

1 Sozialisation, Geschlecht und Generationen

Sozialisation, Habitus, Geschlecht

Hannelore Faulstich-Wieland*

Illustriert am Beispiel von »Kleidungsvorschriften« für Professoren und Professorinnen werden die zentralen Begriffe Sozialisation, Habitus und Geschlecht erläutert und in ihrer historischen und theoretischen Entwicklung aufgezeigt. Das Habituskonzept ermöglicht, sowohl seine Gewordenheit durch Sozialisation aufzuzeigen wie auch seine unterschiedliche Ausformung – in diesem Fall durch Geschlecht – zu verdeutlichen. Die pädagogische Relevanz der Begriffe wird am Beitrag, den sie an der Ermöglichung oder Verhinderung von Chancengleichheit haben, analysiert.

Kann man auf einem Campus erkennen, wer die Studierenden und wer die Professoren und Professorinnen sind? Ginge es nach den Bekleidungsempfehlungen eines Universitätsfotografen, so wären die Lehrenden leicht zu erkennen. Er schlägt vor, »Herren nur Schlips und Anzug auf jeden Fall«, und begründet diese Empfehlung mit einem Hinweis auf den früheren Außenminister Joschka Fischer, der gesagt habe: »ich vertret' ja nicht mich, ich vertret' ja die Bundesrepublik Deutschland. Da muss man natürlich Weste und Anzug und Schlips haben.« [...] Und wenn Joschka Fischer das schon sagt, der eingefleischte Turnschuhminister, das heißt schon was. [...] Ja, so seh' ich das, und da is' man immer auf der sicheren Seite. Auch bei Frauen.« Für Frauen allerdings empfiehlt er: »am besten weiße Bluse, dunklen Blazer, ein Halstuch. Passt immer, so wie Sekretärinnen, also Chefsekretärinnen. Also nicht die Tippsen, [...] aber die im Vorzimmer sind, [...] die ham dann nur Blazer und Schal und Bluse, toll!« Und der Pressesprecher der gleichen Universität meint: »Wenn Wissen-

* Hannelore Faulstich-Wieland, Dr. phil., ist Professorin am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg im Bereich Schulpädagogik und schulische Sozialisation. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Sozialisationsforschung, Genderforschung.

schaftlerinnen wie 'ne gute Tante wirken, dann ist das nicht gut« (zit. nach Stegmann 2005, 78 f).

Diese Zitate stammen aus Interviews im Rahmen von Stefanie Stegmanns Untersuchung zu *Effekten von Habitus, Fachkultur und Geschlecht: ›– got the Look!‹ Wissenschaft und ihr Outfit*. Sie machen auf Vorschriften aufmerksam, die von Hochschullehrenden befolgt werden sollten. Zugleich weiß man, dass keineswegs alle Professoren und Professorinnen sich so kleiden, wie hier empfohlen wird – es also zumindest im Blick auf die Kleidung nicht ganz so einfach ist, sie von den Studierenden zu unterscheiden.

Was hat dieses Beispiel mit dem Thema ›Sozialisation, Habitus, Geschlecht‹ zu tun? Es soll zunächst einmal exemplarisch genutzt werden, um die Bedeutung der drei Begriffe zu illustrieren. Von Hochschullehrenden wird ein bestimmter Habitus erwartet – hier vermittelt durch die Art der Kleidung, die sie tragen sollen. Joschka Fischer steht zugleich für einen Lernprozess, da er als Hessischer Umweltminister zu seiner Vereidigung in Turnschuhen kam und später offenbar eingesehen hat, dass man sich als Repräsentant – in seinem Fall: des Landes – ›angemessen‹ verhalten muss. Die Unangemessenheit der Turnschuhe in diesem Fall war so deutlich, dass sich viele an dieses Ereignis erinnern.

