgedehnten Beobachtungen, Protokoll- und Videoanalysen nunmehr klarer ab. Darüber seien einige Hypothesen formuliert, die in künftigen Untersuchungen mit effizienten Designs stringenter zu prüfen sind.

¹⁸ Eleanor Maccoby (1985): Social Groupings in Childhood: Their Relationship to Prosocial and Antisocial Behavior in Boys and Girls. In: Dan Olweus, J. Block and M. Radke-Yarrow (Eds.): *Development of Antisocial and Prosocial Behavior: Theories, Research, and Issues*. New York, pp. 263-284.

¹⁹ Lisa A. Serbin, Illene J. Tonick; H. Sternglanz (1977): Shaping Cooperative Cross-Sex Play. In: *Child Development*, 48, pp. 924-929.

Es scheint, als würden die Jungen - bei allen Unschärfen von Typisierungen und eingedenk aller möglichen Variationsbreite des Verhaltens - signifikant ($P < 0.5$) häufiger Spiele bevorzugen, in denen die Gegnerschaft den Vorrang hat, auch wenn dieses außerordentlich komplexe Verhaltensmuster kooperative Szenen einschließt. Diese Spezialisierung würde sie profilieren für die Meisterung kompetitiver Situationen im zwischenmenschlichen Zusammenleben, etwa das Beschützen und Verteidigen als wesentliche Komponenten des Sozialverhaltens (auch mit seinen antisozialen Extremen).

Mädchen hegen den Beobachtungen und Videoanalysen nach signifikant ($P < 0.05$) häufiger eine Vorliebe für konsensartige Zusammenspiele, in denen die Übereinstimmung vorherrscht, während sich Jungen auch gleich häufig (homogen, $P = 0,4$) gegeneinander und mixed motive spielerisch interagieren.

Diese relativ exklusive Neigung und konsequente Selektion eines speziellen Anforderungstyps ihrer Aktivität würde Mädchendyaden und -koalitionen vorzugsweise zur sozialkompetenten Bewältigung - psychologisch noch tiefer zu ergündender anspruchsvollerer - kooperativer Situationen befähigen (aber auch das altruistische Extrem einschließen). Diesbezüglich sind noch Fragen offen.²⁰ Eins scheint jedoch schon ziemlich klar zu sein. Dem spektakulär und wechselhaft anmutendem Spiel der Jungen, die sich nur allzugern dem Reiz des Augenblicks hingeben, und immer wieder etwas Neues finden wollen, steht eine tiefere und nachhaltigere Verarbeitungsebene spielerischen Erlebens der Mädchen entgegen. Sie vergessen nicht so schnell, was gespielt wurde und machen sich mehr Gedanken über Zwischenmenschliches. Es bewegt sie ernster.

In gemischtgeschlechtlichen Spielinteraktionen vermögen Mädchen hoch signifikant ($P < 0.01$) kompetitive Neigungen der Jungen zu dämpfen und Tendenzen zum Miteinander zu bestär-

²⁰ Gertrud Pfister; Renate Valtin (1993) (Hrsg.): MädchenStärken. Probleme der Koedukation in der Grundschule. Arbeitskreis Grundschule - Der Grundschulverband - e.V. Frankfurt/M

ken. Damit soll keineswegs behauptet werden, daß diese Sozialisationsquellen für das eine oder andere Geschlecht nicht offen für relativ untypische Erfahrungen wären. Wir sahen durchaus, daß Mädchen, die sich zum Beispiel in Kampfsportarten übten, kommunikativ verdeckter verhielten als ihre Alterskameradinnen und finessenreich operierten. Einfühlsame, zartfühlende Jungen mit sehr viel Takt offenbarten sich auch. Sie mußten jedoch damit rechnen, daß der Druck aus ihrer Geschlechtsgruppe ihnen kaum Spielraum für das Ausleben sanfterer Regungen lassen würde. Unter Jungen ist es verpönt, schwach zu sein und hingegen sehr angesehen, wer gut kämpfen und sich darin hervortun kann. Derjenige rangiert in der Hierarchie ganz oben. Unter Mädchen hingegen ist umstritten, wer "eingebildet" ist, sich etwas Besseres dünkt oder irgendwie anders "aus der Reihe tanzt". Stark vereinfacht und überzeichnet, läßt sich folgern, daß in Jungengruppierungen die Ungleichheitsnorm und in Mädchen-gruppierungen die Gleichheitsnorm dominiert. Davon zeugen die differenten Qualitäten von gesühnten Normbrüchen unter Jungen und solchen unter Mädchen und der mit ihnen einhergehende Sozialisationsdruck, denn wer will schon die Bande seiner Freunde oder Freundinnen durch abweichendes Verhalten aufs Spiel setzen. Als Besonderheit in Mädchenkoalitionen scheint sich auszuwirken, daß sie die Rangordnung untereinander nicht derart eindeutig wie vergleichsweise die Jungen ausklären und bei Führungsanforderungen daher für unterschwellige Konflikte infolge instabil respektierter Koordinationsinstanz anfällig werden.

Jungenbanden könnten Mädchendyaden durch das Lernen am relativ kompetitiven Modell gegen kritische Phasen in der Partnerschaft stabilisieren, so daß sie bei Rückschlägen nicht so rasch zurückstecken oder aufgeben, sondern vielmehr Widersprüchliches gelten lassen und/oder selbstbewußter austragen lernen. Aggressive Rückwirkungen auf vorgetragene Ansprüche sollten sie nicht verschrecken, sondern ihnen dazu verhelfen, ihren Willen mit "Biß" nachdrücklich durchsetzen. Dennoch bleibt unklar, inwieweit sich die für typisch männlich oder/und für

typisch weiblich gehaltenen Entwicklungspotentiale durch Lernerfahrungen modifizieren lassen, austauschbar oder in förderliche Obhut zu nehmen sind.

