

Christina Maria Zeichen

Sexuelle Sozialisation von Mädchen und Jungen
Der Einsatz geeigneter Kinderbücher als pädagogischer Beitrag
zur Sexualerziehung in der Grundschule

DIPLOMARBEIT

zur Erlangung des akademischen Grades

Magistra der Philosophie

Studium: Pädagogik

Studienzweig: Schulentwicklung und Beratung

Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

Fakultät für Kulturwissenschaften

Begutachterin: Univ.-Prof. Dr. Ulrike Popp

Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung

Jänner 2009

Für Christian, Marko und Jona
und für meine Eltern -
Danke! Hvala!

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende wissenschaftliche Arbeit selbständig angefertigt und die mit ihr unmittelbar verbundenen Tätigkeiten selbst erbracht habe. Ich erkläre weiters, dass ich keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Alle aus gedruckten, ungedruckten oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte sind gemäß den Regeln für wissenschaftliches Arbeiten zitiert und durch Quellenangaben gekennzeichnet.

Die wissenschaftliche Arbeit ist noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt worden. Diese Arbeit wurde in gedruckter und elektronischer Form abgegeben. Ich bestätige, dass der Inhalt der digitalen Version vollständig mit dem der gedruckten Version übereinstimmt.

Ich bin mir bewusst, dass eine falsche Erklärung rechtliche Folgen haben wird.

Christina Maria Zeichen

Köstenberg, Jänner 2009

Inhaltsangabe

1	ZIELSETZUNG UND AUFBAU DER ARBEIT.....	3
2	THEORETISCHE HINTERGRÜNDE	6
2.1	Sozialisation	6
2.1.1	Sozialisation und Persönlichkeitsentwicklung	9
2.1.2	Struktur des Sozialisationsprozesses	11
2.2	Sexuelle Sozialisation	13
2.2.1	Sozialisation und Geschlecht.....	14
2.2.2	Geschlechtsrollenbezogene Sozialisation.....	16
2.2.3	Der Erwerb der Geschlechtsidentität.....	24
2.3	Sexualität	31
2.4	Zusammenfassung.....	34
3	SOZIALISATION UND SEXUALITÄT DES KINDES	37
3.1	Das Kind als sexuelles Wesen.....	38
3.2	Sexuelle Orientierung	41
3.3	Sexuelle Sozialisation des Grundschulkindes	44
3.4	Zusammenfassung.....	48
4	SEXUALERZIEHUNG IN DER GRUNDSCHULE ALS BEITRAG ZUR PERSÖNLICHKEITSENTWICKLUNG	50
4.1	Das Unterrichtsprinzip „Sexualerziehung“	53
4.2	Die Rolle der Lehrerin/des Lehrers	56
4.3	Koedukation und Sexualerziehung.....	58
4.4	Sexualerziehung ist Elternbildung.....	61

4.5	Praxis der Sexualerziehung	63
4.5.1	Arbeitsformen und Methoden	65
4.5.2	Schwierigkeiten und Probleme	66
4.6	Zusammenfassung	68
5	FORSCHUNGSMETHODISCHER ZUGANG	70
5.1	Die Forschungsfrage	70
5.2	Die Methode: Qualitative Inhaltsanalyse	71
5.2.1	Techniken der Inhaltsanalyse	72
5.2.2	Ablauf der Untersuchung	73
5.3	Gegenstand und Forschungsfeld: Das Kinderbuch	75
5.3.1	Das Kinderbuch – Begriffsklärung.....	76
5.3.2	Anforderungen an ein Kinderbuch	77
5.3.3	Das Kinderbuch im Unterricht	80
5.3.4	Aufgaben und Ziele des Literaturunterrichts	81
5.3.5	Das Kinderbuch als Sozialisationsliteratur?	82
5.4	Zusammenfassung	84
6	KINDERBUCHANALYSE	86
6.1	Analysekriterien	86
6.2	Durchführung und Auswertung	89
6.2.1	„Liebesgeschichten vom Franz“	89
6.2.2	„Vielleicht ist Lena in Lennart verliebt“	95
6.2.3	„Conni und der Liebesbrief“	101
7	ABSCHLIEßENDE DISKUSSION UND AUSBLICKE	109
8	LITERATUR	112

1 Zielsetzung und Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit ausgewählten Aspekten der sexuellen Sozialisation von Mädchen und Jungen bis zum Ende des Grundschulalters. Der Sozialisationsprozess prägt die individuelle Persönlichkeit und Identität und ermöglicht unter anderem das individuelle Erleben und Leben der Sexualität und die Liebesfähigkeit des einzelnen. Durch die Sexualerziehung im Elternhaus und in der Grundschule wird die sexuelle Sozialisation von Mädchen und Jungen wesentlich beeinflusst. Da der Literaturunterricht in der Grundschule unter anderem die Bildung von Gefühlen fördert und unterstützt, wird das Kinderbuch als pädagogischer Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung und als Sozialisationsfaktor hervorgehoben. Im Forschungsteil der Arbeit wird die inhaltliche Aussagekraft von ausgewählten Kinderbüchern analysiert. Ziel der Kinderbuchanalyse ist, die Darstellung der geschlechtstypischen Verhaltensformen, kindlichen Liebe, Gefühle und der kindlichen Bedürfnisse zu untersuchen. Es wird betrachtet, ob die Kinderbücher durch ihre Inhalte traditionelle Bilder der Geschlechterrollen, geschlechtstypische Verhaltensmerkmale und Stereotype vermitteln oder eine stereotypenfreie Darstellung der kindlichen Wirklichkeit präsentieren. Die Kinderbuchanalyse verfolgt die Absicht, die Bücher für ihren Einsatz als pädagogisches Hilfsmittel zur Sexualerziehung in der Grundschule zu beurteilen.

Das zweite Kapitel befasst sich mit den Begriffen „Sozialisation“, „Sexuelle Sozialisation“ und „Sexualität“. In erster Linie werden mit Hilfe von Basistheorien Erklärungen dazu gefunden (psychoanalytische, kognitive und lerntheoretische Theorie). Es wird erklärt, wie die Entwicklung der individuellen Persönlichkeit in Wechselbeziehung zu ihrer Umwelt steht und welche Bedingungen auf die menschliche Sozialisation einwirken. Die individuelle Sexualität trägt einen unerlässlichen Teil zum Sozialisationsprozess bei. Deshalb wird der Bedeutung der Geschlechtszugehörigkeit, dem Erwerb der Geschlechtsrollen und der Geschlechtsidentität nachgegangen und die

Auswirkungen dieser Bereiche auf die individuelle Persönlichkeitsstruktur erklärt. Geschlechtstypische Verhaltensmerkmale beider Geschlechter werden von geschlechtsspezifischen Verhaltensmerkmalen unterschieden und angeführt. Die Annahme der „Naturhaftigkeit“ der Geschlechter wird erläutert und die Vermutung wird angestellt, dass der Erwerb von typischen Verhaltensmerkmalen beider Geschlechter durch das Umfeld beeinflusst wird und diese somit soziokulturell bedingt sind.

Verschiedene Bereiche der sexuellen Sozialisation und der Sexualität des Kindes werden im dritten Kapitel betrachtet. Im Vordergrund der Arbeit steht das Kind im Grundschulalter, d.h. Mädchen und Jungen von 6 bis 10 Jahren. Die sexuelle Sozialisation des Kindes beginnt im Säuglingsalter, somit setzen hier die ersten Anführungen dazu an. Es wird der Frage nachgegangen, auf welche Art sich kindliche Sexualität ausdrückt, welche Bedürfnisse Kinder haben und was Kinder unter Liebe verstehen. Bei diesen Erläuterungen und Anführungen wird die Unterscheidung zwischen der kindlichen Sexualität und der Sexualität der Erwachsenen betont. Der gegengeschlechtliche und gleichgeschlechtliche Umgang zwischen Mädchen und Jungen in der Grundschule wird angeführt und mit alltäglichen Verhaltensweisen in den Peergruppen ergänzt. Die Bedeutung der medialen und personalen Beeinflussung auf die sexuelle Sozialisation des Grundschulkindes wird erläutert. Verschiedene sexuelle Orientierungen des Menschen werden erklärt und die Gleichwertigkeit der sexuellen Verhaltensformen wird unterstrichen.

Das vierte Kapitel setzt sich mit dem Sexualunterricht in der Grundschule als Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung auseinander. Die Erziehungsaufgaben des österreichischen Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur für den Bereich der Sexualerziehung in Grundsschulen werden vorgestellt. Die Rolle der Lehrerin/des Lehrers im Sexualunterricht wird betrachtet und hervorgehoben. Zahlreiche Lehrerinnen und Lehrer haben mit der Durchführung des Sexualunterrichts keine Probleme, für manche zählt er zu den „Lieblingsstunden“. Für viele von ihnen gehört Sexualerziehung aber noch

immer zu den „heiklen“ Themen in der Schule. Es werden Antworten auf die Frage gesucht, warum Lehrerinnen und Lehrer damit Probleme haben und welche Schwierigkeiten im pädagogischen Alltag im Zusammenhang mit diesem Thema auftreten könnten. Ein zeitweise getrenntes sexualpädagogisches Arbeiten mit Mädchen und Jungen wird empfohlen, um auf alle möglichen Fragen des Intimbereiches eingehen zu können und um das vorhandene Schamgefühl der Schülerinnen und Schüler zu respektieren. Da Sexualerziehung in erster Linie das Recht und die Aufgabe der Eltern ist, wird die positive Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus betont. Bei der Darstellung der pädagogischen Arbeit zur Sexualerziehung in der Grundschule werden keine bestimmten Medien, Bücher Filme etc. erwähnt, doch wird ein abwechslungsreicher und methodisch vielseitiger Sexualunterricht empfohlen.

Das fünfte Kapitel ist der Analyse persönlich ausgesuchter Kinderbücher für das Grundschulkind zum Thema Freundschaft, Gefühle und Liebe gewidmet. Die Kinderbücher stellen keine sexuellen Aufklärungsbücher für Kinder dieser Altersstufe dar, sondern thematisieren kindliche Freundschaften und das Aufkeimen der ersten Liebe. Zunächst werden die Aufgaben und Ziele des Literaturunterrichtes an der Grundschule thematisiert und der Frage nachgegangen, welche Anforderungen an ein gutes Kinderbuch gestellt werden. Danach wird das Kinderbuch als Sozialisationsfaktor beschrieben. Die vielfältige Einsatzmöglichkeit des Kinderbuches im pädagogischen Alltag bietet auch Hilfe im Sexualunterricht, da die vermittelten Inhalte die sexuelle Sozialisation von Mädchen und Jungen beeinflussen. Die Inhalte und Illustrationen der ausgewählten Bücher werden nach der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse untersucht und ausgewertet. Die Forschungsfragen beziehen sich auf die zuvor ausgeführten Aspekte zur sexuellen Sozialisation von Mädchen und Jungen.

Mit dem sechsten Kapitel werden eine abschließende Diskussion der Forschungsergebnisse geboten, die Beurteilung der Kinderbücher erläutert und Schlussfolgerungen getroffen.

2 Theoretische Hintergründe

Es folgen Annäherungen an die theoretischen Konzepte zu den Begriffen der „Sozialisation“, „Sexuelle Sozialisation“ und zum Begriff der „Sexualität“. Damit werden Erklärungshintergründe geboten, die zu einem besseren Verständnis der Arbeit beitragen.

2.1 Sozialisation

Die Entwicklung der Sozialisationstheorie ist eng verflochten mit der allgemeinen Entwicklung von Psychologie und Soziologie Ende des 19. Jahrhunderts. Sigmund Freud (1856-1939) beschrieb die kindliche Entwicklung als Teil der Beziehungsdramatik in der Familie und entwarf sein Persönlichkeitsmodell von *Es*, *Ich* und *Überich*. Iwan P. Pawlow (1849-1936) und John B. Watson (1878-1958) bezogen mit dem „*klassischen Konditionieren*“ dazu eine radikale Gegenposition und erforschten Lernmechanismen über Reiz und Reaktion. Der Lernprozess besteht bei diesem Konzept darin, den ursprünglichen Reiz durch einen anderen, der die gleiche Reaktion auslöst, zu ersetzen. Mit dem Ansatz der *kognitiven Psychologie* trat Jean Piaget (1896-1980) in die wissenschaftliche Diskussion ein. Nach seiner Auffassung entwickelt sich die Persönlichkeit in der Interaktion des handelnden Subjekts mit der Umwelt (vgl. Tillmann 2007, S.35ff.). Seine Ansicht vertrat auch Erik H. Erikson (1902-1994) und beschrieb in seinem Stufenmodell die psychosoziale Entwicklung der kindlichen bzw. menschlichen Identität. Die Ich-Identität meint das bewusste Gefühl und Wahrnehmung der eigenen Gleichheit und Kontinuität und die Wahrnehmung, dass auch andere diese Gleichheit und Kontinuität erkennen (vgl. Erikson 1995, S.18). Lawrence Kohlberg (1927-1987) ergänzte die Theorie von Piaget und stellte die Eigenaktivität des Kindes beim Entwicklungsprozess in den Vordergrund (vgl. Bischof-Köhler 2006, S. 67). Diese psychologischen Konzepte wurden ursprünglich nicht als Sozialisationstheorien entworfen, dennoch haben sie

diese in weiterer Entwicklung entscheidend beeinflusst. Da mit ihnen das Verhältnis der kindlichen Persönlichkeit mit seiner sozialen und dinglichen Umwelt erfasst wird, erwiesen sich diese Konzepte als sozialisationstheoretisch adaptierbar und bestimmen nach wie vor die sozialisationstheoretische Diskussion (vgl. Tillmann 2007, S.37).

Das alltägliche Begriffsverständnis von Sozialisation meint die gesellschaftlichen Einflüsse auf die Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit. Gemeint sind die Gesamtheit aller Umweltbedingungen und physisch-materiellen Bedingungen der Umwelt und ihre spezifische Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung. Der Mensch ist aber keineswegs Opfer seiner Sozialisation, sondern er wirkt mit seinem individuellen Verhalten auf sich und seine Umwelt immer auch selber ein (vgl. Tillmann 2007, S.10ff.).

Weiters beschreibt Sozialisation den Prozess der Entstehung sozialer Rollen, die Festlegung von Wertorientierungen und kultureller Praktiken im gemeinsamen Miteinander, und die gegenseitige Orientierung an solchen Handlungsvorstellungen (vgl. Hurrelmann/Grundmann/Walper 2008, S. 25). Das moderne sozialisationstheoretische Denken geht davon aus, dass es in einer sich schnell verändernden Sozialwelt erforderlich ist, mit komplexen und teilweise widersprüchlichen Erwartungen umzugehen. Dies gelingt umso besser, je klarer die „inneren Ordnungsstrukturen“ sind, auf die sich der Mensch stützt um solche Erfahrungen widerspruchsfrei zu ordnen. Diese inneren Deutungs- und Bewertungsschemata entwickeln sich bereits in den ersten Lebensjahren nach dem Vorbild der Eltern und differenzieren sich in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Bezugspersonen im weiteren Entwicklungsverlauf (vgl. Veith 2008, S. 33).

Als überholt scheinen die Sichtweisen über Sozialisation, nach denen die individuelle Entwicklung nur durch soziale Umweltgegebenheiten geprägt oder überwiegend genetisch beeinflusst wird. Sozialisation wird längst nicht mehr als ein einseitiger Prozess betrachtet, sondern ist wie schon erwähnt, Ausdruck

der Wechselwirkung zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und (sozialen) Umweltbedingungen. Die Persönlichkeit ist somit zugleich Motor und Resultat von Sozialisation (vgl. Neyer/Lehnart 2008, S. 82). Das Individuum, die Person steht mit der Umwelt ständig in Wechselbeziehung. Der gegenseitige Einwirkungsprozess von Person und Umwelt geht somit in beide Richtungen. Je älter und eigenständiger die Personen werden, umso stärker beeinflussen sie nun selbst die sie umgebenden Personen und gesellschaftliche Felder. Somit wird das Individuum zum potenziellen handlungsfähigem Subjekt, das seine Lebenswelt gestaltet und zur Weiterentwicklung der Gesellschaft beiträgt (vgl. Faltermaier 2008, S. 157f.). Diese Rückwirkung erfolgt durch die individuellen sozialisationsbedingten Erfahrungen und die damit verbundene Deutung des Selbst und der Umwelt. Bei dem Versuch, den Sozialisationsprozess zu verdeutlichen, soll die Sozialisation im kulturellen Kontext nicht unerwähnt bleiben. „Kultur“ umfasst eine Vielfalt von Inhalten, die u.a. durch Sprache, Werte, Geschichte, Mythen und Rituale auf die Entwicklung und das Handeln des Menschen einwirkt. Kultur wird auch als Produkt menschlichen Denkens und Handelns verstanden, das von Generation zu Generation weitergegeben und auch verändert wird. Demnach sind Sozialisation und Kultur untrennbar miteinander verbunden und befinden sich ebenfalls im Wechselwirkungsprozess. Kultur beeinflusst die Sozialisation, die Entwicklung und das Handeln einer Person und wird selbst vom Handeln der Person beeinflusst (vgl. Trommsdorff 2008, S. 229ff.).

Der Sozialisationsprozess endet nicht mit dem Erreichen des Erwachsenenstatus einer Person – der Mensch muss sich „ein Leben lang auf Veränderungen einstellen, die aus dem Zusammenspiel von körperlichem Wachstum und physiologischer Reifung mit psychischen Entwicklungsprozessen und normativen, an soziale Rollen gebundenen Erwartungen resultieren.“ (Veith 2008, S. 41) Die Person-Umwelt Wechselbeziehungen können als Ergebnis von Sozialisationsprozessen verstanden werden. Sie kommen durch eine permanente, lebenslange Korrelation oder Transaktion zwischen der Persönlichkeit einerseits und der

sozialen Umwelt andererseits zustande (vgl. Neyer/Lehnart 2008, S.84). Im Zentrum des Sozialisationsprozesses steht die Entwicklung und Veränderung der menschlichen Persönlichkeit unter Einbeziehung der Umweltbedingungen. Somit lässt sich der Begriff der Sozialisation nur unter Berücksichtigung des Persönlichkeitsbegriffes genauer erklären (vgl. Tillmann 2007, S.11).

Der Aspekt der individuellen Persönlichkeitsentwicklung und die Merkmale der Wechselbeziehung zwischen Person und Umwelt werden im Folgenden näher erläutert.

2.1.1 Sozialisation und Persönlichkeitsentwicklung

Die Persönlichkeit einer Person beschreibt die Gesamtheit ihrer dauerhaften psychischen Eigenschaften – wie z.B. Temperament, Werthaltungen, Einstellungen und Handlungskompetenzen, sowie Motive und Aspekte des Selbstkonzepts. Diese Persönlichkeitsmerkmale einer Person sind ihre individuelle Besonderheit in Abgrenzung zu anderen Personen (vgl. Neyer/Lehnart 2008, S.82). Gefühle und Motivationen gehören ebenso dazu wie Sprache und Wissen. Dieses spezifische Gefüge des Einzelnen wird als „Individualität“ bezeichnet, die ihn von allen anderen unterscheidet. Mit seiner Individualität nimmt der heranwachsende Mensch auf seine Lernprozesse einen aktiv gestalteten Einfluss und entwickelt sich so zu einem handlungsfähigen Wesen. Die individuelle Persönlichkeit darf nicht ausschließlich oder überwiegend auf genetisch fixierte Anlage-Faktoren und deren Reifung zurückgeführt werden. Eine solche biologistische Sichtweise des Sozialisationsbegriffes legt weitgehend individuelle Unterschiede in Leistungsfähigkeit und Charaktereigenschaften bereits vor der Geburt fest. Die Theorie über genetisch fixierte Charaktereigenschaften wird von Sozialforschern als reine Spekulation bezeichnet. Sie betonen stets, unter Berücksichtigung der biologischen Basis aller menschlichen Erkenntnis- und Handlungsfähigkeit, die Entwicklung von Persönlichkeit in Auseinandersetzung

mit der jeweiligen Umwelt. Die Erziehung als bewusste und geplante Beeinflussung des Heranwachsenden durch den Erwachsenen wird ebenso als Teil des Sozialisationsprozesses gesehen, wie auch die Auswirkungen institutioneller Strukturen, Massenmedien oder Peergruppen. Die Gesamtheit aller Lebensumstände ist für die Persönlichkeitsentwicklung und -veränderung und die Subjektwerdung des Menschen von Bedeutung. (vgl. Tillmann 2007, S. 12ff.).

Aus psychoanalytischer Sicht nennt Erik H. Erikson das Gefühl des Ur-Vertrauens als erste Komponente und als einen Eckstein einer gesunden Persönlichkeit. Diese Komponente greift auf die Erfahrungen des ersten Lebensjahres zurück – vor allem auf die erfahrene Einstellung zu sich selbst und zur Welt. „Vertrauen“ bedeutet im Allgemeinen das Gefühl des Sich-Verlassen-Dürfen auf die Glaubwürdigkeit anderer und auf die Zuverlässigkeit seiner selbst. Die Verletzung des Ur-Vertrauens drückt sich im Ur-Misstrauen aus – was bedeutet, dass sich der Mensch in sich zurückzieht, wenn er mit sich selbst und anderen uneins ist. Eine gesunde Persönlichkeit meistert ihre Umwelt aktiv und ist imstande, die Welt und sich selbst richtig zu erkennen. Sie ist von einer gewissen Einheitlichkeit ausgezeichnet. Die Persönlichkeit wächst in Abschnitten, nach einem Grundplan, der durch die Bereitschaft des menschlichen Organismus vorherbestimmt ist (vgl. Erikson 1995, S.57-63). „Wir ändern uns, weil wir uns an die Anforderungen des Lebens anpassen, und wir bleiben, wer wir sind, weil wir dies auf die uns eigene Art und Weise tun.“(Neyer/Lehnart 2008, S.89f.) Es geht nicht nur um einseitige Prozesse der Beeinflussung von Individuum und Umwelt, sondern auch um die Betrachtung der Transaktionen zwischen Persönlichkeit und sozialer Umwelt. Im lebenslangen Prozess der Sozialisation wird die Persönlichkeit umweltspezifisch und die Umwelt persönlichkeitspezifisch (vgl. Neyer/Lehnart 2008, S.90).

2.1.2 Struktur des Sozialisationsprozesses

Es konnte festgehalten werden, dass die Persönlichkeitsentwicklung auf dem Austausch zwischen dem Subjekt und seiner gesellschaftlich vermittelten Umwelt beruht. Nun wird der Sozialisationsprozess in gesellschaftliche Ebenen strukturiert, um die Zwischenstufen der Vermittlung zwischen Persönlichkeit und Gesamtgesellschaft und Umwelt zu veranschaulichen.

Auf die Persönlichkeitsentwicklung jedes Einzelnen wirken verschiedene Bedingungebenen ein. Der Mensch bewegt sich im Sozialisationsprozess in konkreten sozialen Umwelten, es tritt ihm nie „die“ Gesellschaft in ihrer Totalität und Komplexität gegenüber. Diese konkreten sozialen Umwelten sind wiederum in größere Zusammenhänge eingebunden – daraus ergibt sich ein Gefüge von Abhängigkeiten. Die folgende Darstellung veranschaulicht die einzelnen Bedingungebenen, die auf die Persönlichkeitsentwicklung Einfluss nehmen (vgl. Tillmann 2007, S. 15f.).

<i>Ebene</i>	<i>Komponenten (beispielhaft)</i>
(4) Gesamtgesellschaft	Ökonomische, soziale, politische, kulturelle Struktur
(3) Institutionen	Betriebe, Massenmedien, Schulen, Universitäten, Militär, Kirchen
(2) Interaktionen und Tätigkeiten	Eltern-Kind-Beziehungen; schulischer Unterricht; Kommunikation zwischen Gleichaltrigen, Freunden, Verwandten
(1) Subjekt	Erfahrungsmuster, Einstellungen, Wissen, emotionale Strukturen, kognitive Fähigkeiten

Struktur der Sozialisationsbedingungen (Tillmann 2007, S.18)

Das Modell der Sozialisationsbedingungen verdeutlicht, in welchen systematischen Beziehungen die verschiedenen Faktoren stehen, und in welcher Weise sie auf die Persönlichkeitsentwicklung Einfluss nehmen. In der *ersten Ebene* geht es um die Entwicklung des Individuums, um die Herausbildung von Persönlichkeitsmerkmalen und seine Handlungsfähigkeit. Diese erreicht es in der Interaktion mit anderen Menschen und in der handelnden Aneignung und Umgestaltung der dinglichen Welt (*zweiten Ebene*). Die Interaktionsformen zwischen Eltern und Kindern werden vor allem von den Persönlichkeitsmerkmalen der Eltern bestimmt, die wiederum durch ihre eigene Lebensgeschichte beeinflusst sind. Die sozialisatorischen Umwelten der *dritten Ebene* sind in unserer Gesellschaft vorwiegend in Institutionen wie Kindergarten, Schule und Betriebe eingebettet. Diese Institutionen sind Bestandteil eines umfassenden gesellschaftlichen Systems (*vierte Ebene*) und werden durch gesellschaftliche Prozesse verändert. Solche Veränderungen wirken indirekt auf die Interaktion der handelnden Personen und damit auf die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes. Soziale und ökonomische Grundstrukturen der Gesellschaft beeinflussen nicht direkt den Sozialisationsprozess des Heranwachsenden, sondern wirken über familiäre Lebensbedingungen oder elterliches Handeln ein. Einige Institutionen sind zum Zweck der Sozialisation eingerichtet worden, wie z.B. die Schule. In den Firmen und Betrieben vollzieht sich Sozialisation überwiegend „nebenbei“. Es wird deutlich, dass die Bedingungen, die auf die Subjektwerdung Einfluss nehmen, in einem hierarchischen Verhältnis und in einer Wechselwirkung zueinander stehen. Strukturen und Abläufe einer unteren Ebene wirken immer auch auf die nächsthöhere zurück und können dort Veränderungen herbeiführen (vgl. ebd., S.15ff.).

Der Aspekt der Selbstsozialisation bekommt immer mehr an Bedeutung. Die Sozialisationsprozesse der heranwachsenden Kinder entziehen sich zunehmend dem Einfluss von Erwachsenen und spielen sich immer weniger im Rahmen der sozialisatorischen Interaktion zwischen Eltern-Kind oder Lehrer-Schüler ab. In diesem Kontext werden die vielfältigen medialen Einflüsse und

die Einflüsse durch „peers“ diskutiert. Peergruppen stellen Bezugspersonen gleichen Alters, ähnlicher oder gleicher Interessen und Herkunftslage dar (vgl. Kelle 2006, S.128f.).

Im folgenden Teil der theoretischen Hintergründe wird von der sexuellen Sozialisation gesprochen, einem wichtigen Bereich des individuellen Sozialisationsprozesses.

2.2 Sexuelle Sozialisation

Sexualität wird erst durch den Sozialisationsprozess zum individuellen Verhaltensmuster. Die sexuelle Individualität und sexuelle Identität bilden sich innerhalb gesellschaftlich vorgegebener Bereiche aus. Sexualität spiegelt die gesamte menschliche Bedürfnisgeschichte und Bedürfniserfahrung wider. Der sexuelle Lernprozess ist besonders durch frühe Erfahrungen in der Beziehung zur Bezugsperson und durch Befriedigung und Versagung kindlicher Bedürfnisse bestimmt. Diese frühen aber fundamentalen Erfahrungen können den Umgang mit Sexualität beeinflussen – das gesamte physisch-psychische Wohlbefinden des Kindes ist entscheidend. So prägen frühe Erfahrungen mit den engsten Bezugspersonen die Fähigkeit eines Menschen, sexuelle Beziehungen einzugehen. Der Erwerb einer stabilen Geschlechtsidentität stellt eine enorme Wichtigkeit dar, um Sexualität auch leben zu können. Die Entwicklung des Sexuellen wird stark durch die Art und Weise der Interaktion zwischen Eltern und Kindern beeinflusst, die natürlich ihrerseits die gesellschaftlichen Normen und Werte widerspiegelt (vgl. Wrede 2000, S. 31).

„Individuelle Bedürfnisse, Einstellungen und Verhaltensweisen sind das Ergebnis von Sozialisationsprozessen. Was als erotisch empfunden wird und sexuelle Erregungen auszulösen vermag, ist ebenso wie das, was als sexuelles Tun erlebt wird, kulturell vermittelt. (...) Sowohl die eigenen Körpererfahrungen als auch (körperliche) Beziehungen zu anderen Menschen sind durch die Sozialisation beeinflusst. Das kulturelle System vermittelt dabei die relative Bewertung von Bedürfnissen und beinhaltet Erlaubnisse und Verbote über die Äußerungen dieser Bedürfnisse.“ (ebd., S. 40)

Die Geschlechtszugehörigkeit ist für unser Alltagsbewusstsein von fundamentaler Bedeutung und bewirkt wie keine andere Zuordnung so tief greifende Auswirkungen auf das Erleben und Verhalten, auf soziale Erwartungen und gesellschaftliche Chancen. Die Bedeutung der Geschlechtszugehörigkeit wirft unter anderem die Frage auf, auf welche Weise sich die Heranwachsenden die Eigenschaften und Verhaltensweisen aneignen, die für das jeweiligen Geschlecht als passend erscheinen (vgl. Tillmann 2007, S.41).

2.2.1 Sozialisation und Geschlecht

Der Mensch wird spätestens bei der Geburt dem weiblichen oder männlichen Geschlecht zugeordnet. Diese Zuordnung verläuft in der Regel unproblematisch, sie orientiert sich an den äußeren Geschlechtsmerkmalen. Die Sozialisationsprozesse werden über die alltägliche Lebensführung der Familie vermittelt. Die alltäglichen Routinen werden vom Kind angeeignet und nicht hinterfragt. Die Übernahme von Verhaltensweisen geschehen auch bewusst und gezielt. Das Kind erlebt neben Verboten und Geboten auch die direkte Aufforderung eines „geschlechtsadäquaten“ Verhaltens. Das bedeutet, dass sich Mädchen und Jungen in ihrem Tun und Handeln immer wieder als Mädchen und Jungen inszenieren. Die damit entstehende Verhaltenssicherheit befähigt sie, der Geschlechtszugehörigkeit Dauerhaftigkeit zu verleihen. Dies ist auch mit dem Begriff „doing gender“ gemeint, denn ein Geschlecht muss „getan“ werden (vgl. Faulstich-Wieland 2008, S. 241f.). „Sex“ bezeichnet das biologische Geschlecht und ist deutlich abgegrenzt von soziokulturellen Inhalten, die mit einer Geschlechtszugehörigkeit verbunden sind und mit Begriffen wie „Geschlechtsidentität“ oder „Geschlechterrolle“ bezeichnet werden. „Gender“ wird im Sozialisationsprozess individuell angeeignet. Vereinfacht ausgedrückt bedeutet das, dass die Natur bestimmt, ob wir weiblichen oder männlichen Geschlechts sind, und die Kultur festlegt, was es bedeutet, weiblich oder männlich zu sein (vgl. Tillmann 2007, S.52).