Der Begriff Habitus bezieht sich auf »Gewohnheiten, Routinen, Denk-, Wahrnehmungs-, Urteils- und Handlungsmuster, die, wiewohl biographisch durch Lernen erworben, durch die Konstellation von Bedingungen und Lebenspraxis selbst zur Selbstverständlichkeit, zu kulturellem Unbewussten werden« (Liebau 1988, 160). Zur Konstellation von Bedingungen und Lebenspraxis gehört in unserem Beispiel die Bekleidungsregelung. Sie soll es ermöglichen, Hochschullehrende von anderen Mitgliedern der Universität zu unterscheiden. Früher trugen die Professoren zumindest zu besonderen Gelegenheiten einen Talar. Dessen Farbe und Ausstattung war nach Fachbereichen festgelegt. An der Hamburger Universität wurde 1968 bei der Immatrikulationsfeier das berühmte Spruchband »Unter den Talaren der Muff von 1000 Jahren« vor den Professoren hergetragen. Seitdem tragen die Professoren ›normale‹ Anzüge, und in einigen Fächern, zu denen auch die Erziehungswissenschaft gehört, auch diese nur zu besonderen Anlässen.

Bekleidungs Vorschriften sind zugleich nach Geschlecht differenziert. Während für die Männer eine Ähnlichkeit zwischen Professoren und Ministern herangezogen wird, sollen Professorinnen sich abgrenzen von »guten Tanten«, während ihre Unterscheidbarkeit von Sekretärinnen – zumindest Chefsekretärinnen – anscheinend als nicht notwendig erachtet wird. Die Talare gab es zwar als Unisex-Bekleidungsstücke auch für Frauen, allerdings waren vor 1968 nur wenige Frauen überhaupt als Professorinnen tätig. Auch heute sind sie weit von einer paritätischen Beteiligung an Professuren entfernt, aber doch deutlich selbstverständlicher im Hochschulalltag geworden. Dennoch spielt die Geschlechtszugehörigkeit offenbar eine so wichtige Rolle, dass man Vorschriften benötigt.

Das Zitat von Eckart Liebau verweist auf den biografischen Lernprozess, der notwendig ist, um den angemessenen Habitus zu erwerben. Zugleich charakterisiert Liebau den Habitus als »kulturell unbewusst«. Diese Verbindung von individuellem Lernen und gesellschaftlichen Bedingungen wird mit dem Begriff der Sozialisation gefasst. Die Tatsache, dass wir keineswegs nur mit Anzug bekleidete Professoren oder mit Blazer, Bluse und Halstuch uniformierte Professorinnen finden, zeigt, dass die theoretische Fassung der Begriffe Sozialisation, Habitus und Geschlecht die individuelle Ausgestaltung berücksichtigen muss.

Wenden wir uns im Folgenden diesen Begriffen gesondert zu und fragen, was sie zu einer differenzierten Wahrnehmung der gesellschaftlichen Bedingungen von Bildung und Erziehung beitragen.

Sozialisation

Der Begriff der Sozialisation wurde erstmals 1828 im Oxford Dictionary verwendet: »To socialize« wurde erläutert als »to render social, to make fit for living in society« (zit. nach Hurrelmann/Ulich 1991, 3). Wissenschaftlich waren es zunächst Soziologen wie Emile Durkheim (1858–1917) und Georg Simmel (1858–1918), die sich der Frage widmeten, wie es gelingen könne, Menschen zu angepassten Mitgliedern der Gesellschaft zu machen. In Europa war diese Frage in der Aufklärungsepoche und verstärkt

im Zuge der Industrialisierung dringlich geworden. Der aufkommende Kapitalismus machte es notwendig, dass Menschen, die bisher als Bauern oder Leibeigene tätig waren, zu Lohnarbeitern wurden. Karl Marx hat diesen Prozess eingehend analysiert und plastisch beschrieben; zugleich macht er darauf aufmerksam, dass den Zwangsmaßnahmen eine Phase folgen musste, in der die neuen Gesellschaftsverhältnisse als selbstverständlich akzeptiert wurden: »So wurde das von Grund und Boden gewaltsam exproprierte, verjagte und zum Vagabunden gemachte Landvolk durch grotesk-terroristische Gesetze in eine dem System der Lohnarbeit notwendige Disziplin hineingepeitscht, –gebrandmarkt, –gefoltert. Es ist nicht genug, daß die Arbeitsbedingungen auf den einen Pol als Kapital treten und auf den anderen Pol Menschen, welche nichts zu verkaufen haben als ihre Arbeitskraft. Es genügt auch nicht, sie zu zwingen, sich freiwillig zu verkaufen. Im Fortgang der kapitalistischen Produktion entwickelt sich eine Arbeiterklasse, die aus Erziehung, Tradition, Gewohnheit die Anforderungen jener Produktionsweise als selbstverständliche Naturgesetze anerkennt« (Marx 1867, 765).