Für die Meisterung des Zusammen-Lebens in allen seinen Schattierungen prosozialer, antisozialer und mixed motivierter Art ist sicher überwiegend eine androgyne Mischstrategie optimal. Insofern kann es kaum verwundern, daß Brücken über Grenzen der Geschlechter hinweg in einer Mixtur von Gegen- und Zusammenspiel verhandelt werden, deren Herausbildung bis ins Erwachsenenalter zu verfolgen längerfristige follow-up-Studien erfordern würde.

Marion Kauke, Dr. sc.phil, promovierte zum Thema: Partnerrealismus gegenüber Kooperationspartnern. Thema der Habilitationsschrift: Meßansätze für Klassen soziopsychischer Situationen. Zur Möglichkeit der Abbildung von Klassen interpersoneller Realsituationen auf spieltheoretisch fundierte Experimentalsituationen. Z.Zt. Dozentin an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Kontaktadresse: Ahrenshooper Str. 33/0501, 13051 Berlin

Bisher in der Reihe erschienen:

- Nr.1 **Behrend, Heike**, Die Menschwerdung eines Affen. Bemerkungen zum Geschlechterverhältnis in der ethnographischen Feldforschung. Berlin 1988
- Nr.2 **Sieverding, Monika**: Was ist dran an der These der "androgynen Revolution"? Erwartungen an Idealpartner und Partnerschaft bei Berliner Studentinnen und Studenten. Berlin 1988
- Nr.3 **Treusch-Dieter, Gerburg**: Die Selbsterschaffung der Frau heute. Das Ende der dreifachen Produktivität des Weiblichen als Materie Mutter und Arbeiterin. Berlin 1989
- Nr.4 **Hahn, Barbara**, Von Berlin nach Krakau. Zur Wiederentdeckung von Rahel Varnhagens Korrespondenz. Berlin 1989
- Nr.5 **Jetschmann, Maxine**: Hannah Arendts Politikbegriff im Spannungsverhältnis von Freiheit und Gemeinsinn. Berlin 1989
- Nr.6 **Ottmüller, Uta**, Körpersprachliche Voraussetzungen der Rationalisierung. Ein Metadiskurs. Berlin 1989
- Nr.7 **Thiele-Knobloch, Gisela**: Olympe de Gouges - oder Menschenrechte auch für Frauen? Berlin 1989
- Nr.8 **Wobbe, Theresa**, Ein Streit um die akademische Gelehrsamkeit: Die Berufung Mathilde Vaertings (1884-1977) im politischen Konfliktfeld der Weimarer Republik. Berlin 1991
- Nr.9 **Reese, Dagmar**, Eine weibliche Generation in Deutschland im Übergang von der Diktatur zur Demokratie. Berlin 1991
- Nr.10 **Schwickert, Eva-Marie**, Die Moralkritik Carol Gilligans - Aktuelle Herausforderung der philosophischen Ethik. Berlin 1992
- Nr.11 **Bechen, Johanna Gisela**, Ein schön geordnetes Individuum? Versuch einer Annäherung an die Möglichkeiten und Unmöglichkeiten des Subjekt-Begriffs im Prozeß weiblicher Subjektwerdung. Berlin 1992
- Nr.12 **Hark, Sabine**, Vom Subjekt zur Subjektivität: Feminismus und die Zerstreuung des Subjekts. Berlin 1992
- Nr.13 **Landweer, Hilge**, Zur Thematisierung von Subjektivität und Geschlechtlichkeit - Rhetorische Strategien in der Frauenforschung. Berlin 1992
- Nr.14 **Fischer-Defoy, Christine**, Paula Salomon-Lindberg und Charlotte Salomon - eine Liebesgeschichte in Bildern und Gesprächen. Mit Abb. Berlin 1992
- Nr.15 **Patry, Nevenka**, Die Darstellung des weibliche Körpers in der Großplastik der griechischen Antike - Die Frau, ein "verunglückter Mann"? Mit Abb. Berlin 1992

- Nr.16 **Lütgens, Annelie**, Bilder des Weiblichen und Männlichen im Werk Jeanne Mammens um 1910. Mit Abb. Berlin 1992
- Nr.17 **Baumgärtel, Bettina**, Angelika Kauffmann (1741-1807). Zu Selbstentwürfen von Malerinnen der Aufklärung - Selbstbildnisse im Gewand des Herkules am Scheideweg. Mit Abb. Berlin 1992
- Nr.18 **Berger, Renate**, "Moments can change your life". Kreative Krisen im Leben von Tänzerinnen der 20er Jahre. Mit Abb. Berlin 1992
- Nr.19 **Rabelt, Vera**, Feministische Kritik am naturwissenschaftlichen Denken oder: Hat Adam den Apfel nicht verdaut?. Berlin 1993
- Nr.20 **Christel, Marianne**, Das weibliche Tier - Soziobiologische Konzepte weiblicher Verhaltensweisen. Berlin 1993
- Nr.21 **Auhagen, Ann Elisabeth**, Ein gutes Miteinander: Freundschaft unter Erwachsenen. Berlin 1993
- Nr.22 **Salisch, Maria von**, "Mensch ärger' dich nicht." Ärger und seine Regulierung bei Kindern. Berlin 1993
- Nr.23 **John, Claudia**: "Institutionalisierte Autonomie". Arbeitsbeziehungen von Frauen an der Universität. Berlin 1993