

Ursula Mihciyazgan

«Ich faß‘ doch keinen Jungen an!»

Überlegungen zum geschlechts- spezifischen Verhalten türkischer Jungen und Mädchen

Das «Schwimmunterricht–Urteil» von 1991 aus Nordrhein–Westfalen und das «Sportunterricht–Urteil» von 1992 aus Bremen geben Anlaß zu der Frage, wie in der Schule der muslimischen Vorstellung von Körperlichkeit und Geschlechtlichkeit Rechnung getragen wird oder getragen werden sollte. Beide Urteile geben muslimischen Mädchen das Recht, dem koedukativen Sportunterricht fernzubleiben. In der Urteilsbegründung wird auf die Religionszugehörigkeit verwiesen. Doch ist die Frage der Geschlechtertrennung im Klassenzimmer nicht nur aufgrund der im Grundgesetz verankerten Religionsfreiheit zu stellen, sie ist immer schon gegeben, wenn muslimische Kinder eine deutsche Schule besuchen, denn das Prinzip der Geschlechtertrennung ist Bestandteil ihrer kulturellen Konstruktion von Wirklichkeit.

Subtile Differenzen

Differente Konstruktionen von Wirklichkeit führen zu Konflikten im Klassenzimmer, die von den deutschen PädagogInnen häufig gar nicht wahrgenommen und von den muslimischen SchülerInnen und ihren Eltern kaum gelöst werden können.

Als ich eine türkische Bekannte, deren drei Kinder Grundschulklassen besuchen, fragte, ob und worin sie Probleme ihrer Kinder in der Schule sähe, antwortete sie: «Also, da gibt es die Ausländerfeindlichkeit. Die ist natürlich da. Aber auch wenn du darüber etwas schreibst, das nützt nichts, das ist irgendwie nicht zu ändern.»

Ich fragte nach: «Meinst du, daß sie benachteiligt werden?» und sie antwortete: «Nein, das meine ich gar nicht. Die Lehrerinnen haben viel Verständnis, und die anderen Kinder sind auch nicht so. Aber da gibt es manche Dinge, die kann man gar nicht erklären. Sie meinen es vielleicht auch gar nicht so, aber sie lehnen das ab, wie wir sind. Und das merken die Kinder natürlich.»

I. Mädchenstärken und -schwächen

In unserem Gespräch stellte sich heraus, daß sie eine Bedeutungs- und Sinndifferenz meinte, die in ihren Folgen von den muslimischen Kindern und ihren Eltern häufig als diskriminierend erfahren wird. Diese Mutter z. B. sieht wie viele andere Eltern die guten Absichten der LehrerInnen, sie sieht (oder ahnt) aber auch, daß es kulturelle Differenzen gibt, die zu subtil sind, als daß sie sie erklären könnte. Es bedarf, so meine ich, einer allgemeineren, theoretischen Erörterung, damit diese Unterschiede sichtbar und verständlich werden. Im folgenden möchte ich diesen Differenzen nachgehen und aufzeigen, wie nachhaltig sie im Schulalltag wirken.

Unsichtbare Probleme

Beginnen möchte ich mit einem kleinen, unauffälligen Problem, das diese türkische Mutter mir als Beispiel nannte:

«Meine jüngste Tochter z. B., sie zieht sich an dem Tag, an dem sie Sport haben, morgens schon ihr Turnzeug an. Ich sage ihr immer wieder: Meine Kleine, das wird doch zu warm, zieh das doch erst in der Schule an. Nein, auch wenn es heiß ist, hat sie morgens schon ihren Turnanzug an. Sie will sich auf keinen Fall in der Schule umziehen.»

Offensichtlich ist das Umkleiden vor und nach dem Sportunterricht ein Problem für die Tochter. Auch wenn die Mutter ihr rät, sich in der Schule umzukleiden, schwitzt die Kleine lieber den ganzen Vormittag, als sich vor der Gruppe der Prozedur des Auskleidens zu unterziehen. Die eventuell nur Sekunden währende Nacktheit (eines Teils des Körpers) ist so problematisch, daß das Mädchen andere Unannehmlichkeiten in Kauf nimmt.

Warum? Ist es nur übertriebene Schamhaftigkeit des Mädchens, die durch einfühlsames Zureden überwunden werden kann, oder hat das Problem tiefere Ursachen? Ich meine, letzteres trifft zu, denn das Tabu der Nacktheit ist zwar ebenso wie das Prinzip der Geschlechtertrennung religiös begründet, aber das bedeutet nicht, daß es nur bei «frommen» muslimischen Kindern und ihren Eltern wirksam ist. Das Umzieh-Problem des Mädchens, dessen Mutter «liberale» Ansichten vertritt, zeigt, daß es Bestandteil der kulturellen Konstruktion der Wirklichkeit ist, denn selbst das Zureden der Mutter bleibt ohne Wirkung. Der gutgemeinte Vorschlag eines Pädagogen, in der Schule die muslimischen Kinder unbedingt zum nackten Duschen anzuhalten, um eine «Überwindung (ihrer) falschen körperlichen Scham» zu erreichen, muß daher fehlschlagen.

«Das moslemische Kind, das (durch das nackte Duschen, U. M.) gelernt hat, einen Großteil seiner überbetont anerzogenen Scham zu überwinden und die Freude am Umgang mit seinem Körper zu empfinden, wird damit auch ein Großteil seiner Außenseiterstellung in einer mitteleuropäischen Schulklasse los» (HIRSCH 1987, S. 11).