Zum Alltagsverständnis von Geschlecht gehört die Zuordnung bestimmter Verhaltensmerkmale, die als „typisch weiblich“ oder „typisch männlich“ angesehen werden. Fürsorglichkeit oder eine ausgeprägtere verbale Fähigkeit werden oft mit „Weiblichkeit“ assoziiert, und Durchsetzungs- und Konkurrenzverhalten mit „Männlichkeit“. Inwieweit vorhandene Verhaltensunterschiede eine biologische Verankerung haben oder sozio-kulturell bedingt sind, ist eine immer wieder heftig diskutierte Frage (vgl. ebd., S.42 u. 44). In vielen Kulturen auf der ganzen Welt zeigen sich geschlechtsbedingte Unterschiede (auch unter Säugetieren sind einige dieser Unterschiede zu beobachten). Zum Beispiel die Wärme oder Sensibilität bei Angehörigen des weiblichen Geschlechts und die offene Aggression oder Aktivität bei männlichem Geschlecht. Evolutionstheoretiker sind der Meinung, das Leben unserer weiblichen Vorfahren sei auf das Großziehen der Familie ausgerichtet gewesen, und das Leben unserer männlichen Vorfahren darauf, mit anderen Männern zu rivalisieren. Aus diesem Grund hat sich aus evolutionstheoretischer Sichtweise bei der Frau ein Schwerpunkt auf Intimität und Feinfühligkeit gebildet und beim Mann der Schwerpunkt auf Dominanz (vgl. Berk 2005, S.355).

Die Geschlechterrolle und die geschlechtstypische Verhaltensmerkmale können als sozial eingebundene Lernprozesse angesehen werden, die auch durch die dahinter stehenden gesellschaftlichen Strukturen geprägt werden (vgl. Tillmann 2007, S.56). „Geschlecht ist ein Merkmal, dessen Erwerb, Erhalt und Ausfüllung eingebettet ist in die Sozialisierungsprozesse des Mitgliedwerdens allgemein.“(Faulstich-Wieland 2008, S.241) Unbestritten bleibt die Tatsache des Anlagefaktors - der Mensch wird mit weiblichem oder männlichem Geschlecht geboren und ist von Geburt an der naturgegebenen Polarisierung ausgesetzt (vgl. Bischof-Köhler 2006, S.105).

Nun folgen Überlegungen zum Mechanismus der Geschlechtsrollenübernahme und der Übernahme geschlechtstypischer Verhaltensmerkmale durch den heranwachsenden Menschen. Beide Bereiche sind, ebenso wie der Erwerb der

Geschlechtsidentität, bedeutende Inhalte der sexuellen Sozialisation des Menschen.

2.2.2 Geschlechtsrollenbezogene Sozialisation

Vorab erfolgt eine Begriffsunterscheidung - was bezeichnen „geschlechtstypische“ und „geschlechtsspezifische“ Merkmale, was wird unter „Geschlechtsstereotype“ und „Geschlechtstypisierung“ verstanden?

„Geschlechtstypische Verhaltensmerkmale“ beschreiben die bei einer Person häufig vorkommenden, statistisch erfassten, Eigenschaften oder Verhaltenformen. Verhaltensmerkmale bauen sich im Laufe des Lebens einer Person auf, können sich aber auch wieder ändern. Geschlechtstypisch werden die Verhaltensweisen bezeichnet, die bei einem Geschlecht häufiger oder ausgeprägter vorkommen als innerhalb einer Geschlechtergruppe. An dieser Stelle wäre anzumerken, dass die Gesellschaft allzu schnell dazu neigt, diese psychischen oder physischen Verhaltensmuster und Eigenschaften als Forderungen oder Erwartungen an das jeweilige Geschlecht zu stellen. Der soziale Stereotyp und die psychische Realität können natürlich voneinander abweichen. „Geschlechtsspezifische Merkmale“ sind dem Menschen angeboren und kommen ausschließlich bei einem Geschlecht vor. Geschlechtsspezifisch sind z.B. das Menstruieren oder der Samenerguss (vgl. Oerter/Montada 2008, S. 626).

Die Bezeichnung „Geschlechtsstereotype“ beschreibt soziale Urteile oder Vorurteile, und bestimmt die Rollenerwartungen an das weibliche und männliche Geschlecht. Wie schon erwähnt, sind solche Urteile oder Zuordnungen nicht nur pauschal sondern grenzen oft auch aus. Wenn eine Eigenschaft oder Verhaltensmerkmal dem einen Geschlecht zugeschrieben wird, so wird sie gleichzeitig dem anderen Geschlecht abgesprochen. Häufig übertreiben Stereotype oder verallgemeinern sehr stark. Kinder bilden sehr früh

Rollenvorstellungen aus, zuerst in Bezug auf Erwachsene, da die Eltern die beste Anschauungsgrundlage für die Stereotypisierung abgeben (vgl. Bischof-Köhler 2006, S.17 u. 78).

Mit dem Begriff „Geschlechtstypisierung“ wird der Prozess der Geschlechterrollenentwicklung bezeichnet, der schon früh in den Vorschuljahren beginnt. Die Geschlechtstypisierung meint die Entwicklung geschlechtsbezogener Vorlieben sowie Verhaltensweisen, die die Gesellschaft als Werte anerkennt und ist genetischen und umweltbedingten Einflüssen ausgesetzt (vgl. Berk 2005, S.354). An diese Begriffsklärungen schließen die Ausführungen zum Prozess der Geschlechtsrollenübernahme an.

Das *lerntheoretische Konzept* (Watson, Pawlow) geht von der Voraussetzung aus, dass beide Geschlechter von Natur aus gleich veranlagt sind und das Auftreten geschlechtstypischen Verhaltens ausschließlich Umweltwirkungen zuzuschreiben ist. Dabei spielen die *Bekräftigungstheorie* und die *Theorie des sozialen Lernens* eine bedeutende Rolle. Geschlechtsunterschiede entstehen somit durch Belohnung, Bestrafung und durch Nachahmung, und stellen ausschließlich ein Lernprodukt dar (vgl. Bischof-Köhler 2006, S.52). Die alltäglichen Interaktionen zwischen Kind und Erwachsenen werden von den Lerntheoretikern als Reiz und Reaktion, als Verhalten und Verstärkung betrachtet. Erwachsene reagieren auf die Vielfalt des kindlichen Verhaltens häufig spontan und ungeplant. Hinter diesen Reaktionen stecken jedoch Vorstellungen von richtigem und falschem kindlichen Verhalten. Da aber von Mädchen und Jungen häufig ein unterschiedliches Verhalten erwünscht ist, werden auch Belohnung und Strafe unterschiedlich eingesetzt. Das Lernen von Verhalten erfolgt auch über Imitation und Nachahmung, oder wird als „Lernen am Modell“ bezeichnet (vgl. Tillmann 2007, S.81f.).

Lawrence Kohlberg hat eine weitere Theorie zur Entstehung geschlechtstypischen Verhaltens formuliert, in der die Rolle des Verstärkungslernens und der Nachahmung relativiert werden. Bei seiner

Theorie wird die Eigenaktivität des Kindes betont. Er sieht die Geschlechtsrollenübernahme in erster Linie als kreative Eigenleistung. Demnach macht das Kind Erfahrungen mit dem Phänomen der Geschlechtlichkeit und verarbeitet diese nach Maßgabe seines jeweiligen kognitiven Entwicklungsstandes. Zuerst bildet es Vorstellungen über die eigene Geschlechtszugehörigkeit, danach über die der anderen. Allmählich bekommt es ein Bild von den Rollen, Erwartungen und Wertungen des jeweiligen Geschlechts. Dieses Wissen wird dann schließlich verhaltensbestimmend (Bischof-Köhler 2006, S.67).

(1) <i>Bestimmung des eigenen Geschlechts</i>	-Ich bin ein Junge/Mädchen, und das ist etwas Wertvolles.
(2) <i>Bestimmung des Geschlechts bei anderen</i>	-Andere Menschen sind entweder Jungen/Männer oder Mädchen/Frauen.
(3) <i>Stereotypwissen</i>	-Es gibt männliche und weibliche Tätigkeiten und Objekte.
(4) <i>Bevorzugung des eigenen Geschlechts</i>	-Ich will als Junge Dinge tun, die Jungen/Männer tun, weil das wertvoll ist.
(5) <i>Geschlechtskonstanz</i>	-Weder Zeit noch äußere Veränderungen verändern etwas an meinem Geschlecht. -Ich identifiziere mich mit Gleichgeschlechtlichen, imitiere sie, und ihre Rollenvorschriften sind auch für mich verbindlich. -Das andere Geschlecht ist nichts wert.

Stufen der Geschlechtsrollenübernahme nach Kohlberg (Bischof-Köhler 2006, S.68)

Mit dieser Darstellung beschreibt Kohlberg eine Abfolge charakteristischer Entwicklungsstufen im Prozess der Geschlechtsrollenübernahme. Diese Stufen folgen unveränderlich aufeinander und bestimmen die Verarbeitung einschlägiger Erfahrungen. Gemäß dieser Theorie nimmt das Kind das eigene Geschlecht richtig wahr und wird sich seiner „Geschlechtsidentität“ bewusst.

Danach stellt es fest, dass es noch Menschen des eigenen Geschlechts gibt, und Menschen, die zum anderen Geschlecht gehören. Es beginnt zu begreifen, dass bestimmte Verhaltensweisen mit der Geschlechtszugehörigkeit zu tun haben und entwickelt die ersten Vorstellungen von Stereotypen. Die positive Bewertung des eigenen Geschlechts und der damit verbundenen Dinge und Tätigkeiten führt zu einer Abwertung des anderen Geschlechts. Die Entwicklung ist nach Kohlberg erst abgeschlossen, wenn das Kind über „Geschlechtskonstanz“ verfügt, also versteht, dass es das Geschlecht nicht wechseln kann. Mit der Erkenntnis der Geschlechtskonstanz erlebt das Kind das Stereotypenwissen als verbindlich und unterlässt gegengeschlechtliches Verhalten (vgl. ebd., S.68).

In der Psychologie wurde die Entwicklung der Geschlechtstypisierung lange Zeit aus einer ganzheitlichen Sichtweise betrachtet. Demnach vollzieht sich dieser Entwicklungsprozess im Kindesalter und im Rahmen der familiären Sozialisation. Mädchen und Jungen eignen sich in dessen Verlauf geschlechtstypische Verhaltensweisen, Einstellungen und Eigenschaften an. So wurde die Übernahme der vorgegebenen Geschlechtsrollenstandards als für die psychische Gesundheit notwendiges Entwicklungsziel gesehen und als „natürliches“ Ziel betrachtet. Die „Früherfahrungshypothese“ wurde aufgestellt, die besagt, dass die entscheidenden und die weitere Entwicklung prägenden Prozesse in den ersten Lebensjahren stattfinden. Die größte Bedeutung für die Entwicklung der Geschlechtstypisierung wurde den Eltern zugeschrieben, da sich die Geschlechtsrollenübernahme nach dem Modelllernen vollzieht. Seit den siebziger Jahren haben sich diese traditionellen Sichtweisen und Ansatzpunkte verschoben. Mit den Bemühungen um Gleichstellung der Geschlechter hat sich unter dem Einfluss der Frauenbewegung ein Wandel der Forschungsfragen vollzogen. Nun wird die Vereinigung maskuliner und femininer Eigenschaften in einer Person - Androgynität - oder die Loslösung von den Geschlechtergruppen als universelles Entwicklungsziel gesehen. Auch dem Einfluss der Peergruppe, bezüglich dem Sozialisationsprozess, wird

zunehmend größere Bedeutung beigemessen (vgl. Oerter/Montada 2008, S. 628f.).

Für beide Geschlechter beinhaltet die Einübung in ihre Geschlechtsrolle einerseits den Zwang zur Abgrenzung zum jeweils anderen Geschlecht, andererseits die Bewältigung von angst- und aggressionsfördernden Rivalitätsgefühlen. In unserer „bemutternden“ und „vaterlosen“ Gesellschaft ist diese Einübung für Jungen psychisch anstrengender als für Mädchen. Der Geschlechtsrollenerwerb gestaltet sich für Mädchen, bezogen auf die Mutter-Kind-Dyade entspannter als für Jungen. Das Heraustrennen eines Ich aus der Einheit mit der Mutter kann für das Mädchen ohne Betonung der Geschlechtlichkeit geschehen. Das Mädchen kann sich auch, länger als der Junge, unbefangener ins Einssein mit ihrer Mutter fallen lassen und kann auch die Körperlichkeit der Mutter leichter in Anspruch nehmen. Dafür braucht das Mädchen aber auch länger, um eine andere, getrennte Person zu werden. Andererseits spüren Mädchen schon sehr früh, dass ihre Annahme in dieser männerdominierenden Welt an Wohlverhalten und Disziplin gebunden ist. Diese Erwartungen beeinflussen natürlich ihr Verhalten (vgl. Milhoffer 1990, S.55).

Tatsache ist, dass einige Verhaltensweisen bzw. –bereitschaften und Fähigkeiten bei weiblichen oder männlichen Personen häufiger kombiniert auftreten und es deshalb Tradition hat, Mädchen oder Jungen von klein auf bestimmte Verhaltensweisen zuzuschreiben. Doch die Zuordnung typischer Verhaltensweisen kann oft auch ein Zwang für beide Geschlechter darstellen (vgl. Etschenberg 2000, S.93f.). „Das liegt zweifellos daran, dass Männer und Frauen grundsätzlich über die gleichen Fähigkeiten und Neigungen verfügen und ihre Bereitschaft zu ‚typisch männlichem‘ und ‚typisch weiblichem‘ Verhalten unter den modernen gesellschaftlichen Bedingungen keinen ‚Selektionsvorteil‘ mehr darstellen.“ (ebd., S.94)

Noch bevor sich die Geschlechtsidentität bei einem Kind entwickelt, wird seine Spielwelt mit Stereotypen belegt. Viele Eltern sind auch der Meinung, Mädchen und Jungen sollen verschieden erzogen werden. Für Jungen werden Leistung und Durchsetzungsvermögen für wichtig erachtet und für Mädchen beispielsweise gutes Benehmen. Die Erziehungsweise entspricht nun diesen geschlechtstypischen Merkmalen. Ebenso verstärken gleichgeschlechtliche Peergruppen das geschlechtsstereotype Verhalten und die Überzeugungen eines Mädchens oder Jungen (vgl. Berk 2005, S.355ff.).

Es lässt sich feststellen, dass es nicht einfach ist, das "typische" Mädchen vom „typischen“ Jungen zu unterscheiden, abgesehen natürlich von den biologisch determinierten Merkmalen. Geschlechtsunterschiede werden demnach vor allem sozial beeinflusst oder sogar produziert. Der Geschlechtscharakter von Mädchen oder Jungen bestimmt sich nicht nur an Entwicklungslogiken, sondern orientiert sich am sozialen Umfeld und an den Möglichkeiten der Stimulanzien (vgl. Baacke 1999, S.206 u. 213). Die folgende Darstellung soll einen Einblick in die Zuschreibung typischer „weiblicher“ und „männlicher“ Verhaltensmerkmale geben.

typisch „weiblich“	typisch „männlich“
ängstlich, beeinflussbar, zaghaft, emotional, empfindsam, schamhaft, freundlich, redefreudig, sorgfältig, sozial orientiert, schüchtern, schwach, verträumt, warmherzig, zärtlich, behutsam, vorsichtig, geduldig, etc.	aggressiv, dominant, laut, ehrgeizig, grob, angeberisch, leistungsorientiert, bestimmt, mutig, rational, selbständig, selbstsicher, sorglos, stark, unternehmungslustig, zielsicher, erfinderisch, ablenkbar, etc.

(vgl. Baacke 1999, S.214/Bischof-Köhler2006, S.16)

Eine Vereinigung positiver männlicher und weiblicher Verhaltensmerkmale in einer Person wäre wünschenswert. So wären Mädchen und Jungen eher in der Lage, sich nicht durch den jeweiligen „Geschlechterzwang“ und durch

geschlechtstypische Verhaltensweisen bannen zu lassen (vgl. Baacke 1999, S.214). Androgyne Menschen haben eine hohe Mischung aus den traditionell zugeschriebenen Eigenschaften beider Geschlechter verinnerlicht. Die Forschung zur Androgynität hat gezeigt, dass androgyne Kinder und Erwachsene ein gutes Selbstwertgefühl erkennen lassen und in ihrem Verhalten anpassungsfähiger sind. Sie zeigen je nach erforderlicher Situation etwa maskuline Unabhängigkeit oder feminine Sensibilität (vgl. Berk 2005, S.359).

Die Laborforschung macht immer wieder deutlich, dass psychische Geschlechtsunterschiede zwischen weiblichen und männlichen Personen bestehen. Es gibt ungeheuer viel Datenmaterial und zahlreiche Untersuchungen zum Thema der Geschlechtsrollenunterschiede und viele Theorien zu dessen Entstehung. Die Erklärung der Übernahme geschlechtstypischer Verhaltensweisen bedarf auf alle Fälle der Einbringung lerntheoretischer Konzepte und ein Verständnis von einem aktiv handelnden Individuum und seiner kognitiven Prozesse (vgl. Tillmann 2007, S.88f.). Geschlechtsunterschiede in Bezug auf intellektuelle Fähigkeiten oder Persönlichkeitsmerkmale sind weniger eindeutig und grundlegend. In der Forschung zu Geschlechtsunterschieden (Maccoby & Jacklin 1974) wurden auch keine konsistenten Unterschiede in den Bereichen der Aktivität, der Wettbewerbsorientierung, des Dominanzstrebens, der Nachgiebigkeit, der Fürsorglichkeit, der Schüchternheit, der Furcht oder Ängstlichkeit gefunden. Höhere Werte erzielten Jungen bzw. Männer bei mathematischen, visuell-räumlichen Fähigkeiten sowie im Bereich der Aggressivität. Mädchen bzw. Frauen erreichten höhere Werte in den Dimensionen verbaler Fähigkeiten. Tendenziell sind Geschlechtsunterschiede nicht so signifikant feststellbar wie oft behauptet wird. Es wird betont, dass Geschlechtsunterschiede, über ihre biologische Konstituierung hinaus, vor allem sozial beeinflusst werden (vgl. Baacke 1999, S.205f.).

Es ist zu betonen, dass der Sozialisationsprozess einen großen Einfluss auf die „weiblichen“ und „männlichen“ Verhaltensweisen hat. So entsteht das „Alltagsdilemma“, in dem sich schon Mädchen und Jungen befinden, die sich mit ihrer sozialen und sexuellen Geschlechtsrollenzuschreibung nicht identifizieren können oder wollen. In diesem Dilemma könnte die Erklärung der Anpassungsbereitschaft von Kindern an herrschende Normen von weiblichen und männlichen Verhalten zu finden sein. Eine soziale und sexuelle Anerkennung unserer Fähigkeiten und auch die Anerkennung unserer körperlichen Existenz sind für jedes Individuum eine biologische Überlebensbedingung. Eine belastende Erfahrung ist es Außenseiterin oder Außenseiter zu sein. Das heißt, schon Mädchen und Jungen möchten in ihrer Geschlechtszugehörigkeit anerkannt werden. Sie möchten gemocht, geliebt, begehrt sein, nicht nur als leistungsfähige Persönlichkeiten, sondern auch als sexuell attraktive weibliche und männliche Körperwesen. Dafür bestehen jedoch gesellschaftlich vorgegebene Normen, die in der Pubertät, aber auch schon im Kleinkindalter Gefühlserfahrungen und –konflikte mit dem eigenen Körper und mit dem Verhältnis zum anderen Geschlecht hervorrufen können. Infolgedessen besteht das „Alltagsdilemma“ darin, für Rollenüberschreitungen mit Ausgrenzungen rechnen zu müssen. Es gibt ebenso wenig eine unschuldige Kindheit wie es eine geschlechtslose gibt (vgl. Milhoffer 1990, S. 47f.).

Schon bei der Geburt wird dem Mädchen und Jungen das soziale Geschlecht zugewiesen. Diese Zuweisung beinhaltet Erwartungen, Einschränkungen oder ein gewisses Rollenverhalten, das die Eltern mit Mädchensein oder Jungesein verbinden – also eine geschlechtsbezogene Erziehung. Die Verinnerlichung dieses Vorgangs ist Teil des kindlichen Selbstkonzeptes und mündet in einem psychischen Geschlecht. Das Kind nimmt sich selbst als Sexualwesen wahr, das biologische Geschlecht stimmt mit dem zugewiesenen, sozialen Geschlecht überein. Diese Entwicklung wird als sexuelle Identität oder Geschlechtsidentität bezeichnet (vgl. Etschenberg 2000, S. 20) und wird im Folgenden beschrieben.

2.2.3 Der Erwerb der Geschlechtsidentität

Unter dem Begriff Identität wird im Allgemeinen die unverwechselbare Persönlichkeitsstruktur der einzelnen Person verstanden. Die Sicht, die das Individuum selbst auf die eigene Identität hat, ist ebenso von Bedeutung wie das Bild, welches andere Personen von ihm haben. Identität bezeichnet eine Übereinstimmung in allen Einzelheiten und steht als Synonym für Gleichheit (vgl. <http://www.stangl.eu/psychologie/definition/Identitaet.shtml>, 24.1.2009).

Das Bild von sich selbst kann der Mensch nicht im isolierten Zustand entwickeln, sondern nur im Kommunikationsprozess mit anderen. Diese Selbstinterpretation wird als *personale Identität* bezeichnet und kommt in der unverwechselbaren Biographie des einzelnen zum Ausdruck. Jeder Mensch ist in unterschiedlichen Gruppen- und Rollenstrukturen eingebunden und findet sich in der Vielfältigkeit verschiedener Rollensysteme zurecht. Die sich darauf beziehende Selbstinterpretation wird als *soziale Identität* beschrieben. In jeder Interaktion muss eine Balance zwischen der *personalen* und *sozialen Identität* geleistet werden – daraus ergibt sich die *Ich-Identität*. Im gesellschaftlichen Interaktionsprozess wird nun von der Person verlangt, sich einerseits an normierten Verhaltenserwartungen zu orientieren, sich aber andererseits als einmalig und unverwechselbar darzustellen. Die Leistung der *Ich-Identität* wird somit als ein Prozess verstanden und muss in der Interaktion immer wieder neu erbracht werden. Die soziale und die biographische Dimension der Identität werden in jede Interaktion mit eingebracht und prägen auf reflexive Weise den Prozess der Persönlichkeitsentwicklung. Die Person wird ein handlungsfähiges Mitglied der Gesellschaft und zugleich ein unverwechselbares Individuum – die individuelle Identität befindet sich ständig im Austausch der alltäglichen Interaktion (vgl. Tillmann 2007, S.140ff.).

Ebenso stellt die Entwicklung der Geschlechtsidentität im individuellen Lebenslauf das Ergebnis eines komplexen Zusammenspiels biologischer, sozialer und kognitiver Entwicklungsbedingungen dar (vgl. Oerter/Montada

2008, S.642). Die Geschlechtsidentität oder sexuelle Identität beschreibt das Bewusstsein einer Person für das eigene Geschlecht sowie die Unterscheidung beider Geschlechter. Die Fähigkeit, sich selbst einem Geschlecht zuzuordnen und die Tatsache zweier Geschlechter anzuerkennen, wird in der zweiten Hälfte des zweiten Lebensjahres erreicht (vgl. Philipps 2002, S.23). Der Erwerb der Geschlechtsidentität wird aus psychologischer und kognitiver Sicht betrachtet.

Die beiden Psychologen Sigmund Freud und Jean Piaget begründeten diese Theorien, die ursprünglich nicht als Sozialisationstheorien entworfen wurden, aber von vielen späteren Sozialisationstheoretikern adaptiert wurden (vgl. Tillmann 2007, S.59f.). Zunächst erfolgt die Erklärung zum Erwerb der Geschlechtsidentität aus psychoanalytischer Sicht. Das beschriebene Empfinden von Begehren und Lust des Kindes ist von dem Empfinden des Erwachsenen zu unterscheiden.

Sigmund Freud unterteilt die psychosexuelle Entwicklung des Kindes in vier Phasen und ordnet den ersten drei Phasen drei psychische Instanzen zu: die *orale Phase* (im ersten Lebensjahr), die *anale Phase* (im zweiten Lebensjahr), die *phallisch-genitale Phase* (im dritten bis fünften Lebensjahr) und schließt mit der *Latenzphase* (vom sechsten bis zwölften Lebensjahr) ab. In der oralen Phase ist der Mund das Organ der Lust, mit dem Saugen befriedigt das Kind wichtige körperliche und sinnliche Bedürfnisse. Ebenso wird durch das Saugen am Finger oder Schnuller Lust empfunden. Durch dieses Wonnesaugen vermittelt sich der Säugling ein Gefühl des Wohlbefindens, der Zufriedenheit und Geborgenheit. Der Säugling wird als Bündel von Trieben verstanden, das aus der psychischen Instanz *Es* besteht. Der Inhalt des *Es* ist alles, was ererbt, konstitutionell festgelegt ist sowie die vorhandenen Triebe. Im *Es* sind sexuelle und aggressive Impulse verankert und bleibt das gesamte Leben Teil des psychischen Apparates. Etwa im zweiten Lebensjahr wird die Analzone zur wichtigen erogenen Zone. Das Kind genießt das angenehme Spiel mit Festhalten und Loslassen seines Schließmuskels. Die eigene Ausscheidung wird mit Stolz betrachtet. Die psychische Instanz *Ich* wird gebildet, in ihr sind

vor allem Wahrnehmung und Willensbildung angesiedelt. Das *Ich* entscheidet über dem *Es*, es muss sich aber zugleich am Realitätsprinzip orientieren. In der phallisch-genitalen Phase entdeckt das Kind sein Interesse am eigenen Körper und am Körper eines anderen. Ein sexuelles Neugierverhalten erwacht, das Kind kann sich und andere nach dem Geschlecht unterscheiden und sich selbst einem Geschlecht zugehörig fühlen. Etwa im sechsten Lebensjahr wird die dritte psychische Instanz, das *Über-Ich*, gebildet. Nun übernimmt das Kind die elterlichen Wertvorstellungen und Verhaltensregeln in die eigene Psyche. Das *Ich* hat nun die Aufgabe, zwischen *Es*-Trieben und den Realitätsanforderungen und den Geboten des *Über-Ichs* zu vermitteln. Am Ende dieser Phase tritt die sexuelle *Latenzphase* ein und wird durch den Eintritt in die Pubertät beendet (vgl. Neubauer 1996, S.26f./Tillmann 2007, S.61f.).

In der psychotheoretischen Theorie sind das Ende der phallischen Phase sowie das *Über-Ich* und seine Ausrichtung für den Erwerb der Geschlechtsidentität von zentraler Bedeutung. In dieser Zeit steht das Kind in der *Ödipuseinstellung* zu seinen Eltern, d.h. das Kind will die eigene, (kindliche) Sexualität mit dem andersgeschlechtlichen Elternteil ausleben. Der Verlauf der ödipalen Situation ist bei Mädchen und Jungen verständlicherweise unterschiedlich (vgl. Tillmann 2007, S.65f.). Das Mädchen ist zunächst oral auf die Mutter fixiert und erlebt den Vater als Rivalen. Ausgangspunkt des Entwicklungsprozesses ist die Erkenntnis des anatomischen Geschlechtsunterschiedes und erkennt den Penis als überlegenes Gegenstück seines eigenen, kleinen Geschlechts und ist von da an dem *Penisneid* verfallen. Aus diesem anatomischen Unterschied ergibt sich der *Peniskomplex*, denn das Mädchen empfindet sich als verstümmeltes Gegenstück zum Jungen und minderwertiges Wesen. Dafür macht es die Mutter verantwortlich und wendet sich in weiterer Folge von ihr ab und dem Vater zu. Es möchte für seinen Vater als Liebesobjekt attraktiv sein. Die ödipale Situation ist beim Mädchen mit der Identifikation mit dem gleichgeschlechtlichen Elternteil verbunden und bedeutet den Erwerb der Geschlechtsidentität (vgl. Bischof-Köhler 2006, S.47f./Tillmann 2007, S.67ff.). Beim Jungen verläuft dieser Prozess weitaus komplizierter. Der Junge beginnt mit dem Übertritt in die

phallische Phase sein primäres Bindungsobjekt, die Mutter, auch sexuell zu begehren. Der Vater wird dabei zum Rivalen und der Junge beginnt ihn zu hassen. Diese Konstellation bezeichnet Freud als den *Ödipuskomplex*. In dieser Phase entdeckt der Junge den „defekten“ Zustand der Genitalien beim Mädchen und fürchtet nun, sein Lustobjekt als Straffolge für sein Begehren zu verlieren. Der entwickelte *Kastrationskomplex* hilft nun dem Jungen über den *Ödipuskomplex* hinweg. Nun identifiziert sich der Junge mit seinem Vater und macht ihn zum Leitbild (vgl. Bischof-Köhler 2006, S.46). Freud hat den Prozess des Erwerbes der Geschlechtsidentität und die Übernahme der Geschlechterrollen in sein Konzept der psycho-sexuellen Entwicklung des Kindes integriert, und damit veranschaulicht, wie die verschiedenen Bereiche ineinander greifen. Das Konzept von Freud, mit dem er eine subjekttheoretische Basis gelegt hat, ist für eine allgemeine Sozialisationstheorie bedeutsam. Diesem Theorieentwurf werden besonders von feministisch orientierten Sozialwissenschaftlerinnen Schwächen und Einseitigkeit vorgeworfen – insbesondere, was die Entwicklung von Weiblichkeit betrifft (vgl. Tillmann 2007, S.77).

Eine deutliche Abgrenzung von der Psychoanalyse (und Lerntheorie) formuliert der Entwicklungsforscher Jean Piaget mit seiner kognitionspsychologischen Theorie. Er betont, Kinder können nur etwas lernen, wenn sie über eine entsprechende „innere Struktur“ verfügen. Durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt bauen sich die inneren Mechanismen und Ordnungsschemata regelmäßig und gesetzmäßig auf. Piaget vertritt die Ansicht, dass die auf Aneignung der Umwelt ausgerichteten Aktivitäten des Kindes Motor der Subjektwerdung sind. Das Kind bildet und entwickelt seine inneren Strukturen, indem es sich mit Gegenständen und Personen auseinandersetzt und mit diesen umgeht. Diese Strukturen werden „kognitive Strukturen“ genannt. Die Stufen des kindlichen Denkens stellen einen in hierarchisch aufeinander aufbauenden Entwicklungsverlauf dar und sind bei allen Menschen in allen Kulturen vorfindbar.