In den USA, wo erste Theorien der Sozialisation entstanden, ging es zudem vor allem darum, die Menschen, die aus ganz unterschiedlichen Nationen kamen, im ›Schmelztiegel der Nationen‹ zu Amerikanern zu machen, d. h. einen Sozialisationsprozess in Gang zu bringen, der die sehr verschiedenen biografischen Erfahrungen so veränderte, dass man eine neue Identität entwickeln konnte. Soziologische Sozialisationstheorien waren folglich daran interessiert, die Prozesse des Mitgliedwerdens einer Gesellschaft bzw. eines Teils der Gesellschaft zu verstehen und zu erklären.

Darüber hinaus ging es spätestens im 20. Jahrhundert auch darum, steuernd Einfluss zu nehmen: Psychologische Theorien, insbesondere die behavioristischen Lerntheorien, vertraten den Anspruch, Instrumente zu liefern, mit denen Menschen sozialisiert werden konnten. John B. Watson (1878–1958) z. B., der Begründer des Behaviorismus, glaubte an die Allmacht wissenschaftlicher Manipulationen: »Gebt mir ein Dutzend gesunder, wohlgebildeter Kinder und meine eigene Umwelt, in der ich sie erziehe, und ich garantiere, dass ich jedes nach dem Zufall auswähle und es zu einem Spezialisten in irgendeinem Beruf erziehe,

zum Arzt, Richter, Künstler, Kaufmann oder zum Bettler und Dieb, ohne Rücksicht auf seine Begabungen, Neigungen, Fähigkeiten, Anlagen und die Herkunft seiner Vorfahren« (Watson 1930, 123).

Das zentrale Anliegen der Sozialisationstheorien besteht darin, zu verstehen, wie Individuum und Gesellschaft miteinander verbunden sind. Hans Rudolf Leu nennt als hierbei wichtigste Fragestellung, wie es möglich ist, »dass Individuen im Laufe ihres Lebens ihre Besonderheit und Eigenständigkeit entfalten und sich dabei zugleich auch an gesellschaftlichen Gegebenheiten und Vorgaben orientieren« (Leu 1997, 6). Man kann die Anforderungen an Sozialisationstheorien in folgenden Fragen bündeln: Wie begreifen sie das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft? Berücksichtigen sie die Tatsache von Freiheit menschlichen Handelns? Können sie Unterschiede in der Entwicklung von Individuen erklären? Berücksichtigen sie den historischen Aspekt von Individualität? Aus pädagogischer Sicht sind zudem noch Möglichkeiten von Bildung auszuloten.

Die verschiedenen, im weiteren Sinne als Sozialisationstheorien zu begreifenden Ansätze wurden hauptsächlich in der Soziologie und in der Psychologie entwickelt. Je nach wissenschaftlicher Herkunft fokussieren sie stärker auf das Individuum oder auf die Gesellschaft. Die auf Konditionierung, d. h. der Erklärung des Lernens als Erlernen von Reiz-Reaktions-Schemata aufbauenden, behavioristischen Lerntheorien begreifen das Individuum eher als Marionette, die von denjenigen, die über das entsprechende Wissen verfügen, konditioniert wird. Gesellschaft kann in diesem Modell nur als autoritäre Institution begriffen werden; Freiheit des Handelns wird eher geleugnet oder ignoriert. Unterschiede zwischen Menschen werden als Folge der je individuellen Konditionierungen begriffen und Bildungsprozesse vor allem als Erweiterung des Wissens. Zwar werden durch Weiterentwicklungen der psychologischen Lerntheorien Aspekte individueller Freiheit und Gestaltungsmöglichkeit einbezogen – wie z. B. bei Albert Bandura, der zunächst das Lernen am Modell als zentral ansah, mittlerweile jedoch Selbstregulationsmechanismen in den Vordergrund stellt; der gesellschaftliche Hintergrund bleibt jedoch stets unterbeleuchtet. Strukturfunktionalistische Ansätze hingegen, insbesondere die soziologische Theorie Talcott Par-

sons' (1902–1979), stellen die Gesellschaft in den Mittelpunkt und begreifen Sozialisation als Anpassung an die normativen Ansprüche bzw. als Abweichung davon.