Geschlechtsspezifisches Verhalten türkischer Kinder

Derartige Vorschläge zeugen von Ignoranz gegenüber kulturellen Bedeutungen, die jedes interkulturelle Lernen, der deutschen Pädagog/innen und Schüler/innen wie der muslimischen Schüler/innen, erschwert. Sie führen zu einem enormen Anpassungsdruck, dem muslimische Eltern inzwischen vereinzelt mit juristischen Mitteln auszuweichen versuchen. Dies ist der Hintergrund für die eingangs erwähnten Sportunterricht-Urteile. Daher möchte ich, auch wenn die meisten Schülerinnen unbemerkt individuelle Lösungen für ihr «Umzieh-Problem» finden, den größeren Zusammenhang aufzeigen, in dem diese Problematik zu sehen ist.

Im Grunde geht es um zwei differente Konzeptionen der Sexualität, wobei die eine Position, die der LehrerInnen, der Schule und der westlichen Gesellschaft, gegenüber der anderen, der muslimischen Eltern und Schüler/innen, Überlegenheit beansprucht.

Die differenten Bedeutungen der Sexualität

MERNISSI beschreibt in ihrem Buch «Geschlecht, Ideologie, Islam» die Gegensätzlichkeit der Sexualitätskonzepte im «christlichen Abendland» und im Islam:

«Im christlichen Abendland ist es die Sexualität selbst, die bekämpft, zu etwas Animalischem erniedrigt und als antizivilisatorisch verurteilt wird. (...) Der Islam hat einen ganz anderen Weg eingeschlagen. Er bekämpft nicht die Sexualität, sondern die Frau» (MERNISSI 1987, S. 29).

Warum im Islam mit MERNISSI'S Worten die Frau «bekämpft» wird, wird erst plausibel, wenn man weiß, daß der Sexualität selbst drei positive und lebensnotwendige Funktionen zugeschrieben werden:

- Sie dient der Reproduktion.
- Sie gibt den Menschen einen Vorgeschmack aufs Paradies, d. h. sexuelle Freuden gelten als paradiesisch.
- Erst wenn sie befriedigt ist, kann der Einzelne intellektuelle (Erkenntnis-) Leistungen vollbringen.

Während der erste Aspekt der Reproduktion auch im christlichen Denken von Bedeutung ist, stehen der zweite und der dritte Aspekt im Kontrast zur christlichen Vorstellung:

- Sexuelle Befriedigung oder gar Lust ist nicht paradiesisch, sondern «teuflich».
- Intellektuelle Leistung entsteht nicht durch Befriedigung, sondern durch Triebverzicht. Nicht zuletzt deshalb gibt es die Askese und das Zölibat der Priester. Beides ist im Islam unbekannt.

I. Mädchenstärken und -schwächen

In beiden Religionen wird die Befriedigung sexueller Bedürfnisse demnach diametral entgegengesetzt bewertet. Es ist einleuchtend, daß daraus unterschiedliche kulturelle Regelungen für die gesellschaftliche Ordnung entwickelt wurden.

Nobert ELIAS (1976) beschreibt den Prozeß der Zivilisation in westlichen Gesellschaften als «Internalisierung der Fremdkontrolle», so daß wir folgern können, daß in westlichen Gesellschaften zwar heute die sexuelle Freiheit proklamiert wird, aber eben nur, weil über Jahrhunderte hinweg die sexual- und leibfeindliche Tradition des Christentums unser Denken geprägt hat. Wir haben eine «horizontale Trennungslinie» installiert, die Kopf und Körper trennt, wir verstehen uns vor allem als Geisteswesen und versuchen, über den Verstand in unseren Körper «hineinzukommen». Nicht zuletzt durch die Säkularisierung haben wir die Leibfeindlichkeit überwunden, aber etwas anderes ist uns geblieben: das Ideal der Geschlechtsneutralität. Damit meine ich die Vorstellung, daß wir in unserem Denken und Handeln von unserem Körper und unserem Geschlecht abstrahieren können. Deutlich wird dies in der Utopie vom gesellschaftlichem Zusammenleben, in dem das Geschlecht keine bzw. nur noch eine marginale Rolle spielt.

In muslimischen Gesellschaften hat es eine entgegengesetzte Entwicklung gegeben: Da die Sexualität nicht bekämpft, sondern positiv bewertet wird, wurde die Kontrolle der Sexualität nicht internalisiert, sondern blieb extern. So hat eine territoriale Abgrenzung stattgefunden, wobei den Geschlechtern verschiedene Räume zugeschrieben wurden.

«In der islamischen Welt ist die Sexualität territorial; d.h. die Sexualität wird reguliert, indem der Raum strikt nach Geschlechtern aufgeteilt und den Teilräumen jeweils eine geschlechtsspezifische Bedeutung zugeschrieben wird». (MERNISSI 1987, S. 153).

Dies meint das Prinzip der Geschlechtertrennung. Es scheint ein zentrales Strukturprinzip der muslimischen Welt zu sein. In Analogie zum westlichen Körper- und Sexualitätskonzept halte ich es für angemessen, hier von einer «vertikalen Trennungslinie», die zwischen den Geschlechtern verläuft, zu sprechen. Nicht der Körper des Einzelnen ist (horizontal) getrennt, sondern die Körper von Mann und Frau sind (vertikal) getrennt und männlichen und weiblichen Räumen zugeordnet.