In der *sensomotorischen Stufe* (bis 2 Jahre) begreift das Kind seine Umwelt mit einfachen Konzepten denkend und handelnd. Der Säugling entdeckt zwischen dem sechsten und achten Lebensmonat, dass ein Gegenstand auch außerhalb seines Blickfeldes existiert. Piaget spricht von der *Objektpermanenz*, die in der *prä-operationalen Stufe* (ca. 2 - 7 Jahre) überwunden wird, denn das Kind hat die Fähigkeit, für abwesende Dinge oder Ereignisse symbolische Vorstellungen zu bilden. In dieser Phase beginnt auch die Sprachentwicklung des Kindes und es verfügt noch über ein egozentrisches Weltbild. Es ist überzeugt, dass jeder andere gleich denkt und fühlt wie es selbst. Diese Sichtweise verhindert, dass das Kind auf der *prä-operationalen Stufe* die Sichtweise eines anderen verstehen kann. Seine egozentrische Eingrenzung verliert das Kind in der Stufe des *konkreten Operierens* mit etwa 6 bis 7 Jahren. Nun kann das Kind mit *konkreten Objekten* oder ihren Vorstellungen richtig umgehen, es kann grundlegende mathematische Operationen vollziehen, in Gesprächen die Perspektive anderer übernehmen; es ist aber nicht in der Lage, in systematischer Weise über diese Realität abstrahierend hinauszudenken. Die Stufe des *formalen Denkens* erreicht das Kind in der frühen Adoleszenz mit ca. elf Jahren. Der Jugendliche kann etwa über Hypothesen und die möglichen Folgen nachdenken, und wird fähig, sich selbst und seine eigenen Gedanken und Gefühle zu reflektieren (vgl. Tillmann 2007, S. 89 - 94).

Erik Erikson hat diese allgemeinen Grundannahmen in seinem achtstufigen Lebenszyklus bekräftigt. Er betonte jedoch neben psychoanalytischer Annahmen die Wichtigkeit der Umwelt und die Interaktion mit wichtigen Bezugspersonen. Erikson bezeichnet auftretende Krisen (Misstrauen, Scham, Zweifel, Schuldgefühl, Minderwertigkeitsgefühl, Ablehnung u.ä.) als konstitutive Bestandteile menschlichen Wachstums und als wichtige Schaltstellen für die Entfaltung neuer psychodynamischer Energien (vgl. Baacke 1998, S.161ff.).

Das Grundkonzept von Piaget hat Lawrence Kohlberg in seiner kognitiven Theorie über den Erwerb der Geschlechtsidentität angewendet und siedelte den Erwerb am Übergang der prä-operationalen Stufe zur Stufe des konkreten

Operierens an. Die Darstellung der *Stufen der Geschlechtsrollenübernahme* im vorangegangenen Kapitel lässt erkennen, dass die Entwicklung der Geschlechtsidentität nach Kohlberg auf zwei grundsätzlichen Voraussetzungen basiert: einerseits die richtige Zuordnung des eigenen und anderen Geschlechts, andererseits muss das Kind auch über ein Ichbewusstsein verfügen. Nur so kann es die eigene Identität wahrnehmen. Der beste Beweis für das Ichbewusstsein ist das Erkennen des eigenen Spiegelbildes – erkennt sich das Kind im Spiegel als „Ich“ und nicht als die andere/der andere, hat es sich selbst erkannt. Das Kind erlebt sich selbst als „Ich“ mit Namen, Eigenschaften, Leistungen und eigenem Geschlecht. Mit der richtigen Zuordnung des Geschlechts und der „Ich-Erkenntnis“ muss das Kind aber noch erfahren, dass die Geschlechtsidentität ein permanenter Zustand ist. Kohlberg bezeichnet diese Permanenz als „Geschlechtsstabilität“. Hier muss natürlich die Entwicklung der Vorstellungskraft von Zeiträumen berücksichtigt werden, die sich im Alter zwischen dreieinhalb und vier Jahren vollzieht. Zusätzlich zur Erkenntnis der Geschlechtspermanenz ist der Aspekt der „Geschlechtskonsistenz“ von Wichtigkeit. Geschlechtskonsistenz beschreibt die Erkenntnis, dass das eigene Geschlecht nicht veränderbar ist. Kinder sind oft der Überzeugung, das Ändern des eigenen Aussehens, etwa Frisur oder Kleidung, würde auch seine Geschlechtszugehörigkeit ändern. Auch Kinder, die die Geschlechtspermanenz schon erreicht haben, halten durch die Änderung ihrer äußeren Erscheinung (Kleidung) oder durch die Vorstellung von „Wegschneiden“ oder „Dazunähen“ der Genitalien eine Veränderung für möglich. Manchmal genügt die bloße Wunschvorstellung des Kindes und es bezeichnet sich selbst als gegengleiches Geschlecht. Kinder glauben bis zum Alter von durchschnittlich fünf Jahren an die Änderbarkeit der Geschlechtszugehörigkeit (vgl. Bischof-Köhler 2006, S. 68ff.).

Im Stadium des konkreten Operierens wird das kognitive Realitätsurteil über die eigene Geschlechtszugehörigkeit gefällt und eine stabile Geschlechtsidentität erworben. Diese Selbstkategorisierung als Mädchen oder Junge produziert fundamentale Wertungen und eine darauf bezogene Selbstsozialisation. Die

Eigenschaften, die zum eigenen Geschlecht gehören, werden als positiv beurteilt und aktiv angeeignet. Das Kind will sich nun alle Eigenschaften, Verhaltensweisen und Merkmale aneignen, die es als zu seinem Geschlecht zugehörig erlebt. Damit sichert und stabilisiert es sich seine Identität. Dementsprechend ist das Kind in diesem Alter der Meinung, sein Geschlecht sei im absoluten Sinne das „Beste“ (vgl. Tillmann 2007, S.100). Diese Selbstkategorisierung lässt den „weiblichen“ (liebepoll, gütig, sensibel, hilfsbereit,...) und „männlichen“ (dominierend, kritisch, rational, ehrgeizig,...) Sozialcharakter entstehen bzw. bekräftigt die geschlechtstypische Zuschreibung von Verhaltensmerkmalen (vgl. Baacke, 1998, S.243).

Die sexuelle Identität beschreibt somit Erfahrung der Bewusstwerdung des eigenen Körpers und des eigenen Geschlechts, denn die „Neugier auf den eigenen Körper und das Erleben der eigenen Geschlechtszugehörigkeit sind wichtige Voraussetzungen für eine positive Identitätsentwicklung.“ (Wanzeck-Sielert 2000a, S.9) Die Entwicklung der Geschlechtsidentität basiert demnach auf diesen beiden Voraussetzungen – der Geschlechtspermanenz und der Geschlechtskonsistenz (vgl. Oerter/Montada 2008, S.642), wobei die soziale Umwelt stereotypisierend eingreift (vgl. Baacke 1999, S.217).

Die Theorien von Freud und Kohlberg sind als generelle und übergreifende psychologische Konzepte menschlicher Entwicklung angelegt. Beide Theorien gliedern die Entwicklung des Kindes in Phasen bzw. Stufen und beide siedeln den Erwerb der Geschlechtsidentität an einem Übergang an. In der Psychoanalyse ist er mit dem Verlassen der Ödipus-Situation verbunden, in der Kognitionspsychologie beschreibt Kohlberg den Erwerb der Geschlechtsidentität mit der Entwicklung der Ich-Erkenntnis (vgl. ebd., S.96f.). Diese Ausführungen verdeutlichen die Komplexität der Bereiche der sexuellen Sozialisation, den Erwerb der Geschlechtsidentität und die Geschlechtsrollenübernahme. Die Betrachtung des Aspektes der Sexualität vervollständigt den Zugang zur sexuellen Sozialisation.

2.3 Sexualität

Der Begriff der Sexualität umfasst zu viel, zu Widersprüchliches, ist dem Irrationalen und dem Unbewussten verhaftet und es scheint unmöglich, eine einsichtige Benennung treffen zu können, um das „Wesen“ des Sexuellen zu beschreiben (vgl. Sielert 2005, S. 37). Sexualität meint im allgemeinen Sprachgebrauch das Vorhandensein weiblicher und männlicher Geschlechtsorgane und das Umgehen mit den Geschlechtsorganen, meint also „Genitalität oder genitales Verhalten“. (ebd., S.38)

Ursprünglich stammt der Begriff aus der Biologie, er beschrieb die Existenz männlicher und weiblicher Organismen und wurde erst Anfang des 19. Jahrhunderts auch auf den Menschen übertragen. In diesem genannten Jahrhundert wurde das Sexuelle auf die Funktion der Fortpflanzung eingeeengt, alle lustvollen Assoziationen mit diesem Begriff wurden ausgegrenzt oder als pervers angesehen (vgl. ebd., S. 38f.).

Sexualität ist natürlich nicht ohne den Körper zu denken. „Sexualität manifestiert sich im Körper, hat etwas zu tun mit Geschlechtsorganen, erogenen Zonen, muskulärer Spannung und Entspannung, mit Hormonen, vor allem mit dem Gehirn, das alle diese Organe und Funktionen steuert. (Deshalb die oft zitierte populäre Formulierung: ‚Die Sexualität hat ihren Sitz zwischen den Ohren.‘)“ (Sielert 2005, S.44) Erst im sexuellen Handeln wird ersichtlich, wie sehr im Menschen das Gefühl, die Erregung und Begierde an allem mitwirken und wie wenig der Mensch bloß aus Interesse und Vernunft besteht (vgl. ebd., S.45). „In kaum einem anderen Bereich als in der Sexualität stoßen die Dimensionen Leib als beseelter Körper, Gefühl und Gedanke so prekär zusammen (...).“ (ebd., S.45)

Sigmund Freud verglich die geschlechtlichen Bedürfnisse – den Geschlechtstrieb - von Tier und Mensch mit dem Hunger – den Trieb nach Nahrungsaufnahme. Für den Geschlechtstrieb benützte und prägte er das Wort „Libido“ (vgl. Freud 1974, S. 13). Unter einem „Trieb“ versteht Freud

„die psychische Repräsentanz einer kontinuierlich fließenden, innersomatischen Reizquelle, zum Unterschied vom ‚Reiz‘, der durch vereinzelte und von außen kommende Erregungen hergestellt wird. Trieb ist so einer der Begriffe der Abgrenzung des Seelischen vom Körperlichen.“ (ebd., S. 43)

Freud bezeichnet selbst seine Trieblehre als den bedeutendsten Teil der psychoanalytischen Theorie (vgl. ebd., S. 43). Sexualität gilt demnach als eine durch physiologische Energie motivierte Größe. Diese Energie – Libido – ist eine spontane Triebenergie, die sich ständig erneuert aber durch kulturelle Einflüsse gebändigt und gelenkt werden müsse. Sexualität ist somit ein komplexer Anlage-Umwelt-Mechanismus, da einerseits die sexuelle Motivation ständig präsent sei, das sexuelle Verhalten jedoch durch Erziehung geformt werde (vgl. Wrede 2000 S. 29f.).

Lange Zeit wurde Sexualität aus psychoanalytischer Sicht als treibende Basis identifiziert. Heute wird der Begriff Trieb als „allgemeine Lebensenergie“ bezeichnet, um den „Triebbegriff“ vor seiner Dramatisierung zu bewahren (vgl. Sielert 2005, S. 41 u. 44). Die vorhandene allgemeine Lebensenergie wird durch kulturelle Lernprozesse gebremst oder entfaltet. Sexualität lässt sich von der Gesamtpersönlichkeit nicht trennen, sie wächst auch aus nichtsexuellen Wünschen, Affekten oder Konflikten. So nehmen die verschiedensten sozialen oder politischen Faktoren Einfluss auf das sexuelle Erleben. Die Lebenslust kann durch persönliches Erleben (z.B. Arbeitslosigkeit, Erfolg) gemindert oder gesteigert werden. Dieser Lustaspekt kann eine Kraftquelle sein, die in der Leidenschaft ihre höchste Ausdruckskraft finden kann (vgl. ebd., S. 47f.).

Mittlerweile ist Sexualität also nicht mehr „nur Gegenstand der Biologie, der Medizin und der Psychoanalyse; zunehmend erkennen gesellschaftswissenschaftliche Disziplinen Sexualität als zentralen Bereich des

sozialen Lebens an (...).“ (Wrede 2000, S. 25) Sexualität wird als natürliche Kraft angenommen, ebenso als eine biologische Anordnung, die gesellschaftlich gebildet und somit ein Lernprodukt ist. Der Begriff Sexualität wird historisch und kulturell geformt und letztendlich als persönlichkeitsbildend begriffen (vgl. ebd., S.25, S.32, S.39).

- „Sexualität ist kein jeder Person innewohnendes Stück ‚Natur‘, sondern ein historisch gewachsenes gesellschaftliches Konstrukt, das sich über zwischenmenschliche Beziehungen herstellt und reproduziert;
- Sexualität ist damit ein Produkt sozialer Interaktionen, (...)
- wie Individuen Sexualität leben, was sie unter Sexualität verstehen und wie sie Sexualität interpretieren und bewerten, ist dabei neben diesen gesellschaftlichen Fundierungen auch durch geographische Faktoren beeinflusst.“ (ebd., S.39)

Sexualität stiftet Beziehungen, hat eine Identitätsfunktion und sichert das Überleben der Persönlichkeit. Sexualität wird eingesetzt, um Liebe zu geben und zu bekommen, um das Bedürfnis nach Vertrautheit zu stillen, um Selbstbestätigung zu bekommen, um Wünsche und Sehnsüchte zu erfüllen, aber auch um Hass oder Wut auszudrücken. Die ganze Wirklichkeit menschlicher Sexualität kennt verschiedene sexuelle Ausdrucksformen und sexuelles Erleben und speist sich aus verschiedenen – auch nicht-sexuellen Quellen. Ebenfalls kann sie ihrerseits als Energie zur Sexualisierung aller möglichen Bereiche verwendet werden. Sexualität hat in diesem Sinne eine Identitätsfunktion, da sie eine Persönlichkeit ergänzt und erhält (vgl. Sielert 2005, S. 50f.).

2.4 Zusammenfassung

Der Begriff „Sozialisation“ lässt sich über gesellschaftliche, sozialstrukturelle, individuelle und biografische Zugänge erklären. Sozialisation beschreibt den Erwerb von sozialen Werten, Regeln und Normen, macht die Person „gesellschaftsfähig“, ist die Entwicklung des Selbst und dauert ein Leben lang an. Der Sozialisationsprozess ist abhängig von räumlichen, soziokulturellen Bedingungen und vom Erziehungsstil der Bezugspersonen. Innerhalb dieses Rahmens vollzieht sich die Entwicklung der persönlichen Identität. Die Entwicklung, das Handeln und Denken der Person nimmt wiederum Einfluss auf das unmittelbare Umfeld und auf die Personen in diesem Umfeld (vgl. Tillmann 2007, S.10ff.).

In unserer Gesellschaft kommt der Zweigeschlechtlichkeit eine hohe Relevanz zu. Das Kind erhält nach der Geburt einen Namen, der das Kind der Geschlechtszugehörigkeit erkennbar macht. Es gibt noch weitere Aspekte, die die Geschlechtszugehörigkeit sichtbar machen: Kleidung, Frisur oder Schmuck. Diese Gewohnheiten haben sich zwar etwas gelockert, aber die Grundstruktur der Praktiken sind erhalten geblieben. Solche Unterscheidungsmerkmale sind natürlich abhängig vom sozialen Milieu, von regionalen und ethnischen Gebräuchen (vgl. Faulstich-Wieland 2008, S.242). Im Laufe seines Sozialisationsprozesses muss der Mensch nicht nur essen und trinken lernen, sondern auch seine Liebesfähigkeit und Sexualität. Dieser Prozess wird als sexuelle Sozialisation benannt und erfolgt durch die Mitmenschen, Umwelt und Medien. Die Sexualerziehung stellt einen unerlässlichen Teil der sexuellen Sozialisation eines Menschen dar. Mit ihrer Hilfe lernt der Mensch, seine Gefühle zu verstehen und mit ihnen umzugehen, aber auch seine schöpferischen und sozialen Kräfte sowie seine Liebesfähigkeit zu entwickeln (vgl. Rausch 1996, S.75). Die Sexualität wird durch den Sozialisationsprozess zum individuellen Verhaltensmuster. Die sexuelle Identität und sexuelle Individualität bilden sich im gesellschaftlich vorgegebenem Rahmen aus, das Sexuelle bleibt aber bei jeder Formierung immer einzigartig und individuell – die

sexuelle Identität beruht somit auf der persönlichen Geschichte sexueller Lernprozesse (vgl. Wrede 2000, S.31).

Sexualität ist für viele immer noch ein anderer Begriff für ‚Fortpflanzung‘ und das Existieren von männlicher und weiblicher Geschlechtsorgane. Sexualität lässt sich nicht so einfach benennen (vgl. Sielert 2005, S. 37f.). Jeder Mensch ist von Geburt an ein sexuelles Wesen, Sexualität umfasst seine gesamte Sinnlichkeit – nicht nur den Genitalbereich. Die Entwicklung von der individuellen Sexualität und dem sexuellem Verhalten ist das Ergebnis von Reife- und Lernprozessen (vgl. Portmann 1991, S.105). Der ganze menschliche Organismus, die Persönlichkeitsentwicklung und das gesellschaftliche Leben des Menschen werden durch die Sexualität beeinflusst. Deshalb ist der Mensch ohne sexuelle Erziehung als Sexualwesen nicht lebensfähig. Er entwickelt im Sozialisationsprozess seine Liebesfähigkeit (vgl. Rausch 1996, S.75).

Nach Sigmund Freud wird Sexualität durch die Libido motiviert. Dieser Trieb ist auf Lustgewinn ausgerichtet und wird als eine biologische Energiequelle, die sich ständig erneuert, definiert. Die Libido zielt auf Befriedigung und somit auf Aufhebung dieses Erregungszustandes. Nach seiner Ansicht wird erst durch kulturelle Bedingungen und durch Erziehung das sexuelle Empfinden und Handeln geformt und beeinflusst (vgl. Wrede 2000, S.27). Die sexuelle Lebensgeschichte des Menschen vollzieht sich durch frühe Erlebnisse und Erfahrungen. Geschlechtsdifferente Sozialisationserfahrungen, der Erwerb der Geschlechtsidentität und die Geschlechtsrollenübernahme haben große Auswirkungen auf die Sexualität und Persönlichkeitsstruktur von Mädchen und Buben, von Frauen und Männer (vgl. ebd., S. 32).

Die Geschlechtsidentität bezeichnet die Entwicklungsstufe etwa im zweiten Lebensjahr, in der das Kind sein eigenes Geschlecht richtig wahrnimmt. Ebenso kann es sich selbst der weiblichen oder männlichen Geschlechtergruppe zuordnen und begreift in weiterer Folge, dass bestimmte Verhaltensmerkmale und Dinge etwas mit der Geschlechtszugehörigkeit gemein haben. Das Kind

erkennt, dass bestimmte Tätigkeiten oder Spielsachen und Spielaktivitäten eher mit Frauen/Mädchen und Männer/Jungen verbunden sind. Auf diese Weise entwickeln sich auch erste Stereotypen (vgl. Bischof-Köhler 2006, S.67). Das Kind erkennt aber auch, dass seine Geschlechtszugehörigkeit nicht allein durch den Wunsch einer Geschlechtsänderung oder durch das Ändern der äußeren Erscheinung z.B. durch typische Kleidung des anderen Geschlechts, geändert werden kann (vgl. Bischof-Köhler 2006, S.72).

Nach dieser theoretischen Einführung soll nun speziell der Prozess der sexuellen Sozialisation des Kindes bis hin ins Grundschulalter betrachtet werden. Auf diesem Hintergrund basiert in späterer Folge die Formulierung der Forschungsfragen zur Untersuchung und Interpretation der Kinderbücher.

3 Sozialisation und Sexualität des Kindes

In den vorangegangenen Kapiteln wurde betont, dass die Persönlichkeitsentwicklung und die sexuelle Entwicklung des Menschen eng miteinander verflochtene Vorgänge sind. Die familiären und gesellschaftlichen Verhaltenserwartungen in sozialer und sexueller Hinsicht an kleine Mädchen und Jungen, beeinflussen ihre Selbstwahrnehmung und prägen ihre Persönlichkeitsentwicklung. Schon das vierjährige Kind weiß und fühlt um seine Geschlechtszugehörigkeit und die damit verbundenen Eigenschaften. Die sexuelle Selbstwahrnehmung bildet sich auf der Gefühlsebene heraus. Das kleine Kind lernt Verhaltensweisen und Umgangsformen zu unterscheiden, lernt sich selbst als Mädchen bzw. als Jungen kennen. Es werden auch die emotionale Wertigkeit und die Zwischentöne, die im Umgang zwischen gegengeschlechtlichen Erwachsenen und zu ihm selbst herrschen, gefühlsmäßig erfasst und gefühlsmäßig verarbeitet. Dieser Vorgang vollzieht sich zum großen Teil sprach- und begriffslos, erfolgt er ja lange vor der Sprachentwicklung des Kindes (vgl. Milhoffer 1990, S. 51).

Frühe Kindheitserlebnisse haben einen entscheidenden Einfluss auf die späteren Entwicklungen eines Menschen. Es wird generell davon ausgegangen, dass das menschliche Sexualverhalten von sozialen Bedingungen und Lernprozessen abhängig ist. Wenn verstanden wird, wie bedeutend soziale Lernprozesse sind, kann das Verständnis der Bedeutung für sexuelle Sozialisationsprozesse vollzogen werden (vgl. Neubauer 1996, S. 27).

Die Inhalte des folgenden Kapitels betonen die individuelle Sexualentwicklung des Heranwachsenden als wichtigen Teil der Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsfindung.

3.1 Das Kind als sexuelles Wesen

Zunächst wird zwischen der Auffassung des Erwachsenen über Sexualität und dem Kind und Sexualität unterschieden. Die Liebe zwischen Erwachsenen, die körperliche Liebe mit sexuellen Erregungen und Lustempfinden und Vollziehung des sexuellen Aktes unterscheidet sich naturgemäß von der Liebe zwischen Kindern oder zwischen Kindern und Erwachsenen. Bei Kindern spielen körperliche Nähe, Schmusen und das Austauschen von Zärtlichkeiten eine große Wichtigkeit, die eigentlichen sexuellen Antriebe entstehen erst in der Pubertät. Auch ohne die Triebkomponente der Sexualität sehnt sich jedes Kind nach kindgemäßer Körperlichkeit und Zärtlichkeit. Dieses Gefühl wird nicht nur bei den Eltern bzw. Bezugspersonen gestillt, sondern ebenso bei befreundeten Kindern. Das Kind steigert auf diese Weise sein momentanes Glücksgefühl und Wohlergehen. In erster Linie hat Liebe für ein Kind die Bedeutung von verlässlicher Zuwendung, von Geborgenheit und liebevollem Schutz. Kindgemäße Liebe kommt ab dem Kindergartenalter vor. Es gibt sie zwischen zwei Jungen oder zwei Mädchen ebenso wie zwischen einem Mädchen und einem Jungen. Die Liebe zwischen zwei Kindern zeigt nichts anderes als dass schon kleine Kinder Bedürfnisse und Wünsche nach Nähe, Vertrautheit und Zärtlichkeit haben, und diese Bedürfnisse mit jemandem teilen, der ihnen sympathisch ist (vgl. Haug-Schnabel 1997, S.27ff.).

Kindersexualität findet ihren Ursprung schon in der Neugeborenenphase. Sie wird geprägt durch die Art, wie die mit dem Säugling im Kontakt stehenden Personen mit seinen Bedürfnissen nach Zärtlichkeit, Zuwendung und Hautberührungen umgehen. Untersuchungen haben erbracht, dass schon auf Säuglinge, je nach Geschlecht, verschieden reagiert wird. Diese traurige Tatsache hat schon im Kleinkindalter enormen Einfluss auf das Normenbewusstsein und auf die Verhaltenslenkung bei Mädchen und Jungen. Demnach haben Mädchen etwas zu leisten, sie sollten lieb und brav sein, wogegen bei Jungen schon das Geschlecht als Bonus gilt, um anerkannt zu werden (vgl. Milhoffer 1990, S.49f.).

„Auf häufig gar nicht bewußte Gefühlsbotschaften dieser Art bilden sich so schnell Reaktionsmuster (Antwortverhaltensmuster) heraus, daß tatsächlich die Vermutung nahe liegt, es handelt sich um angeborene Verhaltenseigenschaften. Wenn die als ‚geschlechtstypisch‘ auffälligen Unterschiede wahrgenommen und untersucht werden, ist der dafür verantwortliche Prägungsprozeß längst abgeschlossen.“ (ebd., S.50)

Kinder sind im enormen Ausmaß von Schutz, Zuwendung und Anerkennung durch die für sie wichtigsten Bezugspersonen abhängig. Ihre als „typisch“ wahrgenommenen Verhaltensweisen enthüllen sich als soziale „Überlebensstrategien“. Um sich Wohlwollen und Anerkennung zu sichern, stellen sich Kinder sehr sensibel darauf ein, was Erwachsene, bewusst oder unbewusst, von ihnen erwarten (vgl. ebd., S.54f.). Sexualität in der Kindheit findet ihren Ausdruck in den gegengeschlechtlichen Spielen oder in den „Doktorspielen“. Das Sich-Nackt-Zeigen und Anschauen, Betasten sowie Untersuchen an den Genitalien sind recht verbreitete Kinderspiele. Nachahmungen des „Kindermachens“ oder „Kinderkriegens“ gelten ebenso als beliebte Szenarien wie „Räuber“ oder „Totschießen“. Das eine hat mit sexuellen Erregungen ebenso wenig zu tun wie das andere mit Mordlust. Kindern geht es um das Darstellen und Spielen von etwas, was gesehen und gehört wurde, was als spannend empfunden wird und mit Phantasie angereichert wird. (vgl. Haug-Schnabel 1997, S. 75f.).

An dieser Stelle stellt sich die Frage nach der Kleinkindonananie – wie ist sie zu verstehen und einzuschätzen? Für viele Erwachsene passen die kindliche Selbstbefriedigung und die damit verbundenen Gefühle nicht zu ihrem Bild der kindlichen „Unschuld“. „Das Kind ist die ganze Zeit darauf bedacht, lustvolle Gefühle zu entwickeln; all sein Streben geht dahin, dass es ihm gut geht und dass es alles vermeidet, was ungute Gefühle bereitet!“ (Philipps 2002, S.24) Sobald das Kind die nötige motorische Koordinationsfähigkeit entwickelt hat, berührt es seine Geschlechtsteile. Schon der Säugling ab dem dritten oder vierten Lebensmonat bringt mit versonnenem Lächeln oder Girren zum Ausdruck, dass es Lust empfindet, wenn er an seinen Genitalien gestreichelt wird, die Jungen kommen mitunter zur Erektion. Beim Kleinkind vermehren sich die Möglichkeiten, sich körperliche Lust zu verschaffen. Die Kinder entdecken,

dass durch gezieltes Streicheln oder Reiben der Geschlechtsorgane ein angenehmes und schönes Körpergefühl entsteht. Kleine Kinder stimulieren sich ganz ungeniert und ihr Tun wird von anderen Kindern nicht besonders beachtet. Erst mit dem Aufkeimen des Schamgefühls mit ca. fünf oder sechs Jahren lernt das Kind, dass sich die Selbstbefriedigung eher für die private Intimsphäre eignet. Die Selbstbefriedigung wird von vielen Menschen als etwas Suspektes angesehen, doch so normal sie ist und so häufig sie auch vorkommt, gehört sie nicht unbedingt zur kindlichen Entwicklung. Beobachtungen deuten darauf hin, dass sich die kindliche Onanie von der der Erwachsenen unterscheidet. Kinder masturbieren demnach häufig nach aufregenden Situationen, wenn sie durcheinander oder überfordert waren – oder wenn sie nicht einschlafen können. Das heißt, dass Kinder Onanie benutzen, um sich zu beruhigen und setzen die wohltuende Sinneserfahrung gezielt zur Beruhigung ein (vgl. Haug-Schnabel 1997, S. 79f./Mönkemeyer 1993, S.49f.). Deshalb sollte kindliche Selbstbefriedigung von den Eltern oder Bezugspersonen nicht tabuisiert oder verboten werden. Sie ist auch keinesfalls Zeichen einer frühkindlichen sexuellen Entwicklung oder gar eine Missbrauchserfahrung. Die Erkundung des eigenen Körpers und das Experimentieren mit ihm entsprechen der normalen Entwicklung und sind ein Zeichen der gesunden Entwicklung des Kindes. Zusätzlich vermittelt die Lust und Befriedigung dem Kind ein erstes Gefühl von Unabhängigkeit gegenüber dem Erwachsenen, von dem er sonst Zärtlichkeit und Wohlgefühl vermittelt bekommt (vgl. Gnielka 2007, S. 29 / Philipps 2002, S.25).

Die Kinder in dieser Altersstufe müssen mit ihrer Wissbegierde und ihrer Neugier, mit ihrem Entdeckungsinteresse am eigenen Körper und am Körper anderer Kinder, ernst genommen werden. Wenn auf eine ehrliche und selbstverständliche Weise mit den sexuellen Äußerungen der Kinder umgegangen wird, kann ein positiver und selbstverständlicher Umgang mit der eigenen Sexualität, und der Sexualität anderer, gefördert werden (vgl. Neubauer 1996, S.28). Aufklärung erfolgt wesentlich durch Beobachtung und Nachahmung und ist ein fortlaufender Prozess, vor allem als ‚Lernen am

Modell'. Die Eltern leben ja ihren Kindern tagtäglich vor, wie sie mit den eigenen und den Gefühlen anderer umgehen, vor allem wie sie Beziehungen unter Erwachsenen führen, die Art und Weise, wie sie über Sexuelles sprechen usw. (vgl. Philipps 2002, S.11). Im Alter zwischen zwei und drei Jahren differenziert das Kind Tätigkeiten und äußere Merkmale der Erwachsenen und schreibt sie dem jeweiligen Geschlecht zu. Der beschriebene Geschlechtsrollenerwerb vollzieht sich demnach über das Modelllernen und die Verstärkung (vgl. Berk 2005, S.371). Kinder sind machtlos und am Verhalten älterer Kinder oder Erwachsener orientiert und greifen die vorgelebten und vorgefundenen Geschlechtsrollencharaktere ganz natürlich auf (vgl. Baacke 1999, S.217). Ebenso sind die geltenden sexuellen Orientierungen gesellschaftliche Konstrukte. Menschen können sich ihre sexuelle Orientierung nicht so einfach selbst aussuchen und sie lässt sich auch schwer gegen den eigenen Willen unterdrücken. Heterosexualität, Homosexualität und Bisexualität sind sexualwissenschaftlich betrachtet gleichwertige Varianten der menschlichen Sexualität, die aber nicht allen sexuellen Verhaltensweisen der Menschen gerecht werden (vgl. Sielert 2005, S.85). Die Vielfalt menschlicher Beziehungen steht im Mittelpunkt des nächsten Kapitels.