Die *Verbindung* von Individuum und Gesellschaft stellt in interaktionstheoretischen Ansätzen den Ausgangspunkt der Analyse dar. Exemplarisch hierfür ist der symbolische Interaktionismus von George Herbert Mead (1863–1931), der das Moment individueller Freiheit im Handeln betont. Meads Unterscheidung von ›I‹ und ›Me‹ (engl.) bildet hierfür ein wichtiges Theorieelement: ›I‹ (ich) ist der ursprüngliche Organismus, der unkalkuliert, spontan, nicht bewusst handelt. Unmittelbar nach einer Handlung allerdings reflektiert ›Me‹ die Erfahrung mit dem, was ›I‹ gerade getan hat. Diese Reflexion erfolgt auf der Basis bisheriger Erfahrungen von Perspektiven oder Rollenübernahmen, also als gesellschaftlich *vermittelte* Haltung, als vergesellschaftetes ›Me‹. Die Reaktion bzw. die nächste Handlung wird dann zwar von ›Me‹ veranlasst, aber von einem ›I‹ durchgeführt – einem ›I‹, das im Moment der Handlung ›frei‹ agiert und insofern mit der Erwartung von ›Me‹ keineswegs konform sein muss. Solche Vorgänge laufen im Allgemeinen nicht als geschlossene Kreisläufe in einem Individuum ab. Vielmehr gehen in die Reflexion seitens ›Me‹ auch die jeweils aktuellen Erfahrungen, die Reaktionen der anderen Interaktionspartner auf die Handlung des ›I‹ ein, die zugleich zur Komponente des ›Me‹ gehören.

Trotz der Unterschiede, die zwischen den skizzierten theoretischen Ansätzen bestehen, verbindet sie die Tatsache, dass Individuum und Gesellschaft als zwei Pole angesehen werden, zwischen denen *Sozialisation* als Verbindungs- und Vermittlungsglied auftritt. Die Untersuchung von Sozialisationsprozessen beschränkt sich nicht auf die Analyse der Entwicklung nur eines der beiden Pole. Die zentrale Herausforderung für die Sozialisationsforschung besteht vielmehr darin, eine Theorie zu entwickeln, der die Analyse der Verbindung von Individuum und Gesellschaft quasi aus einem Guss gelingt: eine Theorie, welche die Tatsache, dass Individuen immer Teil von Gesellschaft sind und Gesellschaft sich durch aktiv handelnde Individuen konstituiert – und dennoch beides nicht in einander aufgeht – fassbar macht. Zudem muss sie nicht nur die individuellen Unterschiede, sondern auch die gesellschaftlichen Differenzierungen erfassen kön-

nen. Das Habituskonzept von Pierre Bourdieu (1930–2002) eignet sich hierfür.

Habitus

Kommen wir zunächst noch einmal auf unser Ausgangsbeispiel zurück: Haben Professoren oder Professorinnen einen spezifischen Habitus, an dem man sie erkennen kann? Spätestens seit Honoré de Balzac (1799–1850) gibt es das Bild des Professors als eines weltfremden, im praktischen Leben und in eleganter Gesellschaft lächerlich wirkenden Menschen (vgl. Klinge 2004, 131 ff). In Hergés Comic-Serie *Tim und Struppi* ist Professor Bienlein eine solche Gestalt. Zwar kann man immer wieder einmal Begegnungen haben, die einen an solche Karikaturen erinnern; in der Realität aber finden wir ein deutlich größeres Spektrum an Hochschullehrenden. Kann man deshalb sagen, es gebe keinen spezifisch professoralen Habitus? Zunächst wäre es für die Beantwortung einer solchen Frage sicherlich notwendig, Differenzierungen zwischen den Fächern vorzunehmen, da die einzelnen Wissenschaften verschiedene Fachkulturen herausbilden. Leichter als bei den Hochschullehrenden lassen sich solche Fächerdifferenzen im Habitus der Studierenden erkennen: Es fällt wohl niemandem schwer, Studierende der Ingenieurwissenschaft oder der Wirtschaftswissenschaft von denen der Erziehungswissenschaft zu unterscheiden. Bei jenen sind Anzug, Schlips und Aktenkoffer häufig anzutreffen, bei diesen eher Jeans, T-Shirt und Rucksack.