Das Konzept der weiblichen Sexualität

Dabei ist besonders auf die unterschiedlichen Konzepte der weiblichen Sexualität hinzuweisen. Wenn, wie MERNISSI formuliert, im Islam nicht die Sexualität, sondern die Frau «bekämpft» wird, so hängt dies damit zusammen, daß ihr eine besondere sexuelle Attraktivität zugeschrieben wird. Während in

Geschlechtsspezifisches Verhalten türkischer Kinder

der christlichen Definition die weibliche Sexualität als passiv, die männliche als aktiv gilt, verhält es sich in der muslimischen Definition umgekehrt: die weibliche ist aktiv, die männliche passiv. Kernpunkt dieser Vorstellung ist dabei die Annahme, daß der weibliche Körper, nicht die Frau als Person, eine Anziehungskraft besitzt, der die Männer nur schwer widerstehen können. Diese «Reiztheorie des weiblichen Körpers» begründet die Vorstellung, daß den Geschlechtern getrennte Räume zuzuweisen sind. Bei einer grundsätzlichen Bejahung der Sexualität gilt die Geschlechtertrennung als eine Notwendigkeit, um ein geregeltes Zusammenleben der Menschen beiderlei Geschlechts zu ermöglichen. Muslimische Frauen mit Kopftuch unterstreichen mit diesem Stück Stoff symbolisch die Bedeutung ihres Körpers. Eben weil sie um ihre körperliche Reize wissen, ist es für sie Ausdruck ihrer Stärke. Und auch Frauen, die kein Kopftuch tragen und nie getragen haben, haben – wie mir eine Migrantin sagte – «das Kopftuch im Kopf», denn sie verhalten sich nach den Regeln der Geschlechtertrennung. Diese ist für sie nicht nur sinnhaft, sie halten sie auch für so selbstverständlich, daß sie darüber nur schwer Auskunft geben können.

Der Vollständigkeit halber sei darauf hingewiesen, daß MERNISSI für die Abschaffung der Geschlechtertrennung plädiert, weil sie ihrer Ansicht nach vor allem für Frauen restriktiv wirkt. Sie fordert damit nichts anderes als eine «Reform des Islam». Diese wird von der westlichen Öffentlichkeit dringend erwartet, aber von der Mehrheit der Muslime strikt abgelehnt. Wir sollten uns daher zunächst einmal mit der Gegebenheit des Prinzips der Geschlechtertrennung auseinandersetzen, statt seine Abschaffung für eine notwendige, in absehbarer Zukunft ohnehin stattfindende Entwicklung zu halten.

Zur Sinnhaftigkeit kultureller Bedeutungen

Vor diesem Hintergrund wird vielleicht verständlich, daß kulturelle Vorstellungen nicht nach den Maßstäben «gut – schlecht» oder gar «richtig – falsch» zu beurteilen sind. Sie sind jeweils historisch und religiös und nicht rational begründet. Dabei prägen sie Denken und Handeln, ohne daß dies ins Bewußtsein tritt.

Pädagog/inn/en, die eine nicht nur multilinguale, sondern auch multikulturelle Schülerschaft unterrichten, sollten sensibel für diese unterschiedlichen Bedeutungen sein und berücksichtigen, daß die «fremde» Konzeption in sich ebenso sinnhaft ist wie die eigene. Das heißt nicht, daß ich jedes Bemühen, die Eltern z. B. davon zu überzeugen, wie wichtig es gerade für Mädchen ist, ihre Handlungsspielräume zu erweitern, für problematisch hielte. Aber ich glaube nicht, daß es möglich ist, die muslimischen Eltern und Schüler/innen von der Sinnhaftigkeit der westlichen horizontalen Trennungs-

I. Mädchenstärken und -schwächen

linie und des Ideals der Geschlechtsneutralität zu überzeugen und damit gleichzeitig die Sinnlosigkeit der muslimischen vertikalen Trennungslinie und des Prinzips der Geschlechtertrennung nachzuweisen.

Nun wird häufig versucht, dieser Problemstellung im Schulalltag auszuweichen mit der Begründung, dies sei ein Problem der erwachsenen muslimischen Migranten, für die Kinder der Migranten, der sogenannten Zweiten Generation, sei diese Bedeutungsdifferenz kaum noch relevant. Im folgenden werde ich anhand einiger Situationen im Klassenzimmer aufzeigen, wie bedeutsam diese Thematik für den Schulalltag ist, und damit versuchen nachzuweisen, daß nicht nur das Prinzip der Geschlechtertrennung im Verhalten der muslimischen Kinder wirksam ist, sondern daß darüberhinaus das Ideal der Geschlechtsneutralität für deutsche und türkische Mädchen in unterschiedlicher Weise Wirkung zeigt. Hierbei werde ich Beobachtungen und Auswertungen in der Literatur mit eigenen Beobachtungen in einer Grundschulklasse vergleichen.

Geschlechtsrollenfixierung

Hanna KIPER faßt ihre Beobachtungen mit türkischen Schüler/innen folgendermaßen zusammen:

- «– Da setzen sich Jungen und Mädchen getrennt in den Sitzkreis.
- Da weigern sich einzelne Kinder, ein Kind anderen Geschlechts anzufassen.
- Da gibt es gegenseitige kleine Provokationen, körperliche Übergriffe» (KIPER 1988, S. 70).