3.2 Sexuelle Orientierung

Bevor auf die einzelnen sexuellen Neigungen genauer eingegangen wird, werden zunächst mehrere Bezeichnungen erwähnt, die die Vielfalt der menschlichen Beziehungen besser verdeutlichen. Wenn sich Mädchen/Frauen und Jungen/Männer unter ihresgleichen viel selbstverständlicher und konfliktfreier bewegen, sich besser verstehen und verstanden fühlen als in heterogenen Gruppen, ist es geläufig, sie als „homosozial“ oder „homokulturell“ zu bezeichnen. „Homophilie“ beschreibt eine sehr enge Freundschaft zwischen Menschen gleichen Geschlechts – die beste Freundin bzw. der beste Freund. Wenn ein Mensch gleichen Geschlechts, wegen des Aussehens, der Kleidung,

Gestik oder der Macht bewundert oder umschwärmt wird, hat diese Beziehung „homoerotische“ Züge. Der Begriff „homosensuell“ beschreibt das Verhalten von gleichgeschlechtlichen Personen, die sich gerne herzlich umarmen, auch küssen, sich streicheln und einfach den Duft des anderen genießen. „Homogenital“ verhält sich eine Person, die einen genitalen Kontakt mit einer gleichgeschlechtlichen Person hat. Wir verwendet dafür auch den Begriff „homosexuell“ (vgl. Sielert 2005, S.85f.). Menschen in unserem Kulturkreis verhalten „sich meist heterogenital, hauptsächlich heterosensuell, häufig bi- oder homoerotisch, weitgehend homophil, homokulturell und vor allem homosozial.“ (ebd., S.86)

Die Vorliebe für einen weiblichen oder männlichen Sexualpartner ist unabhängig vom biologischen Geschlecht. Immer wieder wird die Normalität des Auftretens aller möglichen Kombinationen von „biologischem Geschlecht“, „Geschlechtsidentität“, „Verhalten“ und „sexueller Orientierung“ betont. Erkenntnisse gehen in die Richtung, dass Hetero- Homo- oder Bisexualität in frühester Kindheit bzw. schon vor der Geburt durch genetische und hormonelle Einflüsse geprägt werden könnten (vgl. Etschenberg 2000, S.20f.). In relativ seltenen Fällen fühlt sich ein Mädchen oder ein Junge „im falschen Körper“, und kann sich mit ihrem/seinem biologischen Geschlecht nicht identifizieren. Möglicherweise unterzieht sie/er sich später einer operativen Umwandlung des eigenen Geschlechts (Transsexualität) (vgl. Etschenberg 2000, S.20). Dieses Phänomen ist nach wie vor rätselhaft und die Ursache dafür lässt sich nicht mit hormonellen Besonderheiten, pränatalen Einflüssen oder einer besonderen Erziehungssituation erklären. Transsexualismus ist der einzige Fall, bei dem die erfahrene und erlebte Geschlechtsidentität nicht mit dem zugewiesenen Geschlecht übereinstimmt (vgl. Bischof-Köhler 2006, S.197).

Die Heterosexualität gilt in unserem Kulturkreis und herkömmlichen gesellschaftlichen Selbstverständnis und Erwartung als natürlich und normal und beschreibt die Sexualität, die auf die Person des anderen Geschlechts ausgerichtet ist. Sie wird uns als „normal“ nahe gelegt und wir werden

regelrecht in sie hineinsozialisiert. Das Problem dabei ist, dass andere Lebens- oder Lebensweisen weniger anerkannt sind und anders fühlenden Menschen die entsprechende Lebenspraxis erschwert wird (vgl. Sielert 2005, S.93).

Die gleichgeschlechtliche sexuelle Orientierung von Frauen und Männern wird als Homosexualität bezeichnet, im Alltagssprachgebrauch spricht man auch von Schwulen und Lesben. Fünf bis zehn Prozent der Männer und etwas weniger Frauen identifizieren sich schätzungsweise als homosexuell, weit mehr verhalten sich gelegentlich homosexuell. Die Entstehung von Homosexualität ist nach wie vor ungeklärt, es gibt dazu unzählige Hypothesen. Diese reichen von der Erklärung, eine starke Mutter–Sohn-Identifikation lässt Homosexualität entstehen, oder der Wunsch der Eltern, lieber ein Mädchen zu haben. Eine gründliche Untersuchung (Kinsey-Institut 1980) zur Frage nach den Ursachen von Homosexualität kam unter anderem zu den Ergebnissen, dass die sexuellen Erfahrungen und Erlebnisse im Kindesalter nicht maßgeblich für die sexuelle Ausrichtung im Erwachsenenalter entscheidend sind. Wichtiger als die sexuellen Handlungen sind die sexuellen Empfindungen in der Kindheit. Außerdem würden homosexuelle Erwachsene schon in der Kindheit bei gleichgeschlechtlichen Personen eine gewisse erotische Anziehung empfinden. Die Sexualwissenschaft spricht ebenso von einem Zusammenhang von Geschlechtsrollensozialisation und sexueller Orientierung oder von kulturellen Gründen (vgl. Sielert 2005, S. 86ff.). Soziokulturelle Gründe können bei der Entstehung von Homosexualität eher vernachlässigt werden, weiterführende Einsichten und Erklärungen zu den Ursachen der Homosexualität werden von der Hormonforschung und der Verhaltensgenetik zu erwarten sein (vgl. Bischof-Köhler 2006, S.206f.).

Wenn Menschen gleichzeitig heterosexuell und homosexuell lieben und leben, so werden sie als bisexuell bezeichnet. In allen Lebewesen findet sich eine bisexuelle Lebensstruktur, auch der menschliche Embryo ist bis zur zwölften Schwangerschaftswoche bisexuell, erst dann entwickelt sich das weibliche oder männliche Geschlecht. Es lassen sich kaum Angaben über die Zahl jener

Menschen machen, die in bisexuellen Verhältnissen leben, vermutlich zehn bis zwanzig Prozent der Bevölkerung. Bisexualität ist sicher keine verhinderte Homosexualität, das bisexuelle Verhalten kann dauerhaft sein oder nur zeitweise zum Ausdruck kommen. Viele Personen mit bisexuellen Neigungen erleben sich als randständig, sie sind weder heterosexuell noch homosexuell und fühlen sich keinem gesellschaftlich akzeptierten Lebensweisenmuster zugehörig (vgl. Sielert 2005, S. 91f.).

Fest steht auf alle Fälle, dass die Homosexualität und Bisexualität neben der Heterosexualität sexuelle Verhaltensvariationen sind und nicht als unnatürlich, abartig oder krank bezeichnet werden können (vgl. ebd., S. 86ff.). Die Bereiche der sexuellen Sozialisation von Mädchen und Jungen im Grundschulalter werden im Folgenden erörtert.

3.3 Sexuelle Sozialisation des Grundschulkindes

Nach der Entwicklungstheorie von Sigmund Freud tritt das Grundschulkind mit sechs Jahren in die so genannte Latenzphase ein, die bis zur Pubertät andauert. Die Sexualität des Kindes würde demnach in diesen Lebensjahren „ruhig-gestellt“, bevor sie in der Pubertät wieder „erwacht“. Doch dem ist nicht so – heute sprechen wir, bezogen auf die Zeitspanne, von Vorpubertät. Grundschul Kinder sammeln erste Gehversuche in Sachen Liebe und können es nicht ertragen, wenn sich jemand über ihre Gefühle lustig macht. Liebesbriefe werden geschrieben, Jungen finden es spannend den Mädchen im Spaß den Rock hochzuwerfen oder anderen Jungen an den Hoden zu greifen. Mithilfe von Sprache finden neuartige Kontakte zwischen Mädchen und Jungen statt – es wird lauthals mit sexuellen Wörtern experimentiert. Einerseits spüren und suchen Kinder die angenehme körper-sexuelle Nähe, andererseits ist ihnen diese Nähe noch fremd und unangenehm (vgl. Gnielka 2007, S.18f.). Grundsätzlich haben die Schülerinnen und Schüler zum Zeitpunkt des

Schuleintrittes wichtige Schritte in der sexuellen Entwicklung hinter sich: Sie unterscheiden zwischen dem weiblichen und männlichen Geschlecht und haben sich selbst einem dieser Geschlechter zugeordnet. Mädchen und Jungen haben über die soziale Akzeptanz ihres Mädchen- oder Jungeseins und die damit verbundenen Erwartungen erfahren und gelernt (z.B. „Nicht doch, du bist ja ein Mädchen/ein Junge“). Viele Mädchen und Jungen haben die eigenen Geschlechtsorgane als „angenehme Lust“ entdeckt. Einige von ihnen haben sich vielleicht schon verliebt und heftige Liebesgefühle, mit und ohne Liebeskummer erlebt (vgl. Etschenberg 2000, S. 21f.).

In forschungspraktischer Hinsicht scheint es berechtigt, von einer gewissen „Latenzphase“ zu sprechen, da Informationen über die sexuelle Entwicklung von sechs bis zehnjährigen Mädchen und Jungen sehr dürftig sind. Auffallend für Grundschul Kinder sind die intensive Hinwendung zur gleichgeschlechtlichen Gruppe und die fast schroffe Zurückweisung von gegengeschlechtlichen Kindern. Diese Haltung dient zur Sicherung der eigenen Geschlechtsidentität. Mädchen und Jungen wollen sich unter dem sozialen Druck wie ein „richtiges“ Mädchen und ein „richtiger“ Junge verhalten. In den gleichgeschlechtlichen Gruppen wird einerseits das andere Geschlecht ausgegrenzt oder abgewertet, andererseits entwickelt sich aber auch deutliches Interesse am gleichen Geschlecht. Dieses Interesse oder erotische Anziehung wird im Stillen gelebt. Sigmund Freud hat dieses Abgrenzungsverhalten der Kinder zwischen den Geschlechtern, aber auch von den Erwachsenen, als sexuelle Latenzphase bezeichnet, die sich erst mit Beginn der Pubertät wieder auflöst. Von einem sexuellen Desinteresse darf aber, wie schon erwähnt, tatsächlich keine Rede sein – sexuelle Interessen spielen unter Freundinnen und Freunden eine wichtige Rolle (vgl. Sielert 2005, S.110f.). „Für Kinder bedeutet das Abwerten der anderen Geschlechtergruppe eine Aufwertung des eigenen Geschlechts und stellt damit eine Form der Selbstvergewisserung dar, um sich besser als Mädchen und Jungen verstehen zu lernen.“ (Gnielka 2007, S.22)

In diesen geschlechtshomogenen Gruppen werden Verhaltensformen eingeübt, die sich mehr oder weniger an den erfahrenen Geschlechterstereotypen orientieren und mit Verhaltensunsicherheiten experimentiert. Dazu gehört auch die Kontaktaufnahme über die Geschlechtergrenzen hinweg in Form von Necken, Ärgern aus Spaß oder spielerischer Provokation. Diese Kontaktaufnahme von Mädchen und Jungen miteinander wird mit Hilfe der Orientierung an den Ritualen der Erwachsenen im Umgang mit dem anderen Geschlecht ausprobiert und geübt. Man findet von Schülerinnen und Schülern eine Fülle von Hinweisen dafür, dass dies eine kribbelig-aufregende Sache ist (vgl. Horstkemper 1996, S.44). Der in Kapitel 3.2 beschriebene Sozialcharakter von Mädchen und Jungen realisiert sich wiederum in den Prozessen der Beziehungsdynamik zwischen denselben. Die Vorliebe für den Umgang in gleichgeschlechtlichen Gruppen und die deutlichen Abgrenzung zum anderen Geschlecht ermöglicht Differenzenerfahrungen zwischen den Geschlechtern. Es wird ein Umgang miteinander erprobt, der sich am eigenen Geschlecht orientiert und das Üben der eigenen Geschlechtsrolle ermöglicht. Es wäre falsch anzunehmen, Mädchen und Jungen im Grundschulalter könnten grundsätzlich nichts miteinander anfangen - natürlich gibt es eine Art „Grenzverkehr“ (vgl. Baacke 1998, S.244). Körperkontakte zwischen Mädchen und Jungen im Grundschulalter werden einerseits abgelehnt, andererseits provoziert. Da Gewalt oft weniger tabuisiert wird als Zärtlichkeit, wird das Bedürfnis nach Nähe häufig in Form von Rangeleien und körperlichen Angriffen gestillt (vgl. Milhoffer 1990, S.56). „Bereits Mädchen und Jungen in der Grundschule üben sich in der – auch erotisch gefärbten – Kontaktaufnahme zum anderen Geschlecht. Dabei sind die Rituale der Erwachsenen Vorbild, sie werden aber auch spielerisch verändert.“ (Horstkemper 1996, S.44)

Mädchen und Jungen haben Erfahrungen mit „Doktor-Spielen“, mit dem Anschauen, Betasten und Untersuchen an den Genitalien, das alles sind erste bewusste sexuelle Erfahrungen. Sexuelle Vorgänge sind aber für Kinder im Grundschulalter eher abstoßend als geheimnisvoll und interessant. Viel interessanter scheinen für sie alltägliche Verhaltensweisen zu sein, wie Sich-

verabreden, Mit-einander-gehen oder Heiraten. Vor allem durch die massenmedialen Darstellungen von sexuellen Vorgängen werden auch diese oft szenisch nachgespielt und mit der eigenen Phantasie ausgeschmückt (vgl. Glück 1996, S.29). Mädchen und Jungen im Grundschulalter haben ähnliche Ängste und Nöte: Angst vor Versagen, Hilfsbedürftigkeit, Schutzbedürftigkeit, Sehnsucht nach Zärtlichkeit, nach Anerkennung. Nur entsprechen diese Befindlichkeiten nicht den erwarteten und typischen „männlichen“ Verhaltensmustern. „Ein Indianer kennt keinen Schmerz!“ – welcher Junge hört diesen Satz in seiner Kindheit nicht mehr als einmal? Bei den Jungen scheint die Einübung in ihre Geschlechterrolle auf dem Hintergrund der gegebenen Verhaltenszuweisungen schwieriger abzulaufen (vgl. Menzel 1996, S.39ff.).

Mädchen und Jungen haben bei Schuleintritt ein ausgeprägtes Schamgefühl, das sich auf recht individuelle Weise äußert, abhängig von den erlebten Vorerfahrungen. Sie unterscheiden gefühlsmäßig zwischen einem Intimbereich und einem sozialen Bereich. Hier spielt die Beziehung zu ihren Eltern eine entscheidende Rolle. Denn die Bewältigung der Scham geschieht bei Kindern mit sechs bis sieben Jahren noch sehr in Bezug auf die Eltern, das heißt, sie erleben ihre Körperlichkeit noch nicht losgelöst von ihnen und erwarten ein „Mithandeln“ der Eltern in Bezug auf ihre Sexualität. Bei schulärztlichen Untersuchungen z.B. lässt sich diese transaktionelle Ebene (die Beziehung zwischen Eltern und Kind) beobachten, da sich hier die Kinder in einer fremden Umgebung vor einer fremden Person entblößen müssen. Häufig ist hier ein fragender oder zweifelnder Blick der Kinder auf die Eltern zu erleben, von dessen Reaktionsweise das kindliche Erleben solcher Situationen positiv oder negativ geprägt wird. Manche Eltern kommen ihren Kindern entgegen und „bewahren“ ihr Schamgefühl, andere drängen ihre Kinder, manche geben durch ihr Benehmen unbewusst die Information weiter, dass auch ihnen das Entblößen ihres Kindes unangenehm ist. Wichtig ist, dass solche Situationen jegliche Form von Strafe, Bedrohung oder Ausnutzung ausschließen und sich in einer, vor allem für die Mädchen und Jungen, angenehmen Atmosphäre abspielen (vgl. Brockhaus1991, S.94f.).

Wesentlich ist, dass es in der Grundschule eine Vielfalt von gezielten Einflussnahmen auf die sexuelle Sozialisation der Mädchen und Jungen gibt - in Form von geplanter oder ungeplanter bzw. spontaner Sexualerziehung. Nicht zu unterschätzen ist die Tatsache, dass auf die sexuelle Sozialisation sämtliche personale und mediale Einflüsse einwirken (vgl. Etschenberg 2000, S. 22).

3.4 Zusammenfassung

Das kindliche Verständnis von Liebe reicht von schmusen bis balgen – jemandem vertrauen, sich jemanden anvertrauen, sich auf jemanden verlassen können, gemeinsame Erlebnisse und Geheimnisse haben – ganz egal, welches Geschlecht das befreundete Kind hat, es geht darum, seine Liebe einem anderen Kind zeigen zu können und dessen Liebe annehmen zu können. Dabei haben enge Beziehungen zwischen gleichgeschlechtlichen Kindern keinerlei Wirkung auf eine spätere Homosexualität oder Heterosexualität. Neben Liebesglück gesellt sich auch der Liebeskummer – alle diese sozialen Erfahrungen sind enorm wichtig für spätere (sexuelle) Beziehungen (vgl. Haug-Schnabel 1997, S.37). Schon im Säuglingsalter treten Erregungszustände mitunter völlig unkontrolliert auf und sind Ausdruck von „Sich-wohlfühlen“. Von Kleinkindern werden Zärtlichkeit, lustvolle Sinneserfahrung und Sexualität als Einheit gesehen. Im Grundschulalter beginnen Mädchen und Jungen, sich auf kindliche Art zu nähern und zeigen viel Interesse an verschiedenen Themen der Sexualität (vgl. Gnielka, BZgA S.6f.).

Es wird deutlich, dass Sexualität eine Herausforderung ist und bleibt – lebenslang. Es soll hervorgehoben werden, dass die Sexualentwicklung auch ein Teil der Persönlichkeitsentwicklung ist. Somit sollen Mädchen und Jungen unterstützt werden, ein stabiles Selbstbild aufzubauen. Sie sollen ein gutes Körpergefühl entwickeln um zu einer selbstbewussten Persönlichkeit mit

positiver Geschlechtsidentifikation heranzureifen. (vgl. Haug-Schnabel 1997, S.14f.).

Das gemeinsame Lesen von Kinderbüchern in der Grundschule, sowie eine bewusste Auseinandersetzung mit den gebotenen Inhalten, kann eine Hilfestellung zur Sexualerziehung in der Grundschule leisten. Die Kinderbuchanalyse im letzten Teil der Arbeit untersucht Aspekte, die verschiedene Bereiche kindlicher Sexualität zum Inhalt haben. Die Untersuchung wird sich unter anderem mit den geschlechtstypischen Verhaltensmerkmalen von Mädchen und Jungen befassen, mit gleichgeschlechtlichen bzw. gegengeschlechtlichen Freundschaften (Peergruppen) zwischen Mädchen und Jungen, mit der Geschlechtszugehörigkeit oder mit der Darstellung und dem Empfinden kindgemäßer Liebe. Die Untersuchung bezieht sich auf Bücher für Mädchen und Jungen im Grundschulalter. Deshalb folgt nun auf dem Hintergrund der bisher betrachteten Aspekte zur sexuellen Sozialisierung und Persönlichkeitsentwicklung des Kindes eine Annäherung an die sexualpädagogische Erziehung in der Grundschule. Eine vielfältige Sexualpädagogik, die auch das Lesen von geeigneten Kinderbüchern einschließt, leistet einen enormen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung von Mädchen und Jungen.

4 Sexualerziehung in der Grundschule als Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung

Es herrschte lange (noch in den 1960-er Jahren) die Meinung, sexuelle Aufklärung der Kinder sei in erster Linie Aufgabe und Recht des Elternhauses. Sexualerziehung in der Grundschule wurde bei elterlichen Defiziten vorgesehen. Die gesetzliche Einführung der Sexualerziehung in der Schule wurde von vielen Eltern als gefährlicher Eingriff in die familiäre Privatsphäre gesehen. Heute ist der Sexualunterricht an Schulen ein unverzichtbarer Bestandteil schulischer Erziehungsaufgaben (vgl. Koch 1996, S.126).

Kinder erleben in sexueller Hinsicht mehr, als wir Erwachsene vermuten. Ganz zu schweigen von den bitteren Erfahrungen mit sexuellen Übergriffen seitens der Erwachsenen. Sexualerziehung ist eine in allen Schultypen und Schulstufen obligatorische Unterrichtsverpflichtung. Mädchen und Jungen sind bereit, freimütig über ihre Ansichten bezüglich ihrer Sexualität und Gefühle zu sprechen – doch dieser Freimut findet oft Grenzen in gemischt-geschlechtlichen Gruppen. Hier mündet das Gespräch mitunter schnell in Gekicher und Gealber. Mädchen und Jungen zeigen ein starkes Bedürfnis nach Austausch über ihre Fragen, viele Kinder haben durchaus schon reale Erfahrungen mit Körperkontakten (von sexueller Neugier motivierten) (vgl. Milhoffer 1990, S.49).

Schulische Sexualerziehung beinhaltet nicht nur ein gesichertes Fachwissen, sondern eine Förderung der Lebenskompetenz, Entwicklung von Ich-Stärke, Einfühlungs- und Abgrenzungsvermögen, Wertschätzung und Respekt anderen gegenüber und eine Auseinandersetzung mit Mädchen und Jungen und den entstehenden Spannungen unter ihnen (vgl. Wanzeck-Sielert 2000b, S.16). Diese Fähigkeiten, die Menschen helfen, Beziehungen mit und ohne sexuelle Komponenten aufzubauen und auf Dauer zu gestalten, sollten ergänzend zur Sexualerziehung in den Schulen vermittelt, unterstützt und gefestigt werden. Diese Elemente sind in jeder menschlichen Beziehung von positiver Bedeutung.

Das sind unter anderem die Fähigkeiten

- „ Gefühle zuzulassen und zu zeigen.
 - Gefühle anderer wahrzunehmen und zu akzeptieren,
 - zuzuhören,
 - Anteil zu nehmen,
 - zuverlässig zu sein,
 - den anderen mit seinen Argumenten ernst zu nehmen,
 - streiten zu können,
 - sich entschuldigen zu können,
 - Entschuldigungen annehmen zu können,
 - nicht nachtragend zu sein,
 - sich und anderen Freiräume zugestehen,
 - Menschen nicht zu funktionalisieren,
 - sich nicht funktionalisieren zu lassen
- und andere mehr.“ (Etschenberg 2000, S.29)

Die Sexualerziehung in der Schule kann sich demnach nicht „neutral“ vollziehen, sondern bewirkt stets eine Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler. So ist es von Vorteil, wenn das Persönlichkeitslernen im Unterricht bewusst herbeigeführt wird. Eine bewusste Sexualerziehung und Persönlichkeitsbildung setzt Lehrerinnen und Lehrer voraus, die selbst über die notwendigen persönlichen, fachlichen und methodischen Kenntnisse verfügen. Hierfür ist die Reflexion der persönlichen Lebensgeschichte und Sexualität von Bedeutung, denn sie bietet einen Erfahrungsfundus für die Schülerinnen und Schüler.

Ein bewusst herbeigeführtes Persönlichkeitslernen bewirkt, dass schwierige Themen nicht vermieden werden müssen, dass die Sprachfähigkeit im Sexuellen gefördert wird und sich Kinder in ihren So-Sein angenommen fühlen. Ebenso kann auf einen unangemessenen Umgang unter Schülerinnen und Schülern sofort reagiert werden. Bei einem unbewussten Persönlichkeitslernen können bestehende Ängste, Unsicherheiten oder Meinungen und Einstellungen weitergegeben oder verfestigt werden. Es können bestimmte Themen vermieden oder negiert werden, manche Inhalte und Methoden vorenthalten

werden. So kann der Blick auf die kindlichen Lebenswelten ohne Selbstbezug geschehen (vgl. Wanzeck-Sielert 2000b, S.16). „Persönlichkeitslernen hat Identität zum Thema und im sexualpädagogischen Zusammenhang sexuelle Identität, die innerhalb der Gesamtidentität von besonderer Bedeutung ist und sich wiederum auf diese auswirkt.“ (ebd., S.16) Die Kinder sollen frühzeitig eine altersgemäße, sachlich korrekte Aufklärung über den Körper und seine Funktionen erfahren, um mögliche Angst und falsche Vorstellungen zu vermeiden (vgl. Etschenberg 2000, S.63).

Das Thema des sexuellen Missbrauchs von Mädchen und Jungen soll in der Schule ernst genommen werden. Die Präventionsarbeit soll Sexualerziehung, Lebenskompetenzförderung, geschlechtsbewusste Mädchen- und Jungenarbeit und Elternarbeit beinhalten (vgl. Wanzeck-Sielert 1996, S.118). Denn „sexuellen Missbrauch können Lehrerinnen und Lehrer allein nicht verhindern“. (ebd., S.119) Gewaltprävention sollte nicht auf isolierte Übungen beschränkt sein, sondern sollte in die Sexualpädagogik integriert werden um bei Kindern die Selbstbestimmung auf der emotionalen, körperlichen und geistigen Ebene zu fördern (vgl. Valtl 1996, S.21). Lehrerinnen und Lehrer sollen den Kindern helfen, den Tabuzwang zum Schweigen über mögliche persönliche unangenehme Erfahrungen, auch (oder vor allem) mit Erwachsenen, zu brechen. Schülerinnen und Schüler müssen erkennen, dass sie Rechte haben in Bezug auf Nehmen und Geben von Zärtlichkeiten. Die Kinder sollen sich von Anfang an ihres Rechtes auf Eigenschutz bewusst sein, sie sollen Erkennen, dass ihr Körper ihnen gehört und sie durch das „Neinsagen“ bestimmen, ungenehme oder nichtgewollte Forderungen von Personen (vertrauten oder fremden) abzuwehren (vgl. Milhoffer 1991, S. 118ff.). „Zum Schutz des Kindes ist es notwendig, den obligatorischen Heiligenschein des Erwachsenen wegzunehmen.“ (ebd., S.123)

Die Inhalte und Themen für den Sexualunterricht in der Grundschule sind im „Lehrplan der Volksschule“ im Pflichtgegenstand „Sachunterricht“ angeführt. Die Themen erstrecken sich von „Die Familie als Lebensgemeinschaft“ über „Der

Mensch: Körper und Gesundheit“ bis „Sich selbst und andere verstehen“. Die Schülerinnen und Schüler sollen „Elementares Wissen und eine positive Einstellung zur menschlichen Sexualität anbahnen“ und „Gegenüber Sexualtätern schützende und rettende Verhaltensweisen kennen lernen“ (vgl. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/14051/lp_vs_7_sachunterricht.pdf, S.3-12, 1.11.2008).

Das Lernen in diesem Bereich soll in einer positiven Atmosphäre gegenseitigen Vertrauens und Toleranz erfolgen, und „erfordert Behutsamkeit und Diskretion“ der Lehrerin/des Lehrers (ebd., S.226). Gelegenheiten für einen Sexualunterricht ergeben sich oft auch spontan aus aktuellen Vorfällen und Situationen in der Schule oder Klasse und aus aktuellen Lebensumständen der Schülerinnen und Schüler.

4.1 Das Unterrichtsprinzip „Sexualerziehung“

Die Aufgaben der österreichischen Schule werden Bildungs- und Erziehungsziele genannt, die im §2 des Schulorganisationsgesetzes festgehalten sind. Mit diesen Bildungs- und Erziehungszielen können die Kinder und die Jugend in ihrer Entwicklung, in ihren Kenntnissen und Fertigkeiten im Interesse der Gesamterziehung entsprechend gefördert werden. Im November 1970 hat das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur den Grundsatzterlass „Sexualerziehung in den Schulen“ erstellt und „Sexualerziehung“ wurde als Unterrichtsprinzip in den Lehrplan der österreichischen Volksschule aufgenommen. Der Grundsatzterlass wurde 1990 aktualisiert und hat in dieser Fassung noch heute seine Gültigkeit. Der Erlass enthält Richtlinien für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Bereich der Sexualerziehung sowie Hinweise und Erläuterungen zur Durchführung. Darin wird betont, dass die Aufgabe der Schule nicht im Vermitteln einer fundierten biologischen Basis besteht, sondern darüber hinaus echte Lebenshilfe zu bieten

hat (vgl. Erlass des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur GZ 36.145/16-V/3/94, 25. April 1994. Rundschreiben Nr. 36/1994).

Es folgen Zielsetzungen und Erläuterungen aus dem Grundsatzterlass des österreichischen Bildungsministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur für den Bereich „Schulische Sexualerziehung“.

- **Aufbau eines Wertewissens**

Sexualerziehung soll nicht wertfrei geschehen. Die Leitvorstellungen der verschiedenen Gesellschaftsgruppen sollen sachlich dargelegt und mit gegenseitiger Achtung diskutiert werden. In unserer pluralistischen Gesellschaft gibt es hierzu keine einheitliche Auffassung. Die Kinder sollen erfahren, dass ohne sittliche Normen das Zusammenleben in einem Bereich, der die Intimsphäre des einzelnen Menschen berührt, nicht möglich ist. Die Kinder und Jugendlichen sollen zu einer echten Wertordnung erzogen werden und lernen, sich für wertvolle Ziele einzusetzen. Nur dann werden sie den negativen Einflüssen der Vermarktung von Sexualität durch Werbung, Medien und Vergnügungsindustrie den nötigen Widerstand entgegensetzen können.

- **Zusammenarbeit mit den Eltern**

In erster Linie ist Sexualerziehung Aufgabe des Elternhauses. Daher sollte der Schulunterricht in ständiger Zusammenarbeit mit den Eltern/Erziehungsberechtigten vorhandenes Wissen über Sexualität umfassend ergänzen, vertiefen und gegebenenfalls auch korrigieren. Ein gutes Vertrauensverhältnis zwischen Lehrerinnen/Lehrer und Eltern ist für den Erfolg des Sexualunterrichtes erforderlich. Vor allem in der Grundschule ist die Sexualerziehung in Elternhaus und Schule aufeinander abzustimmen. Dies erfolgt in einer Elternversammlung oder im Rahmen einer Klassenelternberatung, wobei Unterrichtsinhalte und Themen der Sexualerziehung festgelegt und besprochen werden. Ebenso sind Unterrichtsmittel und Lehrbehelfe, die zu den einzelnen Themenbereichen im

Unterricht eingesetzt werden, den Eltern vorzustellen. Die Eltern können auch durch Empfehlung geeigneter Literatur in ihrer Aufgabe unterstützt werden.

- **Etablierung fächerübergreifender Lernbereiche**

Eine wirksame Zusammenarbeit der einzelnen Unterrichtsgegenstände ist für die positive Verwirklichung der Sexualerziehung im Unterricht besonders wichtig. Die Behandlung der Thematik hat von den verschiedenen Gesichtspunkten der einzelnen Unterrichtsgegenstände zu erfolgen. Die Schülerinnen und Schüler sollten primär zu bestimmten Einstellungen und Verhaltensweisen gelangen. Dies wird aus einer Kombination stofflicher, methodischer und erzieherischer Anforderungen im Zusammenwirken mehrerer oder aller Unterrichtsgegenstände erreicht. Die Durchführung der Sexualerziehung im Unterricht bedarf einer wirksamen Koordination von Unterrichtsgegenständen. Besonders wichtig ist die Zusammenarbeit der Lehrperson für Religion und der Klassenlehrerin/des Klassenlehrers.

- **Partnerschaftliche Kommunikation**

Der Unterricht zu Themen der Sexualität und Partnerschaft soll sachlich und in einer vertrauensvollen Atmosphäre geschehen, die partnerschaftliche Auseinandersetzung ermöglicht. Die Lehrerin/Der Lehrer wird auf die Informationsbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Altersstufen Rücksicht nehmen. Ebenso auf ihre Individuallage und auf die jeweilige Sozialstruktur der Klasse. Je nach pädagogischen Erfordernissen kann ein getrennter Unterricht der Schülerinnen und Schüler erfolgen. Ebenso soll auf persönliche Fragestellungen in beratenden Einzelgesprächen eingegangen werden. Es soll eine offene und natürliche Sprache gepflegt werden. Die Ausdrucksfähigkeit der Schüler/innen für den Sexualbereich soll aufgebaut und ein entsprechendes Sprachverhalten entwickelt werden. Auf Vulgärausdrücke der Schülerinnen und Schüler wird die Lehrerin/der Lehrer entsprechend eingehen.