Wie dem auch sei: Im Kontext der Sozialisationsforschung zielt der Habitusbegriff stärker auf die Bedeutung der sozialen Herkunft als auf solche äußerlichen Kennzeichen. In den 1970er Jahren ging es darum, die schichtspezifische Sozialisation genauer unter die Lupe zu nehmen. Die Chancenungleichheit im Bildungssystem ließ die Frage aufkommen, warum Kinder aus unterschiedlichen Milieus *mehr* oder *weniger* erfolgreich die Schule besuchten, und die damaligen Bildungsreformen zielten auch darauf, solche Ungleichheiten zu verringern. Die international vergleichenden Schulleistungstudien im Gefolge von PISA 2000 zeigen jedoch, dass die Bildungsbeteiligung nach

wie vor von der sozialen Herkunft abhängt. Diese Zusammenhänge lassen sich mit dem Ansatz von Pierre Bourdieu erklären.

Bourdieu analysiert als Grundlage für die Erfassung der Sozialisation den *sozialen Raum*. Strukturell finden wir darin zunächst einmal unterschiedliche soziale Positionen. Sie hängen mit den *Ressourcen* einer Familie bzw. einer Person zusammen, d. h. mit der Menge und den Arten des Kapitals, das jemand besitzt. Bourdieu (1992) unterscheidet als drei großen Kapitalsorten das ökonomische, das soziale und das kulturelle Kapital. Unter Verwendung der einschlägigen Sozialstatistiken lassen sich damit die unterschiedlichen sozialen Gruppen identifizieren.

Anders als die früheren Schichtmodelle, die nach Ober-, Mittel- und Unterschicht differenzierten, erlaubt dieses Modell u. a. auch eine Unterscheidung beim ›Oben‹, nämlich nach denen, die über viel ökonomisches Kapital verfügen (den »herrschenden Herrschenden«), und jenen, die über viel kulturelles Kapital verfügen (den Intellektuellen). Weitere Differenzierungen unter Einbezug von Wertorientierungen ermöglichen es, unterschiedliche soziale Milieus zu identifizieren. Der Alltag in den verschiedenen Milieus sieht durchaus unterschiedlich aus: So gehört es z. B. zur sozialen Praxis des gehobenen konservativen Milieus, regelmäßig ins Theater zu gehen, sich besorgt über das Weltgeschehen zu äußern, einen geregelten Tagesablauf zu haben, usw.; junge ›Performer‹ dagegen wollen flexibel sein, beteiligen sich an neuen Sportarten, sind auf der Suche nach ›dem eigenen Ding‹, konsumieren, was als Besonderes gelten kann; ›Konsum-Materialisten‹ mit wenig finanziellem Spielraum wiederum suchen in ihrer Freizeit Möglichkeiten, mit Gleichgesinnten zusammen zu kommen, sei es in Kneipen, beim Fußball oder auf Kurzreisen (vgl. Sinus Sociovision 2004). Der Lebensstil unterscheidet sich zwischen den einzelnen Milieus also zum Teil deutlich.

Der Habitus bildet das Verbindungsglied zwischen dem Raum der sozialen Positionen und dem der Lebensstile. Als gesellschaftlicher Orientierungssinn oder geronnene Erfahrung enthält er die Denk- und Sichtweisen sowie die Wahrnehmungsschemata, die das menschliche Handeln strukturieren und als Einlagerungen des Sozialen im Körper fungieren. Erworben durch die Selbstverständlichkeiten des Alltags und inkorporiert in die Körper bildet der Habitus sowohl strukturierte wie strukturierende Hand-

lungsmuster (vgl. Krais/Gebauer 2002), d. h. er entscheidet darüber, was als gut und richtig wahrgenommen wird, und sorgt dafür, dass entsprechend gehandelt wird. Franz Josef Degenhardts Lied *Spiel nicht mit den Schmuttelkindern, sing nicht ihre Lieder* zum Beispiel verweist auf Distinktionsmaßnahmen, die in der familiären Sozialisation vermittelt werden.