Sie erklärt diese Verhaltensweisen mit Hilfe der Ausführungen MERNISSIS über das Prinzip der Geschlechtertrennung:

«Das Verhalten der Kinder im Raum wird mit Mernissis Ausführungen verständlich: ‚In der islamischen Welt ist die Sexualität territorial...‘ Die Interaktionen der Jungen und Mädchen unterliegen also diesen Ritualisierungen» (KIPER 1988, S. 71, vgl. MERNISSI 1987, S. 153).

Indem sie diese Verhaltensweisen als «Ritualisierungen» bezeichnet, entsteht der Eindruck, als könnten sie übernommen oder auch durch pädagogische Maßnahmen aufgehoben werden. Nach meinen Ausführungen mag deutlich sein, daß dies zwar auf einer Linie mit MERNISSIS Bemühen um eine «Reform des Islam» liegt, aber nicht mit der Vorstellung der Mehrheit der Muslime und folglich der muslimischen Migranten, die in der Bundesrepublik leben, übereinstimmt.

Darüber hinaus ist es KIPERS Bemühen, die «Ritualisierungen» zu verändern, aber auch im Zusammenhang mit einer grundlegenden pädagogischen Intention zu sehen, die sich unter dem Stichwort «Geschlechtsrollenflexibilität» fassen läßt. Betrachten wir hierzu folgende Aussage einer anderen Autorin:

Geschlechtsspezifisches Verhalten türkischer Kinder

«Der Umgang vieler ausländischer Grundschüler mit ihrer Geschlechtsrolle unterscheidet sich fundamental von dem deutscher Kinder. Bei deutschen Schülern der Primarstufe hat eine Geschlechtsrollenfixierung im allgemeinen noch nicht in dem Maße stattgefunden ... Bei ausländischen Kindern und insbesondere bei Türken, wenn diese in den nationalen Ballungsräumen unserer Innenstädte wohnen, hat nicht nur bereits eine Fixierung stattgefunden; diese ist auch kaum noch aufzubrechen» (OOMEN-WELKE 1985, S. 28).

OOMEN-WELKE geht von einem fundamentalen Unterschied zwischen deutschen und türkischen Grundschulkindern aus. Erstere seien relativ flexibel, während letztere fixiert auf ihre Geschlechtsrolle seien. Offensichtlich hält sie es für notwendig, die «Fixierung» der türkischen Kinder «aufzubrechen», und beschreibt, mit welchen Schritten sie dies zu erreichen versucht.

Beiden Autorinnen gemeinsam ist das Bemühen, die geschlechtsspezifischen Verhaltensweisen der türkischen Kinder zu verändern. Beide sehen, daß türkische Kinder anders als deutsche Kinder erzogen werden, daß sie schon von etwa fünf Jahren an auf ihre spätere Rolle vorbereitet werden.

«Die Geschlechtsrolle ‚Mann-Frau‘ dominiert schon früh die Altersrolle ‚Kind‘» (OOMEN-WELKE 1985, S. 29; KIPER 1988, S. 70).

Und da sie den Kindern diese Fixierung ersparen, zumindest sie hinauszögern möchte, plädiert sie für eine «Schonraum-Pädagogik» (OOMEN-WELKE 1985, S. 29), in der die Kinder sozusagen als kleine Menschen ohne Geschlecht spielen und erzogen werden. Dies heißt offensichtlich, daß deutsche Kinder, bei denen die «Geschlechtsrollenfixierung» noch nicht stattgefunden hat, eine alters- und kindgemäßere Entwicklung durchlaufen. Und indem dies unterstellt und nicht expliziert wird, erkennen wir die tieferliegende Setzung, daß «Geschlechtsrollenfixierung» schlecht und «Geschlechtsrollenflexibilität» gut und erstrebenswert ist. Doch dies ist gar nicht so selbstverständlich und folgerichtig, wie es auf den ersten Blick erscheint. Vielmehr ist diese Setzung problematisch.

Das Ideal der Geschlechtsneutralität

Wir können davon ausgehen, daß Rollenflexibilität gut ist. Dies hängt offensichtlich mit der grundlegenden Erkenntnis zusammen, daß das einzelne Individuum in komplexen hochindustrialisierten Gesellschaften verschiedene Rollen übernimmt und übernehmen muß. Es muß in der Lage sein, von einer Rolle in die andere zu schlüpfen, ohne seine Identität zu verlieren. Der für die Soziologie so zentrale Begriff der Rolle schließt den Begriff der Rollendistanz ebenso ein wie den der Rollenflexibilität.

I. Mädchenstärken und -schwächen

Nun ist aber die Rollen-Metapher für das Geschlecht nicht angemessen, denn ich kann mein Geschlecht nicht übernehmen oder ablegen wie eine Rolle. Folglich funktioniert «das so beliebte und gängige Konzept der Geschlechtsrolle» nicht (vgl. BILDEN 1991). Und damit ist das pädagogische Ziel, «Geschlechtsrollenflexibilität» zu erreichen, in sich problematisch.

Hier sollten wir noch einen Schritt weitergehen und fragen, warum wir überhaupt auf die Idee kommen konnten, ein derartiges Ziel zu formulieren. Meine Erklärung dafür ist, daß das Konzept der Geschlechtsrolle ebenso wie die positive Bewertung der Geschlechtsrollenflexibilität mit dem westlichen Ideal der Geschlechtsneutralität in Zusammenhang stehen. Nur weil wir aufgrund der leibfeindlichen Tradition die Kategorie Geschlecht als eine marginale Kategorie denken – wir sind in erster Linie Geisteswesen, und der Geist hat kein Geschlecht – können wir von einer «Geschlechtsrolle» sprechen und dies für einigermaßen begründet halten.