- **Einbindung von Expertinnen und Experten**

Bei biologisch-medizinischen Themen zur Sexualität wird eine enge Zusammenarbeit mit der Schulärztin/dem Schularzt sowie mit anderen außerschulische Expertinnen und Experten empfohlen. Bei Fragen spezieller medizinischer und psychosozialer Natur können ebenso Expertinnen/Experten herangezogen werden.

- **Einsatz von Unterrichtsmittel**

Als Unterstützung zur Bewusstseinsbildung und zu Fragen der Sexualität und Partnerschaft sollen ausreichend Kinderbücher in den Schulbibliotheken bereitgestellt werden. Ebenso sollen geeignete audio-visuelle Unterrichtsmittel zur Sexualerziehung eingesetzt werden.

- **LehrerInnenfortbildung**

In LehrerInnenarbeitsgemeinschaften sollen ausreichend Möglichkeiten geboten werden, um Anregungen und Erfahrungen auszutauschen, sowie sich mit der Didaktik und Methodik des Sexualunterrichtes auseinander zu setzen. Das Aufgabengebiet der Sexualerziehung wird im Rahmen von Lehrerfortbildungen zu berücksichtigen sein. Es ist auch notwendig, die LehrerInnenbibliothek mit einschlägiger Literatur auszustatten (vgl. Erlass des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur GZ 36.145/16-V/3/94, 25.April 1994. RundschreibenNr.36/1994; http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/Unterrichtsprinzipien_Se1597.xml, 13.9.2008).

4.2 Die Rolle der Lehrerin/des Lehrers

Jede Lehrerin und jeder Lehrer wirkt im schulischen Alltag, nicht nur im Sexualunterricht, an der sexuellen Sozialisation mit. Jede Lehrperson hat Anteil an der funktionalen, unbeabsichtigten sexuellen Sozialisation und an der

intentionalen, geplanten Sozialisation. Unter geplanter oder gezielter sexueller Sozialisation versteht man den Sexualunterricht, der auch oft in Form von Spontanreaktion erfolgen kann, wenn die Lehrerin/der Lehrer die spontane Situation als Möglichkeit für die Sexualerziehung erkennt und nützt (vgl. Etschenberg 2000, S.22f.).

„Die Lehrperson, die Sexualerziehung, also *intentionale* Sozialisation leisten möchte, weiß um die Bedeutung bestimmter Aktivitäten für die Geschlechter- beziehungsweise Sexualentwicklung, sie hat eine klare Zielvorstellung, welches Geschlechter- beziehungsweise Sexualverhalten sie fördern und was sie nicht fördern will, und sie macht sich Gedanken darüber, welche Medien und Methoden sie dazu einplanen kann.“ (ebd., S.22)

Von großer Bedeutung sind dabei die persönlichen Einstellungen, Haltungen, Erfahrungen, die selbst erlebte Sexualität, die Zufriedenheit oder Unzufriedenheit mit ihr, die gelebten Beziehungen usw. der Lehrerinnen und Lehrer. All diese Gefühle fließen in das Unterrichtsgeschehen und in die Interaktion zwischen den Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern mit ein (vgl. Wanzeck-Sielert 2000b, S.16). Lehrerinnen und Lehrer beeinflussen somit die sexuelle Entwicklung von Schülerinnen und Schülern. Einerseits befinden sie sich in der Rolle als Modell und Vorbild, andererseits in der Rolle als InteraktionspartnerIn oder als Beraterin und Berater. Selbstverständlich haben Lehrerinnen und Lehrer auch immer eine sexuelle Ausstrahlung, die sie bewusst oder unbewusst täglich im beruflichen Leben einsetzen – unter Beobachtung der Schülerinnen und Schüler. Deshalb sollen Lehrerinnen und Lehrer sich der Bedeutung von alltäglichen und spontanen Reaktionen und Interaktionen auf die sexuelle Sozialisation bewusst sein. In der Rolle als InitiatorIn befindet sich die Lehrerin/der Lehrer, wenn sie/er Sexualunterricht durchführt, über Sexualität informiert und diskutiert, themenbezogene Projekte durchführt, Rollen- Interaktionsspiele initiiert und vieles mehr. Das Thema Sexualität soll fächerübergreifend und mehrperspektivisch durchgeführt werden, damit die Schülerinnen und Schüler auf verschiedenen Ebenen mit dem Thema konfrontiert werden und sich auf verschiedene Weise mit ihm auseinandersetzen können. Zwar gibt es zum

Thema Sexualität keine „richtigen“ und „falschen“ Ausdrücke, doch sollte von der Kindersprache oder Vulgärsprache auf die Standardsprache hingeleitet werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen verstehen und unterscheiden können, dass sie in unterschiedlichen Umgebungen, in jeweiligen persönlichen Situationen verschiedene Ausdrücke verwenden dürfen und sollen (vgl. Etschenberg 1996, S.89ff.).

Lehrerinnen und Lehrer sollen vorsichtig sein mit dem Gebrauch des Wortes „normal“ oder „unnormal“. In der Sexualerziehung sollte dieses Wort gestrichen werden und durch die Wörter „manche“, „einige“ oder „viele“ ersetzt werden. Außer es handelt sich bei dem besprochenen Sexualverhalten um ein problematisches (z.B. Exhibitionisten) oder kriminelles Sexualverhalten (z.B. Vergewaltiger, Pädophilie) (vgl. Etschenberg 2000, S.98). Ein offener und unbefangener Umgang mit dem Thema Sexualität von Anfang an wäre empfehlenswert, was sich auch positiv auf das Klassenklima auswirken würde. Auftretende Themen könnten in einer solchen Atmosphäre spontan und direkt, ohne großes Drumherumreden besprochen und geklärt werden. Ebenso wichtig ist es, dass die Lehrerin/der Lehrer das Sexuelle nicht wertet oder kritisiert. Durch dieses Verhalten kann eine respektvolle Haltung gegenüber der sexuellen Selbstbestimmung und den Gefühlen anderer vorgelebt werden und trägt auch zum anti-sexistischen Verhalten bei (vgl. ebd., S.14). Die Praxis des Sexualunterrichts an Grundschulen setzt keinesfalls voraus, dass dafür automatisch die Klassenlehrerin/der Klassenlehrer zuständig ist. Es ist ideal, wenn dafür die Lehrerin/der Lehrer eingesetzt wird, die/der dafür am besten geeignet und ausgebildet ist (vgl. Isenberg 1991, S. 28).

4.3 Koedukation und Sexualerziehung

Die schulische Sexualerziehung trägt eine große Verantwortung im Interesse der erstrebten Gleichstellung der Geschlechter und des Abbaus von

sexistischem Sozialverhalten. Es ist unbedingt erforderlich, zeitweise mit Mädchen und Jungen getrennt zu arbeiten. Vor allem für den Themenbereich der Sexualität trifft es zu, dass Fragen und Äußerungen mit der Angst vor Entblößung einhergehen. Bisher war es üblich, die Gleichstellung der Geschlechter zum Ausgangspunkt der Koedukation zu machen. Der Alltag der Koedukation sollte aber kompensatorisch und differenziert gestaltet werden, um die Gleichstellung der Geschlechter erreichen zu können (vgl. Milhoffer 1990, S.58). Mädchen und Jungen sollen prinzipiell das Gleiche über das eigene und das andere Geschlecht erfahren und auch lernen, über das Thema Sexualität gemeinsam zu reden. Aber Mädchen und Jungen sollen auch die Möglichkeit haben, sich unbeeinflusst von der Anwesenheit des anderen Geschlechts, mit bestimmten Themen beschäftigen zu können – gerade hier ist eine zeitweise Trennung von Mädchen und Jungen wertvoll. Themen für ein geschlechtshomogenes Arbeiten könnten „Selbstbefriedigung“, „Körper- und Intimhygiene“ oder auch „Missbrauch“ sein. Nach dem getrennten Arbeiten ist ein gegenseitiges Berichten in der ganzen Gruppe empfehlenswert (vgl. Etschenberg 2000, S.57).

Es gibt einen engen Zusammenhang zwischen den jeweiligen Sexualerfahrungen in Familie, Kindergarten und Schule und dem Sozialverhalten insbesondere gegenüber dem anderen Geschlecht. Ebenso sind die sexuelle Selbstwahrnehmung und Sozialverhalten eng an die der Geschlechtszugehörigkeit geknüpften Erziehungsformen und Verhaltenserwartungen gebunden. Diese Zusammenhänge in der Koedukation gilt es schon im Kindergarten und in der Grundschule ernster zu nehmen, „wenn verhindert werden soll, dass vor allem Mädchen in ihrer Lebens- und Berufsplanung in die alten Fallen tappen, d.h. die soziale Anerkennung als autonome Individuen um der sexuellen Anerkennung willen als Geliebte, Ehefrau und Mutter (...) preiszugeben.“ (Milhoffer 1990, S.57)

Für die Sexualerziehung in der Grundschule stellen sich zwei Überlegungen:

- Sexualerziehung sollte ein bejahendes und zärtliches Körpergefühl vermitteln – unabhängig vom Geschlecht. Sexualerziehung sollte auf Fragen der Kinder mit altersgerechten, sachlich korrekten Antworten zur Stelle sein. Zudem sollten Eltern und Erziehungspersonen ihre Einstellung zu „sex“ und „gender“ reflektieren und sich ihrer Vorbildwirkung bewusst sein.
-
- Sexualerziehung sollte sich als Sozialerziehung verstehen. Als solche sollte sie durch Informationen und Gespräche Umgangshilfen mit dem eigenen und dem anderen Geschlecht bieten. Werte wie Zärtlichkeit, Toleranz und Verantwortungsbereitschaft sollten vermittelt werden. Die Vermittlung eines sicheren Körpergefühls sollte angestrebt werden und die biologische und soziale Gleichwertigkeit von Mann und Frau einsichtig gemacht werden. Ebenso sollte eine Ermutigung zur Erweiterung ihrer Lebenspläne auf rollenunübliche Bereiche erfolgen (vgl. Milhoffer 1990, S.58f.).

Sexualpädagogische Arbeit mit Mädchen und Jungen sollte auch auf ein Training von Selbst- und Fremdwahrnehmung zielen (vgl. Menzel 1996, S.41). Um ein sexistisches Sozialverhalten, Anmache und Grenzverletzungen unter den Schülerinnen und Schülern zu vermeiden, ist eine geschlechtsbewusste Mädchen- und Jungenarbeit von großer Bedeutung. Die Gewaltausübung und -hinnahme soll wahrgenommen und angesprochen werden können, damit sich Mädchen und Jungen besser verstehen, voneinander lernen und sich gegenseitig achten. Die jeweiligen Wünsche, Befürchtungen und Erwartungen sollen ausgesprochen und diskutiert werden (vgl. Wanzeck-Sielert 1996, S.119f.).

4.4 Sexualerziehung ist Elternbildung

Da es sich bei der Sexualerziehung um einen gemeinsamen Erziehungsauftrag handelt, muss auch die Elternbildung in der Schule ihren fixen Platz haben. Es ist wichtig, dass die Mädchen und Jungen nicht verwirrenden oder widersprüchlichen Informationen ausgesetzt sind. Deshalb wird die Schule eine Zusammenarbeit mit dem Elternhaus unbedingt anstreben (vgl. Milhoffer 2000, S.7). Die meisten Eltern stehen der schulischen Sexualerziehung positiv gegenüber. Der Elternabend hat auch die pädagogische Funktion, über Sexualität im Lebenszusammenhang von Kindern zu informieren, Informationen über Hilfsangebote in Problemfällen zu geben oder das sexualpädagogische Klima der Elternhäuser zu ermitteln. Ebenso ist ein Austausch zwischen Lehrerin/Lehrer und Eltern und zwischen den Eltern untereinander wichtig (vgl. Valtl 1996, S.69). Die Eltern sollen erkennen, dass ein offener und „gesunder“ Umgang mit dem Thema Sexualität im Elternhaus das beste Fundament für die sexuelle Entwicklung ihres Kindes ist, auf dem die schulische Sexualerziehung in einem anderen sozialen Umfeld bereichernd und erweiternd einwirken kann. Es wird notwendig sein, mehrere Elternabende pro Jahr zum Thema Sexualerziehung abzuhalten. Hier werden die Lehrplanbestimmungen für die jeweilige Schulstufe besprochen und die zum Einsatz kommenden Medien vorgestellt. Eltern sollen letztendlich nur informiert werden und nicht über die Inhalte mitentscheiden (vgl. Etschenberg 2000, S.16). Von Vorteil ist es deshalb,

„den Eltern gegenüber möglichst wörtlich zu 'zitieren', wie man bestimmte Sachverhalte den Kindern verdeutlichen will, (...) Das reduziert die Angst der Eltern vor dem, was auf sie zu Hause zukommt, wenn in der Schule Sexualität thematisiert wird. Vielleicht hilft es den Eltern auch, das Thema selbst bei den Kindern anzusprechen.“ (ebd., S.16)

Durch das Vortragen von authentischen Fragen der Schülerinnen und Schüler könnte den Eltern die Orientierungssuche und das Interesse ihrer Kinder in Bezug auf Sexualität vermittelt werden. In Gesprächen können häusliche Erfahrungen und Probleme der Familienerziehung ausgetauscht und diskutiert werden. Es ist hilfreich, den Eltern Bücher oder sonstige Medien zur

Sexualerziehung in der Familie anzubieten. Der Austausch und das Gespräch der Eltern untereinander kann für sie hilfreich sein, die sexuellen Empfindungen und Bedürfnisse des eigenen Kindes besser zu verstehen oder auch seine eigenen sexuellen Prinzipien zu überdenken oder (neu) zu positionieren (vgl. Valtl 1996, S.70).

Durch den Elternabend gewinnt die Lehrerin/der Lehrer aber auch wichtige Informationen über

- „Vorkenntnisse der SchülerInnen;
- Werte und Ängste der Eltern;
- ihre Vorstellungen über kindliche Sexualität;
- ihre Erwartungen an die schulische Sexualerziehung.“

(ebd., S.71)

Oft fühlt sich eine Lehrerin oder ein Lehrer aus persönlichen Gründen nicht im Stande, den Eltern eine Einführung in die schulische Sexualerziehung zu präsentieren. In diesem Fall soll eine kompetente Kollegin oder Kollege, oder eine Mitarbeiterin/ein Mitarbeiter einer kompetenten außerschulischen Institution durch den Elternabend führen. Ziel dieser Elternabende ist, dass Eltern und Lehrerinnen/Lehrer in partnerschaftlicher Arbeit den Kindern ein angstfreies, aufgeklärtes Verhältnis zur Sexualität vermitteln und ihnen helfen, zu einem selbstbestimmten Sexualleben zu finden. Auch das Thema des sexuellen Missbrauchs sollte bei diesen Gelegenheiten immer wieder besprochen werden. Von Seiten der Schule könnte hier wirkungsvolle präventive Arbeit geleistet werden (vgl. Etschenberg 2000, S.16).

Möglicherweise haben Eltern mit strengerer religiöser Erziehung oder Eltern aus anderen Kulturkreisen Schwierigkeiten mit der Sexualerziehung in der Schule. In diesem Fall ist es sinnvoll, einen eigenen kleinen Gesprächskreis anzubieten, wenn notwendig mit einer sprachkundigen Person zum Dolmetschen. Eltern mit starker Ablehnung des schulischen Sexualunterrichtes sollten die Schattenseiten im Umgang mit Sexualität (Übergriffe, Missbrauch,

Pornografie, Infektionsrisiko) verdeutlicht werden und die Notwendigkeit hervorgehoben, die Kinder dagegen zu stärken. Es könnten auch Elternabende getrennt für Mütter und Väter angeboten werden, um deren Ablehnung und Skepsis gegenüber schulischer Sexualerziehung zu ändern. Und auf diese Weise erfahren die Eltern auch, dass Mädchen und Jungen phasenweise ebenfalls getrennten Sexualunterricht erhalten (vgl. Etschenberg 2000, S.17 / Milhoffer 2000, S.7).

4.5 Praxis der Sexualerziehung

Im Schulalltag gibt es zahlreiche Gelegenheiten, in denen die Lehrerin/der Lehrer spontan auf Sexuelles reagiert und somit positiv oder negativ auf das Denken, Sprechen und Handeln von Mädchen und Jungen Einfluss nimmt. Ob es sich um sexistische Schimpfwörter, unterschwellige Witze oder Spott über MitschülerInnen handelt, die Lehrerin/der Lehrer vermittelt durch ihre/seine persönliche Reaktion sexuelle Sozialisation als „beiläufige Sexualerziehung“ (vgl. Etschenberg 1996, S.89f.).

„Die Lernangebote und Anregungen in der Schule (auch durch das persönliche Beispiel der Lehrperson) sollte grundsätzlich so sein, dass keine Rollenklischees unterstützt oder sogar ‚beigebracht‘ werden. Vielmehr sollte – als Gegengewicht zu den immer noch wirksamen, z.T. sehr subtilen Einwirkungen seitens der Gesellschaft – die Schule nachdrücklich auf Befreiung der Jungen und Mädchen von Rollenzuweisungen hinwirken.“ (ebd., S.95f.)

Die schulische Sexualerziehung kann und soll nicht nur einem Unterrichtsfach zugeordnet werden, da sie ein komplexes mehrdimensionales Phänomen darstellt. So ist auf eine Mehrperspektivität des Unterrichtes und auf eine fächerübergreifende Sexualerziehung zu achten (vgl. Kluge 1991, S.3).

Der Umgang mit dem Thema Homosexualität sollte in der Grundschule schon angesprochen werden. In der Sexualerziehung soll dieses Thema „fair“ behandelt und nicht tabuisiert werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen

wissen, dass sich Sexualität und die Bemühungen um Wertorientierungen nicht nur auf heterosexuelle Menschen bezieht (vgl. Etschenberg 2000, S.96f.). Wichtig ist, dass die Lehrerin/der Lehrer bei spontan sich ergebenden Situationen nicht unbeabsichtigt Aussagen macht, die nicht mit ihren Zielen übereinstimmen. Oftmals bedürfen solche Situationen im Unterricht eine Ergänzung und ein Gelegenheitsunterricht kann durchaus auch die Qualität einer geplanten Unterrichtsstunde haben. Außerdem zeugen spontane Fragen der Schülerinnen und Schüler oder zufällige Situationen von ihrem aktuellen Problemhorizont. Ein geplanter Sexualunterricht wird zweifellos am ehesten im *Sachunterricht* durchgeführt, doch auch andere Gegenstände bieten genug Möglichkeiten, Sexualerziehung zu vermitteln. Vom Deutschunterricht, Kunstunterricht über Musikerziehung oder Turnunterricht, und die Facetten der Durchführung und Didaktik sind vielfältig (vgl. ebd., S.38ff.). Um eine Bewusstmachung der Stereotypen zu erreichen ist das geschlechtstypische Verhalten von Mädchen/Frauen und Jungen/Männer im Unterricht zu untersuchen und zu besprechen (vgl. ebd., S.93).

Die Wichtigkeit des Lernbereichs „Sprechen“ und „Sprache“ in der Sexualerziehung soll besonders betont werden. „Einerseits ist Sprache das wichtigste Medium der Sexualerziehung, weil sich nicht alles in Bildern ausdrücken lässt, was Kindern erklärt werden soll, andererseits ist das Sprechen über Sexualität zugleich *Weg und Ziel* von Sexualerziehung(...)“ (ebd., 2000, S.42)

Kinder sollen lernen, über ihre Gefühle sprechen zu können. Sie müssen lernen „Nein“ zu sagen, wenn ihnen etwas unangenehm ist und ebenso „Ja“ bei angenehmen Situationen. Ebenso müssen sie lernen, über ihre Gefühle und Erlebnisse mit einer Vertrauensperson zu sprechen. Die falsche Wortwahl, Schweigen oder Sprachlosigkeit bewirken oft Schwierigkeiten in den Beziehungen, Partnerschaften oder bei der Verwirklichung von sexueller Selbstbestimmung. Schülerinnen und Schüler können in Kreisgesprächen Partner- und Gruppengesprächen oder Rollenspielen lernen, über Sexualität zu

sprechen (vgl. ebd., 2000, S.42). Die Literatur hat an der Bildung von Gefühlen einen wichtigen Anteil. Sie erleichtert das Sprechen über Gefühle, denn sie stellt Wörter und Bilder dafür bereit. Durch die Konfrontation literarischer Texte werden Grundschul Kinder gleichzeitig in Traditionen des Umgangs mit Gefühlen eingeführt (vgl. Mattenklott 1997, S.122ff.).

4.5.1 Arbeitsformen und Methoden

Auf der Suche nach der geeigneten Methode und Arbeitsform für den Sexualunterricht wird die Lehrperson auf eine reichhaltige Auswahl an Angeboten stoßen: Interaktions- und Rollenspiele, veranschaulichende Medien, Brainstorming und Assoziationen, Fragebögen und Interviews, Videoproduktionen und bildhaftes Gestalten, Bewegungsübungen und Musikmediation, oder das einfache Gespräch (vgl. Etschenberg 2000, S.51).

„Wenn Kinder Sachfragen haben, dann brauchen sie eine Methode, die sie ‚in der Sache‘ weiterbringt, also das informierende Gespräch, die Beschäftigung mit einer veranschaulichenden Illustration. Wenn sie demgegenüber darin geübt werden sollen, ihre Gefühle und Bedürfnisse in einer Beziehung zu artikulieren oder Gefühle und Bedürfnisse eines anderen wahrzunehmen, dann brauchen sie keine ‚Aufklärung‘, sondern Interaktions- oder Rollenspiele.“ (ebd., S.51)

Am konsequentesten sollte das Gespräch über Sexualität gefördert und geübt werden. Die Kommunikationsfähigkeit, das Verbalisieren eigener Gefühle und Bedürfnisse und das freie und offene Sprechen über Sexualität ist ein vorrangiges Ziel der Sexualerziehung. In Rollenspielen stellen die Schülerinnen und Schüler Situationen oder Szenen nach, probieren Handlungsmöglichkeiten und regen zu weiteren Diskussionen an. Auch das Problem geschlechtstypischer Rollenzuweisung und -verteilung kann durch das Rollenspiel nachwirkend untersucht und besprochen werden (vgl. ebd., S.51ff.). Die Lehrerin/Der Lehrer wird bei der Medienauswahl individuell entscheiden, inwieweit sich die Inhalte als ergänzende Informationsquelle einsetzen lassen. Sie/Er wird solche Medienbeiträge wählen, mit deren Inhalten sie/er sich ohne

Probleme auseinandersetzen und sie besprechen kann, da kindliche spontane Fragen sonst nicht ungehemmt beantwortet werden können. Die eingesetzten Medien (Filme, Bilder, Bücher usw.) sollen von den Schülerinnen und Schülern nur im Beisein der Lehrerin/des Lehrers betrachtet werden. Auftretende Fragen und Emotionen der Schülerinnen und Schüler sollen spontan verantwortungsbewusst aufgefangen werden können. Der Einsatz von Medien sollte eine Unterstützung und Anregung bei der umfassenden, sachlichen, von Tabus befreiten, angstfreien Sexualerziehung unter besonderer Berücksichtigung sozial-emotionaler Bedingungen darstellen (vgl. Becker 1991, S.135).

Bei kindlichem Sexualverhalten (z.B. Selbstbefriedigung oder Doktorspiele) sowie Nacktaufnahmen von Kindern sollte die Lehrerin/der Lehrer ganz auf bildliche Aufnahmen verzichten. Damit wird die Intimität und das Schamgefühl der Mädchen und Jungen respektiert (vgl. Etschenberg 2000, S.47f.).

Die Lehrerin/Der Lehrer sollte bei der Auswahl der Methode nicht vergessen, dass es sich bei dem Thema der Sexualität um etwas sehr Privates und Intimes handelt und es eine behutsame Annäherung der Schülerinnen und Schüler bedarf. Die Kinder dürfen nicht überfordert oder bedrängt werden. Sexualunterricht soll Spaß machen!

4.5.2 Schwierigkeiten und Probleme

Nicht immer läuft Sexualunterricht ohne Probleme ab und nicht immer machen Lehrerinnen oder Lehrer mit Sexualerziehung nur gute Erfahrungen. Die Gründe dafür lassen sich einerseits bei der Klasse und andererseits bei der Lehrperson suchen.

In multikulturellen Klassen haben Schülerinnen oder Schüler oft wegen ihres soziokulturellen Hintergrunds Probleme mit der Sexualerziehung. Hier ist Behutsamkeit angesagt, da es z.B. für türkische Mädchen nahezu unerträglich

ist, im Beisein von Jungen über Sexualität zu reden. Auch können muslimische Kinder das Geschlechterverhältnis zwischen Frau und Mann, wie es in der Sexualerziehung in unseren Schulen vermittelt wird, kaum mit ihren traditionellen Werten in Einklang bringen. Kinder aus sehr konservativem Elternhaus werden wahrscheinlich mit der offenen Art, über Sexualität zu sprechen, ebenfalls Schwierigkeiten haben, ebenso Kinder aus Religionsgemeinschaften, in denen das Thema Sexualität tabuisiert wird. Schülerinnen und Schüler, die sich in einem Zwiespalt zwischen Elternhaus und Schule befinden, sollte man auf alle Fälle entlasten. Die Kinder könnten sich z.B. in die Lesecke des Klassenzimmers zurückziehen und von dort aus zuhören, wenn sie wollen, oder auch nicht. In diesen Fällen kommt der Elternarbeit noch besondere Bedeutung zu (vgl. Etschenberg 2000, S.31 u.57).

Jede Lehrerin/Jeder Lehrer hat eine individuelle sexuelle Biografie, deshalb können auch hier Gründe für Probleme in der Sexualerziehung liegen. Die Lehrerin/Der Lehrer soll reflektieren, ob sie/er offen und frei, problemlos und ohne Scham über Sexualität sprechen kann. Nur so kann ein entsprechender Umgang mit diesem Thema auch vermittelt werden (vgl. Staehle 1996, S.49). Bei keinem anderen Thema ist die Lehrerin/der Lehrer stärker in Gefahr, ihre/seine persönliche Einstellung zur Sexualität unreflektiert auf die Schülerinnen und Schüler weiterzugeben (vgl. Wanzeck-Sielert 2000b, S.16). „Gelungenes Persönlichkeitslernen heißt nicht, Vorbild für ein bestimmtes Ergebnis zu sein, sondern bedeutet, Vorbild für eine erfolgreiche Auseinandersetzung mit sich selbst zu sein.“ (ebd., S.16)

Persönliche Äußerungen der Lehrerin/des Lehrers könnten normierende Wirkung auf die Schülerinnen und Schüler haben. Ebenso sollen nicht immer wahrheitsgemäße und ehrliche Antworten von der Lehrerin/vom Lehrer erwartet oder gefordert werden. Das Privatleben der Lehrerin/des Lehrers z.B. soll auch privat bleiben, es soll in der Sexualerziehung um das Thema der Frage an sich gehen. Sexualerziehung darf auch nicht als eine raffinierte Form der sexuellen Ausbeutung geschehen, die den sexuellen Neigungen der Lehrerin/des Lehrers

entsprechen. Bei persönlichen Problemen mit der Sexualerziehung sollen die Schülerinnen und Schüler durch eine andere Lehrerin oder Lehrer Sexualerziehung erfahren. Es wäre für Lehrerinnen und Lehrer sehr hilfreich und notwendig, standardisierte Aus- und Fortbildungen zu besuchen (vgl. Etschenberg 2000, 32ff.).

4.6 Zusammenfassung

Alle Kinder kommen als sexuelle Wesen – mit all ihren Bedürfnissen und Neugier, aber auch mit ihren Ängsten - in die Schule und müssen als solche wahrgenommen werden. Die Schule ist ein Ort, der Sexualerziehung für alle Heranwachsende bieten kann (vgl. Milhoffer 1990,S.44). Der Sexualunterricht in der Grundschule soll für die Schülerinnen und Schüler neben dem Erwerb fachlich biologischen Wissens vor allem eine Beziehungserziehung sein, die sie befähigt, Beziehungen aufzubauen und diese auf Dauer zu gestalten (vgl. Etschenberg 2000, S.29). Er stellt einen integrierenden Teil der Gesamterziehung von Kindern und Jugendlichen dar und soll Hilfestellungen bieten, die eigene persönliche Identität zu finden. Die Kinder sollen lernen, ihren Entscheidungen und Handlungen zutreffende und ausreichende Argumente und Motive zu Grunde zu legen (vgl. Rundschreiben Nr.36/1994).

Die Schülerinnen und Schüler sollen in ihrer Selbstbestimmung auf der emotionalen, körperlichen und intellektuellen Ebene gefördert werden. Somit leistet die Sexualerziehung immer auch einen Beitrag zur Prävention sexueller Gewalt (vgl. Valtl 1998, S.21). Die geltenden sexuellen Orientierungen sind gewachsene, vermittelte und gesellschaftliche Erscheinungen. Um vom „Schubladendenken“ wegzukommen ist eine Sexualpädagogik der Vielfalt erforderlich (vgl. Sielert 2005, S.98).

Es konnte festgestellt werden, dass die Lehrerinnen und Lehrer in der Grundschule zweifellos weniger Einfluss auf die sexuelle Entwicklung des Kindes haben als Eltern. Die Rolle und Einwirkungsebenen der Lehrerin/des Lehrers aber trotzdem nicht unterschätzt werden darf. Denn jede Lehrerin/jeder Lehrer lebt ihre/seine weibliche bzw. männliche Rolle in individueller oder prototypischer Art vor und ist somit Vorbild (vgl. Etschenberg 1996, S.89), ebenso nimmt sie/er ständig auf professionelle Weise Einfluss auf die Sexualität der Schülerinnen und Schüler (vgl. Etschenberg 2000, S.99).

Um einen Beitrag zum Abbau des Sexismus in koedukativen Klassen leisten zu können, muss die Schule für konkurrenzfreie, kooperative Lern- und Lebensräume sorgen. Lehrerinnen und Lehrer sollen eine entsprechende Aus- und Fortbildung absolvieren und es sollen zusätzlich geschulte Lehrkräfte zum Einsatz kommen (vgl. Milhoffer 1990, S.59). Sexualerziehung in der Schule beinhaltet auch Elternarbeit. Eine kooperative Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule ermöglicht allen Beteiligten, vorhandene Ängste oder Schwierigkeiten bei heiklen Themen anzusprechen und zu diskutieren. Elternhaus und Schule tragen bei der Sexualerziehung der Kinder die gemeinsame Verantwortung (vgl. Isenberg 1991, S.23).

Im folgenden Forschungsteil wird zunächst die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse erklärt. Mithilfe dieser Methode werden Kinderbücher anhand festgelegter Analysekriterien auf die Aussagekraft und Wirkungsgrad ihrer inhaltlichen Mitteilungen untersucht. Eingehend wird auf den Literaturunterricht in der Grundschule eingegangen und das Kinderbuch als Sozialisationsfaktor betrachtet.