Der Habitus, der in Verbindung mit der jeweiligen sozialen Herkunft erworben wird, passt mehr oder weniger gut zu den Anforderungen des Schulsystems. Pierre Bourdieu und Claude Passeron (1971) haben am Beispiel des französischen Hochschulwesens bereits in den 1960er Jahren untersucht, wie Arbeiterkinder, die sich ihr kulturelles Kapital – ihre Bildung – hart erarbeiten müssen, durch die von den Professoren präferierte Nonchalance und Leichtigkeit, mit der Wissen demgegenüber von Söhnen und Töchtern aus der Bourgeoisie präsentiert wird (wo diese Art des Umgangs mit Wissen sozusagen en passant, am Frühstückstisch, vermittelt wird), auf subtile Weise benachteiligt werden. Professoraler Habitus zeigt sich hier in der Wertschätzung von Ähnlichkeiten mit dem eigenen Lebensstil. Dies kann auch für den Zusammenhang von Habitus und Geschlechtszugehörigkeit gelten.

Geschlecht

Die zu Beginn zitierte ›Bekleidungs Vorschrift‹ für Professorinnen steht, dem Fotografen sicher nicht bewusst, in der Tradition, Geschlechterverhältnisse als hierarchische zu sehen. Historisch ist die Hierarchisierung der Geschlechter gerade am Beispiel des Bildungssystems leicht nachzuvollziehen. Bis zu den Bildungsreformen der 1960er und 1970er Jahre waren Mädchen deutlich weniger an weiterführenden Bildungsgängen beteiligt. Seitdem haben sie allerdings so stark aufgeholt, dass mittlerweile eine Benachteiligung von Jungen befürchtet wird.

Parallel zur Entwicklung der schichtspezifischen entstand auch eine geschlechtsspezifische Sozialisation. Beide Entwicklungen waren von ähnlichen Motiven getragen, nämlich zum Abbau von Benachteiligungen beizutragen; beide tendierten jedoch dazu, Differenzen festzuschreiben statt sie aufzuheben. Während die

Analyse sozialer Milieus Präzisierung erbracht hat, steht die geschlechtsbezogene Pädagogik nach wie vor in der Gefahr, Stereotypisierungen zu verfestigen. Das hängt u. a. damit zusammen, dass es nach wie vor schwer vorstellbar erscheint, Geschlecht nicht als ein biologisch bestimmtes Merkmal zu begreifen, sondern zu erkennen, dass auch Geschlechterdifferenzen *sozial konstruiert* sind. Weder die biologischen noch die sozialen Merkmale machen es notwendig, zwei – und nur zwei – Geschlechter zu unterscheiden (in anderen Kulturen werden zuweilen mehr davon unterschieden). Dennoch ist die Zweigeschlechtlichkeit in unserer Gesellschaft, wie in den meisten Gesellschaften, ein *Grundmerkmal* des sozialen Lebens. Man wird einem von beiden Geschlechtern zugeordnet und muss sich im alltäglichen Leben auch so verhalten, dass diese Zugehörigkeit erkennbar ist.

Mit dem Begriff *doing gender* wird dieser Sachverhalt treffend beschrieben: Man hat nicht ein für alle Mal ein Geschlecht, sondern man muss es immer wieder ›machen‹. Vorstellungen davon, was sich für Mädchen bzw. Jungen ›gehört‹ und was nicht – die Basis unserer Geschlechterstereotype –, helfen in diesem geschlechtsbezogenen Sozialisationsprozess als Orientierung. Zugleich engen sie ein, weil das Verhaltensspektrum je nach Geschlecht begrenzt wird. Historisch waren solche Begrenzungen durchaus mit je spezifischen Verboten versehen. Entscheidender allerdings ist, dass auch hier von einem geschlechtlichen Habitus auszugehen ist: d. h. im Sozialisationsprozess eignen sich die Kinder an, was für sie als legitim und angemessen gilt. Dieses wird selbstverständlich – und damit kulturell unbewusst, wodurch die Einzelnen im *doing gender* auch immer wieder die jeweils geltenden Geschlechterverhältnisse reproduzieren.

Bekleidungs Vorschriften gehören, um abschließend auf das Eingangsbeispiel zurückzukommen, zu den wichtigen Erkennungsmerkmalen von Geschlecht. Haartrachten, Schmuck und andere Accessoires helfen, sich als Frau oder Mann zu inszenieren. Pädagogisch relevant sind Verhaltenszuschreibungen, die an Geschlecht gebunden werden: Wird unterstellt, dass Jungen motorisch unruhiger seien, mehr Raum benötigten, während Mädchen mit wenig Platz zufrieden seien und sich im fleißigen Repetieren wohlfühlten, dann hat das Konsequenzen für die Förderung der Einzelnen – bzw. für ihre Behinderungen. Die