Aus muslimischer Perspektive erscheint dies äußerst problematisch, denn Geschlechtlichkeit und Sexualität des Einzelnen sind keine marginale, sondern zentrale Kategorien des Denkens. Folglich gibt es kein Ideal der Geschlechtsneutralität.

Wenn also in den Verhaltensweisen der türkischen Kinder das Prinzip der Geschlechtertrennung wirksam ist, so ist doch auch zu fragen, ob und wie das Ideal der Geschlechtsneutralität im Klassenzimmer realisiert wird.

Beobachtungen in einer Grundschulklasse

In einer dritten Klasse mit ca. 20 Kindern sind die Mädchen in der Mehrzahl, die Hälfte dieser Mädchen ist «nicht-deutsch», d.h. türkisch, iranisch und afghanisch; nur ein türkischer Junge ist in der Klasse.

Englischstunde. Die Lehrerin spricht nur Englisch. Zunächst wird begeistert gesungen, dann folgen einige Körper- und Bewegungsspiele, die allen offensichtlich großen Spaß machen. U.a. gibt es ein «Fingerspiel-Lied»: Wo ist der Daumen? – Hier bin ich. – Wie geht es dir? – Danke, gut! – Dann versteck dich. – etc.

Als der Mittelfinger hochgestreckt werden soll, entsteht Unruhe, die die Lehrerin gelassen ignoriert. Die Jungen heben ihre Finger besonders hoch in die Luft und begleiten ihre Demonstration mit einem Grinsen. Einige Mädchen haben Schwierigkeiten mit dem «unanständigen» Zeichen, sie halten ihren Mittelfinger ziemlich verdeckt am Körper und kichern. Zwei andere deutsche Mädchen dagegen sind sehr «sachlich». Für sie ist der gestreckte Mittelfinger offensichtlich ohne Bedeutung.

Ähnliche Verhaltensweisen zeigten sich bei anderen Spielen, z. B. in einem Kreisspiel: *Die Mädchen bilden einen Kreis mitten im Klassenraum. Sie*

Geschlechtsspezifisches Verhalten türkischer Kinder

gehen singend mit verschiedenen Bewegungen. Dann kommen die Jungen und bilden um sie herum einen äußeren Kreis. Sogleich wird es unruhig. Als alle mit dem Gesicht nach innen stehen, halten die Jungen den Mädchen «Hörner» (zwei gespreizte Finger) an den Hinterkopf. Erst als ein türkisches Mädchen sich vehement wehrt («Hör endlich auf, Benny, du kleiner Pupsler!») und beide Kreise sich entgegengesetzt drehen, hören die Handzeichen auf, aber es ist ein «krummer» Kreis, sie halten nicht die Kreislinien.

Mich hätte interessiert, wie es geworden wäre, wenn die Jungen den inneren und die Mädchen den äußeren Kreis gebildet hätten, aber dieser Vorschlag wurde nicht gemacht. Wie die Lehrerin mir später sagte, wäre es ihr gar nicht eingefallen.

Ich möchte noch ein drittes Beispiel aus einer anderen Stunde erwähnen, um anzudeuten, daß ein ähnliches Muster nicht nur in den Bewegungsspielen zu finden ist:

Die Lehrerin flüstert ein Wort, das ihr die Kinder von den Lippen ablesen und dann im Buch finden sollen. Wer es zuerst findet, soll ihr die Antwort ins Ohr flüstern. Die deutschen Mädchen sind zunächst die schnellsten, sie wählen andere Mädchen. Als die Jungen Wörter flüstern dürfen, ändert sich die Wortwahl. Die Lehrerin hatte z. B. gewählt: «Auto», «Zelt», «Qualle», die Mädchen dann «Verweis», «Giraffe», «Pantomime», die Jungen wählen jetzt «Schwert», «Zigeuner», etc. Ein deutscher Junge läßt «Partner» suchen, ein türkisches Mädchen «saufen». Schließlich hat ein Junge im Wörterbuch das Wort «Wichser» gefunden. «Das steht da auch drin.» Sofort laufen alle Jungen hin und lassen es sich zeigen. Nach kurzer Zeit ist das Spiel beendet.

Anhand dieser Beispiele wird deutlich, wie geschlechtsspezifisch die Jungen und Mädchen sich in der Klasse verhalten. Die Jungen nahmen sehr deutlich die «Doppeldeutigkeit» der Körperteile wahr und brachten die latente Bedeutung zum Ausdruck:

- Der Mittelfinger wurde deutlicher als die anderen hochgestreckt.
 - Als die Hüften geschaukelt werden sollten, streckten sie den Po weit heraus und wackelten.
 - Als die Mädchen im inneren Kreis gingen, bedrängten sie sie. etc. Sie bezogen ihre Bewegungen demonstrativ auf eine sexuelle Thematik.
- Auch die meisten Mädchen in der Klasse nahmen die «Doppeldeutigkeit» wahr, doch ihre Reaktionen waren «diskreter»:
- Sie hielten den Mittelfinger eher versteckt und kicherten.
 - Sie spielten «Scham», indem sie, während sie die Hüften bewegten, sich die Hände vors Gesicht hielten und kicherten.
 - Sie reagierten im inneren Kreis auf die «Anmache» der Jungen, indem ein Mädchen die «Männlichkeit» des Jungen in Zweifel zog: («du kleiner Pupsler!») etc.