5 Forschungsmethodischer Zugang

5.1 Die Forschungsfrage

Bruno Bettelheim prägte mit seinem Buchtitel „Kinder brauchen Märchen“ die Auffassung der Notwendigkeit der Auseinandersetzung des Kindes mit der narrativen Welt. Existenzielle Fragen und Bedürfnisse können mit der Auseinandersetzung des Lesens beantwortet werden – denn das Lesen ermöglicht dem Menschen weitere Dimensionen des Erlebens und Verstehens, es erweitert den Wortschatz und prägt den Charakter. Inhaltliche Aussagen erreichen nicht nur mögliche Absichten des Verfassers (z.B. emotionale Beteiligung), sondern haben auch Sozialisationscharakter.

Das Interesse der Kinderbuchanalyse liegt darin, zu untersuchen, wie und auf welche Art in diesen Kinderbüchern kindliche Bedürfnisse, gleichgeschlechtliche, gegengeschlechtliche Freundschaften und das „Aufkeimen“ von Liebesgefühlen dargestellt und beschrieben werden. Die Untersuchungsarbeit legt ihren Schwerpunkt auf die Darstellung geschlechtstypischer Verhaltensmerkmale, auf Aussagen, Tätigkeiten oder Dinge, die mit der Geschlechtszugehörigkeit verbunden sind. Es wird untersucht, wie in den Geschichten kindliche Liebe dargestellt und erlebt wird und es werden die darauf folgenden Reaktionen der Umwelt beschrieben werden. Vorhandene Illustrationen werden hinsichtlich ihrer Aussage- und Wirkungskraft auf die erwähnten Themen in Betracht gezogen. Die Buchanalyse wird sich ausschließlich auf die inhaltliche Aussagekraft konzentrieren. Die Kinderbuchautorinnen oder Illustrator/innen finden bei der vorliegenden Untersuchung keine besondere Erwähnung und werden mit den inhaltlichen Analysen nicht in Beziehung gebracht. Ebenso werden formale Aspekte der Kinderbücher (Seitenanzahl, Kapitel, etc.) nicht beachtet. Es soll aber im Anschluss der Untersuchungsarbeit auf mögliche fehlende inhaltliche Bereiche zum gestellten Themenfeld hingewiesen werden und allfällige Kritik

angeführt werden. Die Analysekriterien und die Interpretationen der Kinderbücher sind von den Vorstellungen und Auffassungen des erwachsenen Lesers gefärbt und nachvollziehbar.

Zunächst wird die Methode der Untersuchung vorgestellt. Als Forschungsmethode wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring ausgewählt, um die Inhalte der Kinderbücher auf Mitteilungsmerkmale zu untersuchen. Danach wird das Kinderbuch als Forschungsfeld betrachtet und der Literaturunterricht in der Grundschule als persönlichkeitsbildender Faktor erörtert. Nach der Darstellung der Analysefragen erfolgt die Durchführung der Kinderbuchanalyse mit gleichzeitiger Auswertung und Präsentation der Ergebnisse. Anleitungstipps zum Aufbau und zur praktischen Durchführung einer empirischen Untersuchung wurden aus dem Buch „Empirisch forschen lernen“ von Sieghard Beller entnommen.

5.2 Die Methode: Qualitative Inhaltsanalyse

Das Ziel einer qualitativen Inhaltsanalyse ist die Analyse von Material, das aus jeglicher Art von Kommunikation stammt – Inhaltsanalyse hat demnach verbale und nonverbale Kommunikation zum Gegenstand. Texte, Bilder, aber auch Musik u.ä. können zum Gegenstand der Forschung gemacht werden. Die Inhaltsanalyse erfordert ein systematisches Vorgehen, ist regelgeleitet und ermöglicht somit die Nachvollziehbarkeit durch andere Personen (vgl. Mayring 2003, S.12). Sie wird als eine empirische Methode definiert, die inhaltliche und formale Mitteilungen systematisch und intersubjektiv überprüfbar beschreibt. Der Erkenntnisprozess soll transparent sein und soll unter den angegebenen Bedingungen von verschiedenen Personen nachvollziehbar sein (vgl. Früh 2001, S.119). „Qualitative Inhaltsanalysen dienen dazu, schrittweise die zentralen Themen und Bedeutungen von Texten oder anderen Objekten (z.B. Kunstwerke, Fotos) herauszuarbeiten. Dabei ist eine minutiöse Wort-für-Wort-

Analyse ebenso möglich wie eine orientierte Globalanalyse.“(Bortz/Döring 2002, S.55) Die qualitative Inhaltsanalyse ist eine schlussfolgernde Methode – sie will durch Aussagen und Interpretationen des Materials Rückschlüsse auf bestimmte Absichten (des „Senders“) und Wirkungen (des „Empfängers“) ableiten (vgl. Mayring 2003, S.12) Der Text wird immer innerhalb seines Kontextes interpretiert und das Material auf seine Wirkung hin untersucht (vgl. ebd., S.42).

5.2.1 Techniken der Inhaltsanalyse

Die qualitative Inhaltsanalyse ist keine feststehende Technik, sondern von vielen Festlegungen und Entscheidungen (Kategoriesystem) des grundsätzlichen Vorgehens durchwachsen. Die Technik des Verfahrens orientiert sich am konkreten Gegenstand der Forschung und ist auf die speziellen Fragestellungen hin konstruiert. Somit kann sie nicht blind von einem Gegenstand auf den anderen übertragen werden. Die inhaltlichen Argumente haben vor den Verfahrensargumenten stets Vorrang – Validität geht vor Reliabilität (vgl. Mayring 2003, S.43 u. 45). Wenn eine Methode optimal leistungsfähig sein will, muss sie jeweils auf ein bestimmtes Forschungsobjekt hin zugeschnitten sein (vgl. Früh 2001, S.132). Es muss aber vorab entschieden werden, wie an das Material herangegangen wird, welche Teile analysiert werden und welche Bedingungen erfüllt werden müssen, um zu einer Kodierung zu gelangen. Dieses Kategoriensystem ermöglicht später auch die Nachvollziehbarkeit der Analyse. Das systematische und theoriegeleitete Textverstehen und die Textinterpretation werden als eigentliche Technik der qualitativen Inhaltsanalyse verstanden (vgl. Mayring 2003, S.43 u. 56).

5.2.2 Ablauf der Untersuchung

Die qualitative Inhaltsanalyse ist eine Auswertungsmethode und beschäftigt sich mit bereits fertigem sprachlichem Material. Deshalb ist es wichtig, zunächst genau zu definieren, welches Material der Analyse zugrunde liegen soll. Es muss beschrieben werden, von wem es produziert wurde, an welche Zielgruppe es sich richtet und in welcher Form das Material vorliegt. Nach dieser Beschreibung folgt die Formulierung der spezifischen Fragestellung, denn ohne die spezifische Bestimmung der Richtung ist keine Inhaltsanalyse denkbar. Es werden verschiedene Richtungen unterschieden: Bei Dokumentenanalysen soll etwas über den Gegenstand ausgesagt werden; Inhaltsanalysen in der Psychotherapie sagen etwas über den emotionalen Zustand des Kommunikators aus; In der Analyse von Massenmedien soll die Wirkung beim Publikum beschrieben werden; In der Literaturwissenschaft soll der Text auf verschiedene Gesichtspunkte hin untersucht werden (vgl. Mayring 2003, S.46-50). Die Inhaltsanalyse ist auch als Suchstrategie konzipiert und es muss von Anfang an klar sein, wonach gesucht werden soll. Dazu sind präzise Fragestellungen notwendig die aber auch so angelegt sein müssen, dass sie eine Beantwortung des Forschungsproblems erlauben (vgl. Früh 2001, S.76 u. 122). Denn der eigentliche Untersuchungsgegenstand der Inhaltsanalyse ist meist der Kommunikationsvorgang, der sich in der Mitteilung des Kommunikators (Autor) oder in Bezug auf den Rezipienten (Interpretation des Lesers) manifestiert (vgl. ebd., S.40).

Nach der Bestimmung der Fragestellungen zur Untersuchung erfolgt die Durchführung derselben. Hier geht der Inhaltsanalytiker in der Regel weder von der Interpretationsweise des Autors noch von der des Lesers aus - der Forscher definiert sich selbst. Er entscheidet aufgrund seiner eigenen Erfahrungen bzw. seines Sprachverständnisses intuitiv, welche sprachliche Mitteilung einen bestimmten Sachverhalt beschreibt. Somit kann die Interpretationsweise nicht als „objektiv“ im Sinne von wahr, neutral oder unbeeinflusst gelten (vgl. Früh 2001, S.43f.).

Die Inhaltsanalyse konzentriert sich darauf, Texte primär als Transportmittel für die interessierten Inhalte zu betrachten und zu interpretieren. Bei der Validierung (Gültigkeit) von Interpretationen wird der interpersonale Konsens als Gütekriterium herangezogen. Die qualitative Inhaltsangabe bedient sich des Konzeptes der „exemplarischen Verallgemeinerung“. Ausgangspunkt sind detaillierte Einzelfallbeschreibungen, die repräsentativ sind, wenn sie als Vertreter ähnlicher Fälle gelten können. Die Auswahl und Auswertung wird theoriegeleitet gezielt vom Forscher selbst getroffen (vgl. Bortz/Döring 2002, S.334f.).

Das Auswertungskonzept (Interpretation) sprachlichen Materials unterscheidet drei Grundformen: *Zusammenfassende Inhaltsanalyse*, *Explizierende Inhaltsanalyse* und *Strukturierende Inhaltsanalyse*. Ziel der *Zusammenfassung* ist es, das Material auf seine wesentlichen Inhalte so zu reduzieren, dass immer noch Abbild des Grundmaterials erkennbar ist. Bei der *Explikation* wird zum Verständnis und zur Erläuterung einzelner, fraglicher Textteile zusätzliches Material herangezogen. Die *Strukturierung* hat zum Ziel, bestimmte Aspekte unter vorher festgelegten Ordnungskriterien herauszufiltern, oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen (vgl. Mayring 2003, S.58). „Ziel der Analyse ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kategorien abzuschätzen.“ (ebd., S.58) Dabei sind drei Varianten der Strukturierung zu unterscheiden: eine *inhaltliche Strukturierung*, die sich mit dem Herausarbeiten bestimmter Themen und Inhalte befasst; die *typisierende Strukturierung*, die häufig besetzte oder theoretisch interessante Merkmalausprägungen identifiziert; und die *skalierende Strukturierung*, die die Merkmalausprägungen auf Ordinalniveau einschätzt (vgl. Bortz/Döring 2002, S.332). Wesentlich ist jedenfalls, dass die Inhaltsanalyse bei der Rekonstruktion/Identifikation der Bedeutungen im Text niemals eine repräsentative oder „absolut richtige“ Textanalyse darstellt, da sie von der begrenzten spezifischen Sprachkompetenz des Forschers abhängig ist.

Der Spielraum und die Evidenz der Inhaltsanalyse ist möglichst weitgehend offen gelegt und kontrolliert (vgl. Früh 2001, S.125).

Bei der folgenden Kinderbuchanalyse stehen Beschreibungen und inhaltliche Aussagen (verbale und nonverbale) im Vordergrund, die eine Interpretation der formulierten Analysekriterien zulassen. Es ist davon auszugehen, dass die Präsentation der Ergebnisse subjektiv ausfällt, und von den persönlichen Zugängen und Anschauungen des Untersuchenden zu den einzelnen Themenbereichen sowie seiner Interpretationsfähigkeit geleitet und beeinflusst ist. Der Interpretationsvorgang der Kinderbuchanalyse bedient sich zunächst der *Zusammenfassung*, um die jeweiligen Inhalte der einzelnen Geschichten in reduzierter Form wiederzugeben. Es erscheint nicht notwendig, sich der *explizierenden Inhaltsanalyse* zu bedienen, da davon ausgegangen werden kann, dass die vorliegenden Texte keine zusätzlichen Informationen und Erklärungen benötigen. Mit Hilfe des *Strukturierens* werden daraufhin bestimmte Themen, Inhalte und Aspekte aus den Geschichten systematisch herausgefiltert. Nach der Durchführung der Untersuchung folgt die Auswertung und Präsentation der Ergebnisse.

5.3 Gegenstand und Forschungsfeld: Das Kinderbuch

Als Forschungsmaterial der vorliegenden Untersuchung dienen Kinderbücher, die folgende Kriterien erfüllen:

- die Kinderbücher sind an Mädchen und Jungen adressiert;
- das empfohlene Lesealter ist von sieben bis zehn Jahre;
- der Inhalt der Kinderbücher kreist um die Themen Freundschaft, Gefühle, Verliebtsein und Liebe;
- die Kinderbücher sind für den Unterricht in der Grundschule geeignet.

Gegenstand der Forschung:

Boehme, Julia: „**Conni und der Liebesbrief**“

Boie, Kirsten: „**Vielleicht ist Lena in Lennart verliebt**“

Nöstlinger, Christine: „**Liebesgeschichten vom Franz**“

Die angeführten Kinderbücher wurden in der Kinderbuchabteilung mit Hilfe einer fachlichen Beratung ausgesucht. Die beruflichen Erfahrungen der Forscherin als Volksschullehrerin wurden ebenso als Kriterium herangezogen wie auch die Anschaulichkeit der Illustrationen.

Zunächst erfolgt die begriffliche Klärung der literarischen Textsorte „Kinderbuch“. Es wird betrachtet, welche Merkmale ein erfolgreiches Kinderbuch hat und welche Rahmenbedingungen ein gutes Kinderbuch erfüllen soll, um dem lesenden Kind gerecht zu werden. Die Lehrplanforderungen an den Literaturunterricht der Grundschule werden angeführt und die Ziele des Literaturunterrichts formuliert. Danach wird der Frage nachgegangen, ob ein Kinderbuch auch ein Sozialisationsfaktor sein kann.

5.3.1 Das Kinderbuch – Begriffsklärung

Der Begriff Kinderliteratur umfasst alle möglichen Textarten (z.B. Bilderbuch, Kinderlyrik, Kinderbuch, phantastische und realistische Kinderbuch, Abenteuerbuch, volkstümliche Erzählformen) und audiovisuelle Formen (z.B. CD, Kassetten, Fernsehen, Theater, Spiel), die an Mädchen und Jungen bis etwa zwölf Jahren gerichtet sind (vgl. Landherr 1984, S.24). Kinderliteratur wird auch „Zielgruppenliteratur“ bezeichnet, da sie besonders für Kinder verfasst oder durch Bearbeitung anderer Literatur für Kinder entstanden ist (vgl. Dahrendorf 1996, S.11).

Kinderliteratur hat im Allgemeinen die Eigenschaft „mit ihren Inhalten und Identifikationsangeboten den jungen Lesenden entgegenzukommen und Strukturen aufzuweisen, die einfach genug sind, um Kontexte und Muster für Gestaltungsversuche abzugeben. Pointierter gesagt: Was Schaffende schufen, kann Schaffende schaffen.“ (Tabbert 2004, S.1)

Das realistische Kinderbuch, um das es sich in der folgenden Buchanalyse handelt, hat Umwelt- und Problemgeschichten zum Thema. Das Kind ist in der Regel selbst Handlungsträger und erlebt Alltagssituationen als Spiegelung seiner Umwelt. In manchen Kinderbüchern sind Phantasie und Realität miteinander verknüpft und führen das lesende Kind in ein reizvolles Wechselspiel. Realistische Kinderbücher beschäftigen sich vielfach mit verschiedenen Problemen in Alltag, Schule oder Freizeit. Auf diese Weise wird dem Kind ein Stück gesellschaftlicher Wirklichkeit gezeigt. Das realistische Kinderbuch regt sie/ihn mit den konfrontierten Situationen zum Nachdenken an und fordert sie/ihn zur Diskussion über aktuelle oder zeitlose Lebensfragen auf (vgl. Landherr 1984, S.25f.).

5.3.2 Anforderungen an ein Kinderbuch

Ein Kinderbuch wird dann als erfolgreich bezeichnet, wenn es von einer großen Anzahl von Kindern gern gelesen wird. Wenn ein erfolgreiches Kinderbuch mehrere Generationen überdauert, wird von einem Klassiker gesprochen, wie z.B. „Pippi Langstrumpf“ von Astrid Lindgren (vgl. Tabbert 2004, S.8).

Welche Anforderungen werden an ein Kinderbuch gestellt, damit es vom Kind gern gelesen wird? Worauf beruht die Wirkung eines erfolgreichen Buches? Die folgenden aufgezählten Kriterien sollen in einem Gleichgewichtsverhältnis zueinander stehen und müssen (können) nicht alle bei jedem Buch erfüllt werden: Texte, die für Kinder bestimmt sind, brauchen lesestimulierende Merkmale. Bücher sollen spannend oder/und lustig sein, auch

Gewaltdarstellungen können als Leseanreiz wirken (vgl. Dahrendorf 1996, S.24f.). Erfolgreiche Kinderbücher sind auf Wunschbefriedigung ausgerichtet – ähnlich wie der reichen Mythentradition in Märchen. Es werden Glücksmomente imaginiert und Schreckensmomente kompensiert. Der strahlende Held besiegt den fürchterlichen Drachen (vgl. Tabbert 2004, S.8f.).

„Was als wünschenswert dargestellt wird, (...), weist Züge von Idealisierung auf und steht in Opposition zu etwas, das als dämonisiert erscheint. (...) Kinder haben ein besonderes Bedürfnis nach der einfachen Dynamik des genannten Polarisierungsprozesses, insofern sie daraus Ermutigung ziehen können, nicht nur elementare Ängste zu überwinden, sondern auch die Unterlegenheitsgefühle in einer von Erwachsenen beherrschten Welt.“(ebd., S.9)

Ein weiteres Kriterium ist die Verständlichkeit und Lesbarkeit eines Textes. Dieses Kriterium bezieht sich auf das Layout, Schriftart und –größe, die qualitative und quantitative Auswahl des Wortschatzes, Satzlänge und Satzkomplexität. Die Lesbarkeit eines Textes ist auch thematisch bedingt. Wenn der Inhalt das lesende Kind interessiert, ist es motiviert und durch seine Neugier auch bereit, eine komplexere Form des Textes in Kauf zu nehmen (vgl. Dahrendorf 1996, S.25). Die dargestellte Welt einer Erzählung kann in drei Strukturelemente unterteilt werden: Raum, Charaktere und Handlung. Der dargestellte Raum einer Geschichte ist für die entstehende Atmosphäre zuständig, die mit starken Gefühlen aufgeladen ist. (Die Anziehungskraft von Höhlen und Inseln wird beispielsweise als anziehend empfunden.) Von besonderer Bedeutung sind die Charaktere, da sie sich dem Kind zur Identifikation anbieten. Dafür muss die Heldin oder der Held in erster Linie gemeinsame Wesenszüge mit dem lesenden Kind haben. Die dargestellte Person kann aufmüpfig sein, stark, mutig, oder aber klein. Eine Figur kann mitleidenswert wirken oder belächelt werden. Oft wird in Kinderbüchern die zentrale Figur von einer Gruppe eingenommen. In diesem Fall kann sich das lesende Kind eine Identifikationsfigur nach eigenem Geschmack aussuchen und geistig an Gruppenaktivitäten teilnehmen (vgl. Tabbert 2004, S.10f.) „Gleichgültig, welches der Identifikationsmuster ein Kinderbuch anbietet - hinaufschauen, hinabschauen oder sich hinzugesellen -, es kann dazu

beitragen, Angst und Unterlegenheitsgefühle zu überwinden, zumindest für die Dauer der Lektüre.“(ebd., S.11)

Das Leseinteresse wird durch Spannung an die Handlung gebunden. Die Spannung schließt das Gefühl der Furcht ein und kann aus psychischen Konflikten oder mythischen Handlungsmustern entspringen (vgl. ebd., S.11). Im Allgemeinen wird das als spannend empfunden, was interessiert – demnach ist Spannung ein subjektives Empfinden, mit dem auch der Wunsch ausgedrückt wird, im Gelesenen Geheimnisse aufzuspüren. Deshalb sollte der Text weiterphantasierendes Ausgestalten zulassen (vgl. Dahrendorf 1996, S. 24). „Eine Erzählung mag vielerlei Anreize enthalten, und doch hängt es gewöhnlich von ihren ersten Sätzen ab, ob sie überhaupt gelesen wird, und von ihren letzten Sätzen, ob sie als befriedigend empfunden wird.“(Tabbert 2004, S.12) Ein erfolgreiches Kinderbuch kann Mädchen und Jungen von Anfang an in seinen Bann ziehen, sei es mit einem Angebot an Gefühl, Komik, Identifikation oder Spannung. Ein positiver Ausgang der Geschichte ist wünschenswert, da Kinder in ihrer Erwartung bestärkt werden sollten, dass Schwierigkeiten zu bewältigen sind(vgl. ebd., S.12).

Das gemeinsame Lesen, Vorlesen und Besprechen von Kinderbüchern im Deutschunterricht oder im fächerübergreifenden Unterricht bietet Möglichkeiten, mit den Schülerinnen und Schülern unter anderem über Themen wie „Freundschaft“, „Gefühle“ und „Liebe“ eingehend zu sprechen. Mädchen und Jungen sollen gleichermaßen aufgefordert und gefördert werden, sich mit diesen Themen, oder mit den noch spontan hinzukommenden, sprachlich, schriftlich oder musisch-kreativ auseinander zu setzen. Das folgende Kapitel beschreibt weitere Möglichkeiten der Verwendung des Kinderbuches im Unterricht.

5.3.3 Das Kinderbuch im Unterricht

Vielen Schulanfängerinnen und Schulanfängern wurde selten oder nie aus einem Buch vorgelesen. Ohne Bucherfahrung wird das Leselernen für diese Kinder verständlicherweise schwieriger sein. Es ist zu beobachten, dass die Lesesicherheit und das Buchlesen in Wechselbeziehung zueinander stehen. Viele Kinder lesen keine Bücher, weil sie schlecht lesen – sie lesen schlecht, weil sie keine Bücher lesen. Die Literaturerziehung geht über das bloße Lesen des Lesebuches hinaus. Neben dem Lesen des Lesebuches werden die Schülerinnen und Schüler zum Lesen von Kinderbüchern hingeführt (vgl. Sahr/Born 1985, S.31). Die Auswahl des Buches wird nicht nur durch die Zielvorstellungen der Lehrerin/des Lehrer bestimmt, sondern wird sich auch am Interesse der Schülerinnen und Schüler orientieren. Nur auf diese Weise wird ein positiver Zugang und Umgang mit der Literatur bei den Schülerinnen und Schülern zu erreichen sein. An nahezu allen Schulen gibt es Schulbibliotheken oder eine Mediothek, die neben Büchern auch Kassetten oder CDs bereithält. Die Schulbibliothek kann spontane und unterrichtsbezogene Bücherwünsche erfüllen oder bietet Möglichkeiten zur individuellen Entleihe für das Privat- und Freizeitlesen. Fast in jeder Klasse sind Klassenbibliotheken zu finden, die Nachschlagwerke, Sachbücher und erzählende Kinderbücher für die entsprechende Altersstufe bereithalten. Somit kann ein regelmäßiges Einbeziehen von Literatur in allen möglichen Unterrichtsfächern erfolgen. Die ständige Anwesenheit von Büchern fördert das freie Lesen und der Schulung der Auswahlfähigkeit, wobei auch das individuelle Lesen gefördert wird (vgl. Dahrendorf 1996, S. 28ff.).

Die methodisch-didaktischen Unterrichtsschritte zur Verwendung des Kinderbuches im Unterricht werden an dieser Stelle nicht ausführlicher thematisiert, es gibt viele Möglichkeiten, das Kinderbuch in die Schule zu bringen. Eine Lehrerin/Ein Lehrer, die/der selbst Freude am Lesen von Kinderbüchern hat, wirkt natürlich am motivierendsten (vgl. Sahr/Born 1985, S.31).

5.3.4 Aufgaben und Ziele des Literaturunterrichts

Die Bildungs- und Lehraufgaben und der Lehrstoff der Grundschule sehen unter dem Teilbereich „Lesen“ (neben den Grundleistungen des Erstlesens und dem Erstleseunterricht als Lehrgang), „eine vielfältige Begegnung und Auseinandersetzung mit Texten verschiedenster Art“ vor, damit die Schülerinnen und Schüler „durch die Auseinandersetzung mit dem Gelesenen über ihre reale Lebenserfahrung hinaus das Verständnis für sich selbst und für andere vertiefen sowie sich und andere informieren und unterhalten können.“ (http://www.bmukk.gv.at/medienpool/3994/VS7T_deutsch.pdf, 6.11.2008, S.1)

Im Unterricht soll die Lehrerin/der Lehrer für Begegnungen mit literarischen Texten, wie z.B. Umweltgeschichten, Märchen, Kinderlyrik usw. in möglichst natürlichen Lesesituationen sorgen (vgl. ebd., S.6). Die Schülerinnen und Schüler sollen erfahren, dass man aus literarischen Texten Sinn entnehmen kann und durch die Auseinandersetzung mit ihnen deren Absichten und Wirkungen erkennen können. In der Klasse sollte gemeinsam über Texte und ihre unterschiedliche Wirkung gesprochen werden, jeder sollte dazu seine eigene Meinung äußern und begründen können (vgl. ebd., S.15). Als eine zentrale Aufgabe des Literaturunterrichts wird die Ausbildung einer stabilen Lesemotivation genannt. Der Lesemotivation geht die Entwicklung der Lesefertigkeit und der Lesekompetenz voraus (vgl. Richter/Plath 2005, S. 21).

Eine weitere wichtige Aufgabe der Literaturdidaktik ist die Darstellung von Literatur als kulturelles Gedächtnis der Gesellschaft. Dies kann durch professionelle Beschäftigung mit Literatur gelingen. Bei der Literatúrauswahl sollen die Besonderheiten heutiger kindlicher Lebenswelten berücksichtigt werden und auf aktuelle gesellschaftliche Erfordernisse reagiert werden (vgl. ebd., S.15f.). „Lesen kann wichtige Unterhaltungsbedürfnisse befriedigen, die kognitive Struktur des Rezipienten fördern und eine positive Entwicklung im sozialen und personalen Bereich unterstützen.“ (Landherr 1984, S.18) Das Lesen von (ausgewählter) Literatur und der Umgang mit Büchern prägt die Persönlichkeitsstruktur des Menschen. Somit ist die Auswahl guter Bücher ein

Erfordernis, um den individuellen und gesellschaftlichen Bedürfnissen gerecht zu werden (vgl. ebd., S.18). Es soll festgehalten werden, dass Literaturunterricht unter anderem einen wichtigen Beitrag an der Bildung von Gefühlen leistet. Mit seiner Hilfe werden die Kinder in die in unserer Gesellschaft dominierenden Symbolsysteme der Schrift eingeführt. Die Kinder lernen den Bereich des uneigentlichen Sprechens (Metapher, Gleichnis usw.) kennen und verstehen. Zusätzlich stellt Literatur Worte und Bilder für Gefühle bereit und erleichtert somit das Sprechen über Gefühle. Gleichzeitig öffnet Literatur die Innenwelten anderer Menschen und fördert dadurch die Fremdwahrnehmung und die Fähigkeit zur Empathie und zum Perspektivenwechsel (vgl. Mattenklott 1997, S.119ff.).

5.3.5 Das Kinderbuch als Sozialisationsliteratur?

Trotz der Eigengesetzlichkeit der Kinderliteratur als „Literatur“ muss sie mit der gesellschaftlichen, ökonomischen und speziell pädagogischen Seite in Beziehung gebracht werden. In allen Phasen der Kinderliteraturgeschichte kommt eine pädagogische bzw. sozialisierende Absicht zutage. Kinderliteratur hat neben literarischen Regeln weiterhin auch pädagogische Erwartungen, sie befindet sich also im Überschneidungsbereich vom Literatur- und Erziehungssystem (vgl. Hurrelmann 1998, S.46f.). Bei dem Sozialisationsaspekt der Literatur gehören drei Bereiche unterschieden: der Bereich der *Thematisierung von Wirklichkeit*, der *emotionalen Beteiligung* und der Bereich des *medial-kulturellen Lernens*.

Die *Thematisierung der Wirklichkeit* wird durch den Textinhalt bestimmt. In der Kinderliteratur werden, egal ob realistische oder phantastische Texte gemeint sind, Zusammenhänge der Wirklichkeit thematisiert. Durch die mit dem Thema verbundenen Normen und Intentionen erfährt das lesende Kind, was geschieht, wenn es dieses oder jenes tut, was wichtig und unwichtig ist, was gut und was böse ist, was richtig und falsch ist (vgl. ebd., S.48).

„Es stimmt, daß explizite Moralisierung in der Kinderliteratur mittlerweile verpönt ist. Gerade deshalb ist aber zu bedenken, dass jeder literarische Realitätsentwurf mit gesellschaftlich geteilten Deutungsmustern und kulturellen Bewertungen arbeitet, selbst dann, wenn er diese in Frage stellt.“ (ebd., S.48).

Für eine ausgeglichene, offene, unterdrückungsfreie und befriedigende Beziehung ist es wichtig, die eigenen Gefühle, Wünsche und Befürchtungen freimütig aussprechen zu können. Viele Menschen merken gar nicht, was sie fühlen und können mit ihren Gefühlen weder umgehen noch über sie sprechen. Einigen fehlen einfach die richtigen „Wörter“, um über ihre Gefühle zu sprechen, andere wiederum haben im Laufe ihrer Erziehung gelernt, dass man über Gefühle nicht spricht (vgl. Etschenberg 2000, S.85).

„Bei der Gestaltung einer Beziehung, Freundschaft oder Partnerschaft (...) können wir Kindern in der Grundschule nicht helfen, wohl aber dabei, Gefühle bei sich und anderen zuzulassen, wahrzunehmen und in ihre Kommunikation einzubeziehen. Die Entscheidung, in bestimmten Situationen Gefühle ‚draußen vor zu lassen‘, kann dann immer noch gefällt werden.“ (ebd., S.85)

Die Kinderliteratur bietet Mädchen und Jungen eine *emotionale Beteiligung*, und ist somit Lieferantin von Erfahrungen, Emotionen und Angeboten zur Selbstinterpretation. Die emotionale Beteiligung des lesenden Kindes ist in der Textdynamik angelegt. Das Lesen eröffnet in ästhetischer Sprache einen Raum von Vorstellungen und Bildern, die in Beziehung zueinander treten können zu psychischen Prozessen. Dieser Prozess wird bezeichnet als sozial-emotionales Lernen, als Hilfe zur Identitätsbildung oder als Chance für den Ausdruck des Unbewussten. Diese emotionale Beteiligung eigener Erfahrungen und Wünsche ist die eigentliche Belohnung für den Leser (vgl. Hurrelmann 1998, S.49).

Der Aspekt des *medial-kulturellen Lernens* ist durch den Kommunikationsmodus gegeben. Kinderliteratur bietet eine Hilfe zum Hineinwachsen in die literarische Kultur. Es gibt nach Schwierigkeit abgestufte Angebote der Lesetexte. Aber auch im Hinblick auf die Ausbildung und Förderung der Lesemotivation, Lesefertigkeit und Lesegewohnheiten ist die Kinderliteratur in gewisser Weise Einstiegsliteratur (vgl. ebd., S.49f.).

5.4 Zusammenfassung

Die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse setzt sich mit fertigem sprachlichen Material auseinander und untersucht dieses systematisch und theoriegeleitet. Ziel der Inhaltsanalyse ist, manifeste Kommunikation objektiv und quantitativ zu beschreiben, um spezifische Schlussfolgerungen über bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen (vgl. Mayring 2003, S.11f.). Die vorliegende Untersuchung hat das Kinderbuch zum Gegenstand der Forschung, somit wurde das Kinderbuch als eine Form der Kinderliteratur näher betrachtet und die Aufgaben und Ziele des Literaturunterrichts in der Grundschule wurden angeführt.

Das Kinderbuch trägt unter anderem das Merkmal der Selbstreflexion. Das lesende Kind wird in der symbolischen Rede und im Bild über sein eigenes Leben aufgeklärt. Literatur erzählt demnach von uns selbst (vgl. Mattenklott 1997, S.130f.). Es konnte festgestellt werden, dass Kinderbücher mehrere Aspekte des Lernens bedienen und pädagogische Arbeit leisten. Durch die Thematisierung der Wirklichkeit und durch Einbeziehung emotionaler Beteiligung wird Kinderliteratur unter anderem auch zum Sozialisationsfaktor (vgl. Hurrelmann 1998, S.46f.) Denn Literatur darf als wirksamer, „weicher“ Gestaltungsfaktor des gesellschaftlichen Lebens anerkannt und nicht unterschätzt werden. Wenn Mädchen und Jungen in die Schule kommen, haben sie bereits ein reiches emotionales Leben gelebt. Sie haben Vorstellungen von Zärtlichkeit, Liebe, Trost und Geborgenheit erfahren. Sie haben die Werte und Normen der Gesellschaft in Bezug auf viele Gefühle und auf ihren Ausdruck erfahren. Die Bildung der Gefühle ist damit nicht abgeschlossen – sie ist wie alle Bildung ein lebenslanger Prozess. Dazu kann auch die Literatur einen Beitrag leisten (vgl. Mattenklott 1997, S.121).

Die vielfältige didaktische Einsetzbarkeit im pädagogischen Alltag der Grundschule lässt das Kinderbuch zum regelmäßigen Unterrichtsmaterial werden. Eine gezielte Auseinandersetzung mit der Kinderliteratur zur

besprochenen Thematik soll unter anderem Mädchen und Jungen befähigen, offen über ihre Bedürfnisse und Gefühle zu sprechen sowie die Gefühle anderer zu respektieren. Im nächsten Kapitel folgt die Kinderbuchanalyse mit Interpretation und Präsentation der Ergebnisse.

6 Kinderbuchanalyse

Nach den vorangegangenen forschungstheoretischen Ausführungen erfolgt im letzten Teil der Arbeit die inhaltliche Untersuchung der Kinderbücher. Wie oben erwähnt, sollen die Fragestellungen zur Inhaltsanalyse klar und präzise formuliert werden. Zu eng gehaltene Forschungsfragen können am untersuchten Gegenstand vorbeiziehen oder die Entdeckung des Neuen eher blockieren als fördern. Sie sollen außerdem mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen zu beantworten sein. Die Fragestellung ist für den Erfolg oder für das Scheitern einer qualitativen Untersuchung einer der entscheidenden Faktoren (vgl. Flick 2000, S.258f.).

6.1 Analysekriterien

Die Analysekriterien für die vorliegende Kinderbuchanalyse orientieren sich an den unterschiedlichen Aspekten zur sexuellen Sozialisation des Kindes. Mit der ersten Untersuchungsfrage werden die Verhaltensmerkmale der dargestellten Personen in den jeweiligen Geschichten betrachtet und mit den genannten geschlechtstypischen Verhaltensmerkmalen im theoretischen Teil der Arbeit verglichen. Gibt es in den dargestellten Geschichten Abweichungen oder werden die erwähnten „typisch weiblichen“ und „typisch männlichen“ Verhaltensmerkmale in den Kinderbüchern bestätigt? Es wird betrachtet, ob ein bestimmtes Bild vom weiblichen und männlichen Geschlecht transportiert wird und ob damit Stereotype bekräftigt werden. Gibt es Tätigkeiten oder Dinge, die mit der Geschlechtszugehörigkeit verbunden sind? Die zweite Frage beschäftigt sich mit den Verhaltensformen in gleichgeschlechtlichen Peergruppen von Mädchen und Jungen. Welche Tätigkeiten werden in den Peergruppen bevorzugt? Wie wird der Umgang in gleichgeschlechtlichen Beziehungen untereinander beschrieben? Die Darstellung und Beschreibung der kindlichen Liebe steht im Mittelpunkt der

dritten Frage. Dabei soll analysiert werden, wie die Personen das „Verliebtsein“ oder die „Liebe“ selbst definieren und welche Reaktionen sie darauf erfahren. Welche kindlichen Bedürfnisse werden beschrieben? Erfahren die dargestellten Personen im Bezug auf ihre Gefühle bestimmte Bemerkungen oder sexistische Aussagen aus ihrer Umwelt? Ebenso soll die Form des gleichgeschlechtlichen und gegengeschlechtlichen „Zuneigungsverhaltens“ betrachtet werden. Wird eine bestimmte Form der Partnerschaft hervorgehoben oder idealisiert? Die vierte Untersuchungsfrage interpretiert die vorhandenen Illustrationen und ihre Aussagekraft in Bezug auf die zu untersuchenden Aspekte.

Die ausgearbeiteten Analysekriterien lassen sich auf weitere Kinderbücher zu diesem Themenbereich anwenden oder ausweiten. Bei der Durchführung der Buchanalyse werden die drei ausgewählten Kinderbücher einzeln betrachtet und analysiert, da jedes Kinderbuch für sich ein abgeschlossenes Forschungsfeld darstellt und sie werden nicht miteinander verglichen. Die Interpretation und Präsentation der Ergebnisse nehmen Bezug auf die vorangegangenen theoretischen Erläuterungen und Erklärungen der Arbeit.

Forschungsfragen zur Kinderbuchanalyse

1. Tragen die beschriebenen Personen geschlechtstypische Verhaltensmerkmale? Gibt es Tätigkeiten und Dinge, die mit der Geschlechtszugehörigkeit verbunden sind?
2. Auf welche Weise wird der gleichgeschlechtliche Umgang zwischen Mädchen und Jungen dargestellt?
3. Wie wird die kindliche Liebe und das Verliebtsein beschrieben? Welche Reaktionen der Umwelt erfahren die beschriebenen Personen im Handlungsverlauf aufgrund ihrer Gefühle von Liebe und Verliebtsein?
4. Unterstützen vorhandene Illustrationen die zu untersuchenden Aspekte der Fragen 1 bis 3?

6.2 Durchführung und Auswertung

Die Untersuchung beginnt jeweils mit einer kurzen Darstellung des Inhalts. Die Interpretation und Auswertung der Inhaltsanalyse orientieren sich an der Reihenfolge der Forschungsfragen.

6.2.1 „Liebesgeschichten vom Franz“

Autorin: Christine Nöstlinger

Inhaltliche Zusammenfassung

Bisher hat Franz nur die glückliche Liebe kennen gelernt, alle Menschen, die er liebt, lieben auch ihn. Das sind seine Mama und sein Papa, seine Oma und sein großer Bruder Josef, Gabi, die in der Wohnung nebenan wohnt, Eberhard, der mit ihm in die Klasse geht und drei Tanten. Deshalb hat der Franz mit der Liebe keine großen Probleme. Seit ein paar Wochen hat er Mitleid mit seinem Bruder Josef. Der hat sich nämlich im Treppenhaus in Anna-Liese verliebt, als diese zu ihrer Tante zum Klavierunterricht ging. Nun sitzt Josef jeden Mittwoch pünktlich auf der Treppe und wartet auf Anna-Liese. Anna-Liese ist sehr schnippisch und beachtet ihn nicht. Als einmal Josef Schnupfen hat und nicht im Treppenhaus warten kann, beschließt Franz, seinem Bruder zu helfen. Er läutet an der Tür von Anna-Lieses Tante und überreicht zu ihrer Überraschung einen Korb mit Kartoffeln – er wollte ihr freundlicherweise etwas mitbringen. Frau Leidlich bittet ihn in die Wohnung und Franz beginnt ab nun, mit Anna-Liese jeden Mittwoch gemeinsam Klavier zu üben. Er vergisst nicht, jedes Mal übertrieben von seinem tollen großen Bruder zu berichten. Eines Tages kommt sein Bruder Josef von der Schule und berichtet, er hat sich so richtig verliebt – und Anna-Liese sei im völlig egal. Da beschließt Franz, sich nicht mehr in Liebesgeschichten anderer einzumischen und steckt schon bald im eigenen Liebesproblem.

Seine Freundin Gabi hat mit Sandra Freundschaft geschlossen. Da die beiden Mädchen ab nun die meiste Zeit gemeinsam verbringen und viele Geheimnisse haben, ist Franz wütend und kommt sich überflüssig vor. Als er bei einem gemeinsamen Spiel nur mit Sandra spielt und Gabi überhaupt nicht beachtet, ist Gabi nun traurig. Nach dieser Erfahrung verspricht Gabi, ihre Liebe zwischen ihm und Sandra gerechter aufzuteilen. Damit ist Franz zufrieden. Bei einem Besuch bei seinen Tanten lernt Franz Elfe kennen. Er verliebt sich in sie. Elfe verlangt von ihm, aus dem Supermarkt Kaugummi zu stehlen, um zu zeigen wie toll er ist. Zum Glück hat Franz eine Packung Kaugummi in der Hosentasche, kommt stolz aus dem Supermarkt und überreicht sie ihr. Als Elfe erkennt, dass der Supermarkt diese Marke nicht führt, ist sie beleidigt und rennt davon. Enttäuscht und traurig kehrt Franz nach Hause zurück.

Interpretation und Präsentation der Ergebnisse

1. Tragen die beschriebenen Personen geschlechtstypische Verhaltensmerkmale? Gibt es Tätigkeiten und Dinge, die mit der Geschlechtszugehörigkeit verbunden sind?

Franz beschreibt seinen Bruder als irre toll, als einen der im Schwimmen und Schilaufen Preise einheimste und so stark sei, dass er allein gegen vier gleich große Kinder raufen könne (vgl. Nöstlinger 1996, S.21). „Und wenn er etwas nicht will, (...) dann tut er es auch nicht. Den kann keiner zwingen!“ (ebd., S.22) Diese Verhaltensbeschreibung bedient sich der „typisch männlichen“ Verhaltensmerkmale und unterstreicht die Stärke, das Selbstbewusstsein, die Autonomie, die Leistungsorientiertheit und den Mut des Jungen. Anna-Liese zeigt sich als Mädchen davon natürlich beeindruckt und in ihren Augen schimmert „Sehnsucht“ (vgl. ebd., S.24 u. 26). Die beiden Mädchen Gabi und Sandra tuscheln, kichern, stecken die Köpfe zusammen, reden von Kleidern, Jeans, Filmstars und „süßen“ Plüschtieren, „blöden“

Buben und Nagellack. Sie probieren Tanzschritte aus malen in Poesie-Alben (vgl. ebd., S.29f.). Mit dieser Verhaltensbeschreibung werden „typische weibliche Verhaltensmerkmale betont. Als Franz die Aufmerksamkeit von Sandra erreichen will, macht er ihr Komplimente über ihr Kleid und ihre Frisur (vgl. ebd., S.38). Diese Darstellung erweckt die Annahme, Komplimente reichen aus, um die Aufmerksamkeit des weiblichen Geschlechts zu erreichen. Das Weinen gilt als „untypische männliche“ Verhaltensform. Dennoch weint Franz aus Liebeskummer (vgl. ebd., S. 32 u.35) und aus Enttäuschung über sein Erlebnis mit Elfe (vgl. ebd., S.61). Das Gefühl von Traurigkeit wird mit dem Weinen verbunden und vermittelt die „Normalität“ dieses Empfindens auch bei Jungen. Die Mama vom Franz wird als berufstätig beschrieben und wird in der Geschichte bei einer einzigen Tätigkeit dargestellt – beim Zwiebelschneiden (vgl. ebd., S.11). Es wird der Anschein vermittelt, dass Hausarbeit auch neben dem Berufsleben einer Frau selbstverständlich von ihr erledigt wird.

2. Auf welche Weise wird der gleichgeschlechtliche Umgang zwischen Mädchen und Jungen dargestellt?

In der Geschichte wird der gleichgeschlechtliche Umgang nur zwischen Gabi und Sandra beschrieben. Die beiden demonstrieren ihre Freundschaft auch nach außen, indem sie sie mit Körperkontakt unterstreichen: Die Mädchen berühren sich, legen die Arme umeinander und geben sich Abschieds-Bussi. Gegengeschlechtliche Personen („Franz“) werden ausgeschlossen (vgl. Nöstlinger 1996, S.29). Kindliche Liebe und Zuneigung definiert sich über kindgemäße Körperlichkeit und Zärtlichkeit. Im Grundschulalter sind bei Kindern eine deutliche Zuwendung zu gleichgeschlechtlichen Personen und gleichzeitig eine Abgrenzung zu gegengeschlechtlichen Personen zu beobachten. Man will zeitweise „unter sich“ sein, um „ungestört“ seine Geschlechterrolle einüben zu können.

3. Wie wird die kindliche Liebe und das Verliebtsein beschrieben?

Welche Reaktionen der Umwelt erfahren die beschriebenen Personen im Handlungsverlauf aufgrund ihrer Gefühle von Liebe und Verliebtsein?

Josef erklärt seine Liebe auf den ersten Blick mit „Gänsehaut auf dem Rücken und Bauchziehen“ (Nöstlinger 1996, S.9) Die Liebe hat ihn „getroffen“ und es hat „geknallt“ (vgl. ebd., S.11) Demnach wird Liebe anhand körperlicher Symptome gespürt und tritt plötzlich auf. Für Franz bedeutet Liebe „wenn zwei einander sehr gern haben und miteinander sehr glücklich sind“ (ebd., S.8) Ein bisschen streiten dürfen die zwei auch zwischendurch (vgl. ebd., S.8). Franz betont, seinen Freund Eberhard zu lieben. Liebe wird in dieser Geschichte mit den Gefühlen von Glückseligkeit beschrieben. Ebenso wird die gleichgeschlechtliche Liebe und Zuwendung erwähnt. Als Gabi nur mit ihrer Freundin spielt und keine Zeit mehr für Franz hat, ist er zornig, fühlt sich ausgeschlossen und kommt sich „zwischen der Gabi und der Sandra recht überflüssig vor.“ (ebd., S.29) Sein Papa will ihn trösten und erklärt ihm, er brauche doch als Bub auf ein Mädchen nicht eifersüchtig zu sein. Nur auf einen anderen Buben müsste er eifersüchtig sein. (vgl. ebd., S.33) Mit dem Hinweis auf die Selbstverständlichkeit von gegengeschlechtlichen Partnerschaften wird das Bild der heterogenen Beziehung idealisiert. Jede andere Form erscheint gleichzeitig als unnormal. Gabis Mama tröstet Franz, gibt ihm ein Taschentuch und Franz kuschelt sich an sie. In diesem Moment beschließt er, Gabis Mama auch zu den Leuten zu zählen, die er liebt (vgl. ebd., S.35) Es scheint, dass Kinder „Liebe“ durch das Gefühl von Zuwendung und Aufmerksamkeit, Mitgefühl und Verständnis definieren.

Der Papa von Franz tritt in der Geschichte zwei Mal in Erscheinung. Zuerst gibt er Josef den Ratschlag, mittwochs auf Anna-Lena zu warten. „(...) ‚Da musst du ja nicht verzweifeln. Da ergibt sich jeden Mittwoch wieder eine Chance.‘ (...)“ (ebd., S.16) Und ein weiteres Mal, als er Franz darauf aufmerksam macht, dass er doch auf Mädchen nicht eifersüchtig zu sein braucht. „(...) ‚Bin ich vielleicht auf die Freundinnen deiner Mama

eifersüchtig? Fällt mir doch gar nicht ein! Das wäre ich nur auf einen Mann!' “ (ebd., S.33) Damit wird dem Vater die Rolle der „normierenden“ Instanz zugesprochen.

4. Unterstützen vorhandene Illustrationen die zu untersuchenden Aspekte der Fragen 1 bis 3?

Die gezeigten Illustrationen veranschaulichen zahlreiche reale Lebenswelten des lesenden Kindes – im eigenen Zimmer, beim Musikunterricht, beim Spielen im Garten, unterwegs auf der Straße u.ä.



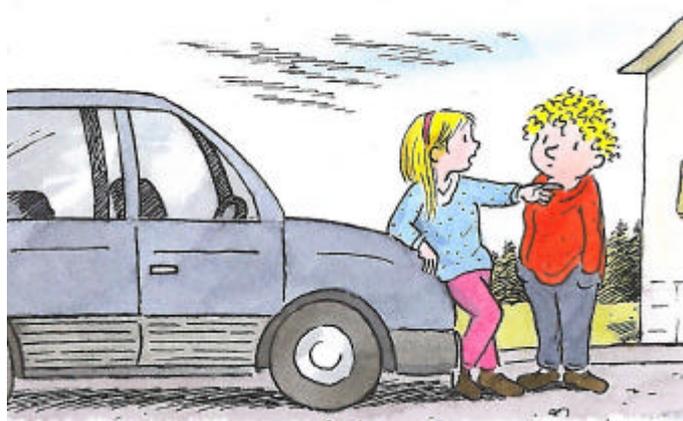
(Nöstlinger 1996, S.13)

Die Darstellung zeigt Anna-Liese als hochnäsiges, schnippisches und eingebildetes Mädchen, die das allwöchentliche Warten von Josef absichtlich ignoriert. Josef scheint ihr gegenüber „ausgeliefert“ und machtlos zu sein, er ist durch sein Gefühl von Verliebtsein geblendet. Anna-Liese demonstriert mit ihrem Verhalten gegenüber Josef Stärke und Selbstbewusstsein.



(ebd., S.28)

Gabi und ihre Freundin Sandra werden eng umschlungen gezeigt. Mädchen demonstrieren gerne ihre Freundschaft und zeigen sie ihrer Umwelt mit sichtbaren Zeichen: die Arme werden umeinander gelegt, die Mädchen spazieren Händchen-haltend oder untergehakt. Sie berühren sich öfter gegenseitig im Gesicht, an den Haaren oder Händen. Für Mädchen scheint es ganz wichtig zu sein, eine „beste“ Freundin zu haben, von ihr bewundert zu werden, gemeinsam viel Zeit zu verbringen, Geheimnisse zu teilen und vieles gleich machen zu wollen.



(ebd., S.54)

Diese Szene vermittelt den Eindruck, dass in dieser Situation Elfe die überlegene ist und Franz sich ihr ausgeliefert und unsicher fühlt. Die Darstellung von Elfe und Franz erinnert eher an die Körpersprache der Erwachsenen und entspricht nicht dem typischen Verhalten von Kindern. Damit wird die kindliche Realität ignoriert und dem kindlichen Leser keine Identitätsmöglichkeit geboten.

6.2.2 „Vielleicht ist Lena in Lennart verliebt“

Autorin: Kirsten Boie

Inhaltliche Zusammenfassung

Lena war noch nie verliebt, im Grunde genommen findet sie Jungen ziemlich überflüssig und vom Verliebtsein hat sie keine Ahnung. Sie verbringt lieber die Nachmittage mit ihrer Freundin Katrin, hört mit ihr Musik und redet mit ihr über alle möglichen Dinge. Katrin teilt ihr eines Tages mit, dass sie sich verliebt hat – in Lennart aus der 3d. Katrin findet alles an Lennart „süß“. Jetzt ist Lena ein bisschen neidig auf ihre Freundin Katrin und möchte sich auch verlieben. Doch ihr fällt kein passender Junge dazu ein. Deshalb beschließt sie, sich auch in Lennart zu verlieben. Es scheint ihr äußerst praktisch zu sein, ihn mit Katrin gemeinsam zu beobachten und mit ihr über ihn zu reden und ihn mit Katrin gemeinsam „süß“ zu finden. Als die beiden die Neuigkeit Ina erzählen, will auch Ina dabei „mitmachen“ und in Lennart verliebt sein. So gehen sie zu dritt heimlich am Nachhauseweg hinter Lennart her, beobachten ihn jede Pause, schwärmen von ihm, tuscheln und kichern. Inas Freundin Klara möchte sich den Mädchen auch anschließen, doch Lena, Katrin und Ina finden, drei Mädchen seien genug für Lennart. Klara ist verärgert und rächt sich an ihnen, indem sie die drei bei Lennart „verpetzt“ – und das vor vielen anderen Kindern! Lena empfindet die Situation sehr peinlich, so grässlich hat sie sich das Verlieben nicht vorgestellt. Ihre Mama tröstet sie, indem sie ihr erklärt, dass sich das „Verliebtsein“ von alleine

einstellt und dass es ebenso von alleine wieder verschwindet. Lena läuft beruhigt zum Fußballtraining. Dort angekommen, trifft sie vor der Sporthalle einen ihr unbekanntem Jungen, der ebenfalls zum Training will. Plötzlich spürt Lena, wie „es passiert“ – und sie merkt, dass sie sich soeben wirklich verliebt hat.

Interpretation und Präsentation der Ergebnisse

1. Tragen die beschriebenen Personen geschlechtstypische Verhaltensmerkmale? Gibt es Tätigkeiten und Dinge, die mit der Geschlechtszugehörigkeit verbunden sind?

Die Mädchen werden als redselig dargestellt, sie „tuschieln“, „kichern“ (Boie 1994, S.5-7) „albern“ herum, sind „träumerisch“ (ebd., S.10) und petzen (vgl. ebd., S.41). Die Beschreibung der Mädchen bedient sich der angeführten „typischen weiblichen“ Verhaltensmerkmalen. Mädchen seien demnach sanft und verträumt und emotional. Lena hat Probleme mit Mathematik und muss deshalb viel üben (vgl. ebd., S.6). Diese Darstellung deckt sich mit der Erklärung im theoretischen Teil der Arbeit, Mädchen hätten mit räumlich-visuellen Aufgabenbereichen eher Probleme als Jungen. Lena spielt in einer Fußballmannschaft (vgl. ebd., S.11, 57f.). Diese Tätigkeit ist für ein Mädchen eine eher untypische Sportart und fällt in den Bereich der „typisch männlichen“ Interessensfelder. Die Jungen werden von Lena als „furchtbar laut und furchtbar albern“ (ebd., S.10) empfunden. Die Lehrerin bekäme wegen ihnen schlechte Laune und trage wegen ihnen der ganzen Klasse eine Strafarbeit auf. Deshalb findet sie Jungen blöd, meistens überflüssig und manchmal wäre es besser ohne sie (vgl. ebd., S.10f.). Die Jungen in der Geschichte „spielen Basketball“ (ebd., S.24), „dribbeln zerdetschte Trinkdosen“ (ebd., S.27), „boxen“, „schreien“ (ebd., S.28) und verprügeln andere Kinder (vgl. ebd., S.38). Diese Verhaltensbeschreibungen unterstreichen die Aufzählung der „typischen“ Zuschreibungen des

männlichen Geschlechts auf den vorangegangenen Seiten. Jungen seien demnach laut, würden zu aggressiven Handlungen neigen, würden imponieren wollen und seien dominant. Durch die Darstellungen der Verhaltensweisen beider Geschlechter erfolgt eine Bekräftigung der stereotypischen Verhaltenserwartungen und Verhaltenszuschreibungen.

Lena hat eine weibliche Lehrperson (vgl. ebd., S.10, 20, 42ff.). Einerseits wird die Lehrerrolle dem weiblichen Geschlecht zugeschrieben, andererseits wird die reale personelle Situation der Grundschule angesprochen, da doch in dieser Schulform der weibliche Anteil der Lehrkräfte überwiegt.

2. Auf welche Weise wird der gleichgeschlechtliche Umgang zwischen Mädchen und Jungen dargestellt?

Lena und ihre Freundin Katrin „tuschieln“ und „kichern“ (Boie 1994, S 5), vertrauen sich Geheimnisse an und haben denselben Musikgeschmack (vgl. ebd., S.5). Lena versucht sich, ihrer Freundin anzupassen, indem sie sich auch verlieben möchte. Deshalb findet sie es „praktisch“ (ebd., S.19), ebenfalls Lennart dafür auszusuchen. „ ,Dann können wir immer über ihn reden. Und alles zusammen machen.’ “ (ebd., S.23) Lena findet, mit dieser Entscheidung nichts „falsch machen“ (ebd., S.25) zu können. Das Mädchen Lena möchte es ihrer Freundin Recht machen und passt sich ihr an. In der Beschreibung geht hervor, dass Lena ihre Freundschaft und Beziehung zu Katrin wichtiger ist als sich verlieben zu wollen. Nun können sie noch mehr Zeit miteinander verbringen. Auch Klara hat keine Lust, alleine hinter einem Jungen herzurennen (vgl. ebd., S.42). „(...) ,Ich will das lieber mit euch!’ “ (ebd., S.42) Das gemeinsame Erleben in der Peergruppe hat eine wichtige Bedeutung – man will auch „dazugehören“. Ein gleichgeschlechtlicher Umgang zwischen Jungen wird in der Geschichte nicht geboten.

3. Wie wird die kindliche Liebe und das Verliebtsein beschrieben?

Welche Reaktionen der Umwelt erfahren die beschriebenen Personen im Handlungsverlauf aufgrund ihrer Gefühle von Liebe und Verliebtsein?

Katrin beschreibt ihr Verliebtsein damit, dass sie „immerzu an Lennart denken“ muss (Boie 1994, S.12) und möchte mit ihm „tausend Stunden telefonieren“ (ebd., S.14). Sie wird als verträumt dargestellt, wenn sie über ihn redet (vgl. ebd., S.19) und „kichert viel“ (ebd., S.31). Die beiden Mädchen wollen bei ihren Beobachtungen von Lennart nicht von ihm erwischt werden, denn „(...) ‚Das wäre ja peinlich!‘ (...)“ (ebd., S.28) Lena stellt die Vermutung auf, dass man sich anders zu verhalten hat, wenn man verliebt ist. Man kickt keine Dose vor seinen Füßen weg (vgl., ebd., S.28) und findet das Erscheinungsbild und die Tätigkeiten des Auserwählten „süß“ (ebd., S.23, 24, 25, 26, 37). Das „Kicken“ wird als männliche Tätigkeit bewertet, dass das weibliche Geschlecht (vor allem im verliebten Zustand) unterlassen sollte. Hier könnte die Vermutung aufgestellt werden, dass die Person dadurch nicht „weiblich“ genug wirken würde. Als Lena vor der Sporthalle auf den unbekanntem Jungen trifft, merkt sie „wie es passiert.“ (ebd., S.59) Sie wird rot, möchte den Jungen immerzu anschauen (vgl. ebd., S.60) und „in ihrem Bauch ist ein Gefühl, das hat sie vorher noch nie gehabt.“ (ebd., S.60) Die Freundinnen sind der Überzeugung, man kann beim Verliebtsein „mitmachen“ und sehen es als ein neues gemeinsames Spiel an. Auch Ina möchte sich an diesem Spiel beteiligen und sich Katrin und Lena anschließen (vgl. ebd., S.34). Katrin bestimmt, wie viele Mädchen für einen Jungen „reichen“ und genehmigt Klara die Teilnahme am „gemeinsamen Verliebtsein“ nicht (vgl. ebd., S.41f.). Lena wäre es „eigentlich ganz egal, ob Klara auch noch mitmacht.“ (ebd., S.42)

Klara Lenas Mama klärt ihre Tochter über die Gefühle zum Verliebtsein auf und beschreibt, dass man das Gefühl nicht herbeisehnen oder kontrollieren kann – es „passiert“ ganz einfach und sei ein „Bauchgefühl“ (vgl. ebd., S.54f.).

4. Unterstützen vorhandene Illustrationen die zu untersuchenden Aspekte der Fragen 1 bis 3?

Die zahlreichen Illustrationen veranschaulichen vorwiegend „typisch weibliche“ Verhaltensmerkmale. Somit erfahren vor allem weibliche Geschlechtsstereotypen ihre Bestärkung.



(Boie 1994, S.9)

Die Darstellung von Lena und Katrin unterstreicht das vertrauensvolle Verhältnis zwischen Freundinnen. Zusammen wird gekichert, geträumt, über gemeinsame Vorlieben gesprochen, es werden Geheimnisse anvertraut, es wird getröstet, gestritten und auch über Jungen gesprochen. In dieser vertrauten Umgebung erfahren Mädchen, aber auch Jungen, Geborgenheit, Anteilnahme, Trost und Anerkennung und somit das Gefühl von Liebe.



(ebd., S.31)



(ebd., S.35)

Die beiden dargestellten Illustrationen veranschaulichen jeweils Pausensituationen. Sie vermitteln die alltägliche Zuschreibung „typischer“ Verhaltensformen beider Geschlechter. Mädchen verbringen ihre Pausen demnach gemeinsam mit Freundinnen, sie werden als redselig, brav und ruhig dargestellt. Im Hintergrund erscheinen die Jungen hingegen als äußerst

körperlich aktiv, sie sind in Bewegung und sind in typisch „männlichen“ Posen zu sehen. Den Jungen werden die „typisch männlichen“ Verhaltensmerkmale zugeschrieben – sie werden als dominant, aggressiv, laut, stark und angeberisch gezeigt.

6.2.3 „Conni und der Liebesbrief“

Autorin: Julia Boehme

Inhaltliche Zusammenfassung

Conni geht mit Paul gemeinsam jeden Tag zur Schule. Eines Morgens wird sie deshalb einigen Jungen aus ihrer Klasse gehänselt. Ab nun verbietet sie Paul, mit ihr gemeinsam zu gehen, obwohl sie denselben Schulweg haben. Überhaupt ist in der 3. Klasse der Liebesvirus ausgebrochen und es werden heimlich Liebesbriefe geschrieben und weitergereicht. Conni möchte auch einen Liebesbrief bekommen, so wie ihre Freundin Anna. Aber sie weiß nicht einmal, woran sie merken soll, dass man verliebt ist. Sie macht sich schlau und fragt ihre Mama, was Verliebtsein bedeutet. Als Conni einen Nachmittag bei ihrer Nachbarin Frau Sandulescu verbringt, erfährt sie von ihr noch mehr darüber. Nun will sie sich auch verlieben – doch nur in wen? Frau Sandulescu verrät Conni ein Rezept für einen Liebestrank. Daheim mischt sie eifrig die angegebenen Zutaten und wartet vor dem Spiegel auf sichtbare Veränderungen. Sie ist enttäuscht, als sich auch am nächsten Tag kein Junge in sie verliebt. Nun beschließt Conni, sich selbst einen Liebesbrief zu schreiben. Als sie ihn in ihrer Federschachtel findet, gehen ihrer Freundin Anna fast die Augen über - es ist der schönste Liebesbrief aller Zeiten, in Schönschrift und sogar mit denselben Ponyaufklebern, die Anna Conni zum Geburtstag geschenkt hat. Den zweiten Liebesbrief versteckt Conni in ihrem Lesebuch – doch als sie ihn in der Lesestunde „finden“ will, ist er verschwunden. In der Pause findet Anna einen Liebesbrief mit der Aufforderung, nach der vierten Stunde zum Goetheplatz zu kommen. Dort

findet sie mit Conni weitere Nachrichten, die sie bis vor eine Telefonzelle führen. Die letzte Nachricht ist eine Telefonnummer. Wild entschlossen, das Liebesgeheimnis zu lüften, wählt Anna die Nummer. Entgeistert stellt sie fest, dass sie den Direktor angerufen hat. Vor der Telefonzelle biegen sich Torben, Alex und Hannes aus ihrer Klasse vor Lachen. Nun erkennt Anna, dass auch der erste Liebesbrief von ihnen verfasst wurde, um sie zu ärgern. Sie ist tief enttäuscht und traurig. In dieser Situation verrät ihr Conni das Geheimnis ihrer Liebesbriefe. Am nächsten Tag steckt Connis gestohlener Brief wieder in ihrem Lesebuch, doch auch ein weiterer ist dabei. Um herauszubekommen, ob diesen Brief auch Torben verfasst hat, schreibt Conni einen Antwortbrief. Darin bestellen sie den unbekanntem Absender zur Wohnung ihrer Klassenlehrerin. Ihr Klingelschild überklebt sie mit dem Namen ihrer Oma. Dort soll der Unbekannte läuten. Als sich Paul als der Unbekannte entpuppt und an die Klingel drückt, ist Conni zu langsam, um ihn davon abzuhalten. Nach diesem Schreckerlebnis gibt Paul zu, Connis Liebesbrief genommen zu haben, um ihn als Vorlage für den eigenen zu benutzen. Er findet Conni nett und möchte weiterhin mit ihr zusammen zur Schule gehen. Kann man das denn, wenn man nicht verliebt ist? Gemeinsam mit Paul trinkt Conni eine Flasche Limonade und spürt plötzlich ein Kribbeln im Bauch, von dem ihr Mama erzählt hat.