I. Mädchenstärken und -schwächen

Doch einige deutsche Mädchen ignorierten die sexuellen Bedeutungen, ja, sie vermittelten den Eindruck, als sei ihnen das «kindische» Verhalten der Jungen lästig. Offensichtlich waren sie die Leistungsstärksten in der Klasse. Sie arbeiteten konzentriert mit und negierten sozusagen alle Bedeutungen, die jenseits des konkreten Unterrichtsinhalts lagen. Das Wort «Wichser» z. B. interessierte sie überhaupt nicht. Auch die körperbezogenen Spiele waren für sie ohne sexuellen Sinn.

Um diesen Aspekt ging es auch in dem Pausengespräch, das ich mit der Lehrerin führte:

Ich erfuhr, daß es einen Tag zuvor ein Elterngespräch mit Derens und Stevens Eltern gegeben hätte: Das (türkische) Mädchen sei aufgefordert worden, sich zurückzuhalten. Sie provoziere die Jungen in der Klasse. Die Lehrerin bezeichnete sie als «Prinzessin» der Klasse.

Mitten in unserem Gespräch kam die Schulleiterin auf uns zu mit der Bemerkung: «Nun sind die Mädchen ganz und gar mannstoll geworden. Sie machen ständig die Jungs an.»

Dann sprachen wir über einzelne Schüler und Schülerinnen. Positiv erwähnt wurde ein Mädchen, es sei ernsthaft, nicht auf die Jungen gerichtet, sondern auf die Sache. Deshalb seien ihre Leistungen auch besonders gut. Ich schlug ihr vor: «Geschlechtsneutral.» – «Ja, genau.» meinte sie, und sie meinte es deutlich positiv.

Im Gespräch mit den Lehrerinnen wurde mir deutlich, daß diese nicht so sehr Probleme mit dem sexualisierten Verhalten der Jungen hatten – dies hielten sie für mehr oder weniger normal und altersbedingt – sie hatten aber sehr wohl Probleme mit dem Verhalten der Mädchen. So schien ihnen die Tatsache, daß die Jungen die meiste Zeit die Mädchen angemacht hatten, keiner besonderen Erwähnung wert zu sein, die «Annmache» der Mädchen auf dem Pausenhof aber wurde thematisiert. Das Wort «mannstoll» macht die sprachliche Vorstrukturiertheit dieses Musters deutlich: Jungen könnten nicht als «frauentoll» o. ä. bezeichnet werden, das Wort gibt es gar nicht.

Für die Mädchen galt offensichtlich die Regel: Geschlechtsneutrales Verhalten ist gut. Diesem Ideal entsprach das türkische Mädchen Deren keineswegs, und es wurde deshalb aufgefordert, sich zurückzuhalten.

Damit möchte ich allgemeiner formulieren, daß deutsche und türkische Jungen sich vornehmlich geschlechtsbetont verhalten, während deutsche Mädchen sich im Gegensatz zu türkischen Mädchen eher geschlechtsneutral verhalten. Umgekehrt formuliert: Türkische Mädchen nehmen sich stärker als deutsche Mädchen und ähnlich wie deutsche und türkische Jungen in ihrer Geschlechtlichkeit wahr.

Das Ergebnis meiner Beobachtungen stimmt insofern mit den Ergebnissen neuerer Untersuchungen überein, als diese zeigen, daß Jungen stärker

Geschlechtsspezifisches Verhalten türkischer Kinder

und konsistenter in ihren geschlechtsspezifischen Urteilen und Präferenzen sind als Mädchen und daß diese Tendenz bei den Jungen mit zunehmendem Alter nicht ab-, sondern zunimmt (vgl. BILDEN 1991, S. 282).

Das westliche Ideal der Geschlechtsneutralität ist offenbar in besonderer Weise ein Ideal von und für Mädchen und Frauen und daher problematisch. Es steuert geschlechtsspezifische Normvorstellungen, die repressiv für Mädchen wirken, weil sie bei geschlechtsbetonten Verhaltensweisen Sanktionen für Mädchen und nicht für Jungen auslösen. Und in dieser Blickrichtung sind die sprichwörtlichen «Probleme» türkischer Mädchen und muslimischer Frauen auf ganz neue Weise zu thematisieren: Werden Probleme, die westliche Frauen mit ihrer Geschlechtsidentität haben, weil sie viel stärker als die westlichen Männer das Ideal der Geschlechtsneutralität internalisiert haben, vielleicht auf die türkischen (muslimischen) Mädchen und Frauen projiziert? Dies ist eine Fragestellung, die über das Klassenzimmer hinausreicht, die aber auch dort von Bedeutung ist.

Geschlechtertrennung und Geschlechtsneutralität

Meine Beobachtungen sind nicht repräsentativ. Da ich jedoch annehme, daß das hier vorgestellte Muster mehr oder weniger deutlich in allen Klassenzimmern der Grundschule vorhanden ist, möchte ich der Wirkung des Prinzips der Geschlechtertrennung und der des Ideals der Geschlechtsneutralität in den von OOMEN-WELKE angeführten Beispielen nachgehen.

Die Autorin sieht das Verhalten der türkischen Mädchen und Jungen als gleichermaßen «rollenfixiert» an, doch hat sie offensichtlich weniger Probleme mit dem Verhalten der Jungen als mit dem der Mädchen: Die Jungen akzeptierten irgendwann ihre Regeln, während die Mädchen sich kaum überreden ließen.