Interpretation und Präsentation der Ergebnisse

1. Tragen die beschriebenen Personen geschlechtstypische Verhaltensmerkmale? Gibt es Tätigkeiten und Dinge, die mit der Geschlechtszugehörigkeit verbunden sind?

Die beiden Mädchen Conni und Anna werden mit „typischen weiblichen“ Verhaltensmerkmalen beschrieben. Anna „schwärmt“ für Ponys (Boehme 2002, S.50), ist „verträumt“ (ebd., S.13), ist „neugierig“ (ebd., S.49), „schnippisch“ (ebd., S.48), „kreischt“ (ebd., S.84); Conni ist redefreudig,

emotional und „kichert“ (vgl. ebd., S.88). Das Verhalten der anderen Mädchen aus der Klasse unterscheidet sich von dem der Jungen: die Mädchen „prusten los“, „krakeelen im Chor“ (ebd., S.5), „tuschieln“ und „schwärmen“ (vgl. ebd., S.6, 13). Mit diesen Verhaltenszuschreibungen werden die Mädchen eher als zaghaft, empfindsam und vorsichtig dargestellt. Die Jungen dagegen „grölen“ (vgl. ebd., S.5), „spotten“ (vgl. ebd., S.68) und werden als aggressiv beschrieben (Kapitel 9): Torben, Hannes und Alex hänseln Anna, lachen, brüllen und spotten (sie nennen Anna eine „Brillenschlange“, vgl. ebd., S.69). Die Buben vermitteln mit ihrem Verhalten einen überlegenen Eindruck, da durch ihr Benehmen Mädchen weinen und sich verletzt fühlen (vgl. ebd., S.70). Conni schreibt sich selbst einen Liebesbrief auf rosarotem Briefpapier, mit roten Herzen und Ponyaufkleber (vgl. ebd., S.49f.) – Paul schreibt seinen Liebesbrief auf hellblauem Briefpapier (vgl. ebd., S.75). Über diese beiden Farben – rosarot für Mädchen und hellblau für Jungen – wird Geschlechtszugehörigkeit definiert. Die Farbe rot ist die Farbe der Liebe, ebenso ist ein Herz ein Liebessymbol. Connis selbst geschriebener Liebesbrief ist „hübsch“, „sauber“ und „fehlerfrei“ (vgl. ebd., S.50). „Welcher Junge macht sich nur solche Mühe?“ (...)“, ist Anna erstaunt. (ebd., S.50) Jungen wird somit die Eigenschaft der Sorgfältigkeit oder Genauigkeit abgesprochen. Sie neigen demnach zur Oberflächlichkeit. Mit den beschriebenen Tätigkeiten – „Paul spielt Karten, (...) Torben ist mit seinem Gameboy beschäftigt“ (ebd., S. 44) werden Tätigkeiten angeführt, die die männliche Geschlechtszugehörigkeit hervorheben. Conni hat eine „Lehrerin“ (vgl. ebd., S.6) und einen „Direktor“ (vgl. ebd., S.66), Connis Papa arbeitet im Büro und kommt abends nach Hause (vgl. ebd., S.43), ihre Mama kümmert sich um den Haushalt und um ihren kleinen Bruder (vgl. ebd., S.26, 81). Diese Zuweisungen unterstreichen die Vorstellungen und Zuschreibungen der traditionellen Rollenverteilung unserer Gesellschaft und bekräftigen das Bild stereotypischer Tätigkeiten beider Geschlechter.

2. Auf welche Weise wird der gleichgeschlechtliche Umgang zwischen Mädchen und Jungen dargestellt?

Connis beste Freundin ist Anna, mit ihr verbringt sie auch die meiste Zeit. In dem Buch wird kein weiterer freundschaftlicher Kontakt zu einem Mädchen erwähnt. Die beiden Mädchen tuscheln miteinander, teilen Geheimnisse; Conni erfährt von ihrer Freundin, was es heißt „miteinander zu gehen“ (vgl. Boehme 2002, S.8f.). Bei ihrer Nachbarin Frau Sandulescu „eine prima Freundin“ (ebd., S.26) erfährt Conni ebenfalls Ratschläge und Trost (vgl. ebd., S.26ff.). Diese beiden Szenen zeigen, dass Kinder im Grundschulalter ihr Wissen, Ratschläge oder Trost auch außerhalb der Familie (bei Vertrauenspersonen) einholen und ihr Sozialisationsprozess dadurch unweigerlich beeinflusst wird. Als Anna von Torben, Alex und Hannes ausgelacht und als Brillenschlange bezeichnet wird, wird sie von Conni getröstet. „ ‚Torben ist ein echter Idiot!’ sagt sie und legt den Arm um Anna. ‚Ein ganz gemeines Stinktier!’ “ (ebd., S.70) Torben, Hannes und Alex spotten, grölen und machen sich über andere lustig (vgl. ebd., S.5, 68, 69). In dieser Gruppe stellt Torben den mutigen Anführer dar, Alex und Hannes sind seine Begleiter und sie fühlen sich nur im gemeinsamen Auftreten stark. Alex und Hannes untermauern und ermöglichen durch ihr Mitmachen die Position von Torben als Anführer. Sie werten durch ihr Auftreten und Benehmen das weibliche Geschlecht ab und damit gleichzeitig das eigene Geschlecht auf. Dieser Vorgang zeigt sich deutlich in der Szene, als Anna die Nummer des Direktors anruft und erkennt, dass sie von Torben mit dem Liebesbrief an der Nase herumgeführt worden ist. „ ‚Annaleinchen’, säuselt er, ‚glaubst du wirklich, es ist jemand in dich verliebt?’ (...) ‚Anna hat echt geglaubt, jemand verliebt sich in sie!’ jöhlt Torben. ‚In eine Brillenschlange!’ “ (ebd., S.69) Das Necken und Spotten der Jungen findet ein Ende, als die beiden Mädchen darauf nicht mehr reagieren (vgl. ebd., S.74). Die Kontaktaufnahme der Jungen wird durch das Desinteresse der Mädchen beendet.

3. Wie wird die kindliche Liebe und das Verliebtsein beschrieben?

Welche Reaktionen der Umwelt erfahren die beschriebenen Personen im Handlungsverlauf aufgrund ihrer Gefühle von Liebe und Verliebtsein?

Conni hat keine Vorstellung davon, was es bedeutet, verliebt zu sein. Sie mag ihren Kater Mau ganz fest, natürlich ihre Eltern, ihren Bruder und ihre Freundin Anna. Sie mag auch ihren Nachbarn Paul (vgl. Boehme 2002, S.19f.) Sie hat noch nie davon gehört, dass jemand mit dem anderen „geht“ und dass man dann ein Paar ist (vgl. ebd., S.8f.). Ihre Freundin Anna klärt sie auf. „ ‚Wenn ein Junge in dich verliebt ist, dann fragt er dich, ob du mit ihm gehen willst.‘ (...)“ (ebd., S.9) Damit wird die traditionelle Vorstellung wiedergegeben, dass der Junge bei der Kontaktaufnahme die aktive Rolle übernimmt und das Mädchen auffordert. Der Erklärung zufolge befindet sich das Mädchen in einer passiven und wartenden Rolle. Von ihren Gefühlen, Vorstellungen oder Erwartungen wird nicht gesprochen. Die heterogene Partnerschaft wird als selbstverständliche Form beschrieben, die Möglichkeit einer gleichgeschlechtlichen Liebe findet keine Beachtung.

Eine innige, liebevolle Beziehung zu einem Tier wird erwähnt und durch die Szene mit dem „Schmusen“ von Conni mit ihrem Kater Mau (vgl. ebd., S.17f.) als Ausdruck kindlicher Liebe und Zuneigung dargestellt. Die Schulkameradin Clarissa erklärt das Verliebtsein mit „(...) ‚wenn man jemanden ganz doll mag.‘ “ (ebd., S.16) Connis Mutter ergänzt die Erklärungen dazu mit „(...) ‚dann ist man ganz aufgeregt. Man denkt immer nur an diese eine Person und freut sich ganz doll, wenn sie in der Nähe ist.‘ (...)“ (ebd., S.20) Als noch ihr Vater bestätigt, dass Verliebtsein „wunderschön“ sei, beschließt Conni sich auch zu verlieben (vgl. ebd., S.21). Als Liebesbeweis zwischen den Kindern in ihrer Klasse wird das Pausenbrot geteilt, das Taschengeld für einen Ring aus dem Kaugummiautomaten ausgegeben oder Bonbons geschenkt (vgl. ebd. S.14). Diese Darstellung kindlicher Zuneigung unterscheidet sich von der Vorstellung der Erwachsenen über Liebe. Für Kinder bedeutet Liebe in erster Linie Zuwendung, Vertrautheit oder Geborgenheit – dieses Gefühl erhalten Kinder

auch in gleichgeschlechtlichen Beziehungen. Paul beschreibt seine Zuneigung zu Conni, indem er meint „ ‚Ich finde es total doof, dass wir nicht mehr gemeinsam zur Schule gehen!’ “ (ebd., S.88) Kindgemäße Liebe bedeutet das Zusammensein mit einer gemochten Person und den Wunsch nach Nähe, Vertrautheit und Sicherheit. Einmal die Auserwählte/der Auserwählte zu sein ist eine Erfahrung, die hilft, das eigene Selbstbild zu prägen.

4. Unterstützen vorhandene Illustrationen die zu untersuchenden Aspekte der Fragen 1 bis 3?

Das Kinderbuch ist mit Illustrationen ausgestattet, die überwiegend das Mädchen Conny bei ihren Interaktionen darstellen. Hierbei werden die geschlechtstypischen „weiblichen“ Verhaltensweisen und Tätigkeiten veranschaulicht und finden somit ihre Bekräftigung.



(Boehme 2002, S.8)

Die dargestellte Illustration unterstreicht die typischen Verhaltenszuschreibungen von Mädchen – sie tuscheln, flüstern, kichern, trösten sich und teilen Geheimnisse miteinander. Mädchen (und Jungen) im Grundschulalter bevorzugen den gleichgeschlechtlichen Umgang, wollen lieber unter sich sein. In diesem geschützten Umfeld können sie unter

anderem typische Verhaltensweisen ihres Geschlechts auch auf übertriebene Weise ausprobieren.



(ebd., S.68)

Hier wird das Verhalten der beschriebenen Jungen (Torben, Hannes und Alex) dargestellt – sie hänseln und machen sich über die Mädchen lustig. Durch das Abwerten des anderen Geschlechts stellen sie das eigene als das „bessere“ dar und demonstrieren Stärke und Überlegenheit. Sie treten mit ihrem aggressiven Verhalten nur in der schützenden, geschlechtshomogenen Gruppe auf. In dieser können Jungen, aber auch Mädchen, unter anderem bestimmte Verhaltensformen einüben und erfahren durch Bewunderung der Gruppenmitglieder eine Stärkung der eigenen Geschlechterrolle. In gleichgeschlechtlichen Gruppen können Mädchen und Jungen mit ihren Verhaltensunsicherheiten experimentieren und erprobte Stereotype ausprobieren.



(ebd., S.81)

Die gebotene Illustration stellt Connis Mama bei einer „typisch weiblichen“ Tätigkeit dar – bei der Hausarbeit. Nach wie vor zählt diese Tätigkeit zu einer traditionell bedingten und gewachsenen weiblichen Geschlechterrolle. Unweigerlich bewirkt diese Darstellung eine Verhaltenszuschreibung und hat stereotypisierenden Charakter. Es kann die Annahme bestätigt werden, dass typische Verhaltensmuster zum Teil soziokulturell bedingt sind und sich Mädchen und Jungen bei ihrer Übernahme von Verhaltensweisen am Nachahmen und Modelllernen orientieren.

7 Abschließende Diskussion und Ausblicke

Die Arbeit verfolgte die Intention, den Prozess der sexuellen Sozialisation bei Mädchen und Jungen zu beschreiben. Nach den ausgeführten theoretischen Erläuterungen und Informationen über ausgewählte Themen zur Sozialisation und sexuellen Sozialisation von Mädchen und Jungen wurde der Sexualunterricht in der Grundschule als persönlichkeitsbildend betont. Neben der Vermittlung des fachlichen Wissens verfolgt die Sexualerziehung in der Grundschule das Ziel, die Lebenskompetenz der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen und echte Lebenshilfe zu bieten.

In der vorliegenden Arbeit wurden keine speziellen Unterrichtsmedien (Bücher oder Filme) für die Sexualerziehung bzw. für den Sexualunterricht in der Grundschule erwähnt oder empfohlen. Das Angebot dazu ist sehr vielfältig und soll von den Lehrerinnen und Lehrern nach speziellem Bedarf, nach Erfahrungen und eigener „Vorliebe“ ausgesucht werden. Die Lehrerin/Der Lehrer kann auch mit dem Einsatz des Kinderbuches eine erfolgreiche sexualpädagogische Erziehung leisten. Neben dem Unterhaltungseffekt stellen Kinderbücher nachweislich einen Sozialisationsfaktor dar. Die Inhalte greifen durch die emotionale Beteiligung des lesenden Kindes in seine Gefühlswelt ein und können eine Änderung seiner Denkweise und Handlungskompetenz beeinflussen. Ausgehend von dieser Tatsache wurden drei Kinderbücher exemplarisch anhand theoriegeleiteter Forschungsfragen auf ihre inhaltliche Aussagekraft untersucht und interpretiert. Im Blickfeld der Untersuchung standen verschiedene Bereiche der sexuellen Sozialisation von Mädchen und Jungen, wie etwa kindliche Bedürfnisse, das Erleben kindlicher Liebe oder die Darstellung stereotyper Verhaltensweisen und geschlechtstypischer Tätigkeiten der handelnden Personen. Die vorhandenen Illustrationen in den Büchern wurden ebenso berücksichtigt und ihre Aussagekraft ausgewertet.

Nach der Durchführung der Kinderbuchanalyse kann festgehalten werden, dass die Zuschreibung der weiblichen und männlichen Verhaltensmerkmale den als „typisch“ beschriebenen im theoretischen Teil der Arbeit ähnlich ist. Auch die Tätigkeiten, die von den dargestellten Personen ausgeführt werden, decken sich größtenteils mit den traditionellen Rollenbildern unserer Gesellschaft. Die Frau wird in den Geschichten teilweise als berufstätig dargestellt, gleichzeitig wird sie als die Person beschrieben, die für den Haushalt zuständig ist. Das Weinen von Franz („Liebesgeschichten von Franz“) und das Fußballspielen von Lena („Vielleicht ist Lena in Lennart verliebt“) sind die einzigen Abweichungen und beschreiben ein eher untypisches Verhalten der dargestellten Personen. Die Präsenz des Mannes als Vater oder Ehemann ist in den Geschichten kaum erkennbar. Die Illustrationen bekräftigen jeweils den dargebotenen Inhalt. Somit wird das traditionelle Bild der weiblichen und männlichen Geschlechterrolle bestätigt und dadurch unweigerlich vorhandene Stereotype vermittelt und betont. Die gleichgeschlechtliche Zuneigung der kindlichen Darsteller wird in den Kinderbüchern als „Freundschaft“ bezeichnet. Nach den theoretischen Ausführungen zu schließen, fällt diese Art der Zuneigung unter allen Umständen in den Bereich der kindlichen Liebe und kindlichen Sexualität. Die Möglichkeit des Verliebenseins und der Liebe wird ausgenommen gegengeschlechtlichen Personen zugestanden. In den Handlungen werden ausschließlich heterosexuelle Beziehungen beschrieben und vorgelebt. Dadurch erfolgt eine Idealisierung und Normierung dieser Beziehungsform und lässt andere Formen von Partnerschaften bzw. Lebensformen nicht zu. Die Darstellung der Familienzusammensetzung durch die Personen Mutter-Vater-Kind wird idealisiert und berücksichtigt keine weiteren Familienrealitäten.

Durch den Handlungsverlauf der einzelnen Geschichten wird dem lesenden Kind bewusst gemacht, dass man Liebe oder das Gefühl von Verliebtheit nicht planen, erzwingen oder herbeiträumen kann – das Gefühl überkommt einen, stellt sich oft ganz plötzlich ein. Die Liebe und das Verliebtsein wird als

schönes und positives Gefühl beschrieben, aber auch Bewusstseinszustände wie Traurigkeit, Eifersucht und Wut werden mit Liebe in Verbindung gebracht und als ein wesentlicher und wichtiger Bestandteil formuliert. Die Bedürfnisse von Mädchen und Jungen nach Vertrautheit, Zärtlichkeit, Anerkennung, Nähe und (gleichgeschlechtlicher) Zuneigung finden in den dargestellten Geschichten ihre Betonung. Die untersuchten Kinderbücher unterstützen einen natürlichen Umgang mit den eigenen Gefühlen und Bedürfnissen und mit den der anderen. Zusätzlich haben die Bücher einen hohen Identifikationscharakter, da sich die beschriebenen Situationen auf die unmittelbare Umwelt der Mädchen und Jungen im Grundschulalter beziehen.

Abschließend kann festgehalten werden, dass die untersuchten Kinderbücher als pädagogische Hilfsmittel im Unterricht geeignet sind, um die Gefühlswelten der Mädchen und Jungen zu thematisieren. Als Beitrag zu einer stereotypenfreien Erziehung werden diese Bücher jedoch als bedingt geeignet beurteilt, da sie an traditionellen Rollenbildern und Verhaltensmustern festhalten. Es kann angenommen werden, dass die Mehrzahl der angebotenen Kinderbücher zu der behandelnden Thematik dem vorhandenen Normensystem unserer Gesellschaft entsprechen. Dadurch finden traditionelle Verhaltensmerkmale und Tätigkeiten beider Geschlechter ihre Bekräftigung und tragen zur Übernahme eines stereotypen Denkens bei. Der Einsatz dieser Kinderbücher als Hilfsmittel zur Sexualerziehung verlangt eine kritische Auseinandersetzung mit dem Gelesenen, um eine stereotypenfreien Sexualerziehung zu unterstützen. Die kompetente Lehrerin/Der kompetente Lehrer wird eine bewusste Begegnung der Schülerinnen und Schüler mit den dargestellten Inhalten herbeiführen und lenken. Im Sinne der sich wandelnden geschlechtsspezifischen Verhaltensmerkmale und Tätigkeiten, der vielfältigen Lebenswirklichkeiten und der zunehmenden Enttabuisierung sexueller Themen wäre es angebracht, in der Kinderliteratur diese Bereiche vermehrt aufzugreifen und dem lesenden Kind auf entsprechende Art zu vermitteln.

8 Literatur

Baacke, Dieter (1998): Die 6- bis 12jährigen. Einführung in die Probleme des Kindesalters. Weinheim u. Basel: Beltz 6. Auflage.

Baacke, Dieter (1999): Die 0- bis 5jährigen. Einführung in die Probleme der frühen Kindheit. Weinheim u. Basel: Beltz.

Becker, Sabine (1991): Medien zur Sexualerziehung – Brauchbarkeit und Zulassungspraxis für den Unterricht. In: Milhoffer, Petra/Maier, Brigitte (Hrsg.): Sexualerziehung zwischen Elternhaus und Grundschule. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule e.V. 2. Auflage, S.135-145

Berk, Laura E. (2005): Entwicklungspsychologie. München: Pearson Studium 3. Auflage.

Bischof-Köhler, Doris (2006): Von Natur aus anders. Die Psychologie der Geschlechtsunterschiede. Stuttgart: Kohlhammer 3. Auflage.

Bortz, Jürgen/ Döring, Nicola (2002): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin Heidelberg: Springer 3. Auflage.

Brockhaus, Andreas (1991): Sexuelle Entwicklung des Kindes aus der Sicht des Schularztes. In: Milhoffer, Petra/Maier, Brigitte (Hrsg.): Sexualerziehung zwischen Elternhaus und Grundschule. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule e.V. 2. Auflage, S.94-99

Dahrendorf, Malte (1996): Vom Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur. Berlin: Volk und Wissen 1. Auflage.

Erikson, Erik H. (1995): Identität und Lebenszyklus: drei Aufsätze. Frankfurt am Main: Suhrkamp 15. Auflage.

Erlass des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur GZ 36.145/16-V/3/94 vom 25. April 1994. Rundschreiben Nr. 36/1994

Etschenberg, Karla (2000): Sexualerziehung in der Grundschule. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Etschenberg, Karla (1996): Vorbild, Vermittler, Berater. Die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer in der Sexualerziehung. In: Biermann, Christine/Etschenberg, Karla/Koch, Friedrich/Nowak, Claus/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Liebe und Sexualität. SCHÜLER. Seelze: Friedrich , S.89-93

Faltermaier, Toni (2008): Sozialisation im Lebenslauf. In: Hurrelmann, Klaus/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim u. Basel: Beltz 7. Auflage, S.157-172

Faulstich-Wieland, Hannelore (2008): Sozialisation und Geschlecht. In: Hurrelmann, Klaus; Grundmann, Matthias; Walper, Sabine (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim u. Basel: Beltz 7. Auflage, S.240-253

Flick, Uwe (2000): Design und Prozess qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S.252-265

Früh, Werner (2001): Inhaltsanalyse: Theorie und Praxis. Konstanz: UVK 5. Auflage.

Glück, Gerhard (1996): Küssen, Petting, große Liebe. In: Biermann, Christine/Etschenberg, Karla/Koch, Friedrich/Nowak, Claus/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Liebe und Sexualität. SCHÜLER. Seelze: Friedrich , S.29-33

Gnielka, Martin (2007): „Über Sexualität reden... Zwischen Einschulung und Pubertät“. Hrsg.: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Köln. Bestell-Nr.: 13660300

Haug-Schnabel, Gabriele (1997): Sexualität ist kein Tabu. Vom behutsamen Umgang mit einem schwierigen Thema. Freiburg im Breisgau: Herder.

Horstkemper, Marianne (1996): Kontaktbörse Grundschule. Zwischen Spaßkämpfen, erster Verliebtheit und Anmache. In: Biermann, Christine/Etschenberg, Karla/Koch, Friedrich/Nowak, Claus/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Liebe und Sexualität. SCHÜLER. Seelze: Friedrich , S.44-47

Hurrelmann, Bettina (1998): Kinderliteratur – Sozialisationsliteratur? In: Richter, Karin/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Kinderliteratur im Unterricht. Weinheim und München: Juventa, S.45-60

Hurrelmann, Klaus/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (2008): Zum Stand der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, Klaus/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim u. Basel: Beltz 7. Auflage, S.14 - 31

Isenberg, Marianne (1991): Grundlagen und Ziele der Einbeziehung der Eltern in die schulische Sexualerziehung – dargestellt am Beispiel Bremen. In: Milhoffer, Petra/Maier, Brigitte (Hrsg.): Sexualerziehung zwischen Elternhaus und Grundschule. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule e.V. 2. Auflage, S.23-29

Kelle, Helga (2006): Sozialisation und Geschlecht in kindheitssoziologischer Perspektive. In: Bilden, Helga/Dausien, Bettina (Hrsg.): Sozialisation und Geschlecht. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich, S.121-137

Kluge, Norbert (1991): Lehrpläne und Lernziele der schulischen Sexualerziehung. In: Milhoffer, Petra/Maier, Brigitte (Hrsg.): Sexualerziehung zwischen Elternhaus und Grundschule. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule e.V. 2. Auflage, S.1-13

Koch, Friedrich (1996): Sexualerziehung in der Schule. In: Biermann, Christine/Etschenberg, Karla/Koch, Friedrich/Nowak, Claus/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Liebe und Sexualität. SCHÜLER. Seelze: Friedrich , S.130-131

Landherr, Karl (1984): Das Kinder- und Jugendbuch in der Schule: Unterrichtsmodelle für Grundschule und Hauptschule. Donauwörth: Auer.

Mattenklott, Gundel (1997): Herzklopfen. Beiträge der Kinderliteratur zur Bildung der Gefühle. In: Rank, Bernhard/Rosebrock, Cornelia (Hrsg.) (1997): Kinderliteratur, literarische Sozialisation und Schule. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S.117-137

Mayring, Philipp (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Weinheim und Basel: Beltz 8. Auflage.

Menzel, Manfred (1996): Ein Indianer kennt keinen Schmerz. In: Biermann, Christine/Etschenberg, Karla/Koch, Friedrich/Nowak, Claus/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Liebe und Sexualität. SCHÜLER. Seelze: Friedrich , S.39-41

Milhoffer, Petra (1990): Koedukation und Sexismus. Für eine Neubestimmung der Sexualerziehung vor dem Hintergrund der Koedukationsdebatte. In: Horstkemper, Marianne/Wagner-Winterhager, Luise (Hrsg.): Mädchen und Jungen – Männer und Frauen in der Schule. Weinheim: Juventa (Die Deutsche Schule: Beiheft; 1), S.44-60

Milhoffer, Petra (1991): Sexueller Missbrauch von Kindern – ein heikles Thema. In: Milhoffer, Petra/Maier, Brigitte (Hrsg.): Sexualerziehung zwischen Elternhaus und Grundschule. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule e.V. 2. Auflage, S.117-123

Milhoffer, Petra (2000): Sexualerziehung ist auch Elternbildung. In: Praxis Grundschule 23 (3), S.7

Mönkemeyer, Karin (1993): Kindliche Sexualität heute. Tabus-Konflikt-Lösungen. Weinheim: Beltz Quadriga.

Neubauer, Georg (1996): Kuschneln, Streicheln, Doktorspiele. In: Biermann, Christine/Etschenberg, Karla/Koch, Friedrich/Nowak, Claus/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Liebe und Sexualität. SCHÜLER. Seelze: Friedrich , S.26-28

Neyer, Franz J./Lehnart, Judith (2008): Persönlichkeit und Sozialisation. In: Hurrelmann, Klaus/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim u. Basel: Beltz 7. Auflage, S.82 – 91

Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hrsg.) (2008): Entwicklungspsychologie. Basel: Beltz PVU 6. Auflage.

Philipps, Ina-Maria (2002): Körper, Liebe, Doktorspiele. 1. bis 3. Lebensjahr. Hrsg.: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Köln. Bestell-Nr.: 13660100

Portmann, Rosemarie (1991): Wie Kinder in unserer Gesellschaft heute Sexualität lernen können. In: Milhoffer, Petra/Maier, Brigitte (Hrsg.): Sexualerziehung zwischen Elternhaus und Grundschule. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule e.V. 2. Auflage, S.105-106

Rausch, Martina (1996): Schwangerschaft und Geburt als Lehraufgabe in einem 3.Schuljahr. In: Kluge, Norbert (Hrsg.) : Sexualunterricht in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.75-127

Richter, Karin/Plath, Monika (2005): Lesemotivation in der Grundschule. Weinheim und München: Juventa.

Sahr, Michael/Born, Monika (1985): Kinderbücher im Unterricht der Grundschule. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.

Sielert, Uwe (2005): Einführung in die Sexualpädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.

Tabbert, Reinbert (2004): Kinderliteratur kreativ. Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur. Band 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Tillmann, Klaus-Jürgen (2007): Sozialisationstheorien. Hamburg: Rowohlt 15. Auflage.

Trommsdorff, Gisela (2008): Kultur und Sozialisation. In: Hurrelmann, Klaus/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim u. Basel: Beltz 7. Auflage, S.229 – 239

Vallt, Karlheinz (1996): Das wollen die Kinder jetzt schon wissen? Elternabend zur Sexualerziehung. In: Biermann, Christine/Etschenberg, Karla/Koch, Friedrich/Nowak, Claus/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Liebe und Sexualität. SCHÜLER. Seelze: Friedrich ,S.69-71

Veith, Hermann (2008): Die historische Entwicklung der Sozialisationstheorie. In: Hurrelmann, Klaus/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim u. Basel: Beltz 7. Auflage, S.32 – 55

Wanzeck-Sielert, Christa (1996): Sexueller Missbrauch. Über den Umgang mit einem schwierigen Thema im Unterricht. In: Biermann, Christine/Etschenberg, Karla/Koch, Friedrich/Nowak, Claus/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Liebe und Sexualität. SCHÜLER. Seelze: Friedrich , S.118-121

Wanzeck-Sielert, Christa (2000a): Kindersexualität – auch eine Lebensenergie. In: Praxis Grundschule 23 (3), S.9

Wanzeck-Sielert, Christa (2000b): Schlaglichter auf die Sexualerziehung. In: Praxis Grundschule 23 (3), S.16

Wrede; Brigitta (2000): Was ist Sexualität? Sexualität als Natur, als Kultur und Diskursprodukt. In: Schmerl, Christiane/Soine, Stefanie/Stein-Hilbers, Marlene/Wrede, Brigitta (Hrsg.): Sexuelle Szenen. Inszenierung von Geschlecht und Sexualität in modernen Gesellschaften. Opladen: Leske + Budrich , S.25-43

Internetquellen:

http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/Unterrichtsprinzipien_Se159_7.xml (vom 13.9.2008)

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/14051/lp_vs_7_sachunterricht.pdf
(vom 1.11.2008)

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/3994/VS7T_deutsch.pdf
(vom 6.11.2008)

<http://www.stangl.eu/psychologie/definition/Identitaet.shtml> (vom 24.1.2009)

Forschungsfeld/Kinderbücher:

Boehme, Julia (2002): Conni und der Liebesbrief. Hamburg: Carlsen

Boie, Kirsten (1994): Vielleicht ist Lena in Lennart verliebt. Hamburg:
Friedrich Oetinger

Nöstlinger, Christine (1996): Liebesgeschichten vom Franz. Hamburg:
Friedrich Oetinger