«Ich erlebe die Mädchen auch im Unterricht als dickköpfig und stur, versuche aber, das als Überlebensstrategie zu verstehen» (OOMEN-WELKE 1985, S. 30).

Hier klingt Ärger durch (es ist schwierig, mit dickköpfigen, sturen Schülerinnen zu arbeiten), aber auch Bemühen um Verständnis: Die türkischen Mädchen haben eine schwere Rolle und müssen sich daher rechtzeitig im Überlebens- und Widerstandstraining üben, was zu aufgestauten Aggressionen führen kann:

«Aggressionen werden entweder durch Arbeit verdrängt oder unterdrückt, oder, soweit ich das einschätzen kann, in Sturheit und Dickköpfigkeit umgeformt» (ebd.).

Einerseits finden wir also bei der Autorin Ärger und Aggression, andererseits Verständnis und Mitleid. Als Hintergrundfolie für letzteres dient ihr das Bild von der unterdrückten muslimischen Frau, auf das sie mehrfach hin-

I. Mädchenstärken und -schwächen

weist. Inzwischen gibt es einige kritische Ansätze, die aufzeigen, daß das Mitleidssyndrom durch Projektion funktioniert, denn das Bild von der unterdrückten muslimischen Frau dient als Folie für westliche Frauen und Männer, die Gleichheit der Geschlechter in der eigenen Gesellschaft als Realität darzustellen (vgl. u. a. MIHCITYAZGAN 1990).

Woher stammt aber der Ärger der Autorin über die «Sturheit und Dickköpfigkeit der Mädchen»? Ich vermute, er hängt damit zusammen, daß diese Mädchen dem Ideal der Geschlechtsneutralität nicht entsprechen. Indem OOMEN-WELKE die türkischen Kinder mit mehr oder weniger Druck zwingt, das Prinzip der Geschlechtertrennung zu ignorieren und sich anzufassen, provoziert sie, ohne es zu merken, insbesondere den Widerstand der Mädchen, denn gerade für sie ist das Berührt-Werden aufgrund der «Reiztheorie des weiblichen Körpers» problematisch. Und diesen Widerstand faßt OOMEN-WELKE dann als Sturheit und Dickköpfigkeit auf. Hier geht es meiner Meinung nach um Konflikte im Klassenzimmer und nicht um umgeformte Aggressionen, die die türkischen Mädchen zu Hause unterdrücken müßten.

Anhand einer Spielszene, in der OOMEN-WELKE mit den Mädchen einen Kompromiß aushandelt, möchte ich dies verdeutlichen:

«Beim letzten Singspiel, der ‚Vogelhochzeit‘, erklärte sich ein Mädchen nach längerer Ablehnung bereit, die Braut zu spielen, falls sie bei der Strophe ‚Der Pfau mit seinem langen Schwanz, der führt die Braut zum ersten Tanz‘ nicht tanzen müsse. Frauen tanzen nämlich ausschließlich in Gegenwart von Frauen, Männer dagegen in der Öffentlichkeit. Die Szene wurde dann so gestaltet, daß der Junge, der den Pfau spielte, allein vor der Braut tanzte. Solche Kompromisse können die Mädchen inzwischen eingehen. Die Jungen äußern sich zufrieden über diesen Lernprozeß, denn dadurch kommen alle einfacher und schneller ins Spiel» (OOMEN-WELKE 1985, S. 32).

Und die Mädchen, äußerten sie sich auch zufrieden, möchte ich fragen. Diese Frage bleibt im Text unbeantwortet. Und so scheint mir, daß hier ein Kompromiß auf Kosten der Mädchen gefunden wurde. Doch betrachten wir den Kommentar der Autorin genauer: OOMEN-WELKE erklärt die Weigerung der Mädchen mit dem Verbot der Frauen, in der Öffentlichkeit zu tanzen. Dies ist insofern nicht zutreffend, als vor allem Mädchen und junge Frauen sehr wohl in der Öffentlichkeit, z. B. bei Hochzeitsfeiern, tanzen. Und dies sind keineswegs nur Volks-, sondern auch Bauchtänze. Nach meiner Interpretation ist für das Mädchen nicht das Tanzen, sondern der lange Schwanz des Pfaus problematisch. Dies ist sozusagen die letzte Bastion ihres Widerstands: Wenn sie schon mit einem Jungen eine Vogelhochzeit spielen soll, d.h. entgegen dem Prinzip der Geschlechtertrennung ihn anfassen soll, so ist für sie die sexuelle Bedeutung des Schwanzes zu offensichtlich, als daß sie sie ignorieren könnte.

Geschlechtsspezifisches Verhalten türkischer Kinder

Die Nicht-Beachtung dieser sexuellen Thematik durch die Lehrerin und die Autorin ist mir ein Indiz dafür, daß die Kinder wie die Vögel als geschlechtsneutrale Wesen betrachtet werden. Dies ruft den Widerstand der türkischen Mädchen hervor, weil diese sich nicht als geschlechtsneutrale, asexuelle Wesen betrachten wollen oder können. Ihre «Sturheit» ist sozusagen Ausdruck ihres Widerstands gegen die obengenannte Regel für Mädchen: Geschlechtsneutrales Verhalten ist gut.

Mädchen stärken, aber wie?

Ich möchte meine Überlegungen zur Geschlechtertrennung im Klassenzimmer nicht beenden, ohne zu begründen, warum ich diese Regel, die vor allem Mädchen, kaum Jungen, betrifft, für problematisch halte.

In der von mir beobachteten Klasse verhielten sich die leistungsstarken deutschen Mädchen geschlechtsneutral. Übrigens verhielt sich auch ein Junge geschlechtsneutral, doch er war der leistungsschwächste, der Außenseiter oder das Baby der Klasse. Und dies war ein türkischer Junge! Dies gibt uns einen Hinweis darauf, daß auch Jungen, deutsche wie türkische, im Einzelfall die sexuelle Thematik ignorieren (können) bzw. gar nicht wahrnehmen.

Die Schulleiterin hatte die «Sachlichkeit» der Mädchen gelobt und damit ihre Leistungsfähigkeit erklärt. Es könnte ja auch sein, daß diese Mädchen leistungsstark waren, weil sie sich geschlechtsneutral verhielten, daß ihre Leistungen anerkannt und gefördert wurden, weil sie dem Ideal der Lehrerinnen am ehesten entsprachen. Die «Prinzessin» in dieser Klasse oder die «Diva» in der Klasse von OOMEN-WELKE wird es zumindest viel schwerer als diese haben, für ihre Leistungen Anerkennung zu finden und gefördert zu werden. Ihr Verhalten läuft der Regel ‚geschlechtsneutral ist gut‘ zuwider und wird daher als Verletzung einer Norm aufgefaßt. Normen zu geschlechtsspezifischen Verhaltensweisen sind unbewußt, entsprechend schwierig zu thematisieren und wirkungsvoll (vgl. LINKE 1991, S. 37). So ist es wahrscheinlich, daß, ohne daß es ins Bewußtsein tritt, Mädchen im Klassenzimmer dann sanktioniert werden, wenn sie – wie Jungen – in ihren Handlungen Bezug nehmen auf eine sexuelle Thematik. Vielleicht hat dies auch damit zu tun, daß in der Grundschule vor allem weibliche Lehrkräfte unterrichten, die in ihrer eigenen Sozialisation das Ideal der Geschlechtsneutralität verinnerlicht haben. Das heißt auch, daß sie die eigene Geschlechtlichkeit in vielfältigen Prozessen zu verdrängen gelernt haben. So ist es nicht verwunderlich, wenn sie ungewollt die Lernprozesse ihrer Schülerinnen in eben dieser Weise beeinflussen.

I. Mädchenstärken und -schwächen

Doch dies ist keineswegs nur ein Problem der Lehrerinnen oder der Schule, sondern ein Problem von Frauen in westlichen Gesellschaften, die trotz aller Verdienste der Frauenbewegung patriarchal strukturiert sind. Während Männer nach wie vor als «Menschen» einer quasi übergeordneten Gattung betrachtet werden, werden Frauen immer auch als Frauen mit ihrer Körperlichkeit und Geschlechtlichkeit wahrgenommen. Über sexuelle Belästigung am Arbeitsplatz führen Frauen, nicht Männer Klage. Dies perpetuiert die ungleiche Behandlung der Geschlechter und hat sehr subtile, von den Frauen zum Teil internalisierte Formen der Unterdrückung zur Folge. Um dieser ein Ende zu machen, klagen wir den Sexismus in der Gesellschaft an und halten dabei gleichzeitig das Ideal der Geschlechtsneutralität besonders hoch, in der Hoffnung, dadurch mehr Handlungsmöglichkeiten für Frauen zu erreichen. BRÜCKNER schreibt dazu:

«Erst der entsexualisierte Umgang miteinander macht Zusammenarbeit möglich und eröffnet Frauen einen vergleichsweise großen öffentlichen Handlungsspielraum, denn nie waren es Männer, die wegen ihrer Geschlechtlichkeit öffentliche Plätze meiden mußten» (BRÜCKNER 1989, S. 34).

Vielleicht ist der weibliche Handlungsspielraum wirklich nur durch Entsexualisierung oder Geschlechtsneutralität zu erweitern. Doch wird auch dies nur dann gelingen, wenn Männer und Frauen in gleicher Weise zu einem «entsexualisiertem Umgang» gelangen.

Solange Jungen und Männer **nicht** in gleicher Weise wie Frauen das Ideal der Geschlechtsneutralität verinnerlicht haben, solange sie sich geschlechtsbetont verhalten können, während Mädchen und Frauen für geschlechtsbetontes Verhalten sanktioniert werden, werden Männer es zufrieden sein, denn sie tun dies auf Kosten von Frauen. Noch ist hier kein Ausgleich zwischen den Geschlechtern in Sicht. In der Zwischenzeit sollten wir uns daher überlegen, wie wir diese Kosten mindern und das heißt auch Mädchen stärken können.

Um türkische und deutsche Mädchen für das Leben als Frau in einer patriarchalen Gesellschaft zu stärken, sollten wir sie meines Erachtens nicht auf das Ideal der Geschlechtsneutralität festlegen, denn das würde, wie GLUMPLER in einem anderen Kontext formuliert, *«bedeuten, daß wir in der Arbeit mit Migranten unser eigenes Wertesystem nicht mehr hinterfragen, sondern es zum absoluten Maßstab erheben»* (GLUMPLER 1987, S. 30). Vielleicht können wir dann auch akzeptieren, daß das Prinzip der Geschlechtertrennung im Klassenzimmer nicht notwendigerweise eine für Mädchen restriktive soziale Regelung sein muß.